



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



ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ FAKÜLTESİ DERGİSİ

Yıl: 2022

Cilt: 55

Sayı: 2

ANKARA UNIVERSITY
JOURNAL OF FACULTY OF EDUCATIONAL SCIENCES

Year: 2022

Volume: 55

Issue: 2



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

Yıl: 2022 Cilt: 55 Sayı: 2

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

Year: 2022 Volume: 55 Issue: 2

Ankara – Ağustos 2022

ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ FAKÜLTESİ DERGİSİ (AÜEBFD)

Yıl: 2022	Cilt: 55	Sayı: 2
EDİTÖRLER KURULU		
Baş Editör (Sorumlu Yazı İşleri Müdürü / Genel Yayın Yönetmeni)	Kasım KARAKÜTÜK, Ankara Üni.	Prof. Dr.
Editör Yardımcıları	Hayriye Tuğba ÖZTÜRK, Ankara Üni. Seher YALÇIN, Ankara Üni. Ece ÖZDOĞAN ÖZBAL, Ankara Üni.	Doç. Dr. Doç. Dr. Doç. Dr.
Editörler Kurulu Üyeleri	Cennet ENGİN DEMİR, Orta Doğu Teknik Üni. Jandhyala B. G. TILAK, Sosyal Kalkınma Konseyi, Hindistan Özgül YILMAZ TÜZÜN, Orta Doğu Teknik Üni. Ayşe OKVURAN, Ankara Üni. Birkan GÜLDENOĞLU, Ankara Üni. Canay DEMİRHAN İŞCAN, Ankara Üni. Didem KOŞAR, Hacettepe Üni. Ege AKGÜN, Ankara Üni. M. İkbal YETİŞİR, Ankara Üni. Okan BULUT, Alberta Üni., Kanada Ebru AYLAR, Ankara Üni. Burcu ÇABUK, Ankara Üni. Vina ADRIANY, Penedikan Üni., Endonezya	Prof. Dr. Prof. Dr. Prof. Dr. Prof. Dr. Doç. Dr. Doç. Dr. Doç. Dr. Doç. Dr. Doç. Dr. Doç. Dr. Doç. Dr. Dr. Öğr. Üyesi Dr. Öğr. Üyesi Dr.
Dergi Sekreteri	Kübra BABACAN	Arş. Gör.
Dil Editörleri (İngilizce)	Ayşegül BAYRAKTAR Ahmet KAYSILI Asuman Fulya SOĞUKSU Nesime CAN	Dr. Öğr. Üyesi Dr. Öğr. Üyesi Dr. Dr.
(Türkçe)	Bilge Nur DOĞAN GÜLDENOĞLU	Dr.
Teknik Destek (Web Sayfası)	Ayhan ARSLAN	Öğr. Gör.
Teknik Destek (Mizanpaj)	Ömer KAMIŞ Muharrem ŞENGÜL Kamer ARSLAN Nejla ÖZTÜRK	Arş. Gör. Arş. Gör. Arş. Gör. Arş. Gör.
Kapak Tasarım	Hakkı USLU	Grafiker
Yayın Dili, Aralığı ve Türü	Türkçe, 4 aylık ve yaygın süreli	

Yönetim Merkezi Adresi

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi 06590 Cebeci ANKARA

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

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

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

Dizinlenme

TÜBİTAK ULAKBİM TÜRKİYE DERGİLERİ DİZİNİ (TR DİZİN)

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

Directory of Open Access Journals (DOAJ)

Educational Research Abstracts Online (ERA)

ProQuest Political Science Journals

EBSCO Host

Sosyal Bilimler Araştırmaları Derneği (SOBİAD)

Cerative Commons CC BY NC-ND



ANKARA UNIVERSITY
JOURNAL OF FACULTY OF EDUCATIONAL SCIENCES (JFES)

Year: 2022

Vol: 55

Issue: 2

EDITORIAL BOARD

Editor in Chief	Kasım KARAKÜTÜK, <i>Ankara Uni.</i>	<i>Prof. Dr.</i>
Associate Editors	Hayriye Tuğba ÖZTÜRK, <i>Ankara Uni.</i>	<i>Assoc. Prof. Dr.</i>
	Seher YALÇIN, <i>Ankara Uni.</i>	<i>Assoc. Prof. Dr.</i>
	Ece ÖZDOĞAN ÖZBAL, <i>Ankara Uni.</i>	<i>Assoc. Prof. Dr.</i>
Editorial Board Members	Cennet ENGİN DEMİR, <i>Middle East Technical Uni.</i>	<i>Prof. Dr.</i>
	Jandhyala B. G. TILAK, <i>Council for Social Development, India</i>	<i>Prof. Dr.</i>
	Özgül YILMAZ TÜZÜN, <i>Middle East Technical Uni.</i>	<i>Prof. Dr.</i>
	Ayşe OKVURAN, <i>Ankara Uni.</i>	<i>Prof. Dr.</i>
	Birkan GÜLDENOĞLU, <i>Ankara Uni.</i>	<i>Assoc. Prof. Dr.</i>
	Canay DEMİRHAN İŞCAN, <i>Ankara Uni.</i>	<i>Assoc. Prof. Dr.</i>
	Didem KOŞAR, <i>Hacettepe Üni.</i>	<i>Assoc. Prof. Dr.</i>
	Ege AKGÜN, <i>Ankara Uni.</i>	<i>Assoc. Prof. Dr.</i>
	M. İkbâl YETİŞİR, <i>Ankara Uni.</i>	<i>Assoc. Prof. Dr.</i>
	Okan BULUT, <i>Alberta Uni., Canada</i>	<i>Assoc. Prof. Dr.</i>
	Ebru AYLAR, <i>Ankara Uni.</i>	<i>Assist. Prof. Dr.</i>
	Burcu ÇABUK, <i>Ankara Uni.</i>	<i>Assist. Prof. Dr.</i>
	Vina ADRIANY, <i>Pendidikan Uni., Indonesia</i>	<i>Dr.</i>
Secretary	Kübra BABACAN	<i>Res. Assist.</i>
Language Editors (English)	Ayşegül BAYRAKTAR	<i>Assist. Prof. Dr.</i>
	Ahmet KAYSILI	<i>Assist. Prof. Dr.</i>
	Asuman Fulya SOĞUKSU	<i>Dr.</i>
	Nesime CAN	<i>Dr.</i>
(Turkish)	Bilge Nur DOĞAN GÜLDENOĞLU	<i>Dr.</i>
Web Page	Ayhan ARSLAN	<i>Instructor</i>
Layout	Ömer KAMIŞ	<i>Res. Assist.</i>
	Muharrem ŞENGÜL	<i>Res. Assist.</i>
	Kamer ARSLAN	<i>Res. Assist.</i>
	Nejla ÖZTÜRK	<i>Res. Assist.</i>
Cover Design	Hakkı USLU	<i>Graphic</i>
Publishing language, frequency and type	Turkish, tri-annual and periodically	

Contact

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

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

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

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

Abstracting and Indexing

TÜBİTAK ULAKBİM TURKISH JOURNALS INDEX (TR INDEX)

European Reference Index for the Humanities and

Social Sciences (ERIHPLUS)

Directory of Open Access Journals (DOAJ)

Educational Research Abstracts Online (ERA)

ProQuest Political Science Journals

EBSCO Host

Sosyal Bilimler Araştırmaları Derneği (SOBİAD)

Creative Commons CC BY NC-ND



DANIŞMA KURULU

Prof. Dr. Aslı ÖZGÜN-KOCA	aokoca@wayne.edu.tr	Wayne State Üniversitesi, Amerika
Prof. Dr. Ayla OKTAY	aylaoktay@maltepe.edu.tr	Maltepe Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Bakhtiar Shabani VARAKI	bshabani@ferdowsi.um.ac.ir	Mashhad Ferdowsi Üniversitesi, İran
Prof. Dr. Cengiz ALACACI	cengiz.alacaci@uia.no	Adger Üniversitesi, Norveç
Prof. Dr. Dale BAKER	dale.baker@asu.edu	Arizona State Üniversitesi, Amerika
Prof. Dr. Eren CEYLAN	eceylan@ankara.edu.tr	Ankara Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Glenn Gordon SMITH	glenns@usf.edu	South Florida Üniversitesi, Amerika
Prof. Dr. Guy SENESE	guy.senese@live.com	Northern Arizona Üniversitesi, Amerika
Prof. Dr. James MIDDLETON	jimbo@asu.edu	Arizona State Üniversitesi, Amerika
Prof. Dr. Kate REYNOLDS	kate.reynolds@cwu.edu	Central Washington Üniversitesi, Amerika
Prof. Dr. Kishore M. JOSHI	kishoremjoshi@yahoo.com	Bhavnagar Üniversitesi, Hindistan
Prof. Dr. Peter MAYO	p.mayo@um.edu.mt	Malta Üniversitesi, Malta
Prof. Dr. Piet KOMMERS	p.a.m.kommers@gw.utwente.nl	Twente Üniversitesi, Hollanda
Prof. Dr. Sarup MATHUR	sarup.mathur@asu.edu	Arizona State Üniversitesi, Amerika
Prof. Dr. Vivian R. LA FERLA	vlaferla@ric.edu	Rhode Island Üniversitesi, Amerika

HAKEMLER

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi (AÜEBFD)

Yıl: 2022, Cilt: 55, Sayı: 2

¹ Didem KILIÇ MOCAN, <i>Aksaray Üni.</i>	² Halime Miray SÜMER DODUR, <i>Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üni.</i>	³ Ebru BALTA, <i>Ağrı İbrahim Çeçen Üni.</i>
¹ Erten GÖKÇE, <i>Ankara Üni.</i>	² Hatice Nilay KAYHAN, <i>Ege Üni.</i>	³ Emine SAKLAN, <i>Tokat Gaziosmanpaşa Üni.</i>
¹ Firdevs GÜNEŞ, <i>Ankara Üni.</i>	² Hüseyin ÖZÇINAR, <i>Pamukkale Üni.</i>	³ Erhan ŞEN, <i>Van Yüzüncü Yıl Üni.</i>
¹ Kerim GÜNDÖĞÜ, <i>Adnan Menderes Üni.</i>	² Kenan DEMİR, <i>Burdur Mehmet Akif Ersoy Üni.</i>	³ Işıl TAŞ, <i>Biruni Üni.</i>
¹ Mehmet Emin MUTLU, <i>Anadolu Üni.</i>	² Kübra ATALAY KABASAKAL, <i>Hacettepe Üni.</i>	³ Safiye BİLİCAN DEMİR, <i>Kocaeli Üni.</i>
¹ Murat ÖZDEMİR, <i>Hacettepe Üni.</i>	² Miray DAĞYAR, <i>Akdeniz Üni.</i>	³ Selami YEŞİLYURT, <i>Atatürk Üni.</i>
¹ Mustafa BEKTAŞ, <i>Sakarya Üni.</i>	² Nedim ÖZDEMİR, <i>Ege Üni.</i>	³ Sevda ÇETİN, <i>Hacettepe Üni.</i>
¹ Mustafa YILDIZ, <i>Gazi Üni.</i>	² Nihal Petek BOYACI, <i>İstanbul Medeniyet Üni.</i>	³ Sinan KESKİN, <i>Van Yüzüncü Yıl Üni.</i>
¹ Naciye AKSOY, <i>Gazi Üni.</i>	² Sedat KARAGÜL, <i>İstanbul 29 Mayıs Üni.</i>	³ Zeynep BAHAP KUDRET, <i>Ankara Üni.</i>
¹ Neşe GÜLER, <i>İzmir Demokrasi Üni.</i>	² Soner DOĞAN, <i>Cumhuriyet Üni.</i>	³ Zeynep KILIÇ, <i>İstanbul Medipol Üni.</i>
¹ Şafak ULUÇINAR SAĞIR, <i>Amasya Üni.</i>	² Şaziye SEÇKİN YILMAZ, <i>Maltepe Üni.</i>	⁴ Berkan ÇELİK, <i>Van Yüzüncü Yıl Üni.</i>
² Arslan BAYRAM, <i>Artvin Çoruh Üni.</i>	² Tarik SOYDAN, <i>Ankara Üni.</i>	⁴ Can MIHÇI, <i>Trakya Üniversitesi</i>
² Asil Ali ÖZDOĞRU, <i>Üsküdar Üni.</i>	² Yasemin ESEN, <i>Ankara Üni.</i>	⁴ Nurcan KORKMAZ, <i>MEB</i>
² Ayhan URAL, <i>Gazi Üni.</i>	³ Arzu UÇAR, <i>Hakkari Üni.</i>	⁴ Ozan Raşit YÜRÜM, <i>İzmir Yüksek Teknoloji Enstitüsü</i>
² Belgin ARSLAN CANSEVER, <i>Ege Üni.</i>	³ Birgül ULUTAŞ, <i>Zonguldak Bülent Ecevit Üni.</i>	⁴ Reşat ALATLI, <i>Ankara Üni.</i>
² Celal Deha DOĞAN, <i>Ankara Üni.</i>	³ Burcu ÇILDIR, <i>Erzincan Binali Yıldırım Üni.</i>	⁴ Volkan KUKUL, <i>Amasya Üniversitesi</i>
² Fahriye HAYIRSEVER, <i>Düzce Üni.</i>	³ Deniz AKDAL, <i>Ahi Evran Üni.</i>	

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

Sahibi: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dekanlığı adına

Prof. Dr. Selahiddin ÖĞÜLMÜŞ

ANKARA ÜNİVERSİTESİ BASİMEVİ
İncitaşı Sokak No: 10 06510 Beşevler/ANKARA
Tel: +90(312) 213 66 55
Basım Tarihi: Ağustos 2022

ADVISORY BOARD

Prof. Dr. Asli ÖZGÜN-KOCA	aokoca@wayne.edu.tr	Wayne State University, USA
Prof. Dr. Ayla OKTAY	aylaoktay@maltepe.edu.tr	Maltepe University, Turkey
Prof. Dr. Bakhtiar Shabani VARAKI	bshabani@ferdowsi.um.ac.ir	Mashhad Ferdowsi University, Iran
Prof. Dr. Cengiz ALACACI	cengiz.alacaci@uia.no	Adger University, Norway
Prof. Dr. Dale BAKER	dale.baker@asu.edu	Arizona State University, USA
Prof. Dr. Eren CEYLAN	eceylan@ankara.edu.tr	Ankara University, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Glenn Gordon SMITH	glenns@usf.edu	South Florida University, USA
Prof. Dr. Guy SENESE	guy.senese@live.com	Northern Arizona University, USA
Prof. Dr. James MIDDLETON	jimbo@asu.edu	Arizona State University, USA
Prof. Dr. Kate REYNOLDS	kate.reynolds@cwu.edu	Central Washington University, USA
Prof. Dr. Kishore M. JOSHI	kishoremjoshi@yahoo.com	Bhavnagar University, India
Prof. Dr. Peter MAYO	p.mayo@um.edu.mt	Malta University, Malta
Prof. Dr. Piet KOMMERS	p.a.m.kommers@gw.utwente.nl	Twente University, Netherlands
Prof. Dr. Sarup MATHUR	sarup.mathur@asu.edu	Arizona State University, USA
Prof. Dr. Vivian R. LA FERLA	vlaferla@ric.edu	Rhode Island University, USA

REVIEWERS

Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)

Year: 2022, Vol: 55, No: 2

¹ Didem KILIÇ MOCAN, <i>Aksaray Uni.</i>	² Halime Miray SÜMER DODUR, <i>Nevşehir Hacı Bektaş Veli Uni.</i>	³ Ebru BALTA, <i>Ağrı İbrahim Çeçen Uni.</i>
¹ Erten GÖKÇE, <i>Ankara Uni.</i>	² Hatice Nilay KAYHAN, <i>Ege Uni.</i>	³ Emine SAKLAN, <i>Tokat Gaziosmanpaşa Uni.</i>
¹ Firdevs GÜNEŞ, <i>Ankara Uni.</i>	² Hüseyin ÖZÇINAR, <i>Pamukkale Uni.</i>	³ Erhan ŞEN, <i>Van Yüzüncü Yıl Uni.</i>
¹ Kerim GÜNDOĞDU, <i>Adnan Menderes Uni.</i>	² Kenan DEMİR, <i>Burdur Mehmet Akif Ersoy Uni.</i>	³ İşıl TAŞ, <i>Biruni Uni.</i>
¹ Mehmet Emin MUTLU, <i>Anadolu Uni.</i>	² Kübra ATALAY KABASAKAL, <i>Hacettepe Uni.</i>	³ Safiye BİLİCAN DEMİR, <i>Kocaeli Uni.</i>
¹ Murat ÖZDEMİR, <i>Hacettepe Uni.</i>	² Miray DAĞYAR, <i>Akdeniz Uni.</i>	³ Selami YEŞİLYURT, <i>Atatürk Uni.</i>
¹ Mustafa BEKTAŞ, <i>Sakarya Uni.</i>	² Nedim ÖZDEMİR, <i>Ege Uni.</i>	³ Sevda ÇETİN, <i>Hacettepe Uni.</i>
¹ Mustafa YILDIZ, <i>Gazi Uni.</i>	² Nihal Petek BOYACI, <i>İstanbul Medeniyet Uni.</i>	³ Sinan KESKİN, <i>Van Yüzüncü Yıl Uni.</i>
¹ Naciye AKSOY, <i>Gazi Uni.</i>	² Sedat KARAGÜL, <i>İstanbul 29 Mayıs Uni.</i>	³ Zeynep BAHAP KUDRET, <i>Ankara Uni.</i>
¹ Neşe GÜLER, <i>İzmir Demokrasi Uni.</i>	² Soner DOĞAN, <i>Cumhuriyet Uni.</i>	³ Zeynep KILIÇ, <i>İstanbul Medipol Uni.</i>
¹ Şafak ULUÇINAR SAĞIR, <i>Amasya Uni.</i>	² Şaziye SEÇKİN YILMAZ, <i>Maltepe Uni.</i>	⁴ Berkan ÇELİK, <i>Van Yüzüncü Yıl Uni.</i>
² Arslan BAYRAM, <i>Artvin Çoruh Uni.</i>	² Tarık SOYDAN, <i>Ankara Uni.</i>	⁴ Can MIHÇI, <i>Trakya Üniversitesi</i>
² Asil Ali ÖZDOĞRU, <i>Üsküdar Uni.</i>	² Yasemin ESEN, <i>Ankara Uni.</i>	⁴ Nurcan KORKMAZ, <i>MEB</i>
² Ayhan URAL, <i>Gazi Uni.</i>	³ Arzu UÇAR, <i>Hakkari Uni.</i>	⁴ Ozan Raşit YÜRÜM, <i>İzmir Yüksek Teknoloji Enstitüsü</i>
² Belgin ARSLAN CANSEVER, <i>Ege Uni.</i>	³ Birgül ULUTAŞ, <i>Zonguldak Bülent Ecevit Uni.</i>	⁴ Reşat ALATLI, <i>Ankara Uni.</i>
² Celal Deha DOĞAN, <i>Ankara Uni.</i>	³ Burcu ÇILDIR, <i>Erzincan Binali Yıldırım Uni.</i>	⁴ Volkan KUKUL, <i>Amasya Üniversitesi</i>
² Fahriye HAYIRSEVER, <i>Düzce Uni.</i>	³ Deniz AKDAL, <i>Ahi Evran Uni.</i>	

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

Owner: Dean of Ankara University Faculty of Educational Sciences
Prof. Dr. Selahiddin ÖĞÜLMÜŞ

ANKARA UNIVERSITY PRINTING HOUSE
İncitasi Street No: 10 06510 Beşevler / Ankara / TURKEY
Tel: +90(312) 213 66 55
Published in August 2022

İÇİNDEKİLER

ARASTIRMA MAKALESİ

Helikopter Anababalık ve Özerklik Destekleyici Davranışlar Ölçeği'nin Türkçeye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması	339
Figen Çok, Cansu Hazal Güçlü, Hatice Kübra Özdoğan ve Semih Topuz	
İnsan Farklılıklarına İlişkin Mardin İli İlkokullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Görüşleri	361
Sevgi Ernas ve Hasan Hüseyin Aksoy	
4+4+4 Düzenlemesiyle Farklı Yaşlarda İlkokula Başlayan Öğrencilerin Akademik Performanslarının LGS Verileri Temelinde Analizi	387
Ali E. Şahin, Nergiz Kardeş İşler ve Saadet Zoraloğlu	
Öğretmen Adayları Tarafından Geliştirilen Sorulara Web 2.0 Destekli Ölçme Değerlendirme Eğitiminin Etkisi	421
Göksel Çelenk ve Zeynep Tatlı	
Eleştirel Düşünme Becerisi Edindirme Bağlamında Çocuk ve Gençlik Kitaplarının İncelenmesi	447
Fatma Esra Kanmaz ve Canan Aslan	
İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okumaya Güdülenmelerinin İncelenmesi	485
Kayhan Bozgün ve Meltem Akın Kösterelioğlu	
Neoliberal Politikaların Öğretmenlik Mesleğine Yansımalarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi	509
Osman Keleş ve Gülay Aslan	
DERLEME MAKALE	
Öğrenme Güçlüğünde Yazılı Anlatımı Desteklemek: Strateji Öğretimi	541
A. Bilal Özbek ve Burcu Kılıç Tülü	
Yaşam Seyrindeki Öğrenme Yolları: Yaşam Boyu, Yaşam Genişliğinde ve Yaşam Derinliğinde	567
Gülden Akın	
Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi Yayın ve Yazım Kuralları	600

CONTENTS

RESEARCH ARTICLE

- Adaptation of Helicopter Parenting and Autonomy Supportive Behaviors to Turkish:
Validity and Reliability Study..... 355
Figen Çok, Cansu Hazal Güçlü, Hatice Kübra Özdoğan, and Semih Topuz
- Views on Human Diversity of Teachers who Working in Primary Schools in Mardin 381
Sevgi Ernas and Hasan Hüseyin Aksoy
- Analysis of Academic Performance of Students Starting Primary School at Different Ages
with the 4+4+4 Regulation Based on LGS Data..... 416
Ali E. Şahin, Nergiz Kardeş İşler, and Saadet Zoraloğlu
- The Effect of Web 2.0 Supported Assessment and Evaluation Training on Questions Developed
by Pre-Service Teachers..... 442
Göksel Çelenk and Zeynep Tath
- Examining Children's and Young Adult Books in the Context of Critical Thinking Skills Acquisition .479
Fatma Esra Kanmaz and Saadet Zoraloğlu
- An Examination of Reading Motivation in Primary School Fourth Grade Students 505
Kayhan Bozgün and Meltem Akın Kösterelioğlu
- Examining Teachers' Views on the Reflections of Neoliberal Policies in the Teaching Profession..... 536
Osman Keleş and Gülay Aslan
- REVIEW ARTICLE**
- Supporting Written Expression Skills of Students with Learning Disabilities: Strategy Instruction 562
A. Bilal Özbek and Burcu Kılıç Tülü
- Learning Paths in the Life Course: Lifelong, Life-wide and Life-deep 594
Gülden Akın
- Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences Writing and Publications Rules..... 600

Editörden

Bilindiği gibi dergimizde Türkçe ve İngilizce makaleler yayınlanmaktadır. Dergimizde yayınlanacak Türkçe makalelerin aynı zamanda “tam metin İngilizce” olarak yayınlanmasına başlanacağı için 1 Temmuz 2022 tarihinden sonra dergimize yapılacak makale başvurularında Türkçe makaleyle birlikte tam metin İngilizcesinin de sisteme yüklenmesi gerektiği; İngilizce makalelerin de önceden olduğu gibi tam metin olarak yayınlanmasının sürdürüleceği, ayrıca editörler kurulunca yayınlanma kararı verilen Türkçe makalelerin tam metin İngilizcesinin de sisteme yüklenmesi gerektiği saygı ile duyurulur.

Dergimizin bu sayısına emeği geçen herkese; editörler kurulumuza, hakemlerimize, yazarlarımıza ve bizi yalnız bırakmayan okuyucularımıza içten teşekkürlerimizi sunarız.

Yeni sayımızda görüşmek umuduyla, saygılarımla.

Prof. Dr. Kasım Karakütük  ¹
Editör


¹ ORCID No: 0000-0003-3136-1979

From the Editor-in-chief

As it is known, Turkish and English articles are published in our journal. It is respectfully announced that because Turkish articles to be published in our journal will also start to be published as “full text in English” it is necessary to upload full texts in English to the system along with Turkish articles for the applications to be made as of 1 July 2022, that English articles will continue to be published as full text, and that English full texts of Turkish articles decided to be published by the editorial board should be uploaded to the system.

We would like to express our sincere thanks to everyone who contributed to this issue of our journal, to our editorial board, reviewers, authors, and readers who do not leave us alone.

Hoping to see you in our new issue, with my best regards.

Prof. Dr. Kasım Karakütük  ¹
Editor-in-chief

¹ ORCID Number: 0000-0003-3136-1979



Helikopter Anababalık ve Özerklik Destekleyici Davranışlar Ölçeği'nin Türkçeye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması¹

MAKALE TÜRÜ	Başvuru Tarihi	Kabul Tarihi	Yayım Tarihi
Araştırma Makalesi	25.02.2021	02.03.2022	03.03.2022

Figen Çok ², Cansu Hazal Güçlü ³, Hatice Kübra Özdoğan ⁴ ve Semih Topuz ⁵
Başkent Üniversitesi

Öz

Bu çalışmanın amacı Schiffrin, Liss, Miles-McLean, Geary, Erchull ve Tashner tarafından geliştirilen Helikopter Anababalık ve Özerklik Destekleyici Davranışlar Ölçeği'nin (HAÖDD) Türkçeye kazandırılması, geçerlik ve güvenirliliğinin incelenmesidir. Ölçeğin özgün formu helikopter anababalık ve özerklik destekleyici davranışlar olmak üzere iki alt boyut ve 15 maddeden oluşmaktadır. Yazarlarla bağlantı, onay alma ve çeviri süreçlerinin ardından ölçeğin uyarılma süreçlerine uygun son biçimi altılı likert form olarak 381 (%78) kadın 107 (%22) erkek olmak üzere toplam 488 üniversite öğrencisine uygulanmış ve sonuçlar değerlendirilmiştir. Ölçeğin geçerliği için kanıt elde etmek amacıyla yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda özgün ölçekte belirlenen iki boyutlu yapıyla iyi uyum gösterdiği belirlenmiştir ($\chi^2 = 223.02$, $df = 87$, $\chi^2/df = 2.56$, $p < .001$, $RMSEA = .060$, $SRMR = .070$, $CFI = .97$, $NNFI = .96$, $NFI = .95$, $GFI = .98$). Ölçeğin güvenirliliğine yönelik kanıtlar bulmak amacıyla Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı hesaplanmış ve helikopter anababalık boyutu için $\alpha = .80$ ve özerklik destekleyici davranışlar boyutu için $\alpha = .80$ bulunmuştur. Maddelerin, toplam puanı yordamasına ilişkin madde-toplam korelasyonları incelendiğinde korelasyonların .31-.64 arasında değiştiği görülmüştür. Tüm maddelerde, üst-alt %27'lik grupların ortalamaları arasında anlamlı fark bulunmuştur. Sonuç olarak 15 maddeden oluşan Helikopter Anababalık ve Özerklik Destekleyici Davranışlar Ölçeği'nin Türkiye'deki üniversite öğrencilerinin bakışıyla anababalıkların helikopter anababalık ve özerklik destekleyici davranışlarını ölçmede geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu görülmektedir.

Anahtar sözcükler: Helikopter anababalık, özerklik desteği, geçerlik, güvenirlilik.

Etik kurul kararı: Bu araştırma, Başkent Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler ve Sanat Araştırma Kurulu'nun 17.07.2020 tarihli 17162298.600-275 sayılı izniyle yürütülmüştür.

¹Bu çalışma, Başkent Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Komisyonu tarafından desteklenmiştir (Proje no: 34611).

²Prof. Dr., Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, e-posta: figencok@baskent.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-2406-1345>

³Arş. Gör., Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, e-posta: chozdemir@baskent.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-8262-2676>

⁴Arş. Gör., Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, e-posta: hkozdogan@baskent.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-4905-7123>

⁵**Sorumlu Yazar:** Arş Gör., Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, e-posta: semihtopuz@baskent.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-1398-4507>

Helikopter anababalık, değişen dünyanın yeni anababalık tipi olarak karşımıza çıkmaktadır. Günümüzde çocuklar geçmiş kuşaklara göre bazı farklılıklarla büyümektedir. Bunlar arasında teknolojik gelişmeler (örneğin cep telefonlarının yaygınlaşması) anababaların çocuklarını sürekli olarak izlemelerine olanak sağlamakta ve çocuklarının yaşamlarına katılmalarını ve müdahale etmelerini değiştirmektedir (Fidan ve Seferoğlu, 2020).

Helikopter anababalık kavramından ilk kez Ginott'un (akt. Hind, 2016) "Anababalar ve Ergenler" kitabında söz edilmiş, ilk tanımlanması ise Cline ve Fay (1990) tarafından yapılmıştır. *Helikopter anababalar* destek ve koruma sağlamak amacıyla sürekli olarak çocuğunun etrafında dönüp duran anababalar olarak tanımlanmıştır (Hirsch ve Goldberger, 2010). Helikopter anababalık çocuğun yaşı ile uyumsuz, aşırı ve sürekli korumacı, bireyin özerkliğini kısıtlayan, çocukla ilgili sürekli bilgi arayan ve müdahale davranışlarından oluşan bir anababalık olarak nitelendirilmektedir (Rote ve diğ., 2020).

Yapılan çalışmalar helikopter anababaların bazı ayırt edici özellikleri olduğunu ortaya koymuştur. Çocuklarının yaşamlarına sürekli ve aşırı katılım göstermek, çocuğunun karar verme ve sorun çözmesi durumlarında aşırı kaygılı olmak, çocuğunun yaşantısına sürekli müdahale etmek ve yönetmek, helikopter anababaların genel özellikleri olarak belirtilmiştir (LeMoyne ve Buchanan, 2011). Ayrıca çocuklarını sürekli olarak yaşamlarının odağında tutmak, çocuklarından sürekli başarı beklemek ve onun adına akademik ve sosyal programlar düzenlemek helikopter anababalıkta karşılaşılan davranışlar arasında görülmektedir (Ashton-James ve diğ., 2013). Helikopter anababalar çocuklarının herhangi bir olumsuz yaşantı ve duygu yaşamalarını istememekte ve çocuklarına sorunsuz bir yaşam sunmaya çalışmaktadırlar (Cline ve Fay, 1990). Bu davranışlar çocuğun iyilik durumunun artması, çocuğun sorunlardan uzak kalması gibi olumlu amaçlarla yapılsa da (Rote ve diğ., 2020) helikopter anababaların çocuklarının yaşamın gerçeklik ve zorluklarına karşı savunmasız olmalarına neden olabilmektedir.

Helikopter anababalar çocuklarının yaşamlarını kendilerinin temel ilgi odağı olarak görmektedir (Odenweller ve diğ., 2014). Sürekli olarak çocuklarının mutluluğu ile meşgul olmak ve çocuklarını olumsuz sonuçlardan koruma amacıyla önerilerde bulunarak yönlendirmek helikopter anababalığın tipik davranışları arasında yer almaktadır (Segrin ve diğ., 2012). Helikopter anababaların çocuğun iyiliği üzerinden ortaya koyduğu temel olarak iyi niyetli davranış ve tutumlar (yani çocuğun yaşamını kolaylaştırmak ya da olumsuzluklardan uzak tutmak amacıyla ortaya çıkan kısıtlama, müdahale vb. davranışlar) çocukların gelişim sürecinde beklenmeyen bazı olumsuz sonuçları beraberinde getirebilmektedir. Helikopter anababalar çocukları üzerinde destekleyici oldukları yönünde bir duygu yaratmaktadır (Darlow ve diğ., 2017). Ancak araştırmalarca ortaya konan yoğun olumsuz sonuçlar bu tür anababalığın nedenlerinin ve çocuklar ile gençler üzerindeki etkilerinin incelenmesi giderek artan ölçüde önem kazanmaktadır.

Helikopter anababaların amacı çocuklarını olası olumsuz yaşantı ve risklerden uzak tutmak olsa da davranışları çocuklarının bağlanma (McGinley, 2018), nevrozizm (Montgomery, 2010), depresyon (Hong ve Doh, 2018), düşük başa çıkma becerileri (McGinley, 2018) ve sosyal uyum zorlukları (Darlow ve diğ., 2017) gibi sosyal ve okul tükenmişliği (Love ve diğ., 2020) gibi akademik sorunlara yol açabilmektedir.

Helikopter anababalığın etkileri üniversiteye geçiş yapmış gençlerde de görülmektedir. Üniversite dönemindeki gençlerin bağımsızlık gereksiniminin arttığı ve anababalar tarafından özerkliğin kısıtlanmasının gençlerde davranışsal ve duygusal olumsuz sonuçlara yol açabildiği belirtilmiştir (Padilla-Walker ve Nelson, 2012). Helikopter anababalıkta çok yaygın olan anababa kontrolünün Öz Belirleme Kuramı çerçevesinde özerklik, yetkinlik ve ilişkili olma olarak belirlenmiş temel psikolojik ihtiyaçları olumsuz etkileyebileceği belirtilmiştir (Deci ve Ryan, 2008; Ryan ve Deci, 2000; Soenens ve Vansteenkiste, 2010). Anababa kontrolü çocukların özerklik ve yeterlilik duygularını olumsuz etkilemekte ve anababayla ilişkisine zarar verebilmektedir (Schiffirin ve diğ., 2014). Ayrıca psikolojik kontrolün üniversite öğrencilerinin psikolojik iyi oluşlarını olumsuz etkilediğini bildiren çalışmalar da vardır (LeMoyne ve Buchanan, 2011).

Üniversite öğrencilerinin bakış açısından helikopter anababalığı incelemek amacıyla geliştirilmiş farklı ölçme araçları bulunmaktadır. LeMoyne ve Buchanan (2011) üniversite öğrencilerinin algıladıkları helikopter anababalığı incelemek amacıyla tek boyutlu bir ölçek olan Helikopter Anne-Babalık Ölçeği'ni geliştirmişlerdir. Padilla-Walker ve Nelson (2012) tarafından geliştirilen Helicopter Parenting Scale anababaların genç yetişkin çocukları yerine önemli kararlar almaları çerçevesinde geliştirilmiştir. Bir başka çalışmada Y kuşağı tarafından algılanan ve gelişimsel olarak uygun olmayan helikopter anababalık davranışlarını incelemek amacıyla Odenweller ve diğ. (2014) tarafından Helikopter Ebeveynlik Ölçeği (Helicopter Parenting Instrument [HPI]) geliştirilmiştir. Ayrıca Hind (2016) geliştirdiği *Helicopter Parent Controlling Item* ile anababaların güncel davranışlarını temel olarak helikopter anababalık davranışları ve anababa katılımına odaklanmıştır. Geliştirilen ölçme araçlarının genel olarak anababaların kontrol ve katılım boyutuna odaklandığı görülmektedir.

Anababalık kontrolünün tersine, özerklik destekleyici davranışlar çocuğun gelişim sürecinde karar verme becerisi (Grolnick ve diğ., 1991), yüksek sosyal ve duygusal uyum (Kenney-Benson ve Pomerantz, 2005) gibi önemli yararlar sağlamaktadır. Özerklik desteği üniversite öğrencilerinde kaygı ve depresyon ile olumsuz, yaşam doyumu ile olumlu ilişkili olarak bulunmuştur (Reed ve diğ., 2016). Ayrıca özerklik Öz Belirleme Kuramı'na göre, psikolojik iyi oluş için temel psikolojik ihtiyaçlardan biri olarak görülmektedir (Deci ve Ryan, 2008; Ryan ve Deci, 2000). Bu çalışmada diğer çalışmalara göre helikopter anababalık özerklik ile bağlantılı incelenerek konuya daha geniş bir bakış açısı sağlanmaktadır. Schiffirin ve diğ. (2014) tarafından geliştirilen Helikopter Anababalık ve Özerklik Destekleyici Davranışlar (HAÖDD) Ölçeği, Öz Belirleme Kuramına (Self Determination Theory) dayalı

olarak, özerklik destekleyici davranışlar ile helikopter anababalık davranışlarını birlikte incelemekte, bu yönüyle geliştirilen diğer ölçeklerden ayrılmaktadır.

Helikopter Anababalık ve Özerklik Destekleyici Davranışlar Ölçeği'nin farklı ülkelerde kullanıldığı ve farklı değişkenlerle birlikte ele alındığı görülmektedir. Ölçek Koreli gençlerle yapılan ölçek geliştirme çalışmasında kullanılmıştır (Chae ve diğ., 2016). Ayrıca ölçek, ABD'li gençlerin helikopter anababalığının anababalık kaygısı ve gençlerin psiko-sosyal sorunlarına (depresyon, kaygı ve duygu düzensizliği) etkisini incelemek (Cui ve diğ., 2019), helikopter anababalık ve özerklik desteğinin gençlerin algıladığı akademik kontrol ile ilişkisini incelemek (Hwang ve Jung, 2020), ABD'li ve Güney Koreli gençlerin helikopter anababalık, özerklik desteği, fiziksel sağlık ve yaşam doyumunu incelemek için (Jung ve diğ., 2020), farklı etnik kökene sahip gençlerin helikopter anababalık, özerklik desteği ile üniversite öğrencilerinin ruh sağlığı ve iyi oluşlarına etkisini incelemek için kullanılmıştır (Kouros ve diğ., 2017). Ayrıca ölçek özerklik desteği ile temel psikolojik gereksinimler ve internet bağımlılığı ilişkisini incelemek için de kullanılmıştır (Liu ve diğ., 2021). Yapılan çalışmalar incelendiğinde, ölçeğin son yıllarda gençlerin gelişimini çeşitli değişkenlerle birlikte ele alarak helikopter anababalık konusundaki bilgi birikimine katkıda bulunmak için araştırmalarda kullanıldığı görülmektedir.

Helikopter anababalık kavramı Türkçe alanyazına yakın zamanda girmiş olup konuya ilişkin sınırlı sayıda araştırma ve ölçek çalışması bulunmaktadır. Türkiye'de helikopter anababalığı incelemek için Yılmaz (2019) tarafından geliştirilen Algılanan Helikopter Ebeveyn Tutum Ölçeği, Ertuna (2016) tarafından uyarlanan Helikopter Ebeveynlik Ölçeği ve Okray (2016) tarafından uyarlanan Helikopter Ana-Babalık Ölçeği bulunmaktadır. Ancak Helikopter Anababalık ve Özerklik Destekleyici Davranışlar Ölçeği üniversite öğrencilerinde helikopter anababalık davranışlarının yanında bu davranışların doğrudan etkide bulunduğu özerklik destekleyici davranışların incelenmesine olanak sağlamakta ve bu ana-babalık tipinin davranışsal yapısının daha iyi anlaşılmasına yardımcı olmaktadır. Bu amaçla Türkiye'de yapılacak araştırmalarda kullanılmak üzere, alanyazında sıklıkla kullanılan (Chae ve diğ., 2016; Cui ve diğ., 2019; Hwang ve Jung, 2020; Jung ve diğ., 2020; Kouros ve diğ., 2017). Helikopter Anababalık ve Özerklik Destekleyici Davranışlar Ölçeği'nin Türkçe geçerlik ve güvenirlik çalışmasına gereksinim duyulmaktadır.

Helikopter anababalık davranışları genç yetişkinlik dönemindeki üniversite öğrencilerini akademik, psikolojik ve sosyal açıdan etkilemektedir. Yapılan çalışmalar bu etkinin daha çok olumsuz yönde olduğunu ortaya koymakta ve özellikle psikolojik ve sosyal gelişimlerinde ortaya çıkan olumsuz sonuçlara dikkat çekmektedir (Earle ve LaBrie, 2016; McGinley, 2018; Montgomery, 2010). Üniversite öğrencilerinin algıladığı helikopter anababalık davranışlarının etkilerinin incelenmesinin, gençlerin yetişkinliğe geçiş döneminde yaşadıkları farklı sorunlarını anlamada önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca üniversite öğrencilerinde helikopter anababalığının ve özerklik destekleyici davranışların incelenmesinin gençlerin yaşam becerileri, istihdam sorunları ve ruh sağlığı gibi çeşitli konulara katkı

sağlayacağı düşünülmektedir. Bu amaçla helikopter anababalık davranışları ve özerklik destekleyici davranışları birlikte inceleyen Schiffrin ve diğ. (2014) tarafından geliştirilen Helikopter Anababalık ve Özerklik Destekleyici Davranışlar Ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması önemli görülmektedir. Helikopter Anababalık ve Özerklik Destekleyici Davranışlar Ölçeği bu çalışmada Türkçeye uyarlanarak ölçeğin psikometrik özellikleri açısından incelenmesi hedeflenmektedir. Böylelikle araştırma birikimine katkı sağlanacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Bu bölümde çalışma grubu, veri toplama aracı, ölçeği uyarlama süreci, verilerin toplanması ve verilerin analizi konusundaki çalışmalar yer almaktadır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2019-2020 öğretim yılı güz yarıyılında Ankara'da bulunan bir vakıf üniversitesinde çeşitli alanlarda öğrenim görmekte olan ikinci ve dördüncü sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışma grubunda beş fakülte ve 13 lisans programından 488 gönüllü öğrenci yer almaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesi, ulaşılabilirlik ve elverişlilik esasına göre yapılmıştır. Öğrencilerin kolay ulaşılabilir olması amacı ile uygun örnekleme (convenience sampling) yöntemi kullanılmıştır (Fraenkel ve Wallen, 2009).

Araştırmaya katılan 488 öğrencinin %78'ini ($n = 381$) kadınlar, %22'sini ($n = 107$) erkekler oluşturmaktadır. Yaşları 18 ile 27 arasında değişmektedir ve yaş ortalaması 21.25'tir. 2. sınıf öğrencileri örneklemin %58'ini ($n = 284$), 4. sınıf öğrencileri ise %42'sini ($n = 204$) oluşturmaktadır. Çalışma grubunun %25'ini ($n = 121$) Güzel Sanatlar Fakültesi, %11'ini ($n = 55$) İletişim Fakültesi, %22'sini ($n = 106$) Sağlık Bilimleri Fakültesi, %31'ini ($n = 150$) Eğitim Fakültesi, %11'ini ($n = 56$) İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi öğrencileri oluşturmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak Helikopter Anababalık ve Özerklik Destekleyici Davranışlar Ölçeği kullanılmıştır. Aynı zamanda ölçekle birlikte öğrencilere ait cinsiyet, sınıf düzeyi ve eğitim görülen fakülte bilgileri elde edilmiştir. Araştırmada kullanılan veri toplama aracına ait bilgiler aşağıda sunulmuştur.

Helikopter Anababalık ve Özerklik Destekleyici Davranışlar Ölçeği

Özgün ölçek üniversite öğrencilerinin algılanan helikopter anababalık davranışlarını incelemek amacıyla Schiffrin ve diğ. (2014) tarafından öz belirleme kuramına dayalı olarak geliştirilmiştir. Helikopter ebeveynlik ve özerklik destekleyici davranışlar ölçeği altılı likert tipinde (1: *hiç katılmıyorum*; 6: *tamamen katılıyorum*) toplam 15 maddeden oluşmaktadır. Ölçek, "helikopter anababalık" (HA) ve "özerklik destekleyici davranışlar" (ODD) boyutlarından oluşmaktadır. Helikopter anababalık boyutu dokuz maddeden, özerklik destekleyici davranışlar boyutu ise altı maddeden oluşmaktadır. Helikopter anababalık boyutunda "Annemle evde olduğumda, her akşam eve girmem/gelmem gereken belli bir saat olur." gibi maddeler yer alırken,

özerklik destekleyici davranışlar boyutu “Annem kendi kararlarımı vermem ve kararlarımın sorumluluğunu almam konusunda beni cesaretlendirir” gibi maddeler içermektedir. Özgün ölçek, anne davranışlarına ilişkin algıları ortaya koyan maddeler içermektedir. Schiffrin ve diğ. (2014), bunun nedenini ilgili alanyazına dayalı olarak, annelerin babalara göre yetişkin çocukların yaşamlarına oldukça fazla dahil oldukları biçiminde belirtmektedir (Schiffrin ve diğ., 2014).

Özgün ölçek çalışması 297 üniversite öğrencisiyle gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin uygulandığı örneklemin %18’i erkek, %88’i kadın öğrencilerden oluşturmaktadır. Ölçeğin geliştirilme aşamasında yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda dokuz maddeden oluşan helikopter anababalık varyansın %20.77’sini açıklarken, özerklik destekleyici davranışlar varyansın %9.73’ünü açıklamaktadır. Ölçeğin güvenilirliğine ilişkin yapılan analiz sonucunda elde edilen iç tutarlılık katsayıları helikopter anababalık için .77, özerklik destekleyici davranışlar için .71 olarak bulunmuştur (Schiffrin ve diğ., 2014). Bir diğer çalışmada özgün ölçeğe benzer şekilde iç tutarlılık katsayısı helikopter anababalık için .82; özerklik destekleyici davranışlar için .78 olarak bulunmuştur (Reed ve diğ., 2016). Bu bulgular genel olarak özgün ölçeğin geliştirildiği kültürde geçerli ve güvenilir olduğunu göstermektedir.

Ölçeği Uyarlama Süreci

Özgün ölçeği geliştiren araştırmacılardan gerekli izinler alındıktan sonra Uluslararası Test Komisyonu’nun (International Test Commission [ITC]) önerdiği ölçek uyarlama süreçleri izlenerek uyarlama çalışmasına başlanmıştır. Ölçeğin uyarlama sürecinde çeviri-geri çeviri yöntemi kullanılmıştır. Ölçek ilk aşamada alan ve dil yeterliğine sahip üç uzman tarafından Türkçeye çevrilmiş, üç kişiden alınan ve karşılaştırılan çeviriler sonrasında maddeler tek bir biçimde bir araya getirilmiştir. Çeviri çalışmasında Türkiye’de yaşayan gençlere uygunluk ve dilsel farklılıklar göz önünde bulundurularak maddeler anlamsal olarak düzenlenmiştir (ITC, 2018). Geri çeviri aşaması için Türkçeye çevrilmiş maddeler üç farklı dil uzmanına İngilizceye çevrilmek üzere iletilmiştir. Ardından son düzenlemeler ile gönüllülük esasına dayanan ön deneme uygulamasına başlanmıştır. Ön deneme uygulamasına katılan öğrencilerden maddelerin açıklık, anlaşılabilirlik ve anlam özellikleri ile ilgili geri bildirim alınmış ve anlaşılabilirlik ile dile uygunluk açısından ufak değişiklikler gerçekleştirilmiştir. Ön çalışma sonrası ölçeğe son şekli verilerek ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışması için 488 öğrenci ile asıl uygulama gerçekleştirilmiştir. Uyarlama çalışması yapılan HAÖDD, üniversite öğrencilerinin algıladıkları helikopter anababalık davranışlarını ve özerklik destekleyici davranışlarını incelemektedir.

Verilerin Toplanması

Çalışmanın başlangıcında öncelikle araştırmacıların bağlı bulunduğu üniversitenin Etik Kuruluna etik kurul izni için başvurulmuş ve izin alınmıştır. Ardından verilerin toplanacağı fakültelerden gerekli izinler alınmış ve veri toplama süreci planlanmıştır. Uyarlama sürecinin ardından son biçimine getirilen ölçek ile veriler, beş farklı fakülte ve 13 farklı lisans programında öğrenim görmekte olan 488 öğrenciden gönüllülük esasına dayalı olarak toplanmıştır. Ders saatlerinde dersi veren

öğretim elemanlarının iş birliği ile veri toplama süreci gerçekleştirilmiştir. Veri toplama sırasında öğrenciler çalışmanın amacı hakkında bilgilendirilmiş ve yönerge açıklanmıştır. Çalışmaya katılımın gönüllü olduğu belirtilmiş ve katılmak isteyenlerin gönüllü katılım ile onam kısımlarını işaretlemeleri hatırlatılmıştır. Ardından ölçek öğrencilere uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada, Helikopter Anababalık ve Özerklik Destekleyici Davranışlar Ölçeği'nin psikometrik özelliklerinin incelenmesi amacıyla veriler analiz edilmiştir. Bu amaç doğrultusunda, uyarlanmış maddelerin, ölçeğin özgün faktör yapısına uygunluğunu test etmek için Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. DFA uyum ölçütlerine bakılmış ve modele istatistiksel uygunluğu test edilmiştir. Ardından ilgili ölçümlerin güvenilirliğine ilişkin kanıt elde etmek amacıyla Cronbach Alfa (α) iç tutarlılık katsayıları hesaplanmıştır. Maddelerin ölçeği temsil güçlerinin ölçülmesi amacıyla alt boyut düzeyinde madde-toplam korelasyonları hesaplanmıştır. Daha sonra madde ayırt ediciliklerine kanıt sunmak amacıyla üst ve alt %27'lik grupların ortalamaları alt boyutlara göre karşılaştırılmıştır. Verilerin analizi için JASP V0.14 paket programı kullanılmıştır.

Bulgular

Helikopter Anababalık ve Özerklik Destekleyici Davranışlar Ölçeği'nin Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirliğini test etmek amacıyla yapılan istatistiksel analizlerin sonuçları bu başlıkta verilmiştir.

Doğrulayıcı Faktör Analizi

İlk olarak doğrulayıcı faktör analizinin sayıltılarını sorgulamak için aşağıda belirtilen analizler yapılmıştır. Analize başlamadan önce kayıp veri kontrolü yapılmış ve 488 yanıtta satır bazında boş olduğu için silinen 12 ve kayıp veri oranı %5'in altında kaldığı için liste bazında silme yöntemiyle silinen 28 satır ile birlikte 448 yanıtla analize devam edilmiştir (Büyüköztürk ve diğ., 2018; Mertler ve Reinhart, 2017). 448 yanıtta oluşan veri setinin çok değişkenli normal dağılımını incelemek amacıyla Mardia testi yapılmış ve veri setinin çok değişkenli normal dağılım sağlamadığı görülmüştür. Cook's ve Mahalanobis değerleri göz önünde bulundurularak veri setinin uç değerleri temizlenmiştir. Bu durumda analize 442 veri ile devam edilmiştir. Bunun yanında ZPRED-ZRESID saçılım grafiği kontrol edilmiş ve eş-varyanslılık varsayımının sağlandığı görülmüştür. Madde puanları arasındaki korelasyon katsayıları kontrol edilmiş ve .80'den büyük korelasyon olmadığı görülmüştür. Bunun yanında varyans şişme oranları (Variance Inflation Factor [VIF]) değerleri incelenmiş ve değerlerin 10'dan küçük olduğu görülmüştür (Kline, 2011). Bu sonuçlar, çoklu bağlantı sorunun olmadığını gösterir niteliktedir. Sayıltıların test edilmesinin ardından doğrulayıcı faktör analizine başlanmıştır.

Özgün ölçekte tanımlanmış iki boyut olan HA ve ODD test edilmesi amacıyla 15 madde analize alınmıştır. Bu durumda madde 1, 3, 4, 7, 9, 10, 11, 13 ve 14 helikopter anababalık, madde 2, 5, 6, 8, 12 ve 15 özerklik destekleyici davranışlar

faktöründe yer almıştır ($\chi^2 = 244.35$, $df = 89$, $\chi^2/df = 2.75$, $p < .001$, $RMSEA = .062$, $SRMR = .073$, $CFI = .95$, $NNFI = .95$, $NFI = .93$, $GFI = .96$). Analiz sonucunda önerilen modifikasyonlar incelenmiş ve öneriler doğrultusunda madde 4 ile madde 7 ve madde 5 ile madde 12'nin hata kovaryansları eşleştirilmiştir. Her iki modifikasyon da aynı boyutta yer alan ve benzer süreçleri ölçtüğü düşünülen maddeler üzerinde gerçekleştirilmiştir. Modifikasyonların χ^2 'ye anlamlı katkı sağladığı belirlenmiştir. Analiz sonucunda elde edilen DFA modeli Şekil 1'de sunulmuştur.

Uyum ölçütleri; veri setinin, DFA sonucunda, kuramsal model ile uyumunun değerlendirilebileceği istatistiksel değerlerdir. Alanyazında uyum ölçütleri ile ilgili farklı görüşler yer almaktadır. Uyum ölçütleri için farklı kaynaklardan elde edilmiş değerler Tablo 1'de verilmiştir (Büyüköztürk ve diğ., 2018; Kline, 2011; Tabachnick ve Fidell, 2013).

Tablo 1

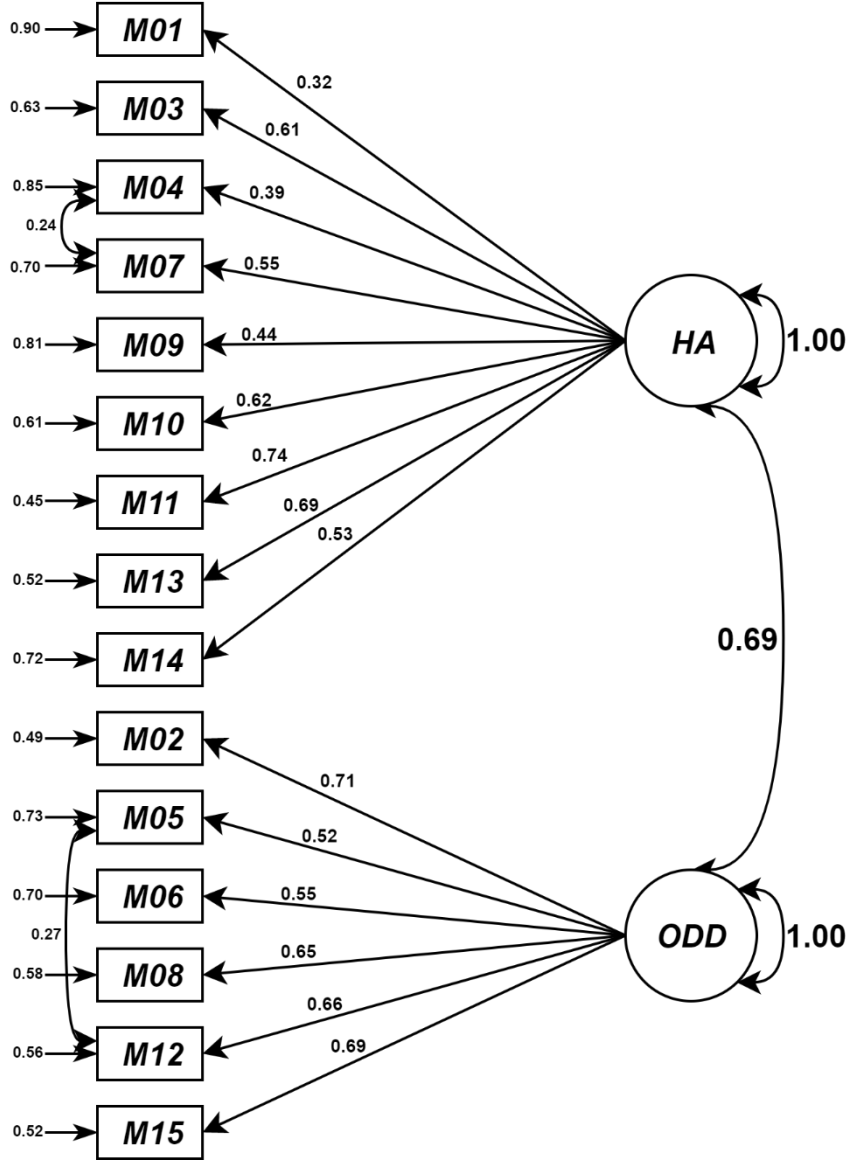
Uyum Ölçütleri

Ölçüt	İyi uyum	Mükemmel uyum	Model değeri
χ^2/df	$3 \geq \chi^2/df \geq 2$	$2 \geq \chi^2/df$	2.56
RMSEA	$.08 \geq RMSEA \geq .05$	$.05 \geq RMSEA$.060
SRMR	$.08 \geq SRMR \geq .05$	$.05 \geq SRMR$.070
CFI	$.95 \geq CFI \geq .90$	$CFI \geq .95$.97
GFI	$.95 \geq GFI \geq .90$	$GFI \geq .95$.98
NFI	$.95 \geq NFI \geq .90$	$NFI \geq .95$.95
NNFI	$.95 \geq NNFI \geq .90$	$NNFI \geq .95$.96

Tablo 1'de yer alan bilgilerden hareket edilerek elde edilen modelin uyum ölçütleri incelendiğinde, iyi uyuma işaret ettiği gözlenmiştir ($\chi^2 = 223.02$, $df = 87$, $\chi^2/df = 2.56$, $p < .001$, $RMSEA = .060$, $SRMR = .070$, $CFI = .97$, $NNFI = .96$, $NFI = .95$, $GFI = .98$). Analiz sonucunda elde edilen Şekil 1'de yer alan faktör yükleri incelendiğinde .32 ile .74 arasında değiştiği gözlemlenmiştir. Ölçüm hatası değerleri ise .45 ile .90 arasında değişmektedir. Uyum ölçütleri ve Şekil 1'de sunulan standartlaştırılmış faktör yükleri ve hata değerleri göz önüne alındığında, doğrulayıcı faktör analizi sonucunda, ölçeğin maddelerinin ölçülen faktörlerin uygun bir temsilcisi olduğunu söylemek olanaklıdır.

Şekil 1

Doğrulayıcı Faktör Analizi Modeli (Standart Değerler ile)



İç Tutarlılık

Ölçeğin güvenilirliğine ilişkin kanıt elde etmek amacıyla Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları incelenmiştir. Ölçekten elde edilen Cronbach Alfa katsayıları alt boyutlar düzeyinde Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2

Ölçümlere İlişkin Güvenirlik Değerleri

Boyutlar	(α)	Özgün Ölçek (α)
Helikopter Anababalık	.80	.77
Özerklik Destekleyici Davranışlar	.80	.71

Tablo 2 incelendiğinde güvenilirlik değerlerinin özgün ölçeğe göre yüksek olduğu görülmektedir. Güvenirlik değerleri incelendiğinde, elde edilen alfa değerlerinin kabul edilebilir düzeyin üzerinde olduğu görülmektedir (Nunnally ve Bernstein, 1994). Bu değerlerden hareket ederek Türkçeye uyarlanmış ölçekte iç tutarlılık güvenilirliğinin yüksek olduğu söylenebilir.

Madde Analizleri

Ölçek maddelerinin alt ölçek toplam puanlarını yordamasına ilişkin elde edilen madde-toplam korelasyon değerleri Tablo 3’te verilmiştir. Bununla birlikte maddelerin ayırt ediciliklerine ilişkin elde edilmiş alt ve üst %27’lik grup ortalamalarının t testi sonuçları da Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3

Madde Analizleri

Faktör Adı	Madde	Madde-Toplam	t (üst-alt %27)
Helikopter Anababalık	M01	.31	9.65*
	M03	.45	14.37*
	M04	.37	10.64*
	M07	.52	18.01*
	M09	.45	10.69*
	M10	.55	16.68*
	M11	.64	20.62*
	M13	.56	18.48*
	M14	.55	16.45*
	Özerklik Destekleyici Davranışlar	M02	.55
M05		.45	14.62*
M06		.62	18.45*
M08		.64	20.26*
M12		.63	18.78*
M15		.55	22.33*

Not. $n_{\text{madde-toplam}} = 442$, $n_{\text{üst-alt \%27}} = 238$

* $p < .01$

Tablo 3 incelendiğinde madde toplam korelasyonlarının .31-.64 arasında değiştiği görülmektedir. Ölçek maddelerinin alt ölçek toplam puanlarını yordamada yeterli olduğu söylenebilir (Büyüköztürk, 2020). Bununla birlikte tüm maddeler için üst ve alt %27'lik grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Bu anlamlı fark ölçek maddelerinin ayırt ediciliğine ilişkin kanıt olarak ele alınmıştır. Elde edilen bulgular doğrultusunda, uyarlanmış ölçeğin geçerliği ve güvenilirliğine ilişkin değerlerin yeterli olduğu görülmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada, Schiffrin ve diğ. (2014) tarafından geliştirilen, üniversite öğrencilerinin helikopter anababalık ve özerklik destekleyici davranış algılarını ölçen Türkçeye uyarlanmış HAÖDD Ölçeği'nin geçerlik ve güvenilirliği incelenmiştir. Özgün ölçekte yer alan tüm maddeler kullanılarak uyarlama çalışması yapılmıştır. Uyarlanmış ölçeğin geçerliğine kanıt elde etmek amacıyla yapılan doğrulayıcı faktör analizinde, özgün ölçekte tanımlanan faktör yapısı test edilmiştir. Elde edilen uyum ölçütleri, faktör yükleri ve hata değerleri göz önüne alınarak ölçeğin tanımlanan faktör yapısında iyi uyum gösterdiği belirlenmiştir. Güvenirlik kanıtları elde etmek amacıyla yapılan analizde, Helikopter Anababalık için özgün ölçekte .77 olarak bulunan Alfa değeri, Türkçe ölçekte .80 olarak bulunmuştur. Özerklik Destekleyici Davranışlar alt boyutunda özgün ölçekte Alfa .71 bulunurken, Türkçe ölçekte .80 olarak bulunmuştur. Bu değerler ölçeğin Türkçe ölçeğin güvenilir ölçümler yapacağına ilişkin bir kanıt olarak ele alınmıştır. Madde analizlerine bakıldığında; madde-toplam korelasyonlarının .31 ile .64 arasında değiştiği görülmektedir. Bu değerlere bakılarak maddelerin ölçeği temsil etme gücünün yeterli olduğu söylenebilir (Büyüköztürk, 2020). Diğer bir madde analizi olan üst-alt %27'lik grupların ortalamaları arasındaki karşılaştırmada tüm maddeler için istatistiksel olarak anlamlı fark ortaya çıkmıştır. Bu fark, maddelerin ayırt ediciliklerine işaret etmektedir. Sonuç olarak ölçeğin Türkçeye uyarlanmış ölçeğin geçerliği ve güvenilirliğine ilişkin kanıtlarla birlikte, üniversite öğrencilerinin perspektifinden helikopter anababalık ve özerklik destekleyici davranış düzeylerini ölçmek amacıyla kullanılabilirliği görülmüştür.

Helikopter anababalık olgusu günümüz gençlerini oldukça etkileyen davranışları içeren güncel bir konudur. Çalışmanın bulgularında ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının uygun bulunması konunun Türkiye'de çeşitli boyutlarda incelenmesine olanak tanıyacaktır. Örneğin Schiffrin ve diğ. (2014) helikopter anababalığının yüksek depresyon ve düşük yaşam doyumunu yordadığına ve bu ilişkilerin düşük özerklik ve yeterlik ile açıklandığına vurgu yapmışlardır. Dolayısıyla benzer bağlantıların Türkiye'deki gençler üzerinde olup olmadığının incelenmesi gençlerin ve genç aile ilişkilerinin anlaşılması açısından önemlidir. Genel olarak, özerklik desteğinin sağlandığı anababalık davranışlarının çocukların ve gençlerin psikolojik ve sosyal gelişimleri için önemli olduğu söylenebilir. Çocuklarının yaşlarına ve gelişim dönemlerine uygun anababa davranışlarına ve özerklik destekleyici davranışlara yönelik farkındalık sağlayacak anababa eğitimlerinin helikopter anababalık davranışlarını azaltma ve önleme süreçlerinde etkili olacağı beklenmektedir.

Anababaların çocuklarının gereksinimlerini belirleme ve karşılama becerileri, gelişimsel sonuçları belirlemede anahtar olarak görülmektedir (Grolnick ve Ryan, 1989). Bu beceriler üniversite dönemindeki çocukları için de önemini korumaya devam etmektedir (Schiffirin ve diğ., 2014). Helikopter anababalık ve özerklik destekleyici davranışların yetişkinliğe geçiş sürecinde, gençlerin yetişkin rol ve sorumluluklarına hazırlanmalarında etkili olduğu ve bu nedenle incelenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Anababaların yetişkinliğe geçiş dönemindeki çocuklarında devam eden helikopter anababalık davranışlarının olumsuz akademik, sosyal ve psikolojik sonuçları olduğu bilinmektedir. Ancak bu çalışmada ele alınan ölçeğin daha sonraki çalışmalarda helikopter anababalığın gençler üzerindeki etkilerine yoğunlaştırılarak kullanılması ile bir bilgi birikimine ulaşılabileceği beklenmektedir. Çalışmanın uzun vadeli doğurgusu olarak anababa eğitimlerinin gelişmesi ve hem anababalarda hem de gençlerde helikopter anababalık davranışlarına yönelik farkındalık sağlayacak eğitim içeriklerinin hazırlanması önerilebilir.

Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik kanıtlarının yanında, kuşkusuz bu çalışmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Ölçeğin özgün maddelerine bağlı kalınarak yalnızca anne davranışına yönelik algının değerlendirilmesi bir sınırlılık olarak belirtilebilir. Öte yandan, annelerin daha çok helikopter anababa davranışı sergilediğini gösteren çalışmalar bulunmaktadır (Fingerman ve diğ., 2012; Rousseau ve Scharf, 2015). Çalışmanın daha büyük ve seçkisiz bir örneklemeyle tekrarlanması, Türkçeye uyarlanmış ölçeğin temellerini sağlamlaştıracaktır. Ayrıca helikopter anababalık davranışının, öncelikle orta ve üst-orta sosyoekonomik düzeye sahip örnekleme ilişkili olduğu ve farklı sosyoekonomik düzeylerde ölçümleri için daha fazla çalışmaya gereksinim olduğu bilinmektedir (Schiffirin ve diğ., 2014). Ayrıca helikopter anababalık ve özerklik destekleyici davranışların hem gençlerde hem de davranışları gösteren anababalarda öz yeterlilik, kaygı, depresyon, yaşam doyumu ve fiziksel sağlık gibi değişkenlerle birlikte değerlendirilmesi yararlı olacaktır (Reed ve diğ., 2016). Ölçeğin farklı eğitim ortamlarında eğitimlerine devam eden, eğitimlerine devam etmeyen ve farklı bölgelerde yaşayan gençler üzerinde çalışılması da ölçeğin gücünün artırılması açısından önemli görünmektedir. Çalışma grubunun büyük bölümünü kadın katılımcıların oluşturması çalışmanın bir sınırlılığı olarak ele alınabilir. Yapılacak çalışmalarda kadın ve erkek katılımcı sayılarının yakın olması, kavramın yaygınlığı ve kapsayıcılığın hakkında bilgi sağlayacaktır. Daha sonraki çalışmalarda, ölçeğin geçerliğini sağlamlaştıracak ölçme değişmezliği çalışmaları yapılabilir. Bunlara ek olarak bu çalışmada araştırma grubunun iki ve dördüncü sınıf öğrencileri ile sınırlandırılmasına gidilmiştir. Gelecek çalışmalarda sınıf düzeyi de dahil olmak üzere daha temsil edici genç gruplarında çalışılması uygun olacaktır. Yine gelecek çalışmalarda, örneklemenin ana-baba birliktelik durumu, ana-babanın sağ ya da vefat etmiş olma durumları gibi değişkenlerle tabakalandırılarak yapılması ölçeğin geçerliğini sağlamlaştıracaktır. Bu çalışmada, ölçeğin özgün faktör yapısına uygunluğu test edilmiştir. Ölçeğin geçerliğine katkı sağlayacak çalışmalar alanyazın bulgularına dayalı olarak çeşitlendirilebilir.

Kaynakça

- Ashton-James, C. E., Kushlev, K., and Dunn, E. W. (2013). Parents reap what they sow: Child-centrism and parental well-being. *Social Psychological and Personality Science*, 4(6), 635-642. <https://doi.org/10.1177/1948550613479804>
- Büyüköztürk, Ş. (2020). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum*. Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Şekercioğlu, G. ve Çokluk, Ö. (2018). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve Lisrel uygulamaları* (5. Basım). PEGEM Akademi.
- Chae, M. O., Yim, S. Y., Lee, Y. H., Kim, J. H., and Oh, J. (2016). Reliability and validity of the Korean version of the helicopter parenting scale. *Child Health Nursing Research*, 22(3), 207-214. <https://doi.org/10.4094/chnr.2016.22.3.207>
- Cline, F. W., and Fay, J. (1990). *Parenting with love and logic: Teaching children responsibility*. Pinon Press.
- Cui, M., Darling, C. A., Coccia, C., Fincham, F. D., and May, R. W. (2019). Indulgent parenting, helicopter parenting, and well-being of parents and emerging adults. *Journal of Child and Family Studies*, 28(3), 860-871. <https://doi.org/10.1007/s10826-018-01314-3>
- Darlow, V., Norvilitis, J. M., and Schuetze, P. (2017). The relationship between helicopter parenting and adjustment to college. *Journal of Child and Family Studies*, 26(8), 2291-2298. <https://doi.org/10.1007/s10826-017-0751-3>
- Deci, E. L., and Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, 49(3), 182-185. <https://doi.org/10.1037/a0012801>
- Earle, A. M., and LaBrie, J. W. (2016). The upside of helicopter parenting: Engaging parents to reduce first-year student drinking. *Journal of Student Affairs Research and Practice*, 53(3), 319-330. <https://doi.org/10.1080/19496591.2016.1165108>
- Ertuna, E. (2016). *The Turkish translation, and reliability, validity study of helicopter parenting instrument* [Yüksek lisans tezi, Yakın Doğu Üniversitesi]. <http://docs.neu.edu.tr/library/6363339489.pdf>
- Fidan, A., and Seferoğlu, S. S. (2020). Online environments and digital parenting: An investigation approaches, problems and recommended solutions. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 9(2), 352-372. <https://app.trdizin.gov.tr/publication/paper/detail/TkRVeE16YzJOZz09>
- Fingerman, K. L., Cheng, Y.-P., Wesselmann, E. D., Zarit, S., Fustenberg, F., and Birditt, K. S. (2012). Helicopter parents and landing pad kids: Intense parental support of grown children. *Journal of Marriage and Family*, 74(4), 880-896. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2012.00987.x>

- Fraenkel, J. R., and Wallen, N. E. (2009). *How to design and evaluate research in education* (7th ed.). McGraw-Hill.
- Grolnick, W. S., and Ryan, R. M. (1989). Parent styles associated with children's self-regulation and competence in school. *Journal of Educational Psychology*, 81(2), 143-154. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.81.2.143>
- Grolnick, W. S., Ryan, R. M., and Deci, E. L. (1991). Inner resources for school achievement: Motivational mediators of children's perceptions of their parents. *Journal of Educational Psychology*, 83(4), 508-517. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.83.4.508>
- Hind, B. Z. (2016). *Conceptualization, measurement, and effects of helicopter parenting on college students from the millennial generation* [Doctoral dissertation, Western Michigan University]. <http://scholarworks.wmich.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2931&context=dissertations>
- Hirsch, D., and Goldberger, E. (2010). Hovering practices in and outside the classroom. *About Campus*, 14(6), 30-32. <https://doi.org/10.1002/abc.20007>
- Hong, M.-H., and Doh, H.-S. (2018). Effects of helicopter parenting on depression in female emerging adults: examining the mediating role of adaptive and maladaptive perfectionism. *Korean Journal of Child Studies*, 39(6), 143-158. <https://doi.org/10.5723/kjcs.2018.39.6.143>
- Hwang, W., and Jung, E. (2020). Parenting practices, parent-child relationship, and perceived academic control in college students. *Journal of Adult Development*, 28(1), 1-13. <https://doi.org/10.1007/s10804-020-09346-0>
- International Test Commission. (2018). Guidelines for translating and adapting tests. *International Journal of Testing*, 18(2), 101-134. <https://doi.org/10.1080/15305058.2017.1398166>
- Jung, E., Hwang, W., Kim, S., Sin, H., Zhao, Z., Zhang, Y., and Park, J. H. (2020). Helicopter parenting, autonomy support, and student wellbeing in the United States and South Korea. *Journal of Child and Family Studies*, 29(2), 358-373. <https://doi.org/10.1007/s10826-019-01601-7>
- Kenney-Benson, G. A., and Pomerantz, E. M. (2005). The role of mothers' use of control in children's perfectionism: Implications for the development of children's depressive symptoms. *Journal of Personality*, 73(1), 23-46. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2004.00303.x>
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling* (3th ed.). The Guilford Press.

- Kouros, C. D., Pruitt, M. M., Ekas, N. V., Kiriaki, R., and Sunderland, M. (2017). Helicopter parenting, autonomy support, and college students' mental health and well-being: The moderating role of sex and ethnicity. *Journal of Child and Family Studies*, 26(3), 939-949. <https://doi.org/10.1007/s10826-016-0614-3>
- LeMoyne, T., and Buchanan, T. (2011). Does "hovering" matter? Helicopter parenting and its effect on well-being. *Sociological Spectrum*, 31(4), 399-418. <https://doi.org/10.1080/02732173.2011.574038>
- Liu, D., Wang, Z., Yang, X., Zhang, Y., Zhang, R., and Lin, S. (2021). Perceived autonomy-supportive parenting and internet addiction: respiratory sinus arrhythmia moderated the mediating effect of basic psychological need satisfaction. *Current Psychology*, 40(9), 1-10. <https://doi.org/10.1007/s12144-019-00485-6>
- Love, H., May, R. W., Cui, M., and Fincham, F. D. (2020). Helicopter parenting, self-control, and school burnout among emerging adults. *Journal of Child and Family Studies*, 29(2), 327-337. <https://doi.org/10.1007/s10826-019-01560-z>
- McGinley, M. (2018). Can hovering hinder helping? Examining the joint effects of helicopter parenting and attachment on prosocial behaviors and empathy in emerging adults. *The Journal of Genetic Psychology*, 179(2), 102-115. <https://doi.org/10.1080/00221325.2018.1438985>
- Mertler, C. A., and Reinhart, R. V. (2017). *Advanced and multivariate statistical methods: practical application and interpretation* (6th ed.). Taylor & Francis.
- Montgomery, N. (2010, May). *The negative impact of helicopter parenting on personality*. Poster session presented at the Annual Meeting of the Association of Psychological Science, Boston.
- Nunnally, J., and Bernstein, I. (1994). *Psychometric theory* (3th ed.). McGraw-Hill.
- Odenweller, K. G., Booth-Butterfield, M., and Weber, K. (2014). Investigating helicopter parenting, family environments, and relational outcomes for millennials. *Communication Studies*, 65(4), 407-425. <https://doi.org/10.1080/10510974.2013.811434>
- Okray, Z. (2016). Helicopter parenting and related issues: Psychological well being, basic psychological needs and depression on university students. *Current Research in Education*, 2(3), 165-173. https://atif.sobiad.com/index.jsp?modul=makale-detay&Alan=sosyal&Id=AWY_IrbdHDbCZb_mQzvp
- Padilla-Walker, L. M., and Nelson, L. J. (2012). Black hawk down?: Establishing helicopter parenting as a distinct construct from other forms of parental control during emerging adulthood. *Journal of Adolescence*, 35(5), 1177-1190. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2012.03.007>

- Reed, K., Duncan, J. M., Lucier-Greer, M., Fixelle, C., and Ferraro, A. J. (2016). Helicopter parenting and emerging adult self-efficacy: Implications for mental and physical health. *Journal of Child and Family Studies*, 25(10), 3136-3149. <https://doi.org/10.1007/s10826-016-0466-x>
- Rote, W. M., Olmo, M., Feliscar, L., Jambon, M. M., Ball, C. L., and Smetana, J. G. (2020). Helicopter parenting and perceived overcontrol by emerging adults: A family-level profile analysis. *Journal of Child and Family Studies*, 29(11), 3153-3168. <https://doi.org/10.1007/s10826-020-01824-z>
- Rousseau, S., and Scharf, M. (2015). "I will guide you": The indirect link between overparenting and young adults' adjustment. *Psychiatry Research*, 228(3), 826-834. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2015.05.016>
- Ryan, R. M., and Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. <https://doi.org/10.1037//0003-066x.55.1.68>
- Schiffirin, H. H., Liss, M., Miles-McLean, H., Geary, K. A., Erchull, M. J., and Tashner, T. (2014). Helping or hovering? The effects of helicopter parenting on college students' well-being. *Journal of Child and Family Studies*, 23(3), 548-557. <https://doi.org/10.1007/s10826-013-9716-3>
- Segrin, C., Woszidlo, A., Givertz, M., Bauer, A., and Taylor Murphy, M. (2012). The association between overparenting, parent-child communication, and entitlement and adaptive traits in adult children. *Family Relations*, 61(2), 237-252. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3729.2011.00689.x>
- Soenens, B., and Vansteenkiste, M. (2010). A theoretical upgrade of the concept of parental psychological control: Proposing new insights on the basis of self-determination theory. *Developmental Review*, 30(1), 74-99. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2009.11.001>
- Tabachnick, B. G., and Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Pearson.
- Yılmaz, H. (2019). İyi ebeveyn, çocuğu için her zaman her şeyi yapan ebeveyn değildir: Algılanan Helikopter Ebeveyn Tutum Ölçeği (AHETÖ) geliştirme çalışması. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 3(1), 3-31. <https://doi.org/10.24130/eccd-jecs.1967201931114>

Etik Kurul Kararı

Bu araştırma, Başkent Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler ve Sanat Araştırma Kurulu'nun 17.07.2020 tarihli 17162298.600-275 sayılı izniyle yürütülmüştür.



Adaptation of Helicopter Parenting and Autonomy Supportive Behaviors to Turkish: Validity and Reliability Study¹

ARTICLE TYPE	Received Date	Accepted Date	Published Date
Research Article	02.25.2021	03.02.2022	03.03.2022

Figen Çok ², **Cansu Hazal Güçlü** ³, **Hatice Kübra Özdoğan** ⁴
and Semih Topuz ⁵
Başkent University

Abstract

The aim of this study is to adapt the Helicopter Parenting and Autonomy Supportive Behaviour Scale developed by Schiffrin, Liss, Miles-McLean, Geary, Erchull, and Tashner to Turkish and to examine its validity and reliability. The original form of the scale consists of 15 items and two dimensions: Helicopter Parenting and Autonomy Supportive Behaviours. After communicating with the original authors the translation process the 6-point likert form was administered to 381 (78%) females, 107 (22%) males total of 488 university students. Confirmatory factor analysis was conducted to obtain evidence for the validity of the scale. The scale was found to fit well with the two dimensional structure as in the original form ($\chi^2 = 223.02$, $df = 87$, $\chi^2/df = 2.56$, $p < .001$, $RMSEA = .060$, $SRMR = .070$, $CFI = .97$, $NNFI = .96$, $NFI = .95$, $GFI = .98$). To establish reliability, Cronbach Alpha internal consistency coefficient has been calculated. The Cronbach Alpha coefficient was $\alpha = .80$ for the helicopter parenting dimension and $\alpha = .80$ for the autonomy supportive behaviours dimension. Correlations were found to vary between .31-.64. In all items, a significant difference was found between the means of the upper-lower 27% groups. The results yield that, Helicopter Parenting and Autonomy Supportive Behaviour Scale consisting of 15 items is a valid and reliable instrument to examine helicopter parenting and autonomy supportive behaviours of parents from the perspective of university students in Turkey.

Keywords: Helicopter parenting, autonomy support, validity, reliability.

Ethical committee approval: This research was conducted with the permission of Baskent University Social and Human Sciences and Art Research Board, dated 17.07.2019 and numbered 17162298.600-275.

¹This study was supported by the Baskent University Scientific Research Projects Commission. (Project no: 34611)

²Prof. Dr., Faculty of Education, Department of Educational Sciences, Program of Guidance and Psychological Counseling, e-mail: figencok@baskent.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-2406-1345>

³Res. Assist., Faculty of Education, Department of Educational Sciences, Program of Guidance and Psychological Counseling, e-mail: chozdemir@baskent.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-8262-2676>

⁴Res. Assist., Faculty of Education, Department of Educational Sciences, Program of Guidance and Psychological Counseling, e-mail: hkozdogan@baskent.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-4905-7123>

⁵Corresponding Author: Res. Assist., Faculty of Education, Department of Educational Sciences, Program of Guidance and Psychological Counseling, e-mail: semihtopuz@baskent.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-1398-4507>

Purpose and Significance

Helicopter parenting is emerging as the new type of parenting in the developing and changing world. Technological developments allow parents to monitor their children continuously and facilitate their participation and intervention in their children's lives. Studies have revealed that helicopter parents have some distinctive features. Continuous and excessive participation in the lives of their children, being excessively anxious in decision-making and problem-solving situations and constantly intervening and managing their child's life are stated as general characteristics of helicopter parents (LeMoyne and Buchanan, 2011). Helicopter parents do not want their children to experience any negative experiences and emotions and try to offer their children a problem-free life (Cline and Fay, 1990). Although these behaviours are for a favourable purpose, helicopter parents can cause their children to be vulnerable to the reality and difficulties of life.

The effects of helicopter parenting are also seen among university students. The need for autonomy increases in university students developmentally and the restriction of autonomy by parents may lead to behavioural and emotional negative consequences for young people (Padilla-Walker and Nelson, 2012).

Parental control, which is very common in helicopter parenting, can negatively affect basic psychological needs, which are determined as autonomy, competence and relatedness within the framework of Self-Determination Theory (Deci and Ryan, 2008; Ryan and Deci, 2000; Soenens and Vansteenkiste 2010). Parental control negatively affects children's feelings of autonomy and competence and damages their relationship with parents (Shiffrin et al., 2014). In contrast to parental control, autonomy-supporting behaviours provide significant benefits such as decision-making ability in the child's development process (Grolnick et al., 1991) and high social and emotional adaptation (Kenney-Benson and Pomerantz, 2005). In addition, autonomy is seen as one of the basic psychological needs for psychological well-being according to Self-Determination Theory (Deci and Ryan, 2008; Ryan and Deci, 2000). Helicopter Parenting and Autonomy Supporting Behaviour Scale examines autonomy supporting behaviours along with helicopter parenting behaviours and differs from other scales developed in this respect.

There are a few different measurement tools developed to examine helicopter parenting. However from the perspective of university students, such scales need to be different according to the developmental needs of this age group, the literature reveals that the developed measurement tools generally focus on the control and participation dimensions of the parents but not the autonomy dimension which is critical for this age group. The concept of helicopter parenting has recently been studied in the Turkish literature and there are a limited number of research and measurement studies on the subject. However, there is no scale in place to examine the helicopter parenting behaviours in university students and autonomy supporting behaviours that directly affect these behaviours.

Helicopter parenting behaviours affect university students academically, psychologically and socially. For this purpose, it is considered important to adapt the Helicopter Parenting and Autonomy Supportive Behaviours Scale developed by Schiffrin et al. (2014), which examines helicopter parenting behaviours and autonomy supporting behaviours together. Helicopter Parenting and Autonomy Supportive Behaviours Scale is adapted to Turkish in this study and examined in terms of psychometric features.

Method

The study group consisted of undergraduate students who were studying in various programs at a foundation university in Ankara during the fall semester of the 2019-2020 academic year. The study group included 488 volunteer students from 5 faculties [Faculty of Education ($n = 150$), Faculty of Fine Arts, Design and Architecture ($n = 121$), Faculty of Communication ($n = 55$), Faculty of Health Sciences ($n = 106$), and Faculty of Economics and Administrative Sciences ($n = 56$)] and 13 undergraduate programs. The convenience sampling method was used in the research.

The study group included 78% female ($n = 381$) and 22% male ($n = 107$) students and 58% of them were 2nd graders ($n = 284$), 42% were 4th graders ($n = 204$). Helicopter Parenting and Autonomy Supportive Behaviours Scale and demographic information form were used for data collection. Demographic information such as students' gender, grade and faculty were also included in the form.

Helicopter Parenting and Autonomy Supportive Behaviours Scale was developed by Schiffrin et al. (2014) to investigate the effects of helicopter parenting behaviours on university students' psychological well-being based on Self-Determination Theory. The scale includes 15 items rated on a six-point Likert scale (1: *strongly disagree*; 6: *strongly agree*). The lowest score on the scale is 15 and the highest score is 90. The scale includes two dimensions: helicopter parenting and autonomy supporting behaviours. Helicopter parenting dimension consists of 9 items and autonomy-supportive behaviours dimension consists of 6 items. "When I am home with my mother, I have a curfew (a certain time that I must be home by every night)" is an example of the items in helicopter parenting dimension and autonomy-supportive behaviours dimension contains items such as "My mother encourages me to make my own decisions and take the responsibility for the choices I have made".

The Cronbach Alpha internal consistency coefficient for the helicopter parenting dimension is .77 and for the autonomy-supportive behaviours dimension is .71 which means the original scale is valid and reliable in the culture in which it was developed.

The process of adapting the scale started with asking for permission from the researchers who developed the Helicopter Parenting and Autonomy Supportive Behaviours Scale. The scale was translated into Turkish by a group of language specialists and then the Turkish items were translated back to English by three language specialists. After then, a pilot study was conducted and students' feedback

was asked. Following this feedback, the items were rearranged and the main study was performed. Data was collected by attending the students' classes. After informing the students about the purpose of the study the was applied.

In the study, confirmatory factor analysis was conducted for the construct validity of the scale and the Cronbach Alpha coefficient was calculated for the reliability. Data were analysed by using the JASP V0.14 package program.

Results

CFA was conducted to test the conformity of the scale with the structure determined in the original scale. First, the assumptions of CFA's were tested. Multidimensional normality was not achieved after controlling the missing data and outliers. ZPRED-ZRESID scatter plots were analysed for homoscedasticity assumption. Analysis revealed that there was no multicollinearity by calculating the variance inflation factors.

After testing the assumptions, confirmatory factor analysis (CFA) was conducted. CFA indicated that the Turkish version had two dimensions of 15 items as in the original scale. Items 1, 3, 4, 7, 9, 10, 11, 13 and 14 were in the helicopter parenting factor, items 2, 5, 6, 8, 12 and 15 were included in the autonomy supporting behaviour factor. It was determined that the modifications made a significant contribution to χ^2 . The model obtained after the modifications appeared to indicate good fit ($\chi^2 = 223.02$, $df = 87$, $\chi^2/df = 2.56$, $p < .001$, $RMSEA = .060$, $SRMR = .070$, $CFI = .97$, $NNFI = .96$, $NFI = .95$, $GFI = .98$) (Büyüköztürk et al., 2018; Kline, 2011; Tabachnick and Fidell, 2013). The calculated factor loads vary between .32 and .74. Measurement error values vary between .45 and .90. Considering all CFA values, the scale items are representative of the model.

Cronbach's Alpha internal consistency coefficient was calculated for reliability. Cronbach's Alpha coefficient, which was .77 and .71 for the original scale sub-dimensions, respectively, was found as .80 and .80 in the Turkish version. These internal consistency coefficients are taken as evidence for reliability.

As a result of the item analysis, the item-total correlations vary between .31 and .64. A significant difference was found in the 27% lower-upper group comparisons. Considering these values, that scale items are adequate in predicting subscale total scores and are discriminatory. As a result of all the analyses, the validity and reliability values of the Turkish scale are found to be adequate.

Discussion and Conclusions

The validity and reliability of the Turkish form of the HAÖDD Scale, which measures the helicopter parenting and autonomy supportive behaviours from the perspective of university students, developed by Schiffrin et al. (2014), was examined in this study. The adaptation process was conducted by using all items in the original form of the scale. To obtain evidence for validity, factor loads and error values from the confirmatory factor analysis were examined and the results revealed that the scale

had a good fit in the defined factor structure. In the analysis conducted to examine the reliability, the scale showed higher reliability values than the original form. These values are considered as proof that the Turkish form of the scale will make reliable measurements. The results of the item analysis yields that the items have sufficient power to represent the scale and that they are distinctive. As a result, the Turkish form of the scale can be used to measure helicopter parenting and autonomy supporting behaviour levels from the perspective of university students.

Helicopter parenting and autonomy supportive behaviours can be effective in the transition to adulthood and in preparing young people for adult roles and responsibilities, therefore it is important to examine the concept. The ongoing helicopter parenting behaviours of parents to their children in the transition to adulthood have negative academic, social and psychological consequences. Including helicopter parenting content to parent training programs has become a necessity for the healthy development of children and youth.

In addition to the validity and reliability proofs of the scale, this study has some limitations. Repeating the study with a larger and random sample will statistically reinforce the Turkish form. The helicopter parenting behaviours are mostly common in middle and upper-middle socioeconomic levels and more studies are needed to examine it at different socioeconomic levels (Schiffrin, et al., 2014). In addition, evaluating helicopter parenting and autonomy supportive behaviours with different variables in both youth and their parents will be useful in terms of seeing the developmental outcomes.

Ethical Committee Approval

This research was conducted with the permission of Baskent University Social and Human Sciences and Art Research Board, dated 17.07.2019 and numbered 17162298.600-275.



İnsan Farklılıklarına İlişkin Mardin İli İlkokullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Görüşleri¹

MAKALE TÜRÜ	Başvuru Tarihi	Kabul Tarihi	Yayın Tarihi
Araştırma Makalesi	21.12.2021	25.04.2022	28.04.2022

Sevgi Ernas ¹ ve Hasan Hüseyin Aksoy ²
Ankara Üniversitesi

Öz

İnsanlar; dini inanç, siyasal görüş, sosyal ve ekonomik durum boyutlarında farklılıklar gösterirler. Okulların bu farklılıkları gören, bu farklılıkları kabul ederek eğitim veren demokratik kurumlar olması, eğitimde olası ayrımcılığı azaltacaktır. Eğitimde öğretmenlerin, bu farklılıklara ilişkin ayrımcılıkları azaltmaya yönelik önemli rolleri bulunmaktadır. Bu araştırmanın amacı, Mardin ili ilkokullarında görev yapan öğretmenlerin insan farklılıklarına ilişkin hoşgörülerini saptamaktır. Öğretmenlerin belirtilen boyutlardaki farklılıklara ilişkin hoşgörülerinin düzeyi ve söz konusu hoşgörülerinin cinsiyetlerine ve üye oldukları sendikaya göre değişme durumu araştırmanın alt amaçlarıdır. Araştırmada, nicel yöntem yaklaşımlarından betimsel tarama deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma evreni Mardin ilkokullarında çalışan öğretmenlerden oluşmaktadır ve bu evrenden tabakalı örnekleme ile veri toplanmıştır. Araştırmanın evrenini Mardin ili ilkokullarında görev yapan 2,909 öğretmen, örneklemini ise 940 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada, İnsan Farklılıklarına İlişkin Görüşler Anketinin, faktör analizi uygulanarak ölçeğe dönüştürülen biçimi veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre, insan farklılıklarının tüm boyutlarında, siyasal görüş, dini inanç, toplumsal cinsiyet rolleri ve sosyal ve ekonomik farklılığa ilişkin hoşgörü düzeylerinde, bağımsız t testi sonucuna göre anlamlı bir fark bulunmaktadır. Kadın öğretmenlerin, siyasal görüş, dini inanç, toplumsal cinsiyet rolleri ve sosyal ve ekonomik farklılıklara ilişkin hoşgörü düzeyi erkek öğretmenlere göre daha yüksektir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin siyasal görüş, dini inanç, toplumsal cinsiyet rolleri farklılığına ilişkin hoşgörülerini; üye oldukları sendikaya göre farklılık göstermektedir.

Anahtar sözcükler: İnsan farklılıkları, çokkültürlülük, kültürel farklılıklar, eğitimde eşitlik, eğitimde ayrımcılık.

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

¹Bu makale, birinci yazarın ikinci yazarın danışmanlığında Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde 2014 yılında tamamladığı "Mardin İli İlkokullarında Görev Yapan Öğretmenlerin İnsan Farklılıklarına İlişkin Görüşleri" adlı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

²Sorumlu Yazar: Öğr. Gör. Dr., Ankara Üniversitesi Rektörlüğü, e-posta: ernas@ankara.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-1213-7285>

³Prof. Dr., Eğitim Bilimleri Fakültesi, Eğitim Yönetimi ve Politikası Anabilim Dalı, e-posta: aksoy@education.ankara.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-7576-6287>

İnsanın tarih boyunca biyolojik, toplumsal ve kültürel nedenlerle değişimi, insanların zamanla birbirlerine benzemesine ve birbirlerinden farklılaşmasına yol açmıştır (Wulf, 2004/2009). Parekh (2000/2002) ontolojik olarak eşitliği insanların benzerliğine dayandırmanın, insanlar arasındaki farklılıkların görülmemesine yol açtığını ve bunun farklılıkları önemsizleştirdiğini belirtmiştir. Aynı zamanda Parekh (2000/2002) benzerlik ve farklılıkların edilgen bir şekilde bir arada durmadığını ve birbirlerinin içine işlemekte olduğunu vurgulamıştır. Benzer bir tanımlama ile Fay (1996/2012) benzerlik-farklılık, benlik-öteki gibi ikiciliğin bizi birini seçmeye zorladığını ve aynı anda ikisi olma seçeneğini görmeyi engellediğini açıklamıştır. Nohl (2006/2009), kimlik sorunlarının ötekilik sorunuyla ele alındığını, Ben'imizin varlığı nasıl kendi içimizdeki bir zıtlık/ikilik, ruhumuz ve bedenimize göre tanımlanıyorsa, toplumsal varlığımızın da böyle zıtlık ve ikilikle tanımlanmakta olduğunu belirtmiştir. Dolayısıyla tüm biz ve öteki ilişkileri, iktidar ilişkileri içinde konumlanan ilişkilere göre yapılan ideolojik tanımlardır.

Kültür, genellikle devletler veya uluslar ile anılmaktadır. Said (1993/1998), bu durumun çoğu zaman bir miktar yabancı düşmanlığını içererek *bizi* ve *onları* farklılaştırdığını belirtmektedir. Bu noktadan bakıldığında kültür bir kimlik kaynağıdır ve insanların içinde buldukları ortam kendi benliklerinin oluşmasında etkilidir. İnsanların kendi kültürlerinden esinlenerek olay ve durumlara yükledikleri değerler, kendi benliklerinde zamanla yerleşmektedir. Söz konusu değerler farklı olgular karşısında bazen olumlu bazen olumsuz tepki vermelerini sağlar. Derrida'ın (1992/2003) "Kimliğin saptanması daima kültürel, asla doğal değildir" (s. 30) sözüyle kimlik ve kültür arasındaki güçlü ilişkiden söz etmektedir. Dolayısıyla kültür farklılık ve aynılık üzerinden kimliği şekillendirir.

Toplumsal gruplar bir kabuktan örülmüşçesine yaşarlar ve kendi dışındaki insanları reddederler ve giderek o gruba özgü kişilik özellikleri ortaya çıkar (Gençtan, 2012). Kültür ve iktidar ilişkilerini kurumlar, eğilimler ve simgesel bağlantılar açığa çıkarmaktadır (Swartz, 1997/2011). Dünyada göç ve başka nedenlerin etkisiyle dinleri, dilleri ve etnik kökenleri farklı olan birçok insan bir arada yaşamaktadır. Birçok kültürün bir arada var olduğu ortamlarda insanların dolayısıyla kültürlerin etkileşimi meydana gelmektedir. Doytcheva (2005/2009) çokkültürlü ortamlarda bu durumun kültürel temas şeklinde karşılıklı etkileşim içinde gerçekleştiğini ve bu ortamların genellikle demokratik olduğunu söylemektedir. Parekh (2000/2002), eşitliğin, eşit derecede farklı olma özgürlüğü veya fırsatını kapsadığını belirtmektedir. Ayrıca Parekh (2000/2002), insanlara eşit davranmanın insanların hem benzerliklerini hem de farklılıklarını göz önüne almamızı gerektirdiğini ve bu durumun aksini düşünmenin ayrımcılık olduğunu vurgulamaktadır. İnsanlar kendi kendisine özdeşlik taşıyan aynılık, benlik ve kimliğe sahiptirler. Bu durumda insan, kendini aynılaştırdığı değerden farklı olanı olumsuzlaştırmaktadır (Bora, 2009).

Eşitsizliklerin en fazla görüldüğü yerlerden birisi de okullardır. Sadece eğitime erişim konusu incelendiğinde bile, okullaşma oranlarının belli bölgelerde düşük olması, kız çocuklarının ve düşük sosyoekonomik düzeyde olan ailelerin çocuklarının

aleyhinde olması bu duruma örnek gösterilebilir. Illich (1970/2013) bu durumu okulların toplumsal mitin destekleyicisi olarak hizmet etmesi ve okulların, sadece kendi öğretim programlarına ve belli bir düşünceye göre insan yetiştirmekte olması ile açıklamaktadır. Eğitim hakkı, bireylerin topluma eşit katılımları ve potansiyellerini gerçekleştirmenin bir ön koşuludur. Özsoy (2004), hak kavramının temelinde toplumsal ilişkilerin güvence altına alınması ve keyfi uygulamaları önlemenin bulunduğunu belirtmektedir.

İktidarlar kendi politikalarına uygun bir toplum yetiştirmenin iktidarlarını sağlamlaştıracağını düşünmektedirler (Althusser, 1976/2010). Bireyler eğitime katılsalar bile, iktidarların onayladığı insan tipinden farklı dine, dile, etnik kökene sahip olduklarında eğitimde ayrımcılığa uğrarlar (McLaren, 2009/2011). Haynes (1998/2002) sınıfsal eşitsizliklerin ve diğer ötekileştirmelerin, dışarıda bırakma durumlarının eğitim sistemi aracılığıyla yeniden üretildiğini fakat eğitim kurumlarının toplumsal adalet politikaları ve var olan eşitsizliğin giderilmesi için de kullanılabileceğini belirtmektedir. Okullar sınıf, toplumsal cinsiyet rolleri ve ırk temelinde katmanları yeniden üretmek bakımından önemli bir role sahiptir (Apple, 1998/2012). Bu nedenle okulların derinlemesine incelenmesi gerekmektedir.

Akademik başarıda etkili olan kültür, farklı çevrelerdeki öğrenciler açısından eşit olmayan bir şekilde dağılmıştır (Bourdieu ve Passeron, 1964/2014). Turner (1959/1997) bu durumu eğitimde yeteneklerin aynı kaldığı durumda, başarı farklılıklarının nedeninin kültürel yoksunluk kuramına bağlandığını ve tüm kabahatin, çocuk ve ailesine yüklendiğini savunmuştur. Aynı zamanda, Turner (1959/1997) bu farklılığın okulların *yetenekli* ve *yeteneksiz* şeklinde bir sınıflamayı kabul eden ayrımcı alt kültürler oluşturmakta olduğunu belirtmektedir. Benzer bir şekilde Willis (1977) işçi sınıfı çocuklarının işçi sınıfı işlerine, orta sınıf ailelerinin çocuklarının da orta sınıf işlerine erişmelerinde eğitimin rolüne değinmiştir. Bu durumun ortaya çıkmasında yalnızca yapısal nedenlerin değil okul içi süreçlerin de payı bulunmaktadır (Apple, 2004).

Çokkültürlü ortamlar olan okullarda iktidarın meşru görmediği kültürler, diller, dinler, kadınlar sınırlılığı olan (dezavantajlı) bireyler olarak görülebilirler. Eğitim alanında yaşanan eşitsizliklerin biri toplumsal cinsiyet rollerine dayalı eşitsizliktir. Bunun önemli göstergeleri arasında okullaşma oranları, okuma yazma oranları ve işgücü piyasalarında kadınlar aleyhine var olan istatistik veriler gösterilebilir. Eğitim, ilerlemenin ve güçlenmenin anahtarı ise kız çocuklarının, kadınların eğitimi kendilerini, ilerde ailelerini ve içinde yaşadıkları toplumları dönüştürebilme gizilini taşımaktadır (Tan, 2011). Kızların eğitime erişim ve okula devam edebilme engellerinin aşılmasında kuşkusuz öğretmenlerin de etkisi bulunmaktadır. Apak (2011) İstanbul'un kentsel gecekondu alanlarında yaptığı araştırmada kızların eğitime katılmamalarından kaynaklanan eşitsizliğin sürdüğünü belirtmiştir. Kız çocuklarının, hegemonyası altına girdikleri eril kültürden çıkış yollarını buldukları ve başka bir dünyanın varlığını algıladıkları ilk yer okullardır. Cinsiyet temelli eşitsizlik alt toplumsal sınıflar düzeyinde güçlü iken, ailesi üst düzey yönetici olan ailelerin

çocuklarında bu farklılık ortadan kalkma eğilimi göstermektedir (Bourdieu ve Passeron, 1964/2014). Aslında bu durum toplumsal cinsiyet rollerinin sınıf değişkenine bağımlı bir yanını da göstermektedir. Ancak, bütün olguyu açıklamamaktadır.

McLaren (2009/2011), öğretmenlerin çokkültürlü eğitim becerilerinin gerekliliğini belirtmiştir. Thompson'a (2009) göre, öğrencilerin başarılı olmalarına inanç, kültürel farklılıklara duyarlık, öğrencilere saygı öğretmenlerin çokkültürlü eğitim becerilerinden bazılarıdır. Bourdieu ve Passeron'a (1964/2014) göre ise, bireylerin toplumsal farklılıkları, eğitim yaşamları boyunca etkili olmaktadır. Freire'ye (1968/2013) göre eğitim, insanın kendi zihinsel ve kültürel sınırlarını geçmekle sağlanır. Bu sınırları geçmek, insanın diğerlerinin kültürleri hakkında birşeyleri anlamaya başlamasıyla olabilir. Aynı zamanda Freire (1968/2013) eğitimde diyalog kavramına özel anlam yüklemiştir. Bu anlam bağlamında öğretmen ile öğrenci arasındaki çelişkiyi çözümleyebilen aracın *diyalog* olduğunu belirtmiştir.

Foucault (1988/2009) öğretmenin entelektüel olduğunu ve entelektüelin rolünün gerçeği "görmemiş olanlara, gerçeği söylemeyenler adına, gerçeği söyleyen" (s. 85) olduğunu belirtmektedir. Yasalarla güvence altına alınan ama uygulamada birçok eşitsizliklere uğrayan *öteki* öğrencilerin farkındalığını bilmek ve onların var olduğunu kabul etmek kuşkusuz öğretmenlerin eğitime bakış açılarını değiştirecektir. Farklı aidiyetleri, dilleri, dinleri ve toplumsal cinsiyet rollerini tanımayan/bilmeyen veya göz ardı eden öğretmen, o öğrencilere iletişim kanallarını kapatacağı ve sadece sistemin sürdürücüsü olacaktır. Entelektüel, sosyal adalete dayanan genel toplumsal değişmeye yardımcı olacak eleştirel bilinci güçlendiren diyalogu tanımlayıcı bir yaklaşım yoluyla, konuları sorunsallaştırmaya yardımcı olur (Mayo, 2014/2014). Söz konusu durum öğretmenlerin (entelektüellerin) toplumsal dönüşüme katkısını vurgulamaktadır. Grant (1989) öğretmenlerin sınıfta farklılıklara ilişkin davranışlarında, adalet ilkesini benimseyen, öğrencilerin kültürel geçmişlerini bilen bir öğretim şeklini uygulaması gerektiğini belirtmiştir. Öğretmen sözleri, davranışları ve tepkileriyle öğrenci ile iletişim becerisini geliştirmelidir. Touraine, (1997/2000) öznenin kendisi gibi başka bir canlı özneye ilişkiye girmesi için kendi tanımındaki öğelerin, yani kendi kendini oluşturma edimlerinin diğer özneye de bulunmasının yeterli olacağını belirtmektedir.

Türkiye farklı etnik kökenleri dinleri, dilleri dolayısıyla kültürleri içinde barındıran çokkültürlü bir ülkedir. Türkiye'nin özellikle doğu ve güneydoğu bölgelerinde bu farklılıklar daha fazla gözlenebilmektedir. Bu bölgelerde öğretmenlik yapan bireylerin bu farklılıkları algılama şekilleri, okula yeni başlayan ve farklı bir dünyayla ilk kez tanışan ilkökul öğrencilerinin eğitim algılarını, akademik başarılarını ve ilerdeki yaşantılarını etkilemektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin eğitimde, bu farklılıklara ilişkin ayrımcılıkları azaltmaya yönelik önemli rolleri bulunmaktadır. Gramsci (1975/2011) öğrencilerin, ölçünleştirilmiş (standartlaştırılmış) öğrenme, davranış kuralları, sınıf düzeni, öğretmenlerin belirli öğrenci gruplarına karşı kullandığı resmi olmayan eğitimbilimsel (pedagojik) süreçler aracılığıyla

şekillendirilebileceğini belirtmektedir. Touraine (1997/2000) ise çok kültürlü ortamlarda, öznelerarası ilişkilerin aynı kültür, aynı topluma ait değil de özneye dönüşmek için verilen ortak çaba olduğunu belirtmektedir. Bu yaklaşıma göre, ötekinin varlığı kabul edilmeden öznenen toplumsal eyleyene geçmek olanaksızdır, ama ötekinin anlaşılması, mesleki ilişkilerden farklı bir ilişki doğurur. Bu bağlamda, okullardaki öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişkinin eşitlik temelinde olması gerekir.

İnsan, bir toplumun üyesi, ama öncesinde de bir bireydir; diğerlerine yönelik eylemde bulunur, ama öncelikle kendi kendisine davranmaktadır; o, içinde yaşadığı ilişkilerin momentidir, ama önce kendi kendisini belirleyebilmektedir. Banks ve diğ. (2001), kültürel farklılık alanlarını ırk, etnik yapı ve sosyal grup olarak tanımlamaktadırlar. Amerikan Psikologlar Derneği'ne (American Psychological Association [APA], 2002) göre, farklılık alanlarından, bölgesel farklılık, eğitim hakkına erişim, siyasal görüş, bireysel ilgi ve tercihler tam olarak *kültürel farklılık* kavramını karşılamamaktadır. Bu yüzden, bu araştırmadaki farklılık alanlarının daha kapsayıcı bir kavram olarak *insan farklılıkları* adıyla anılması yeğlenmiştir. Kültürel farklılıklar, alanyazında bir zenginlik olarak da algılanmaktadır. Ancak bu araştırmadaki farklılıklar; bireylerin sahip olduğu özelliklerden dolayı yaşadıkları dezavantajlı durumları da ortaya çıkaran insan farklılıklarıdır. Bu bağlamda Aksoy'un (2007) üniversite öğrencilerinin eşitlik ve ayrımcılık ile ilgili görüşleri üzerine gerçekleştirdiği araştırması bu çalışmaya yön veren çalışmalardan birisidir. Söz konusu araştırmaya göre, öğrenci görüşleri açısından üniversiteler arasında farklılıklar bulunmakta ve bu farklılıklar, öğretmen adaylarının buldukları ortamların farklı özellikler taşıyor olmasından ve bu adayların farklılıkları algılama şekillerinden kaynaklanmaktadır. Aksoy ve Aksoy'un (2007) yaptığı araştırmada da, öğretmen adaylarının kültürel ve insani özelliklere ilişkin farklılıklara bakışlarının öğrenim gördükleri üniversitelere ve öğrenim gördükleri sınıflara göre farklı olduğu belirlenmiştir. Aksoy ve Aksoy'un (2007) anketine faktör analizi yaparak öğretmen adaylarına uygulamış olan Çoban ve diğ. (2010), çalışmasında, kadın aday öğretmenlerin erkek aday öğretmenlere göre *siyasi görüş* farklılıklarına ilişkin daha hoşgörülü olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Memduhoğlu'nun (2008) gerçekleştirdiği çalışmada ise, Türkiye'nin yedi bölgesinde lisede çalışan yönetici ve öğretmenlerin genel olarak farklılıklara karşı olumlu tepkide bulduklarını ancak Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde çalışan öğretmenlerin diğer bölgelerde çalışan öğretmenlere göre daha olumsuz görüşlere sahip olduğu saptanmıştır.

Çokkültürlülük ile ilgili yurtdışında yapılan araştırmalardan birisinde (Faitar, 2009), farklı dinlere, kültürlere ve topluluklara üye olma durumunda, uluslararası bir topluluk yaratmak için *eğitimin* ortak payda olduğunun farklı inançlara sahip üniversite öğrencilerince kabul edildiği ve ortak insani değerleri benimsedikleri sonucuna erişilmiştir. Tochon (2009) ise kadın ve erkek öğretmenler arasında dil ve kültür boyutlarında farklılık saptamış ve dilin bir iletişim aracından fazlasını belirttiği, dilin bir deneyimi ve sosyal davranış biçimlerini etkilediği sonucuna ulaşmıştır.

İnsan farklılıkları, insanların biyolojik farklılıkları dışında, bir ülkenin insanların baskın olarak kabul edilen özelliklerine göre belirlenmektedir. Okulların bu farklılıkları gören, bu farklılıkları kabul ederek eğitim veren demokratik kurumlar olması gerekir. Okullar sadece doktrinleri aşılama ve sosyalleşme arenasına ya da öğretim yeri olarak değil, aynı zamanda öğrencilerin güç kazanmasını ve öz-dönüşümü destekleyen bir kültür bölgesi olarak görülmelidir (McLaren, 2009/2011). Okullaşmanın diyalektik olarak anlamlandırılması, okulların hem hegemonya kurma hem de özgürleşme yerleri olarak görülmesini sağlar. Alanyazında insan farklılıklarını belirlemeye ilişkin yapılmış çalışmalar bulunmaktadır. Ancak bu çalışma hem insan farklılıklarıyla doğrudan etkileşim içinde olan öğretmenlerin söz konusu farklılıklara ilişkin hoşgörü düzeylerinin belirlenmesi hem de araştırmanın insan farklılıklarının yoğun yaşandığı coğrafi bölgede uygulanması açısından diğer araştırmalardan farklılık göstermektedir. Bir başka deyişle araştırmanın seçilen evreni, öğretmenlerin insan farklılıkları ile karşılaşabileceği değil çoğunlukla karşılaştığı yaşam deneyimlerine ilişkin görüşlerini belirlemektedir. Bu bağlamda bu araştırmanın problemi, öğretmenlerin siyasi görüş, dini görüş, toplumsal cinsiyet rolleri ve sosyo ekonomik düzey gibi insan farklılıklarına yönelik görüşleridir. Araştırmanın amacı, Mardin ilindeki ilköğretim öğretmenlerinin insan farklılıklarına ilişkin duyarlılıklarını/hosgörülerini ve görüşlerini saptamaktır. Araştırmanın alt amaçları da şunlardır:

1. Öğretmenlerin insan farklılıklarına ilişkin; toplumsal cinsiyet rolleri, dini inanç, siyasal görüş, sosyal ve ekonomik sınıf boyutlarındaki farklılıklara göre hoşgörülerini ne düzeydedir?
2. Öğretmenlerin insan farklılıklarına ilişkin görüşleri;
 - a. Cinsiyetlerine,
 - b. Üye oldukları sendikalarına göre değişmekte midir?

Yöntem

Bu bölümde araştırma modeline, araştırmanın evren ve örnekleme, veri toplama araçlarına, verilerin toplanması ve çözümlenmesine yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

Araştırma, nicel yöntemle kurgulanmış olup betimsel tarama desenindedir. Tarama araştırma deseni, bir evrendeki bireylerin görüşlerini, davranışlarını ve özelliklerini açıklamak için evrenden seçilen bir örneklem grubuna veya evrenin tümü üzerine tarama uygulaması yaparak bilgi topladığı bir nicel araştırma desendir (Creswell, 2012/2017). Betimsel tarama çalışmaları, geniş bir insan grubunun araştırmanın konusuna ilişkin fikir, inanç ve algılarını ve söz konusu farkın gruplar arasındaki durumunu belirlemeye yöneliktir (Lodico ve diğ., 2006).

Evren-Örneklem

Araştırma evreninin yer aldığı Mardin ili farklı din, etnik köken ve dilleri barındıran çokkültürlü bir yapıya sahip olduğu için Mardin ilkokullarında çalışan öğretmenler bu farklılıklarla sık sık karşılaşmaktadırlar. Çalışmaya konu olan grup, çokkültürlülüğün görece olarak bazı özellikler bakımından yoğun gözlenebildiği bir yerde görev yapmaları nedeniyle tercih edilmiştir. Araştırmanın örneklemini tabakalı örnekleme yoluyla belirlenmiştir. Bu yöntemde bazı özelliklere göre evren katmanlara (tabakalara) ayrılır ve basit seçkisiz örnekleme tekniği kullanılarak evrenin her alt grubundan örneklem seçilir (Creswell, 2012/2017). Araştırmanın evrenini oluşturan Mardin ilinde görev yapan öğretmenlerin sayısı 2,909'dur (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2014). Evreni temsil etme özelliğini güçlendirmesi amacıyla, okullar nüfusun etnik köken yoğunluğu bakımından farklılaştığı ilçeler içinden, farklı sosyoekonomik düzeyler dikkate alınarak seçilmiştir. Böylece seçilen kümelerin öncelikle bazı nüfus özelliklerini taşıması sağlanmıştır. Buna göre, Mardin ili Artuklu, Dargeçit, Kızıltepe, Mazıdağı, Midyat, Nusaybin ve Ömerli ilçelerindeki 940 öğretmen örneklemini oluşturmuştur.

Örneklem büyüklüğü, en uygun (optimum) örneklem büyüklüğü tablolarından (Sencer ve Irmak, 1984; Anderson, 1997) yararlanılarak belirlenmiştir. Örneklem büyüklüğünün saptanmasında .99 güven düzeyi ve .04 hata toleransı benimsenmiştir. Buna göre, araştırmanın söz konusu hata düzeyine göre en uygun örneklem büyüklüğü 771'dir. Ancak geçersiz yanıtlamalar ve yanıtlanmayan anketlerin etkisini azaltmak ve hedef sayıya ulaşmayı kolaylaştırmak için ölçeğin hedef sayıdan daha fazla uygulaması yapılmıştır. Yüksek düzeyde bir dönüş sağlanması ve anketlerin dağılımının da araştırmada yer alan tabakalar arasındaki oranlara uygun olması nedeniyle hedeflenen sayının üzerindeki dönüş düzeyi kabul edilmiştir. Tablo 1'de Mardin ilinde uygulanan ölçeklerin ilçelere göre dağılımı ve oranları görülmektedir.

Tablo 1

Mardin İlinde Uygulanan Ölçeklerin İlçelere Göre Dağılımı ve Oranları

İlçeler	Mevcut Öğretmen Sayısı (a)	İlçelerin Evrene Oranı (a/b)	Uygulanan Ölçek Sayısı	Uygulamanın İlçelere Göre Dağılımı (%)
Artuklu	706	24.26	242	25.47
Dargeçit	151	5.19	67	7.43
Kızıltepe	915	31.49	249	26.48
Ömerli	62	2.13	62	6.91
Mazıdağı	168	5.77	91	9.68
Nusaybin	434	14.91	107	11.38
Midyat	473	16.25	119	12.65
Toplam	2,909(b)	100	940	100

Tablo 1’de ölçeğin uygulandığı ilçeler, öğretmen sayıları, ilçelerin evrene oranı, uygulanan ölçek sayısı, uygulamanın ilçelere göre dağılım oranı görülmektedir. Tablo 1 incelendiğinde mevcut öğretmen sayısına eşdeğer olarak uygulanan ölçek sayısı en yüksek olan ilçeler Kızıltepe ve Artuklu ilçesi olup, en düşük ilçeler ise Ömerli ve Dargeçit ilçeleridir. Ölçek uygulanırken en uygun (optimum) örneklem büyüklüğü dikkate alınarak, uygun oranları ile ilçelere uygulanmaya çalışılmıştır. Her ilçenin uygulama yapılan örneklemdaki temsil oranı gerçek durumdaki ile karşılaştırıldığında uygulama örneklemine %5 üstünde veya altında sapma olduğu görülmüştür. Bu farklılığın araştırma sonuçlarını belli bir yönde değiştirmeyeceği düşünüldüğünden elde edilen tüm ölçekler değerlendirmeye alınmıştır. Sosyoekonomik düzey farklılaşmalarının öncel olarak olgusal bir saptamasının bulunmamasının nedeniyle araştırmacı, kişisel gözlemleri ve çevre kaynaklarının yargılarına dayalı olarak bir belirleme yapmıştır. Tablo 1’e göre Mardin ilinin öğretmen sayısı en yüksek ilçeleri sırasıyla, Kızıltepe, Artuklu, Midyat, Nusaybin Mazıdağı, Dargeçit ve Ömerli ilçeleridir ve araştırmanın çalışma evreni 2014 yılında bu ilçelerdeki ilkökullada görev yapan sınıf ve branş öğretmenleri ile sınırlıdır. Tablo 2’de araştırmaya katılan öğretmenlerin bireysel özelliklere göre dağılımları bulunmaktadır.

Tablo 2*Öğretmenlerin Bireysel Özelliklerine Göre Dağılımı*

Değişkenler		f	%
Cinsiyet	Kadın	376	39.79
	Erkek	564	59.68
	Belirtmeyenler	5	0.53
	Toplam	940	100.00
Medeni durumları	Evli	564	60.18
	Bekar	341	36.35
	Diğer	32	3.36
	Belirtmeyenler	1	0.11
	Toplam	940	100.00
Branş	Sınıf ve Okul Öncesi	443	46.88
	Branş Öğretmeni	23	2.43
	Fen Bilimleri	130	13.76
	Sosyal Bilimler	75	7.94
	Spor ve Güzel Sanatlar	64	6.77
	Dil ve Anlatım	116	12.28
	Rehberlik ve P.D	37	3.92
	Diğer	51	5.40
	Belirtmeyenler	6	0.62
Toplam	940	100.00	

(devam ediyor)

Tablo 2 (devam)

Değişkenler	<i>f</i>	%
Sendikasıız	331	35.03
Sendikalı	52	5.50
Eğitim-Bir-Sen	154	16.30
Eğitim-Sen	341	36.08
Türk Eğitim Sen	32	3.39
Diğer	28	2.96
Belirtmeyenler	2	0.74
Toplam	940	100.00

Tablo 2'ye göre araştırmaya katılan erkek öğretmenler (%59.68, $f = 564$), kadın öğretmenlere (%39.79, $f = 376$) göre daha fazladır. Söz konusu dağılım evrendeki kadın ve erkek öğretmen dağılımıyla paraleldir. Öğretmenlerin medeni durumları incelendiğinde evli öğretmenlerin araştırmada daha fazla (%60.18) yer aldığı görülmektedir. Öğretmenlerin sendikalı olma durumları incelendiğinde, %35.03'ünün ($f = 331$) herhangi bir sendikaya üye olmadığı görülmektedir. Öğretmenlerin %5.50'si ($f = 52$) ise bir sendikaya üye olduğunu belirtmiş fakat hangi sendikaya üye olduğunu belirtmemiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin üye oldukları sendikalara göre oranları Eğitim-Sen %36.08 ($f = 341$), Eğitim- Bir Sen %16.30 ($f = 154$), Türk Eğitim-Sen %3.39 ($f = 32$), diğer %2.96 ($f = 28$) şeklinde sıralanmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada, Aksoy ve Aksoy (2007) tarafından hazırlanan İnsan Farklılıklarına İlişkin Görüşler Anketinin (İFİGA), Çoban ve diğ. (2010) tarafından faktör analizi uygulanarak ölçeğe dönüştürülen formu veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Söz konusu ölçeğe Çoban ve diğ. (2010) tarafından doğrulayıcı faktör analizi yapıldığından tekrar faktör analizi yapılmamıştır.

İnsan Farklılıklarına İlişkin Görüşler ölçeği siyasi görüş farklılıkları boyutunda üç madde, dini inanç farklılıkları boyutunda üç madde, toplumsal cinsiyet farklılıkları boyutunda beş madde ve sosyoekonomik farklılıkları boyutunda üç madde olmak üzere toplam dört boyut ve 14 maddeden oluşan likert tipi bir ölçektir. İnsan farklılıkları ölçeğinin, siyasi görüş farklılıkları boyutunda; siyasi görüşün bireyin hayatına ve çevresi ile ilişkilerine etkisine ilişkin maddeler, dini görüş farklılıkları boyutunda, farklı dini inançlar ve bu inançtan kişiler hakkındaki görüşlere ilişkin maddeler, toplumsal cinsiyet farklılıkları boyutunda; kadın ve erkek işbölümüne ilişkin maddeler, sosyoekonomik durum farklılıkları boyutunda sosyoekonomik durumun akademik başarıya ve eğitime etkisine ilişkin maddeler bulunmaktadır. İnsan farklılıklarına ilişkin ölçek boyutlarına göre güvenilirlik katsayısı olan Cronbach Alfa değerleri, siyasi görüş farklılıkları için .68, dini görüş farklılıkları için .74, toplumsal cinsiyet farklılıkları için .71, sosyoekonomik farklılıklar için ise .67 olarak hesaplanmıştır. Veri toplama aracının amaç uygunluğu için beş öğretim elemanının görüşü alınmıştır.

Veri toplama aşamasında araştırmacının kişisel gözlem ve çevre kaynakları görüşlerine göre ilçelerin sosyoekonomik açıdan farklı bölgelerindeki okullara gidilmeye özen gösterilmiştir. Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından her bir ilçedeki okula gidilerek yüz yüze toplanmıştır. Araştırma verileri toplanırken öğretmene araştırma amacı hakkında açıklama yapılarak, gönüllü olan öğretmenlerden veri toplanmıştır. Öğretmenler ortalama 15-20 dakikada ölçek maddelerini cevaplamışlardır.

Verilerin Analizi

Öğretmenler tarafından doldurulan ve araştırmanın verilerini sağlayan formlar toplandıktan sonra, kayıp verinin fazla olduğu katılımcıların formları elenerek diğer veriler SPSS 20 ile elektronik ortama aktarılmıştır. Araştırma verilerinde uç değer ayıklaması yapılmamıştır. Araştırma amaçlarına göre verilerin analizi yapılmadan önce, insan farklılıkları ölçeğinin boyutlarına ilişkin normallik varsayımına yönelik olarak yapılan analizlerin sonuçlarına Tablo 3'te yer verilmiştir.

Tablo 3

İnsan Farklılıkları Ölçeğinin Boyutlarına İlişkin Normallik Varsayımına Yönelik Analiz Sonuçları

Boyutlar	N	\bar{X}	Ortanca	Çarpıklık	Basıklık
Siyasi Görüş Farklılıkları	928	12.83	13.00	-1.20	1.98
Dini Görüş Farklılıkları	922	11.74	12.00	-0.73	-0.18
Toplumsal Cinsiyet Farklılıkları	913	19.03	19.00	-0.47	-0.29
Sosyoekonomik Durum Farklılıkları	931	12.60	13.00	-0.83	0.07

Tablo 3'te insan farklılıkları ölçeğinin boyutlarına göre, basıklık, çarpıklık, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir. Siyasi görüş farklılıkları boyutunun basıklık değerinin 1.98, çarpıklık değerinin -1.20; dini inanç görüş farklılıkları boyutunun basıklık değerinin -0.18, çarpıklık değerinin -0.73 olduğu görülmektedir. Toplumsal cinsiyet rolleri farklılıkları boyutunun basıklık değerinin -0.29, çarpıklık değerinin -0.47 olduğu ve sosyoekonomik farklılıklar boyutunun basıklık değerinin 0.07, çarpıklık değerinin -0.83 olduğu görülmektedir. Kalaycı'ya (2006) göre basıklık ile çarpıklık değerlerinin -3 ile +3 değerlerinin arasında olması verinin normal dağıldığını göstermektedir. İnsan farklılıkları ölçeğinin boyutlarının basıklık ve çarpıklık değerlerinin -3 ile +3 arasında olması normallik varsayımını karşıladığını göstermektedir. Ayrıca aritmetik ortalama ve ortanca değerlerinin birbirine yakın olması da normal dağılımı göstermektedir (Büyüköztük ve diğ., 2020). İnsan farklılıkları ölçeğinin boyutlarının siyasi görüş farklılıkları ($\bar{X} = 12.83$, $O = 13.00$), dini inanç görüş farklılıkları ($\bar{X} = 11.74$, $O = 12.00$), toplumsal cinsiyet rolleri farklılıkları ($\bar{X} = 19.03$, $O = 19.00$), sosyoekonomik farklılıklar ($\bar{X} = 12.60$, $O = 13.00$) boyutlarının aritmetik ortalama ve ortanca değerlerinin birbirine yakın olduğu Tablo 3'te görülmektedir. Ayrıca alt gruplarda varyansların türdeş (homojen) olduğu saptanmıştır ($p > .05$).

İnsan farklılıklarına ilişkin yargıların öğretmenlerin cinsiyetine göre analizinde, iki ilişkisiz örneklem ortalamaları arasındaki farkın anlamlılık durumu için ilişkisiz (bağımsız) örneklem t testi uygulanmıştır. Bağımsız örneklem için t testi iki bağımsız örneklem ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olma durumunu test etmektedir (Büyüköztürk ve diğ., 2020). İnsan farklılıklarına ilişkin öğretmen yargılarının sendikalı olma durumuna ve üye oldukları sendikaya göre analizi için ise ilişkisiz örneklem için tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Tek faktörlü varyans analizi, ilişkisiz ikiden fazla örneklem ortalaması arasındaki farkı ölçtüğü için tercih edilmiştir (Büyüköztürk ve diğ., 2020). Alt gruplarda oluşan istatistiksel farklılıkların hangi alt gruplar arasında olduğu, başka bir deyişle farkın kaynağı, varyansların eşit olması ve karşılaştırılan gruptaki örneklem büyüklüklerinin eşit olmaması nedeniyle Post-hoc testlerinden tutucu tahminler yapan (Kayri, 2009) Scheffe testi ile analiz edilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde, araştırmanın bulguları, öğretmenlerin insan farklılıklarına (siyasi görüş, dini inanç, toplumsal cinsiyet rolleri ve sosyoekonomik farklılık boyutlarına) ilişkin hoşgörü düzeyleri cinsiyetlerine, sendikalı olma ve üye oldukları sendikaya göre analiz edilerek elde edilmiştir. Öğretmenlerin insan farklılıklarına ilişkin hoşgörü düzeylerinin betimsel istatistiği Tablo 4’te verilmektedir.

Tablo 4

Öğretmenlerin İnsan Farklılıkları Boyutlarına İlişkin Görüşlerinin Betimsel İstatistikleri

Boyutlar	N	Madde Sayısı	En Düşük Puan	En Yüksek Puan	\bar{X}	SS
Siyasi Görüş Farklılıkları	928	3	3	15	12.83	2.17
Dini İnanç Görüş Farklılıkları	922	3	3	15	11.74	2.96
Toplumsal Cinsiyet Farklılıkları	913	5	6	25	19.03	4.11
Sosyoekonomik Durum Farklılıkları	931	3	3	15	12.60	2.15

Tablo 4’e göre öğretmenlerin siyasi görüş, dini inanç ve sosyoekonomik durum farklılıkları alt boyutlarındaki ortalama puanların birbirine yakın olduğu görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin insan farklılıkları ölçeğinin alt boyutlarına verdikleri görüşler değerlendirildiğinde, öğretmenlerin toplumsal cinsiyet rolleri farklılıklarına ilişkin hoşgörü düzeylerinin diğer alt boyutları ile kıyaslandığında daha heterojen dağıldığı görülmektedir. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre, insan farklılıklarına ilişkin siyasi görüş, dini inanç, toplumsal cinsiyet rolleri ve sosyoekonomik farklılıkları boyutlarına ilişkin hoşgörü düzeyleri Tablo 5’te verilmektedir.

Tablo 5

Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre İnsan Farklılıkları Ölçeğinin Boyutlarına İlişkin t Testi Dağılımı

	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	Sd	t	p
Siyasi Görüş Farklılıkları	Kadın	371	13.00	1.79	926	2.09	.03
	Erkek	557	12.71	2.38			
Dini İnanç Farklılıkları	Kadın	367	12.24	2.52	920	4.40	.00
	Erkek	555	11.41	3.18			
Toplumsal Cinsiyet Farklılıkları	Kadın	368	20.02	3.59	911	6.26	.00
	Erkek	545	18.37	4.31			
Sosyoekonomik Durum Farklılıkları	Kadın	371	12.81	1.93	929	2.46	.01
	Erkek	560	12.47	2.32			

Tablo 5'te kadın ve erkek öğretmenlerin insan farklılıklarının dini inanç farklılıkları ve toplumsal cinsiyet rolleri boyutlarındaki hoşgörü düzeyi istatistiksel olarak .99 güven aralığı içinde anlamlı farklılık göstermektedir. Öğretmenlerin siyasi görüş farklılıklarına ilişkin hoşgörü düzeyinde cinsiyetlerine göre .95 güven aralığında anlamlı bir fark bulunmaktadır. Kadın öğretmenlerin siyasi görüş farklılıklarına ilişkin hoşgörü düzeyleri ($\bar{X} = 13.00$), erkek öğretmenlerin hoşgörü düzeylerinden ($\bar{X} = 12.71$), daha yüksektir. Dini inanç farklılıklarına ilişkin kadın öğretmenlerin hoşgörü düzeyi de ($\bar{X} = 12.24$), erkek öğretmenlere ($\bar{X} = 11.41$) göre yüksektir. Kadın öğretmenlerin toplumsal cinsiyet farklılıklarına ilişkin hoşgörü düzeyleri ($\bar{X} = 20.02$) de erkek öğretmenlerin hoşgörülerinden ($\bar{X} = 18.37$) daha yüksektir. Öğretmenlerin sosyoekonomik farklılıklara ilişkin hoşgörüleri cinsiyetlerine göre .95 güven aralığı içinde anlamlı farklılık göstermektedir. Kadın öğretmenlerin sosyoekonomik farklılıklara ilişkin hoşgörü düzeyleri ($\bar{X} = 12.81$) erkek öğretmenlerden ($\bar{X} = 12.47$) daha yüksektir. Kadın öğretmenlerin insan farklılıklarının araştırmaya dahil edilen bütün boyutlarındaki hoşgörü düzeylerinin erkek öğretmenlerin hoşgörü düzeylerinden daha yüksek olması dikkat çekicidir. Öğretmenlerin sendikalı olma ve sendikalarına göre insan farklılıklarına ilişkin siyasi görüş, din, toplumsal cinsiyet ve sosyoekonomik farklılıkları boyutlarına ilişkin F testi sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6

Öğretmenlerin Sendikalı Olma Durumlarına Göre İnsan Farklılıkları Ölçeğinin Faktörlerine İlişkin F Testi Dağılımı

		Kareler toplamı	\bar{X}	F	p	Farkın kaynağı
Siyasi görüş farklılıkları	Gruplar arası	73.15	14.63	3.13	.00	Sendikasıız*EğitimBir Sendikasıız*EğitimSen
	Gruplar içi	4298.56	4.67			
	Toplam	4371.71				

(devam ediyor)

Tablo 6 (devam)

		Kareler toplamı	\bar{X}	F	p	Farkın kaynağı
Dini inanç farklılıkları	Gruplar arası	1263.42	252.68	33.85	.00	Sendikasıız*EğitimBir
	Gruplar içi	6821.07	7.46			Sendikasıız*EğitimSen
	Toplam	8084.50				Sendikalı*EğitimSen EğitimSen*EğitimBir EğitimSen*TürkEğiti EğitimSen*Diğer
Toplumsal cinsiyet farklılıkları	Gruplar arası	758.57	151.71	9.34	.00	Sendikasıız*EğitimSen
	Gruplar içi	14698.43	16.24			EğitimSen*EğitimBir
	Toplam	15457.01				Sendikalı*EğitimSen EğitimSen*TürkEğitim
Sosyo-ekonomik farklılıklar	Gruplar arası	27.66	5.53	1.19	.31	
	Gruplar içi	4285.93	4.64			
	Toplam	4313.59				

İnsan farklılıkları ölçeğinin faktörlerine ilişkin F testi sonuçlarının paylaşıldığı Tablo 6’da belirtildiği gibi, öğretmenlerin sendikalı olma durumlarına göre siyasi görüş, dini inanç ve toplumsal cinsiyet farklılıklarına ilişkin hoşgörü düzeyleri arasında .99 güven aralığında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p = .00$). Öğretmenlerin sendikalı olma durumlarına göre siyasi görüş farklılıklarına ilişkin hoşgörü düzeylerinde, sendikalı olmayan öğretmenler ile Eğitim-Bir-Sen’e ve Eğitim Sen’e üye olan öğretmenler arasında fark bulunmaktadır. Sendikasıız öğretmenler öğretmenlerin siyasi görüş farklılıkları boyutundaki farklılıklara Eğitim Bir Sen ile Eğitim Sen’e üye olan öğretmenlerden daha hoşgörülüdür.

Öğretmenlerin dini inanç farklılıklarına ilişkin hoşgörü düzeyleri arasındaki farkın kaynağı, sendikasıız öğretmenler ile Eğitim-Bir-Sen’e üye olan öğretmenler arasında, Sendikasıız öğretmenler ile Eğitim Sen’e üye olan öğretmenler arasında, sendikalı olup sendikasıını belirtmeyen öğretmenler ile Eğitim Sen’e üye olan öğretmenler arasında, Eğitim Sen’e üye olan ve Eğitim-Bir-Sen’e üye olan öğretmenler arasında, Eğitim Sen’e üye olan ile Türk Eğitim Sen’e üye olan öğretmenler arasında ve Eğitim Sen’e üye olan öğretmenler ile diğer sendikalara üye olan öğretmenler arasındadır. Öğretmenlerin sendikalı olma durumlarına göre din farklılıklarına ilişkin hoşgörü düzeyi en yüksek Eğitim Sen’e üye olan öğretmenler olup sırasıyla; sendikası olmayan, Türk Eğitim Sen’e üye olan, Sendikası olup belirtmeyenler ve diğer grubundaki öğretmenler arasındadır. Öğretmenlerin sendikalı olma durumlarına göre dini inanç farklılıklarına ilişkin hoşgörü düzeyi en düşük olan öğretmenler Eğitim-Bir-Sen’e üye olan öğretmenlerdir.

Öğretmenlerin toplumsal cinsiyet farklılıklarına ilişkin hoşgörü düzeyleri arasındaki farkın kaynağı sendikasıız öğretmenler ile Eğitim Sen’e üye olan öğretmenler arasında olup fark, daha yüksek hoşgörü sahip olma anlamında Eğitim Sen’e üye olan öğretmenler lehinedir. Ayrıca toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin

farklılıklara ilişkin öğretmenlerin hoşgörü düzeylerinde Eğitim Sen'e üye olan öğretmenler ile Eğitim-Bir-Sen'e üye olan öğretmenler arasında da fark bulunmaktadır. Söz konusu fark, aynı şekilde Eğitim Sen'e üye olan öğretmenler lehinedir. Sendikalı olup sendikalarını belirtmeyen öğretmenler ile Eğitim Sen'e üye olan öğretmenler arasında da toplumsal cinsiyet rolleri farklılıklarına ilişkin hoşgörü düzeylerinde Eğitim Sen'e üye olan öğretmenler lehine anlamlı farklılık bulunmaktadır. Eğitim Sen'e üye olan öğretmenler ile Türk Eğitim Sen'e üye olan öğretmenler arasındaki fark da yine daha yüksek hoşgörüyü sahip olma anlamında Eğitim Sen'e üye olan öğretmenler lehinedir. Öğretmenlerin sendikalı olma durumlarına göre sosyoekonomik farklılıklara ilişkin hoşgörü düzeylerinde ise .95 güven aralığında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p = .31$).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre, insan farklılıklarının araştırmada ele alınan tüm boyutlarında hoşgörü düzeyleri arasında anlamlı fark bulunmuştur. Kadın öğretmenlerin, siyasi görüş, dini inanç, toplumsal cinsiyet rolleri ve sosyal ve ekonomik farklılıklara ilişkin hoşgörü düzeyi erkek öğretmenlere göre daha yüksektir. Aksoy ve Aksoy'un (2007) araştırmasında da, kadın ve erkek aday öğretmenlerin görüşleri arasında toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin hoşgörü düzeylerinde fark bulunmuştur ve söz konusu fark kadın aday öğretmenlerin lehinedir. Çoban ve diğ. (2010) yaptığı araştırmada ise, öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin görüşlerinin cinsiyetlere göre analizlerinde anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetlerine göre siyasal farklılıklara ilişkin hoşgörü düzeyleri oldukça yüksek ve bu konudaki farklılıklar karşısında hoşgörülüdürler. Öğretmenlerin farklı siyasi görüşlere karşı saygılı oldukları ve farklı siyasi görüşler karşısında ayrımcı davranışlar sergilemeyecekleri sonucuna varılabilir. Çoban ve diğ. (2010) yaptıkları araştırmada ise öğretmen adaylarının siyasi görüş farklılıklarına ilişkin hoşgörü düzeyleri cinsiyetlerine göre anlamlı bir fark göstermiş ve kadın aday öğretmenlerin hoşgörü düzeyleri daha yüksek bulunmuştur.

Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre, dini inanç farklılıklarına ilişkin hoşgörü düzeyleri arasında fark bulunmaktadır. Belli bir dinin belli bir topluma ait olduğunu düşünen bireyler, herhangi bir dine inanmayan ya da başka dinlere inanan yurttaşların toplumda görülmemesi, dışlanması ya da dikkate alınmaması yönündeki telkinlere ve hoşgörüsüzlüklere açık olacaklardır. Bu yöndeki yargılar konusunda öğretmenlerin sosyolojik ve eşitlikçi görüşler yönünde gelişmeleri, eğitimin demokratik bir toplum kurgusundaki işlevi bakımından büyük önem taşımaktadır. Aksoy ve Aksoy'un (2007) yaptığı araştırmada da cinsiyetlere göre dini inanç farklılıklarına göre anlamlı bir fark bulunmuştur ve kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre daha hoşgörülüdürler. Çoban ve diğ. (2010) yaptıkları araştırmada ise öğretmen adaylarının farklı dini inançlara ilişkin görüşleri, cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Grant ve Fuller (2003) öğrencilerin ırk, cinsiyet ve toplumsal sınıf gibi farklılıklarının, eğitsel başarıyı hesaplama aşamasında esas alınmamasının adaletli

eğitimin ön koşulu olduğunu belirtmektedir. Bu durumda, öğretmenlerin, öğrencilerin sosyoekonomik farklılıkları ile akademik başarıları arasında bağlantı kurmayarak öğrencilerine adaletli yaklaşabilecekleri ileri sürülebilir. Öğretmenler, her çocuğun eğitime eşit koşullarda erişmesi yönünde görüş bildirmişlerdir. Öğretmenler, öğrencilerin aslında eğitim sisteminin sosyoekonomik düzeyleri düşük olan öğrencileri ayırttığına düşünmekte ve bu durumun öğrencilerin kaderleri olmadığına inanmaktadırlar. Öğrencilere ilişkin ayırttırma, sadece bir şans konusu olarak değil, devletin ve toplumun eğitim hakkına erişim konusundaki sorumluluğunu yerine getirmediği şeklinde yorumlanmalıdır. Bu nedenle öğretmenlerin söz konusu yargıya katılmamaları eşitlikçi ve eğitim hakkına dayalı bir eğitim görüşüne uygun düşmektedir. Fakat Mardin ilinde araştırmaya katılan öğretmenler, sosyoekonomik düzeyi farklı olan ailelerin eğitime bakış açılarının değişmediğini ve bu değişkenin öğrencilerin akademik başarılarını belirlemediğini düşünmektedirler. Çoban ve diğ. (2010) araştırma bulgularına göre de öğretmen adaylarının sosyoekonomik farklılıklar konusunda eşitlikçi görüşe sahip oldukları görülmektedir. Ancak eleştirel eğitim bilimi alanyazınında ailelerin sosyoekonomik düzeyinin akademik başarıyı etkilediği yönündeki görüşler öne çıkmaktadır (Bourdieu ve Passeron, 1964/2014; Freire, 1968/2013; Thompson, 2009).

Kadın öğretmenlerin her boyutta erkek öğretmenlere göre daha fazla hoşgörülü olması dikkat çekicidir. Söz konusu durum kadın öğretmenlerin hoşgörüsü eğitimde diyoğa daha önem verdikleri, kültürel farklılıklara daha duyarlı oldukları ve öğrencilerin farklılıklarına daha saygılı olmaları şeklinde yorumlanabilir. Bu fark, erkek ve kadınları ayrımcı, ayrı değerlerle yetiştiren ataerkil toplumsal yapı ile ilişkili şeklinde değerlendirilebilir. Bu yapının ürettiği değerler sisteminden erkeklerin daha olumsuz etkilendiği ve eğitim fakülteleri ya da öğretmen yetiştirme sisteminin de bu olumsuzluğu giderecek denli güçlü bir etki yaratmadığı düşünülebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin siyasi görüş, dini inanç, toplumsal cinsiyet rolleri farklılığına ilişkin hoşgörülerini; yapılan tek yönlü anova analizi sonucunda, üye oldukları sendikaya göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde (.05 ve daha düşük) farklı bulunmuştur. Öğretmenlerin insan farklılıklarının boyutları arasında yer alan siyasi görüş farklılıklarına ilişkin hoşgörü düzeylerinde ise sendikası olmayan öğretmenler ile Eğitim-Bir-Sen'e üye olan öğretmenler; sendikası olmayan öğretmenler ile Eğitim Sen'e üye olan öğretmenler arasında fark bulunmaktadır. Siyasi görüş farklılıklarına ilişkin hoşgörü düzeyi en yüksek öğretmenler, sendikası olmayan öğretmenler iken, en düşük öğretmenler Eğitim-Bir-Sen'e üye olan öğretmenlerdir. Bu durum araştırmaya katılan öğretmenlerin okullarındaki siyasi ayırttırmaların önünde önemli bir direnç oluşturabilme potansiyeline sahip olduklarını düşündürmektedir. Ancak, daha çok siyasal iktidarlar eliyle gerçekleştirilen ve çeşitli farklılıklara dayalı olduğu gibi, üye olunan sendikalar ve siyasal görüşler temelinde de gerçekleştirilen ayrımcı personel politikaları, bu yöndeki dayanışma ve hoşgörü olasılığına zarar vermektedir. Dini inanç farklılıklarına ilişkin hoşgörü düzeyi en düşük öğretmenler Eğitim-Bir-Sen'e üye olan öğretmenler iken hoşgörü düzeyi en yüksek öğretmenler Eğitim Sen'e üye olan öğretmenlerdir.

Hoşgörü düzeyi düşük olan öğretmenlerin kültürel farklılık, çokkültürlülük gibi temel insani varoluş hali yanı sıra demokratik toplumsal değerler bakımından sahip oldukları görüşleri eleştirel bir şekilde ele alması gereklidir. Aksi halde farklı inançlardaki öğrencilerin bu öğretmenlerin kendilerine adaletli davranabilecekleri konusunda kuşku duymalarına yol açılabilecektir.

Öğretmenlerin toplumsal cinsiyet rolleri farklılıklarına ilişkin hoşgörü düzeylerindeki farkın kaynağının Eğitim Sen üyesi öğretmenler ile diğer sendikalara üye olanlar ve sendikalı olmayan öğretmenler arasında olduğu saptanmıştır. Toplumsal cinsiyet rolleri farklılıklarına ilişkin hoşgörü düzeyi en yüksek öğretmenler Eğitim-Sen'e üye olanlar olup hoşgörü düzeyleri en düşük olanlar ise Eğitim-Bir-Sen'e olan öğretmenlerdir. Söz konusu duruma göre, Eğitim-Sen'li öğretmenlerin kadınlar ile ilgili ayrımcılıklarda, diğer katılımcı öğretmenlere göre daha güçlü bir karşı duruş gösterebilecekleri düşünülebilir. Eğitim-Bir-Sen'li öğretmenlerin, toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin düşünceleri ise, belirgin bir şekilde toplumsal olarak inşa edilen ayrımcı ve temelsiz kurguların sürdürülmesine destek sunmaya açık görünmektedir. Öğretmenlerin genel olarak bu çalışmada saptanan karşı görüşlerine karşın, Türkiye eğitim sistemi programlarını cinsiyetçi temelde ve programların cinsiyetlere göre ayrışması ile birlikte sürdürmektedir. Biçimsel bazı değişimler zaman içinde gerçekleştiriliyor olsa da, özellikle mesleki eğitimde yer alan baskın cinsiyetçi program yapıları sürdürülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin sendikalı olma durumları ve üye oldukları sendikaya göre sosyoekonomik farklılıklar boyutuna ilişkin hoşgörü düzeylerinde ise anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Araştırmada ortaya çıkan öğretmen görüşleri, Banks ve diğ. (2001) çokkültürlü eğitimin koşulu olarak belirttiği, farklı öğrencilere adil olanaklar sunma ve farklı öğrenciler arasında diyalog geliştirme davranışını benimseyebileceklerine ilişkin bir beklenti yaratmaktadır. Öğretmenler eğitim kurumlarında, ders kitaplarında ve eğitim programında (müfredatta) insan farklılıklarına ilişkin bilgilerin yeterli olmadığını, ama bunun olması gerektiğini belirtmişlerdir. Yılmaz (1999), Türkiye'de eğitim programında ve ders kitaplarında halen başka kültürlerin varlığından söz edilmediğini belirtmiştir. Okul kültürünün demokratikleşebilmesi için Bourdieu ve Passeron (1964/2014), farklı kültürlere ilişkin temel eşitsizliklerin yok sayılmaması ve görmezden gelinmemesi gerektiğini belirtmişlerdir. Touraine (1997/2000) ise çokkültürlü toplumlarda bireylerin birbirlerini özne olarak kabul ettiklerinde birlikte farklılıklarıyla yaşayabileceklerini belirtmiştir. Bu yüzden farklılıkların tüm eğitim programlarında yer alması, farklılıkların kabulünü sağlayacak ve birlikte yaşamının gerekliliğini sağlayacak adımlardan biri olacaktır. Eğitim sisteminin en önemli bileşenlerinden biri olarak öğretmenlerin de büyük ölçüde farklılıklara ilişkin hoşgörü düzeylerinin yüksek olması, farklılıkların daha adil ve eşitlikçi bir şekilde kendini var edebileceği bir eğitim sisteminin gerçekleştirilmesi bakımından önemli bir umut kaynağı olarak değerlendirilebilir.

Entelektüel olan öğretmenlerin (Foucault, 1988/2009) çokkültürlü eğitim becerilerinin gelişmesi gereklidir (McLaren, 2009/2011). Farklı aidiyetleri, dilleri, dinleri ve toplumsal cinsiyet rollerini tanımayan/bilmeyen veya göz ardı eden öğretmen öğrenciyle iletişim bağına koparmış olur (Mayo, 2014/2014). Öğretmenlerin sınıfta farklılıklara ilişkin davranışlarında, adalet ilkesini benimsemesi ve öğrencilerin kültürel geçmişlerini bilen bir öğretim şeklini uygulaması (Grant, 1989) öğretmenin toplumun dönüşümündeki katkısını geliştirir (Gramsci, 1975/2011). Üye oldukları sendika farklı olsa da öğretmenlerin entelektüel olarak, öğrencilerin farklılıklarını kabul ederek eğitim-öğretimi sürdürmeleri toplumsal dönüşümdeki katkılarını artıracaktır. Öğretmenlerin farklı sendikalara üye olmaları farklı politik görüşlerinin olduğunu belirtse de söz konusu politik görüşlerinden kaynaklı önyargılarıyla başatmaları öğrencilerin yaşamları açısından önemlidir.

Öğretmenlerin bireysel ve toplumsal farklılıklara karşı hoşgörü geliştirmelerini destekleyecek eğitimbilimsel (pedagojik), siyasal, kültürel bağlamda hizmetiçi eğitim çalışmaları yapılmalıdır. Bu araştırma bağlamına ilişkin saptamalar farklı bölgelerde ve farklı eğitim kurumlarında genişletilerek ve derinleştirilerek yenilenebilir. Öte yandan, her bir farklılık alanı ile ilgili farklı araştırma desenlerinin kullanıldığı araştırmalar yapılabilir. Öğretmenler arasında hoşgörü düzeyinde anlamlı farklılıklara yol açan değişikliklerin daha ayrıntılı araştırılması bu eğitim alanındaki eşitlikçi demokratik iklimin geliştirilmesi yönündeki çabalara ve politikalara ışık tutabilecektir.

Kaynakça

- Aksoy, H. H. (2007). Teacher education student perceptions and views about equity and discrimination practised in universities in Ankara-Turkey. *World Applied Science Journal*, 2(1), 1-11. [https://www.idosi.org/wasj/wasj2\(1\)/1-11.pdf](https://www.idosi.org/wasj/wasj2(1)/1-11.pdf)
- Aksoy, N. ve Aksoy, H. H. (2007, 5-7 Eylül). *Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin "insan farklılıkları"na ilişkin görüşlerinin eğitim sürecindeki değişimine ilişkin karşılaştırmalı bir inceleme: Ankara ve Gazi Üniversiteleri örneği* [Sözlü sunumu]. 16. Eğitim Bilimleri Kongresi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Althusser, L. (2010). *İdeoloji ve devletin ideolojik aygıtları* (A. Tümertekin, Çev.). İthaki Yayınları. (Orijinal eserin basım yılı 1976)
- Anderson, G. (1997). *Fundamentals of educational research* (6th reprint). Falmer Press.
- American Psychological Association (2002). *Guidelines On multicultural education, training, research, practice, and organizational change for psychologists*. <https://www.apa.org/about/policy/multicultural-guidelines-archived.pdf>
- Apak, M. (2011). *İstanbul'un bir gecekondu mahallesinde kadınların güçlenme pratiği*. M. Carlson, A. Rabo ve F. Gök. (Ed.), *Çokkültürlü toplumlarda eğitim (Türkiye ve İsveç'ten örnekler)* içinde (ss. 223-244). İstanbul Bilgi Üniversitesi.

- Apple, M. W. (2004). *Neoliberalizm ve eğitim politikaları üzerine eleştirel yazılar* (F. Gök, Ed.). Eğitim Sen Yayınları.
- Apple, M. W. (2012). *Eğitim ve iktidar* (E. Bulut, Çev.). Kalkedon. (Orijinal eserin basım yılı 1998)
- Banks, J. A., Coockson, P., Gay, G., Hawley, W. D., Irvine, J. J., Nieto, S., Schofield, J. W., and Stephan, W. G. (2001). *Diversity within unity: Essential principles for teaching and learning in a multicultural society*. https://www.uwyo.edu/education/_files/documents/diversity-articles/banks_2001.pdf
- Bora, A. (2009). İnsan hakları ve toplumsal cinsiyet. A. Erol (Ed.), *Uluslararası homofobi karşıtı buluşma* içinde (ss. 36-40). Ayrıntı Basımevi.
- Bourdieu, P., and Passeron, J. C. (2014). *Varisler öğrenciler ve kültür* (L. Ünsaldı ve A. Sümer, Çev.). Heretik Yayıncılık. (Orijinal eserin basım yılı 1964)
- Büyüköztük, Ş., Çokluk, Ö. ve Köklü, N. (2020). *Sosyal bilimler için istatistik* (24. basım). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Creswell, J. W. (2017). *Eğitim araştırmaları nicel ve nitel araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi* (H. Ekşi, Çev.). Eğitim Danışmanlığı ve Araştırmaları Merkezi. (Orijinal eserin basım yılı 2012)
- Çoban, E. A., Karaman, N. G. ve Doğan, T. (2010). Öğretmen adaylarının kültürel farklılıklara yönelik bakış açılarının çeşitli demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*, 10(1), 125-131. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aibuefd/issue/1498/18130>
- Derrida, J. (2003). *Öteki hedef* (M. Başaran, Çev.). Bağlam Yayınları. (Orijinal eserin basım yılı 1992)
- Doytcheva, M. (2009). *Çokkültürlülük* (A. T. Onmuş, Çev.). İletişim Yayınları. (Orijinal eserin basım yılı 2005)
- Faitar, G. (2009). Unity in diversity: Is there a common denominator? *International Journal of Educational Policies*, 3(1), 20-31. <http://ijep.icpres.org/2009/v3n1/faitar.pdf>
- Fay, B. (2012). *Çağdaş sosyal bilimler felsefesi çokkültürlü bir yaklaşım* (İ. Türkmen, Çev.; 3. basım). Ayrıntı Yayınları. (Orijinal eserin basım yılı 1996)
- Foucault, M. (2009). *Özne ve iktidar* (I. Ergüden ve O. Akınhay, Çev.). Ayrıntı Yayınları. (Orijinal eserin basım yılı 1988)
- Freire, P. (2013). *Ezilenlerin pedagojisi* (D. Hattatoğlu ve E. Özbek, Çev.; 9. basım). Ayrıntı Yayınları. (Orijinal eserin basım yılı 1968)
- Gençtan, E. (2012). *İnsan olmak* (11. basım). Metis Yayınları.

- Gramsci, A. (2011). *Hapishane defterleri* (A. Cemgil, Çev.; 6. basım). Belge Uluslararası Yayıncılık. (Orijinal eserin basım yılı 1975)
- Grant, C. (1989). Equity, equality, teachers and classroom life. In W. G. Secada, (Ed), *Equity in education* (pp. 89-103). Falmer Press.
- Grant, R., and Fuller, C. B. (2003). A knowledge accessing theory of strategic alliances. *Journal of Management Studies*, 41(1), 61-84. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6486.2004.00421.x>
- Haynes, F. (2002). *Eğitimde etik* (S. Akbaş, Çev.). Ayrıntı Yayınları. (Orijinal eserin basım yılı 1998)
- Illich, I. (2013). *Okulsuz toplum* (C. Öner, Çev.). Oda Yayınları. (Orijinal eserin basım yılı 1970)
- Kalaycı, Ş. (2006). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Asil Yayın Dağıtım.
- Kayri, M. (2009). Araştırmalarda gruplar arası farkın belirlenmesine yönelik çoklu karşılaştırma (post hoc) teknikleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(19), 51-64. <https://app.trdizin.gov.tr/makale/T0RrMk9EazU/arastirmalarda-gruplar-arasi-farkin-belirlenmesine-yonelik-coklu-karsilastirma-post-hoc-teknikleri>
- Lodico, M. G., Spaulding, D. T., and Voegtler, K. H. (2006). *Methods in educational research from theory to practice*. A Wiley Imprint.
- Mayo, P. (2014). Gramsci' nin eleştirel pedagoji üzerinde etkisi (H. H. Aksoy, Çev.). M. Uysal ve A. Yıldız (Ed.), *Eleştirel eğitim yazıları* içinde (ss. 157-173). Siyasal Kitabevi. (Orijinal eserin basım yılı 2014)
- McLaren, P. (2011). *Okullarda yaşam eleştirel pedagojiye giriş* (M. Eryaman ve H. Arslan, Çev.). Anı Yayıncılık. (Orijinal eserin basım yılı 2009)
- Memduhoğlu, H. B. (2008). *Ulusal, küresel örgütsel bağlamda farklılıkları yönetme*. Pegem A Yayıncılık.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2014). *Milli eğitim istatistikleri örgün eğitim*. Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı. http://sgb.meb.gov.tr/istatistik/meb_istatistikleri_organ_egitim_2014_2015.pdf
- Nohl, A. M. (2009). *Kültürlerarası pedagoji* (N. Somel, Çev.). İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları. (Orijinal eserin basım yılı 2006)
- Özsoy, S. (2004). Eğitim hakkı: Kendi dilini bulamamış bir söylem. *Eğitim Bilim Toplum*, 2(6), 58-83.
- Parekh, B. (2002). *Çok kültürlüğü yeniden düşünmek* (B. Tanrıseven., Çev.). Phoneix Yayınevi. (Orijinal eserin basım yılı 2000)

- Said, E. W. (1998). *Kültür ve emperyalizm* (N. Alpay, Çev.). Hil Yayınları. (Orijinal eserin basım yılı 1993)
- Sencer, M. ve Irmak, Y. (1984). *Toplumbilimlerinde yöntem* (2. basım). Say Kitap Pazarlama.
- Swartz, D. (2011). *Kültür ve iktidar* (E. Gen, Çev.). İletişim Yayınları. (Orijinal eserin basım yılı 1997)
- Tan, M. (2011). Türkiye’de kadınlar, eğitim ve gelişme. M. Carlson, A. Rabo ve F. Gök (Ed.), *Çokkültürlü toplumlarda eğitim (Türkiye ve İsveç’ten örnekler)* içinde (ss. 113-134). İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Thompson, F. (2009). The instruction and assessment of multicultural dispositions in teacher and counselor education. *Journal of Invitational Theory and Practice*, 15, 32-54. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ871350.pdf>
- Tochon, F. V. (2009). The role of language in globalization: Language, culture, gender and institutional learning. *International Journal of Educational Policies*, 3(2), 107-124. <https://www.researchgate.net/publication/251875938>
- Touraine, A. (2000). *Eşitliklerimiz ve farklılıklarımızla birlikte yaşayabilecek miyiz?* (O. Kunal, Çev.). Yapı Kredi Yayınları. (Orijinal eserin basım yılı 1997)
- Turner, B. (1997). *Eşitlik* (B. S. Şener, Çev.). Dost Kitabevi. (Orijinal eserin basım yılı 1959)
- Yılmaz, T. (1999). Toplumsal sınıf, dil yapısı ve okul başarısı. F. Gök (Ed.), *75 yılda eğitim* (ss.73-78). Tarih Vakfı Yayınları.
- Willis, P. (1997). *Learning to labour: How working class kids get working class job*. Saxon House.
- Wulf, C. (2009). *Tarihsel kültürel antropoloji* (Ö. D. Sarısoy, Çev.). Dipnot Yayınevi. (Orijinal eserin basım yılı 2004)

Etik Kurul Kararı

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



Views on Human Diversity of Teachers who Working in Primary Schools in Mardin¹

ARTICLE TYPE	Received Date	Accepted Date	Published Date
Research Article	12.21.2021	04.25.2022	04.28.2022

Sevgi Ernas ² and Hasan Hüseyin Aksoy ³
Ankara University

Abstract

People differ in their religious belief, political view, and social and economic dimensions. If schools are aware of and accept these differences, potential discrimination will be reduced. In education, teachers have a key role to play in reducing discrimination based on these differences. This research aims to determine the tolerance towards and views on human diversity of teachers working in primary schools in Mardin province regarding human diversity. The objectives of the research are to reveal teachers' levels tolerance towards diversity in terms of gender roles, religious belief, political opinion, and social and economic status dimensions, and how their tolerance differs by gender, union status, and the union of which they are a member. The research used the quantitative method and descriptive survey model. The research population is the teachers working in primary schools in Mardin and data were collected by stratified sampling. The research population consists of 2,909 teachers working in primary schools in Mardin province, and the sample is 940 teachers. The Opinions on Human Differences Questionnaire converted into a scale by applying factor analysis was used as the data collection tool. The Scheffe test, which is a posthoc test, was applied to find out which groups include differences between units. According to the independent t-test, there is a significant difference by gender between the levels of teacher tolerance towards all dimensions of human differences, which are political opinion, religious belief, gender roles, and social and economic status. The tolerance level of female teachers towards political opinion, religious belief, gender roles, and social and economic status is higher than male teachers. According to the one-way ANOVA analysis, there is a significant difference between the levels of tolerance towards political opinion, religious belief, and gender roles of the teachers who participated in the research by their union status and the union of which they are a member.

Keywords: Human diversity, multiculturalism, cultural differences, education equity, education discrimination.

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

¹This study is derived from the master's thesis which its title "Views on Human Diversity of Teachers who Working in Primary Schools in Mardin" completed by the first author under the advising of the second author at Ankara University, Institute of Educational Sciences in 2014.

²Corresponding Author: Dr., Ankara University Rectorate, e-mail: ernas@ankara.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-1213-7285>

³Prof. Dr., Faculty of Educational Sciences, Department of Education Administration and Policy, e-mail: aksoy@education.ankara.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-7576-6287>

Purpose and Significance

The change of human due to biological, social and cultural reasons throughout history has led people to resemble each other and differentiate from each other over time (Wulf, 2004/2009). Parekh (2000/2002) stated that the claim that equality derives from ontologically human similarities among people lead to obscure and trivializes these differences. At the same time, Parekh (2000/2002) stated that similarities and differences do not stay together in a passive way and they permeate each other. With a similar definition, Fay (1996/2012) also claim that dualism such as similarity-difference or self-other forces us to choose just one and prevents us from seeing the option of being both at the same time.

Turkey is a multicultural country that includes different ethnicities, religions, languages and cultures. These diversity are more common especially in the eastern and southeastern regions of Turkey. The perception of teachers working these region about these diversity affects on the education perceptions, academic achievements and future lives of primary school students who have just started school and making an entrance to a different world for the first time. In this context, teachers have an important role in reducing discrimination regarding these differences in education. Providing equal education conditions for all students in schools, regardless of their ethnic and cultural identities, is also the determining factor of multicultural education considered as a main feature. Gramsci (1975/2011) states that students can be shaped through standardized learning, codes of conduct, classroom organization, informal pedagogical processes that teachers use against specific student groups. School is a way to access culture for individuals from the most deprived backgrounds, and this applies to all stages of education. Touraine (2000) states that intersubjective relations are not belonging to the same culture, same society, but a joint effort to become a subject. According to this approach, it is impossible to pass from the subject to the social agent without accepting the existence of the other, but understanding the other creates a relationship different from professional relationships. In this context, the relationship between teacher and student in schools should be in a way that respects the distance between them but also creates communication, does not require collusion, but also requires mutual respect, and requires both sides to see each other as equals.

Human differences are determined on the basis of the dominant prototype in a country, apart from the biological differences of people. Schools should be democratic institutions that notice these differences and give education by accepting these differences. Schools should be seen not only as places of teaching and instilling doctrines, but also as a cultural site that promotes student empowerment and self-transformation (McLaren, 2009/2011). The dialectical meaning of schooling allows us to see schools as places of both hegemony and liberation. There are studies in the literature on identifying human differences. However, this study differs from other studies in terms of both determining the tolerance levels of teachers who are in direct interaction with human differences and applying the research in a geographical region where human differences are intense. In other words, the chosen universe of the

research determines the opinions of the teachers about the life practices they mostly encounter, not that they may encounter human differences.

The problem of this research is the views of teachers towards these human differences. The aim of this research is to determine the sensitivities/tolerances and opinions of teachers working in primary schools in Mardin province regarding human differences. In order to achieve the aims that defined within the framework, questions which should be answered is following:

1. What is the tolerance levels of teachers regarding dimentions of gender roles, religious belief, political opinion, social and economic class-status differences?
2. Teachers' views on human differences;
 - a. Their gender,
 - b. Does it change to depend on the union which they are a member of?

Method

The research is carried out the quantitative method and descriptive survey model. The Mardin province, which is the universe of the research, has a multicultural structure that includes different religions, different ethnicities and different languages. The group, which is the subject of the study, was preferred because they work in a place where multiculturalism can be observed intensely in terms of some features. The sample in this research, on the other hand, was collected by stratified sampling from probabilistic sampling (Creswell, 2012/2017), in which individuals representing the universe were selected from the universe. The number of teachers working in the province of Mardin, which constitutes the universe of the research, is 2,909 (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2014). In order to strengthen its ability to represent the universe, the schools were selected from among the districts where the population differs in terms of ethnicity density, taking into account different socio-economic levels. Thus, it is guaranteed that the selected clusters primarily have some population characteristics.

A confidence level of .99 with an error tolerance of .04 were adopted in determining the sample size. Accordingly, 940 teachers from the Artuklu, Dargeçit, Kızıltepe, Mazıdağı, Midyat, Nusaybin and Ömerli districts of the Mardin province constituted the sample. In the research, the Human Diversity Questionnaire prepared by Aksoy and Aksoy (2007), Çoban et al. (2010) was used as a data collection tool, which was converted to scale by applying factor analysis. Since confirmatory factor analysis was applied to the scale by Çoban et al. (2010), factor analysis was not performed again.

When the distribution and percentages of the scale applied to the teachers working in Mardin province according to the personal information of the teachers which are examined, it is seen that the ratio of male teachers are 57.3% and the female

teachers' are 38.2%. When the union status of the teachers is examined, 33.6% of the teachers are not members of any union. 5.3% of the teachers stated that they are members of a union, but they did not specify which union they are member of. The ratios of the teachers participation in the research according to the unions which they are members of are listed as Eğitim-Sen 34.6%, Eğitim-Bir-Sen 15.6%, Türk Eğitim-Sen 3.2%, other 2.8%. In the analysis of the research's data, in the analysis of the dimensions of human differences according to the gender of the teachers, the unrelated (independent) samples t-test was used to test whether the difference between the means of two unrelated samples is significant. One way analysis of variance (one way anova) was used for unrelated samples for the analysis of human differences according to the union status of the teachers and the union which they are members of. In the analysis of the data, Scheffe test, one of the Poch-hoc tests, was used to find out between which groups the inter-unit differences were.

Results

As a result of the independent t-test, there is a significant difference in the tolerance levels of teachers regarding all dimensions of human differences, political opinion, religious belief, gender roles, and social and economic difference according to their gender. The tolerance level of female teachers regarding political opinion, religious belief, gender roles and social and economic differences is higher than male teachers. The tolerance of the teachers participating in the research regarding political opinion, religious belief, and gender roles. As a result of the one-way anova analysis, there is a significant difference according to their union status and the union they are a member of.

Discussion and Conclusions

According to Aksoy and Aksoy's (2007) research, there is a difference in the tolerance levels of gender roles between the opinions of male and female novice teachers, and the difference in question is in favor of female novice teachers. In the study of Çoban et al. (2010), however, no significant difference was found in the analysis of pre-service teachers' views on gender roles by gender. Teachers have a very high level of tolerance for political differences and tolerance about these differences in this regard. It can be concluded that teachers are respectful to different political views, therefore, their behavior will not change in the face of different political views. In the study of Çoban et al. (2010), there is a significant difference in the tolerance levels of pre-service teachers regarding differences in political views, in favor of female novice teachers.

There is a difference between the tolerance levels of teachers for religious belief differences according to their genders. Individuals, who think that a certain religion belongs to a certain society, would be intolerance that citizens who do not believe in any religion or believe in other religions and they are seen their as *others*. The development of teachers about sociology and egalitarian views pivotal importance on their judgments in terms of the function of education in a democratic society. According to the gender of the teachers, tolerance levels for socio-economic

differences are high. Grant and Fuller (2003) state that not taking the differences of students such as race, gender and social class as a basis in the calculation of educational success is the prerequisite for fair education. In this case, the high level tolerance of the teachers can be interpreted that they wouldn't make a connection between the socio-economic differences of the students and their academic achievements; therefore, their approach to the students would fairly.

Teachers expressed their views that every child should have equal access to education. Teachers may believe that education system segregates students with low socio-economic levels, and that is not the fate of student. While the teachers who do not have the highest level of tolerance for political differences of opinion regarding human differences are those who are not members of a teacher union, the lowest teachers are those who are members of Eğitim-Bir-Sen. In this situation it can be make inferences that the teachers participating in the research have the potential to create a significant resistance against the political segregation in their schoolsit can be make inferences that. While the teachers with the lowest level of tolerance for religious belief differences are those who are members of Eğitim-Bir-Sen, the teachers with the highest tolerance level are those who are members of Eğitim Sen. Teachers with low tolerance level need to critically consider their views in terms of democratic social values as well as the basic human existence such as cultural difference and multiculturalism. Otherwise, it may cause students who have different beliefs to doubt that these teachers can treat them fairly.

The teachers with the highest level of tolerance for gender role differences are those who are members of Eğitim-Sen, and teachers with the lowest tolerance level are those who belong to Eğitim-Bir-Sen. The thoughts of the teachers from Eğitim Bir-Sen regarding gender roles can be explained by the concepts of Tan (2011) as *inappropriate for traditional roles* and *gender blindness*. There is no significant difference in the tolerance levels of the teachers participating in the research regarding their union status and the socio-economic differences dimension according to the union they are a member of.

In-service training studies should be carried out in the pedagogical, political and cultural context that will develop tolerance for teachers' individual and social differences. The determinations regarding this research context can be renewed by expanding and deepening in different regions and different educational institutions. Studies using different research designs which related to each area of diversity should be conducted. Changes that lead to significant differences in tolerance levels among teachers should be subject to further investigation. The internal and external effects and processes that cause this difference should be examined.

Ethical Committee Approval

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



4+4+4 Düzenlemesiyle Farklı Yaşlarda İlkokula Başlayan Öğrencilerin Akademik Performanslarının LGS Verileri Temelinde Analizi

MAKALE TÜRÜ	Başvuru Tarihi	Kabul Tarihi	Yayın Tarihi
Araştırma Makalesi	18.03.2022	16.06.2022	17.06.2022

Ali E. Şahin ¹ ve Nergiz Kardeş İşler ²
Hacettepe Üniversitesi

Saadet Zoraloğlu ³
Başkent Üniversitesi

Öz

Kamuoyunda Eğitimde 4+4+4 Düzenlemesi olarak bilinen 6287 sayılı Kanun ile ilkökula başlama yaşı 60 aya kadar düşürülmüş, düzenleme 2012-2013 öğretim yılında uygulamaya konulmuştur. Bu araştırmanın amacı bu düzenleme ile ilkökula başlayan, yaşları 60 ay ile 84 ay arasında değişen öğrenciler arasındaki yaş farkının akademik performansları üzerindeki etkisini sekizinci sınıfta girdikleri 2020 Liselere Geçiş Sistemi (LGS) Merkezi Sınav verileri temelinde çözümlenmiştir. Araştırma, ilişkisel ve nedensel karşılaştırma türü bir araştırma olarak desenlenmiştir. Ankara'daki ortaokullardan LGS Merkezi Sınavına katılan öğrenciler bu araştırmanın evrenini, bu okullardan seçilen 9,582 öğrenci araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Bu öğrencilerin okula başlama yaşları gruplandırılmış, grupların LGS Merkezi Sınav puanları ve bu sınavın alt testlerindeki net doğru sayıları arasında karşılaştırmalar yapılmıştır. Araştırma sonucunda büyük yaş grubundaki öğrencilerin akademik performanslarının küçük gruplara göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Küçük yaş grubunda olan öğrencilerin ilkökula başlarken hazırbulunuşluk düzeylerinin yeterli olmaması, ilkökula uyum sorunları yaşamaları, ilkökul süresinin dört yıla indirilmiş olması, toplu öğretime ağırlık verilerek öğretimin farklılaştırılmaması ve bireyselleştirilememesi öğrencilerin akademik performansları arasındaki farkın nedenleri arasında sıralanmıştır. Araştırma sonucunda, eğitim politikalarının bilimsel temelde geliştirilmesinin gerekliliğine vurgu yapılmış, okula başlama yaşının 72 ay olarak düzenlenmesi, ilkökul eğitiminin beş yıl olması, ilkökula başlama aşamasında tüm çocukların hazırbulunuşluk düzeylerinin gelişim uzmanları tarafından değerlendirilmesi ve zorunlu okul öncesi eğitimi önerilmiştir.

Anahtar sözcükler: 4+4+4 düzenlemesi, yaş etkisi, ilkökula başlama yaşı, göreceli yaş farkı, LGS merkezî sınavı.

Etik kurul kararı: Bu araştırma, Hacettepe Üniversitesi Senatosu Etik Komisyonunun 13 Ekim 2020 tarihli toplantısında incelenmiş olup etik açıdan uygun görüldüğü 21 Ekim 2020 tarihli ve 35853172-600-E.0001293222 sayılı Rektörlük yazısıyla araştırmacılara bildirilmiştir.

¹Sorumlu Yazar: Prof. Dr., Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı, e-posta: alisahin@hacettepe.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-3728-9982>

²Dr., Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı, e-posta: n.kardas@hacettepe.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-9536-1428>

³Öğr. Gör. Dr., Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı, e-posta: szoraloglu@baskent.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-1004-3103>

İlkokula başlama yaşının ve ilkokul eğitimi süresinin ne olması gerektiğine ilişkin belirlenmiş genel kuralların ya da ölçütlerin olmamasından dolayı ilkokula başlama yaşı ve süresi ülkeler arasında farklılık göstermektedir. Birleşmiş Milletler Eğitim Bilim ve Kültür Kurumunun (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2021) 189 ülkeyi kapsayan verilerine göre ilkokula başlama yaşının 19 ülkede beş yaş, 137 ülkede altı yaş ve 33 ülkede yedi yaş; ilkokul sürelerinin ise 22 ülkede dört yıl, 27 ülkede beş yıl, 115 ülkede altı yıl, 24 ülkede yedi yıl ve bir ülkede sekiz yıl olduğu görülmektedir. Birleşmiş Milletler Kalkınma Programının (United Nations Development Programme [UNDP], 2020) yayımladığı İnsani Gelişme Raporunda bu 189 ülke, insani gelişmişlik düzeyine göre “Çok Yüksek İnsani Gelişme”, “Yüksek İnsani Gelişme”, “Orta İnsani Gelişme” ve “Düşük İnsani Gelişme” gösteren ülkeler olarak sıralanmaktadır. Ülkelerin insani gelişmişlik düzeylerine göre bir değerlendirme yapıldığında ilkokula başlama yaşını ve ilkokul süresini insani gelişmişlik düzeyiyle ilişkilendirmek oldukça güçtür. Dört farklı insani gelişme düzeyinin her birinde ülkelerin en az %70’inin okula başlama yaşı altıdır. Bu bağlamda Türkiye’nin de 1961 yılından beri üyesi olduğu Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatına (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD]) üye ülkelere ilişkin veriler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1*OECD Üyesi Ülkelerin Okula Başlama ve Eğitim Sürelerine İlişkin Veriler*

OECD Ülkeleri	İlkokula Başlama Yaşı	İlkokul Süresi	Ortaokul Süresi	Lise Süresi
ABD	6	6	3	3
Almanya	6	4	6	3
Avustralya	5	7	4	2
Avusturya	6	4	4	4
Belçika	6	6	2	4
Birleşik Krallık	5	6	3	4
Çekya	6	5	4	4
Danimarka	6	7	3	3
Estonya	7	6	3	3
Finlandiya	7	6	3	3
Fransa	6	5	4	3
Hollanda	6	6	3	3
İrlanda	5	8	3	2
İspanya	6	6	3	3
İsrail	6	6	3	3
İsveç	7	6	3	3
İsviçre	6	6	4	4
İtalya	6	5	3	5
İzlanda	6	7	3	4
Japonya	6	6	3	3
Kanada	6	6	3	3
Kolombiya	6	5	4	2

(devam ediyor)

Tablo 1 (devam)

OECD ülkeleri	İlkokula başlama Yaşı	İlkokul süresi	Ortaokul süresi	Lise süresi
Kore	6	6	3	3
Letonya	7	6	3	3
Litvanya	7	4	6	2
Lüksemburg	6	6	3	4
Macaristan	7	4	4	4
Meksika	6	6	3	3
Norveç	6	7	3	3
Polonya	7	6	3	3
Portekiz	6	6	3	3
Slovakya	6	4	5	4
Slovenya	6	6	3	4
Şili	6	6	2	4
Türkiye	6	4	4	4
Yeni Zelanda	5	6	4	3
Yunanistan	6	6	3	3

Not. How a student's month of birth is linked to performance at school: New evidence from PISA. From P. Givord, 2020, OECD Education Working Papers, 221, OECD Publishing.

Tablo 1'de sıralanan OECD'ye üye ülkeler karşılaştırıldığında ilkokula başlama yaşı ve ilkokul, ortaokul ve lise sürelerinin ülkeler arasında farklılık gösterdiği görülmektedir. Bu ülkelerin dördünde ilkokula başlama yaşı beş yaş, yirmi altısında altı yaş, yedisinde de yedi yaştır. OECD'ye üye ülkeler içinde ilkokul süresi Türkiye'de olduğu gibi dört yıl olan sadece altı ülke bulunmaktadır. Ülkelerin %81'inde ilkokul süresi ortaokul ve lise sürelerinden daha uzundur.

İlkokula başlama yaşının belirlenmesinde; her ülkenin kendi eğitim sistemini kademelendirme yaklaşımı, bu süreçte hakim olan eğitim politikaları, geliştirdikleri eğitim programları ve bu programlar için öğrencilerin sahip olması gereken hazırbuluşluk düzeyleri etkili rol oynamaktadır. Genel olarak okula başlama yaşının açıklanmasında iki yol kullanılmaktadır. Bunlardan birincisi okula başlama yaşının takvim yılına göre belirlenerek açıklanmasıdır. 2022-2023 eğitim-öğretim yılında ilkokulların birinci sınıflarına 2017 yılında doğan çocukların kaydı yapılacaktır, şeklinde bir açıklama birinci yola örnek olarak verilebilir. İkincisi ise takvim yılı içinde herhangi bir kesme tarihi temel alınarak okula başlama yaşının belirlenmesidir. 2022-2023 eğitim-öğretim yılında ilkokulların birinci sınıflarına 30 Eylül 2022 tarihinde 60 ayı doldurmuş olan çocukların kaydı yapılacaktır, şeklindeki bir açıklama ikinci yolu işaret etmektedir. Bu yollardan hangisi kullanılırsa kullanılırsın, aynı yıl ilkokul birinci sınıfa başlayan öğrencilerin yaşları arasında ay farkı bulunması kaçınılmaz bir durumdur. Örneğin, 2007 yılı takvim yılı olarak esas alınarak birinci sınıfa öğrenci kaydı yapıldığında aynı sınıfa 1 Ocak 2007'de doğan bir çocuğun da, 31 Aralık 2007 tarihinde doğan bir çocuğun da kaydı yapılabilir. 30 Eylül 2022 tarihinde 60 ayını dolduran çocukların ilkokul birinci sınıfa kaydının yapılması durumunda ise 1 Ekim 2016 doğumlu bir çocuk ile 30 Eylül 2017 doğumlu

bir çocuğun aynı sınıfta olması olanaklıdır. Dolayısıyla her iki durumda da “göreceli olarak en küçük” olan ($G = 0$) ile “göreceli olarak en büyük” olan ($G = 11$) arasında 11 ay farkı olacaktır. Aynı sınıftaki öğrenciler arasındaki bu yaş farkı *göreceli yaş* (*relative age*) olarak tanımlanmaktadır (Baker ve diğ., 2010; Bedard ve Dhuey, 2006; Thompson ve diğ., 1999; Wienen ve diğ., 2019).

Aynı sınıfta bulunan öğrencilerin yaşlarındaki farklılığın değişik eğitim kademelerinde, onların akademik başarıları (Bedard ve Dhuey, 2006; Diris, 2017; Kawaguchi, 2011; Yavuz, 2019), benlik algıları (Thompson ve diğ., 2004), güdülenmeleri (motivasyonları) ve okula ve derse bağlılıkları (Martin, 2009), bilişsel gelişimleri (Solli, 2017), motor becerileri (Roberts ve Fairclough, 2012) üzerinde anlamlı bir fark oluşturduğunu ortaya koyan çeşitli ülkelerde yapılmış çok sayıda araştırma olduğu görülmektedir. Bu fark *doğum günü etkisi*, *doğum ayı etkisi*, *okula başlama yaşı etkisi*, *doğum mevsimi etkisi* ya da *göreceli yaş etkisi* olmak üzere değişik şekillerde adlandırılabilir (Angrist ve Keueger, 1991; Musch ve Grondin, 2001; Ponzo ve Scoppa, 2014; Robertson, 2011).

Dhuey ve diğ. (2019) Amerika Birleşik Devletleri'nin Florida eyaletinde ilkokula aynı yıl başlayan öğrencilerin lise düzeyine geldiklerinde akademik başarılarını inceledikleri araştırmalarında okula başlama yaşı ile akademik performans arasında olumlu yönde bir ilişki olduğunu, akademik sınavlarda göreceli olarak büyük yaşta olan öğrencilerin küçük yaşta olanlara göre daha yüksek puanlar aldıklarını, sınıf tekrarı oranının göreceli olarak küçük yaşta olan öğrencilerde daha fazla olduğunu ve düşük sosyoekonomik duruma sahip ailelerin çocuklarının okula daha erken yaşta başladıklarını ortaya koymuştur. Benzer sonuçlara farklı ülkelerde yapılan araştırmalarda da ulaşıldığı görülmektedir. Örneğin; Lawlor ve diğ. (2006) tarafından İskoçya'da yapılan araştırmada 7 yaşından küçük öğrencilerin büyüklere göre okuma ve matematikte daha düşük puanlar aldıkları; ancak bu farkın okumada 9 yaşa gelindiğinde, matematikte ise 11 yaşa gelindiğinde azaldığı saptanmıştır. Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (Programme for International Student Assessment [PISA]) ve Uluslararası Matematik ve Fen Bilimlerindeki Eğilimler Araştırması (Trends in International Mathematics and Science Study [TIMSS]) gibi uluslararası öğrenci değerlendirme çalışmalarının sonuçları temelinde göreceli yaş farkının akademik performans üzerindeki etkisini bulmayı amaçlayan çalışmalar da bulunmaktadır. Bedard ve Dhuey (2006), 1995 ve 1999 TIMSS verilerini kullanarak 19 OECD ülkesinde aynı yıl okula başlayan öğrencilerin dördüncü ve sekizinci sınıflardaki başarılarını karşılaştırmış, büyük yaş grubundaki öğrencilerin performansının küçük yaş grubuna göre anlamlı düzeyde daha iyi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Kawaguchi (2011), Japon öğrencileri değerlendirdiği çalışmasında, göreceli olarak büyük yaşta olan öğrencilerin 2003 TIMSS puanlarının küçük öğrencilere göre daha yüksek olduğunu belirtmektedir. 2009, 2012, 2015 yıllarında yapılan PISA'nın Fransa'ya ait verilerini değerlendiren Dicks ve Lancee (2018), ilkokula göreceli olarak erken başlayan öğrencilerin ilkokulda sınıf tekrarı durumlarının diğerlerine göre %9 daha yüksek olduğunu, göçmen aileler için bu oranın yaklaşık iki kat arttığını belirtmektedir. Benzer şekilde 2003, 2009 ve 2012

PISA'nın Avustralya, Belçika, Kanada, Danimarka, Estonya, Finlandiya, Fransa, İtalya, Lüksemburg, Hollanda, Yeni Zelanda, Polonya, Portekiz, Slovakya ve İsveç'e ait verilerini değerlendiren Diris (2017), ilkokula aynı sınıftaki diğer öğrencilerden daha geç başlamanın özellikle de kız öğrencilerin başarısını olumlu etkilediğini ortaya koymuştur.

Türkiye'de zorunlu eğitimin başlangıcı olan ilkokul birinci sınıfa başlama yaşı ilgili mevzuatta kesim tarihi belirtilerek açıklanmaktadır. 27 Ağustos 2003 tarih ve 25212 sayılı Resmî Gazete'de yayımlanan Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'ndeki ilköğretim okullarının birinci sınıfına, o yılın 31 Aralık tarihinde 72 ayını dolduran çocukların kaydı yapılır, şeklindeki düzenleme, kamuoyunda Eğitimde 4+4+4 Düzenlemesi olarak bilinen 6287 sayılı Kanun ile değiştirilmiştir. Türkiye Büyük Millet Meclisinde ve akademik çevrelerdeki yoğun itirazlar ve tartışmalar (Coşkun ve Gündoğdu, 2013) sonrasında kabul edilen bu Kanun'a dayalı olarak 21 Temmuz 2012 tarihli ve 28360 sayılı Resmî Gazete'de yayımlanan yönetmelik değişikliği ile Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nin 15'inci maddesi şu şekilde değiştirilmiştir:

MADDE 15 – İlkokulların birinci sınıfına, kayıtların yapıldığı yılın eylül ayı sonu itibarıyla 66 ayını dolduran çocukların kaydı yapılır. Gelişim yönünden ilkokula hazır olduğu anlaşılan 60-66 ay arası çocuklardan, velisinin yazılı isteği bulunanlar da ilkokul birinci sınıfa kaydedilir.

Yaşça kayıt hakkını elde eden, ancak bedenen veya zihnen yeterince gelişmemiş olup okula uyum sağlayamayan 66 ay ve üzeri çocuklar da Kasım ayı sonuna kadar sağlık kurumlarından verilen bedenen veya zihnen gelişmemiş tıbbi tanılı rapor üzerine okul öncesi eğitime yönlendirilebilir veya kayıtları bir yıl ertelenebilir.

21 Temmuz 2012'de İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nde yapılan değişiklikle kesim tarihi 30 Eylül olarak değiştirilmiş, belirtilen tarihte 60 ayını dolduran bir çocuğun birinci sınıfa başlaması olanaklı duruma getirilmiştir. Bu düzenleme sonrasında 2012-2013 öğretim yılında birinci sınıf şube ve öğrenci sayılarındaki artış Tablo 2'de sunulmuştur (MEB, 2012, 2013).

Tablo 2

Birinci Sınıf Şube ve Öğrenci Sayıları

Öğretim Yılı	Birinci sınıf şube sayısı	Birinci sınıfa kayıtlı öğrenciler		
		Kız	Erkek	Toplam
2011-2012	57,218	685,169 (%48.8)	719,688 (%51.2)	1,404,857
2012-2013	75,698	917,836 (%49.1)	952,869 (%50.9)	1,870,705

Tablo 2'deki Millî Eğitim İstatistiklerine göre bu düzenlemenin 2012-2013 öğretim yılında uygulanmaya başlanması ile birlikte ilkokulların birinci sınıf şube ve öğrenci sayılarının bir önceki öğretim yılına göre yaklaşık %25 oranında artmış

olduğu gözlenmektedir. Yeni düzenlemeyle birlikte 2012-2013 öğretim yılında birinci sınıf şube ve öğrenci sayılarındaki artışın yanı sıra Tablo 3'te sunulan veriler temelinde ilkokula başlayan öğrenciler arasındaki yaş farkının da belirgin şekilde arttığı görülmektedir.

Tablo 3

Öğrencilerin İki Farklı Eğitim Öğretim Yılında İllkokula Başlama Yaşları

Öğretim Yılı	5 yaşında başlayanlar		6 yaşında başlayanlar		Yedi yaşı ve üstünde başlayanlar		Toplam
	f	%	f	%	f	%	
2011-2012	485	0.03	1,181,338	84.1	223,034	15.9	1,404,857
2012-2013	416,191	22.2	1,233,936	66.0	220,578	11.8	1,870,705

Tablo 3'te belirtildiği gibi 2011-2012 öğretim yılında ilkokul birinci sınıfa 5 yaşında sadece 485 öğrenci başlamışken, yeni düzenleme ile birlikte 2012-2013 öğretim yılında ilkokula 5 yaşında başlayan öğrenci sayısı %858 artışla 416,191 öğrenci olmuştur. Yeni düzenlemeyle birlikte birinci sınıflardaki öğrenci mevcudu yaklaşık ortalama 25 öğrenci olarak hesaplandığında her sınıfta 5 yaşında 6 öğrenci, 6 yaşında 16 öğrenci ve 7 ya da daha üstü yaşlarda olan 3 öğrenci bulunduğu söylenebilir. Aynı sınıfta bulunan öğrencilerin yaşları 60 ay ile 84 ay gibi geniş bir aralıkta yer almaktadır.

4+4+4 düzenlemesinin uygulanması sonucunda daha da artan yaş farkının öğrenciler üzerindeki etkisini araştıran çeşitli çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Büyük ölçüde ilkokul birinci sınıf öğrencilerine odaklı ve öğretmen görüşleri ile sınırlı bu araştırmalarda 2012-2013 öğretim yılında birinci sınıfa kaydolun öğrencilerin hazırbulunuşlukları, okula uyumları, yaşadıkları sorunlar ve okuma yazma süreçleri takvim yaşı bağlamında ele alınmıştır (Akbaşlı ve Üredi, 2014; Aybek ve Aslan, 2015; Aykaç ve diğ., 2014; Başar, 2013; Boz ve Yıldırım, 2014; Külekçi, 2013; Özenç ve Çekirdekçi, 2013; Öztürk ve Uysal, 2013; Sezginsoy-Şeker, 2015; Uzun ve Alat, 2014; Ünver ve diğ., 2014). Yapılan bu araştırmalar birinci sınıf öğretmenlerinin, sınıflarındaki 60-69 ay aralığındaki öğrencilerin birinci sınıfa başlamaya hazır olmadıkları, bu öğrencilerin uyum sorunlarının süreklilik gösterdiği, büyük yaş grubundaki öğrencilere göre başta okuma ve yazma olmak üzere farklı öğrenme alanlarında oldukça zorlandıkları görüşünde olduklarını ortaya koymaktadır.

2012-2013 öğretim yılında farklı yaşlarda ilkokula başlayan öğrencilerin hazırbulunuşluklarını ve akademik gelişimlerini öğrencilerden elde edilen veriler temelinde, boyamsal bir yaklaşım ile analiz eden az sayıda çalışma olduğu görülmektedir. İş Güzel ve diğ. (2014), 2012-2013 öğretim yılında ilkokula başlayan 2,081 birinci sınıf öğrencisinin hazırbulunuşluk düzeylerini değerlendirdikleri çalışmalarında öğrencilerin birinci sınıfa başlama yaşlarının 60 ay - 84 ay arasında değiştiğini belirlemişlerdir. Bu öğrenciler 69 aydan küçük ve büyük olma ölçütüyle iki gruba ayrılmış, hazırbulunuşluk düzeylerini karşılaştırmak için bu iki grubun

Bilişsel Kavramlar, Ses Ayrımı, Pasif Sözcük Dağarcığı ve Metin Anlama alt alanlarından oluşan Bilişsel Gelişim (BG) uygulamasına ait puan ortalamaları irdelenmiştir. Bu iki grubun BG alt alanları puan ortalamaları arasında yaklaşık 30 puanlık farklar olduğu gözlenmiş, BG alt alanlarının tamamında küçük yaş grubunun puan ortalamalarının büyük gruba göre anlamlı şekilde düşük olduğu, yani akademik başarı kapsamında küçük grubun büyük gruba göre sınırlılıkları (dezavantajlı) olduğu saptanmıştır. Bu araştırma kapsamındaki 2,081 öğrenci Şahin ve İş Güzel (2018) tarafından boylamsal bir araştırma kapsamında izleyen üç dönemde de değerlendirilmiş; Matematik (sayılar, geometri, ölçme alt alanları), Türkçe (dinlediğini anlama, okuduğunu anlama, sözcük dağarcığı alt alanları) ve Hayat Bilgisi (kurallar bilgisi ve kavramlar alta alanları) alanlarındaki gelişimleri altı ay arayla gerçekleştirilen dört ölçme uygulamasıyla belirlenmeye ve karşılaştırılmaya çalışılmıştır. Bu araştırmanın sonuçları 69 aydan küçük olan yaş grubunun değerlendirilen alanların tamamında büyük olan gruba göre birinci ve ikinci sınıf süresince de sınırlılıklarının (dezavantajlı) olduklarını ortaya koymuştur.

4+4+4 düzenlemesi sonucunda daha da artan göreceli yaş farkının başarı üzerindeki rolünü inceleyen Yavuz (2019) 2011 ve 2015 yıllarında yapılan TIMSS örneğine Türkiye'den dâhil edilen 10,297 öğrenciye ait verileri analiz etmiştir. TIMSS'e 2015 yılında dördüncü sınıfta katılan öğrenciler 4+4+4 düzenlemesiyle birlikte ilkokul birinci sınıfa başlayan öğrenciler olup bu öğrenciler arasındaki yaş farklılığı 2011 yılında TIMSS'e katılan öğrencilerden çok daha yüksek bulunmuştur. Bu çalışmada bu gruba ait TIMSS verileri 2011 yılında TIMSS'e katılan öğrencilerin verileriyle karşılaştırılmıştır. Bu araştırmanın sonucunda 2015 yılındaki göreceli yaş etkisinin 2011 yılına göre daha da arttığı ortaya konmuştur. Bu bulgular, 2012-2013 öğretim yılında ilkokul birinci sınıfa başlayan öğrencilerin dördüncü sınıfı tamamladıklarında da göreceli yaş farkının akademik başarı üzerinde etkisini göstermektedir.

2012-2013 öğretim yılında birinci sınıfa başlayan öğrenciler üzerinden izleyen yıllarda yapılan değerlendirmelerde Şahin ve İş Güzel'in (2018) çalışması göreceli yaş farkının ikinci sınıf tamamlandığında, Yavuz'un (2019) çalışmasında ise dördüncü sınıf tamamlandığında akademik performans üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Bu araştırmanın amacı 2012-2013 öğretim yılında birinci sınıfa başlayan öğrenciler arasındaki yaş farkının akademik performansları üzerindeki etkisini sekizinci sınıfta girdikleri 2020 Liselere Geçiş Sistemi (LGS) kapsamında yapılan Merkezî Sınav verileri temelinde analiz etmektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. 2020 yılında LGS Merkezî Sınava giren öğrencilerin ilkokula başlama yaşlarıyla (ay olarak) LGS Merkezî Sınav puanları ve bu sınavın alt testlerindeki net doğru sayıları arasında bir ilişki var mıdır?
2. Bu öğrencilerin 2020 LGS Merkezî Sınav puanları ve bu sınavın alt testlerindeki net doğru sayıları ilkokul birinci sınıfa başlama yaşlarına (ay olarak) göre anlamlı bir fark göstermekte midir?

3. 2012-2013 eğitim-öğretim yılında ilkokul birinci sınıfa 69 aydan küçük ve 69 aydan büyük başlayan öğrencilerin 2020 LGS Merkezî Sınav puanları ve bu sınavın alt testlerindeki net doğru sayıları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. 2012-2013 öğretim yılında ilkokul birinci sınıfa velisinin yazılı isteği ile kaydedilen öğrencilerin (60-65 ay), zorunlu kayıt döneminde olan öğrencilerin (66-77 ay) ve bir önceki yıl zorunlu kayıt döneminde olmasına karşın kayıt yaptırmayıp belirtilen öğretim yılında kaydolan öğrencilerin (redshirting) (78-84 ay) 2020 LGS Merkezî Sınav puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Yöntem

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, evreni ve örnekleme, verilerin toplanması ve analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

Bu araştırmada, 2012-2013 öğretim yılında farklı yaşlarda ilkokul birinci sınıfa başlayan öğrencilerin akademik performansları 2020 yılında girdikleri LGS Merkezî Sınav puanları temelinde karşılaştırılmıştır. Yaş değişkeninin akademik performansla ilişkisi ve akademik performansa etkisi hiçbir şekilde manipüle edilmeden, tamamen mevcut veriler analiz edilerek belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma bu yönleri ile ilişkisel (correlational) ve nedensel karşılaştırma türü bir çalışma (causal-comparative research) olarak tanımlanabilir. Çünkü ilişkisel araştırma iki ya da daha fazla değişken arasında ilişki olup olmadığını belirlemeyi amaçlarken; nedensel karşılaştırma araştırması, bireylerin ve gruplarının davranışlarında veya durumlarında var olan farklılıkların nedenlerini veya kaynaklarını belirlemeye çalışır (Gay ve diğ., 2012).

Evren-Örneklem

LGS Merkezî Sınav, Millî Eğitim Bakanlığınca (MEB) sınavla öğrenci alan farklı türde liselere (Fen Liseleri, Sosyal Bilimler Liseleri, Anadolu Liseleri, ...) öğrenci seçmek ve yerleştirme amacıyla uygulanan bir sınavdır. Bu sınav, resmi ve özel ortaokulların sekizinci sınıfında kayıtlı olan öğrenciler katılabilmektedir. LGS Merkezî Sınavına katılan öğrenciler bu araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. MEB'in 2020 Ortaöğretim Kurumlarına İlişkin Merkezî Sınav başlıklı raporunda Merkezî Sınava ilişkin genel bilgileri ve sonuçları paylaşmıştır. Merkezî Sınava başvurusu otomatik olarak yapılan 1,671,337 öğrenciden 1,472,088'i (%88) sınava katılmıştır. Bu veri doğrultusunda evren büyüklüğü üzerinden Cochran'ın örneklem büyüklüğü hesaplama formülü kullanılarak .01 hata payı ile bu araştırma için örneklem büyüklüğü 16,581 olarak hesaplanmıştır. Olası veri kaybı da dikkate alındığında örneklem büyüklüğünün 17,000 olması uygun görülmüş ve MEB Ölçme Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğünden bu kapsamda ayrıntılı veri isteminde bulunulmuştur. Veri istemine ilişkin iki başvuruya da Genel Müdürlük 18.11.2020 tarihli 57750415-622.03-E.16888412 sayılı ve 22.11.2020 tarihli 7750415-605.99-E.18274119 sayılı yazılarıyla olumsuz yanıt vermiştir.

LGS Merkezî Sınavına ilişkin Türkiye verilerine ulaşılamaması nedeniyle araştırma Ankara ile sınırlandırılmış olup T.C. Ankara Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nün 24.02.2021 tarihli ve E-14588481-605.99-21212974 sayılı izinleri ile Ankara'da belirlenen ortaokullardan verilerin toplanması mümkün olmuştur. 2012-2013 eğitim öğretim yılında Ankara'da ilkokulların birinci sınıfına başlayan 100,455 öğrenci bulunmaktadır (MEB, 2013). Cochran'ın örneklem büyüklüğü hesaplama formülü kullanılarak .01 hata payı ile Ankara evreni üzerinden örneklem büyüklüğü 8,766 olarak hesaplanmıştır. Olası veri kayıplarına karşı bir önlem olarak 10,000 öğrencinin verisine ulaşılması hedeflenmiş, 9,582 öğrenciye ait verinin hatasız ve eksiksiz olduğu saptanmıştır. Bu bağlamda 2012-2013 öğretim yılında birinci sınıfa başlayan öğrencilerin doğdukları yıllara göre sayıları ile araştırmanın evreni ve örneklemini Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4

2012-2013 Öğretim Yılında Birinci Sınıfa Başlayan Öğrencilerin Doğdukları Yıllara Göre Sayıları (Araştırmanın Evreni ve Örneklemini)

Öğretim Yılı	2007 doğumlu	2006 doğumlu	2005 ve üstü doğumlu	Toplam
Türkiye Geneli*	416,191 (%22.2)	1,233,936 (%66.0)	220,578 (%11.8)	1,870,705
Ankara Geneli*	20,600 (%20.5)	70,982 (%70.7)	8,873 (%8.8)	100,455
Araştırma Örneklemini	1,985 (%20.7)	6,635 (%69.2)	962 (%9.9)	9,582

* (MEB, 2013)

Tablo 4'te paylaşılan veriler 2012-2013 öğretim yılında birinci sınıfa başlayan öğrencilerin doğdukları yıllara göre araştırma evrenindeki dağılımlarının araştırma örnekleminde yaklaşık oranlarda temsil edildiğini göstermektedir. Araştırmanın örneklemini Merkezî Sınavı farklı yaş gruplarında giren 8,886'sı (%92.7) devlet ortaokulu, 696'sı (%7.3) imam hatip ortaokulu öğrencisi olmak üzere 9,582 öğrenci oluşturmaktadır. 2020 LGS Merkezî Sınavına imam hatip ortaokullarından katılan öğrencilerin oranına ulaşamamıştır; ancak 2019-2020 öğretim yılında Ankara'da ortaokullara devam eden öğrencilerin %9'u imam hatip ortaokullarına devam ettikleri görülmektedir (MEB, 2020a). İmam hatip ortaokulu öğrencileri örneklem içerisinde yaklaşık bir oranda temsil edilmişlerdir. Tablo 5'te araştırma kapsamında verileri alınan öğrencilerin ilçelere dağılımı verilmiştir.

Tablo 5

Araştırma Kapsamında Verileri Alınan Öğrencilerin İlçelere Dağılımı

İlçeler	Kız		Erkek		Toplam f
	f	%	f	%	
Altındağ	333	51.4	315	48.6	648
Çankaya	281	48.5	298	51.5	579
Etimesgut	1,231	49.8	1,240	50.2	2,471
Keçiören	1,089	48.8	1,141	51.2	2,127
Mamak	568	47.9	617	52.1	1,185
Sincan	709	50.8	688	49.2	1,397
Yenimahalle	506	47.2	566	52.8	1,175
Toplam	4,717	49.2	4,865	50.8	9,582

Tablo 5 incelendiğinde araştırma örnekleminde yer alan kız ve erkek öğrenci oranlarının Ankara'daki ortaokullara devam eden öğrencilerin oranıyla il ve ilçeler bazında tutarlık gösterdiği görülmektedir (MEB, 2020a, 2020b).

Verilerin Toplanması

Araştırma önerisi Hacettepe Üniversitesi Senatosu Etik Komisyonununun 13 Ekim 2020 tarihli toplantısında incelenmiş olup etik açıdan uygun görüldüğü 21 Ekim 2020 tarihli ve 35853172-600-E.0001293222 sayılı Rektörlük yazısıyla araştırmacılara bildirilmiştir. T.C. Ankara Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nün 24.02.2021 tarihli ve E-14588481-605.99-21212974 sayılı uygulama izni de alındıktan sonra araştırmacılar bizzat ortaokulları ziyaret etmişlerdir. Okul yöneticilerinin de izinleriyle okullarda bulunan her öğrenciye ait sınav sonuç bilgileri üzerinden araştırma için sadece gerekli veriler SPSS veri kütüklerine araştırmacılar tarafından aktarılmıştır. Kişiyi tanımlayacak hiçbir bilgi (ad, soyadı, T.C. Kimlik numarası, anne-baba adı vb.) ya da belge okullardan alınmamış, araştırma kapsamında kullanılmamıştır.

Bu çalışmada 2020 yılında yapılan LGS Merkezî Sınavı'na ilişkin veriler kullanılmıştır. Merkezî Sınav; sözel bölüm (75 dakika) ve sayısal bölüm (80 dakika) olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Merkezî Sınav katılan öğrencilerin (araştırmanın evreni) sayısal ve sözel bölümlere ait alt testlerdeki doğru cevap sayısı ortalamaları ve standart sapma değerleri, bu araştırma kapsamına alınan öğrencilerin (araştırmanın örneklemini) aynı alt testlere ilişkin verileriyle birlikte Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6

2020 LGS Merkezî Sınavı Evreni İle Araştırma Örnekleminin Sınav Sonuçları Karşılaştırması

Bölüm	Alt test	Soru sayısı	Merkezî sınava katılanlar*		Araştırma kapsamına alınanlar	
			Doğru ortalaması	Standart sapma	Doğru ortalaması	Standart sapma
Sözel	Türkçe	20	10.00	4.49	10.70	4.23
	T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük	10	5.05	3.07	5.48	3.01
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	10	6.39	2.77	6.75	2.60
	Yabancı Dil	10	3.53	3.22	3.64	3.23
Sayısal	Matematik	20	4.89	3.42	4.97	3.35
	Fen Bilimleri	20	10.21	5.16	10.85	4.97

*MEB (2020b)

Tablo 6'dan görüldüğü gibi araştırma evrenine ve araştırma örnekleminde ait alt test ortalamalarının ve standart sapmalarının birbirine oldukça yakın olduğu görülmektedir. Benzer şekilde Merkezî Sınav puan ortalamaları ve standart sapmaları

da birbirine yakındır. LGS Merkezî Sınava katılan öğrencilerin Merkezî Sınav puanı ortalaması 286.35 standart sapması 69.22 (MEB, 2020b), araştırma kapsamına alınan öğrencilerin aynı sınavdaki puan ortalamaları 295.55 standart sapması 65.59'dur. Bu araştırmada büyük bir örneklemin kullanılması öğrencilerin okula başlama yaşı cinsiyetleri ve sınav performansları gibi özelliklerinin evreni temsil edecek şekilde örnekleme yansımalarını sağlamıştır.

Verilerin Analizi

2020 yılında LGS Merkezî Sınavına giren öğrencilerin ilkokula başlama yaşlarıyla (ay olarak) Merkezî Sınav puanları ve bu sınavın alt testlerindeki net doğru sayıları arasında bir ilişki olup olmadığını, varsa yönü ve şiddetini tespit etmek için korelasyon analizi yapılmıştır. Araştırma kapsamındaki öğrencilerin LGS Merkezî Sınavı sonuçları (toplam puan, alt testlerdeki net sayıları) bu öğrencilerin ilkokula başlama yaşlarına göre oluşturulan gruplarda karşılaştırılmış, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup oluşmadığı ikili gruplarda t testi, en az üç grupta yapılan karşılaştırmalarda ise ANOVA testi kullanılarak belirlenmeye çalışılmıştır. Bu tür çok değişkenli manidarlık testlerinin çok değişkenli normal dağılıma dayalı olduğu varsayımı bu araştırmada gözlem sayısının ($N = 9,582$) oldukça fazla olması nedeniyle göz ardı edilmiştir (Alpar, 2017). “Tek değişkenli F istatistiği ve büyük örneklerde, Merkezi Limit Teoremi ham puanlar normal olmasa bile ortalamaların örnekleme dağılımının normale yaklaştığı savunulmaktadır.” (Tabachnick ve Fidell, 2012/2020, s. 253).

Bulgular

Bu araştırmada öncelikle, 2020 yılında Merkezî Sınava giren öğrencilerin ilkokula başlama yaşlarıyla (ay olarak) Merkezî Sınav puanları ve bu sınavın alt testlerindeki net doğru sayıları arasında bir ilişki var mıdır? sorusuna yanıt aranmıştır. Yapılan korelasyon analizi sonucunda okula başlama yaşı ile LGS Merkezî Puanları arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğu görülmektedir ($r_{(9580)} = .137, p < .00, \eta^2 = .019$). Benzer bir ilişki öğrencilerin yaşları ve alt testlerdeki net doğru sayıları arasında da saptanmıştır. Tablo 7'de özetlenen bu bulgular temelinde öğrencilerin okula başlama yaşı arttıkça LGS Merkezî Sınav başarılarının da göreceli olarak arttığı söylenebilir.

Tablo 7

İlkokula Başlama Yaşı ile Alt Testlerdeki Net Doğru Sayıları ve LGS Merkezî Sınav Puan Ortalamaları Arasındaki İlişki

		Türkçe	Matematik	Fen Bil.	İnk. Tar.	Din Kül.	İngilizce	Toplam Net	Merkezî Sınav Puanı
İlkokula başlama yaşı	Korelasyon	.134*	.088*	.121*	.132*	.125*	.110*	.142*	.137*
	p	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
	η^2	.018	.010	.015	.017	.016	.012	.020	.019
	N	9,582	9,582	9,582	9,582	9,582	9,582	9,582	9,582

* $p < .01$

2012-2013 öğretim yılında ilkokullara öğrencilerin kayıtları “Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik’e (21 Temmuz 2012 tarihli ve 28360 sayılı Resmî Gazete) göre yapılmış olup, bu eğitim öğretim yılında öğrencilerin ilkokula başlama yaşlarının 60 ay - 84 ay arasında değiştiği, aynı sınıfta bulunan öğrenciler arasında iki yaşa (24 ay) ulaşan bir yaş farkı olduğu görülmektedir. Bu araştırmaya dâhil edilen farklı yaşlarda ilkokula başlayan öğrencilerin gruplandırılmasında Yönetmelik’te bulunan hususlar dikkate alınmıştır. Bu doğrultuda araştırmanın ikinci sorusu kapsamında, birinci grupta velinin yazılı isteği ile ilkokul birinci sınıfa 60-65 ay arasında kaydolun öğrenciler, ikinci grupta ise sadece tıbbi tanı raporu ile ilkokula kaydı bir yıl ertelenebilecek 66-68 ay arasındaki öğrenciler yer almıştır. Zorunlu kayıt dönemine giren 69 ay ve üstü öğrenciler de üçer aylık gruplamayla beş farklı grupta yer almıştır. Bu gruplardaki öğrenci sayıları, Merkezî Sınav puan ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8*İlkokul Birinci Sınıfa Farklı Yaşlarda Başlayan Öğrencilerin Gruplanması*

Gruplar	Açıklama	N	\bar{X}	SS
Birinci grup (60-65 ay)	Gelişim yönünde ilkokula hazır olduğu anlaşılan, velinin yazılı isteği ile kaydedilen öğrenciler	557	275.82	59.65
İkinci grup (66-68 ay)	Yaşça kayıt hakkı olan; ancak sağlık kurumlarından verilen bedenen veya zihnen gelişmemiş tıbbi tanı raporu üzerine ilkokula kaydı ertelenebilecek öğrenciler	1,428	287.14	65.00
Üçüncü grup (69-71 ay)	Zorunlu kayıt dönemine giren öğrenciler I	1,499	289.08	65.09
Dördüncü grup (72-74 ay)	Zorunlu kayıt dönemine giren öğrenciler II	2,171	295.12	65.55
Beşinci grup (75-77 ay)	Zorunlu kayıt dönemine giren öğrenciler III	1,894	300.45	65.05
Altıncı grup (78-80 ay)	Zorunlu kayıt dönemine giren öğrenciler IV	1,708	306.67	65.51
Yedinci grup (81-84 ay)	Zorunlu kayıt dönemine giren öğrenciler V	325	312.11	67.60
Toplam		9,582	295.55	65.59

Tablo 8’de paylaşılan bulgular velinin yazılı isteği ile kaydedilen en küçük yaş grubundaki öğrencilerin Merkezî Sınav puan ortalamalarının diğer tüm grupların gerisinde olduğunu göstermektedir. Tıbbi tanı raporu sunmadıkları için birinci sınıflara zorunlu kaydı yapılan 69 aydan küçük ikinci gruptaki öğrencilerin puan ortalamalarının üst yaş gruplarının gerisinde olduğu görülmektedir. Bulgular yaş grubu yükseldikçe puan ortalamasının da yükseldiğini göstermektedir.

LGS Merkezî Sınav puanları ve bu sınavın alt testlerindeki net doğru sayıları öğrencilerin ilkokul birinci sınıfa başlama yaşlarına (ay olarak) göre anlamlı bir fark göstermekte midir? sorusunu yanıtlayabilmek için farklı yaşlarda ilkokula başlayan öğrencilerin LGS Merkezî

Sınav puan ortalamaları ve alt testlerdeki net doğru sayıları yukarıdaki grüplamaya uygun olarak tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile incelenmiş ve bulgular Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9*İlkokula Başlama Yaşına Göre LGS Puan Ortalamaları Arasında Oluşan Fark*

	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	η^2
Gruplar arası	726902.374	6	121150.396			
Gruplar içi	40496602.247	9575	4229.410	28.645	.000	.02
Toplam	41223504.622	9581				

Yapılan analiz sonucunda ilkokula başlama yaşının öğrencilerin LGS Merkezî Sınav puanları üzerinde etkisi olduğu, oluşturulan yaş gruplarının LGS Merkezî Sınav puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunduğu saptanmıştır ($F_{(6, 9575)} = 28.645$, $p < .001$, $\eta^2 = .02$). Saptanan bu anlamlı farka karşın gruplar arası farkın etki büyüklüğü değerinin küçük düzeyde (Cohen, 1988) olduğu görülmektedir. Gruplar arasında saptanan anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirleyebilmek amacıyla Fisher'in LSD (Least Significant Difference) yöntemi kullanılmıştır ve sonuçları Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10*LGS Merkezî Sınav Puan Ortalamalarının Yaş Gruplarına Göre Karşılaştırılması*

Gruplar	Karşılaştırma grupları	Puan ortalamaları farkı	Standart hata	p
(GR1) 60-65 Ay	(GR2) 66-68 Ay	-11.32*	3.25	.000
	(GR3) 69-71 Ay	-13.26*	3.23	.000
	(GR4) 72-74 Ay	-19.31*	3.09	.000
	(GR5) 75-77 Ay	-24.63*	3.13	.000
	(GR6) 78-80 Ay	-30.86*	3.17	.000
	(GR7) 81-84 Ay	-36.29*	4.54	.000
	(GR2) 66-68 Ay	(GR 3) 69-71 Ay	-1.94	2.40
(GR4) 72-74 Ay		-7.99*	2.22	.000
(GR5) 75-77 Ay		-13.31*	2.28	.000
(GR6) 78-80 Ay		-19.54*	2.33	.000
(GR7) 81-84 Ay		-24.97*	4.00	.000
(GR3) 69-71 Ay	(GR4) 72-74 Ay	-6.04*	2.18	.006
	(GR5) 75-77 Ay	-11.37*	2.25	.000
	(GR6) 78-80 Ay	-17.59*	2.30	.000
	(GR7) 81-84 Ay	-23.02*	3.98	.000
(GR4) 72-74 Ay	(GR5) 75-77 Ay	-5.33*	2.04	.009
	(GR6) 78-80 Ay	-11.55*	2.10	.000
	(GR7) 81-84 Ay	-16.98*	3.87	.000
(GR5) 75-77 Ay	(GR6) 78-80 Ay	-6.22*	2.17	.004
	(GR7) 81-84 Ay	-11.66*	3.90	.003
(GR6) 78-80 Ay	(GR5) 75-77 Ay	6.22*	2.17	.004
	(GR7) 81-84 Ay	-5.43	3.94	.168

Tablo 10'a göre LGS Merkezî Sınav puan ortalamalarının üst yaş grupları lehine anlamlı fark gösterdiği, yaş grubu arttıkça puan farkının da arttığı görülmektedir. Örneğin, velisinin yazılı istemi ile ilkokula 65 ay ya da daha altında bir yaşta kaydı yapılan birinci öğrenci grubunun LGS Merkezî Sınav puan ortalamasının ($\bar{X} = 275.82$, $SS = 59.65$) diğer tüm grupların altında kaldığı, kendilerinden 12 ay büyük olan grupla 19 puan, 24 ay büyük olan grupla 36 puan fark oluştuğu saptanmıştır.

Yaş grupları içinde ilkokula 60-65 ay arasında başlayan öğrenci grubu en dezavantajlı grup olarak değerlendirilmiş, bu grubu bir diğer dezavantajlı grup olarak ilkokula 66-68 ay arasında başlayan ikinci grup izlemiştir. İllkokula zorunlu kaydı yapılan ve sadece tıbbi tanı rapor ile kaydını erteleyebilen bu grup, alt yaş grubuna göre LGS Merkezî Sınavında göreceli olarak iyi bir performans sergilerken, puan ortalamaları diğer tüm yaş gruplarının gerisinde kalmıştır. 66-68 ay aralığında olan öğrencilerin oluşturduğu bu grubun 72-74 ay, 75-77 ay, 78-80 ay ve 81-84 ay gruplarıyla olan puan ortalamaları farkı anlamlı bulunmuştur. Puan ortalamaları arasında sadece 66-68 ay ve 69-71 ay grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı olmayan 1.94 puanlık bir fark bulunurken 69-71 ay grubunun bir üstündeki grup olan 72-74 ay grubu arasında 6.04 puanlık anlamlı bir fark bulunmaktadır. Yaş grubu yükseldikçe puan farkının daha da arttığı görülmektedir.

Bu araştırmada öğrencilerin LGS Merkezî Sınavının alt testlerindeki net doğru sayıları da aynı gruplama temelinde analiz edilmiştir. İllkokula başlama yaşlarına göre yedi gruba ayrılan öğrencilerin sözel bölümün Türkçe alt testindeki net sayıları arasında ($F_{(6, 9575)} = 27.223$, $p < .001$, $\eta^2 = .017$), T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük alt testindeki net sayıları arasında ($F_{(6, 9575)} = 26.380$, $p < .001$, $\eta^2 = .016$), Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi alt testindeki net sayıları arasında ($F_{(6, 9575)} = 24.454$, $p < .001$, $\eta^2 = .015$) ve Yabancı Dil alt testindeki net sayıları arasında ($F_{(6, 9575)} = 18.129$, $p < .001$, $\eta^2 = .011$) anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır. Sayısal bölümün Matematik alt testindeki net sayıları arasında ($F_{(6, 9575)} = 12.192$, $p < .001$, $\eta^2 = .008$) ve Fen Bilimleri alt testindeki net sayıları arasındaki ($F_{(6, 9575)} = 22.705$, $p < .001$, $\eta^2 = .014$) farkın da anlamlı olduğu görülmüştür. Bulgular, küçük yaş grubundaki öğrencilerin alt testlerdeki net doğru sayılarının daha üst yaş gruplarındaki öğrencilere göre daha az olduğunu göstermektedir. Alt testlerin tamamında gruplar arası farkın etki büyüklüğü değerinin küçük düzeyde (Cohen, 1988) olduğu görülmektedir. İllkokula 72 aydan küçük ve büyük başlayan öğrencilerin LGS Merkezî Sınav puan ortalamaları Tablo 11'de karşılaştırılmıştır.

Tablo 11

İllkokul Birinci Sınıf 72 Aydan Küçük ve Büyük Başlayan Öğrencilerin 2020 LGS Merkezî Sınav Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

Yaş	N	\bar{X}	SS	sd	t	p	η^2
72 aydan küçük	3,484	286.16	64.36	9,580	10.653	.000	.012
72 ay ve üstü	6,098	300.92	65.69				

Tablo 11’de özetlenen bulgular ilkököl birinci sınıfa başladıkları yıl öğrencilerin aralarındaki üç aylık yaş farkının sekizinci sınıfta girdikleri LGS Merkezî Sınavında elde ettikleri puan üzerinde büyük yaş grupları lehine anlamlı bir fark yarattığını, yaş grubu büyüdükçe puan farkının daha da arttığını, yaş grupları arasındaki temel ayrışmanın ise 71 ay ve altındaki öğrenci grubuyla 72 ay ve üstündeki öğrenci grubu arasında olduğunu ortaya koymaktadır. Bu iki yaş grubunun LGS puan ortalamaları karşılaştırıldığında büyük yaş grubunun lehine anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($t_{9580} = 10.653, p < .00, \eta^2 = .012$). Belirlenen bu anlamlı farka karşın gruplar arası farkın etki büyüklüğü değerinin küçük düzeyde olduğu (Cohen, 1988) gözlemlenmektedir.

İlkokul birinci sınıfa 72 aydan küçük ve büyük başlayan öğrencilerin 2020 LGS Merkezî Sınavının alt testlerinde de büyük grup lehine anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Bu grupların sözel bölümün Türkçe alt testindeki net sayıları arasında ($t_{9580} = 10.545, p < .00, \eta^2 = .011$), T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük alt testindeki net sayıları arasında ($t_{9580} = 10.550, p < .00, \eta^2 = .011$), Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi alt testindeki net sayıları arasında ($t_{9580} = 9.836, p < .00, \eta^2 = .010$) ve Yabancı Dil alt testindeki net sayıları arasında ($t_{9580} = 8.316, p < .00, \eta^2 = .007$) anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Sayısal bölümün Matematik alt testindeki net sayıları arasında ($t_{9580} = 6.949, p < .00, \eta^2 = .005$) ve Fen Bilimleri alt testindeki net sayıları arasındaki ($t_{9580} = 9.089, p < .00, \eta^2 = .009$) farkın da anlamlı olduğu görülmüştür. Alt testlerin tamamında gruplar arası farkın etki büyüklüğü değerinin küçük düzeyde olduğu (Cohen, 1988) görülmektedir.

Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik (21 Temmuz 2012 tarihli ve 28360 sayılı Resmî Gazete) gereğince 2012-2013 eğitim öğretim yılında ilkökulların birinci sınıflarına ilk kez 69 aydan küçük çocukların kaydı yapılmıştır. 2012-2013 eğitim-öğretim yılında ilkököl birinci sınıfa 69 aydan küçük ve 69 aydan büyük başlayan öğrencilerin 2020 LGS Merkezî Sınav puanları ve bu sınavın alt testlerindeki net doğru sayıları arasında anlamlı bir fark var mıdır? sorusu bu araştırmanın ele aldığı üçüncü sorudur. Bu soruya ilişkin bulgular Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12

İlkokul Birinci Sınıfa 69 Aydan Küçük ve Büyük Başlayan Öğrencilerin 2020 LGS Merkezî Sınav Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

Yaş	N	\bar{X}	SS	sd	t	p	η^2
69 aydan küçük	1,985	283.96	63.74	9580	8.878	.000	.008
69 ay ve üstü	7,597	298.58	65.73				

İlkokul birinci sınıfa 69 aydan küçük başlayan öğrencilerin 2020 yılında girdikleri LGS Merkezî Sınav puan ortalamaları ilkököl birinci sınıfa 69 aydan büyük başlayan öğrencilerin LGS Merkezî Sınav puan ortalamalarıyla karşılaştırıldığında büyük yaş grubunun lehine anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($t_{9580} = 8.878, p <$

.00, $\eta^2 = .008$). Saptanan bu anlamlı farka karşın gruplar arası farkın etki büyüklüğü değeri incelendiğinde küçük bir anlamı olduğu (Cohen, 1988) gözlemlenmektedir.

Bu öğrencilerin sözel bölümün Türkçe alt testindeki net sayıları arasında ($t_{9580} = 8.984, p < .00, \eta^2 = .008$), T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük alt testindeki net sayıları arasında ($t_{9580} = 9.808, p < .00, \eta^2 = .010$), Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi alt testindeki net sayıları arasında ($t_{9580} = 8.593, p < .00, \eta^2 = .008$) ve Yabancı Dil alt testindeki net sayıları arasında ($t_{9580} = 7.735, p < .00, \eta^2 = .006$) anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Sayısal bölümün Matematik alt testindeki net sayıları arasında ($t_{9580} = 5.352, p < .00, \eta^2 = .003$) ve Fen Bilimleri alt testindeki net sayıları arasındaki ($t_{9580} = 7.644, p < .00, \eta^2 = .006$) farkın da anlamlı olduğu görülmüştür. Alt testlerin tamamında gruplar arası farkın etki büyüklüğü değerinin küçük değerde bir pratik anlam (Cohen, 1988) ifade ettiği görülmektedir. Bulgular, küçük yaş grubundaki öğrencilerin alt testlerdeki net doğru sayılarının daha üst yaş gruplarındaki öğrencilere göre az olduğunu göstermektedir.

2012-2013 öğretim yılında kayıt yaşıyla ilgili düzenlemeler kapsamında öğrencilerin bir kısmı ilkokul birinci sınıfa kayıt zorunluluğu bulunmamasına karşın velisinin yazılı istemi ile erken bir dönemde (60-65 ay) kayıt yaptırabilmişlerdir. Bu yaş grubu, araştırmada *erken kayıt* grubu olarak adlandırılmıştır. Aynı eğitim-öğretim döneminde 66 ay ve üstü çocuklar zorunlu eğitim kapsamına girdikleri için ilkokul birinci sınıfa kayıtları otomatik olarak gerçekleştirilmiştir. Bu grup *zorunlu kayıt* grubu olarak adlandırılmıştır. Bir önceki yıl zorunlu kayıt döneminde olmalarına karşın birinci sınıfa kayıt olmayıp, birinci sınıfa bir yıl geç başlayan 72 ay üstünde öğrenciler (*redshirting*) ise *geç kayıt* olarak ifade belirtilmiştir. Bu grupların 2012-2013 öğretim yılı frekans ve yüzdelere Tablo 13'te yer verilmiştir.

Tablo 13

İlkokul Birinci Sınıfa Erken, Zorunlu ve Geç Dönemlerde Kayıt Yaptıran Öğrenciler

	Kız		Erkek		Toplam	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Erken kayıt (60-65 ay)	303	3.2	254	2.7	557	5.8
Zorunlu kayıt (66-77 ay)	3,433	35.8	3,559	37.1	6,992	73.0
Geç kayıt (78-84 ay)	981	10.2	1,052	11.0	2,033	21.2
Toplam	4,717	49.2	4,865	50.8	9,582	100

2012-2013 öğretim yılında öğrencilerin %5.8'inin erken, %73'ünün zorunlu ve %21.2'sinin ise geç dönemde ilkokul birinci sınıfa kaydolduğu görülmektedir. Tüm yasal düzenlemelere rağmen ilkokul birinci sınıfa geç kayıt yaptıran öğrencilerin oranı dikkat çekicidir.

Bu üç grubun 2020 yılı LGS Merkezî Sınav Puanları ve Merkezî Sınavın alt testlerindeki net doğru sayıları arasında anlamlı bir fark var mıdır? sorusunu yanıtlayabilmek için grupların LGS Merkezî Sınav puan ortalamaları ve alt testlerdeki

net doğru sayıları tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile incelenmiş, elde edilen bulgular Tablo 14'te sunulmuştur.

Tablo 14

LGS Merkezî Puan Kayıt Dönemlerine Göre Karşılaştırılması (LSD)

Gruplar	Karşılaştırma grupları	Puan ortalamaları farkı	Standart hata	<i>p</i>
Erken kayıt (60-65 ay)	Zorunlu kayıt (66-77 ay)	-17.82	2.87	.000
	Geç kayıt (78-84 ay)	-31.72	3.12	.000
Zorunlu kayıt (66-77 ay)	Geç kayıt (78-84 ay)	-13.90	1.64	.000

Yapılan analiz sonucunda grupların LGS Merkezî Puan ortalamalarının geç kayıt yaptıran grup lehine anlamlı bir fark gösterdiği saptanmıştır ($F_{(2, 9579)} = 62.943$, $p < .001$, $\eta^2 = .013$). Geç kayıt yaptıran öğrencilerle erken kayıt yaptıran öğrenciler arasındaki yaklaşık 32 puanlık fark dikkat çekicidir. Bu üç grupta yer alan öğrencilerin sözel bölümün Türkçe alt testindeki net sayıları arasında ($F_{(2, 9579)} = 58.217$, $p < .001$, $\eta^2 = .012$), T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük alt testindeki net sayıları arasında ($F_{(2, 9579)} = 50.389$, $p < .001$, $\eta^2 = .010$), Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi alt testindeki net sayıları arasında ($F_{(2, 9579)} = 50.685$, $p < .001$, $\eta^2 = .010$) ve Yabancı Dil alt testindeki net sayıları arasında ($F_{(2, 9579)} = 40.229$, $p < .001$, $\eta^2 = .008$) anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Sayısal bölümün Matematik alt testindeki net sayıları arasında ($F_{(2, 9579)} = 27.935$, $p < .001$, $\eta^2 = .006$) ve Fen Bilimleri alt testindeki net sayıları arasındaki ($F_{(2, 9579)} = 49.832$, $p < .001$, $\eta^2 = .010$) farkın da anlamlı olduğu görülmüştür. Alt testlerin tamamında gruplar arası farkın etki büyüklüğü değerinin küçük düzeyde (Cohen, 1988) olduğu görülmektedir. Bulgular, erken kayıt grubundaki öğrencilerin alt testlerdeki net doğru sayılarının zorunlu ve geç kayıt dönemlerindeki öğrencilere göre az olduğunu göstermektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Kamuoyunda, Eğitimde 4+4+4 Düzenlemesi olarak bilinen 6287 sayılı Kanun ile birlikte 2012-2013 öğretim yılında ilkokul birinci sınıfa başlayan öğrencilerin yaşlarının 60 ay - 84 ay arasında değiştiği görülmektedir. Bu araştırmanın amacı aynı öğretim yılında ilkokul birinci sınıfa başlayan bu öğrenciler arasındaki yaş farkının akademik performansları üzerindeki etkisini sekizinci sınıfta girdikleri 2020 Liselere Geçiş Sistemi (LGS) kapsamında yapılan Merkezî Sınav verileri temelinde çözümlenmektedir. Bu amaca yönelik olarak araştırma kapsamına alınan 9,582 öğrenci ilgili mevzuatta bulunan ilkokul birinci sınıfa başlama ile ilgili düzenlemeler de dikkate alınarak yaş gruplarına ayrılmış, grupların LGS Merkezî Sınav performansları arasında karşılaştırmalar yapılmıştır. Sekizinci sınıf sonunda yapılan bu karşılaştırmalarda büyük yaş gruplarındaki öğrencilerin LGS Merkezî Sınav puan ortalamalarının ve Türkçe, T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük, Din Kültürü ve Ahlak

Bilgisi, Yabancı Dil, Matematik ve Fen Bilimleri alt testlerindeki net doğru sayılarının küçük yaş gruplarına göre daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Araştırma sonucunda elde edilen bu bulgular, alanyazında yer alan diğer araştırma bulgularını desteklemektedir. Şahin ve İş Güzel (2018) 2012-2013 öğretim yılında birinci sınıfa başlayan öğrencilerin Matematik (sayılar, geometri, ölçme alt alanları), Türkçe (dinlediğini anlama, okuduğunu anlama, sözcük dağarcığı alt alanları) ve Hayat Bilgisi (kurallar bilgisi ve kavramlar alta alanları) alanlarındaki gelişimlerini ilkökul birinci ve ikinci sınıf süresince altı ay arayla gerçekleştirilen dört ölçme uygulamasıyla izlemiş ve karşılaştırmış, küçük yaş grubunun belirtilen alanların ve alt alanların tümünde büyük yaş grubuna göre tüm dönemlerde daha düşük düzeyde gelişim gösterdiklerini ortaya koymuşlardır. Aynı dönem öğrencilerinin ilkökul dördüncü sınıfı tamamladıklarında katıldıkları TIMSS 2015 Matematik ve Fen Bilimleri testlerindeki performansları Yavuz (2019) tarafından analiz edilmiş, ilkökul birinci sınıfa ay olarak daha büyük başlayan öğrencilerin diğer öğrencilere göre daha başarılı oldukları saptanmıştır.

2012-2013 öğretim yılında ilkökul birinci sınıfa aynı sınıftaki diğer öğrencilere göre küçük yaşta başlayan öğrencilerin akademik başarıları açısından dezavantajlı olma durumlarının ilkökulun yanı sıra ortaokul süresince de devam ettiği görülmektedir. Bu araştırmanın Türkiye açısından ortaya koyduğu bu sonucun diğer pek çok ülke için de benzer şekilde saptandığı görülmektedir. Bedard ve Dhuey (2006), göreceli yaş etkisinin sürekliliğini 19 OECD ülkesinin TIMSS verilerini kullanarak ortaya koymaya çalışmıştır. Bu çalışmada, aynı öğretim yılında ilkökul birinci sınıfa başlayan küçük ve büyük yaş gruplarındaki çocukların hem dördüncü hem de sekizinci sınıfta katıldıkları TIMSS matematik ve fen alanlarındaki test puanları karşılaştırılmış, hem dördüncü hem de sekizinci sınıf düzeylerinde küçük öğrencilerin büyük öğrencilerden önemli ölçüde daha düşük puan aldıkları belirlenmiştir. İki sınıf düzeyinde test puanları arasında anlamlı fark saptansa da bu farkın sekizinci sınıfta bir şekilde azaldığı gözlenmiştir. Bununla birlikte bu farkın sekizinci sınıf ve sonrasında da devam ettiğini ortaya koyan araştırmalar da bulunmaktadır. Örneğin; Kanada’da (Smith, 2009), Fransa’da (Grenet, 2010), İtalya’da (Ponzo ve Scoppa, 2014), Meksika’da (Peña, 2017), İngiltere’de (Crawford ve diğ., 2010; Bell ve Daniels, 1990), Avusturya’da (Hanly ve diğ., 2019) ve Amerika Birleşik Devletleri’nde (Bedard ve Dhuey, 2006; Cascio ve Schanzenbach, 2016) yapılan araştırmalar okula başlama yaşının etkilerinin zorunlu eğitim sonrasında da devam ettiğini göstermektedir. Kaila (2017) da okula başlama yaşının akademik başarı üzerindeki etkisini Finlandiya’daki lise öğrencileriyle incelemiş; araştırma sonucunda okula okula geç başlayan öğrencilerin akademik ortalamalarının daha yüksek olduğunu saptamıştır.

Türkiye’de 4+4+4 düzenlemesiyle birlikte aynı yıl ilkökul birinci sınıfa başlayan öğrenciler arasındaki yaş farkı daha da artmış, küçük yaş grubundaki öğrenciler büyük yaş grubuna göre akademik anlamda oldukça dezavantajlı duruma gelmiştir. Bu araştırmanın sonuçları öğrenciler sekizinci sınıfa geldiklerinde de küçük yaş grupları

üzerindeki bu olumsuz etkinin güçlü bir şekilde devam ettiğini ortaya koymaktadır. Küçük yaş grubundaki öğrencilerin akademik performansının niçin büyük yaş grubunun gerisinde kaldığı ve bu farkın neden kalıcı bir görünüm sergilediği aşağıda tartışılmıştır.

Küçük yaş grubundaki öğrencilerin akademik performanslarının ortaokul tamamlandığında da büyük yaş grubundaki öğrencilerin gerisinde kalmasının nedenlerinin başında bu iki grubun ilkokul birinci sınıfa başlarken hazırbulunuşluk düzeyleri arasındaki fark gelmektedir. 4+4+4 düzenlemesiyle ilkokul birinci sınıfa başlama yaşı 9 ay öne alınmıştır. Bu yeni durum öğrencilerin ilkokul birinci sınıfa hazırbulunuşluklarını sorgulamayı gerektirmiştir. Buna karşın, öğrencilerin birinci sınıfa kayıtlarında sadece yeni yasal düzenlemeye uygunluk (30 Eylül 2012 tarihinde 60 ayı tamamlamış olma) göz önüne alınmış, gelişimsel uygunluk ile ilgili sistematik bir tarama, bilimsel bir değerlendirme yapılmamıştır. İş Güzel ve diğ. (2014) araştırması 2012-2013 öğretim yılında ilkokul birinci sınıfa 69 aydan küçük başlayan öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin ilkokula başlamak için yeterli düzeyde olmadığını ortaya koymuştur.

Horstschräer ve Muehler (2014) Almanya'da ilkokula başlamak için 6 yaş koşulunu karşılamanın tek başına yeterli olmadığını, çocukların ilkokula kayıt öncesinde tıbbi taramalardan geçirildiğini belirtmektedir. Bu amaçla, alan uzmanları tarafından çocukların sağlık durumlarının kapsamlı bir şekilde incelendiğini; okula başlamadan önce çocuklara, sahip olmaları gereken bilişsel, sosyal ve motor becerilerine ilişkin testler uygulandığını vurgulamaktadırlar. Uygulanan testlerden elde edilen sonuçlara göre bir çocuğun ilkokula başlaması önerilebilmekte ya da uzman tarafından okula başlaması ertelenebilmektedir. Türkiye'de ise hazırbulunuşluk bir uzman kararı değil, öğrencinin ailesinin algısına ve gereksinimine dayalı bir karardır. 60-66 ay arası çocuklardan velisinin yazılı isteği bulunanların da ilkokul birinci sınıfa kaydedilmesine ilişkin şeklindeki düzenlemenin bilimsel bir dayanağı bulunmamaktadır. Bu ifade, eğitimde 4+4+4 düzenlemesinin bilimsel temelden nedenli uzak bir düzenleme olduğunun göstergelerinden biridir. Bilimsel ve sistematik bir yaklaşımın yokluğu nedeniyle özellikle küçük yaşta çocuklar 4+4+4 düzenlemesiyle ilkokul birinci sınıfa hazır olmadan başlamışlar, öğrenme süreçlerinde hazırbulunuşluk düzeyi iyi olan öğrencilere göre dezavantajlı bir durumda kalmışlardır.

Normal koşullarda oluşan ve 12 ayı geçmeyen göreceli yaş farkının, 4+4+4 düzenlemesiyle birlikte bir anda 24 aya çıkması küçük yaş grubundaki öğrencilerin akademik performanslarının ortaokul tamamlandığında da büyük yaş grubundaki öğrencilerin gerisinde kalmasına neden olan en temel etkidir. Göreceli yaş etkisini ele alan çalışmalarda yasal düzenleme kapsamında okula kayıt hakkı bulunan en küçük öğrenci ile en büyük öğrenci arasındaki yaş farkı 12 ayı geçmemektedir. Sınırlı düzeyde kalan bu göreceli yaş farkı dahi akademik performans üzerinde etkili olurken bunun iki katı bir yaş farkının akademik performans üzerinde kalıcı etkisinin bulunması kaçınılmaz bir durumdur.

İlkokul, okula farklı yaşlarda başlayan birinci sınıf öğrencilerinin tümü için yeni bir çevredir. Bu yeni çevrenin yaş farkı gözetmeksizin tüm öğrencilerden davranışsal, sosyal ve akademik beklentileri bulunur. Okula uyum, büyük ölçüde yeni öğrencinin bu çevrenin beklentilerini karşılamak ve bunlarla baş edebilmek için sahip olması gereken yeterliklerinin bir sonucudur. İlkokula başlama yaşınının 60 aya kadar düşürülmesi çocukların okula uyumları ile ilgili endişeleri artırmış, *ilkokul* adı verilen bu karmaşık sosyal yapıdaki yeni durumlarla baş edebilmeleri için bu öğrencilere bazı temel yeterliklerin hızlı bir şekilde kazandırılması zorunluluğunu doğurmuştur. Öğrencilerin okula uyumları için gerekli yeterliklerin kazandırılması amacıyla İlkokul Birinci Sınıf Uyum ve Hazırlık Programı 2012-2013 öğretim yılının başlamasıyla birlikte üç ay süresince uygulanmıştır. Bu uyum ve hazırlık programıyla öğrencilerin ilkokula uyumunun kolaylaştırılması ve birinci sınıf dersleri için gerekli ön becerilerin kazandırılması amaçlanmıştır. Ancak yapılan araştırmalar, uygulanan uyum ve hazırlık programının etkili olmadığını (Gündoğan-Çöğenli ve Uçansoy, 2014), bu program kapsamında hazırlanan “İlkokul Birinci Sınıf Uyum ve Hazırlık Çalışmaları Öğretmen ve Öğrenci Kitapları”ndaki etkinliklerin özellikle küçük yaş grubunun bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişim düzeylerine uygun hazırlanmadığını (Gözütok ve diğ., 2014) ve küçük yaş grubundaki öğrencilerin sosyal duygusal uyumlarının büyük yaş grubuna göre anlamlı düzeyde düşük olduğunu (Ensar ve Keskin, 2014) ortaya koymaktadır.

4+4+4 düzenlemesiyle beş yıl olan ilkokul süresi dört yıla, altı olan okula başlama yaşı ise beş yaşa indirilmiş; ancak okullar bu küçük yaş grubundaki çocuklar için hazır duruma getirilememiştir. Çocuk, gelişimsel özellikleriyle ilkokula hazır değilken (İş Güzel ve diğ., 2014) ilkokullar da hem akademik (ders programları, öğretim yöntemleri, değerlendirme yaklaşımları) hem de fiziksel özellikleriyle küçük yaşta ilkokula başlayan çocuklar için hazır durumda değildir (Başaran, 2016; Durmuşçelebi ve Bilgili, 2014). Küçük yaş grubundaki çocukların birinci sınıfa hazırbulunuşluk düzeylerinin yeterli olmaması ve okulların da bu çocuklar için hazır olmaması okula uyum sorununu ortaya çıkarmıştır (Özdemir ve Battal, 2019).

Kapçı ve diğ. (2013) araştırması 2012-2013 öğretim yılında ilkokul birinci sınıfa beş yaşında başlayan çocukların altı yaşında başlayan çocuklara göre daha fazla sayıda ve düzeyde duygusal ve davranışsal sorunlar yaşadıklarını ortaya koymuştur. Aynı araştırmada küçük yaş grubundaki çocukların uyum davranışları ve akademik algılarının büyük yaş grubunun gerisinde kaldığı saptanmıştır. Okula beş yaşında başlayan öğrencilerin okulun ilk günlerinden itibaren psikosomatik sorunlar yaşamaya başladığı yine aynı araştırmada saptanan bir diğer önemli sorundur. Beş yaşındaki bu öğrencilerin hiperaktivite ve huzursuzluk belirtileri gösterdikleri, çeşitli sosyal sorunlar yaşadıkları araştırmanın önemli saptamaları arasında yer almaktadır. Okula erken yaşta başlayan çocukların okuldaki deneyimlerini analiz eden bir diğer araştırma ise Oktay ve diğ. (2021) çalışmasıdır. Bu araştırma sonucunda, küçük yaş grubundaki çocukların okula başladıkları ilk günlere ilişkin üzüntü, korku, yalnızlık ve ayrılık kaygısı gibi olumsuz duyguları büyük yaş grubundaki çocuklara göre daha fazla hissettikleri belirtilmiştir.

Birçok araştırmada ilkokula geçiş sürecindeki uyuma dikkat çekilmekte, okula uyum ile akademik ve sosyal başarı arasındaki güçlü ilişkiyi ortaya konulmaktadır (Entwisle, 1995; Entwisle ve Alexander, 1989). Çocukların sosyal ve bilişsel becerilerinin ilkokula başlama aşamasında yeterli düzeyde olmaması okul yaşantısında zorlanmalarına neden olmakta ve istenmeyen davranışlarını tetiklemektedir. Örgün eğitim sürecinin henüz başlangıcında çocuğun yaşadığı zorluklar ve gösterdiği istenmeyen davranışlar genellikle çocukların okula uyumunu daha da güçleştirmektedir. Okulun ilk zamanlarında okula uyum ile ilgili yaşanan tüm bu güçlüklerin okul yaşamı boyunca sürebilen birtakım sorunlara zemin hazırlaması kaçınılmazdır (Gresham ve Elliott, 1987; Ladd ve Price, 1987). Küçük yaş grubunun ilkokula başlama aşamasında yaşadığı okula uyum sorunları bu grubun akademik performansının sekizinci sınıfa geldiğinde de büyük yaş grubunun gerisinde kalmasının temel nedenleri arasında olduğu belirtilebilir.

4+4+4 düzenlemesiyle birlikte ilkokul süresi 5 yıldan 4 yıla düşürülmüş, ortaokul süresi ise 3 yıldan 4 yıla çıkarılmıştır. 2012-2013 öğretim yılında ilkokula başlayan öğrenciler 2016-2017 öğretim yılında ortaokulda beşinci sınıfa geçmişlerdir. İlkokula başlama yaşı 5 yaşa gerilerken yaklaşık 11 olan ortaokula başlama yaşı 9 yaşa kadar gerilemiştir. Öğrenciler ilkokula başlarken yaşadıkları okula uyum sorunlarını ortaokulda da yaşamaya devam etmişlerdir. Yeni düzenlemeyle birlikte beşinci sınıfın ortaokula dâhil edilmesi küçük yaşta birinci sınıfa başlayan öğrencileri ortaokul düzeyinde daha da dezavantajlı duruma getirmiştir.

Bireysel farklılıklara cevap vermesi gereken ilk lider olan sınıf öğretmeni (Tomlinson ve Imbeau, 2010), ortaokulda yerini branş öğretmenlerine bırakmaktadır. Her ne kadar bireysel farklılıklara ilişkin sistematik ve kapsayıcı biçimde öğretimin farklılaştırılması desteklense de, sınıf içi uygulamalarda toplu öğretimin baskınlığı göze çarpmaktadır. Ortaokul öğretmenleri hazırbulunmuşluk, ilgi ve öğrenme profili gibi bireysel farklılıklara yönelik öğretimi farklılaştırmadıklarını, çünkü bunun gerekli olmadığını belirtmişlerdir (Moon ve diğ., 1995). Çoğu ortaokul öğretmeni esnek gruplama, katlı öğretim, öğrenme sözleşmesi gibi farklılaştırma tekniklerini nadiren kullanmakta ve baskın öğretim yöntemi olarak tüm sınıfa yönelik toplu öğretim ve düz anlatımı kullanmaktadır (Moon ve diğ., 2002). Aynı çalışma için görüşleri alınan öğrenciler de bu ifadeleri desteklemiş; derslerin çoğunlukla ders kitapları aracılığıyla, herkesin aynı etkinlikler üzerinde çalıştığını ve toplu öğretimle işlendiğini belirtmiştir. Öğrenciler, aynı zamanda başarılarının değerlendirilmesinde de otantik sayılabilecek uygulamaların işe koşulmadığını eklemiştir. Ortaokulda öğretimi farklılaştıran öğretmenler olsa da, ne yazık ki bu çabaları söz konusu öğrenci farklılıklarına yeterince değinecek sıklıkta değildir (Pozas ve diğ., 2020). Bu nedenle öğrencilerin göreceli yaş nedeniyle dezavantajlı biçimde başladıkları sürecin telafisi olanaklı görünmemektedir. Bu bağlamda araştırmanın amaçları doğrultusunda ulaşılan sonuçlara yönelik öneriler aşağıda sunulmuştur.

4+4+4 düzenlemesinin 2012-2013 öğretim döneminde birinci sınıfa başlayan bir kuşak üzerinde derin izler bıraktığı, özellikle küçük yaş grubunda bulunan

öğrencilerin gelişimlerini olumsuz etkilediği görülmektedir. 4+4+4 düzenlemesi üniversitelerin, sendikaların, birliklerin ve sivil toplum kuruluşlarının güçlü itirazlarına karşın (Coşkun ve Gündoğdu, 2013) TBMM’de kabul edilmiş ve MEB tarafından uygulanmıştır. Bu araştırma bilimsel temele sahip olmayan bir düzenlemenin çocuklar üzerindeki olumsuz etkilerini ortaya koymuştur. Yasama ve yürütmenin eğitim politikalarının belirlenmesinde ve uygulanmasında alınacak kararların eğitim biliminin kuramsal temellerine uygunluğunu temel bir koşul kabul etmesi gerektiği bu araştırma sonuçlarına dayalı olarak sunulabilecek en önemli öneri olarak görülmektedir.

4+4+4 düzenlemesinin öğrenciler üzerinde varlığını sürdüren olumsuz etkilerin sonlandırılabilmesi için yeni yasal düzenlemelerin gerekli olduğu görülmektedir. Bu araştırma ilkökul birinci sınıfa 72 aydan küçük başlayan öğrencilerin izleyen yıllarda da akademik açıdan dezavantajlı durumda olduklarını göstermektedir. Bu nedenle ilkökula başlama yaşı ile ilgili mevcut düzenleme, ilkökulların birinci sınıflarına 30 Eylül tarihinde 72 ayını doldurmuş olan çocukların kaydı yapılır, şeklinde değiştirilmelidir. Okula başlama yaşı ile ilgili karar gelişimsel bir karar olup veli isteğine bırakılamaz. Bu nedenle 66, 67 ve 68 ay arası çocuklardan velisinin yazılı isteği bulunanlar da ilkökul birinci sınıfa kaydedilir, biçimindeki düzenlemeye son verilmelidir.

İlkokul birinci sınıfa yasal düzenleme çerçevesinde kayıt hakkı bulunan tüm öğrencilerin hazırbulunuşlukları gelişim uzmanları tarafından değerlendirilmeli, kesin kayıt ya da kayıt erteleme işlemleri uzman görüşüne uygun olarak yapılmalıdır. Göreceli yaş farkı sadece kayıt yılı uygulanan kayıt kesim tarihinden dolayı oluşabilecek bir durum olarak kabul edilmelidir. Göreceli yaş etkisini azaltmak, okula uyumu güçlendirmek ve ortaokul kademesine hazırbulunuşluğu her yönüyle sağlayabilmek için ilkökul eğitimi süresi dört yıldan beş yıla çıkarılmalıdır. Bunun yanı sıra kayıt kesim tarihinden kaynaklanabilecek kaçınılmaz göreceli yaş etkisinin ise öğretmenlerin sınıflarında toplu öğretim yerine farklılaştırılmış öğretim uygulamalarını kullanmaları ile en aza indirmeleri sağlanmalıdır. Bu kapsamda öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının farklılaştırılmış öğretim, kapsayıcı eğitim gibi uygulamalara yönelik bilgi ve becerilerinin artırılması hedeflenmelidir.

Yaşantı zenginliği ve gelişimin doğasıyla güçlenebilen hazırbulunuşluk ilkökula başlarken akademik başarının temelini oluşturarak dezavantajlılığı ortadan kaldırmaya yardımcıdır. Gelişimin en hızlı biçimde ilerleyen çocukluğun ilk yıllarında, hazırbulunuşluk düzeylerini artıracak biçimde nitelikli okul öncesi eğitimine her bir çocuğun ulaşması sağlanmalıdır. Bu kapsamda henüz zorunlu hâle getirilmeyen okul öncesi eğitimi, çocuğun yüksek yararı göz önünde bulundurularak geleceğe yapılan bir yatırım anlayışıyla zorunlu eğitim kapsamına alınmalıdır.

Kaynakça

Akbaşlı, S. ve Üredi, L. (2014). Eğitim sistemindeki 4+4+4 yapılanmasına ilişkin öğretmen görüşleri. *Journal of Teacher Education and Educators*, 3(1), 109-136. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/jtee/issue/43256/525393>

- Alpar, R. (2017). *Uygulamalı çok değişkenli istatistiksel yöntemler*. Detay Yayıncılık.
- Angrist, J. D., and Keueger, A. B. J. (1991). Does compulsory school attendance affect schooling and earnings? *The Quarterly Journal of Economics*, 106(4), 979-1014. <https://doi.org/10.2307/2937954>
- Aybek, B. ve Aslan, S. (2015). İlkokul birinci sınıf öğretmenlerinin 4+4+4 kesintili zorunlu eğitim sisteminde yaşamış oldukları sorunlara ve çözüm önerilerine yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 5(3), 237-346. <http://dx.doi.org/10.14527/pegegog.2015.018>
- Aykaç, N., Kabaran, H., Atar, E. ve Bilgin, H. (2014). İlkokul 1. sınıf öğrencilerinin 4+4+4 eğitim sisteminin uygulaması sonucunda yaşadıkları sorunları öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi. *Turkish Studies*. 9(2), 335-348. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.6439>
- Baker, J., Schorer, J., and Cogley, S. (2010). Relative age effects. *Sportwissenschaft*, 40(1), 26-30. <https://doi.org/10.1007/s12662-009-0095-2>
- Başar, M. (2013). 60-66 ay aralığında ilkokula başlayan öğrencilerin kişisel öz bakım ve ilkokuma-yazma becerilerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 8(8), 241-252. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.5127>
- Başaran, B. P. (2016). *4+4+4 eğitim sisteminde yöneticilerin ve öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar* (Tez No. 429371) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>
- Bedard, K., and Dhuey, E. (2006). The persistence of early childhood maturity: International evidence of long-run age effects. *Quarterly Journal of Education*, 121(4), 1437-1472. <https://doi.org/10.1093/qje/121.4.1437>
- Bell, J., and S. Daniels (1990). Are summer-born children disadvantaged? The birthdate effect in education. *Oxford Review of Education*, 16(1), 67-80 <http://dx.doi.org/10.1080/0305498900160106>
- Boz, T. ve Yıldırım, A. (2014). 4+4+4 eğitim sisteminde birinci sınıf öğretmenlerinin karşılaştığı zorluklar. *Başkent Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 54-65. <https://buje.baskent.edu.tr/index.php/buje/article/view/37>
- Cascio, E., and Schanzenbach, D. (2016). First in the class? Age and the education production function. *Education Finance and Policy*, 11(3), 225-250. http://dx.doi.org/10.1162/edfp_a_00191
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis in behavioral sciences*. Lawrence Erlbaum Associates.

- Coşkun, N. ve Gündoğdu, K. (2013). Sivil toplum kuruluşları ve üniversitelerin görüşleri doğrultusunda 4+4+4 eğitim sistemine yönelik bir analiz. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(2), 30-46. <http://hdl.handle.net/11607/2790>
- Crawford, C., Dearden, L., and Meghir, C. (2010). *When you are born matters: The impact of date of birth on child cognitive outcomes in England*. <https://www.ifs.org.uk/publications/4073>
- Dhuey, E., Figlio, D., Karbownik, K., and Roth, J. (2019). School starting age and cognitive development. *Journal of Policy Analysis and Management*, 38(3), 538-578. <https://doi.org/10.1002/pam.22135>
- Dicks, A., and Lancee, B. (2018). Double disadvantage in school? Children of immigrants and the relative age affect: A Regression discontinuity design based on the month of birth. *European Sociological Review*, 34(3), 319–333 <https://doi.org/10.1093/esr/jcy014>
- Diris, R. (2017). Don't hold back? The effect of grade retention on student achievement. *Education Finance and Policy*, 12(3), 312-341. https://doi.org/10.1162/EDFP_a_00203
- Durmuşçelebi, M. ve Bilgili, A. (2014). Yeni (12 yıllık) eğitim sistemi, karşılaşılan sorunlar ve dünyadaki uygulamalardan bazılarının incelenmesi. *Turkish Studies*, 9(2), 603-621. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.6122>
- Ensar, F. ve Keskin, U. (2014). İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okula uyumları üzerine bir inceleme. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 10(2), 459-477. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/eku/issue/5460/74097>
- Entwisle, D. R. (1995). Role of schools in sustaining early childhood program benefits. *The Future of Children*, 5(3), 133-144. <https://doi.org/10.2307/1602371>
- Entwisle, D. R., and Alexander, K. L. (1989) Early schooling as a “critical period” phenomenon. In K. Nambodiri and R.G. Corwin (Eds.), *Sociology of education and socialization* (pp. 27-55). JAI Press.
- Gay, L., Mills, G., and Airasian, P. (2012). *Educational research: Competencies for analysis and application* (10th ed.). Prentice Hall.
- Givord, P. (2020). *How a student's month of birth is linked to performance at school: New evidence from PISA* (OECD Education Working Papers, No. 221). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/822ea6ce-en>
- Gözütok, F. D., Ulubey, Ö., Akçatepe, A. G., Koçer, E. ve Rüzgâr, M. E. (2014). 4+4+4 yapılanması kapsamında hazırlanan uyum ve hazırlık çalışmaları kitaplarının değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 47(1), 327-350. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000001329

- Grenet, J. (2010). Does date of birth influence educational and labor market outcomes? Evidence from France. *Revue économique*, 61(3), 589-598
<http://dx.doi.org/10.3917/reco.613.0589>
- Gresham, F. M., and Elliott, S. N. (1987). The relationship between adaptive behaviour and social skills: Issues in definition and assessment. *Journal of Special Education*, 21(9), 167-181.
<https://doi.org/10.1177/002246698702100115>
- Gündoğan-Çöğenli, A. ve Uçansoy, A. (2014). Sınıf öğretmenlerinin uyum ve hazırlık çalışmalarına ilişkin görüşleri. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 4(1), 2014, 01-26. <https://dergipark.org.tr/en/pub/pegegog/issue/22579/241194>
- Hanly, M., Edwards, B., Golfeld, S., Craven, R.G., Mooney, J., Jorm, L., and Falster, K. (2019). School starting age and child development in a state-wide, population-level cohort of children in their first year of school in New South Wales, Australia. *Early Childhood Research Quarterly*, 48(3), 325-340.
<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2019.01.008>
- Horstschräer, J., and Muehler, G. (2014). School entrance recommendation: A Question of age or development? *Education Economics*, 22(3), 270-292.
<https://doi.org/10.1080/09645292.2011.645126>
- İş Güzel, Ç., Şahin, A. E., ve Konak, Ö. A. (2014). 4+4+4 sistemi ile farklı yaşlarda okula başlayan öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin ve puan ortalamalarının incelenmesi. *Cito Eğitim: Kuram ve Uygulama*, 26, 9-22.
- Kaïla, M. (2017). *The effects of relative school starting age on educational outcomes in Finland* (VATT Institute for Economic Research Working Papers 84). Vatt Institute For Economic Research. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2960074>
- Kapçı, E. G., Artar, M., Avşar, V., Daşçı, E. ve Çelik, E. G. (2013). *İlkokul birinci sınıfa farklı yaşlarda başlayan çocukların ruhsal ve sosyal gelişim ile akademik benlik alguları açısından karşılaştırılması* (Proje No. 12H5250001.) Ankara Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri.
- Kawaguchi, D. (2011). Actual age at school entry, educational outcomes, and earnings. *Journal of the Japanese and International Economies*, 25(2), 64-80.
<https://doi.org/10.1016/j.jjie.2009.02.002>
- Külekcî, E. (2013). 4+4+4 eğitim sistemi kapsamında birleştirilmiş sınıf uygulamasına ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 369-377.
http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/40._ebru_kulekci.pdf
- Ladd, G. W., and Price, J. M. (1987). Predicting children's social and school adjustment following. *Developmental Psychology*, 58(5), 1168-1189.
<https://doi.org/10.2307/1130613>

- Lawlor, D. A., Clark, H., Ronalds, G., and Leon, D. A. (2006). Season of birth and childhood intelligence: Findings from the Aberdeen children of the 1950s cohort study. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 481-499. <https://doi.org/10.1348/000709905X49700>
- Martin, A. J. (2009). Age appropriateness and motivation, engagement, and performance in high school: Effects of age within cohort, grade retention, and delayed school entry. *Journal of Educational Psychology*, 101(1), 101-114. <https://doi.org/10.1037/a0013100>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2012). *Millî eğitim istatistikleri: Örgün eğitim 2011-2012*. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı, Strateji Geliştirme Başkanlığı. https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_12/06021046_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2011_2012.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2013). *Millî eğitim istatistikleri: Örgün eğitim 2012-2013*. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı, Strateji Geliştirme Başkanlığı. https://sgb.meb.gov.tr/istatistik/meb_istatistikleri_orgun_egitim_2012_2013.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2020a). *Eğitim istatistikleri: 2019-2020 yılı*. Ankara İl Millî Eğitim Müdürlüğü. <http://ankara.meb.gov.tr/www/egitim-istatistikleri/icerik/24>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2020b). *2020 Liselere geçiş sistemi (LGS) merkezi sınavla yerleşen öğrencilerin performansı* (Eğitim Analiz ve Değerlendirme Raporları Serisi No. 13). http://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_08/10084528_No14_LGS_2020_Merkezi_Sinavla_Yerlesen_Ogrencilerin_Performansi.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik. Resmî Gazete*, 28360, 21.07.2012. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2012/07/20120721-9.htm>
- Moon, T., Callahan, C., Tomlinson, C. A., and Miller, E. (2002). *Middle school classrooms: Teachers' reported practices and student perceptions*. The National Research Center on the Gifted and Talented. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED505452.pdf>
- Moon, T., Tomlinson, C. A., and Callahan, C. (1995). *Academic diversity in the middle school: Results of a national survey of middle school administrators and teachers* (Research Monograph 95124). National Research Center on the Gifted and Talented. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED413700.pdf>
- Musch, J., and Grondin, S. (2001). Unequal competition as an impediment to personal development: a review of the relative age effect in sport. *Developmental Review*, 21(2), 147-167. <https://doi.org/10.1006/drev.2000.0516>

- Oktay, A., Doğan, H., Özcan, Z. Ö., Dönmez, Ö., ve Özdemir, H. (2021). Investigation of academic achievement, self-efficacy and psychological resilience of sixth grade students starting primary school at different ages. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 11(1), 187-216. <https://doi.org/10.14527/pegegog.2021.006>
- Özdemir, A. ve Battal, Ş. (2019). İlkokula erken yaşta başlayan öğrencilerin okula uyum süreci ve akademik başarı bağlamında yaşadıkları sorunlar. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 11(18), 1633-1683. <https://doi.org/10.26466/opus.529169>
- Özenç, M. ve Çekirdekçi, S. (2013). İlkokul 1. sınıfa kaydolun okul öncesi dönem çağındaki öğrencilerin (60-69 ay) yaşadıkları sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 177-192. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/16737>
- Öztürk, E. ve Uysal, K. (2013). İlkokul 1. sınıf öğrencilerinin okuma-yazma süreçlerinin takvim yaşı yönünden karşılaştırılması. *Turkish Studies*, 8(8), 1041-154.
- Peña, P. (2017). Creating winners and losers: Date of birth, relative age in school, and outcomes in childhood and adulthood. *Economics of Education Review*, 56, 152-176. <http://dx.doi.org/10.1016/j.econedurev.2016.12.001>
- Ponzo, M., and Scoppa, V. (2014), The long-lasting effects of school-entry age: Evidence from Italian students. *Journal of Policy Modeling*, 36(3), 578-599. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jpolmod.2014.04.001>
- Pozas, M., Letzel, V., and Schneider, C. (2020). Teachers and differentiated instruction: Exploring differentiation practices to address student diversity. *Journal of Research in Special Education Needs*, 20(3), 217-230. <https://nasenjournals.onlinelibrary.wiley.com/doi/pdfdirect/10.1111/1471-3802.12481>
- Roberts, S. J., and Fairclough, S. J. (2012). The influence of relative age effect in the assessment of high school students in physical education in the United Kingdom. *Journal of Teaching in Physical Education*, 31(1), 56-70. <https://doi.org/10.1123/jtpe.31.1.56>
- Robertson, E. (2011). The effects of quarter of birth on academic outcomes at the elementary school level. *Economics of Education Review*, 30(2), 300-311. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2010.10.005>
- Sezginsoy-Şeker, B. (2015). The evaluation of 1st grade school teachers' views about orientation and preparation programs. *Journal of Educational Sciences Research*, 5(2), 19-37. <https://124.im/9N7TGQs>
- Smith, J. (2009). Can regression discontinuity help answer an age-old question in education? The effect of age on elementary and secondary school achievement.

- The B. E. Journal of Economic Analysis & Policy*, 9(1), 1-30.
<http://dx.doi.org/10.2202/1935-1682.2221>
- Solli, I. F. (2017) Left behind by birth month. *Education Economics*, 25(4), 323-346.
<https://doi.org/10.1080/09645292.2017.1287881>
- Şahin, A. E. ve İş Güzel, Ç. (2018). Investigation of school readiness and academic development of elementary students firstly enrolled at school with '4+4+4 education regulation' in Turkey. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 13(2), 104-127. <https://doi.org/10.29329/epasr.2018.143.6>
- Tabachnick, B. G., and Fidell, L. S. (2020). *Çok değişkenli istatistiklerin kullanımı* (M. Baloğlu, Çev. Ed.). Nobel. (Orijinal eserin basım yılı 2012)
- Thompson, A. H., Barnsley, R. H., and Battle, J. (2004) The relative age effect and the development of self-esteem. *Educational Research*, 46(3), 313-320.
<https://doi.org/10.1080/0013188042000277368>
- Thompson, A. H., Barnsley, R. H., and Dyck, R. J. (1999). A new factor in youth suicide: The relative age effect. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 44(1), 82-85. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/070674379904400111>
- Tomlinson, C. A., and Imbeau, M. B. (2010). *Leading and managing a differentiated classroom*. ASCD.
- United Nations Development Programme. (2020). *İnsani gelişme raporu 2020*.
https://www.tr.undp.org/content/turkey/tr/home/library/human_development/hdr-2020.html
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2021). *Primary school starting age (years)*.
<https://data.worldbank.org/indicator/SE.PRM.AGES?view=map>
- Uzun, E. M. ve Alat, K. (2014). İlkokul birinci sınıf öğretmenlerinin 4+4+4 eğitim sistemi ve bu sistem sonrasında ilkokula başlayan öğrencilerin hazırbulunuşlukları hakkındaki görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 15-44. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/16778>
- Ünver, G. B., Dikbayır, A. ve Yurdakul, B. (2014). Kesintili zorunlu eğitim ilkokul birinci sınıf uygulamalarının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi* 23(4), 1647-1664. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/209791>
- Wienen, A. W., Batstra, L., Thoutenhoofd, E., Bos, E. H., and de Jonge, P. (2019). Do troublesome pupils impact teacher perception of the behaviour of their classmates? *European Journal of Special Needs Education*, 34(1), 114-123.
<https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1421600>

Yavuz, H. . (2019). 4+4+4'ten geriye kalanlar: Türk  ğrencilerin başarılarındaki göreli yaş etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 52(1), 139-161. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/684371>

Etik Kurul Kararı

Bu araştırma, Hacettepe Üniversitesi Senatosu Etik Komisyonununun 13 Ekim 2020 tarihli toplantısında incelenmiş olup etik açıdan uygun g r ld ğ 21 Ekim 2020 tarihli ve 35853172-600-E.0001293222 sayılı Rektörlük yazısıyla araştırmacılara bildirilmiştir.

Teşekkür

Bu araştırma makalesinin verilerinin toplanmasına destek olan okul yöneticilerine, verilerin analizi sürecine rehberlik eden Prof. Dr. Selahattin Gelbal'a ve makaleyi basımı öncesinde detaylı bir Şekilde okuyarak değerli katkılarda bulunan Dr. Fatma T rkyılmaz'a en iten teşekk rlerimizi sunarız.



Analysis of Academic Performance of Students Starting Primary School at Different Ages with the 4+4+4 Regulation Based on LGS Data

ARTICLE TYPE	Received Date	Accepted Date	Published Date
Research Article	03.18.2022	06.16.2022	06.17.2022

Ali E. Şahin ¹, Nergiz Kardaş İşler ² and
Hacettepe University

Saadet Zoraloğlu ³
Başkent University

Abstract

With the Law No. 6287, known as the 4+4+4 regulation in education in public, the age of starting primary school was reduced to 60 months, and this regulation was first implemented in the 2012-2013 school year. This research aims to analyze the effect of the age difference among students who started school in the 2012-2013 school year and whose ages ranged from 60 months to 84 months, based on the 2020 High School Entrance System (LGS) Central Examination data, which they participated in the eighth grade. The research was designed as correlational and causal-comparative research. The students who participated in the 2020 LGS Central Examination from middle schools in Ankara constituted the population of this research, and 9582 students selected from these schools constituted the sample of the research. The school starting ages of these students were grouped, and comparisons were conducted between the LGS Central Exam scores of the groups and the net numbers of correct answers in the subtests of this exam. In this exam, it has been determined that the academic performance of the students in the older age group is higher than that in the younger age groups. The reasons for the difference between the academic performance of the students are listed as the insufficient readiness level of the students in the younger age group when they start primary school, the adaptation problems of the students to the primary school, the reduction of the primary school period from five years to four years, the inability to differentiate and individualize the instruction by focusing on the whole group instruction. According to the results of this research, it is necessary to develop education policies on a scientific basis, age of schooling should be 72 months, primary school education should be five years, and development experts should evaluate the readiness levels of all children at the stage of starting primary school.

Keywords: 4+4+4 regulation, age effect, school starting age, relative age difference, LGS central examination.

Ethics committee approval: This study was approved by the Hacettepe University Ethics Committee (Approval no. 35853172-600-E.0001293222, Date: 21.10.2020).

¹Corresponding Author: Prof. Dr., Faculty of Education, Department of Basic Education, Division of Classroom Education, e-mail: alisahin@hacettepe.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-3728-9982>

²Dr., Faculty of Education, Department of Basic Education, Division of Classroom Education, e-mail: n.kardas@hacettepe.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-9536-1428>

³Inst. Dr., Faculty of Education, Department of Basic Education, Division of Classroom Education, e-mail: szoraloglu@baskent.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-1004-3103>

Purpose and Significance

The school starting age has been lowered to 60 months with the Law No. 6287 known to the public as the 4+4+4 regulation in education on July 21, 2012. With this new regulation, it has been observed that the age difference between the students who started the first grade of primary school in the 2012-2013 school year has increased. Although only 485 students started the first grade of primary school at the age of 5 in the 2011-2012 school year (SY), it increased by 858% in the 2012-2013 SY when the new regulation was put into effect. Many studies (see Bedard and Dhuey, 2006; Diris, 2017; Kawaguchi, 2011; Martin, 2009; Solli, 2017; Thompson et al., 2004; Yavuz, 2019) have been conducted to examine the effects of relative age in the same class at different educational levels. It is seen that the Turkish studies on the relative age effect are mostly focused on primary school first-grade students and are limited to the opinions of teachers. It is seen that these studies (see Akbaşı and Üredi, 2014; Aybek and Aslan, 2015; Aykaç et al., 2014; Başar, 2013; Boz and Yıldırım, 2014; Külekçi, 2013; Özenç and Çekirdekçi, 2013; Öztürk and Uysal, 2013; Sezginsoy-Şeker, 2015; Uzun and Alat, 2014; Ünver et al., 2014) examined students' readiness, school adjustment, experienced problems and literacy processes in the context of calendar age. Very few longitudinal studies (see Şahin and İş Güzel, 2018; Yavuz, 2019) analyzed the readiness and academic development of students who started primary school at different ages in the 2012-2013 academic year. The findings obtained from these studies show that the relative age difference affects academic success. This research analyzes the effect of the age difference between students who started school in the 2012-2013 SY and had an age distribution in the range of 60 and 84 months, based on the 2020 High School Entrance System (LGS) Central Examination data. For this purpose, the following research questions were used to guide this research:

1. Is there a relationship between the primary school starting age (in months) of the students who took the LGS Central Examination in 2020, and the LGS Central Examination scores and the net numbers of correct answers in the subtests of this exam?
2. Do these students' 2020 LGS Central Examination scores and the net numbers of correct answers in the subtests of this exam show a significant difference according to the age (in months) of starting the first grade of primary school?
3. Is there a significant difference between the 2020 LGS Central Examination scores and net numbers of correct answers in the subtests of students who started the first grade of primary school at younger than 69 months and older than 69 months in the 2012-2013 school year?
4. Is there a significant difference between the 2020 LGS Central Examination scores of students who enrolled in the first grade of primary school with the written request of their parents (60-65 months), who are in the compulsory registration period (66-77 months), and who did not register despite being in

the compulsory registration period of the previous year (redshirting) (78-84 months) and enrolled in the 2012-2013 school year?

Method

In this research, the academic success of the students who started school at different ages in the 2012-2013 SY was compared on the basis of LGS Central Examination Scores. The effect of the age variable on academic success and their relationship have been examined without manipulation and based on LGS Examination Data. In this respect, the research can be defined as correlational and causal-comparative research because while correlational research determines whether there is a relationship between two or more variables, causal-comparative research seeks the source of the causes of individuals or groups' differences in their behaviors (Gay et al., 2012).

The students who participated in the 2020 LGS Central Examination from middle schools in Ankara constituted the population of this research, and 9582 students selected from these schools constituted the sample of the research. This research has been approved by the permission of Hacettepe University Senate Ethics Committee dated October 21, 2020 and numbered 35853172-600-E.0001293222. With this approval, the application permission was obtained from the Ankara Provincial Directorate of National Education. The researchers visited the schools and collected the students' LGS data with the allowance of school boards. Then, they prepared just the relevant part of the data to be analyzed in the SPSS Program.

2020 LGS Central Examination data, which consists of 6 different subtests, was used in this research as the data source. Correlational analysis was conducted to determine whether there is a relationship between the primary school starting age (in months) of the students who took the LGS Central Examination in 2020, and the LGS Central Examination scores and the net numbers of correct answers in the subtests of this exam, and if so, what the direction and severity are. The LGS Central Examination Scores (total scores, net numbers of correct answers in subtests) of the students were compared in groups formed according to the primary school starting age of these students. It was tried to determine whether there was a statistical difference between the groups by using the t-test in paired groups and the ANOVA test in comparison with at least three groups.

Results

A correlation test was conducted to determine the relationship between the primary school starting age (in months) of the students who took the Central Examination in 2020, and the Central Examination scores and the net numbers of correct answers in the subtests of this exam. As a result of the test, it was observed that as the age of starting school increased, the LGS Central Examination success increased relatively ($r_{(9580)} = .137, p < .00$). With the 4+4+4 regulation in education, it is seen that the primary school starting age of the students varies between 60 months and 84 months in the 2012-2013 school year, and there is an age difference reaching

two years (24 months) among the students in the same class. The students who started primary school at different ages included in this study were classified according to five groups within the scope of the second research question. The first group is composed of the students enrolled in the first grade of primary school between 60 and 65 months with the written request of their parents, and the second group is composed of the students aged 66-68 months whose registration to primary school could be delayed for one year only with a medical report. Students 69 months and older who entered the compulsory registration period were also placed with three-month grouping. As a result of the analysis conducted in these groups, it is determined that the primary school starting age affects the LGS Central Examination scores of the students, and the score averages show a significant difference in favor of the older age groups. Among the age groups, the students who started primary school between 60 and 65 months are the most disadvantaged group. The net numbers of correct answers of the students in the LGS Central Examination subtests were also analyzed on the basis of the same grouping. The findings show that the younger age group students have fewer net numbers of correct answers in the subtests than the students in the older age groups.

The findings reveal that the main difference between the age groups above the score they obtained in the LGS Central Examination is between the student group 71 months and younger and the student group 72 months and above. It is seen that there is a significant difference in favor of the students who start the first grade of primary school older than 72 months in the mean scores and net numbers of correct answers of subtests of the 2020 LGS Central Examination. In the 2012-2013 SY children younger than 69 months were registered for the first time in primary schools. When the 2020 LGS Central Examination score averages are compared, it is seen that there is a significant difference in favor of the older than 69 months of age. Similarly, the findings show that the net numbers of correct answers in the subtests of the younger than 69 months group is less than the students in the older age groups.

In the 2012-2013 SY, some students registered at an early stage (60-65 months) within the scope of the 4+4+4 regulation in education. This age group is named the *early enrollment* group in this study. Since children 66 months and older are included in compulsory education, their enrollment in the first grade of primary school has been carried out automatically. This group is called the “compulsory registration” group. Redshirting is defined as *late enrollment* for students over 72 months who didn’t enroll in the first year, although they were in the compulsory registration period the previous year, and started the first year one year late. It was determined that the LGS Central Examination Score averages of these three groups showed a significant difference in favor of the late enrollment group. The difference of approximately 32 points between students who registered late and students who registered early is remarkable. Similarly, the findings show that the net numbers of correct answers of the students in the early enrollment group in the subtests are less than the students in the compulsory and late enrollment periods.

Discussion and Conclusions

As a result of the research, it has been revealed that children starting school at an older age perform higher in the LGS Central Examination than children starting school at a younger age. Şahin and İş Güzel (2018) monitored the same cohort group during the four semesters and found that students younger than 69 months are disadvantaged against their older peers in all the specified fields and subfields. In the same vein, Yavuz (2019) found that younger starting school children in the same cohort group showed lower performance on the Math and Science subtests of TIMMS 2015 at the end of the fourth grade.

Disadvantaged academic failure of children who started primary school earlier is continuing in middle school as well. Bedard and Dhuey's (2006) study examining the relative age effect based on the TIMMS, which was held at the end of the primary and middle schools, showed that children starting school younger performed lower. The relative age effect continues to be negative not only in the compulsory education age but also at older ages (Bell and Daniels, 1990; Crawford et al., 2010; Grenet, 2010; Peña, 2017; Ponzo and Scoppa, 2014; Smith, 2009).

There are several reasons why the academic success of the younger age group started school fall behind the older age group. The main reason for this situation is that the age difference, which is not more than 12 months under the normal circumstances, increases up to 24 months with the 4+4+4 regulation in education. Besides this, the younger age group of children's readiness level is lower than the older ones (İş Güzel et al., 2014). It is clearly seen that this group, who started school with a low level of readiness, could not compensate for this disadvantaged situation in middle school. Disadvantaged circumstances include not only academic failure and low readiness level but also adaptation to the school (Kapçı et al., 2013). The middle school starting age was lowered to 9 years old with the change of primary school period and school starting age. Differentiated instruction is not implemented in middle school too often and properly with the intent of meeting all individual differences (Moon et al., 1995; Moon et al., 2002; Pozas et al., 2020).

It is recommended that education policies should be developed on a scientific basis to eliminate the aforementioned problems. School starting age should be set at 72 months, primary school education should be five years, and development experts should evaluate all children's readiness level at the stage of starting primary school.

Ethics Committee Approval

This study was approved by the Hacettepe University Ethics Committee (Approval no. 35853172-600-E.0001293222, Date: 21.10.2020).



Öğretmen Adayları Tarafından Geliştirilen Sorulara Web 2.0 Destekli Ölçme Değerlendirme Eğitiminin Etkisi¹

MAKALE TÜRÜ	Başvuru Tarihi	Kabul Tarihi	Yayın Tarihi
Araştırma Makalesi	08.11.2021	09.04.2022	07.07.2022

Göksel Çelenk ² ve Zeynep Tatlı ³
Trabzon Üniversitesi

Öz

Araştırma kapsamında fen bilgisi, matematik ve sosyal bilgiler öğretmen adayları tarafından alanlarında geliştirdikleri soruların içerik ve biçim özelliklerine Web 2.0 destekli ölçme değerlendirme eğitiminin (WDÖDE) etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın katılımcılarını Türkiye’deki 13 farklı üniversitenin 3. ve 4. sınıflarında öğrenimine devam eden fen bilgisi (f = 10), matematik (f = 10) ve sosyal bilgiler (f = 10) olmak üzere toplam 30 (f = 24 kadın, f = 6 erkek) öğretmen adayı oluşturmaktadır. Bu kapsamda öğretmen adaylarına ölçme değerlendirme amaçlı web 2.0 araçlarının (Kahoot, Quizizz, Testmoz, Quiz Maker, LearningApps, PollDady) kullanımına yönelik 40 saatlik yüz yüze eğitim verilmiştir. Öğretmen adaylarının eğitim öncesinde geleneksel (kâğıt-kalem), eğitim sonrasında ise web 2.0 araçları kullanarak kendi alanlarında verilen kazanım doğrultusunda istedikleri türde 30’ar soru hazırlamaları istenmiştir. Öğretmen adaylarının hazırladıkları sorular alan uzmanlarının görüş ve önerileri doğrultusunda geliştirilen değerlendirme aracı kullanılarak üç farklı branştan (fen bilgisi, matematik ve sosyal bilgiler) üçer alan uzmanı tarafından değerlendirilmiştir. Araştırma sonunda, öğretmen adayları tarafından web 2.0 araçları kullanarak geliştirilen soruların, geleneksel yöntemlerle geliştirilen sorulara göre içerik ve biçim özellikleri bakımından daha nitelikli olduğu saptanmıştır. Buna neden olarak içerik üretiminin kolaylığı, görsel desteği ile farklı türde soru geliştirebilme olanağı, zaman ve mekân bağımsızlığı, kullanıcı dostu ara yüz gibi web 2.0 araçlarının sunduğu olanakların öğretmen adayı üzerindeki yükü hafiflettiği, ilgi ve güdülemeyi (motivasyonu) desteklediği sonucuna varılmıştır.

Anahtar sözcükler: web 2.0 araçları, öğretmen adayları, soru geliştirme, Bloom taksonomisi.

Etik kurul kararı: Trabzon Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu’ndan 81614018-000-E.180 Sayı No’lu etik kurul onayı alınmıştır.

¹Bu araştırma makalesi 2-5 Nisan 2018 tarihleri aralığında Trabzon Üniversitesi’nde TÜBİTAK 2237-A desteğiyle düzenlenen “Web 2.0 Destekli Ölçme Değerlendirme Etkinlikleri” konulu proje üzerinden yapılandırılmış ve birinci yazarın yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

²*Sorumlu Yazar:* Öğr. Gör., Teknoloji Transferi ve Proje Yönetimi Uygulama ve Araştırma Merkezi, e-posta: gokselcelenk@trabzon.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-0716-262X>

³Doç. Dr., Fatih Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı, e-posta: ztatli@trabzon.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-9503-3048>

Ölçme-değerlendirme, öğrencilerin akademik gelişimleri hakkında karar verme, bu gelişimlere ilişkin dönüt sunma, öğrencinin güçlü ve zayıf yönlerini saptama, gerçekleştirilen öğretimin etki ve yeterlik düzeyini belirleme konusunda kullanılan eğitim sürecinin temel bileşenlerindedir (Gencel ve Özbaşı, 2013). Günümüz öğrenenlerine yönelik geleneksel (kâğıt-kalem) aracılığıyla gerçekleştirilen ölçme değerlendirme etkinliklerinin anlık dönüt sunamaması, yer ve zaman bağımlılığı, farklı boyutların ölçülmesinde sınırlılıklara sahip olması dolayısıyla öğrencinin süreçte ilgi ve güdülenmesinde azalmaya neden olduğu, öğrencilerin akademik gelişimlerinin takibinde yetersiz kaldığı bilinmektedir (Aybek ve diğ., 2014; Köklükaya, 2010; Şaşmaz Ören ve diğ., 2011; Yılmaz, 2017). Günümüz öğrencileri, süreçte aktif olabilecekleri, birden fazla duyu organına hitap eden, öğrenen özelliklerine göre özelleştirilebilecek, anlık dönüt sunan, ileri düşünme becerilerini kullanmalarını gerektiren dijital ölçme değerlendirme ortamlarına gereksinim duymaktadırlar (Bahar ve diğ., 2015; Elmas ve Geban, 2012; Erdal, 2007; Orhan Göksun ve diğ., 2018; Kuran ve Kanatlı, 2009; Yenice ve diğ., 2017). Buna karşılık alanyazın (literatür) incelendiğinde gerek öğretmen gerekse öğretmen adaylarının eğitimde teknoloji kullanımı konusunda sorun yaşadıkları ve dijital ortamda ölçme-değerlendirme amaçlı kullanılacak araçları öğretim sürecine dahil edemedikleri belirtilmektedir (Demirdöğen ve Korkut, 2021; Erduran ve Tataroğlu-Taşdan, 2018; Horzum, 2010; Kılıç, 2020; Şahin ve Kaya, 2020; Tatlı ve diğ., 2016). Günümüz öğrenen neslinin teknoloji kullanımı konusunda öğretmenlerinden daha ileride olduğu dikkate alındığında, öğretmen adaylarının problem durumlarına eleştirel yaklaşabilen, analiz edebilen, süreçte işbirlikçi çalışma ve yaratıcılık becerilerini teknoloji kullanımı ile destekleyerek öğrencilerin istemlerini karşılayabilecek şekilde kendilerini donatmaları ve öğretim etkinliklerinin içine teknolojiyi etkin biçimde dahil etmeleri beklenmektedir (Yükseltürk ve diğ., 2017; Aydoğmuş ve Karadağ, 2020; Eti ve Karaduman, 2020; Pamuk ve diğ., 2012; Welsh ve D'Agostino, 2009).

Eğitim fakültelerinde ölçme-değerlendirme dersi kuramsal ağırlıklı ve 3. ya da 4. sınıf düzeyinde okutulmaktadır (Yükseköğretim Kurulu [YÖK], 2021). 21. yüzyıl öğrenen becerileri dikkate alındığında öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme süreçlerini teknoloji ile desteklemeleri gerekliliğine karşılık eğitim fakülteleri ders içeriklerinde teknoloji ile desteklenmiş ölçme-değerlendirmeye yönelik herhangi konu başlığı bulunmamaktadır.

Öğretmen adaylarının teknoloji kullanım yeterlikleri dikkate alındığında farklı türde interaktif ölçme-değerlendirme amacıyla kullanılacakları en uygun ortamların web 2.0 araçları olduğu görülmektedir (Baran ve Sadık, 2021). Ölçme-değerlendirme sürecinde eğlenceli ve kolay kullanımı ile ön plana çıkan web 2.0 araçları dikkat çekici içerikleri, interaktif yapısı, işbirlikli ve eş zamanlı kullanılabilmesi, içeriğe yönelik ayrıntılı anlık geri bildirim yapabilmesi ile çoklu zekâyı desteklemekte ve eksik öğrenmelerinin saptanmasında etkin olarak kullanılmaktadır (Bolatlı ve Korucu, 2018; Horzum, 2010; Kekeç Morkoç ve Erdönmez, 2015; Medina ve Hurtado, 2017; Mete ve Batıbay, 2019; Tatlı ve diğ., 2019).

Öğrenme sürecinde ölçme-değerlendirme etkinlikleri, öğretim sürecinin temel taşı olarak görülmektedir (Çepni, 2018; Harris ve diğ., 2016). Bu süreci teknoloji ile desteklemek ve öğretim süreciyle bütünleştirmek (entegre etmek) önemlidir. Özellikle temel alan dersleri olan fen bilgisi, matematik ve sosyal bilgiler derslerine bu süreçlerin uyarlanması önemli olarak görülmektedir. Fen ve matematik öğretmen adaylarının gerek öğretimde gerekse ölçme değerlendirme sürecinde teknolojiyi daha fazla kullandıkları bilinmektedir (Çavuş ve diğ., 2007; Usta ve Korkmaz, 2010; Yavuz ve Coşkun, 2008; Yetişir ve Kaptan, 2007). Sosyal Bilgiler gerek kapsam gerekse içerik olarak sözel bilgilerle yapılandırılmış olmakla birlikte veri görselleştirme ve içeriğin zenginleştirilebilmesi için teknolojinin etkin kullanımını gerektirmektedir (Almalı ve Yeşiltaş, 2020; Hofer ve Owings Swan, 2005). Bu nedenlerle temel bilimlerin yapı taşı olan fen bilgisi, matematik ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, teknolojiyi etkin ve verimli biçimde kullanmalarının yanı sıra teknoloji ile desteklenmiş nitelikli sorularla ölçme-değerlendirme etkinlikleri gerçekleştirmeleri beklentiler arasındadır.

Araştırma kapsamında fen bilgisi, matematik ve sosyal bilgiler öğretmen adayları tarafından alanlarında geliştirdikleri soruların içerik ve biçim özelliklerine Web 2.0 destekli ölçme değerlendirme eğitiminin (WDÖDE) etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın problemi şu sorularla ortaya konabilir:

1. Fen bilgisi öğretmen adayları tarafından geliştirilen sorulara WDÖDE'nin etkisi nasıldır?
2. Matematik öğretmen adayları tarafından geliştirilen sorulara WDÖDE'nin etkisi nasıldır?
3. Sosyal bilgiler öğretmen adayları tarafından geliştirilen sorulara WDÖDE'nin etkisi nasıldır?

Yöntem

Bu bölümde araştırma grubunun özellikleri, veri toplama araçları ve verilerin çözümlenmesi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

Araştırma kapsamında fen bilgisi, matematik ve sosyal bilgiler öğretmen adayları tarafından eğitim öncesinde geleneksel yöntemlerle (kâğıt-kalem), eğitim sonrasında web 2.0 araçları kullanarak kendi alanlarında 30'ar soru geliştirilmesi istenmiştir. Geliştirilen soruların WDÖDE öncesi ve sonrasında içerik ve biçim gelişimine etkisini ortaya koymak amacıyla içerik analizi yapılmıştır. Süreçte fen bilgisi, matematik ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eğitim öncesinde geleneksel ve eğitim sonrasında web 2.0 araçları kullanarak geliştirdikleri soruların değişimleri ayrı ayrı incelemeye alındığı için nitel araştırma kapsamında özel durum yönteminin kullanılması uygun bulunmuştur (Yin, 2009). Üç farklı branşa (fen bilgisi, matematik ve sosyal bilgiler) ait iki farklı durumun (eğitim öncesi ve sonrası)

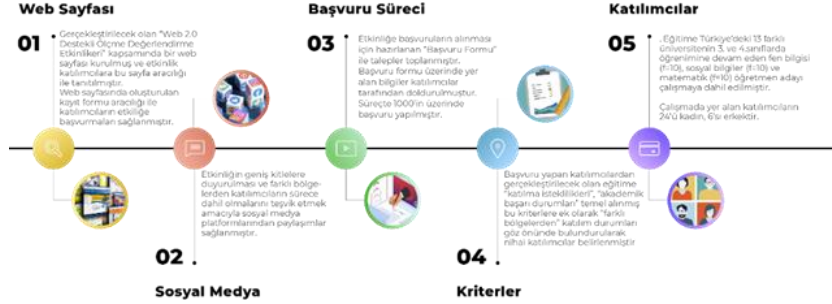
incelenmesine odaklanıldığı için (Yıldırım ve Şimşek, 2013) araştırmanın deseni iç içe geçmiş çoklu durum olarak belirlenmiştir.

Çalışma Grubu

TÜBİTAK 2237-A kapsamında desteklenen eğitime fen bilgisi, sosyal bilgiler ve matematik öğretmen adaylarına Şekil 1’de açıklanan başvuru süreci kapsamında duyurular web adresi ve eğitim içerikli sosyal medya platformlarından gerçekleştirilerek istemler çevrimiçi ortamda alınmıştır.

Şekil 1

WDÖDE Planlama Süreci



On üç farklı üniversiteden yapılan toplam 1,124 başvuru arasından katılımcıların belirlenmesinde adaylarının akademik başarı ortalamaları yüksekten düşüğe doğru sıralanmış ve farklı üniversitelerden katılım sağlama ölçütü dikkate alınarak maksimum çeşitlilik örnekleme temel alınmıştır. Bu doğrultuda ilgili branşlardan yapılan başvurular arasından en başarılı bulunan ve farklı üniversitelerden en az bir katılımcı yer alacak şekilde toplam 30 öğretmen adayı çalışma grubunu oluşturmuştur. Benzer puanlı adayların belirlenmesinde ise farklı bölge üniversitelerinden katılım durumları göz önüne alınmıştır.

Veri Toplama Araçları

Öğretmen adaylarından eğitim öncesinde geleneksel (kâğıt-kalem), eğitim sonrasında ise web 2.0 araçları kullanarak kendi alanlarında verilen hedef kazanım doğrultusunda istedikleri türde (çoktan seçmeli, boşluk doldurma, doğru-yanlış vb.) 30'ar soru hazırlamaları istenmiştir. Geliştirilen soruların değerlendirilmesinde kullanılacak olan değerlendirme aracı iki aşamada oluşturulmuştur.

Birinci aşamada ilgili alan uzmanları (fen bilgisi, matematik, sosyal bilgiler) ve ölçme değerlendirme alan uzmanlarından 11 kişilik bir değerlendirme ekibi oluşturulmuştur. Bu kapsamda süreç uzmanlara açıklanmış ve grup tartışması gerçekleştirilerek değerlendirme aracının sahip olması gereken içerikler ve bu içeriklerin hangi ölçütte (kriterde) yer alacağı üzerinde uzlaşıya varılmıştır. Bu doğrultuda alan uzmanları İçerik ve Biçim olmak üzere iki ölçütte soruların

değerlendirilmesi uygun bulunmuştur. Biçim ölçütü altında soruların türü (çoktan seçmeli, doğru-yanlış, boşluk doldurma vb.) ve seçilen türde sorulmaya uygunluğu başlıkları yer alırken İçerik ölçütü altında sorunun Bloom taksonomisine göre bulunduğu basamak, kullanılan dilin öğrenci düzeyine uygunluğu ve kazanıma uygunluk başlıklarına yer verilmesi konusunda görüş birliğine varılmıştır.

İkinci aşamada ise İçerik ve Biçim ölçütleri altında yer alan alt başlıkların değerlendirme süreci çalışmaya dahil edilmeyen üç farklı öğretmen adayı tarafından hazırlanan sorular alan uzmanlarıyla paylaşılmış ve değerlendirme aracı ile kullanılarak hedefe uygunluğu sınanmıştır. 11 farklı alan uzmanı tarafından geliştirilme süreci tamamlanan değerlendirme aracı sürece dahil olan fen bilgisi ($f = 3$), matematik ($f = 3$) ve sosyal bilgiler ($f = 3$) alan uzmanı tarafından değerlendirilmiştir.

Eğitim Süreci

Araştırma kapsamında katılımcıların soru yazmaya yönelik Eğitim Ölçme ve Değerlendirme dersi ilgili bölümlerde 5. veya 6. yarıyılıda verilmektedir (YÖK, 2018). Bu nedenle katılımcıların araştırma kapsamında benzer düzeyde ön bilgiye sahip oldukları varsayılmıştır. Katılımcılar belirlendikten sonra kendilerine e-posta aracılığı ile ulaşılarak alanlarında kendilerine verilen hedef kazanımlar doğrultusunda geleneksel ortamda (kâğıt-kalem) 30'ar soru hazırlayarak eğitim koordinatörüne göndermeleri istenmiş toplanan sorular arşivlenmiştir. Eğitim sonrasında öğretmen adaylarından bu kez aynı hedef kazanım doğrultusunda dijital ortamda (web 2.0 araçları kullanılarak) 30'ar soru geliştirmeleri ve paylaşmaları istenmiştir. WDÖDE programında yer alan web 2.0 araçlarının (Kahoot, Quizizz, Testmoz, Quiz Maker, LearningApps, Polldaddy) seçiminde Tablet/mobil cihaz desteği, kullanım kolaylığı, zengin içerik ve eğitim sürecinin farklı aşamalarında kullanılabilmesi gibi ölçütlere dikkat edilerek seçim yapılmıştır. Tablo 1'de seçilen web 2.0 araçları ve bu araçlarla hazırlanabilecek soru türleri ve araçların temel özellikleri sunulmuştur.

Tablo 1

Kullanılan Web 2.0 Araçları ve Tercih Edilme Nedenleri

Özellikler / Web 2.0 Aracı	Kahoot	Quizizz	Testmoz	Quiz Maker	LearningApps	Polldaddy
Soru Türleri	Çoktan Seçmeli	X	X	X	X	X
	Doğru/Yanlış	X	-	X	X	-
	Açık uçlu	X	X	X	X	X
	Yapılandırılmış (Grid) Izgara	-	-	-	X	-
	Anket	X	X	-	X	X

(devam ediyor)

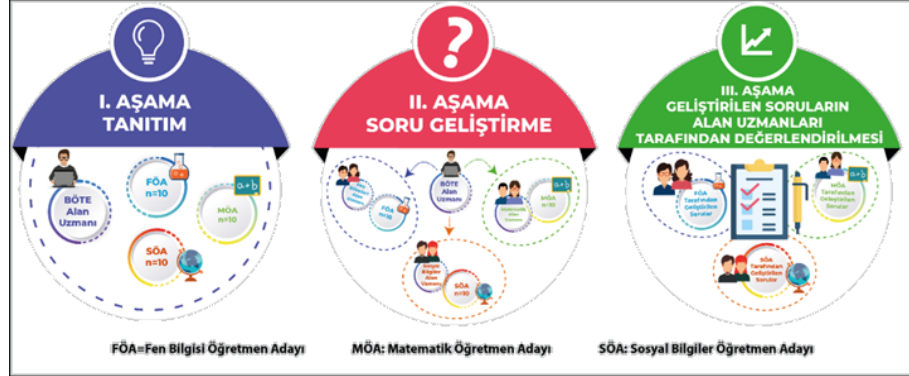
Tablo 1 (devam)

Özellikler / Web 2.0 Aracı	Kahoot	Quizizz	Testmoz	Quiz Maker	LearningApps	Polldaddy
Soru Türleri	Boşluk doldurma	-	X	X	-	X
	Sınıflandırma	-	-	-	-	X
	Sıralama	-	-	-	X	X
	Oyunlaştırma	X	X	-	-	X
	Bulmaca	-	-	-	-	X
Arşiv	Kişisel arşiv / depo	X	X	X	X	X
	Diğer Arşiv	-	-	-	-	X
Paylaşım	Sistem dışına	X	X	X	X	-
	Sistem içi	-	-	-	-	X
Türkçe Dil Desteği	-	-	-	-	X	-
Ücretsiz Kullanım	X	X	X	-	X	X
Geri Bildirim Desteği	-	X	-	-	-	-
Değerlendirme / Raporlama	X	-	-	-	-	X

Tablo 1’de belirtilen web 2.0 araçlarına yönelik beş gün günlük 8 ders saati ve toplam 40 saat ile yüz yüze olarak planlanan eğitim programına yönelik ayrıntılar Şekil 2 ile açıklanmıştır.

Şekil 2

Uygulama Ortamı



Gerçekleştirilen eğitimin ilk aşamasında 8 farklı BÖTE alan uzmanı, ikinci aşamada ise BÖTE ve ilgili ders alan uzmanlarının katılımı, son aşamada ise öğretmen adayları tarafından geliştirilen sorular alan uzmanları tarafından değerlendirilmiştir. Üç aşamada gerçekleşen bu sürecin ilk basamağında öğretmen adaylarına ilgili web

2.0 aracı ve bu araç kullanılarak nasıl soru geliştirileceği yönünde BÖTE alan uzmanınca tanıtım ve eğitimler gerçekleştirilmiş, ardından öğretmen adaylarından kendi alanlarında web 2.0 araçları kullanarak soru geliştirmeleri istenmiştir. İkinci aşamada öğretmen adayları tarafından soru geliştirme sürecinde kazanıma uygunluk açısından destek vermesi amacıyla ilgili alan uzmanları sürece katkı sağlamışlardır. Üçüncü ve son aşamada ise öğretmen adayları tarafından geliştirilen sorular sürece dahil olan alan uzmanlarınca değerlendirme aracı ile çözümlenerek süreç tamamlanmıştır.

Bulgular

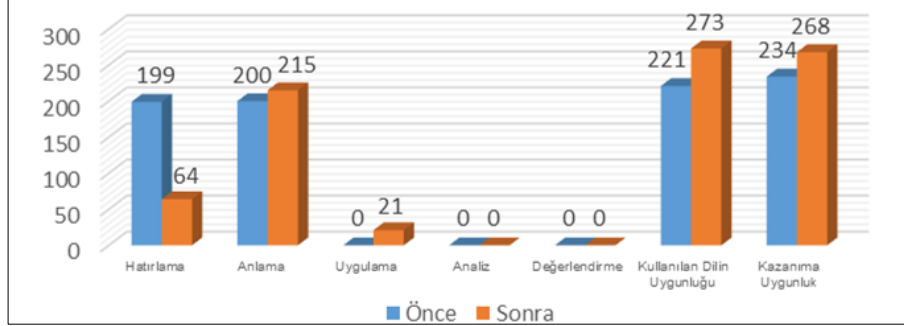
WDÖDE sürecinde fen bilgisi, matematik ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarına ilişkin bulgular geliştirilen soruların içerik ve biçim özelliklerine etkileri branşlar özelinde çözümlenerek tablo ve grafiklerle sunulmuştur.

Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarına Verilen WDÖDE'nin Geliştirilen Soruların İçerik ve Biçim Özelliklerine Etkisine İlişkin Bulgular

Eğitim kapsamında fen bilgisi öğretmen adaylarının eğitim öncesinde geleneksel (kâğıt-kalem) olarak hazırladıkları 300, eğitim sonrasında web 2.0 araçları ile geliştirdikleri 300 olmak üzere toplamda 600 soru geliştirdikleri saptanmıştır. Fen bilgisi öğretmen adayları tarafından hazırlanan sorular iki farklı alan uzmanı tarafından incelenerek değerlendirme ölçeği ile puanlanmıştır. Elde edilen içerik özelliklerine ait sonuçlar grafiklerle sunulmuştur.

Şekil 3

Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Geliştirdikleri Geleneksel ve Web 2.0 Destekli Ölçme Değerlendirme Materyallerinin İçerik Yönünden Değerlendirilmesi

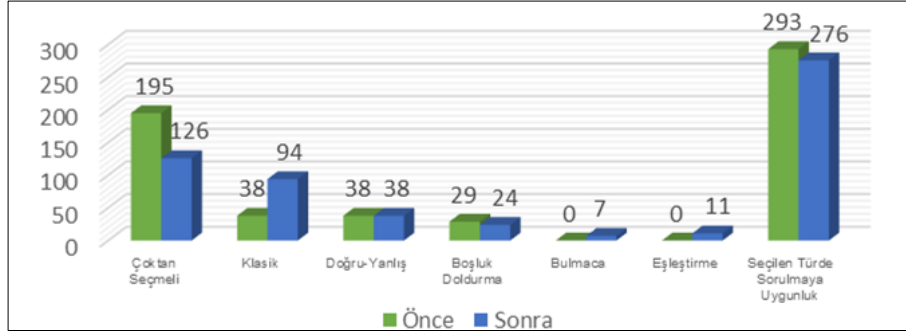


Öğretmen adaylarının geleneksel ve web 2.0 araçlarını kullanarak geliştirmiş oldukları soruların Bloom taksonomisi basamaklarına göre dağılımların nasıl değişim gösterdiği incelenmiştir. Bu kapsamda fen bilgisi öğretmen adaylarına verilen eğitim öncesi ve sonrasında geliştirdikleri soruların hatırlama ($f_{\text{ön}} = 199$, $f_{\text{son}} = 64$) basamağında azaldığı, anlama ($f_{\text{ön}} = 200$, $f_{\text{son}} = 215$) basamağında ise artış gösterdiği

saptanmıştır. Buna ek olarak eğitim öncesinde uygulama basamağında hiç soru hazırlanmamışken eğitim sonrasında bu basamaktaki soru sayısının ($f_{\text{son}} = 21$) artış gösterdiği saptanmıştır. Verilen eğitim sonrasında fen bilgisi öğretmen adaylarının hazırladıkları sorularda kullandıkları dilin öğrenci düzeyine daha uygun olduğu ($f_{\text{ön}} = 221, f_{\text{son}} = 273$), öğretim programı ve kazanıma uygun soru sayısının arttığı ($f_{\text{ön}} = 234, f_{\text{son}} = 268$) saptanmıştır. Eğitim kapsamında fen bilgisi öğretmen adaylarının alanlarında geliştirdikleri sorular biçimsel olarak incelenmiş ve frekanslarla grafiksel olarak Şekil 4 ile sunulmuştur.

Şekil 4

Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Geliştirdikleri Geleneksel ve Web 2.0 Destekli Ölçme Değerlendirme Materyallerinin Biçim Yönünden Değerlendirilmesi



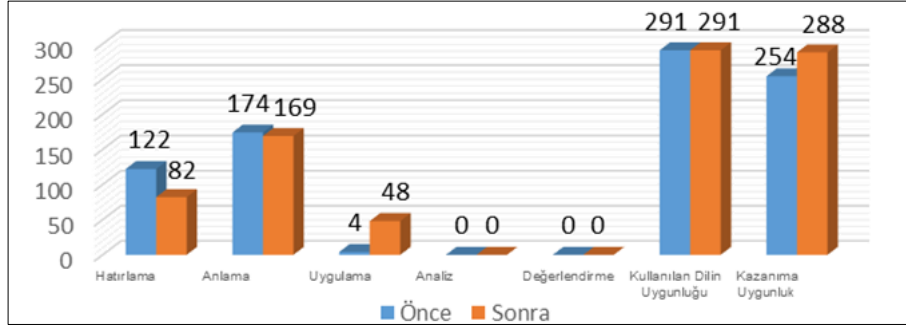
Fen bilgisi öğretmen adaylarının eğitim önce ve sonrasında geliştirdikleri soru türlerinin farklılaştığı görülmektedir. Eğitim sürecinde çoktan seçmeli ($f_{\text{ön}} = 195, f_{\text{son}} = 126$) ve boşluk doldurma ($f_{\text{ön}} = 29, f_{\text{son}} = 24$) türünde hazırlanan soru sayısının azaldığı, doğru-yanlış ($f_{\text{ön}} = 38, f_{\text{son}} = 38$) türündeki soru sayısının değişmediği, klasik ($f_{\text{ön}} = 38, f_{\text{son}} = 94$) türde hazırlanan soru sayısının ise arttığı görülmektedir. Buna ek olarak eğitim öncesinde hiç kullanılmayan bulmaca ($f_{\text{son}} = 7$) ve eşleştirme ($f_{\text{son}} = 11$) türünde ise soru geliştirildiği göze çarpan bulgular arasındadır. Geliştirilen soruların eğitim öncesinde sonrasına göre seçilen türde sorulmaya daha uygun olduğu ($f_{\text{ön}} = 293, f_{\text{son}} = 276$) görülmektedir.

Matematik Öğretmen Adaylarına Verilen WDÖDE'nin Geliştirilen Soruların İçerik ve Biçim Özelliklerine Etkisine İlişkin Bulgular

Eğitim kapsamında matematik öğretmen adaylarının eğitim öncesinde geleneksel (kâğıt-kalem) olarak hazırladıkları 300, eğitim sonrasında web 2.0 araçları ile geliştirdikleri 300 olmak üzere toplamda 600 soru geliştirdikleri saptanmıştır. Matematik öğretmen adayları tarafından hazırlanan sorular ilgili iki farklı alan uzmanı tarafından incelenerek değerlendirme ölçeği ile puanlanmıştır. Elde edilen biçim özelliklerine ait sonuçlar grafikler halinde Şekil 5'te sunulmuştur.

Şekil 5

Matematik Öğretmen Adaylarının Geliştirdikleri Geleneksel ve Web 2.0 Destekli Ölçme Değerlendirme Materyallerinin İçerik Yönünden Değerlendirilmesi

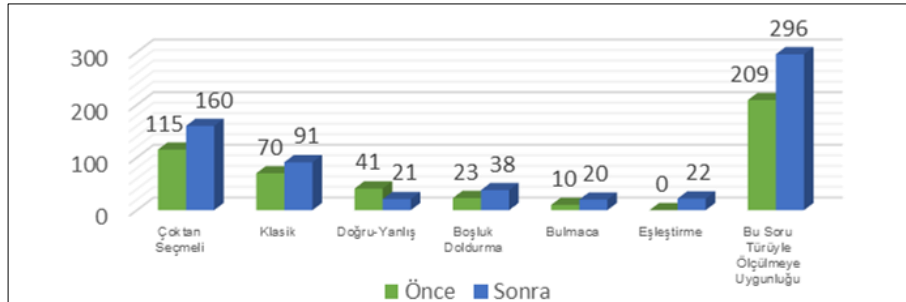


Öğretmen adaylarının geleneksel ve web 2.0 araçlarını kullanarak geliştirmiş oldukları soruların Bloom taksonomisi basamaklarına göre dağılımların nasıl değişim gösterdiği incelenmiştir. Bu kapsamda matematik öğretmen adaylarına verilen eğitim öncesi ve sonrasında geliştirdikleri soruların hatırlama ($f_{\text{ön}} = 122, f_{\text{son}} = 82$) ve anlama ($f_{\text{ön}} = 174, f_{\text{son}} = 169$) basamağında azaldığı görülmektedir. Buna ek olarak uygulama düzeyinde ($f_{\text{ön}} = 4, f_{\text{son}} = 48$) eğitim öncesine göre önemli düzeyde artış olduğu saptanmıştır. Verilen eğitim sonrasında matematik öğretmen adaylarının hazırladıkları sorularda kullandıkları dilin öğrenci düzeyine uygunluğunun aynı kaldığı ($f_{\text{ön}} = 291, f_{\text{son}} = 291$), öğretim programı ve kazanıma uygun soru sayısının ise arttığı ($f_{\text{ön}} = 254, f_{\text{son}} = 288$) saptanmıştır.

Eğitim kapsamında matematik öğretmen adaylarının alanlarında geliştirdikleri sorular biçimsel olarak incelenmiş ve frekanslarla Şekil 6'da sunulmuştur.

Şekil 6

Matematik Öğretmen Adaylarının Geliştirdikleri Geleneksel ve Web 2.0 Destekli Ölçme Değerlendirme Materyallerinin Biçim Yönünden Değerlendirilmesi



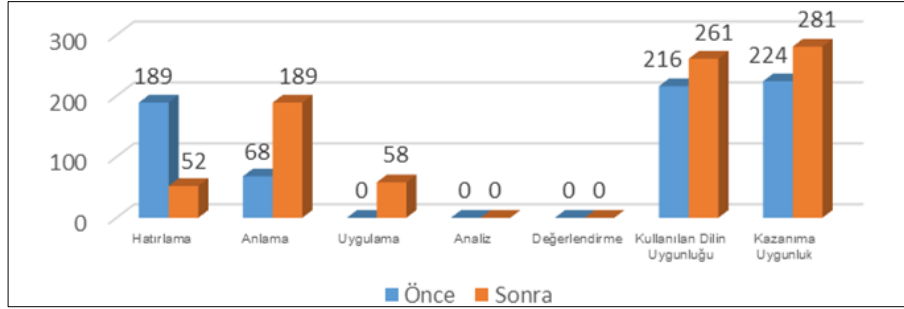
Matematik öğretmen adaylarının eğitim önce ve sonrasında geliştirdikleri soru türlerinin farklılaştığı görülmektedir. Eğitim kapsamında doğru-yanlış ($f_{\text{ön}} = 41, f_{\text{son}} = 21$) türünde hazırlanan soru sayısının azaldığı, çoktan seçmeli ($f_{\text{ön}} = 115, f_{\text{son}} = 160$), Klasik ($f_{\text{ön}} = 70, f_{\text{son}} = 91$), boşluk doldurma ($f_{\text{ön}} = 23, f_{\text{son}} = 38$) ve bulmaca ($f_{\text{ön}} = 10, f_{\text{son}} = 20$) türünde hazırlanan soru sayısının arttığı görülmektedir. Buna ek olarak eğitim öncesinde hiç kullanılmayan eşleştirme ($f_{\text{son}} = 22$) türünde ise soru gelişimi göze çarpan bulgular arasındadır. Geliştirilen soruların eğitim öncesinde sonrasına göre seçilen türde sorulmaya daha uygun olduğu ($f_{\text{ön}} = 209, f_{\text{son}} = 296$) görülmektedir.

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarına Verilen WDÖDE'nin Geliştirilen Soruların İçerik ve Biçim Özelliklerine Etkisine İlişkin Bulgular

Eğitim kapsamında sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eğitim öncesinde geleneksel (kâğıt-kalem) olarak hazırladıkları 300, eğitim sonrasında web 2.0 araçları ile geliştirdikleri 300 olmak üzere toplam 600 soru geliştirdikleri saptanmıştır. Sosyal bilgiler öğretmen adayları tarafından hazırlanan sorular ilgili iki farklı alan uzmanı tarafından incelenerek değerlendirme ölççeği ile puanlanmıştır. Elde edilen biçim özelliklerine ait sonuçlar grafiklerle Şekil 7'de sunulmuştur.

Şekil 7

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Geliştirdikleri Geleneksel ve Web 2.0 Destekli Ölçme Değerlendirme Materyallerinin İçerik Yönünden Değerlendirilmesi



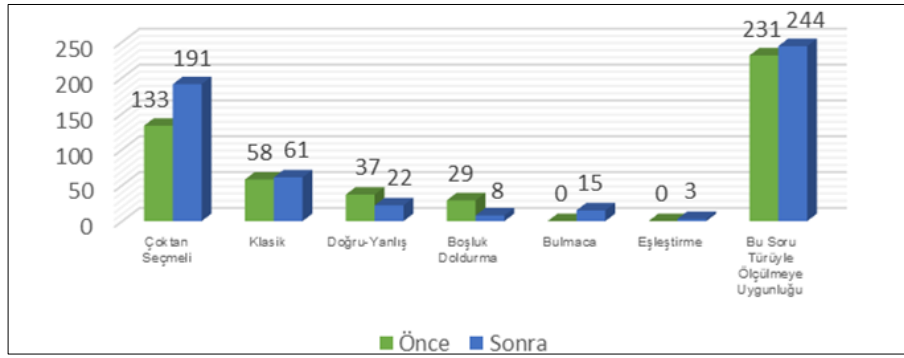
Öğretmen adaylarının geleneksel ve web 2.0 araçlarını kullanarak geliştirmiş oldukları soruların Bloom taksonomisi basamaklarına göre dağılımların nasıl değişim gösterdiği incelenmiştir. Bu kapsamda sosyal bilgiler öğretmen adaylarına verilen eğitim öncesi ve sonrasında geliştirdikleri soruların hatırlama ($f_{\text{ön}} = 189, f_{\text{son}} = 52$) basamağında azaldığı görülmektedir. Buna ek olarak anlama düzeyinde ($f_{\text{ön}} = 68, f_{\text{son}} = 189$) eğitim öncesine göre önemli düzeyde artış olduğu saptanmıştır. Ek olarak eğitim öncesinde hiç kullanılmayan uygulama ($f_{\text{son}} = 58$) türünde ise soru gelişimi göze çarpan bulgular arasındadır.

Verilen eğitim sonrasında sosyal bilgiler öğretmen adaylarının hazırladıkları sorularda kullandıkları dilin öğrenci düzeyine uygunluğunun ($f_{\text{ön}} = 216, f_{\text{son}} = 261$) ve

öğretim programı ve kazanıma uygun ($f_{\text{ön}} = 224$, $f_{\text{son}} = 281$) soru sayısının artış gösterdiği saptanmıştır. Eğitim kapsamında sosyal bilgiler öğretmen adaylarının alanlarında geliştirdikleri sorular biçimsel olarak incelenmiş ve frekanslarla grafiksel olarak Şekil 8 ile sunulmuştur.

Şekil 8

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Geliştirdikleri Geleneksel ve Web 2.0 Destekli Ölçme Değerlendirme Materyallerinin Biçim Yönünden Değerlendirilmesi



Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eğitim önce ve sonrasında geliştirdikleri soru türlerinin farklılaştığı görülmektedir. Eğitim kapsamında doğru-yanlış ($f_{\text{ön}} = 41$, $f_{\text{son}} = 21$) ve boşluk doldurma ($f_{\text{ön}} = 29$, $f_{\text{son}} = 8$) türünde hazırlanan soru sayısının azaldığı, Çoktan seçmeli ($f_{\text{ön}} = 133$, $f_{\text{son}} = 191$), klasik ($f_{\text{ön}} = 58$, $f_{\text{son}} = 61$) türünde hazırlanan soru sayısının arttığı görülmektedir. Ayrıca eğitim öncesinde hiç kullanılmayan bulmaca ($f_{\text{son}} = 15$) ve eşleştirme ($f_{\text{son}} = 3$) türünde ise soru gelişimi göze çarpan bulgular arasındadır. Geliştirilen soruların eğitim öncesinde sonrasına göre seçilen türde sorulmaya daha uygun olduğu ($f_{\text{ön}} = 231$, $f_{\text{son}} = 244$) görülmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Gerçekleştirilen araştırma kapsamında fen bilgisi, matematik ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eğitim öncesinde geleneksel türde, eğitim sonunda ise web 2.0 araçları kullanarak hazırladıkları ölçme-değerlendirme materyalleri Bloom taksonomi basamağı dikkate alınarak incelenmiştir. Fen bilgisi, matematik ve sosyal bilgiler branşlarının tümünde eğitim öncesinde geliştirilen soruların hatırlama ve anlama düzeyinde, eğitim sonrasında ise uygulama basamağına kadar farklı türde soru geliştirilebildiği görülmüştür. WDÖDE sonrasında hatırlama basamağında geliştirilen soru sayısı azalırken, anlama basamağına karşılık gelen soru sayısı artmıştır. Öğretmenler tarafından hazırlanan ölçme değerlendirme materyallerinde yer alan soruların niteliklerini araştırılan çalışmalar incelendiğinde bu kapsamda geliştirilen soruların büyük oranda Bloom taksonomisinin hatırlatma basamağında karşılık gelen sorular olduğu belirtilmektedir (Geçit ve Yarar, 2010; Mercan, 2019; Şanlı ve Pınar, 2017; Yıldız, 2015).

Benzer şekilde öğretmen adaylarının geliştirdikleri soruların genellikle Bloom taksonomisinin alt basamaklarında yoğunlaştığı ve bu bulgunun literatürde daha önce de benzer biçimde yer aldığı görülmektedir (Şanlı ve Pınar, 2017). Öğretmenlerin bu tercihinin altında yatan nedenler incelendiğinde; sınıf kontrolünün daha kolay olması, öğrencilerin dikkatini çekme konusunda kolaylık sağladığı ve programın (müfredatın) yetiştirilme kaygısının yattığı görülmektedir (Duru ve Korkmaz, 2010).

Fen bilgisi, matematik ve sosyal bilgiler öğretmen adayları özelinde incelendiğinde WDÖDE öncesinde her üç branşın hazırladıkları soruların Bloom taksonomisine göre hatırlama ve anlama düzeyinde yoğunlaştığı görülmektedir. Eğitim sonrasında web 2.0 ortamında geliştirilen sorular incelendiğinde, her üç branşın da hatırlama basamağında geliştirdikleri sorularda ciddi düzeyde azalma olduğu, anlama ve uygulama basamağında ise artış olduğu görülmektedir. Ancak sosyal bilgiler branşında hatırlama düzeyinde geliştirilen soruların yoğun biçimde anlama ve uygulamaya kaydığı gözlenmektedir. Buna ek olarak WDÖDE öncesinde geliştirilen sorularda uygulama, analiz ve değerlendirme basamağında soru türüne rastlanmamıştır. Alanyazın incelendiğinde fen bilgisi öğretmenlerinin soru hazırlama yeteneklerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen çalışma sonucunun benzer biçimde Bloom taksonomi basamağındaki ilk üç basamakta öğretmen adaylarının yoğun biçimde soru hazırlayabilirken, en üst basamak olan değerlendirme türüne hiç soru geliştiremedikleri saptanmıştır (Koray ve diğ., 2005). Matematik öğretim programı incelendiğinde kazanımlar arasında üst düzey düşünme becerilerinin ölçülmesine yönelik noktaların yer aldığı (Kablan ve diğ., 2013) ancak öğretmenlerin bu türden bir eğitim almalarına karşın uygulamada bu durumun öğretmenler tarafından sorulara yansıtılmadığı belirtilmektedir (Bekdemir ve Selim, 2008; Coşar, 2011; Karaman ve Bindak, 2017). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin geliştirdikleri soruların Bloom taksonomisine göre incelendiği çalışma sonuçlarında sınav sorularının büyük kısmının hatırlama basamağında yer aldığı verisini destekler türdedir (Çalışkan, 2011; Uymaz ve Çalışkan, 2019).

Öğretmen adaylarının eğitim kapsamında geliştirmeyi tercih ettikleri soru türleri incelendiğinde eğitim öncesinde en fazla çoktan seçmeli ve klasik türünde soruların geliştirilmesine karşılık doğru-yanlış, boşluk doldurma ve bulmaca türünde soruların daha az tercih edildiği görülmektedir. Eğitim sonrasında oluşturulan soruların dağılımları incelendiğinde yine en fazla çoktan seçmeli ve klasik türde soru hazırlandığı fakat doğru-yanlış, boşluk doldurma türünde sorularının yanı sıra bulmaca ve eşleştirme türünde yeni tür soruların tercih edilmeye başlandığı bir dağılım görülmektedir. Branşlar özelinde incelendiğinde fen bilgisi öğretmen adaylarının eğitim sonrasında çoktan seçmeli türünde soru sayısı azalırken, klasik türünde soruların sayısı artış gösterdiği ayrıca eğitim öncesinde bulmaca ve eşleştirme türünde soruya rastlanmazken eğitim sonrasında bu soru türlerinin kullanılmaya başlandığı görülmektedir. Matematik öğretmen adaylarının ise eğitim sonrasında çoktan seçmeli, klasik, boşluk doldurma ve bulmaca türünde daha fazla soru geliştirdikleri ayrıca eğitim öncesinde eşleştirme türünde soruya rastlanmazken eğitim sonrasında bu soru türünün kullanılmaya başlandığı görülmektedir. Sosyal bilgiler

öğretmen adaylarının eğitim sonrasında çoktan seçmeli, klasik türde soru sayısının arttığı, doğru-yanlış ve boşluk doldurma türünde soruların niceliksel olarak azaldığı görülmektedir. Ayrıca eğitim öncesinde sosyal bilgiler öğretmen adayları bulmaca ve eşleştirme türünde soru geliştirmemelerine karşın eğitim sonrasında bu soru türlerinin kullanılması dikkat çekmektedir. Öğretmenler ve öğretmen adaylarının sıklıkla çoktan seçmeli türdeki soruları tercih ettikleri bilinmektedir (Haladyna ve Downing, 2004; Koçdar ve diğ., 2017). Öğretmen adaylarının eğitim öncesine göre eğitim sonrasında farklı türde ölçme değerlendirme gerçekleştirebilecekleri web 2.0 araçlarını amaçlarına yönelik kullanmaları, öğretmenlik yaşamlarında da bu araçlardan yararlanma yoluna gidecekleri şeklinde yorumlanmıştır. Gerek öğretmen gerekse öğretmen adayları ile gerçekleştirilen çalışma sonuçları incelendiğinde süreç içi performans değerlendirmenin önemli olmasına karşın daha çok sonuç değerlendirmeye yönelik olarak ölçme etkinlikleri yaptıkları görülmektedir (Yenice ve diğ., 2017). Öğrenme süreci içerisindeki her bir öğrencinin farklı algı düzeyine ve öğrenme stiline sahip olduğu dikkate alındığında ölçme-değerlendirme sürecinde farklı araçların ve dijital teknolojilerin kullanımının ne kadar önemli olduğu bir kez daha görülmektedir (Grover, 2009; Mohammad ve diğ., 2012). Alanyazın incelendiğinde gerek öğretmen gerekse de öğretmen adayları ile gerçekleştirilen çalışma sonuçlarında fen (Güneş ve diğ., 2010), matematik (Önel ve diğ., 2020) ve sosyal bilgiler (Akpınar ve diğ., 2012) alanında hazırlanan soruların çoktan seçmeli, doğru-yanlış ve boşluk doldurma gibi benzer tekniklerle geliştirildiği ve bu duruma neden olarak öğrencileri merkezi sınavlara hazırlamanın gösterildiği saptanmıştır (Güven, 2001; Çakan, 2004).

Öğretmen adaylarının kullanılan dilin öğrenci düzeyine uygunluğu ve kazanıma uygun soru geliştirme başlıklarında eğitim önce ve sonrasında geliştirdikleri sorular incelendiğinde; eğitimin bu başlıklardaki gelişimi olumlu etkilediği saptanmıştır. Bu durumun süreçte öğretmen adaylarına alan uzmanlarının rehberlik etmesinden kaynaklandığına ilişkin benzer çalışmalara rastlanmaktadır (Kaya Uyanık ve Çalışkan, 2015). Öğrencilerin anlamlı öğrenmeleri, öğretim programına uygun ve nitelikli etkinliklerle olanaklıdır (Uğurel ve diğ., 2010; Yeo, 2007). Elde edilen bulgulara bakıldığında katılımcıların büyük çoğunluğunun kazanımlara uygun soru yazabildikleri ve bu anlamda geleceğin öğrencilerini yetiştirmede web destekli ölçme değerlendirme etkinliklerinin gelişimi desteklediği saptamalar arasındadır.

Öğretmen adaylarının geliştirdikleri sorular değerlendirildiğinde, eğitim önce ve sonrasında büyük oranda kazanıma uygun türde soru kullandıkları saptanmıştır. Bu karşılık eğitim sonrasında öğretmen adaylarının bu yeterliklerinde de olumlu yönde bir artış olduğu saptamalar arasındadır. Alanyazın incelendiğinde öğretmenlerin soruyu genellikle o an içinde geliştirdikleri ve sorunun hangi türde (test, boşluk doldurma, klasik vb.) olacağına soru metnini oluşturduktan hemen sonra veya oluşturma işlemine başladıklarında karar verme eğiliminde oldukları görülmektedir (Anıl ve Acar, 2008). Öğretmenlerin hazırlayıp uygulamış oldukları sınavlar, öğrencilerin öğretim programı tarafından belirtilen kazanımlara hangi düzeyde ulaşabildiklerinin belirlenmesinde ideal yöntem olarak görülmesine karşın,

öğrencilerin konu hakkındaki fikirlerini açığa çıkarması, sahip oldukları düşünce güçlerini harekete geçirmesi ve meraklarını ortaya çıkarması açısından kuralların öğretmenler tarafından tam olarak yerine getirilemediği bilinmektedir (Karamustafaoğlu ve diğ., 2012; Önel ve diğ., 2020). Bu eksikliğin giderilmesinde web 2.0 araçlarının katkısının olabileceği görülmektedir. Araştırmada öğretmen adaylarının kullandıkları web 2.0 aracı öncelikli olarak hangi soru türünde (test, boşluk doldurma, klasik vb.) soru hazırlanacağını sormak yardımıyla öğretmeni süreçte yönlendirdiği sonrasında bu soru türüne uygun olarak görsel-ışitsel öge desteği ile katkı sağladığı görülmektedir. Ayrıca web 2.0 araçlarıyla soru geliştirirken yazım-ımla düzeltme ve kullanıcıyı hatalı yazımlara karşı uyarıyor olmasının dil ve anlatım yönünden sürece katkı sunduğu da tespitler arasında olmakla birlikte geliştirilen soru türlerinin, sorulmak istenen soruya uygun türde seçilmesinde eğitim sürecinde yer alan ilgili alan uzmanlarının katkısı olduğu düşünülmektedir. Çalışma kapsamında öğretmenlere verilen eğitimin bu durumun gelişmesinde etkili olduğuna ilişkin benzer çalışmalarla (Çalışkan, 2011) da örtüştüğü görülmektedir.

Araştırma kapsamında verilen WDÖDE'nin öğretmen adaylarının web 2.0 araçları desteğiyle daha nitelikli, farklı türde içeriğe sahip sorular geliştirdikleri, bu soruların geleneksel yöntemlerle geliştirilen sorulara göre gerek üst düzey düşünme becerilerini yoklamaya yönelik çeşitlendiği gerekse biçim özellikleri bakımından daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna neden olarak web 2.0 araçlarının kolay içerik üretimi, görsel desteği, zaman ve mekân bağımsız ve kullanıcı dostu arayüz gibi sundukları özellikler sayesinde öğretmene süreçte rehberlik hizmeti sunması, bu sayede öğretmenin üzerindeki yükü hafifletmesi, derslerde daha ilgi çekici içerik sunması, ilgi ve motivasyonu artırması, soru türlerinin çeşitliliğini desteklemesi olarak gösterilebilir. Fen bilgisi, matematik ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kendi alanlarında geliştirdikleri soruların içerik ve biçim özelliklerine WDÖDE'nin etkisinin belirlenmeye çalışıldığı bu araştırma, proje kapsamında sürece dahil edilen eğitim fakültesi 3. ve 4. sınıflarda eğitimine devam eden 10 fen bilgisi, 10 matematik ve 10 sosyal bilgiler öğretmen adayı, toplam 40 saatlik yüz yüze eğitim ve süreçte eğitimi verilen beş farklı web 2.0 aracı ile sınırlıdır.

Araştırma kapsamında elde edilen sonuçlara yönelik olarak öncelikli olarak öğretmen yetiştiren eğitim fakültelerinde verilen pedagojik derslerin teknopedagojik biçimde yeniden düzenlenmesi önerilmektedir. Bu sayede gelecek kuşağı yetiştirecek olan öğretmen adaylarının eğitim fakültelerinden bu donanımla mezun olmaları sağlanabilir. Öğretmenlere ise alanlarında web 2.0 destekli ölçme değerlendirme eğitimi hizmet içi eğitim kapsamında verilerek sürecin desteklenmesi öneriler arasındadır.

Kaynakça

- Akpınar, M., Çolak, K. ve Yiğit, E. Ö. (2012). Öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yeterliklerine yönelik uygulama öğretmenlerinin görüşleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 36(36), 41-67. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/maruaebd/issue/374/2202>

- Almalı, H. ve Yeşiltaş, E. (2020). Sosyal bilgiler eğitiminde coğrafya konularının web 2.0 teknolojileri kullanılarak öğretiminin öğrencilerin akademik başarı ve tutumlarına etkisi. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 5(2), 64-81. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tubad/issue/59101/828476>
- Anıl, D. ve Acar, M. (2008). Sınıf öğretmenlerinin ölçme değerlendirme sürecinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 44-62. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/yyuefd/issue/13714/166032>
- Aybek, E., Şahin, D., Eriş, H., Şimşek, A. ve Köse, M. (2014). Kâğıt-kalem ve bilgisayar formunda uygulanan testlerde öğrenci başarısının karşılaştırıldığı çalışmaların meta-analizi. *Asya Öğretim Dergisi*, 2(2), 18-26. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aji/issue/1539/18831>
- Aydoğmuş, M. ve Karadağ, Y. (2020). Öğretmen adaylarının bilgi ve iletişim teknolojileri (BİT) yeterlikleri: Ondokuz Mayıs Üniversitesi örneği. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3), 686-705. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.715457>
- Bahar, M., Nartgün, Z., Durmuş, S. ve Bıçak, B. (2015). *Geleneksel-tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme teknikleri: Öğretmen el kitabı* (7. baskı). Pegem Akademi.
- Baran, A. ve Sadık, O. (2021). Sınıf öğretmenlerinin acil uzaktan eğitim sürecindeki hazırbulunuşlukları ve görüşleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (38), 1-33. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.862639>
- Bekdemir, M. ve Selim, Y. (2008). Revize edilmiş Bloom taksonomisi ve cebir öğrenme alanı örneğinde uygulaması. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 185-196. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/erziefd/issue/5997/79903>
- Bolatlı, Z., and Korucu, A. T. (2018). Secondary school students' feedback on course processing and collaborative learning with web 2.0 tools-supported STEM activities. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 7(2), 456-478. <https://doi.org/10.14686/buefad.358488>
- Coşar, Y. (2011). *İlköğretim altıncı sınıf matematik dersi çalışma kitabındaki soruların kapsam geçerlik ve yenilenmiş Bloom taksonomisinin bilişsel süreç boyutuna göre analizi* (Tez No. 299733) [Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Çakan, M. (2004). Öğretmenlerin ölçme-değerlendirme uygulamaları ve yeterlik düzeyleri: İlk ve ortaöğretim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 99-114. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/509196>

- Çalışkan, H. (2011). Öğretmenlerin hazırladığı sosyal bilgiler dersi sınav sorularının değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36(160), 120-132. <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/400/264>
- Çavuş, H., Temur, A. ve Kara, K. (2007). Fen bilgisi, sosyal bilgiler ve sınıf öğretmenliği öğrencilerinin bilgisayar dersine yönelik tutumları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 115-122.
- Çepni, S. (2018). *Kuramdan uygulamaya STEM eğitimi*. Pegem Akademi.
- Demirdöğen, B. ve Korkut, H. M. (2021). Öğretmen eğitimi fark yaratıyor mu? Eğitim ve fen-edebiyat fakültesi mezunu fen bilimleri öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme okuryazarlıklarının karşılaştırılması. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 26, 23-52.
- Duru, A. ve Korkmaz, H. (2010). Öğretmenlerin yeni matematik programı hakkındaki görüşleri ve program değişim sürecinde karşılaşılan zorluklar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(38), 67-81. <http://efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/444-published.pdf>
- Elmas, R. and Geban, Ö. (2012). Web 2.0 tools for 21st century teachers. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(1), 243-254. https://www.researchgate.net/publication/264856610_Web_20_Tools_for_21st_Century_Teachers
- Erdal, H. (2007). *2005 ilköğretim matematik programı ölçme değerlendirme kısmının incelenmesi (Afyonkarahisar İli Örneği)* (Tez No. 206192) [Yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Erduran, A. ve Tataroğlu-Taşdan, B. (2018). Matematik öğretmen adaylarının teknolojiye yönelik görüşlerinin ve teknolojiyi derslerine entegre etme süreçlerinin incelenmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 8(1), 273-296. <https://doi.org/10.17943/etku.341421>
- Eti, İ. ve Karaduman, B. (2020). Covid-19 pandemisi sürecinin öğretmen adaylarının mesleki yeterlikleri açısından incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 635-656. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.787238>
- Geçit, Y. ve Yazar, S. (2010). 9. sınıf coğrafya ders kitabındaki sorular ile çeşitli coğrafya sınav sorularının Bloom Taksonomisine göre analizi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 0(22), 154-167. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/marucog/issue/469/3794>
- Gencil, İ. E. ve Özbaşı, D. (2013). Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme alanına yönelik yeterlik algılarının incelenmesi. *İlköğretim Online*, 12(1), 190-201. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ilkonline/issue/8586/106679>

- Grover, K. T. (2009). *Student assessment: An exploratory mixed methods study of teachers' perceptions and resulting practices* [Unpublished doctoral dissertation]. Lindenwood University.
- Güneş, T., Dilek, N. Ş., Hoplan, M., Çelikoğlu ve Demir, E. S. (2010, 11-13 Kasım). *Öğretmenlerin alternatif değerlendirme konusundaki görüşleri ve yaptıkları uygulamalar* [Sözlü sunumu]. International Conference on New Trends in Education and Their Implications, Antalya.
- Güven, S. (2001, 7-9 Haziran). *Sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmede kullandıkları yöntem ve tekniklerin belirlenmesi* [Sözlü sunumu]. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Haladyna, T. M., and Downing, S. M. (2004). Construct-irrelevant variance in high-stakes testing. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 23(1), 17-27. <https://doi.org/10.1111/j.1745-3992.2004.tb00149.x>
- Harris, C. J., Krajcik, J. S., Pellegrino, J. W., and McElhaney, K. W. (2016). *Constructing assessment tasks that blend disciplinary core Ideas, crosscutting concepts, and science practices for classroom formative applications*. SRI International.
- Hofer, M. J., and Owings Swan, K. (2005). Digital moviemaking-the harmonization of technology, pedagogy and content. *International Journal of Technology in Teaching and Learning*, 1(2), 102-110. <https://scholarworks.wm.edu/articles/39>
- Horzum, M. B. (2010). Öğretmenlerin web 2.0 araçlarından haberdarlığı, kullanım sıklıkları ve amaçlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(1), 603-634. <https://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423936655.pdf>
- Kablan, Z., Baran, T. ve Hazer, Ö. (2013). İlköğretim matematik 6-8 öğretim programında hedeflenen davranışların bilişsel süreçler açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 347-366. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefad/issue/59473/854652>
- Karaman, M. ve Bindak, R. (2017). İlköğretim matematik öğretmenlerinin sınav soruları ile TEOG matematik sorularının yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre analizi. *Current Research in Education*, 3(2), 51-65. https://atif.sobiad.com/index.jsp?modul=makale-goruntule&id=AWY_Ihi4HDbCZb_mQzvq
- Karamustafaoğlu, S., Çağlak, A. ve Meşeci, B. (2012). Alternatif ölçme değerlendirme araçlarına ilişkin sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilikleri. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 167-179. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/amauefd/issue/1727/21168>

- Kaya Uyanık, G. ve Çalışkan, H. (2015). Sosyal bilgilerde ölçme ve değerlendirme. C. Dönmez ve K. Yazıcı (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretimi* içinde (ss. 303-349). Pegem Akademi.
- Kekeç Morkoç, D. ve Erdönmez, C. (2015). Web 2.0 uygulamalarının eğitim süreçlerine etkisi: Çanakkale sosyal bilimler meslek yüksekokulu örneği. *Journal of Higher Education ve Science*, 5(3), 35-346. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/higheredusci/issue/61508/918491>
- Kılıç, M. Y. (2020). Öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirme tekniklerinin kullanımına yönelik yeterlik algılarının incelenmesi. *International Journal of Current Approaches in Language, Education and Social Sciences*, 2(2), 483-508. <https://doi.org/10.35452/caless.2020.26>
- Koçdar, S., Karadağ, N., Şahin, M. D. ve Karadeniz, A. (2017). Uzaktan eğitimde çoktan seçmeli soruların güçlük ve ayırt edicilik değerlerinin soru türlerine göre incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(1), 168-184. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2016023168>
- Koray, Ö., Altunçekiç, A. ve Yaman, S. (2005). Fen bilgisi öğretmen adaylarının soru sorma becerilerinin Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(17), 33-39. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/pauefd/issue/11126/133057>
- Köklükaya, A. N. (2010). *Alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri ile ilgili fen bilgisi öğretmen adaylarının yeterliklerinin belirlenmesi* (Tez No. 274848) [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Kuran, K. ve Kanatlı, F. (2009). Alternatif ölçme değerlendirme teknikleri konusunda sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(12), 209-234. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mkusbed/issue/19557/208441>
- Medina, E. G. L., and Hurtado, C. P. R. (2017). Kahoot! A digital tool for learning vocabulary in a language classroom. *Revista Publicando*, 4(12), 441-449. https://revistapublicando.org/revista/index.php/crv/article/view/673/pdf_478
- Mercan, S. I. (2019). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yenilenmiş Bloom taksonomisi bilişsel basamaklarına göre soru sorma becerilerinin incelenmesi. *Üçüncü Sektör Sosyal Ekonomi Dergisi*, 54(1), 291-301. <http://dx.doi.org/10.15659/3.sektor-sosyal-ekonomi.19.03.1083>
- Mete, F. ve Batıbay, E., F. (2019). Web 2.0 uygulamalarının Türkçe eğitiminde motivasyona etkisi: Kahoot örneği. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(4), 1029-1047. <https://doi.org/10.16916/aded.616756>

- Mohammad, A. S., Wesiak, G., Guetl, C., and Holzinger, A. (2012, July 4-6). *Assessment for/as learning: Integrated automatic assessment in complex learning resources for self-directed learning* [Conference presentation]. Sixth International Conference on Complex, Intelligent, and Software Intensive Systems, Palermo, Italy
- Orhan Göksun, D., Filiz, O. ve Kurt, A. A. (2018). Eğitim çantası: Web 2.0 araçlarını -kategori bazlı sunan sosyal bir web sitesinin geliştirilmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 19(2), 505-533. <https://doi.org/10.12984/eegefd.437670>
- Önel, F., Dalkılıç, F., Özel, N., Deniz, Ş., Balkaya, T. ve Birel, G. K. (2020). Ortaokul matematik öğretmenleri ölçme-değerlendirmeyi nasıl yapıyor? Bir durum. *Kastamonu Education Journal*, 18(3), 1448-1459. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.4113>
- Pamuk, S., Ülken, A. ve Dilek, N. (2012). Öğretmen adaylarının öğretimde teknoloji kullanım yeterliliklerinin teknolojik pedagojik içerik bilgisi kuramsal perspektifinden incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(17), 415-438. http://www.mku.edu.tr/files/25_dosya_1336138108.pdf
- Şahin, Ç. ve Kaya, G. (2020). Alternatif ölçme değerlendirme ile ilgili yapılan araştırmaların incelenmesi: Bir içerik analizi. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 10(2), 798-812. <https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.783191>
- Şanlı, C. ve Pınar, A. (2017). Sosyal bilgiler dersi sınav sorularının yenilenen Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *İlköğretim Online*, 16(3), 949-959. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2017.330234>
- Şaşmaz Ören, F., Ormancı, Ü. ve Evrekli, E. (2011). Fen ve teknoloji öğretmen adaylarının alternatif ölçme-değerlendirme yaklaşımlarına yönelik öz-yeterlilik düzeyleri ve görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(3), 1675-1698. <https://www.idealonline.com.tr/IdealOnline/lookAtPublications/paperDetail.xhtml?uId=1993>
- Tatlı, Z., Akbulut, H. İ., and Altınışık, D. (2016). The impact of web 2.0 tools on pre-service teachers' self confidence levels about TPCK. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)*, 7(3), 659-678.
- Tatlı, Z., Akbulut, H. İ., and Altınışık, D. (2019). Changing attitudes towards educational technology usage in classroom: Web 2.0 tools. *Malaysian Online Journal of Educational Technology*, 7(2), 1-19. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1214029>

- Uğurel, I., Bukova Güzel, E. ve Kula, S. (2010). Matematik öğretmenlerinin öğrenme etkinlikleri hakkındaki görüş ve deneyimleri. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (28), 103-123. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/deubefd/issue/25125/265299>
- Usta, E. and Korkmaz, Ö. (2010). Pre-service teachers' computer competencies, perception of technology use and attitudes toward teaching career. *International Journal of Human Sciences*, 7(1), 1335-1349. <https://www.j-humansciences.com/ojs/index.php/ijhs/article/view/1281>
- Uymaz, M. ve Çalışkan, H. (2019). Öğretmen yapımı sosyal bilgiler dersi sınav sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(1), 331-346. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.2637>
- Welsh, M. E., and D'Agostino, J. (2009). Fostering consistency between standards-based grades and large-scale assessment results. In T. R. Guskey (Ed.), *Practical solutions for serious problems in standards-based grading* (pp. 75-104). Corwin Press SAGE.
- Yavuz, S. ve Coşkun, E. A. (2008). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin tutum ve düşünceleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(34), 276-286. http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/shw_artcl-527.html
- Yenice, N., Özden, B. ve Tunç, G. A. (2017). Öğretmen adaylarının alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını kullanmaya yönelik öz yeterliklerinin incelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 367-397. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/amauefd/issue/33345/309627>
- Yeo, J. B. W. (2007). *Mathematical tasks: clarification, classification, and choice of suitable tasks for different types of learning and assessment* (Technical Report, ME2007-0). Mathematics and Mathematics Education National Institute of Education.
- Yetişir, M. İ. ve Kaptan, F. (2007, Kasım). *Fen bilgisi ve sınıf öğretmenliği adaylarının fen ve teknoloji okuryazarlık düzeylerinin karşılaştırılması* [Sözlü sunumu]. 1. Ulusal İlköğretim Kongresi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, D. Ç. (2015). Türkçe dersi sınav sorularının yeniden yapılandırılan Bloom taksonomisine göre analizi. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 14(2), 479-497. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/223152>
- Yılmaz, Ö. (2017). Fen öğretmenlerinin tercih ettikleri öğretim strateji, yöntem ve teknikler: Fen öğretmen adaylarının düşünceleri. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(2), 493-510. [http://sosbilder.igdir.edu.tr/Makaleler/909422568_21_Yilmaz_\(493-510\).pdf](http://sosbilder.igdir.edu.tr/Makaleler/909422568_21_Yilmaz_(493-510).pdf)

Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods* (4th ed.). Sage.

Yükseköğretim Kurulu Eğitim Öğretim Dairesi Başkanlığı. (2021). *Yeni öğretmen yetiştirme lisans programları*. <https://www.yok.gov.tr/kurumsal/idari-birimler/egitim-ogretim-dairesi/yeni-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari>

Yükseltürk, E., Altıok, S., and Üçgül, M. (2017). Evaluation of a scientific activity about use of web 2.0 technologies in education: The participants' views. *Journal of Instructional Technologies ve Teacher Education*, 6(1), 1-8. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/jitte/issue/29003/295287>

Etik Kurul Kararı

Bu araştırma makalesi 2-5 Nisan 2018 tarih aralığında Trabzon Üniversitesi'nde TÜBİTAK 2237-A desteğiyle düzenlenen "Web 2.0 Destekli Ölçme Değerlendirme Etkinlikleri" konulu proje üzerinden yapılandırılmıştır. Trabzon Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu'ndan 81614018-000-E.180 Sayı No'lu etik kurul onayı alınmıştır.



The Effect of Web 2.0 Supported Assessment and Evaluation Training on Questions Developed by Pre-Service Teachers¹

ARTICLE TYPE	Received Date	Accepted Date	Published Date
Research Article	11.08.2021	04.09.2022	07.07.2022

Göksel Çelenk ² and Zeynep Tatlı ³
Trabzon University

Abstract

The research aimed to determine the effect of Web 2.0 supported measurement and evaluation training (WSMAT) on the content and form properties of the questions developed by pre-service science, mathematics, and social studies teachers. For this purpose, pre-service teachers received a total of 40 hours of training for five days to utilize web 2.0 tools (Kahoot, Quizizz, Testmoz, Quiz Maker, LearningApps, Polldady) used for the measurement and evaluation purposes. Pre-service teachers were asked to develop 30 questions by using traditional methods before the training and web 2.0 tools after the web 2.0 tools training. The questions prepared by the pre-service teachers were evaluated by three field experts from each branch (science, mathematics, social studies) by using the evaluation tool developed in line with the opinions and suggestions of the field experts. The questions developed by using web 2.0 tools for measurement and evaluation purposes were higher quality in terms of both content and form features than the questions developed by traditional methods. The reason for this is that web 2.0 tools are easy to produce content, easy to develop different question types with visual support, are independent of time and place, have a user-friendly interface, and support teachers' attention and motivation by reducing the burden on them.

Keywords: web 2.0 tools, pre-service teachers, question development, Bloom's taxonomy.

Ethical committee approval: The ethical committee approval was obtained from Trabzon University Scientific Social and Human Sciences Research and Publication Ethics Committee, No. 81614018-000-E.180.

¹This research article is structured on the project titled "Web 2.0 Supported Measurement and Evaluation Activities" organized at Trabzon University between 2-5 April 2018 with the support of TUBITAK 2237-A. Moreover, this research was produced from the first author's master thesis.

²*Corresponding Author:* Lecturer, Technology Transfer and Project Management Application and Research Center, e-mail: gokselcelenk@trabzon.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-0716-262X>

³Assoc. Prof. Dr., Fatih Education Faculty, Computer Education and Instructional Technologies Department., e-mail: ztatli@trabzon.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-9503-3048>

Purpose and Significance

Both teachers and pre-service teachers have problems with the use of technology in education, and they cannot include the tools to be used for measurement and evaluation in the digital environment (Demirdöğen and Korkut, 2021; Erduran and Tataroğlu-Taşdan, 2018; Horzum, 2010; Kılıç, 2020; Şahin and Kaya, 2020; Tatlı et al., 2016). Considering pre-service teachers' technology use competencies web 2.0 tools are the most suitable environments for different types of interactive measurement and evaluation purposes (Baran and Sadık, 2021). Pre-service science and mathematics teachers use technology more both in teaching and in the measurement and evaluation process (Çavuş et al., 2007; Usta and Korkmaz, 2010; Yavuz and Coşkun, 2008; Yetişir and Kaptan, 2007). Although social studies is structured with verbal information in terms of scope and content, it requires effective use of technology for data visualization and enrichment of the content (Almalı and Yeşiltaş, 2020; Hofer and Owings Swan, 2005). The study aimed to determine the effect of Web 2.0 supported measurement and evaluation training (WSMAT) on the content and form properties of the questions developed by pre-service science, mathematics, and social studies teachers. For this purpose, the problem of the study is:

1. How did the WSMAT affect the questions developed by pre-service science teachers?
2. How did WSMAT affect the questions developed by pre-service mathematics teachers?
3. How did WSMAT affect the questions developed by pre-service social studies teachers?

Method

Within the scope of the study, pre-service science, mathematics, and social studies teachers were asked to develop 30 questions in their fields by using traditional methods (paper-pencil) before the training and web 2.0 tools after the training. The developed questions were subjected to content analysis in order to reveal the effect on the development of content and form features before and after the WSMAT. Since the changes in the questions developed by pre-service science, mathematics, and social studies teachers before and after training are examined separately, it is appropriate to use the case study (Yin, 2009). Since it focuses on examining two different situations (before and after training) belonging to three branch (science, mathematics, and social studies) (Yıldırım and Şimşek, 2013), the design of the study was determined as an embedded multiple case design.

Participants

The participants of the study consist of a total of 30 pre-service teachers ($f = 24$ females, $f = 6$ males) in science ($f = 10$), mathematics, ($f = 10$) and social studies ($f = 10$) who continue studying as third- and fourth-year students in 13 different

universities in Turkey. In order to determine the participants in the training supported by TUBITAK 2237-A, the pre-service teachers' motivation to participate in the training and their average academic achievement were taken as criteria.

Data Collection Tools

Pre-service teachers were enabled to prepare 30 questions for different types of objectives specific to their field by using traditional (paper-pencil) tools before the training and web 2.0 tools after the training. The questions prepared by the pre-service teachers were evaluated by three experts from each branch (science, mathematics, and social studies) using the evaluation tool developed in line with the opinions and suggestions of the field experts. For the form properties of the prepared questions, the titles Level of the question according to Bloom's taxonomy and The suitability of the language used to the students' level were included in the first part. In the second part, the titles Relevance to Acquisition, and Question Type were included for the content features. The scale validity and reliability were provided by 11 field experts, including science ($f = 3$), mathematics ($f = 3$), social studies, ($f = 3$) and measurement and evaluation ($f = 2$) field experts.

Training Process

After the participants were determined, they were contacted via e-mail and they were asked to develop a measurement tool consisting of 30 questions prepared in a traditional environment (paper-pencil) and send it to the training coordinator. The collected questions are archived. After the training, pre-service teachers were asked to develop and share a 30-question measurement tool, this time by using the digital environment (web 2.0 tools). The selection of web 2.0 tools in the WSMAT program was made according to criteria such as tablet / mobile device support, ease of use, rich content, and usability at different stages of the education process.

Data Analysis

A total of 600 (300 pre-training, 300 post-training) questions in each sub-subject prepared by the pre-service science, mathematics, and social studies teachers were evaluated according to the evaluation tool by the field experts. (Incomplete/unfinished questions were not included in the data set).

Results

The questions developed by the pre-service science teachers after the training decreased in the remembering ($f_{pre} = 199, f_{post} = 54$) level, and increased in the understanding ($f_{pre} = 200, f_{post} = 215$) level on the Bloom's taxonomy. In addition, while no questions were prepared in the applying level before the training, the number of questions ($f_{post} = 21$) in this step increased after the training. The number of multiple-choice ($f_{pre} = 195, f_{post} = 126$) and fill-in-the-blank ($f_{pre} = 29, f_{post} = 24$) questions decreased, the number of true-false ($f_{pre} = 38, f_{post} = 38$) type questions did not change, and the number of classical questions ($f_{pre} = 38, f_{post} = 94$) type questions increased. After the training, the language in the questions prepared by pre-service

science teachers was more suitable for the level of the student ($f_{pre} = 221, f_{post} = 273$), and the number of questions according to suitability for the curriculum and learning objectives increased ($f_{pre} = 234, f_{post} = 268$).

The questions developed by the pre-service mathematics teachers after the training decreased in the remembering ($f_{pre} = 122, f_{post} = 82$) and understanding ($f_{pre} = 174, f_{post} = 169$) levels on the Bloom's taxonomy. In addition, there was a significant increase in the applying level ($f_{pre} = 4, f_{post} = 48$) compared to pre-training. The number of questions prepared in true-false ($f_{pre} = 41, f_{post} = 21$) type decreased, the number of multiple choice ($f_{pre} = 115, f_{post} = 160$), classical ($f_{pre} = 70, f_{post} = 91$), fill-in-the-blank ($f_{pre} = 23, f_{post} = 38$) and puzzle ($f_{pre} = 10, f_{post} = 20$) questions increased. After the training, the language in the questions prepared by pre-service mathematics teachers remained the same for the level of the student ($f_{pre} = 291, f_{post} = 291$), and the number of questions according to suitability for the curriculum and learning objectives increased ($f_{pre} = 254, f_{post} = 288$).

The questions developed by pre-service social studies teachers after the training decreased in the remembering ($f_{pre} = 189, f_{post} = 52$) level. In addition, there was a significant increase in the level of understanding ($f_{pre} = 68, f_{post} = 189$) compared to pre-training. Moreover, question development is among the striking findings in the applying ($f_{post} = 58$) level, which was never used before the training. The number of questions prepared in the form of true-false ($f_{pre} = 41, f_{post} = 21$) and fill in the blanks ($f_{pre} = 29, f_{post} = 8$) decreased while the number of questions prepared in the classical ($f_{pre} = 58, f_{post} = 61$) type increased. After the training, the language in the questions prepared by pre-service social studies teachers was suitable for the level of the student ($f_{pre} = 216, f_{post} = 261$) and the number of questions according to suitability for the curriculum and learning objectives increased ($f_{pre} = 224, f_{post} = 281$).

Discussion and Conclusions

The questions in all branches were developed at the level of remembering and understanding before the training while different types of questions were developed up to the applying level after the training. While the number of questions in the remembering level decreased after the WSMAT, the number of questions corresponding to the understanding level increased. Easier classroom control, ease of attracting students' attention, and teachers' concern for completing the curriculum are the reasons why teachers prefer questions at this level (Duru and Korkmaz, 2010).

While true-false, fill-in-the-blank, and puzzle types were less preferred before the training, multiple-choice and classical questions were developed more. Teachers and pre-service teachers often prefer multiple-choice questions (Haladyna and Downing, 2004; Koçdar et al., 2017). The fact that pre-service teachers prefer different types of web 2.0 tools for measurement and evaluation after the training compared to pre-training has been interpreted as that they will also benefit from these tools in their teaching lives. In the results of the study conducted with both teachers and pre-service teachers in science (Güneş et al., 2010), mathematics (Önel et al., 2020) and social studies (Akpınar et al., 2012) the questions are developed with

similar techniques such as multiple-choice, true-false and filling in the blanks. Preparing students for central exams was shown as the reason for this situation (Çakan 2004; Güven, 2001).

When the questions developed by the pre-service teachers before and after the training under the headings of suitability of the language used to the level of the student and developing questions suitable for the learning objectives are examined; it has been determined that education has a positive effect on the development in these topics. There are similar studies showing that this situation stems from the guidance of the field experts in the process (Kaya Uyanık and Çalışkan, 2015).

Pre-service teachers mostly prepared questions suitable for learning objectives before and after the training. It was concluded that pre-service teachers developed more qualified questions with different types of content with the support of web 2.0 tools and these questions were more effective in terms of both high-level thinking skills and form characteristics compared to the questions developed with traditional methods.

For the results obtained within the scope of the research, it is recommended to reorganize the pedagogical courses given in education faculties in a techno pedagogical manner. In this way, it can be ensured that teacher candidates who will raise the next generation can graduate from education faculties with this equipment.

The Ethical Committee Approval

This research article is structured with the project of TUBITAK 2237- “Web Assisted Assessment and Evaluation 2.0 Activities” on April 2-5, 2018. Ethics committee approval was obtained from 81614018-000-E.180 Scientific Social and Human Sciences Research and Publication Ethics Committee.



Eleştirel Düşünme Becerisi Edindirme Bağlamında Çocuk ve Gençlik Kitaplarının İncelenmesi¹

MAKALE TÜRÜ	Başvuru Tarihi	Kabul Tarihi	Yayın Tarihi
Araştırma Makalesi	03.03.2022	20.07.2022	27.07.2022

Fatma Esra Kanmaz ²
Gazi Üniversitesi

Canan Aslan ³
Ankara Üniversitesi

Öz

Teknolojinin hızla geliştiği, çocuk ve gençlerin yazınsal yapıtlarla kurdukları iletişimin istenen düzeyde olmadığı bu çağda, onların ilgilerini nitelikli yazınsal yapıtlara çekmek büyük önem kazanmaktadır. Nitelikli çocuk ve gençlik edebiyatı kitapları; denetimci bir tutumdan uzak durarak, yazınsallığını yitirmeden çocuk ve gençlere, kurgu içerisindeki karakterler yoluyla düşünsel ipuçları sunmalı; onların kişi ve olaylar üzerine düşüncelerini sağlayabilmelidir. Bu çalışmanın genel amacı, 2016 yılında çocuk ve gençlik edebiyatı adı altında “çok satılan” kitapların, çocuklara / gençlere eleştirel düşünme becerisini edindirme bağlamındaki işlevini değerlendirmektir. İçerik çözümlemesi yönteminin kullanıldığı bu araştırmanın çalışma grubunu, üç bilgisayar (internet) sitesinde ortaklık gösteren, öykü ve roman türündeki otuz çocuk ve gençlik kitabı oluşturmaktadır. Araştırmada bağlam birimi olarak “izlek” (tema) seçilmiştir. Kitaplardaki alt kategoriler yorumlanırken sıklık, yüzde ve yoğunluk puanlarından yararlanılmıştır. Sonuç olarak bu çalışma kapsamında incelenen çocuk ve gençlik kitaplarında yoğunluk puanı en yüksek olan kitapların sırasıyla *Küçük Prens*, *Bir Şeftali Bin Şeftali* ve *Yaşamın Ç Harfi Kardeşliği* iken; en az olanların ise sırasıyla *Çocuk Kalbi*, *Bir Küçük Osmancık Vardı* ve *Saftirik Greg’in Günlüğü Ah Kalbim (7. Kitap)* adlı kitaplar olduğu görülmüştür. Bu çalışma kapsamında çocuklar ve gençlerle buluşturulacak yazınsal kitapların, çocuk ve gençleri eleştirel düşünmeye yönlendirmesi bakımından da değerlendirilmesi gerektiği önerilmektedir.

Anahtar sözcükler: Çok satılan kitap, çocuk ve gençlik edebiyatı, eleştirel düşünme, içerik çözümlemesi.

Etik kurul kararı: Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Alt Etik Kurulu'nun 22.04.2019 tarih ve 178 sayılı kararı ile bu çalışmada, etik kurul onayına ihtiyaç duyulmadığına oybirliği ile karar verilmiştir.

¹Bu çalışma, sorumlu yazarın, Prof. Dr. Canan Aslan danışmanlığında, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde 2019 yılında tamamlanan doktora tezinden üretilmiştir.

²Sorumlu Yazar: Öğr. Gör. Dr., TÖMER, e-posta: esrakanmaz2010@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-8041-956X>

³Prof. Dr., Eğitim Bilimleri Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, e-posta: caslan@ankara.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-0015-286X>

Demokratik toplumların temeli, eleştirel düşünebilen bireylerin varlığına dayanmaktadır (Aslan, 2010; Çotuksöken, 2011; Gündoğdu, 2009; Gündoğdu, 2012; Halpern, 2014; Hirose, 1993; Lipman, 2003; Özden, 2014; Sever, 2013; Tsui, 1999). Kant'a göre bağımsız düşünen; başka bir deyişle aklını başkalarının kılavuzluğuna sunmayan, aklını kullanma yürekliliği gösteren kişiler, toplumların aydınlanmasını sağlayacaktır (Erdem, 2008; Ketenci, 2016).

Alanyazında üst düzey düşünme becerisi, eleştirel düşünme (critical thinking) becerisi ile eş anlamlı olarak kullanılmaktadır (Şahinel, 2015). Paul ve Elder'a (2016) göre eleştirel düşünme, bilinçaltı düzeyindeki düşünceleri bilinç düzeyine çıkarma sanatıdır. Eleştirel düşünme sürecinde düşünme, yargılama, karşılaştırma ve karar verme gibi beceriler ortama getirilir (Güneş 2007; Halpern, 2014; Kazancı, 1989). Lipman'a (2003) göre günümüzde eleştirel düşünür olarak anılan kişiler, antik çağdaki bilgelilerdir. Kendilerini yaşam boyu öğrenen yetkin bir öğrenci olarak gören eleştirel düşünürler; iletişimde açıklığa önem verirler, karar vermeden/eyleme geçmeden önce düşünürler, sorun çözme sürecinde kolayca yılmazlar, yeni bir sorunla karşılaştıklarında eski bilgilerini yoklarlar, düşünme sürecinde kendilerine ve karşısındakilere temel ve önemli soruları sorup bunların sürekliliğini sağlarlar, olaylar arasındaki anlamlı benzerlik ve farklılıkların ayırdına varırlar, genelleme yapma eğiliminden uzak dururlar, diğerlerinin düşüncelerini edilgin bir biçimde kabullenmezler, sorun çözme sürecinde kendilerini gözden geçirirler, bilgilerinin sınırlarının farkındadırlar, toplumda sorgulanmayan düşünceler üzerine düşünürler, kendi merkezlerinde düşünmekten uzak dururlar, yeterli kanıt bulunana dek var olan yargıdan kuşku duyarlar ve içinde buldukları örtük durumlardan güvenilir çıkarımlar yaparak doğru sonuçlara ulaşmaya çalışırlar (Descartes, 2015; Flew, 2008; Nosich, 2016; Paul ve Elder, 2016; Ruggiero, 2017; Şahinel, 2015).

Günümüzde tüm bireyler, eleştirel düşünmeyi eğitimin ana hedefi olarak görmelidir (Halpern, 2014; Özüdoğru, 2016; San, 2008); çünkü eleştirel düşünme, zihinsel bir hijyen görevi üstlenerek bireyleri yanlış düşünmenin yaratacağı zararlardan korur (Gündoğdu, 2009). Gerçekleri önemsemeyen, bir sorunun olumlu ve olumsuz yanlarını düşünmek istemeyen, istese de bunu yapabilecek düşünme gücüne sahip olmayan bir seçmen kitlesinin ya da önyargı ve basmakalıp düşüncelerle karar alan hukukçuların, eğitimcilerin, ekonomi uzmanlarının oluşturduğu toplumların uğrayacağı zararlar küçük bir alanla sınırlı kalmaz (Facione, 2015).

Striker'a (2019) göre "Sanat, çocuklara sorunların birçok yoldan çözülebileceğini öğretir. Ruhsal dünyaları zarar görmüş ya da zor dönemden geçen çocuklar, sanatı sorunlarını çözme ve kendilerini anlatmanın bir aracı olarak kullanabilirler" (akt. Aslan, 2019). Güzel sanatların bir kolu olan edebiyat (yazın) "İnsanın duygularının, düşüncelerinin, düşlerinin, kaygılarının, karşı çıkışlarının, sanatçı tarafından oluşturulan kurgu yoluyla dilin varsıl olanaklarına düşsel olarak dönüşümü"dür (Aslan, 2013a). Özdemir'e (2013; 2017) göre yazarlar ve ozanlar, her yazınsal yaratı sırasında sözcüklerin iç ülkesinde yolculuğa çıkarlar ve "dil teri" dökerek, sözcüklerle savaşırlar. Okurların da yazarların kelimelerle olan savaşımına

eşlik etmeleri, kendilerine sunulan her sözcüğü olduğu gibi kabul etmeyip us süzgeçlerinden geçirerek anlamlandırmaları, sözün özü “basılı sözcüklerle didişmeleri” gerekir. Özdemir’in sözünü ettiği “basılı sözcüklerle didişen” başka bir deyişle eleştirel okuma yapabilen okur olabilmek, çocukluktan başlayarak yazımsal nitelikle ürünlerle buluşmayı koşullar.

Türk Medenî Kanunu’nun 11. Maddesi’ne göre on sekiz yaşına değin her birey, çocuk sayılır. İpşiroğlu’na (2004) göre çocuk, kendine özgü alımlama, düşünme ve duyma yetisi olan özgün bir varlıktır. Çocuk adı verilen bir varlık varsa ona özgü bir edebiyattan söz edilmelidir. Nitelikli çocuk kitaplarıyla buluşan çocuklar ve gençler örtük bir biçimde “sağlıklı düşünme” eğitimi alırlar (Aslan, 2013a; İpşiroğlu, 2004; Sever ve Aslan, 2009; Şirin, 2014). Aslan (2019) çocuk edebiyatının düşünme becerilerine katkılarını şu yargılarla dile getirir:

Çocuk, etkin bir eylem olan okuma ediminde yazımsal metnin anlam evrenine girebilmek ve derin yapısındaki iletilerine ulaşabilmek; başka bir deyişle insana ve yaşama ilişkin belleğinde oluşan soruların yanıtını bulabilmek için metindeki olaylar, karakterler, karakterlerin davranış ve eylemleri, düşünceleri, bakış açıları ve tepkileri üzerine düşünmeye başlar. Yazarın yarattığı kurmaca evrende aynı olay ve durumlar karşısında farklı düşünme biçimlerinin tanıklığını yapan çocuğun düşünce evreni zenginleşir, düşünceleri gelişip boyutlanır.

Aslan’ın sözünü ettiği gibi çocuk okurlar, yazımsal metnin kurgusunda yer alan karakterler yoluyla farklı kavramlar üzerine düşünmeye başlar. Direk’e (2011) göre de nitelikli metinler, çocuğun/gençin kendi yaşamı ile ilgili temel soruları sormasını böylece kavramsal düşünebilmesini sağlar.

Sever’e (2008a; 2013) göre yazılı kültürle dost olmuş bireyler yetiştirmeyi amaç edinen okuma kültürünü edinme süreci, ardışık bir süreçtir. Okuma kültürünün “dinleme alışkanlığı, okuma yazma becerisi, okuma alışkanlığı becerisi ve eleştirel okuma becerisi” olarak alt basamakları bulunmaktadır. Ancak çocuk/genç, bu süreçte kitaptan önce elektronik araçlarla tanışırsa basamaklar birbirine bağlanamayacak ve okuma kültürü süreci tamamlanamayacaktır. Günümüzde teknolojik çağın getirdiklerine direnen okuma ediminin, çocuk ve gençlerce benimsenebilmesi için nitelikli yayımlara gereksinim vardır. Edebiyatın başat işlevi düşünen, duyarlı bireyler yetiştirmekse (Aslan, 2013a; Aslan, 2013b; İpşiroğlu, 2004; Kavcar, 1999; Dilidüzgün, 2018; Sever, 2008a; Sever, 2008b; Sever, 2013; Sever, 2018; Sever ve Aslan, 2009; Oğuzkan, 2013) yapıtların bu işleve ne denli uygunluk gösterdiğinin değerlendirilmesi, sonuçlarının da araştırmacılar, yayınevleri, anne-babalar ve çocuklarla paylaşılması gerekir. Özellikle çocukların daha çok buldukları, “çok satılan kitaplar” listesinde edebiyat adı altında satılan kitapların her açıdan olduğu gibi çocukların düşünme becerilerinin gelişimine katkısı açısından da incelenmesi gerekir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı, 2016 yılında çok satılan çocuk ve gençlik kitaplarını çocuklara/gençlere eleştirel düşünme becerisi edindirme bağlamında incelemektir. Bu genel amaçtan yola çıkarak aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Karakterler herhangi bir sorunu dile getirirken yeterince açık davranıyorlar mı?
2. Karakterler eyleme geçmeden/karar vermeden önce sorun üzerinde düşünüp farklı seçenekler üretiyorlar mı?
3. Karakterler sorunların çözümüne yeterince zaman ayırıp sabırlı davranıyorlar mı?
4. Karakterler yeni bir sorunla karşılaştıklarında ön bilgilerinden yararlanıyorlar mı?
5. Karakterler sorunların çözümünde kendilerine ve karşıdakilere temel ve önemli soruları derinlemesine soruyorlar mı?
6. Karakterler farklı konular ve durumlar arasındaki benzerlik ve farklılıkların ayırımına varıyorlar mı?
7. Karakterler kendilerinin ve diğerlerinin inanç ve görüşlerindeki çelişkileri fark edebiliyorlar mı ?
8. Karakterler olaylarla ve kişilerle ilgili genelleme yapma eğiliminden uzak durabiliyorlar mı?
9. Karakterler sayıltıları yansız bir biçimde, dikkatle inceleyip bağımsız düşünebiliyorlar mı?
10. Karakterler sorun çözme sürecinde kendilerini ve yaptıkları çalışmalarını gözden geçirip sorunu çözmek için başka yollar deniyorlar mı?
11. Karakterler yansız bir biçimde kendi bilgilerinin sınırlarını biliyorlar mı, bilmediklerini kabul ediyorlar mı, eleştiriye açıklar mı (zihinsel alçakgönüllülük)? Karakterler sorgulanmayan inançlar ve düşünceler üzerinde korkmadan düşünebiliyorlar mı (zihinsel yüreklilik)? Karakterler kendilerini karşısındakilerin yerine koyup farklı ya da karşıt görüşleri anlayabiliyorlar mı (zihinsel eşduyum)?
12. Karakterler yeterli kanıt bulunana dek var olan yargıdan kuşku duyuyorlar, yargılarını erteleyebiliyorlar mı?
13. Karakterler var olan durumları değerlendirerek doğru çıkarımlarda bulunabiliyor mu?

Araştırmanın Önemi

Bu araştırma, çocukların/gençlerin çok buldukları çocuk edebiyatı adı altında çok satılan kitapların; çocukların/gençlerin düşünme becerisini geliştirmesi bağlamında niteliklerine yönelik dönüt vereceğinden ve yazınsal kitapların çocukların/gençlerin düşünme becerilerine katkısını vurgulayacağından; ayrıca

çalışmanın sözü edilen nitelikleriyle; yazarlara, yayınevlerine, Millî Eğitim Bakanlığına, öğretmenlere, alan uzmanlarına ve araştırmacılara, anne ve babalara, çocuk/genç okurlara öneriler sunması bakımından önemli görülmektedir.

Yöntem

Bu bölümde araştırma modeli, inceleme nesnesi ve veri kaynağı ve verilerin çözümlenmesi başlıklarına yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

Çok satılan çocuk kitaplarının eleştirel düşünme becerisini edindirme bağlamındaki işlevinin değerlendirildiği bu çalışma, nitel bir araştırmadır. Nitel araştırma, incelediği bir alana ya da toplumsal kesite uzun süreli ve yoğun bir etkileşim süreci içinde bütüncül bir bakış açısıyla bakan, çoğu zaman araştırmacının ölçüm aracı olarak kendini gördüğü ve daha az ölçünlendirilmiş veri toplama araçlarını kullanan, çözümlenmelerin pek çoğunu sözcüklerle ve sözcüklerin bir araya getirildiği alt küme ve işaretlerle yapan bir araştırmadır (Miles ve Huberman, 2015).

İnceleme Nesnesi ve Veri Kaynağı

Araştırmanın inceleme nesnesini 2016 yılında çok satılan çocuk ve gençlik kitapları oluşturmaktadır. Çalışma, amaçlı örnekleme yöntemlerinden “ölçüt örnekleme” yoluyla oluşturulmuştur. Bu yöntemde ölçüt/ölçütler araştırmacı tarafından oluşturulabildiği gibi daha önceden hazırlanmış bir ölçüt listesi de kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu çalışmada incelemeye alınacak olan kitapların belirlenmesinde üç ölçüt temel alınmıştır:

1. Kitapların 2016 yılında çok satılanlar listesinde yer alması,
2. Kitapların, kitap satan üç bilgisayar sitesinde (İdefix, Babil, D&R) de ortaklık göstermesi,
3. Kitapların yazınsal nitelikli (öykü ve roman) olması.

Okulöncesi döneme seslenen kitaplar, çoğunlukla görsel okumaya dönük olduğu için ve görsel okuma, bu çalışmanın sınırları dışında yer aldığı için bu tür kitaplar, çözümlenme dışı bırakılmıştır. Bilgilendirici yönü ağır basan kitaplar da araştırma ölçütleriyle uyuşmadığı için incelenmemiştir. Ayrıca şiir kitapları ile yazınsal olmayan abece kitapları (okumalı boyama kitapları vb.), etkinlik kitapları oyun kitapları (minecraft vb.), çıkartma kitapları ve yaşamöyküsü kitapları da çalışmanın ölçütlerine uygunluk göstermediği gerekçesiyle inceleme dışında tutulmuştur. İncelemeye alınan kimi kitaplar, dizi biçimindedir. Bu tür kitaplarda dizinin yalnızca birer kitabı incelenmiştir (Saftrik, Pıtırıcık, Harry Potter, Zaman Bisikleti, Süper Gazeteciler, Kayıp Kitaplıktaki İskelet). Üç bilgisayar sitesinde kimi yazarların (Behiç Ak, Sevim Ak, Samed Behrengi) birden çok kitabı ortaklık göstermektedir. Bu yazarların yalnızca birer kitabı incelemeye alınmıştır. Sonuç olarak üç bilgisayar sitesinde ortaklık gösteren çocuk ve gençlik edebiyatına ilişkin otuz kitap, bu

araştırmanın inceleme nesnesini oluşturmaktadır. Bu kitaplar abecesel olarak Tablo 1’de sıralanmıştır.

Tablo 1

Üç Bilgisunar Sitesinde Ortaklık Gösteren Çok Satılan Kitaplar Listesi

Kitabın Adı	Yazarın Adı	Yayınevi	Türü
1. 35 Kilo Tembel Teneke	Anna Gavalda	Günışığı Kitaplığı	Roman
2. Beyaz Yele	Renè Guillot	Can Çocuk	Roman
3. Bir Küçük Osmancık Vardı	Hasan Nail Canat	Genç Timaş	Roman
4. Bir Şeftali Bin Şeftali	Samed Behrengi	Can Çocuk	Öykü
5. Bunun Adı Findel	Andrew Clements	Günışığı Kitaplığı	Roman
6. Büyük Tuzak	Aslı Der	Günışığı Kitaplığı	Roman
7. Charlie'nin Çikolata Fabrikası	Roald Dahl	Can Çocuk	Roman
8. Çizgili Pijamalı Çocuk	John Boyne	Tudem	Roman
9. Çocuk Kalbi	Edmondo de Amicis	Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları	Roman
10. Dört Kardeşiler	Gülten Dayıoğlu	Altın Kitaplar	Roman
11. Gülibik	Çetin Öner	Can Çocuk	Roman
12. Harry Potter ve Felsefe Taşı	J. K. Rowling	Yapı Kredi Yayınları	Roman
13. Kayıp Kitaplıktaki İskelet 1	Mavisel Yener, Aytül Akal	Tudem	Roman
14. Kitaplardan Korkan Çocuk	Susanna Tamaro	Can Çocuk	Öykü
15. Köy Çocuğu	Yavuz Bahadıroğlu	Nesil Çocuk	Roman
16. Kraliçeyi Kurtarmak	Vladimir Tumanov	Günışığı Kitaplığı	Roman
17. Küçük Prens	Antonie de Saint- Exupéry	Can Çocuk	Roman
18. Martıya Uçmayı Öğreten Kedi	Luis Sepúlveda	Can Çocuk	Roman
19. Momo	Michael Ende	Kabalcı	Roman
20. Pál Sokağı Çocukları	Ferenk Molnár	Yapı Kredi Yayınları	Roman
21. Pıtırıcık Tatilde	Rene Goscinny	Can Çocuk	Öykü
22. Saftirik Greg'in Günlüğü Ah Kalbim, 7. Kitap	Jeff Kinney	Epsilon	Öykü
23. Son Ada'nın Çocukları	Zülfü Livaneli	Doğan ve Egmont	Roman
24. Süper Gazeteciler 1	Aytül Akal	Tudem	Roman
25. Şeker Portakalı	Jose Mauro de Vasconcelos	Can Çocuk	Roman
26. Uçan Sınıf	Erich Kästner	Can Çocuk	Roman
27. Vanilya Kokulu Mektuplar	Sevim Ak	Can Çocuk	Roman
28. Yankılı Kayalar	Ahmet Yılmaz Boyunağa	Genç Timaş	Roman
29. Yaşasın Ç Harfi Kardeşliği	Behiç Ak	Can Çocuk	Roman
30. Zaman Bisikleti 1	Bilgin Adalı	Can Çocuk	Roman

Verilerin Çözümlemesi

2016 yılında çok satılan çocuk/gençlik kitaplarının eleştirel düşünme becerisini edindirme bağlamında incelendiği bu araştırmada verilerin çözümlemesinde “içerik çözümlemesi” yöntemi kullanılmıştır. Tavşancıl ve Aslan’a (2001) göre içerik çözümlemesi yazılı metinlerin veya sözel materyallerin taşıdığı iletiyi nesnel ve dizgesel olarak sınıflandırmayı, sayılara dönüştürmeyi içeren bilimsel bir yaklaşımdır.

Bu araştırmada çözümleme türlerinden kategorik çözümleme tekniği kullanılmıştır. Tavşancıl ve Aslan’a (2001) göre kategorik çözümleme, genel olarak belirli bir iletinin önce birimlere bölünmesini, sonra da bu birimlerin önceden belirlenmiş ölçütlere göre kategoriler halinde sınıflandırılmasını içerir. Bu çalışma, Aslan’ın “Yaşam Gerçekliğinin Çocuklara İletilmesi Bakımından 100 Temel Eser’deki Öyküler Üzerine Bir Çözümleme” (2008) adlı çalışmasıyla yöntem bakımından büyük benzerlik gösterdiği gerekçesiyle o çalışmada izlenen adımlar bu çalışmada da izlenmiştir. Araştırmada bağlam birimi olarak “izlek” (tema) seçilmiştir. Bu çalışmada ana kategori eleştirel düşünmedir. Alt kategoriler ise açık olma, düşünmede eyleme geçmeme, sabırlı olma, ön bilgileri kullanma, derinlemesine soru sorma, anlamlı benzerlik ve farklılıkları ayırt etme, çelişkileri fark etme, genelleme yapma eğiliminden uzak durma, bağımsız düşünme/ sayıltıları inceleme, kendini ve kendi çalışmalarını denetleme, yansız olma, yargılarını erteleme, doğru çıkarımlarda bulunabilme (Flew, 2008; Nosich, 2016; Paul ve Elder, 2016; Ruggiero, 2017; Şahinel, 2015) olarak belirlenmiş ve bu alt kategoriler bu çalışmada aşağıdaki biçimde tanımlanmıştır:

Açık olma. Bu çalışmada açık olma ifadesi ile incelenen kitaplarda: “Karakterlerin anlatımda kuşkuyla yer verecek söyleyişlerden; başka bir deyişle üstü kapalı anlatımlardan kaçınmaları, bir sorunu kesin bir dille tanımlamaları, anlamlandıramadıkları bir konuda diğerlerinden de açık bir dil kullanmalarını istemeleri” ile ilgili içerikleri olan tümceler anlatılmak istenmiştir (Paul ve Elder, 2016; Şahinel, 2015).

Düşünmeden eyleme geçmeme. Bu çalışmada düşünmeden eyleme geçmeme ifadesi ile incelenen kitaplarda; “Karakterlerin eyleme geçmeden/karar vermeden önce sorun üzerine düşünmeleri, plan yapmaları, planlarını diğerleriyle paylaşmaları, farklı seçenekler üretip onlar üzerinde tek tek düşünmeleri” ile ilgili içerikleri olan tümceler anlatılmak istenmiştir (Paul ve Elder, 2016, 214; Ruggiero, 2017; Şahinel, 2015).

Sabırlı olma. Bu çalışmada sabırlı olma ifadesi ile incelenen kitaplarda; “Karakterlerin sorunun çözümüne yeterince zaman ayırıp araştırma yapmaları, zorluklar/engeller karşısında kolayca vazgeçmeyip sabırla/kararlılıkla sorunun üstesinden gelmeye çalışmaları” ile ilgili içerikleri olan tümceler anlatılmak istenmiştir (Ruggiero, 2017; Şahinel, 2015).

Ön bilgileri kullanma. Bu çalışmada ön bilgilerini kullanma ifadesi ile incelenen kitaplarda; “Karakterlerin yeni bir sorunla karşılaştıklarında bilgilerini yoklayıp daha

önce yaşadıkları benzer olaylarla ilişki kurmaları ve daha önce kullanılan kaynaklardan yararlanmaları” ile ilgili içerikleri olan tümceler anlatılmak istenmiştir (Şahinel, 2015).

Derinlemesine soru sorma. Bu çalışmada derinlemesine soru sorma ifadesi ile incelenen kitaplarda; “Karakterlerin yeni bir sorunla karşılaştıklarında kendine ve karşısındakilere başat ve önemli soruları art arda sormaları, bu yolla sorunların derinliğine inmeleri” ile ilgili içerikleri olan tümceler anlatılmak istenmiştir (Nosich, 2016; Şahinel, 2015).

Anlamli benzerlik ve farklılıkları fark etme. Bu çalışmada anlamli benzerlik ve farklılıkları fark etme ifadesi ile incelenen kitaplarda; “Karakterlerin gözdedikleri konuyla diğerkonular arasında bağlantı kurması, iki durum arasındaki anlamli benzerlik ve farklılıkların ayırımına varması” ile ilgili içerikleri olan tümceler anlatılmak istenmiştir (Ruggiero, 2017; Şahinel, 2015).

Çelişkileri fark etme. Bu çalışmada çelişkileri fark etme ifadesi ile incelenen kitaplarda; “Karakterlerin kendilerinin ve diğerklerinin inanç ve görüşlerindeki tutarsızlıklardan kuşku duyması” ile ilgili içerikleri olan tümceler anlatılmak istenmiştir (Şahinel, 2015).

Genelleme yapma eğiliminden uzak durma. Bu çalışmada genelleme yapma eğiliminden uzak durma ifadesi ile incelenen kitaplarda; “Karakterlerin olaylara ve kişilere önyargılarından arınmış bir biçimde, genellemeci bir tavırdan uzak durarak davranması ve kişisel deneyimlerden geniş sonuçlara ulaşmaya çalışmaması” ile ilgili içerikleri olan tümceler anlatılmak istenmiştir (Ruggiero, 2017; Şahinel, 2015).

Bağımsız düşünme / sayıltıları inceleme. Bu çalışmada bağımsız düşünme/sayıltıları inceleme ifadesi ile incelenen kitaplarda; “Karakterlerin özerk düşünmesi, tanıdıkları kişilerin geliştirdiği sayıltıları bile kolayca kabul etmemeleri, sorunları kendi kendilerine düşünerek çözümlenmeye çalışmaları” ile ilgili içerikleri olan tümceler anlatılmak istenmiştir (Şahinel, 2015).

Kendini ve kendi çalışmalarını denetleme. Bu çalışmada kendini ve kendi çalışmalarını denetleme ifadesi ile incelenen kitaplarda; “Karakterlerin kendi sözlerini ve eylemlerini denetlemeleri/gözden geçirmeleri; bir sorunu çözme sürecinde hata yaparlarsa çözüm sürecini yeniden inceleyip başka çözüm yolları denemeleri” ile ilgili içerikleri olan tümceler anlatılmak istenmiştir (Şahinel, 2015).

Yansız olma. Bu çalışmada yansız olma ifadesi ile incelenen kitaplarda; “Karakterlerin kendi bilgilerinin sınırlarını bilmeleri, eleştiriye açık olma ve bunu bir öğrenme süreci olarak değerlendirmeleri (zihinsel alçakgönüllülük), sorgulanmayan düşünceler üzerine yüreklilikle düşünmeleri, toplummerkezcilikten kaçınmaları (zihinsel yüreklilik) ve kendi merkezinde düşünmekten uzak olmaları/ farklı ya da karşıt görüşe girebilmeleri (zihinsel eşduyum)” ile ilgili içerikleri olan tümceler anlatılmak istenmiştir (Flew, 2008; Paul ve Elder, 2016; Ruggiero, 2017; Şahinel, 2015).

- *Zihinsel alçakgönüllülük*: Kendi bilgilerinin sınırlarını bilme, bilmediklerini kabul etme, eleştiriye açık olma ve karşıdan gelen eleştiriye bir öğrenme süreci olarak değerlendirme (Nosich, 2016; Paul ve Elder, 2016; Ruggiero, 2017; Şahinel, 2015).
- *Zihinsel yüreklilik*: İçinde bulunulan toplumsal kümede güçlü bir biçimde kabul gören çarpık görüşler, sorgulanmayan inançlar ve düşünceler üzerinde korkmadan düşünme. Zaman zaman kabullenmesi zor olsa da adil bir biçimde düşüncelerle, inançlarla, bakış açılarıyla yüzleşme, toplummerkezcilikten; başka bir deyişle bağlı bulunduğu toplumu diğer tüm toplumlarda üstün görme eğiliminden uzak durma (Paul ve Elder, 2016; Ruggiero, 2017; Şahinel, 2015).
- *Zihinsel eşduyum*: Düşünsel olarak kendini başkasının yerine koyma, onun bakış açısı içinde düşünmeye çalışarak doğal olarak onu anlama, karşıt görüşe girmeyi öğrenme, zihinsel benmerkezcilikten; başka bir deyişle kendi merkezinde düşünmekten uzak durma (Paul ve Elder, 2016).

Yargılarını erteleme. Bu çalışmada yargılarını erteleme ifadesi ile incelenen kitaplarda; “Karakterlerin kişileri ve olayları, ellerinde yeterli kanıt olmadan yargılamamaları; başka bir deyişle yeterli kanıt bulunana dek var olan yargıdan kuşku duymaları” ile ilgili içerikleri olan tümceler anlatılmak istenmiştir (Ruggiero, 2017; Şahinel, 2015).

Doğru çıkarımlarda bulunabilme. Bu çalışmada doğru çıkarımlarda bulunabilme ifadesi ile incelenen kitaplarda “Karakterlerin içinde buldukları durumları değerlendirerek doğru ve güvenilir çıkarımlar yapmaları ve doğru sonuçlara ulaşabilmeleri” ile ilgili içerikleri olan tümceler anlatılmak istenmiştir (Şahinel, 2015).

İçerik çözümlemesi sonuçları genellikle sıklık (frekans) ve/veya yüzde tabloları biçiminde sunulur (Balci, 2016). Bu çalışmada da kitaplardaki alt kategorilerin yorumlanmasında sıklık ve yüzde hesaplamaları yapılmış; bunun yanı sıra kitapların sayfa sayılarının farklı oluşunun, bulgu sayısını yorumlamada hatalara yol açacağı düşüncesiyle kategorilerin yoğunluk puanları da hesaplanmıştır.

Kitaplardaki kategorilerin yoğunluk puanlarının hesaplanmasında Karaman-Kepeneci ve Aslan (2013) tarafından uygulanan yöntem örnek alınmıştır. Her kitabın başından, ortasından ve sonundan rastgele seçilen ortalama sözcük sayısı, sayfa sayısı (resimli sayfalar sayım dışı bırakılmıştır) ile çarpılarak her kitaptaki yaklaşık toplam sözcük sayısına ulaşılmıştır. Her bir kitap için kategori yüzdesi ve kategori yoğunluk puanı:

$$\text{Kategori \%} = (\text{Kategori Sıklığı} / \text{Tüm Kategorilerin Toplam Sıklığı}) \times 100$$

$$\text{Kategori Yoğunluk Puanı} = \text{Kategori Sıklığı} / \text{Yaklaşık Toplam Sözcük Sayısı}$$

formüllerine göre elde edilmiştir. Yoğunluk puanlarının çok küçük olması yorum yapmayı zorlaştıracığı için tüm kategorilere ait yoğunluk puanı 10.000 ile

çarpılmıştır. Elde edilen istatistiksel verilerden yola çıkarak bulgular yorumlanmaya çalışılmıştır.

Geçerlik

İçerik çözümlemesinin nesnelliği, geçerlik ve güvenilirlik ilkelerine bağlıdır (Gökçe, 2006). Kirk ve Miler'a (2013) göre nitel araştırmada geçerlik, araştırmacının araştırdığı olguyu olabildiğince yansız gözlemesini koşullar (akt. Yıldırım ve Şimşek, 2013). İçerik çözümlemesinde sonuçlar sunulurken çözümleme işlemi kullanılan kategorilerin tanımlarının verilmesi gerekmektedir. Ölçümler yalnızca bu tanımlamalara ilişkin olarak geçerlik kazanır (Tavşancıl ve Aslan, 2001).

Bu araştırmada kategorilerin oluşturulması sırasında, eleştirel düşünme becerisi ve çocuk edebiyatı alanında geniş bir alanyazın taraması yapılmış ve çalışmanın kuramsal çerçevesi çizilmiştir. Araştırma soruları da bu çerçeveye uygun olarak hazırlanmıştır. Kategorilerin oluşturulmasında beş alan uzmanının görüşü alınmıştır ve çalışma bitimine dek uzmanlardan görüş alma işlemine devam edilmiştir. Bu bakımdan araştırmacının ölçmek istediğini uygun bir biçimde ölçtüğü söylenebilir. Çalışmanın alt kategorileri Bardin ve Holsti'ye (2006) göre oluşturulup şu ölçütler göz önünde bulundurulmuştur (akt. Gökçe, 2006):

1. Kategorilerin, çözümlenecek olan metnin tüm boyutlarını içerecek ve bir kategoriye yerleştirebilecek denli kapsamlı olması,
2. Kategorilerin nesnel olması, değişik kodlayıcıların aynı içerikleri aynı kategorilere yerleştirebilmesi,
3. Kategorilerin araştırmanın amacına uygun ve anlamlı olması.

Güvenirlik

Güvenirlik, aynı yöntem ile değişik zamanlarda aynı ya da benzer sonuçlara ulaşmakla ilgilidir (Gökçe, 2006). İçerik çözümlemesinin güvenilirliği özellikle kodlama işlemine bağlıdır. Kategorilerin belirlenmesi ve açık seçik tanımlanması en önemli aşamadır (Tavşancıl ve Aslan, 2001). Bu çalışmada, belirlenen alt kategorilerin kitaplarda ne sıklıkta ele alındığına ilişkin sıklık kayıtları tutulmuştur. Araştırmacı ile Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği alanında doktora eğitimini tamamlamış, içerik çözümlemesi konusunda deneyimli olan diğer alan uzmanı ilk önce *Küçük Prens* adlı kitabı inceleyerek alt kategorilerde uzlaşmaya varmışlardır. Ardından *Bir Şeftali Bin Şeftali* ve *Gülibik* adlı kitaplar hem araştırmacı hem de diğer alan uzmanı tarafından ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Güvenirlik için aşağıdaki formül kullanılmıştır:

$$\text{Güvenirlik} = (\text{Uzlaşma sayısı}) / (\text{Uzlaşma sayısı} + \text{Uzlaşmama sayısı})$$

Bu formülün uygulanması sonucu kodlayıcılar arasındaki tutarlık %91 bulunmuştur. Araştırmanın güvenilirliği için kodlayıcılar arasında en az %70'lik bir tutarlık oranı gerekmektedir (Bilgin, 2014; Tavşancıl ve Aslan, 2001). Bu durumda

araştırma kapsamında belirlenen kitapların güvenilir biçimde çözümlendikleri söylenebilir.

Bulgular

Bu çalışma kapsamında incelenen otuz kitapta yer alan eleştirel düşünme becerisinin alt kategorilerinin sıklık (f), yüzde (%) ve çoktan aza doğru yoğunluk puanlarının (YP) dağılımı Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

Alt Kategorilerin Kitaplardaki Sıklık, Yüzde ve Çoktan Aza Yoğunluk Puanına Göre Genel Dağılımı

Alt Kategoriler	f	%	YP
Düşünmeden eyleme geçmeme	254	12.65	156.40
Bağımsız düşünme/Sayıtları inceleme	204	10.16	148.03
Anlamli benzerlik ve farklılıkları fark etme	231	11.50	147.90
Açık olma	219	10.91	143.54
Derinlemesine soru sorma	197	9.81	131.54
Doğru çıkarımlarda bulunabilme	172	8.57	116.66
Kendini ve kendi çalışmalarını denetleme	165	8.22	112.26
Ön bilgilerini kullanma	161	8.02	102.42
Sabırlı olma	156	7.77	99.84
Yansız olma	152	7.57	88.88
Çelişkileri fark etme	50	2.49	31.44
Genelleme yapma eğiliminden uzak durma	25	1.25	16.35
Yargılarını erteleme	22	1.10	10.70
Toplam	2008	100.00	1,305.95

Tablo 2’de görüldüğü üzere kitaplarda yoğunluk puanlarına göre en fazla sırasıyla “düşünmeden eyleme geçmeme” (YP= 156.40), “bağımsız düşünme/sayıtları inceleme” (YP= 148.03) ve “anlamli benzerlik ve farklılıkları fark etme” (YP= 147.90) alt kategorileriyle ilgili anlatımların bulunduğu belirlenmiştir. İncelenen kitaplarda en az sırasıyla “yargılarını erteleme” (YP= 10.70), “genelleme yapma eğiliminden uzak durma” (YP= 16.35) ve “çelişkileri fark etme” (YP= 31.44) alt kategorilerine ilişkin anlatımların bulunduğu saptanmıştır. Tüm kitaplarda eleştirel düşünme becerisinin alt kategorilerinin toplam yoğunluk puanı 1,305.95’tir. Her bir kitabın eleştirel düşünme becerisinin alt boyutları bağlamında sıklık, yüzde ve çoktan aza doğru yoğunluk puanlarına göre ayrıntılı dağılımı Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3*Kitaplara Göre Alt Kategorilerin Sıklık, Yüzde ve Çoktan Aza Yoğunluk Puanına Göre Dağılımı*

Kitaplar		Alt Kategoriler													Toplam
		Açık olma	Düşünmeden eyleme geçirme	Sabırlı olma	Ön bilgilerini kullanma	Derinlemesine soru sorma	Anlamlı benzerlik ve farklılıkları	Çelişkileri fark etme	Genelleme yapma eğiliminden	Bağımsız düşünme/ Sayıtları	Kendini ve kendini çalışmalarını	Yansız olma	Yargılarını erteleme	Doğru çıkartımlarda bulunabilme	
Küçük Prens (10827)*	<i>f</i>	26	5	5	4	17	16	7	4	20	14	11	3	16	148.00
	<i>%</i>	17.57	3.38	3.38	2.70	11.49	10.81	4.73	2.70	13.51	9.46	7.43	2.03	10.81	100.00
	<i>YP</i>	24.01	4.62	4.62	3.69	15.70	14.78	6.47	3.69	18.47	12.93	10.16	2.77	14.78	136.70
Bir Şeftali Bin Şeftali (5888)*	<i>f</i>	3	7	3	6	3	4	0	1	9	8	3	0	5	52.00
	<i>%</i>	5.77	13.46	5.77	11.54	5.77	7.69	0	1.92	17.31	15.38	5.77	0	9.62	100.00
	<i>YP</i>	5.10	11.89	5.10	10.19	5.10	6.79	0	1.70	15.29	13.59	5.10	0	8.49	88.32
Yaşasın Ç Harfi Kardeşliği (8516)*	<i>f</i>	8	5	4	3	12	4	4	0	6	7	1	0	7	61.00
	<i>%</i>	13.11	8.20	6.56	4.92	19.67	6.56	6.56	0	9.84	11.48	1.64	0	11.48	100.00
	<i>YP</i>	9.39	5.87	4.70	3.52	14.09	4.70	4.70	0	7.05	8.22	1.17	0	8.22	71.62
Son Ada'nın Çocukları (15866)*	<i>f</i>	6	7	8	5	4	23	2	0	13	7	16	2	8	101.00
	<i>%</i>	5.94	6.93	7.92	4.95	3.96	22.77	1.98	0	12.87	6.93	15.84	1.98	7.92	100.00
	<i>YP</i>	3.78	4.41	5.04	3.15	2.52	14.50	1.26	0	8.19	4.41	10.08	1.26	5.04	63.66

(devam ediyor)

Tablo 3 (devam)

Kitaplara Göre Alt Kategorilerin Sıklık, Yüzde ve Çoktan Aza Yoğunluk Puanına Göre Dağılımı

Kitaplar		Alt Kategoriler														Toplam
		Açık olma	Düşünmeden eyleme geçeme	Sabırlı olma	Ön bilgilerini kullanma	Derinlemesine soru sorma	Anlamlı benzerlik ve farklılıkları	Çelişkileri fark etme	Genelleme yapma eğiliminden	Bağımsız düşünme / Sayıtları	Kendini ve kendini çalışmalarını	Yansız olma	Yargularını erteleme	Doğru çıkartımlarda bulunabilme		
Kraliçeyi	<i>f</i>	4	21	25	7	4	14	3	0	10	12	2	0	15	117.00	
Kurtarmak	<i>%</i>	3.42	17.95	21.37	5.98	3.42	11.97	2.56	0	8.55	10.26	1.71	0	12.82	100.00	
(18677)*	<i>YP</i>	2.14	11.24	13.38	3.75	2.14	7.50	1.61	0	5.35	6.42	1.07	0	8.03	62.64	
Bunun Adı	<i>f</i>	10	9	5	5	6	11	1	0	6	4	7	0	6	70.00	
Findel	<i>%</i>	14.29	12.86	7.14	7.14	8.57	15.71	1.43	0	8.57	5.71	10.00	0	8.57	100.00	
(11451)*	<i>YP</i>	8.73	7.86	4.37	4.37	5.24	9.61	0.87	0	5.24	3.49	6.11	0	5.24	61.13	
Gülibik	<i>f</i>	2	2	1	3	3	6	1	0	10	3	3	0	8	42.00	
(7133)*	<i>%</i>	4.76	4.76	2.38	7.14	7.14	14.29	2.38	0	23.81	7.14	7.14	0	19.05	100.00	
	<i>YP</i>	2.80	2.80	1.40	4.21	4.21	8.41	1.40	0	14.02	4.21	4.21	0	11.21	58.88	
Martıya Uçmayı	<i>f</i>	8	3	10	4	6	4	0	2	5	7	9	0	3	61.00	
Öğreten Kedi	<i>%</i>	13.11	4.92	16.39	6.56	9.84	6.56	0	3.28	8.20	11.48	14.75	0	4.92	100.00	
(10692)*	<i>YP</i>	7.48	2.81	9.35	3.74	5.61	3.74	0	1.87	4.68	6.55	8.42	0	2.81	57.05	

(devam ediyor)

Tablo 3 (devam)*Kitaplara Göre Alt Kategorilerin Sıklık, Yüzde ve Çoktan Aza Yoğunluk Puanına Göre Dağılımı*

		Alt Kategoriler														
Kitaplar		Açık olma	Düşünmeden eyleme geçme	Sabırlı olma	Ön bilgilerini kullanma	Derinlemesine soru sorma	Anlamlı benzerlik ve farklılıkları	Çelişkileri fark etme	Genelleme yapma eğiliminden	Bağımsız düşünme/Sayıtları	Kendini ve kendi çalışmalarını	Yansız olma	Yargularını erteleme	Doğru çıkarımlarda bulunabilme	Toplam	
35 Kilo	<i>f</i>	3	8	5	2	7	8	1	0	8	3	2	0	3	50.00	
Tembel Teneke	<i>%</i>	6.00	16.00	10.00	4.00	14.00	16.00	2.00	0	16.00	6.00	4.00	0	6.00	100.00	
(8851)*	<i>YP</i>	3.39	9.04	5.65	2.26	7.91	9.04	1.13	0	9.04	3.39	2.26	0	3.39	56.49	
Çizgili Pijamalı	<i>f</i>	14	13	10	8	20	18	6	2	15	5	17	0	8	136.00	
Çocuk	<i>%</i>	10.29	9.56	7.35	5.88	14.71	13.24	4.41	1.47	11.03	3.68	12.50	0	5.88	100.00	
(26100)*	<i>YP</i>	5.36	4.98	3.83	3.07	7.66	6.90	2.30	0.77	5.75	1.92	6.51	0	3.07	52.11	
Zaman	<i>f</i>	9	12	8	15	2	7	0	0	5	7	1	0	6	72.00	
Bisikleti 1	<i>%</i>	12.50	16.67	11.11	20.83	2.78	9.72	0	0	6.94	9.72	1.39	0	8.33	100.00	
(14036)*	<i>YP</i>	6.41	8.55	5.70	10.69	1.42	4.99	0	0	3.56	4.99	0.71	0	4.27	51.30	
Kitaplardan	<i>f</i>	4	4	0	0	3	2	0	0	3	1	0	0	1	18.00	
Korkan Çocuk	<i>%</i>	22.22	22.22	0	0	16.67	11.11	0	0	16.67	5.56	0	0	5.56	100.00	
(3533)*	<i>YP</i>	11.32	11.32	0	0	8.49	5.66	0	0	8.49	2.83	0	0	2.83	50.94	

(devam ediyor)

Tablo 3 (devam)

Kitaplara Göre Alt Kategorilerin Sıklık, Yüzde ve Çoktan Aza Yoğunluk Puanına Göre Dağılımı

Kitaplar		Alt Kategoriler													Toplam
		Açık olma	Düşünmeden eyleme geçme	Sabırlı olma	Ön bilgilerini kullanma	Derinlemesine soru sorma	Anlamlı benzerlik ve farklılıkları	Çelişkileri fark etme	Genelleme yapma eğiliminden	Bağımsız düşünme/ Sayıtları	Kendini ve kendini çalışmalarını	Yansız olma	Yargularını erteleme	Doğru çıkartımlarda bulunabilme	
Kayıp Kitaplıktaki İskelet 1 (15385)*	<i>f</i>	3	11	6	10	5	10	4	2	12	5	2	2	6	78.00
	%	3.85	14.10	7.69	12.82	6.41	12.82	5.13	2.56	15.38	6.41	2.56	2.56	7.69	100.00
	<i>YP</i>	1.95	7.15	3.90	6.50	3.25	6.50	2.60	1.30	7.80	3.25	1.30	1.30	3.90	50.70
Momo (29856)*	<i>f</i>	26	29	6	8	21	14	3	2	10	4	11	2	10	146.00
	%	17.81	19.86	4.11	5.48	14.38	9.59	2.05	1.37	6.85	2.74	7.53	1.37	6.85	100.00
	<i>YP</i>	8.71	9.71	2.01	2.68	7.03	4.69	1.00	0.67	3.35	1.34	3.68	0.67	3.35	48.90
Vanilya Kokulu Mektuplar (10666)*	<i>f</i>	9	7	8	2	10	4	1	0	4	3	2	0	2	52.00
	%	17.31	13.46	15.38	3.85	19.23	7.69	1.92	0	7.69	5.77	3.85	0	3.85	100.00
	<i>YP</i>	8.44	6.56	7.50	1.88	9.38	3.75	0.94	0	3.75	2.81	1.88	0	1.88	48.75
Süper Gazeteciler 1 (26590)*	<i>f</i>	5	22	10	5	9	14	6	1	4	10	2	5	10	103.00
	%	4.85	21.36	9.71	4.85	8.74	13.59	5.83	0.97	3.88	9.71	1.94	4.85	9.71	100.00
	<i>YP</i>	1.88	8.27	3.76	1.88	3.38	5.27	2.26	0.38	1.50	3.76	0.75	1.88	3.76	38.74

(devam ediyor)

Tablo 3 (devam)*Kitaplara Göre Alt Kategorilerin Sıklık, Yüzde ve Çoktan Aza Yoğunluk Puanına Göre Dağılımı*

		Alt Kategoriler														
Kitaplar		Açık olma	Düşünmeden eyleme geçme	Sabırlı olma	Ön bilgilerini kullanma	Derinlemesine soru sorma	Anlamlı benzerlik ve farklılıkları	Çelişkileri fark etme	Genelleme yapma eğiliminden	Bağımsız düşünme/Sayıtları	Kendini ve kendi çalışmalarını	Yansız olma	Yargularını erteleme	Doğru çıkarımlarda bulunabilme	Toplam	
Şeker Portakalı (28930)*	<i>f</i>	16	8	3	4	13	16	4	4	12	7	11	0	5	103.00	
	<i>%</i>	15.53	7.77	2.91	3.88	12.62	15.53	3.88	3.88	11.65	6.80	10.68	0	4.85	100.00	
	<i>YP</i>	5.53	2.77	1.04	1.38	4.49	5.53	1.38	1.38	4.15	2.42	3.80	0	1.73	35.60	
Köy Çocuğu (17814)*	<i>f</i>	2	7	1	5	6	13	0	3	11	1	4	0	6	59.00	
	<i>%</i>	3.39	11.86	1.69	8.47	10.17	22.03	0	5.08	18.64	1.69	6.78	0	10.17	100.00	
	<i>YP</i>	1.12	3.93	0.56	2.81	3.37	7.30	0	1.68	6.17	0.56	2.25	0	3.37	33.12	
Harry Potter ve Felsefe Taşı (34524)*	<i>f</i>	15	11	6	13	7	15	3	0	11	11	8	1	10	111.00	
	<i>%</i>	13.51	9.91	5.41	11.71	6.31	13.51	2.70	0	9.91	9.91	7.21	0.90	9.01	100.00	
	<i>YP</i>	4.34	3.19	1.74	3.77	2.03	4.34	0.87	0	3.19	3.19	2.32	0.29	2.90	32.15	
Büyük Tuzak (22666)*	<i>f</i>	6	11	5	11	4	7	0	0	5	12	6	1	4	72.00	
	<i>%</i>	8.33	15.28	6.94	15.28	5.56	9.72	0	0	6.94	16.67	8.33	1.39	5.56	100.00	
	<i>YP</i>	2.65	4.85	2.21	4.85	1.76	3.09	0	0	2.21	5.29	2.65	0.44	1.76	31.76	

(devam ediyor)

Tablo 3 (devam)

Kitaplara Göre Alt Kategorilerin Sıklık, Yüzde ve Çoktan Aza Yoğunluk Puanına Göre Dağılımı

Kitaplar	Alt Kategoriler															Toplam
	Açık olma	Düşünmeden eyleme geçme	Sabırlı olma	Ön bilgilerini kullanma	Derinlemesine soru sorma	Anlamlı benzerlik ve farklılıkları	Çelişkileri fark etme	Genelleme yapma eğiliminden	Bağımsız düşünme/Sayıtları	Kendini ve kendi çalışmalarını	Yansız olma	Yargılarını erteleme	Doğru çıkarımlarda bulunabilme			
Beyaz Yele (12500)*	<i>f</i>	3	3	10	6	3	2	0	0	1	1	3	0	1	33.00	
	<i>%</i>	9.09	9.09	30.30	18.18	9.09	6.06	0	0	3.03	3.03	9.09	0	3.03	100.00	
	<i>YP</i>	2.40	2.40	8.00	4.80	2.40	1.60	0	0	0.80	0.80	2.40	0	0.80	26.40	
Charlie'nin Çikolata Fabrikası (18700)*	<i>f</i>	11	3	2	3	6	2	2	1	7	1	3	0	5	46.00	
	<i>%</i>	23.91	6.52	4.35	6.52	13.04	4.35	4.35	2.17	15.22	2.17	6.52	0	10.87	100.00	
	<i>YP</i>	5.88	1.60	1.07	1.60	3.21	1.07	1.07	0.53	3.74	0.53	1.60	0	2.67	24.60	
Pál Sokağı Çocukları (39146)*	<i>f</i>	10	14	3	8	9	4	1	0	3	13	15	2	10	92.00	
	<i>%</i>	10.87	15.22	3.26	8.70	9.78	4.35	1.09	0	3.26	14.13	16.30	2.17	10.87	100.00	
	<i>YP</i>	2.55	3.58	0.77	2.04	2.30	1.02	0.26	0	0.77	3.32	3.83	0.51	2.55	23.50	
Pıtırıcık Tatilde (7520)*	<i>f</i>	2	0	0	5	1	1	1	1	0	1	1	0	1	14.00	
	<i>%</i>	14.29	0	0	35.71	7.14	7.14	7.14	7.14	0	7.14	7.14	0	7.14	100.00	
	<i>YP</i>	2.66	0	0	6.65	1.33	1.33	1.33	1.33	0	1.33	1.33	0	1.33	18.62	

(devam ediyor)

Tablo 3 (devam)*Kitaplara Göre Alt Kategorilerin Sıklık, Yüzde ve Çoktan Aza Yoğunluk Puanına Göre Dağılımı*

		Alt Kategoriler														
Kitaplar		Açık olma	Düşünmeden eyleme geçme	Sabırlı olma	Ön bilgilerini kullanma	Derinlemesine soru sorma	Anlamlı benzerlik ve farklılıkları	Çelişkileri fark etme	Genelleme yapma eğiliminden	Bağımsız düşünme/Sayıtları	Kendini ve kendi çalışmalarını	Yansız olma	Yargularını erteleme	Doğru çıkarımlarda bulunabilme	Toplam	
Yankılı Kayalar (10240)*	<i>f</i>	0	5	1	2	2	2	0	0	0	4	0	0	3	19.00	
	<i>%</i>	0	26.32	5.26	10.53	10.53	10.53	0	0	0	21.05	0	0	15.79	100.00	
	<i>YP</i>	0	4.88	0.98	1.95	1.95	1.95	0	0	0	3.91	0	0	2.93	18.55	
Dört Kardeştiler (24405)*	<i>f</i>	5	7	2	10	2	2	0	0	5	2	4	2	4	45.00	
	<i>%</i>	11.11	15.56	4.44	22.22	4.44	4.44	0	0	11.11	4.44	8.89	4.44	8.89	100.00	
	<i>YP</i>	2.05	2.87	0.82	4.10	0.82	0.82	0	0	2.05	0.82	1.64	0.82	1.64	18.44	
Uçan Sınıf (27864)*	<i>f</i>	2	11	2	6	4	3	0	0	6	5	6	0	4	49.00	
	<i>%</i>	4.08	22.45	4.08	12.24	8.16	6.12	0	0	12.24	10.20	12.24	0	8.16	100.00	
	<i>YP</i>	0.72	3.95	0.72	2.15	1.44	1.08	0	0	2.15	1.79	2.15	0	1.44	17.59	
Saftirik Greg'in Günlüğü Ah Kalbim (13430)*	<i>f</i>	1	4	0	1	0	1	0	0	0	5	2	0	3	17.00	
	<i>%</i>	5.88	23.53	0	5.88		5.88	0	0	0	29.41	11.76	0	17.65	100.00	
	<i>YP</i>	0.74	2.98	0	0.74	0	0.74	0	0	0	3.72	1.49	0	2.23	12.66	

(devam ediyor)

Tablo 3 (devam)

Kitaplara Göre Alt Kategorilerin Sıklık, Yüzde ve Çoktan Aza Yoğunluk Puanına Göre Dağılımı

Kitaplar		Alt Kategoriler														Toplam
		Açık olma	Düşünmeden eyleme geçme	Sabırlı olma	Ön bilgilerini kullanma	Derinlemesine soru sorma	Anlamli benzerlik ve farklılıkları	Çelişkileri fark etme	Genelleme yapma eğiliminden	Bağımsız düşünme/ Sayıtları	Kendini ve kendi çalışmalarını	Yansız olma	Yargılarını erteleme	Doğru çıkarımlarda bulunabilme		
Bir Küçük	<i>f</i>	2	4	0	0	5	1	0	2	2	0	0	1	2	19.00	
Osmancık Vardı	<i>%</i>	10.53	21.05	0	0	26.32	5.26	0	10.53	10.53	0	0	5.26	10.53	100.00	
(19184)*	<i>YP</i>	1.04	2.09	0	0	2.61	0.52	0	1.04	1.04	0	0	0.52	1.04	9.90	
Çocuk Kalbi	<i>f</i>	4	1	7	0	3	3	0	0	1	2	0	1	0	22.00	
(42775)*	<i>%</i>	18.18	4.55	31.82	0	13.64	13.64	0	0	4.55	9.09	0	4.55	0	100.00	
	<i>YP</i>	0.94	0.23	1.64	0	0.70	0.70	0	0	0.23	0.47	0	0.23	0	5.14	

*Kitaplarda geçen yaklaşık toplam sözcük sayısı

Tablo 3'e göre, incelenen kitaplar içinde yoğunluk puanı en çok olan kitaplar sırasıyla *Küçük Prens* (YP= 136.70), *Bir Şeftali Bin Şeftali* (YP= 88.32) ve *Yaşasın Ç Harfi Kardeşliği* (YP= 71.62) adlı kitaplardır. Yoğunluk puanının en az olduğu kitaplar ise sırasıyla *Çocuk Kalbi* (YP= 5.14) , *Bir Küçük Osmancık Vardı* (YP= 9.90) ve *Saftirik Greg'in Günlüğü Ah Kalbim* (YP= 12.66) adlı kitaplardır.

İncelenen kitaplarda eleştirel düşünme becerisine ilişkin alt kategorilerden en çok bulunanları ("düşünmeden eyleme geçmeme", "bağımsız düşünme/sayıtları inceleme", "anamlı benzerlik ve farklılıkları fark etme") kitaplardan alınan örneklerle aşağıda sunulmuştur:

"Düşünmeden Eyleme Geçmeme" Alt Kategorisinin Kitaplarda Bulunma Yoğunluğu

Tüm kitaplarda, "düşünmeden eyleme geçmeme" alt kategorisine ilişkin anlatımlar (YP= 156.40), birinci sırada yer almaktadır (Tablo 2). Bu alt kategoriye ilişkin anlatımların en çok sırasıyla *Bir Şeftali Bin Şeftali* (YP= 11.89), *Kitaplardan Korkan Çocuk* (YP= 11.32) ve *Kraliçeyi Kurtarmak* (YP=11.24) adlı kitaplarda bulunduğu belirlenmiştir (Tablo 3). Aşağıda bu alt kategoriye ilişkin anlatımların yer aldığı izleklerden örnekler sunulmuştur:

"Bir karar almalıydı, bir şeyler yapmalıydı, ama ne? Annesi onu akşam yemeğine çağırdığında Leopoldo düşünmüş taşınmış, ne yapacağına karar vermişti. Annesiyle babasına okumanın neden böylesine önemli olduğunu soracaktı." (Kitaplardan Korkan Çocuk, s. 18)

"Etraftakiler uzun uzun düşünüp taşındılar ve sonunda bir karara vardılar. Çocuk pekâlâ, burada herhangi birinin yanında olduğu kadar rahat olabilirdi. Üstelik onunla hepsinin birden ilgilenmesi, kızın sorumluluğunun tek bir kişinin üstüne kalmasından daha iyi olacaktı. Hemen işe başladılar, önce Momo'nun oturduğu yarı yıkık taş odacığı ellerinden geldiği kadar düzeltip onardılar. İçlerinden duvarcı olan birisi, odanın içine küçük bir de taş ocak yaptı. Paslı bir soba borusu da bulununca ocak tamamlanmıştı. Yaşlı bir marangoz birkaç eski sandık parçasından bir masayla iki sandalye yapıverdi. Ve sonunda kadınlar da bir demir karyolayla az yıpranmış bir yatak ve iki yorgan getirdiler. Böylece eski yıkıntının sahne altına rastlayan bu küçük taş kovuk, artık rahat bir odacığa dönüşmüştü." (Momo, s. 17-18)

"Bağımsız Düşünme/Sayıtları İnceleme" Alt Kategorisinin Kitaplarda Bulunma Yoğunluğu

İncelenen kitaplarda, "bağımsız düşünme/sayıtları inceleme" alt kategorisiyle ilgili anlatımların (YP= 148.03) ikinci sırada yer aldığı belirlenmiştir (Tablo 2). Bu alt kategoriye ilişkin anlatımların en çok sırasıyla *Küçük Prens* (YP= 18.47), *Bir Şeftali Bin Şeftali* (YP= 15.29) ve *Gülibik* (YP= 14.02) adlı kitaplarda yer aldığı belirlenmiştir (Tablo 3). Aşağıda anılan alt kategoriye ilişkin anlatımların yer aldığı izleklerden örnekler sunulmuştur:

“Sahip Ali ve Polat beni nasıl yiyeceklerine karar verirken ben de durumumun hayatta ne kadar çok değiştiğini ve bundan sonra da ne kadar değişeceğini düşünüyordum. ‘Bir zamanlar gövdemdeki hücreler toprak, su ve güneşten oluşuyordu.’ diye düşündüm. Annem topraktan azar azar beslendi ve bu besini dallarının ucuna kadar taşıdı. Sonra sürgün verdi, çiçek açtı ve yavaş yavaş ben şekillendim. Annemin gövdesini emerek kendi gövdemin taneciklerini oluşturdum, onları güneşle birleştirdim, böylece çekirdeğim, kabuğum ve etim gelişti, sonunda olgun, sulu bir şeftali oldum. Ama şimdi Polat ile Sahip Ali beni yiyeceklerdi, biraz sonra benim taneciklerim onların etinin, saçlarının ve kemiklerinin bir parçası olacaktı. Elbette onlar da bir gün öleceklerdi. O zaman benim gövdemin tanecikleri ne olacaktı? Etim yok oluyordu, çekirdeğim de yeni bir hayata başlamanın düşünüyordum. Bir dakika sonra benden iz bile kalmayacaktı ortada ama çekirdeğim ne zaman ve nasıl büyümeye başlayacağını düşünüyordu. Aynı anda hem ölecektim hem de yeniden doğacaktım.” (Bir Şeftali Bin Şeftali, s. 28-29)

“Bilmediğim birçok şey anlattı bana. Örneğin, insanların maymunlardan türediğini söyleyince çok şaşırıp: ‘Peki,’ dedim, ‘İnsanların maymunlardan türediklerini söylüyorsun; şimdiki maymunlar ne suç işlediler ki, maymun olarak kalmış zavalıcıklar?’” (Gülibik, s. 21)

“Anımlı Benzerlik ve Farklılıkları Fark Etme” Alt Kategorisinin Kitaplarda Bulunma Yoğunluğu

Tüm kitaplarda, “anımlı benzerlik ve farklılıkları fark etme” alt kategorisine ilişkin anlatımlar (YP= 147.90) üçüncü sırada yer almaktadır (Tablo 2). Bu alt kategoriye ilişkin anlatımların en çok sırasıyla *Küçük Prens* (YP= 14.78), *Son Ada'nın Çocukları* (YP= 14.50) ve *Bunun Adı Findel* (YP= 9.61) adlı kitaplarda bulunduğu belirlenmiştir (Tablo 3). Aşağıda bu alt kategoriye ilişkin anlatımların yer aldığı izleklerden örnekler bulunmaktadır:

“Sepete böyle yerleştirilmiş olarak köy ağasının evine varmış olsaydık, o adamın biricik sevgili kızının eline düşerdim, o da yanağımdan bir kez ısırıp beni bir kenara atardı. Çünkü köy ağasının evi, sofralarına bir tek kayısı, salatalık ya da şeftali konmayan Sahip Ali ile Polat'ın yoksul evlerine benzemiyordu.” (Bir Şeftali Bin Şeftali, s. 16)

“Beni en çok hasta eden şey okulun kokusu. Yıllar geçiyor, yerleri değişiyor, ama koku hep aynı kalıyor. Boğazıma yapışıp, midemi ağzıma getiren, tebeşir ve eskimiş lastik pabuç karışımı bir koku... Az önce size bende kusma isteği uyandıran okul kokusundan söz etmişim ya; işte, buradaki de onun tam tersi. Bu tıka basa dolu küçücük yere girdiğimde, mutluluğun kokusunu içime çekmek için burun deliklerimi kocaman açıyorum. Makineyağı, elektrikli radyatör, lehim aleti, tahta yapıştırıcısı, tütün ve bir sürü başka şeyin kokusu. Nefis. Kendi kendime, bir gün bu kokuyu damıtıp, ‘Kulübecik Esansı’ adını vereceğim bir parfüm icat edeceğime söz verdim. Hayat beni sefil ettikçe koklamak için.” (35 Kilo Tembel Teneke, s. 18, 30)

Aşağıda, eleştirel düşünme becerisine ilişkin alt kategorilerden en az bulunanları (“yargılarını erteleme”, “genelleme yapma eğiliminden uzak durma”, “çelişkileri fark etme”), kitaplardan alınan örneklerle sunulmuştur:

“Yargılarını Erteleme” Alt Kategorisinin Kitaplarda Bulunma Yoğunluğu

Tüm kitaplarda, “yargılarını erteleme” alt kategorisine ilişkin anlatımlar (YP= 10.70), en alt sırada yer almaktadır (Tablo 2). Bu alt kategoriye ilişkin anlatımların en çok sırasıyla *Küçük Prens* (YP= 2.77), *Süper Gazeteciler 1* (YP= 1.88) ve *Kayıp Kitaplardaki İşkelet 1* (YP= 1.30) adlı kitaplarda bulunduğu belirlenmiştir (Tablo 3). Aşağıda bu alt kategoriye ilişkin anlatımların yer aldığı izleklerden örnekler bulunmaktadır:

“Oğuzcan Selimoğlu’nu ölümle tehdit etmek mi? Kim, ben mi? Ben kendisini üç yıldır görmedim. En son üç yıl önce hesaplarımda bazı yolsuzluklar yaptığından kuşkulandığım için işten çıkarmıştım. Elimde delil olmadığı için herhangi bir suçlamada bulunmadım.” (Süper Gazeteciler 1, s. 193)

“Aman tanrım! dedi Boka, gözünü dürbünden ayırmadan, feneri taşıyan, o feneri taşıyan, o...

Kim o? Kim o?

Tanıdık biri! Yoksa?

Daha iyi görebilmek için biraz yukarı çıktı. Ama bu sırada fener de çalılıkların içinde yeniden kaybolmuştu. Artık kimse görünmüyordu. Boka dürbünü indirdi.

Kayboldu! dedi.

Peki ama kimdi? dedi çocuklar ısrarla.

Söyleyemem! Tam olarak göremedim. Biraz daha incelemek isterken de ortadan kayboldu. Kesin olarak emin olmadan kimse hakkında konuşmak istemiyorum.” (Pál Sokağı Çocukları, s. 62-63)

“Genelleme Yapma Eğiliminden Uzak Durma” Alt Kategorisinin Kitaplarda Bulunma Yoğunluğu

İncelenen kitaplarda, “genelleme yapma eğiliminden uzak durma” alt kategorisine ilişkin anlatımlar (YP= 16.35) az bulunan alt kategoriler içinde ikinci sırada yer almaktadır (Tablo 2). Bu alt kategoriye ilişkin anlatımların en çok sırasıyla *Küçük Prens* (YP= 3.69), *Martıya Uçmayı Öğreten Kedi* (YP= 1.87) ve *Bir Şeftali Bin Şeftali* (YP= 1.70) adlı kitaplarda bulunduğu belirlenmiştir (Tablo 3). Aşağıda bu alt kategoriye ilişkin anlatımların yer aldığı izleklerden örnekler bulunmaktadır:

“Kara leke. Kara veba. Kengah kaçınılmaz sonunu beklerken, insanlara lanet okudu. ‘Hepsi de öyle değil. Haksızlık etmemek gerek,’ diye bağırdı güçsüzce.” (Martıya Uçmayı Öğreten Kedi, s. 24)

“Başlangıçta, bir kadının tek başına dükkân işletmesini tuhaf karşılayanlar olmuştu mahallede. Ama, onlara en iyi yanıtı Hilmi Efendi vermişti. ‘Kadın işi, erkek işi diye bir şey yoktur. Karım da çalışacak, ben de çalışacağım;

kızımıza iyi bir gelecek sağlayacağız,' demişti." (Kayıp Kitaplıktaki İskelet 1, s. 40)

“Çelişkileri Fark Etme” Alt Kategorisinin Kitaplarda Bulunma Yoğunluğu

Tüm kitaplarda, “çelişkileri fark etme” alt kategorisine ilişkin anlatımlar (YP= 31.44), en az bulunan üçüncü alt kategoridir (Tablo 2). Bu alt kategoriye ilişkin anlatımların en çok sırasıyla *Küçük Prens* (YP= 6.47), *Yaşasın Ç Harfi Kardeşliği* (YP= 4.70) ve *Kayıp Kitaplıktaki İskelet 1* (YP= 2.60) adlı kitaplarda bulunduğu belirlenmiştir (Tablo 3). Aşağıda bu alt kategoriye ilişkin anlatımların yer aldığı izleklerden örnekler bulunmaktadır:

“Gezgeniniz çok çok güzel. Okyanusları var mı?
Bir şey diyemem.

‘Ya!’ Küçük Prens beklediğini bulamamıştı. ‘Peki, dağları?’

Bir şey diyemem.

Kentleri, ırmakları, çölleri?

Ona da bir şey diyemem.

Hani siz coğrafyacısınız?” (Küçük Prens, s. 63)

“Ali hazırlıklıydı. Dizüstü bilgisayarını açmış, hızlı hızlı not alıyor, dedesinin dediklerine yetişmeye çalışıyordu. Rıza Bey’se babasının konuşmalarını şüpheyle dinliyor; arada, ‘Olamaz, mümkün değil! Tarihler tutmuyor!’ gibi şeyler mırıldanıyordu.” (Yaşasın Ç Harfi Kardeşliği, s. 42-46)

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bilginin edilgin alıcıları olan günümüz insanı; kavrayışını örseleyen, gereksinim duyduğundan daha fazla sayıdaki uyaran kuşatması altında boğulmaktadır (Adler ve Van Doren, 2017; Şahinel, 2015). Eleştirel düşünemeyen kişiler, bu uyaran kuşatmasının içine yerleştirilen düşünsel tuzaklara düşerek sorgulamadan siyasal ve geleneksel önderlere bağlanıp düşüncelerini onlara ödünç verirler (Paul ve Elder, 2016). Bu nedenle sağlıklı bir demokrasi için ön koşul, eleştirel düşünebilen ve bütünü görebilen çoğunluğun varlığıdır. Bütünü görebilenler ayrıntılar arasında boğulup kalmaz, bakış açıları zengindir; onlar çaresiz tepkiciler değil, kendi gerçeklerine biçim veren etkin katılımcılardır (Özden, 2014).

Binyazar’a (2015) göre eğitim; bilgilerin, üzerine hiç düşünülmeden yalnızca üst üste yığıldığı ve sonunda da alınan diploma ile sonlanan bir “diploma eğitimi” olarak değil, edinilen bilginin diğer bilgilerle bağlantısının kurulduğu bir “düşünce eğitimi” olarak görülmelidir. Aslan’a göre (2013b) çocuk ve gençlik edebiyatı kitapları, çocuk ve genç okurların üst düzey düşünme becerilerini geliştirmelerine önemli katkılarda bulunur. Ancak bu metinlerin öncelikle yazınsal özellik göstermesi; başka bir deyişle duyma ve düşünme sorumluluğunu okura bırakması ön koşuldur.

Bu çalışmanın amacı doğrultusunda incelenen kitaplarda, kategori yoğunluk puanına göre eleştirel düşünme becerisinin alt kategorilerinden en çok “düşünmeden eyleme geçmeme” ile ilgili anlatımların yer aldığı görülmüştür. Bu alt kategoriye ilişkin anlatımlar en çok sırasıyla *Bir Şeftali Bin Şeftali*, *Kitaplardan Korkan Çocuk* ve *Kraliçeyi Kurtarmak* adlı kitaplarda bulunmaktadır. Bu kitaplarda yer alan karakterlerin herhangi bir konuda karar vermeden önce farklı seçenekler üzerinde durup iyice düşündükten sonra plan yapıp eyleme geçtikleri belirlenmiştir. Karakterler bu yönleriyle çocuk ve genç okurların örnek alabilecekleri nitelikleri barındırmaktadır.

Çalışmanın sonuçlarına göre ikinci sırada “bağımsız düşünme/sayıtları inceleme” alt kategorisini karşılayan anlatımlar yer almaktadır. Bu anlatımlarla en çok sırasıyla *Küçük Prens*, *Bir Şeftali Bin Şeftali* ve *Gülibik* adlı kitaplarda karşılaşılmıştır. Bu kitaplardaki karakterlerin özerk düşündükleri başka bir deyişle, bir sorunla karşılaştıklarında sorunun çözümü üzerine kendi kendilerine düşündükleri, en yakınındaki kişilerin geliştirdiği sayıtları bile kabul etmedikleri görülmüştür. Özerk düşünen bireyler yetiştirmenin toplum açısından önemi ve gerekliliği düşünüldüğünde kitapların bu konuda çocuklara/gençlere çok olumlu modeller sunduğu söylenebilir.

Üçüncü sırada “anamlı benzerlik ve farklılıkları fark etme” alt kategorisine ilişkin anlatımların yer aldığı görülmektedir. Bu anlatımlarla en çok sırasıyla *Küçük Prens*, *Son Ada'nın Çocukları* ve *Bunun Adı Findel* adlı kitaplarda karşılaşılmıştır. Her üç kitaptaki karakterlerin de gözledikleri konuyla diğer konular arasında bağlantı kurabildikleri, konular arasındaki anlamlı benzerlik ve farklılıkların ayırımına varabildikleri belirlenmiştir. Kitaplardaki karakterlerin bu tür özellikleri çocuklara/gençlere de model olma açısından büyük önem taşımaktadır. Çocuklar ve gençler kitaplardaki karakterlerin bu yönlü tutum ve davranışlarına tanıklık ederek zaman içinde bu tür kişilik özellikleri geliştirebilirler.

Kitaplarda kategori yoğunluk puanına göre en az “yargılarını erteleme” alt kategorisine ilişkin anlatımlar yer almaktadır. Bu anlatımların en çok sırasıyla *Küçük Prens*, *Süper Gazeteciler 1* ve *Kayıp Kitaplıktaki İskelet 1* adlı kitaplarda bulunduğu görülmüştür. Adı anılan bu kitaplarda, karakterlerin elde kanıt olmadan kimseyi yargılamamalarına ilişkin anlatımların yer alması, kitapları okuyan çocuk ve genç okurların karakterlerle eşduyum kurmalarına olanak sağlayacak niteliktedir. Ancak incelenen diğer kitaplarda bu alt kategoriye ilişkin anlatımlara yer verilmemesi ya da az yer verilmesi, çocuk ve genç okurların eleştirel düşünmenin önemli bir alt boyutuyla az buluşmaları anlamına gelmektedir.

Tüm kitaplarda “genelleme yapma eğiliminden uzak durma” alt kategorisine ilişkin anlatımlar, az bulunan alt kategoriler içinde ikinci sırada yer almaktadır. Bu anlatımlar sırasıyla en çok *Küçük Prens*, *Martıya Uçmayı Öğreten Kedi* ve *Bir Şeftali Bin Şeftali* adlı kitaplarda yer almaktadır. Bu üç kitapta, karakterlerin olaylara ve kişilere önyargılardan arınmış bir biçimde, genellemeci bir tavırdan uzak durarak davranmasına ilişkin anlatımların yer alması; bu kitaplarla buluşacak olan çocuk ve genç okurların eleştirel düşünme becerilerine katkı sağlayıcı niteliktedir. Bu alt

kategoriye ilişkin anlatımlarla, incelenen diğer kitaplarda hiç karşılaşılmaması ya da az karşılaşılması; çocuk ve genç okurların olaylara ve kişilere önyargısız bakan, kısıtlı deneyimlerden yola çıkarak genelleme yapmayan karakterlerle az karşılaşmaları anlamına gelmektedir.

İncelenen kitaplarda “çelişkileri fark etme” alt kategorisine ilişkin anlatımlar, en az bulunan üçüncü alt kategoridir. Bu anlatımlar en çok sırasıyla *Küçük Prens*, *Yaşasın Ç Harfi Kardeşliği* ve *Kayıp Kitaplıktaki İskelet 1* adlı kitaplarda yer almaktadır. Adı anılan kitaplarda karakterlerin tutarsız söz ve eylemlerin ayırdına varması, kitapları okuyacak olan çocuk ve genç okurların eşduyum kurmasına olanak tanıyacak niteliktedir. İncelenen diğer kitaplarda bu alt kategoriye ilişkin anlatımların yer almaması ya da az yer alması, çocuk ve genç okurların tutarsız söz ve eylemlerin ayırımına varma deneyimiyle buluşmalarını kısıtlayarak onların bu yönlü bir beceri kazanmasına katkıda bulunmayabilir.

Araştırmanın sonuçlarına göre anlatımında eleştirel düşünme becerisinin alt boyutlarını en çok barındıran; başka bir deyişle eleştirel düşünme becerisi açısından yoğunluk puanı en yüksek olan kitap, *Küçük Prens*'tir. Kitabın kurgusunda yer alan *Küçük Prens* adlı karakter, bir sorunu betimlerken yeterince açık olan; kişiler ve olaylar üzerine sık sık bağımsız düşünebilen bir karakterdir. Pek çok çalışmaya konu olan (Çebi, 2006; Direk, 2011; Göker, 1972; Güner, 2006) ve her bakımdan nitelikli olduğu sonucuna varılan *Küçük Prens* adlı kitabın, bu çalışmanın sonuçlarına göre de çocuk ve genç okurlara düşünme sorumluluğu verebilecek, onların eleştirel düşünme becerilerinin de gelişmesine katkı sağlayabilecek nitelikte olduğu söylenebilir.

İncelenen kitaplar içerisinde yoğunluk puanı en yüksek olan ikinci kitap *Bir Şeftali Bin Şeftali* adlı kitaptır. Hem *Bir Şeftali Bin Şeftali* adlı kitabında hem de diğer kitaplarında “toplumsal eşitlik” konusuna yer veren yazar Samed Behrengi (Akçay, 2015), bir eğitimci olarak İran eğitim dizgesindeki aksayan yönleri belirleyerek çözümler üretmeye çalışmış, kökten bir eğitim değişikliğinin savunucusu olmuştur (Ertan, 2011). Kitapta, ağalık dizgesi üzerine düşüncelerini sağlayacak anlatımlar yoluyla çocuk ve genç okurların bu tür konularda düşünmesine ortam yaratılmış; onlara şeftali karakteri aracılığıyla eşitlik, insan hakları gibi konuların önemi örtük olarak duyumsatılmıştır.

Kitaplar içerisinde yoğunluk puanı bakımından üçüncü sırada *Yaşasın Ç Harfi Kardeşliği* adlı kitap yer almaktadır. Yazar Behiç Ak, kurguda yer alan ve soru sormayı çok seven ve bağımsız düşünebilen Ali adlı karakteri aracılığıyla okurlarını; sosyal medya başta olmak üzere birçok konu üzerine düşündürmektedir. Kirazlı'nın (2018) “Behiç Ak'ın Çocuk Edebiyatı Yapıtlarının Çocuğa Görelik Açısından İncelenmesi” adlı çalışmasına göre Behiç Ak'ın öykü ve romanlarındaki karakterler çocukların eşduyum kurabileceği özelliktedir. Ayrıca “Çocuk ve Gençlik Edebiyatında Barış Eğitimi” adlı çalışmaya göre de (Aslan, C., Karaman-Kepenekci, Y., Karagül, S. ve Doğan-Güldenoğlu, B., 2016) *Yaşasın Ç Harfi Kardeşliği* adlı kitap barış eğitimine ilişkin anlatımlara yer vermesi açısından son derece nitelikli bir kitaptır. Eleştirel düşünme becerisinin alt boyutlarına ilişkin anlatımları karakterler

üzerinden inceleyen bu çalışmaya göre de *Yaşasın Ç Harfi Kardeşliği* adlı kitabın okurlara düşünsel sorumluluk verebilen, bunu yaparken de yazınsallığını yitirmeyen bir kitap olduğu söylenebilir.

Bu araştırmada elde edilen bulgulara göre yoğunluk puanının en az olduğu kitap Edmondo de Amicis tarafından yazılan *Çocuk Kalbi* adlı kitaptır. *Çocuk Kalbi* adlı kitaptaki karakterler, Christine Nöstlinger'in *Konrad ya da Konserve Kutusundan Çıkan Çocuk* adlı kitabında eleştirdiği konserve çocuğu andırır; bu karakterler "çalışkan, iyi yürekli, hoşgörülü, büyüklerin bir dediğini iki etmeyen, özverili" çocuklardır. Üstelik Nöstlinger'in kitabındaki konserve çocuk, konserveliğinden kurtulmak için türlü sınavlardan geçerken Edmondo de Amicis'in çocukları, "robotumsu" özelliklerinden hoşnuttur (İpşiroğlu, 2004). İlk kez 1886 yılında yayımlanan kitapta özellikle eğitim ve ulusal konulardaki pek çok öğretici ve abartılı anlatım, kitabın yazarı Amicis'in yaşadığı dönemin eğitim anlayışıyla ve İtalya'nın tarihsel eğilimiyle ilişkilendirilebilir. Anlaşılması güç olan, kitabın günümüzde de çok ilgi görmesi, güncelliğini korumasıdır (İpşiroğlu, 2004; Yazıcı, 2013). Çocuk ve gençlik kitaplarını eleştirel düşünme becerisini edindirme bakımından inceleyen bu araştırmaya göre de *Çocuk Kalbi*, içinde pek çok karakter barındırmasına karşın, kitapta eleştirel düşünme becerisini geliştirecek anlatımlar kısıtlıdır. Üstelik kitapta eleştirel düşünmeyi engelleyecek pek çok anlatımla karşılaşmaktadır. Bu yönüyle anılan kitabın çocukların/gençlerin eleştirel düşünme becerisini duyumsamaları konusunda yetersiz olduğu söylenebilir.

Bir Küçük Osmancık Vardı adlı kitap, yoğunluk puanı açısından *Çocuk Kalbi* adlı kitaptan önce yer almaktadır. Yıldırım ve Dinç'in (2017) Türkiye'de en çok okunan kitapları inceledikleri çalışmalarına göre *Bir Küçük Osmancık Vardı* adlı kitap, iç yapı ölçütlerinden hiçbirinde yeterli bulunmamıştır. Eleştirel düşünme becerisinin alt boyutlarına ilişkin anlatımları karakterler üzerinden inceleyen bu çalışmaya göre; Hasan Nail Canat'ın kaleme aldığı *Bir Küçük Osmancık Vardı* adlı kitapta, eleştirel düşünme becerisine ilişkin az sayıda anlatıma yer verilmiştir. Bu nedenle de kitabın, okurun düşünsel gelişimine katkı sağlayacak bir nitelik taşıdığı söylenemez; ancak kitabın tüm kitaplar içinde en az bulunan "genelleme yapma eğiliminden uzak durma" ve "yargılarını erteleme" alt kategorilerine ilişkin anlatımlara yer vermesi dikkat çekicidir.

Saftirik Greg'in Günlüğü Ah Kalbim adlı kitap, yoğunluk puanına göre *Bir Küçük Osmancık Vardı* adlı kitaptan daha önce yer almaktadır. İpşiroğlu'na (2004) göre pek çok insan yalnızca güzel zaman geçirmek için ucuz televizyon dizileri izler gibi piyasa yazını ürünleri okur. Çabucak tüketilen bu tür yayınları okumak, tüketici okuma diye adlandırılabilir. Okuma yetisi gelişmeyen kişiler, kolaylıkla bu yayınların okuru durumuna gelebilir. *Saftirik* adlı kitap dizisinin de İpşiroğlu'nun belirlemesindeki yayımlara benzer olduğu söylenebilir. Kitabın, gülmece öğelerine yer vermesi çocuk okurlar için ilgi çekici olsa da kurguda yer alan Saftirik adlı karakterin, karşısındaki kişileri kandırmaya çalışarak sorunlarına anlık çözümler bulması;

çocukların karakterle eşduyum kurmasına, sorunları düşünerek, sorgulayarak değil de bu tür yollarla çözmek istemesine neden olabilir.

Alanyazında genellikle niteliği konusunda önyargılı yaklaşılan çok satılan kitapların, bu çalışmadan elde edilen sonuçlara göre çocuk ve genç okurlara eleştirel düşünebilme ortamı yaratması dikkat çekicidir. Çalışmanın sonuçlarına göre incelenen tüm kitapların eleştirel düşünme becerisinin alt boyutlarına ilişkin anlatımlara farklı oranlarda da olsa yer verdiği görülmüştür. Kimi kitapların alt kategorilere az yer vermesi, kitapların eleştirel düşünme engelleri barındırdığı anlamına gelmez. Kitaplar içinde yalnızca *Çocuk Kalbi* adlı kitapta kurgu boyunca düşünme engeli barındıran anlatımların bulunduğu belirlenmiştir. Aslan'a (2017) göre yazınsal yapıtlar düşünme engeli barındırmamalı, duyma ve düşünme sorumluluğunu okura bırakmalı, okurun eleştirel düşünebilmesine olanak tanınmalıdır.

Bu araştırmanın sonuçları ışığında; yazarlar ile yayınevleri çalışanlarına çocuk ve gençlerle buluşturulacak olan kitapların eleştirel düşünme engeli barındırmaması konusunda daha çok duyarlı olmaları önerilebilir. Türkçe ile Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programları'nda öğrencilerin eleştirel düşünme becerisini kazanmasının önemine sıklıkla yer veren Millî Eğitim Bakanlığına, kitaplara seçilen metinlere de benzer biçimde titiz davranmaları; öğretmenlere çocuk ve gençleri ders içinde ve dışında eleştirel düşünmeye dönük nitelikli yazınsal yapıtlarla buluşturmaları önerilebilir. Alan uzmanları ve araştırmacılara çocuk ve gençlerin sıklıkla buldukları kitapları düşünme becerilerine katkıları yönünde araştırma yapmaları ve sonuçlarını paylaşmaları; benzer biçimde anne, baba ve çocuk yetiştirme sorumluluğu olan bireylere okura düşünsel sorumluluk veren kitapları seçmeleri önerilebilir. Çocuk ve gençlere de teknolojinin sunduğu tüm olanaklara karşın onları okumaya isteklendirecek ve onlara bağımsız düşünme ortamı sağlayacak yazınsal yapıtları seçme konusunda anne, baba ve öğretmenlerinden yardım almaları önerilebilir.

Kaynakça

** İşaretili kaynaklar incelenen çalışmaları göstermektedir.*

*Adalı, B. (2018). *Zaman Bisikleti 1*. Tudem.

Adler and Van Doren (2017). *Kitapları nasıl okumalı?* (E. Koca, Çev.). Atıf Yayıncılık. (Orijinal eserin basım yılı 2008).

*Ak, B. (2015). *Yaşasın Ç Harfi Kardeşliği*. Günışığı Kitaplığı.

*Ak, S. (2012). *Vanilya Kokulu Mektuplar*. Can Çocuk.

*Akal, A. (2018). *Süper Gazeteciler 1*. Tudem.

Akçay, S. (2015). *Samed Behrengi'nin hikâyelerindeki eğitsel iletiler üzerine bir araştırma* (Tez No. 426113) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>

- Aslan, C. (2008). Yaşam gerçekliğinin çocuklara iletilmesi bakımından 100 temel eserdeki öyküler üzerine bir çözümleme. (N. Pembecioğlu Öcel, Ed.), 4. *Uluslararası çocuk ve iletişim kongresi ile 4. Uluslararası çocuk filmleri festivali ve kongresi "Risk altındaki çocuklar"* içinde (ss. 85-98). İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Yayınları.
- Aslan, C. (2010). Düşünme becerilerini geliştirici dil ve edebiyat öğretimi ortamları: bir eğitim durumu örneği. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(24), 127-152. <http://sbe.balikesir.edu.tr/dergi/edergi/c13s24/makale/127-152.pdf>
- Aslan, C. (2013a). Duyarlık ve düşünceyi geliştirmede çocuk/gençlik edebiyatı. *Çoluk Çocuk Anne Baba Eğitimci Dergisi*, 12, 29-32.
- Aslan, C. (2013b). Çocuk ve gençlik edebiyatı yapıtları yoluyla düşünme. *Kum Edebiyat Dergisi*, 72-73, 11-18.
- Aslan, C. (2017). *Örnek eğitim durumlarıyla Türkçe-Türk dili ve Edebiyatı öğretimi*. Anı yayıncılık.
- Aslan, C. (2019). *Çocuk edebiyatı ve duyarlık eğitimi*. Pegem Akademi.
- Aslan, C., Karaman-Kepenekci, Y., Karagül S. ve Doğan-Güldenoğlu, B. N. (2016). *Çocuk ve gençlik edebiyatında barış eğitimi*. Ankara Üniversitesi Yayınları.
- *Bahadıroğlu, Y. (2016). *Köy Çocuğu*. Nesil Çocuk.
- Balcı, A. (2016). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler*. Pegem Akademi.
- *Behrengi, S. (2016). *Bir Şeftali Bin Şeftali* (İ. Özdemir, Çev.). Kızımızı Kedi Çocuk. (Orijinal eserin basım yılı 2000).
- Bilgin, N. (2014). *Sosyal bilimlerde içerik analizi teknikler ve örnek çalışmalar*. Siyasal Kitabevi.
- Binyazar, A. (2015). *Ağıt toplumu*. Can Yayınları.
- *Boyne, J. (2018). *Çizgili Pijamalı Çocuk* (T.-T. Töriner, Çev.). Tudem. (Orijinal eserin basım yılı 2006).
- *Boyunağa, A. Y. (2017). *Yankılı Kayalar*. Timaş.
- *Canat, H. N. (2017). *Bir Küçük Osmancık Vardı*. Timaş.
- *Clements, A. (2012). *Bunun Adı Findel* (M. Kazmaoğlu, Çev.). Gümüşği Kitaplığı. (Orijinal eserin basım yılı 1996).
- Çebi, A. (2006, 4-6 Ekim). Küçük Prens'te eğitimel göstergeler. *II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu "Gelişmeler, Sorunlar ve Çözüm Önerileri"* içinde (ss. 219-225). Ankara Üniversitesi Basımevi.

- Çotuksöken, Y. (2011, 23-24 Ocak). Eleştirel okumadan eleştirel düşünmeye. *Uluslararası Katılımlı Okuma Kültürü "Sorunlar ve Çözüm Yolları" Sempozyumu* içinde (ss. 45-55). Eğitim Sen Yayınları.
- *Dahl, R. (2018). *Charlie'nin Çikolata Fabrikası* (C. Üster, Çev.). Can Çocuk. (Orijinal eserin basım yılı 1964).
- *Dayıoğlu, G. (2018). *Dört Kardeşiler*. Altın Kitaplar.
- *de Amicis, E. (2018). *Çocuk Kalbi* (M. M. Çilingiroğlu, Çev.). Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları. (Orijinal eserin basım yılı 1886).
- *de Saint-Exupéry, A. (2017). *Küçük Prens* (C. Süreya, T. Uyar, Çev.). Can Çocuk. (Orijinal eserin basım yılı 1943).
- *de Vasconcelos, J. M. (2018). *Şeker Portakalı* (E. İmre, Çev.). Can. (Orijinal eserin basım yılı 1968).
- *Der, A. (2016). *Büyük Tuzak*. Günışığı Kitaplığı.
- Descartes (2015). *Yöntem üzerine konuşma* (A. Timuçin ve Y. Timuçin, Çev.). Bulut Yayınları. (Orijinal eserin basım yılı 1637)
- Dilidüzgün, S. (2018). *Çağdaş çocuk yazını: Yazın eğitime atılan ilk adım*. Tudem Yayıncılık.
- Direk, N. (2011). *Küçük Prens üzerine düşünmek*. Pan Yayıncılık.
- *Ende, M. (2014). *Momo* (L. Çalışkan, Çev.). Kabalcı. (Orijinal eserin basım yılı 1973).
- Erdem, H. H. (2008). Düşünce ve uygulamada aydınlanmanın sesi: Hasan Âli Yücel. *Toplum ve Demokrasi*, 2(3), 123-130. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/211047>
- Ertan, G. (2011). Samed Behrengi'nin hikâyeciliği ve iran çocuk edebiyatındaki yeri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 26, 163-171. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1724487>
- Facione, P. A. (2015). Critical thinking: What it is and why it counts? *Insight Assessment*, 2007(1), 1-23. https://www.student.uwa.edu.au/_data/assets/pdf_file/0003/1922502/Critical-Thinking-What-it-is-and-why-it-counts.pdf
- Flew, A. (2008). *Dosdoğru düşünmenin yolu: Eleştirel akıl yürütmeye giriş* (H. Gündoğdu, Çev.). Liberte Yayınları. (Orijinal eserin basım yılı 1998).
- *Gavalda, A. (2015). *35 Kilo Tembel Teneke* (A. Aslan, Çev.). Günışığı Kitaplığı. (Orijinal eserin basım yılı 2002).
- *Gosciny, R. ve Sempé, J. J. (2017). *Pıtırıcık Tatilde* (V. Kanetti, Çev.). Can Çocuk. (Orijinal eserin basım yılı 1988).

- Gökçe, O. (2006). *İçerik analizi kuramsal ve pratik bilgiler*. Siyasal Kitabevi.
- Göker, C. (1972). *Antonie de Saint-Exupéry'de insanların dünyası*. Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Yayınları.
- *Guillot, R. (2018). *Beyaz Yele* (S. Özen, Çev.). Can Çocuk. (Orijinal eserin basım yılı 1996).
- Gündoğdu, H. (2009). Eleştirel düşünme ve eleştirel düşünme öğretimine dair bazı yanılgılar. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 57-74. <https://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423874647.pdf>
- Gündoğdu, H. (2012). Niçin eleştirel düşünemiyoruz? Eleştirel düşünmenin engelleri. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 146, 43-52. <https://silo.tips/download/nn-eletrel-dnemyoruz-eletirel-dnmenin-engelleri>
- Güner, M. (2006, 4-6 Ekim). Küçük Prens'le "İnsanlığın çocukluk tarihine" yolculuk (Bir Değerlendirme). (S. Sever, Yayına Hazırlayan), *II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu "Gelişmeler, Sorunlar ve Çözüm Önerileri"* içinde (ss. 855-864). Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Nobel Yayıncılık.
- Halpern, D. F. (2014). *Thought and knowledge: An introduction to critical thinking*. Psychology Press.
- Hirose, S. (1993). Critical thinking in community colleges. L. E. Gronlund (Ed.). *Striving for excellence: The national education goals volume II*. 83-85. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED363932.pdf>
- İpşiroğlu, Z. (2004). *Eğitimde yeni arayışlar*. Adam Yayınları.
- Karaman-Kepenekci, Y. ve Aslan, C. (2011). *Okulöncesi döneme seslenen kitaplarda çocuk hakları*. Ankara Üniversitesi Basımevi.
- *Kästner, E. (2018). *Uçan Sınıf* (Ş. Sunar, Çev.). Can Çocuk. (Orijinal eserin basım yılı 1935).
- Kavcar, C. (1999). *Edebiyat ve eğitim*. Engin Yayınevi.
- Kazancı, O. (1989). *Eğitimde eleştirici düşünme ve öğretimi*. Kazancı Kitap.
- Ketenci, T. (2016). Saf aklın eleştirisi'nde önsözler ve işlevleri. *Beytulhikme An International Journal of Philosophy*. 6(1), 115-139. <http://www.beytulhikme.org/DergiPdfDetay.aspx?ID=234>
- *Kinney, J. (2017). *Saftrik Greg'in Günlüğü Ah Kalbim* (K. Özgür, Çev.). Epsilon. (Orijinal eserin basım yılı 2012).

- Kirazlı, N. (2018). *Behiç Ak'ın çocuk edebiyatı yapıtlarının çocuğa görelilik açısından incelenmesi* (Tez No. 531690) [Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Lipman, M. (2003). *Thinking in education*. Cambridge University.
- *Livaneli, Z. (2018). *Son Ada'nın Çocukları*. Doğan Egmont.
- Miles, M. B. ve Huberman, M. (2015). *Nitel veri analizi*. (S. Akbaba-Altun ve A. Ersoy, Çev. Ed.). Pegem Akademi. (Orijinal eserin basım yılı 1994).
- *Molnár, F. (2018). *Pál Sokağı Çocukları* (T. Demirkan, Çev.) Yapı Kredi Yayınları. (Orijinal eserin basım yılı 1935).
- Nosich, G. (2016). *Eleştirel düşünme rehberi* (B. Aybek, Çev.). Anı Yayıncılık. (Orijinal eserin basım yılı 2001).
- Oğuzkan, F. (2013). *Çocuk edebiyatı*. Anı Yayıncılık.
- *Öner, Ç. (2011). *Gülibik*. Can Çocuk.
- Özdemir, E. (2013). *Sözcüklerin vicdanı*. Bilgi.
- Özdemir, E. (2017). *Dilin öteki yakası*. Akılçelen.
- Özden, Y. (2014). *Öğrenme ve öğretme*. Pegem Akademi.
- Özüdoğru, M. (2016). *Eleştirel söylemden eleştirel okumaya*. Anı Yayıncılık.
- Paul, R. ve Elder, L. (2016). *Kritik düşünce, yaşamınızın ve öğrenmenizin sorumluluğunu üstlenmek için araçlar*. (E. Aslan ve G. Sert, Çev. Ed.). Nobel Yayıncılık. (Orijinal eserin basım yılı 2012).
- *Rowling, J. K. (2015). *Harry Potter ve Felsefe Taşı* (Ü. Tamer, Çev.). Yapı Kredi Yayınları. (Orijinal eserin basım yılı 1997).
- Ruggiero, V. R. (2017). *Eleştirel düşünme için bir rehber* (Ç. Dedeoğlu, Çev.) Alfa Yayınları. (Orijinal eserin basım yılı 2004).
- San, İ. (2008). *Sanat ve eğitim*. Ütopya Yayınevi.
- *Sepúlveda, L. (2015). *Martıya Uçmayı Öğreten Kedi* (S. Özen, Çev.). Can Çocuk. (Orijinal eserin basım yılı 1996).
- Sever, S. (2008a). *Çocuk ve edebiyat*. Tudem Yayınları.
- Sever, S. (2008b). Eğitimde ve bilimde Türkçe. (Ç. İkrâm ve N. K. Şahbaz, Editörler). *Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşunun 100'üncü yılında eğitim kurultayı cumhuriyetimizin kuruluş felsefesinin öngördüğü eğitim bildiri kitapçığı* içinde (ss. 435-471). İnönü Üniversitesi Yayınları.
- Sever, S. (2013). *Çocuk edebiyatı ve okuma kültürü*. Tudem Yayıncılık.

- Sever, S. (2018). *Sanatsal uyaranlarla dil öğretimi*. Tudem Yayıncılık.
- Sever, S. ve Aslan, C. (2009). Eleştirel düşünme becerisini kazandırma bağlamında çocuk edebiyatı yapıtlarının işlevi üzerine bir çözümleme. (M. Artar, Ed.), *Türkiye'de çocuk yetiştirme, yaklaşımlar, yöntemler, sorunlar, çözümler; VI. ulusal çocuk kültürü kongresi bildirileri* içinde (ss. 231-251). Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları.
- Şahinel, S. (2015). Eleştirel düşünme. (Ö. Demirel, Ed.). *Eğitimde yeni yönelimler* içinde (ss. 123-136). Pegem Akademi.
- Şirin, M. R. (2014). Çocuk edebiyatı okul türü öğrenmenin dışında düşünülemez: Selahattin dilidüzgün ile söyleşi. *Türk Dili Dergisi Çocuk ve İlk Gençlik Özel Sayısı* (ss. 306-311). Türk Dil Kurumu Yayınları.
- *Tamaro, S. (2018). *Kitaplardan Korkan Çocuk* (E. Cendey, Çev.). Can Çocuk. (Orijinal eserin basım yılı 1994).
- Tavşancıl, E. ve Aslan, E. (2001). *Sözel, yazılı ve diğer materyaller için içerik analizi ve uygulama örnekleri*. Epsilon Yayınevi.
- Tsui, L. (1999). Courses and instruction affecting critical thinking. *Research in Higher Education*, 40(2), 185-200. <https://doi.org/10.1023/A:1018734630124>
- *Tumanov, V. (2018). *Kraliçeyi Kurtarmak* (M. Kazmaoğlu, Çev.). Günışığı Kitaplığı. (Orijinal eserin basım yılı 2002).
- Yazıcı, N. (2013). Çocuk edebiyatı ve edebiyat eleştirisi: çocuk kalbi romanında anlatının biçimlenişi ve söylemsel niyetler. *Bilig*, 66, 315-334. <http://sempozyum.yesevi.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/2399-published.pdf>
- *Yener, M. ve Akal, A. (2018). *Kayıp Kitaplıktaki İskelet 1*. Tudem.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, İ. E. ve Dinç, S. (2017). Türkiye'de en çok okunan çocuk kitaplarının yeterlilik analizi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(4), 1477-1490. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ataunisobil/issue/34383/380942>

Etik Kurul Kararı

Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Alt Etik Kurulu'nun 22.04.2019 tarih ve 178 sayılı kararı ile bu çalışmada, etik kurul onayına ihtiyaç duyulmadığına oybirliği ile karar verilmiştir.



Examining Children's and Young Adult Books in the Context of Critical Thinking Skills Acquisition¹

ARTICLE TYPE	Received Date	Accepted Date	Published Date
Research Article	03.03.2022	07.20.2022	07.27.2022

Fatma Esra Kanmaz ²
Gazi University

Canan Aslan ³
Ankara University

Abstract

With the technological advancements and declining connection of children and young adults with written works, attracting their attention to qualified books has become a significant issue. The children's and young adult books should avoid from an inspectional tone and engage them with reflective thinking on various events through the characters without compromising the literary value. This study is intended to focus on an in-depth investigation of 2016 best-seller children's and young adult books in the context of critical thinking skills acquisition. Thirty children's and young adult books in the genre of short stories and novels selected based on the data from three internet websites constitute the data set and content analysis was used in this study. "Theme" was used as a context unit. Frequency, percentage, and density values were utilized in the evaluation of subcategories. Among the children's and young adult books examined in the course of this study, *The Little Prince*, *One Peach and a Thousand Peaches*, and *Yaşasın Ç Harfi Kardeşliği* are found to be the books having largest density values in this order while the books titled *Heart*, *Bir Küçük Osmancık Vardı*, and *Diary of a Wimpy Kid: The Third Wheel (Book 7)* are the books with the least density values. This study points out the importance of a detailed examination of the books intended to be read by children and young adults from critical thinking perspective.

Keywords: Best-seller book, children and young adult literature, critical thinking, content analysis.

The Ethical Committee Approval: With the decision of Ankara University Social Sciences Sub-Ethics Committee dated 22.04.2019 and numbered 178, it was unanimously decided that ethics committee approval is not needed in this study.

¹This study is derived from the PhD thesis completed by author under the supervision of Prof. Dr. Canan Aslan, Ankara University Institute of Educational Sciences in 2019.

²Corresponding Author: Dr. Instructor, Turkish Language Learning Researching and Practice Center, Department, e-mail: esrakanmaz2010@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-8041-956X>

³Prof. Dr., Faculty of Educational Sciences, Turkish Education Department, e-mail: caslan@ankara.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-8041-956X>

Purpose and Significance

This study aims to examine 2016 best-seller children and young adult books in the context of critical thinking skills acquisition. Accordingly, this study is intended to address the following questions:

1. Do the characters raise their problem in a frank manner?
2. Do the characters consider different options before taking an action?
3. Do the characters patiently spend enough time in problem-solving?
4. Do the characters make use of their prior knowledge when they face with a new problem?
5. Do the characters ask themselves and others the fundamental and important questions in detail?
6. Do the characters distinguish between the similarities and differences among different subjects and situations?
7. Can the characters recognize contradictions in their own and others' beliefs and views?
8. Can the characters avoid the tendency to generalize about incidents and individuals?
9. Can the characters examine assumptions impartially and think independently?
10. Do the characters critically review themselves and their work during the problem-solving process and consider alternative ways?
11. Do the characters impartially know the limits of their own knowledge, do they admit they do not know, are they open to criticism (mental humility)? Can the characters reflect on unquestioned beliefs and ideas without fear (mental courage)? Can the characters put themselves in their shoes and understand differing or opposing views (mental empathy)?
12. Do the characters doubt the existing judgment and delay their judgment until sufficient evidence is found?
13. Can the characters make correct inferences by evaluating existing situations?

The outcomes of this study are significant because they emphasize the influence of best-seller children's and young adult books on critical thinking skills. This study is intended to provide guidelines to writers, publishers, The Ministry of National Education, teachers, experts, and parents regarding children's and young adult books in the context of critical thinking. Furthermore, this study is intended to contribute to the field as current literature is lacking of a study investigating best-seller children's and young adult books from critical thinking perspective.

Method

This study is a qualitative research study. "Content analysis" method was employed to analyze presented data. The results of the content analysis are mostly presented in the form of frequency and percentage tables (Balci, 2016). In addition to frequency and percentage calculations, density of the categories was also calculated to evaluate the subcategories, considering that the books with different page numbers may lead to variations in evaluating the number of findings. A methodology developed by Karaman-Kepeneci and Aslan (2013) was employed here to calculate category densities. The approximate word count for each book was calculated by multiplying the number of pages (pages with pictures not included) by the average number of words of randomly chosen pages from the front, middle, and end of each book. With this, category percentage and density values can be obtained as:

$$\% \text{Category} = (\text{Category Frequency} / \text{Sum of all Category Frequencies}) \times 100$$

$$\text{Category density} = \text{Category frequency} / \text{Approximate word count.}$$

The density calculations in this form might result in very small numbers, making the data analysis difficult. To avoid this, all density values were multiplied by 10.000. The results were discussed in the view of these statistical analyses.

Results

The Little Prince (DV= 136.70), *One Peach and a Thousand Peaches* (DV= 88.32) ve *Yaşasın Ç Harfi Kardeşliği* (DV=71.62) were found to have the largest density among the books investigated in this study while the book *Heart* (DV= 5.14) by Edmondo de Amicis scored the lowest density. The book *Bir Küçük Osmanlı Vardı* (DV= 9.90) was placed above *Heart* and just below *Diary of a Wimpy Kid: The Third Wheel* (DV= 12.66) based on the same density comparison.

Discussion and Conclusions

Today, people are surrounded by an enormous amount of external stimuli from various sources, more than they can process (Adler and Van Doren, 2017; Şahinel, 2015). Individuals with lack of critical thinking skills are open to dangerous doctrine hidden behind such external stimuli. Those threads may lead them to follow political and traditional leaders without questioning. As such, critical thinking skills can be considered as a prerequisite for a robust democracy. The fundamental function of the literature is to establish a balance between thoughts and feelings (Kavcar, 1999). Aslan (2013b) argues that children and young adult literature have a profound impact on the development of the thinking skills of children and young readers. However, such texts should not compromise their literary value by imposing a solely inspectional tone.

This study, which focuses on the examination of 2016's best-seller children's and young adult books in the context of critical thinking skills acquisition, investigates thirty books by employing content analysis methodology. These thirty books were chosen based on the average sale ratings obtained from three book-selling websites.

The books of interest were analyzed by considering critical thinking as the main category along with thirteen subcategories. Frequency, percentage, and density calculations were utilized in evaluation of subcategories.

Based on the presented density analyses, *the book with the highest score in terms of critical thinking skills is The Little Prince*. Drawing on this, it can be suggested that this book helps children and young adults develop their critical thinking skills.

One Peach and a Thousand Peaches is the book having the second-largest density value among the books of interest. It can be concluded that this book creates a thinking environment for children and young adults on the lives of the children of the poor villages through the peach character that existed in its plot.

The next book, *Yaşasın Ç Harfi Kardeşliği*, has the third largest density value. The author Behiç Ak urges the readers to reflect on various subjects especially the social media theme through the character Ali who likes asking questions. It can be concluded that this book is successful in helping readers develop intellectual responsibility without compromising on its literary value.

Based on the findings of this study, *Heart* by Edmondo de Amicis is the book with the least density value. The characters of the book resemble the factory-made boy criticized by Christina Nöstlinger in her book *Conrad: The Factory-Made Boy*, in a sense that these characters are “hardworking, indulgent, respectful of elders, and devoted” children. Further, in contrast to Conrad character, who struggles with being factory-made (İpşiroğlu, 2004), children characters created by Edmondo de Amicis in *Heart* are happy with their robot-like demeanor. This study, which investigates the children and young adult books in the context of critical thinking skills acquisition, agrees that *Heart* provides limited expressions that can contribute to the development of critical thinking skills despite its large number of characters.

The book titled *Bir Küçük Osmancık Vardı* is placed just above *Heart* in the density value ranking. The findings show that expressions related to critical thinking in the book, *Bir Küçük Osmancık Vardı* are rare. For this reason, it is difficult to assume that the book has a quality that would contribute to the intellectual development of the reader; however, it is noteworthy that the book includes expressions related to the sub-categories of “refraining from the tendency to generalize” and “postponing judgments”, which are the least common among all books.

The book titled *Diary of a Wimpy Kid: The Third Wheel* was placed just above *Bir Küçük Osmancık Vardı* in density value ranking. While the humor of the book can be intriguing for children readers, the fact that the main character finds temporary solutions to his problems by deceiving others does not let the children empathize with other characters.

In this study, it has been observed that all examined books contain expressions related to subcategories of critical thinking skills. It should be noted that including

limited subcategories in a book does not imply that the book contains intellectual barriers to critical thinking. Among the books, only *Heart* was found to have expressions including intellectual barriers throughout its plot. It is remarkable that the best-selling books, which are generally prejudiced in literature, help children and young adults develop critical thinking skills. The results of this study show that it is advisable to writers, The Ministry of National Education, teachers, field experts, and parents to be aware that children and young adult books should be of a quality that can contribute to children's critical thinking skills.

The Ethical Committee Approval

With the decision of Ankara University Social Sciences Sub-Ethics Committee dated 22.04.2019 and numbered 178, it was unanimously decided that ethics committee approval is not needed in this study.



İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okumaya GÜdülenmelerinin İncelenmesi¹

MAKALE TÜRÜ	Başvuru Tarihi	Kabul Tarihi	Yayın Tarihi
Araştırma Makalesi	03.11.2021	20.07.2022	31.07.2022

Kayhan Bozgun ² ve Meltem Akın Kösterelioglu ³
Amasya Üniversitesi

Öz

Bu araştırmanın temel amacı ilkököl dördüncü sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik güdülenmelerinin bazı demografik değişkenlere ve okuma güdülenmesinin alt boyutlarına göre değişiminin incelenmesidir. Tarama deseninin kullanıldığı araştırmanın evreni 1928 öğrenci iken; örneklem grubu 582 ilkököl dördüncü sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Veri toplama sürecinde öğrencilerden İlkokul Öğrencileri Motivasyon Ölçeğini ve bazı demografik bilgileri yanıtlamaları istenmiştir. Araştırma verilerinin çözümlenmesinde SPSS 23 programından yararlanılmıştır. Öğrencilerin sosyodemografik özelliklerini belirlemek amacıyla betimsel istatistiklerden; okuma güdülenme puan ortalamalarındaki farkları incelemek amacıyla tek yönlü varyans analizi ve t-testi kullanılmıştır. İstatistiksel analizlerde .05 anlamlılık düzeyi baz alınmıştır. Araştırmanın temel amacına yönelik bulgulara göre okumada içsel güdülenme puan ortalamalarının dışsal güdülenme ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmüştür. Okuma güdülenmesi alt boyutlarının birbiri ile doğrudan ve pozitif yönde ilişkili olduğu belirlenmiştir. Kız öğrencilerin erkek öğrencilerden, günlük çok kitap okuyan öğrencilerin biraz okuyan ve hiç okumayan öğrencilerin okuma güdülenme düzeylerinden yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Okuma güdülenmesinin okul öncesi eğitim alma ve anne-baba eğitim düzeyine göre bir farklılık bulunmamaktadır. Sonuç olarak, bu araştırmaya göre ilkököl öğrencilerinin okumada içsel güdülenmesinin dışsal güdülenmeden yüksek olduğu anlaşılmıştır. Günlük kitap okumanın okuma güdülenmesi üzerinde önemli bir etkisi olduğu anlaşılmıştır. Öğrencilerde içsel güdülenmenin artırılması için günlük kitap okumanın farkındalığının kazandırılması önerilmektedir.

Anahtar sözcükler: İlkokul öğrencileri, okuma güdülenmesi, içsel güdülenme, dışsal güdülenme, kitap okuma.

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

¹Bu makale, Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitimi Anabilim Dalı, Sınıf Eğitimi doktora programı kapsamında ikinci yazarın danışmanlığında tamamlanan doktora tezinden üretilmiştir.

²*Sorumlu Yazar:* Dr. Öğr. Üyesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, e-posta: kayhanbozgun@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-9239-2547>

³Doç. Dr., Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, e-posta: mkostereli@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-9213-9135>

Okulun ilk yıllarında kazanılan en önemli becerilerden biri okumadır. Tüm dersler okuma becerisi ile ilişkili olup okuma becerisinin doğru kazandırılması bu nedenle çok önemlidir. Okuryazarlık ile ilgili farklı kuramlar bulunmaktadır. Bu kuramlardan olgunlaşma kuramı 6.5 yaşına gelmeden çocuklara okuma eğitimi verilmemesi gerektiğini vurgulamaktadır. Okuryazarlık gelişimi kuramı çocukların okuryazarlığının ailedeki anlamlı öğrenme deneyimleriyle bebeklikten itibaren başladığını belirtmektedir. Okuma evresi kuramlarında sözcük tanıma becerisinin kazandırılmasının önemi vurgulanmaktadır. Gelişen okuryazarlık kuramında evrelere göre gelişimin rolüne odaklanılmaktadır (Tracey ve Morrow, 2017/2019).

Okuma, bilişsel, sosyal duygusal gelişim ve güdülenmeye dayalı bir etkinlik olmasına karşın yapılan çalışmalarda yalnızca bilişsel yönünün incelendiği görülmektedir (Durmuş, 2014). Okuma etkinliği bireyin ya da öğrencilerin etkinliği gerçekleştirmesi ile gerçekleştirmemesi konusunda eğilim gösterebildiği ve bu konuda çaba harcadığı bir etkinliktir. Çünkü okuma sadece bilişsel becerilere değil, aynı zamanda sosyal ve psikomotor becerilere bağlı güdülenme yönü olan bir etkinliktir (Aydemir ve Öztürk, 2013; Yıldız, 2010). Okudukça öğrenme artmakta, öğrendikçe de okuma gereksinimi artmaktadır. İnsan yaşamının her evresinde okuma becerisi gereklidir. Okuma eğitimi ciddi bir şekilde verilmeli ve okuma sevgisi erken yaşlarda kazandırılmalıdır.

İnsanın çevresiyle iletişim gereksinimini gidermesi için okuması gereklidir. Okuma, severek ve alışkanlık durumuna getirilerek sürdürülebilecek bir beceridir. Okumadan en üst düzeyde yararın alınması için okuma etkinliğinin isteyerek yapılması gerekir (İleri, 2011; Yıldız, 2010). İlkokul döneminde hızla gelişmekte olan okuryazarlık alanında güdülenme, önemli bir anahtar rol oynamaktadır. Öğrencilerin okumaya yönelik güdülenmeleri arttıkça kelime hazneleri gelişir ve öğrenciler akranlarıyla iletişim kurmada öğrendiği kelimeleri kullanarak bilgi sahibi olduğu konuda görüşlerini paylaşabilirler (Slavin, 2015). Böylece kendini ifade etme becerileri de gelişebilmektedir.

Güdülenme

Güdülenme; bir davranışa yönelik harekete geçmede, o eylemi devam ettirmede ve düzenlemede rol oynayan, istek, ilgi ve çabanın sürekli olduğu bir dürtüdür (Katrancı, 2015). Büyük Türkçe Sözlüğünde güdülenmenin içsel veya dışsal dürtülerin etkisiyle harekete geçmek olarak tanımlandığı görülmektedir (Türk Dil Kurumu, t.y.). Güdülenme, çok boyutlu bir yapıdan oluşmaktadır (Ryan ve Deci, 2000). Alanyazında en kabul gören kuramsal tanımı öz belirleme kuramı (self-determination theory) ile açıklanmıştır. Kurama göre güdülenmenin içsel ve dışsal olarak iki yapıdan oluştuğu bilinmektedir (Ryan ve Deci, 2000). Kişinin öz kontrolünde ve sorumluluğunda olan eylemler içsel güdülenme olarak tanımlanmaktadır. Dışsal güdülenme ise dışarıdan kontrol mekanizmalarıyla bireyin yönlendirilmesidir (Bolat, 2017).

İçsel güdülenme bireyin içsel gereksinimleri sonucunda harekete geçmesidir. Örneğin okumayı bir alışkanlık olarak edinen öğrencinin okumadığı zamanlarda bile

okuma isteğinin yüksek olması içsel olarak güdülenmiş olduğunu gösterir. Öz belirleme kuramına göre dışsal güdülenme; özdeşleşmiş dışsal güdülenme ve dışsal güdülenmeden oluşmaktadır. Özdeşleşmiş dışsal güdülenme bireyin eylemin önemli olduğuna karar vererek gerçekleştirdiği davranışları açıklamaktadır. Dışsal güdülenme ise bireyin ödül almak ve kendisine yönelik oluşabilecek engel veya cezalardan kaçınmak amacıyla yaptığı eylemler olarak tanımlanmaktadır (Deci ve Ryan, 1985; Guay ve diğ., 2005). Bu araştırmada da öğrencilerin okumada içsel, özdeşleşmiş dışsal ve dışsal güdülenmeleri incelenmiştir.

İçsel güdülenme sadece okuma becerisi üzerinde değil akademik beceriler ve başarılarında da önemli rol oynayabilmektedir. Öğrencinin içsel olarak güdülenmiş olması başarılı olmasına katkı sağlamaktadır. Okuduklarını daha iyi anlayan ve daha fazla hatırlayan öğrencilerin okumaya yönelik içsel güdülenmelerinin, okumaya yönelik dışsal güdülenmelerine göre daha yüksek düzeyde olduğu bilinmektedir (Vansteenkiste ve diğ., 2006). Her öğrencinin güdülenmiş olduğu ve olmadığı zamanlar olmaktadır; ancak önemli olan güdülenmenin başlatılması, sürdürülmesi ve bir beceri veya yetkinlik olarak bireye içsel güdülenme kazandırılmasıdır (Bolat, 2017). Çünkü güdülenme içsel oldukça sürdürülebilir ve bireyin öğrenmesine daha olumlu katkı sağlayabilir.

Güdülenme, öğrenmeyi kolaylaştıran, etkili öğretimin en önemli bileşenlerinden biridir. Bireyin öğrenmek istediği konuyu öğrenmesinde ne kadar istekli ve azimli olduğu önemlidir (Slavin, 2015). Sürdürülen veya yeni başlanacak görevlere karşı içten duyulan ilgi, isteğin fazla olması, o görevin daha hızlı bitirilmesine ve alınan sonuçların daha başarılı olmasına katkı sunmaktadır. Pintrich (2003) öğrencilerin başarıları ile güdülenmeleri arasında ilişki olduğunu belirtmektedir. Güdülenmenin yaş, evde bir kitaplığının olması, cinsiyet, anne-baba eğitimi düzeyi gibi değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterdiğinin belirlenmesi (Katrancı, 2015; Kurnaz ve Yıldız, 2015; Smith, 1996) demografik değişkenlere göre incelenmesini gerektirmektedir. Kızlar ve erkekler duygusal yönden farklı yapıda oldukları için (Santrock, 2018) okuma becerilerine karşı güdülenmeleri ve tutumları da farklı olabilmektedir.

Okuma güdülenmesi, okuma etkinliği ile ilgili bireyin amacını bilmesi, okumaya inancının olması, okumaya değer vermesi ve değerli görmesi okumada güdülenmiş olduğunu göstermektedir (Katrancı, 2015). Okumaya adanmış öğrenciler, okumalarına zaman ayıran ve çaba gösteren azimli bireylerdir (O'Neal ve diğ., 2019). Hamilton ve diğ. (2013) yaptıkları çalışmada okuma güdülenmesinde ilgi ve çabanın okuma becerisini geliştirmede önemli olduğunu belirtmişlerdir. Kitaplarını paylaşan ve öğrenmede görevlerini sorumluluk olarak başarılı bir biçimde tamamlayan öğrencilerin okumaya yönelik içsel güdülenmelerinin yüksek olduğu belirtilmektedir (Akyol, 2010).

Alanyazında okuma ile güdülenme ilişkisini ortaya koyan çalışmalara rastlanmaktadır. Arıcı (2008), okuma güdülenmesinin artırılmasında öğrenciler için iyi bir rol model olan öğretmenin niteliği; sınıfta kitaplık bulunması, sınıfın düzenli ve güven verici olması gibi sınıf iklimi değişkenleri ve öğretmenin öğrencilerle

olumlu ilişkiler kurduğu, katılımın sağlandığı öğretim değişkenleri olmak üzere üç etkenin etkili olduğunu belirtmektedir. Yıldız ve Kaman (2016) çalışmasında ilk okuma becerisinin kazanılmasından itibaren yıllar geçtikçe öğrencilerde okuma güdülenmesinin azaldığını saptamıştır. Lau (2009) okuma sıklığı, okumaya harcanan süre ve okuma aracının derinliği boyutları olan bir ölçekten yüksek puan alanların düşük alan bireylerden sekiz kat daha fazla okuduğunu belirlemiştir. Türkiye Okuma Kültürü Haritası çalışmasının 2013 yılı verilerine göre 7-14 yaş çocukları yılda ortalama 12 kitap okumaktadır (Kütüphaneler ve Yayınlar Genel Müdürlüğü [KYGM], 2013). Avrupa İstatistik Ofisi verilerine göre Türkiye’de günde ortalama 7 dakika kitap okunmaktadır (Eurostat, 2018). Bu veriler okuma güdülenmesinin yüksek düzeyde olmasında güçlük yaşandığını göstermektedir. Buradan anlaşılmalıdır ki, okuma etkinliği disiplin ve sıklık gerektiren bir alışkanlık olmalıdır.

İletişim ve dil becerilerinin birinci amacı okunan, dinlenen veya izlenen herhangi bir mesajı anlamak, görülen ve duyulanları açık bir şekilde anlatmaktır. Okuma sadece Türkçe dersi ile ilişkili görünse de aslında her derste kullanılması gereken, başarıya katkıları olduğu araştırmalarla kanıtlanan dil becerileridir. Matematik ile ilgili sorularda problemi okuyup anlamadan çözüme ulaşamaması okumanın ve okuduğunu anlamının önemini ortaya koymaktadır (Adelson ve diğ., 2015; Göktaş, 2010). Okuduğunu anlama düzeyleri ile edebiyat, matematik, fen bilimleri dersleri arasında orta ve yüksek düzeyde ilişki bulunması buna örnektir.

Santrock (2018) içsel güdülenmenin artırılmasında aile ve öğretmenlerin görevinin çocuğa özgün etkinlikler sunmak olduğunu; oyuncak, para gibi ödüllerin kullanılmaması gerektiğini ifade etmiştir. Bolat (2017), çocukların başarılarında ve mutluluklarında rol oynadığı için güdülenme türünden hangisine sahip olduklarının önemli olduğunu belirtmiştir. Çocukların ödevleri yapmalarından çok ödevi hangi istekle yaptıkları önemlidir. Okuma güdülenmesi arttıkça okuma oranı artabilmektedir. Okumaya yönelik öz yeterlikleri yüksek olan bireylerin okumada içsel güdülenmelerinin yüksek olduğu bulunmuştur (Schunk ve Rice, 1993).

Araştırmanın Amacı

Okumaya yönelik güdülenme erken yıllarda kazandırılarak çocukların okumayı sevmeleri sağlanabilir. İlköğretim çağında okuma güdülenmesinin belirlenmesi önemlidir (İleri, 2011; Yıldız, 2010). Çünkü yaş ve sınıf düzeyi arttıkça okuma güdülenmesinin azaldığı belirtilmektedir (Kurnaz ve Yıldız, 2015; Mata, 2011; Wigfield, 2000). Okumaya yönelik ilginin bu dönemlerde yüksek olması sonraki dönemlerde okuma becerilerini destekleyebilmektedir (Işıtan ve diğ., 2020). Okumada güdülenmiş olmanın öğrencinin okumaya istekli olmasını sağlamasının yanı sıra ileriki yıllarda okumaya olan ilgisini sürdürmesine ve yaşamının her döneminde bu becerilere yer vermesine yardımcı olacağı ileri sürülebilir (Yıldız ve Kaman, 2016). Öğrenmenin temel öğelerinden olan okumayı çocukların bir ödev gibi algılamayı; içsel bir istekle yapmayı günlük rutinleri arasına koyduğu bir etkinlik

olarak yerleştirmek okuma becerisine karşı çocuğun içsel güdülenmesini sağlayabilecektir.

Guthrie (2004), ilkokul çocuklarında okumaya yönelik içsel güdülenme ile okuduğunu anlama arasındaki ilişkide cinsiyet, anne-baba eğitim düzeyi, sosyoekonomik düzey ve etnik köken gibi demografik değişkenlerin etkili olduğunu açıklamıştır. Alanyazında ilkokul öğrencileri ile gerçekleştirilen çalışmalarda okuma güdülenmesinin cinsiyet, yaş, okul öncesi eğitimi alma, günlük kitap okuma sıklığı, anne-babanın eğitim düzeyine göre değişimini birlikte inceleyen çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda araştırmanın amacı okuma güdülenmesinin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin cinsiyet, okul öncesi eğitimi alma, günlük kitap okuma sıklığı ve anne-baba eğitim düzeyine göre farklılıklarını incelemektir. Bu amaca ilişkin alt problemler aşağıda verilmiştir:

1. Öğrencilerin içsel okuma güdülenme, özdeşleşmiş dışsal okuma güdülenme ve dışsal okuma güdülenme puan ortalamaları ne düzeydedir?
2. Cinsiyete göre öğrencilerin okuma güdülenme düzeyleri nasıldır?
3. Okul öncesi eğitim alıp almama durumuna göre öğrencilerin okuma güdülenme düzeyleri nasıldır?
4. Günlük kitap okuma sıklığına göre öğrencilerin okuma güdülenme düzeyleri nasıldır?
5. Anne eğitim düzeyine göre öğrencilerin okuma güdülenme düzeyleri nasıldır?
6. Babanın eğitim düzeyine göre öğrencilerin okuma güdülenme düzeyleri nasıldır?

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, örnekleme, veri toplama araçları ile verilerin analizine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Araştırma Modeli

Bu araştırma ilkokul dördüncü sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin okuma güdülenmelerinden hangilerine sahip olduğunu, bu güdülenme türlerinin farklı değişkenlere göre incelenmesini amaçladığı için tarama modeli kullanılmıştır. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin durumlarına dışarıdan herhangi bir etkide bulunulmadan değişkenler arasındaki ilişkiler incelendiği için tarama modeli kullanılmıştır (Fraenkel ve diğ., 2012).

Evren-Örneklem

Bu araştırma, ilkokul öğrencilerine yönelik bir çalışma olup ölçme araçlarının tamamını anlayarak cevaplayabilecek bilişsel düzeyde olan öğrenciler hedeflendiği için yalnızca ilkokul dördüncü sınıflardaki öğrencilerden veriler toplanmıştır. Araştırmanın evreni Amasya ilindeki ilkokullarda dördüncü sınıflarda öğrenim gören

öğrencilerdir. Araştırmanın örnekleme ise 2018-2019 öğretim yılının güz ve bahar döneminde Amasya ilinin Merkez ilçesinde yer alan şehir merkezi, köy ve beldelerde öğrenim gören ve tabakalı örnekleme yöntemi ile (Fraenkel ve diğ., 2012) seçilen 582 ilkokul dördüncü sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Tablo 1’de örnekleme oluşturan öğrencilerin cinsiyet, yaş, okul öncesi eğitimi alma, günlük kitap okuma sıklığı, baba eğitimi ve anne eğitim düzeyi gibi demografik bilgilerine ilişkin tanımlayıcı istatistiklere yer verilmiştir.

Tablo 1

Demografik Özelliklere Yönelik Betimsel İstatistikler

Değişkenler	n	%
Cinsiyet		
Erkek	311	53.4
Kız	271	46.6
Okul öncesi eğitim alma durumu		
Evet	455	78.2
Hayır	127	21.8
Günlük kitap okuma sıklığı		
Hiç	69	11.9
Biraz	282	48.5
Çok	231	39.6
Anne eğitim düzeyi		
İlkokul mezunu ve altı	126	21.6
Ortaokul mezunu	127	21.8
Lise mezunu	177	30.5
Üniversite mezunu ve üstü	152	26.1
Baba eğitim düzeyi		
İlkokul mezunu ve altı	58	10.0
Ortaokul mezunu	106	18.2
Lise mezunu	186	32.0
Üniversite mezunu ve üstü	232	39.8

Örnekleme yer alan öğrencilerin demografik bilgileri ile ilgili bulgularda erkeklerin sayıca fazla olduğu görülmektedir. Okul öncesi eğitimi alan öğrenciler öğrencilerin yaklaşık %80’ini ($n = 455$) oluşturmaktadır. Günlük kitap okuma sıklığına öğrenciler genel olarak biraz yanıtını verirken, %40’a yakını çok okuduğunu, bir kısmı ise hiç okumadığını bildirmiştir. Öğrencilerin anne eğitim düzeyleri ile baba eğitim düzeyleri karşılaştırıldığında babaların annelere göre daha eğitilmiş oldukları göze çarpmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Her uygulamada araştırmacı veri toplama araçlarını öğrencilere kendisi uygulamıştır. Uygulamaların başlangıcında araştırmanın konusu ve amacı ile ilgili öğrencilere bilgiler verilerek araştırmaya katılımın gönüllü olduğu belirtilmiştir. Öğrencilere araştırma formuna herhangi bir kalemle işaretleme yapabilecekleri,

isimleri ile ilgili herhangi bir bilgi yazmalarına gerek olmadığı açıklanmıştır. Öğrencilerin anlamadıkları ifadeler olduğunda, tüm cevaplamaları bitirdiklerinde o maddeye tekrar dönebilecekleri veya o maddeyi boş bırakabilecekleri ifade edilmiştir.

Öğrenci Bilgi Formu

İlkokul öğrencilerinin cinsiyet, yaş, okul öncesi eğitim alıp almadığı, günlük ne sıklıkla kitap okudukları ve anne-babalarının eğitim düzeyini belirlemek amacıyla oluşturulmuştur.

İlkokul Öğrencileri Motivasyon Ölçeği

İlkokul öğrencilerinin yazma, matematik ve okuma becerilerine ilişkin akademik güdülenmelerini ölçmek amacıyla Guay ve diğ. (2005) geliştirdiği İlkokul Öğrencileri Motivasyon Ölçeği; yazma, matematik ve okuma becerileri ile ilgili özdeşleşmiş dışsal güdülenme ve içsel güdülenme ile dışsal güdülenme düzeylerini incelemek amacıyla kullanılmaktadır. Ölçek Bozgün ve Akın Kösterelioğlu (2020) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Geçerlik analizleri sonucunda elde edilen modelin uyum indekslerinden ki-kare serbestlik derecesi oranı 1.54, RMSEA indeksi .052, SRMR indeksi .064, CFI ve IFI indeksleri .96 ve NFI indeksi .95 olarak belirlenmiştir. Alanyazında kabul edilen veya mükemmel uyum indeksleri olarak kabul görmüş değerlere göre incelendiğinde bu değerlerden RMSEA ve SRMR'nin kabul edilebilir aralıklarda olduğu; diğer uyum indekslerinin ise mükemmel değerler aralıklarında olduğu belirlenmiştir. Ölçüt geçerliği benzer yapıyı ölçen başka bir ölçek ile incelenmiş ve ölçme aracının ölçüt bağlantılı geçerliğinin sağlandığı görülmüştür. Güvenirlik analizlerinde iç tutarlık katsayısı ve madde analizleri gerçekleştirilmiştir. Ölçme aracının Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı .73 olarak belirlenmiş, madde toplam korelasyonlarının da .39-.67 aralığında orta ve yüksek düzeyde ayırt ediciliklerinin olduğu görülmüştür. Sonuç olarak DFA analizi ile gerçekleştirilen uyarlama çalışmaları sonucunda ölçeğin yapı geçerliğinin ve ölçüt geçerliğinin sağlandığı, yeterli güvenirlik katsayısına sahip olduğu görülmüştür. Ölçek yazma, matematik ve okuma güdülenmelerini belirleyen üç alt ölçeğe sahiptir. İçsel, özdeşleşmiş dışsal ve dışsal güdülenme olarak tanımlanan alt boyutlar bulunmaktadır (Ryan ve Deci, 2000). Ölçek 5'li Likert tipi bir derecelendirme anahtarına sahiptir. Her alt boyutta üç madde olmak üzere her alt ölçekte dokuz madde bulunmaktadır. Ölçeğin toplamında ise 27 ifade bulunmaktadır. Bu çalışmada ölçeğin okuma alt ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin bu çalışmada Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı .75 olarak belirlenmiştir. Ölçekten okuma güdülenmesi için örnek bir madde "Okuyarak yararlı bilgiler öğrenirim." şeklindedir.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada kullanılan verilerin analizlerini gerçekleştirmek amacıyla SPSS 23 programı kullanılmıştır. Tek değişkenli ve çok değişkenli testlerin normallik, doğrusallık varsayımları bulunmaktadır. Verilerin normal dağılımını test etmek amacıyla çarpıklık ve basıklık katsayıları hesaplanmıştır. Çarpıklık ve basıklık katsayıları ± 2 değer aralığında olduğunda, verilerin normal dağıldığı kabul edilmektedir (Pituch ve Stevens, 2016). Yapılan incelemeler sonucunda sürekli

değişkenlerin çarpıklık ve basıklık değerlerinin ± 2 değer aralığında olduğu görülmüştür. Doğrusallık için değişkenlerin saçılma diyagramları incelenmiş ve doğrusal ilişkilerin olduğu görülmüştür.

Öğrencilerin okumada içsel güdülenme; okumada özdeşleşmiş dışsal güdülenme, okumada dışsal güdülenme puanlarının cinsiyet ve okul öncesi eğitimi alınmasına göre değişimi bağımsız örneklem t-testi ile belirlenmiştir. Günlük kitap okuma sıklığı, anne eğitim ve baba eğitim düzeyleri açısından farklılık olup olmadığı tek yönlü varyans analizi kullanılarak test edilmiştir. Değişkenlerin okuma güdülenmesine ortak etkisinden çok birebir değişimini belirlemek amacıyla ANOVA kullanılmıştır. Bu analizler için varyansların homojenliği varsayımı Levene testi ile kontrol edilmiştir (Hinton ve diğ., 2014).

İstatistiksel analizlerin rapor edilme sürecinde anlamlı farklılığın incelendiği bulguların uygulamada ne ölçüde anlamlı olduğunun anlaşılmasını sağlamak için etki büyüklüğü tahminlerine de yer verilmektedir (Cohen, 1992). Raporlaştırma sürecinde t-testi ve tek yönlü ANOVA sonuçlarının etki büyüklükleri genellikle kısmi eta-kare (η^2) ile incelenmektedir. Cohen'in (1992) etki büyüklüğü değerleri sınıflandırmasına göre kısmi eta-kare (η^2) etki büyüklüğü değerleri .12'nin altında olduğunda düşük; .13 ile .25 arasında olduğunda orta düzeyde ve .26'nın üzerinde olduğunda yüksek düzeyde etki büyüklüğü gösterdiği şeklinde yorumlanmaktadır. Araştırmada yer alan değişkenler arasındaki ilişkiler Pearson korelasyon analiziyle incelenmiştir. Araştırmada kullanılan okuma güdülenmesi ölçeğinin alt boyutlarının birbiri ile ilişkisi ve cinsiyet, okul öncesi eğitim alma, günlük kitap okuma sıklığı, öğrencilerin baba eğitim ve anne eğitim düzeyi değişkenlerine göre değişimi ile ilgili istatistik sonuçlarına bulgular başlığında yer verilmiştir.

Bulgular

Öğrencilerin içsel okuma güdülenme, özdeşleşmiş dışsal okuma güdülenme ve dışsal okuma güdülenme puan ortalamaları ne düzeydedir? alt problemine ilişkin bulgular Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2

Betimsel ve Korelasyonel İstatistikler

Değişkenler	Okumada içsel güdülenme	Okumada özdeşleşmiş dışsal güdülenme	Okumada dışsal güdülenme
Okumada içsel güdülenme	-		
Okumada özdeşleşmiş dışsal güdülenme	.54*	-	-
Okumada dışsal güdülenme	.27*	.31*	-
\bar{x}	9.70	10.96	9.04
S	2.02	1.40	2.39
Çarpıklık	-.68	-1.39	-.63
Basıklık	-.48	1.25	-.36

* $p < .01$

Tablo 2'deki bulgularda görüldüğü gibi, öğrencilerin okumada özdeşleşmiş dışsal güdülenmelerinin ($\bar{x} = 10.96$) en yüksek ortalamaya sahip olduğu, onu sırasıyla okumada içsel güdülenme ($\bar{x} = 9.70$) ve okumada dışsal güdülenmenin ($\bar{x} = 9.04$) izlediği anlaşılmaktadır. Okumada içsel güdülenmenin okumada özdeşleşmiş dışsal güdülenme ile $.54$ ($p < .01$); okumada dışsal güdülenme ile $.27$ düzeyinde ($p < .01$) ilişkisi olduğu belirlenmiştir. Okumada özdeşleşmiş dışsal güdülenme ile okumada dışsal güdülenme arasında da $.31$ düzeyinde ($p < .01$) anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Cinsiyete göre öğrencilerin okuma güdülenme düzeyleri nasıldır? alt problemine ilişkin bulgular Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3*Cinsiyete Göre Okuma Güdülenme*

Değişken	N	\bar{x}	S	sd	t	p	η^2
Okumada İçsel Güdülenme							
Erkek	311	9.31	2.11	580	5.09	.001	.04
Kız	271	10.15	1.81				
Okumada Özdeşleşmiş Dışsal Güdülenme							
Erkek	311	10.77	1.49	580	3.65	.001	.02
Kız	271	11.19	1.24				
Okumada Dışsal Güdülenme							
Erkek	311	8.97	2.32	580	.84	.398	-
Kız	271	9.13	2.48				

Tablo 3'te erkek ile kız öğrencilerin okumada içsel güdülenme ($t_{(580)} = 5.09, p < .001, \eta^2 = .04$) ve okumada özdeşleşmiş dışsal güdülenme ($t_{(580)} = 3.65, p < .001, \eta^2 = .02$) puanlarında kızların lehine anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Belirlenen bu farklılıklardan öğrencilerin okumada içsel ve özdeşleşmiş dışsal güdülenme puanlarının etki büyüklükleri düşük düzeyde olduğu söylenebilir. Bu sonuçlardan farklı olarak, okumada dışsal güdülenme ($t_{(580)} = .84, p > .05$) puanlarında herhangi bir farklılık olmadığı saptanmıştır. Cinsiyete göre okumada dışsal güdülenme puanları kızların lehine artmasına rağmen bu artışın anlamlı farklılık oluşturacak düzeyde olmadığı görülmektedir. Okul öncesi eğitim alıp almama durumuna göre öğrencilerin okuma güdülenme düzeyleri nasıldır? alt problemine ilişkin bulgular Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4*Okul Öncesi Eğitimi Alma Durumuna Göre Okuma Güdülenmesi*

Değişken	N	\bar{x}	S	sd	t	p	η^2
Okumada İçsel Güdülenme							
Evet	455	9.79	1.96	580	1.95	.052	-
Hayır	127	9.39	2.20				
Okumada Özdeşleşmiş Dışsal Güdülenme							
Evet	455	11.03	1.33	580	2.38	.018	.01
Hayır	127	10.70	1.59				
Okumada Dışsal Güdülenme							
Evet	455	8.99	2.43	580	1.03	.303	-
Hayır	127	9.24	2.26				

Tablo 4, ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin okul öncesi eğitimi alma ve almaması durumuna göre okumada özdeşleşmiş dışsal güdülenme ($t_{(580)} = 2.38, p < .05, \eta^2 = .01$) puanlarında okul öncesi eğitimi alanların lehine anlamlı bir farklılık bulunduğunu göstermektedir. Bu bulgunun aksine, okumada dışsal güdülenme ($t_{(580)} = 1.03, p > .05$) ve okumada içsel güdülenme ($t_{(580)} = 1.95, p > .05$) puanlarında okul öncesi eğitimi alma durumuna göre anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Günlük kitap okuma sıklığına göre öğrencilerin okuma güdülenme düzeyleri nasıldır? alt problemine ilişkin bulgular Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5*Günlük Kitap Okuma Sıklığına Göre Okuma Güdülenmesi*

Değişken	N	\bar{x}	S	$\frac{sd_1}{sd_2}$	F	p	η^2	Farkın kaynağı
Okumada İçsel Güdülenme								
1. Hiç	69	7.87	2.13	2	115.97	.001	.29	1-2
2. Biraz	282	9.14	1.90	579				1-3
3. Çok	231	10.94	1.27					2-3
Okumada Özdeşleşmiş Dışsal Güdülenme								
1. Hiç	69	9.61	1.83	2	63.05	.001	.18	1-2
2. Biraz	282	10.83	1.37	579				1-3
3. Çok	231	11.52	.88					2-3
Okumada Dışsal Güdülenme								
1. Hiç	69	7.84	2.34	2	15.34	.001	.05	1-2
2. Biraz	282	8.91	2.24	579				1-3
3. Çok	231	9.56	2.45					2-3

Tablo 5'te görüldüğü gibi, öğrencilerin günlük kitap okuma sıklığına göre okumada özdeşleşmiş dışsal güdülenme ($F_{(2, 579)} = 63.05, p < .001, \eta^2 = .18$), okumada içsel güdülenme ($F_{(2, 579)} = 115.97, p < .001, \eta^2 = .29$) ve okumada dışsal güdülenme ($F_{(2, 579)} = 15.34, p < .001, \eta^2 = .05$) puanlarında anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. Bu anlamlı farklılığın oluşmasını sağlayan grupları belirlemek için post-hoc işlem sonrası testleri gerçekleştirilmiştir. Yapılan analiz sonucunda öğrencilerin okumada içsel güdülenme ($\bar{x} = 10.94$), okumada özdeşleşmiş dışsal güdülenme ($\bar{x} = 11.52$) ve okumada dışsal güdülenme ($\bar{x} = 9.56$) puan ortalamalarında günlük kitap okuma sıklığı çok olan öğrencilerin hiç okumayan ve biraz okuyan öğrencilerin puan ortalamalarından anlamlı olarak yüksek olduğu belirlenmiştir. Belirlenen anlamlı farklılıklara göre ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin okumada dışsal güdülenme puanlarının etki büyüklüğü düşük düzeyde iken okumada özdeşleşmiş güdülenme puanlarının etki büyüklüğü orta düzeyde, okumada içsel güdülenme alt boyut puanlarının etki büyüklüğü ise yüksek düzeydedir. Günlük kitap okuma sıklığı değişkeninin ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin okumada içsel güdülenme puanlarında gözlenen varyansın %29'unu açıkladığı görülerek okumada içsel güdülenme sağlamadaki önemli etkisi belirlenmiştir. Anne eğitim düzeyine göre öğrencilerin okuma güdülenme düzeyleri nasıldır? alt problemine ilişkin bulgular Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6*Anne Eğitim Düzeyine Göre Okuma Güdülenmesi*

Değişken	N	\bar{x}	S	$\frac{sd_1}{sd_2}$	F	p	Farkın kaynağı
Okumada içsel güdülenme							
İlkokul ve altı	126	9.75	1.97	3	1.53	.207	-
Ortaokul	127	9.38	2.18	578			
Lise	177	9.75	2.02				
Üniversite ve üstü	152	9.88	1.90				
Okumada özdeşleşmiş dışsal güdülenme							
İlkokul ve altı	126	10.99	1.42	3	.53	.665	-
Ortaokul	127	10.84	1.39	578			
Lise	177	10.96	1.32				
Üniversite ve üstü	152	11.04	1.48				
Okumada dışsal güdülenme							
İlkokul ve altı	126	9.11	2.25	3	.18	.909	-
Ortaokul	127	8.94	2.40	578			
Lise	177	9.01	2.38				
Üniversite ve üstü	152	9.12	2.52				

Tablo 6'da görüldüğü gibi, öğrencilerin anne eğitim düzeylerine göre okumada özdeşleşmiş dışsal güdülenme ($F_{(3, 578)} = .53, p > .05$), okumada içsel güdülenme ($F_{(3,$

$578) = 1.53, p > .05)$ ve okumada dışsal güdülenme ($F_{(3, 578)} = .18, p > .05)$, puanlarının anlamlı bir farklılık oluşturmadığı saptanmıştır. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin anne eğitim düzeyleri açısından okuma güdülenme puanları değişkenlik göstermemektedir. Baba eğitim düzeyine göre öğrencilerin okuma güdülenme düzeyleri nasıldır? alt probleminde ilişkin bulgular Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7*Baba Eğitim Düzeyine Göre Okuma Güdülenmesi*

Değişken	N	\bar{x}	S	$\frac{sd_1}{sd_2}$	F	p	η^2	Farkın kaynağı
Okumada İçsel Güdülenme								
İlkokul ve altı	58	9.36	1.93	3	3.37	.018	.02	-
Ortaokul	106	9.42	2.20	578				
Lise	186	9.58	2.09					
Üniversite ve üstü	232	10.01	1.86					
Okumada Özdeşleşmiş Dışsal Güdülenme								
İlkokul ve altı	58	10.71	1.41	3	2.41	.066	-	-
Ortaokul	106	10.88	1.39	578				
Lise	186	10.86	1.47					
Üniversite ve üstü	232	11.14	1.33					
Okumada Dışsal Güdülenme								
İlkokul ve altı	58	9.07	1.98	3	1.35	.258	-	-
Ortaokul	106	9.38	2.45	578				
Lise	186	8.80	2.22					
Üniversite ve üstü	232	9.08	2.58					

Tablo 7 ilkokul öğrencilerinin baba eğitim düzeyleri açısından okumada içsel güdülenme ($F_{(3, 578)} = 3.37, p < .05, \eta^2 = .02$) puanlarında anlamlı bir farklılığa sahip olduğunu göstermektedir. Bu anlamlı farklılığın oluşmasını sağlayan grupları belirlemek için post-hoc işlem sonrası testleri gerçekleştirilmiştir. Analiz sonucunda, babaları üniversite düzeyinde ($\bar{x}=10.01$) eğitilmiş olan öğrencilerin okumaya yönelik içsel güdülenmelerindeki puan ortalamalarının babaları ilkokul, ortaokul ve lise düzeyinde olan öğrencilere göre daha yüksek olduğu ancak bu ilişkinin Tukey testinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir. Belirlenen anlamlı farklılıklara ilişkin etki büyüklüklerinin düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Öğrencilerin baba eğitim düzeyleri ile okumada dışsal güdülenme ($F_{(3, 578)} = 1.35, p > .05$) ve okumada özdeşleşmiş dışsal güdülenme ($F_{(3, 578)} = 2.41, p > .05$) puanları arasında anlamlı bir farklılığın oluşmadığı belirlenmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırma, okuma becerisinin daha önemli olduğu orta çocukluk döneminde olan ilkokul dördüncü sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Bundan dolayı

araştırmanın sonuçlarının bu yaş grubu bağlamında yorumlanması gerekmektedir. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okumada dışsal güdülenmelerinin okumada içsel güdülenmelerinden düşük olduğu görülmüştür. Alanyazın incelendiğinde de içsel güdülenmenin dışsal güdülenme türlerine göre yüksek düzeyde olduğu görülmektedir (Guay ve diğ., 2005). Okuma güdülenmesi, okuduğunu anlama ve okuma alışkanlığı ile ilgili bir çalışmada ilkokul öğrencilerinde içsel güdülenmenin okumayı olumlu, dışsal güdülenmenin ise olumsuz etkilediği belirlenmiştir (Yıldız, 2010).

İlkokul öğrencilerinin okuma güdülenmesinde cinsiyete göre kızların lehine bir farklılığın olduğu saptanmıştır. Alanyazında içsel okuma güdülenmesinde (Bozkurt ve Memiş, 2013; Yıldız, 2010) ve genel okuma güdülenmesinde (Baki, 2020) kızların puanlarının erkeklerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Yıldız (2013) da dışsal güdülenmede kızların puanlarının erkeklerden yüksek olduğunu belirlemiştir. Cinsiyete göre okuma güdülenmesi (Mata, 2011) ve içsel-dışsal güdülenmenin (Aydın, 2007) değişmediğini saptayan çalışmalar da bulunmaktadır. Hallam (2009), ilkokul öğrencilerinde güdülenme bakımından bir farklılığın olmadığını belirlemiştir. Elde edilen bu sonuçlar okuma güdülenmesinin bireysel farklılıklara göre değişebildiğini göstermektedir. Okuma güdülenmesi okuma eylemine ilgi, istek duyma, okumayı eğlenceli bulma gibi etkenlerden etkilendiği için bireye göre değişkenlik gösterdiği şeklinde yorumlanabilir.

Okul öncesi eğitimi alma değişkenine göre ilkokul öğrencilerinin içsel ve dışsal okuma güdülenmesinin değişmediği saptanmıştır. Ancak okul öncesi eğitimi alan öğrencilerin, almayan öğrencilerden özdeşleşmiş dışsal güdülenmelerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bu sonuç okul öncesi eğitimde resimli kitaplarla öğrencileri okumaya alıştırmaktan kaynaklanmış olabilir. Özdeşleşmiş dışsal güdülenme, dışsal güdülenmeye göre ödül ve takdir yerine o eylemin gerekli olduğuna karar verilmesidir. Budak'ın (2016) okul öncesi eğitim almış ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin güdülenmelerine bir etkisi olmadığını belirlemesi bu araştırmayla benzer bulgular taşımaktadır. Bu sonuçlar, okul öncesi dönemde erken okuryazarlık ediniminin kazanılmamış olmasından dolayı anlamlı bir sonuçtur. Okul öncesi eğitimde kitaplara ilgi sağlanabilir ancak okuryazarlığın kazanımının sağlanması ilkokul döneminin ilk evrelerinde gerçekleşmektedir.

Bu araştırmada günlük çok veya biraz kitap okuyan öğrencilerin hiç okumayan öğrencilere göre okuma güdülenmelerinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Yapılan çalışmalarda kitap okuyan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştiği ve okuma tutumlarının yükseldiğinin saptanması (Durualp ve diğ., 2013; Şeflek Kovacıoğlu, 2006), benzer sonuçlardır. Koçyiğit'in (2003) her gün okuyan, evde kitaplığı ve çalışma odası olan öğrencilerin okuduklarını bir defada anladığını belirtmesi, kitap okuma sıklığının okuma güdülenmesi için önemli olduğunu göstermektedir. Ertuğrul'un (2011) okuma arzusunun ilgi çeken kitapları okudukça kazanıldığını belirtmesi, kitap okumanın okuma güdülenmesini etkilediği sonucunu vermektedir. Okumadan anlamak, eleştirel düşünmek ve karşıdakinin fikirlerini

sorgulamak olanaklı değildir. Türkiye’de bu amaçla başlatılan 1milyonkitap.com ve Türkiye’de Okuma Kültürünü Yaygınlaştırma (OKUYAY) gibi platformlar aracılığıyla çocuklara erken yaşlarda okuma sevgisini aşılama amaçlanmaktadır. Arıcı (2008), sınıfta kitaplıkların bulunmasıyla kitap okudukça okuma güdülenmesinin artırılabilirliğini ifade etmiştir. Kitap okumanın değişkenler üzerindeki etkisinin anlamlı sonuçlarına karşın Türkiye’de 7-14 yaş aralığındaki öğrencilerin yılda 12 kitap okuduğuna ilişkin saptamalar (KYGM, 2013) kitap okuma alışkanlığı kazandırmada hâlâ çok şeyler yapılması gerektiğini göstermektedir.

Öğrencilerin anne baba eğitim düzeylerine göre yalnızca okumada içsel güdülenmesinde anlamlı bir farklılık görülmüştür. Alanyazında anne baba eğitim düzeyinin okuma üzerinde etkisi olmadığını belirleyerek benzer bulgulara ulaşan birçok çalışma bulunmaktadır (Akkaya ve Özdemir, 2013; Emre, 2014; Kocaarslan, 2015). Budak (2016) anne baba eğitim düzeyine göre ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin güdülenme düzeylerinde bir farklılığın olmadığını tespit etmiştir. Bu çalışmada, anne baba eğitim düzeyine göre okuma farklılığın görülmemesi sebebinin düşük eğitim düzeyine sahip anne babaların çocuklarının akademik yönden başarılı olmasını arzulamaları, okumaya önem vermesi gerektiğini düşünmeleri olabilir. Guthrie (2004), düşük gelirli aile ve alt düzeyde eğitilmiş ebeveynleri olan okumada içsel güdülenmiş çocukların yüksek gelirli ve üst düzey eğitilmiş ebeveynlere sahip okumada içsel güdülenmesi olmayan çocuklara göre daha başarılı olduğunu tespit etmiştir. Yüksek eğitilmiş ebeveynlere sahip olmanın başarıya da kişisel gelişime ulaşmanın güçlü yordayıcısı olduğu düşünülebilir. Anne baba eğitim düzeyi düşük olan ancak evinde kitaplığı olan çocukların ebeveyn eğitim düzeyi yüksek olup kitaplığı olmayan çocuklara göre daha başarılı oldukları saptanmıştır (Evans ve diğ., 2010). Günümüzde ekonomik kaygılar nedeniyle birçok ebeveyn çocuklarını daha iyi yerde görmek istedikleri için eğitimlerine önem vermektedir. Bunun sonucunda anne babaların eğitim düzeyi ne olursa olsun çevresel beklentileri karşılamak için çocuklarının okumaya istekli olmasını sağladıkları söylenebilir.

Çocuk istenen yönde tutum ya da davranış geliştirmiyorsa, o davranış ve tutum ailesinde veya çevresinde eksik olabilir. Tutumlar davranışları belirlediği için okumaya yönelik tutum oluşturup bu tutumlar yoluyla okuma etkinliğinin alışkanlığa dönüştürülmesi, öğrencilerin okuma güdülenmesinin artmasını sağlayabilecektir. Bunun sonucunda da içsel güdülenmeyle okumadan keyif alarak başarılı olmaları ve mutlu olmaları olasıdır. Yapılması gereken ödevleri ve işi olmadığına bile okuma isteğinin içsel güdülenmiş bir şekilde alışkanlık durumuna gelmesinin sağlanmasıdır. Bu konuda aileler ve eğitimciler önemli görevler düşmektedir (Bolat, 2017). Ayrıca okul öncesi eğitimin alınması ve kitap okumanın erken yaşlarda özendirilmesi konusunda da sorumluluk almaları önemli görülmektedir.

Okul öncesi eğitime ve kitap okumaya daha çok özen gösterilmesi gerektiği anlaşılmaktadır. Okul öncesi eğitimi almak önemlidir, ancak bu araştırmanın örneklem grubunu oluşturan ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin yalnız okul öncesi eğitimde değil ilkökulun ilk üç sınıf düzeyinde de gelişiminin sürdüğünü

vurgulamakta yarar vardır. Cinsiyet açısından da kızlar erkeklere göre tüm bu değişkenlerde daha yüksek düzeyde anlamlı farklılıklara sahiptir. Kız öğrencilerin erkek öğrencilerden yüksek puanlar alması erkeklerde görülen düşük okuma güdülenmesinin yapılacak çalışmalarla tekrar sorgulanmasını gerektirmektedir. Öğrencilerin ebeveynlerinin eğitim düzeylerine göre değişkenler arasında herhangi bir farklılığın olmadığı sonucuna varılmıştır. Çalışmanın en çarpıcı sonuçlarından biri kendisini günlük çok kitap okuyan veya biraz kitap okuyan olarak nitelendiren öğrencilerin, kendilerini günlük hiç kitap okumayan öğrencilere göre okuma güdülenmesinin daha yüksek düzeyde anlamlı olduğu biçimindeki sonuçtur. Bu sonuç, gelecekteki çalışmalarda günlük kitap okumanın öneminin farkında olan araştırmacılarca dikkate alınmalıdır. Kitap okumak, sadece bilgi öğrenmek değil aynı zamanda duyguları anlama ve hayal dünyasını geliştirme aracı olması bakımından önemlidir.

Eğitimde okuma güdülenmesi erken yaşlarda kazandırmak için okul öncesi eğitimde kitap okuma etkinlikleri düzenlenerek tasarlanan araştırmalar yapılabilir. Gelecekte yapılacak araştırmalarda öğrencilerin günde kaç sayfa ve kaç saat kitap okuduklarının belirlenmesi önerilebilir. Araştırmacıların ilgili değişkenler arasındaki ilişkileri daha ayrıntılı incelemesine olanak verecek çalışmalara ağırlık vermeleri beklenmektedir. İçsel güdülenmenin okuma dışında matematik ile ilişkisi araştırılabilir. Anne-baba eğitim düzeyinden farklı olarak okuma güdülenmesinde ebeveyn tutumları, davranışları ve rollerine yönelik araştırmalar gerçekleştirilebilir.

Öğrencilerin gelişimlerinde etkisi olan aile, çevre ve öğretmenler göz ardı edilmemelidir. Okumaya karşı çocuklara güdülenme kazandırmak için öncelikle veliler evde kitaplık oluşturmalı, erken çocukluk döneminde onlara kitap okumalı, resimli ve sesli kitaplarla okuma sevgisi kazandırmalıdır. Ailelere çocuklarının güdülenme gelişiminde sorumlu oldukları yönünde farkındalık kazandırılmalıdır (Yavuzer ve Demir, 2016). Öğrenci ile birlikte kitap okumanın sağladığı yararlar konusunda aileler bilgilendirilebilir. Bu becerilerin okuduğunu anlamada ve yazdıkça kalıcı öğrenmenin gerçekleşmesinde ilkokul yıllarının ne kadar önemli olduğu farkındalığını öğrencilere ve ailelere kazandırabilir. Öğretmenlerin; öğrencilerin bireysel gelişimlerini, gereksinimlerini ve farklılıklarını kavradıkça akademik başarılarını artırdığı görülmüştür (Solomon ve diğ., 2000). İlkokul öğretmenleri okuma güdülenmesini kazandırmak için öğrencilere ilgi duydukları konularda kitaplar önerebilir.

Kaynakça

- Adelson, J. L., Dickinson, E. R., and Cunningham, B. C. (2015). Differences in the reading-mathematics relationship: A multi-grade, multi-year statewide examination. *Learning and Individual Differences*, 43(2015), 118-123. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2015.08.006>
- Akkaya, N. ve Özdemir, S. (2013). Ortaöğretim öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının incelenmesi: İzmir-Buca örneği. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 75-96. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/buefad/issue/3812/51102>

- Akyol, H. (2010). *Türkçe ilkökuma yazma öğretimi* (4. baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Arıcı, A. (2008). *Okuma eğitimi*. Pegem Akademi.
- Aydemir, Z. İ., and Öztürk, E. (2013). Reading motivation scale for texts: A validity and reliability study. *İlköğretim Online*, 12(1), 66-76. <http://www.ilkogretim-online.org/index.php?mno=123334>
- Aydın, B. (2007). *Fen bilgisi dersinde içsel ve dışsal motivasyonun önemi* (Tez No. 241155) [Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Baki, Y. (2020). The effect of 8th graders' reading motivation on their motivation to write. *International Online Journal of Educational Sciences*, 12(2), 302-323. https://iojes.net/?mod=makale_tr_ozet&makale_id=42539
- Bolat, Ö. (2017). *Beni ödülle cezalandırma: Çocuk eğitimi anlayışını değiştiren kitap* (93. baskı). Doğan Kitap.
- Bozgün, K. ve Akın Kösterelioğlu, M. (2020). İlkokul öğrencileri motivasyon ölçeği Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Anadolu Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(1), 209-236. <https://doi.org/10.18039/ajesi.682030>
- Bozkurt, M. ve Memiş, A. (2013). Beşinci sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ve okuma motivasyonları ile okuma düzeyleri arasındaki ilişki. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 14(3), 147-160. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefad/issue/59470/854574>
- Budak, H. (2016). *İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin öz düzenleme, motivasyon, biliş üstü becerileri ve matematik dersi başarılarının incelenmesi* (Tez No. 422992) [Yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112(1), 155-159. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.112.1.155>
- Deci, E. L., and Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum Press.
- Durmuş, G. (2014). "Okuma motivasyonu ölçeği"nin Türkçeye uyarlanması. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 16-40. <https://doi.org/10.16991/INESJOURNAL.4>
- Durualp, E., Durualp, E. ve Çiçekoğlu, P. (2013). 6-8. sınıftaki öğrencilerin okumaya ilişkin tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(1), 159-174. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/jiss/issue/25894/272896>

- Emre, Y. (2014). *Farklı akademik seviyedeki 4. sınıf öğrencilerinin okuma stratejilerini kullanma durumları* (Tez No. 381232) [Yüksek lisans tezi, Dumlupınar Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Ertuğrul, H. (2011). *Kitap okumada yeni teknikler* (16. baskı). Nesil Yayıncılık.
- Eurostat. (2018). *World book day*. <https://ec.europa.eu/eurostat/web/products-eurostat-news/-/EDN-20180423-1>
- Evans, M. D., Kelley, J., Sikora, J., and Treiman, D. J. (2010). Family scholarly culture and educational success: Books and schooling in 27 nations. *Research in Social Stratification and Mobility*, 28(2), 171-197. <https://doi.org/10.1016/j.rssm.2010.01.002>
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., and Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.). McGraw-Hill.
- Göktaş, Ö. (2010). *Okuduğunu anlama becerisinin ilköğretim ikinci kademe matematik dersindeki akademik başarıya etkisi* (Tez No. 270778) [Yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Guay, F., Marsh, H. W., Dowson, M., and Larose, S. (2005, March). *Assessing academic motivation among elementary school children: The Elementary School Motivation Scale (ESMS)* [Conference presentation]. Australian Association for Research in Education Conference, Canberra. <https://www.aare.edu.au/data/publications/2005/gua05378.pdf>
- Guthrie, J. T. (2004). Teaching for literacy engagement. *Journal of Literacy Research*, 36(1), 1-30. https://doi.org/10.1207/s15548430jlr3601_2
- Hallam, S. (2009). An evaluation of the social and emotional aspects of learning (SEAL) programme: Promoting positive behaviour, effective learning and well-being in primary school children. *Oxford Review of Education*, 35(3), 313-330. <https://doi.org/10.1080/03054980902934597>
- Hamilton, E. W., Nolen, S. B., and Abbott, R. D. (2013). Developing measures of motivational orientation to read and write: A longitudinal study. *Learning and Individual Differences*, 28(2013), 151-166. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2013.04.007>
- Hinton, P. R., McMurray, I., and Brownlow, C. (2014). *SPSS explained* (2nd ed.). Routledge.
- Işıtan, S., Saçkes, M. ve Biber, K. (2020). Erken okuryazarlık becerilerinin ev ortamında desteklenmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 34(2), 284-298. <https://doi.org/10.33308/26674874.2020342154>

- İleri, Z. (2011). *Ekrandan okumanın ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve okuma motivasyonu düzeylerine etkisi* (Tez No. 328030) [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Katranç, M. (2015). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin kitap okuma motivasyonlarının incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(2), 49-62. <https://app.trdizin.gov.tr/publication/paper/detail/TVRjNE9EZzFOU09>
- Kocaarslan, M. (2015). *Zihinsel imaj oluşturma öğretiminin 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeye etkisi* (Tez No. 397440) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Koçyiğit, S. (2003). *İlköğretim I. kademedeki öğrencilerin okuduğunu anlama becerisinin öğrencilere kazandırılmasının incelenmesi* (Tez No. 123195) [Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Kurnaz, H. ve Yıldız, N. (2015). Ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonlarının çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 19(3), 53-70. <https://dergipark.org.tr/tr/download/issue-full-file/36347>
- Kütüphaneler ve Yayınlar Genel Müdürlüğü. (2013). *Türkiye okuma kültürü haritası*. <http://www.kygm.gov.tr/Eklenti/55,yonetici-ozetipdf.pdf?0>
- Lau, K. L. (2009). Reading motivation, perceptions of reading instruction and reading amount: A comparison of junior and senior secondary students in Hong Kong. *Journal of Research in Reading*, 32(4), 366-382. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2009.01400.x>
- Mata, L. (2011). Motivation for reading and writing in kindergarten children. *Reading Psychology*, 32(3), 272-299. <https://doi.org/10.1080/02702711.2010.545268>
- O'Neal, C. R., Boyars, M. Y., and Riley, L. W. (2019). Dual language learners' grit, engagement, and literacy achievement in elementary school. *School Psychology International*, 40(6), 598-623. <https://doi.org/10.1177/0143034319875176>
- Pintrich, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 667-686. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.4.667>
- Pituch, K. A., and Stevens, J. (2016). *Applied multivariate statistics for the social sciences, analyses with SAS and IBM'S SPSS* (6th ed.). Routledge.
- Ryan, R. M., and Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Santrock, J. W. (2018). *Life-span development* (17th ed.). McGraw-Hill Education.

- Schunk, D. H., and Rice, J. M. (1993). Strategy fading and progress feedback: Effects on self-efficacy and comprehension among students receiving remedial reading services. *The Journal of Special Education*, 27(3), 257-276. <https://doi.org/10.1177/002246699302700301>
- Şeflek Kovacıoğlu, N. (2006). *İlköğretim ikinci sınıflarında aile çevresi ve çocuğun okumaya karşı tutumu ile okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişkiler* (Tez No. 188566) [Yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Slavin, R. E. (2015). *Educational psychology: Theory and practice* (10th ed.). Pearson Education.
- Smith, J. P. (1996). Efficacy and teaching mathematics by telling: A challenge for reform. *Journal for Research in Mathematics Education*, 27(4), 387-402. <https://doi.org/10.2307/749874>
- Solomon, D., Battistich, V., Watson, M., Schaps, E., and Lewis, C. (2000). A six-district study of educational change: Direct and mediated effects of the child development project. *Social Psychology of Education*, 4(1), 3-51. <https://doi.org/10.1023/A:1009609606692>
- Tracey, D. H., and Morrow, L. M. (2019). *Okumaya genel bir bakış: Kuram ve modellere giriş* (2. baskı, H. Ülper, Çev.). Pegem Akademi. (Orijinal eserin basım yılı 2017)
- Türk Dil Kurumu. (t.y.). Motivasyon. *Güncel Türkçe sözlük*. 16 Mayıs 2022 tarihinde <http://sozluk.gov.tr/> adresinden erişilmiştir.
- Vansteenkiste, M., Lens, W., and Deci, E. L. (2006). Intrinsic versus extrinsic goal contents in self determination theory: Another look at the quality of academic motivation. *Educational Psychologist*, 41(1), 19-31. https://doi.org/10.1207/s15326985ep4101_4
- Wigfield, A. (2000). Facilitating children's reading motivation. In L. Baker, M. Dreher and J. Guthrie (Eds.), *Engaging young readers-promoting achievement and motivation* (pp. 140-158). Guilford Press.
- Yavuzer, H. ve Demir, İ. (2016). *Yeni kuşak anne-babalar ve çocukları*. Remzi Kitabevi.
- Yıldız, M. (2010). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlığı arasındaki ilişki* (Tez No. 279666) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Yıldız, M. (2013). İlköğretim 3, 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonlarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 38(168), 260-271. <https://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/1574>

Yıldız, M. ve Kaman, Ş. (2016). İlköğretim (2-6. sınıf) öğrencilerinin okuma ve yazma tutumlarının incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 20(2), 507-522. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/227974>

Etik Kurul Kararı

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



An Examination of Reading Motivation in Primary School Fourth Grade Students¹

ARTICLE TYPE	Received Date	Accepted Date	Published Date
Research Article	11.03.2021	07.20.2022	07.31.2022

Kayhan Bozgun ² and Meltem Akın Kösterelioğlu ³
Amasya University

Abstract

This study was prepared to delve into the change of reading motivation of primary school fourth grade students according to sub-dimensions and some demographic variables. The sample of the study where a survey design was used consisted of 582 fourth-grade primary school students, while the research population consisted of 1928 students. In the data collection, students were asked to fill out the The Elementary School Motivation Scale and the demographic information form. Analysis of research data was carried out using the SPSS 23 program. Among the descriptive statistics in order to determine the socio-demographic characteristics of the students; t-test and one-way ANOVA analyzes were used to examine the differences in reading motivation. In all statistical analyzes, .05 margin of error was accepted as the upper limit. According to the findings, it was seen that the mean scores of intrinsic motivation in reading were higher than extrinsic motivation. It has been determined that the sub-dimensions of reading motivation have a reciprocal and positive relationship. It has been observed that female students and students who read much Daily have higher reading motivation levels. It could not be found the significant difference on the level of pre-school education and parent education. In conclusion, the intrinsic motivation of primary school students was higher than their extrinsic motivation in reading. It has been understood that daily reading has a significant effect on reading motivation. It is recommended that students gain awareness of daily reading in order to increase their intrinsic motivation.

Keywords: Primary school students, reading motivation, intrinsic motivation, extrinsic motivation, reading book.

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

¹This article is produced from a part of the doctorate dissertation which was completed under the supervision of the second author at Master's program of Primary Education in Institute of Social Sciences, Amasya University.

²*Corresponding Author:* Assist. Prof. Dr., Faculty of Education, Primary Education Department, e-mail: kayhanbozgun@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-9239-2547>

³Assoc. Prof. Dr., Faculty of Education, Educational Sciences Department, e-mail: mkostereli@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-9213-9135>

Purpose and Significance

Although reading is an activity based on cognitive, social-emotional development and motivation, it is seen that only its cognitive aspect is examined in studies (Durmuş, 2014). Reading skill, which has many aspects such as social, cognitive, behavioral and psychomotor, is a motivational activity that enables students to make an effort to choose between doing and not doing (Aydemir and Öztürk, 2013; Yıldız, 2010). Learning increases as you read, and the need for reading increases as you learn. Reading skill takes place in every stage of human life. Reading education should be given seriously and the love of reading should be gained at an early age.

It is necessary for people to read in order to meet their need for communication with their environment. Reading is a skill that can be pursued with pleasure and habituation. In order to get the maximum benefit from reading, reading activity should be done willingly (İleri, 2011; Yıldız, 2010). Motivation plays an important key role in the rapidly developing literacy field in primary school period. As students' motivation to read increases, their vocabulary develops and students can share their views on the subject they have knowledge by using the words they learned in communicating with their peers (Slavin, 2015). Thus, self-expression skills can also develop.

Reading is necessary for children to read in order to meet his need for communication with the environment. It is a skill that can be continued with interest and need. Motivation, the importance of which has been understood by the researchers in the last twenty years, has taken its place in the field of educational sciences today because it is an effective factor in success, learning and similar fields. Motivation, one of the key concepts of learning, should not be neglected in school and learning environments. Because motivation is necessary at every moment of learning (Yıldız, 2010). Since arousing interest or endearment is not always sufficient for motivation, the continuity of this interest should also be ensured. Reading motivation can be determined as the combination of an individual's goals, values, and beliefs about reading. Students who are dedicated to reading are individuals who spare time and effort to their reading (O'Neal et al., 2019). Hamilton et al. (2013) stated in their study that interest and effort in reading motivation are important in improving reading skills. In the light of reading motivation studies, it was seen that individuals with high intrinsic motivation in reading and those who read frequently understand what they read better and accordingly their success levels increase. Lau (2009) determined that those who scored high on a scale with reading frequency, time of reading, read eight times more than individuals with low scores. According to Turkey Reading Culture Map data, primary school children aged 7-14 read 12 books per year (Kütüphaneler ve Yayınlar Genel Müdürlüğü, 2013). It is understood from this that reading activity should be an accustomedness that requires discipline and frequency.

Method

It was carried out with the survey model, as it aimed to examine which of the reading motivations of primary school fourth grade students and these motivation

types according to different variables. The sample of the research consists of 582 primary school fourth grade students studying in a city center located in the Central Black Sea Region of Turkey in the 2018-2019 academic year. Student Demographic Form and The Elementary School Students Motivation Scale were used for data collection. Whether the students' reading motivation (sub-dimensions: intrinsic motivation; identified extrinsic motivation, extrinsic motivation) scores differ according to gender and pre-school education was examined with independent samples t-test. The frequency of daily book reading, and the education levels of mothers and fathers were examined by One-Way ANOVA. For these analyzes, the assumption of homogeneity of variances was checked with the Levene test (Hinton et al., 2014). In order to determine which groups have significant differences in ANOVA analyzes, the post-hoc Tukey test, which is generally used when the homogeneity of variances assumption is met, was used.

Results

When the primary school fourth grade students in the sample for this study were examined according to demographic variables, it was found that 311 (53.4%) of the students were male and 271 (46.6%) were female. According to their pre-school education status, it was determined that 455 (78.2%) of them received pre-school education and 127 (21.8%) did not receive pre-school education. According to the frequency of daily reading, 231 (39.6%) of the fourth grade primary school students read a lot of books, 282 (48.5%) read some books daily, and 69 (11.9%) did not read any books daily. According to the mother's education level, 152 (26.1%) were university educated, 177 (30.5%) high school, 127 (21.8%) secondary school and 126 (21.6%) primary school education. According to their father's education level, 232 (39.8%) were university educated, 186 (32.0%) high school, 106 (18.2%) secondary school and 58 (10.0%) primary school education.

In the findings related to the demographic information of the students in the sample, it is seen that the number of males is higher. Students receiving pre-school education constitute approximately 80% ($n = 455$) of the students. While students generally answered a little to the frequency of daily book reading, nearly 40% of them stated that they read a lot and some of them said that they did not read at all. When the mother's education level of the students is compared with the father's education level, it is striking that the fathers are more educated than the mothers.

It has been observed that the intrinsic motivation of primary school fourth grade students in reading is higher than their extrinsic motivation. It has been found that primary school students' reading motivations are at a higher level than their extrinsic motivations in reading. There was a significant gender difference in the reading motivation scores of primary school students. Although the students who received pre-school education had higher intrinsic motivation point averages in reading than the students who did not, it was not at a level to make a difference. There is a significant difference in the reading motivation scores of primary school students according to the daily book reading frequency. Nevertheless there was no significant

difference in the reading motivation scores of primary school students according to the education level of the mother and father.

Discussion and Conclusions

The motivation of the students towards the reading skill, which is started to be acquired in the first years of primary school, may play a role in coping with new subjects and responsibilities academically at every upper grade level. Because most students see reading not as a duty or a habit, but as a necessity. It has been found that after the reading skill is acquired, it ceases to be a habit, especially after the third and fourth grades (Kurnaz and Yıldız, 2015; Yıldız and Kaman, 2016). It is important to gain a positive attitude towards reading skills in the primary school period. It is desirable for primary school students to have intrinsic motivation to be academically successful.

In order to gain reading motivation from an early age in education, researches designed by organizing book reading activities in pre-school period can be carried out. It may be recommended for future studies to determine how many pages and how many hours the students read a day. Researchers are expected to focus on reading motivation studies that will allow them to examine the relationships between the relevant variables in more about intrinsic motivation. The relationship between intrinsic motivation and mathematics can be investigated. Different from the education level of the parents, future studies can be conducted on parental attitudes, behaviors and roles in reading motivation.

The fact that only primary school fourth grade students were included in the sample group is a limitation of the study. It was decided to include primary school fourth grade students in the study, since students who can read and understand all of the items are targeted and some of the measurement tools are only suitable for 9-10 years old and above. The study can be carried out using different sample groups with students of various ages in primary school students. Although there is a mathematics subscale in The Elementary School Students Motivation Scale, it is another limitation that only the reading subscale is taken because it is related to the subject.

The Ethical Committee Approval

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



Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi

Yıl: 2022, Cilt: 55, Sayı: 2, 509-540

DOI: 10.30964/aubfd.1086387, E-ISSN: 2458-8342, P-ISSN: 1301-3718



Neoliberal Politikaların Öğretmenlik Mesleğine Yansımalarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi¹

MAKALE TÜRÜ	Başvuru Tarihi	Kabul Tarihi	Yayın Tarihi
Araştırma Makalesi	11.03.2022	28.07.2022	31.07.2022

Osman Keleş ²

Millî Eğitim Bakanlığı

Gülay Aslan ³

Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi

Öz

Bu araştırma, neoliberal politikaların öğretmenlik mesleğine yansımalarını, öğretmenliğe yüklenen anlam ve işlevlerdeki dönüşümü öğretmenlerin özgün deneyimlerinden yola çıkarak betimlemeyi amaçlamaktadır. Türkiye'nin farklı bölgelerinde 2020-2021 öğretim yılında devlet okullarında görev yapan 40 öğretmenle gerçekleştirilmiş olan bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinin uygulandığı bir durum çalışmasıdır. Katılımcılar, maksimum çeşitlilik örnekleme yoluyla belirlenmiştir. Veriler yarı-yapılandırılmış görüşme yoluyla toplanmış, görüşmeler zoom programı üzerinden gerçekleştirilmiştir. Toplam görüşme süresi 78 saattir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler, son dönem neoliberal politikalarla öğretmenlik mesleğinin yaşadığı değişim/dönüşüm arasında ilişki olduğunu düşünmektedirler. Bu bağlamda öğretmen seçim ve yetiştirme sürecinden öğretmenlerin özerkliği ve toplumsal algısına kadar izlenen tüm politikaları bütünlüklü bir biçimde ele alan çalışmaların sayısının artırılması önerilmektedir.

Anahtar sözcükler: Eğitim, değişim/dönüşüm, neoliberal politikalar, öğretmenlik mesleği, ticarileşme.

Etik kurul kararı: Bu araştırma Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Etik Kurulu'nun 09.02.2021 tarihli ve 01-08 sayılı kararı ile uygun bulunmuştur.

¹Bu makale birinci yazarın ikinci yazarın danışmanlığında Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde 2021 yılında tamamlanan yüksek lisans tezinden türetilmiştir.

²*Sorumlu Yazar:* Sınıf Öğretmeni, Turhal Çevlikler İlkokulu, e-posta: osmankeles1946@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-4835-6308>

³Prof. Dr., Eğitim Fakültesi, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, e-posta: gulay.aslan@gop.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-4067-0223>

Kapitalizmin, 20. yüzyılın sonlarından itibaren R. Reagan ve M. Thatcher'in piyasayı kurallardan arındırma yönelimiyle neoliberalizm olarak isimlendirilen küresel ölçekli yeni evresi, kapitalist sistemin yerküreye yayılma çabasının bir ürünü olarak dünyada daha erken, Türkiye'de ise özellikle 1980'lerden sonra uygulamaya konulmuştur. Neoliberalizm, toplumdan topluma değişen farklı formlarıyla (Harvey, 2005/2015) birlikte genel olarak özgürlükçü, bireyci, demokratik, serbest piyasa koşullarının hakim, devletin daha pasif olduğu bir düzen olarak tanımlanabilir. Dardot ve Laval (2012/2018) neoliberalizmi, rekabete dayalı bir yönetim anlayışının söylem, eylem ve düzenlemelerle oluşturduğu yeni bir tarz olarak tarif eder. Neoliberal politikalar ya da kapitalist küreselleşme süreci, her ne kadar ekonomik bir girişim gibi görünse de tüm toplumsal yapıyı etkilemektedir. Bu politikaların üretim biçimlerinden emeğe biçilen değere, eğitimden kültür ve inançların biçimlendirdiği gündelik yaşantılara varıncaya kadar geniş bir alanı etkilediği söylenebilir. Kapitalist sistemin temel işleyiş amacının kâr olması; ekonomik ya da toplumsal diğer tüm sistemlerin de bu amaç etrafında biçimlenmesine neden olmaktadır. Politikalar devlete piyasayı düzenleyici bir rol tanımlarken, devletin yüklendiği tüm kamusal hizmetlerin mümkün olduğunca piyasa sürecine açılmasını ve sermaye için yeni kârlı alanlar oluşturulmasını istemektedir. Özellikle bu etkinin, ekonomik sistemin işleyiş mantığının ya da diğer bir deyişle, kapitalizmin iktisadi akılcılık biçiminin, diğer tüm sistemlere hakim kılınması biçiminde gerçekleştiği görülmektedir.

Sistemin gerektirdiği bireyi de tanımlayan bu iktisadi akıl, kapitalist formasyonun yeniden üretimini öngören bir düşünce biçimi olarak tanımlanır. (Althusser, 1978; Bourdieu, 1990; Gorz, 1988/2007; İnel, 2012; McLaren, 2005/2007; Ünal, 2005). Dolayısıyla şirketler, işletmeler için işlevsel görülen fayda-maliyet analizinin bireyler için de öngörülmesi akılcı (rasyonel) davranabilmeye ilişkilendirilmektedir. Kıtılık karşısında akılcı davranabilen bir varlık olarak (Kızılkaya, 2002) insanı tanımlayan bu iktisadi aklın temsil ettiği birey "homo-economicus" olarak kendi için en mantıklı kararları verebilecek yeterlikte olduğu kabul edilir. Bireye ilişkin bu kabul, davranışlarının nicelleştirilmesi ve ölçülebilir bir analize tabi tutulmasını beraberinde getirerek onu bir yatırım aracına dönüştürmektedir. Kendi için yatırımlar yapması gereken akılcı birey "İnsan Sermayesi Kuramı" ile bir yandan piyasanın isteklerine cevap verecek donanıma, diğer yandan iş yerinde sağladığı verimlilikle kendi yaşam niteliğini (kalitesini) artıracak üretkenliğe ulaşacaktır. Dolayısıyla insan artık toplumsal yaşamın her alanında piyasanın özneleri olarak hareket etmeye yönlendirilmektedir (Buyruk, 2020). Bu yönelim bireyin yaşamı kavrayışının, kullandığı dilin dolayısıyla düşünme biçiminin piyasa lehine değişmesine neden olabilmektedir. Neoliberal politikaların, tüm toplumsal alanlarda olduğu gibi eğitim alanında da önemli yansımaları izlenmektedir. Nitekim iktisadi aklın öngördüğü neoliberal bireyin yetiştirilmesi ve sistemin yeniden üretiminde eğitim önemli rol oynamaktadır. Beltekin ve Özdemir (2020) İnsan Sermayesi Kuramı'nın eğitimin amaçlarını belirlemedeki etkililiğinden söz ederken, Lazear (2000) iktisadi aklın, kimlerin eğitim alması gerektiğinden bu eğitimin içeriğine kadar sosyal politikalara yön verdiğini savunur. Eğitim üzerinde

hakim olan bu aklın tüm sosyal ağlar içerisinde var olan güç ilişkileri temelinde olduğu değerlendirilmektedir (Ünal, 2020). Nitekim Bourdieu (1999/2016) da bilimsel alanın güç ilişkilerini barındırdığı ve güç odaklarının çatışma alanı olduğundan bahseder. Buyruk (2020) ise aynı bakışla eğitimi, iktisadi öncelikler ekseninde öğrenciyi bireyselleştiren, özneleştiren ve iktidar ilişkilerine dahil eden bir süreç olarak tanımlar. Dolayısıyla son dönem eğitim politikalarının oluşturulması ve önceliklerinin belirlenmesinde neoliberal aklın egemenliğinden söz edilebilir.

Egemen neoliberal aklın, özel girişimin eğitim alanına çekilmesiyle bir yandan devletin eğitim maliyetinin bir kısmından kurtulacağı diğer yandan rekabet edebilirlik üzerinden eğitimde niteliğin artırılacağına yönelik varsayımı, eğitim alanının piyasaya açılmasını ve eğitime ayrılan kamu bütçesinin azaltılmasını beraberinde getirmiştir (Bayram, 2018; Harvey, 2005/2015; Kavak ve Ekinci, 1994; Kaya ve Yılmaz, 2017; Özsoy ve Ünal, 2005; Torun, 2020; N. Yıldız, 2008; A. Yıldız, 2013). Aslan (2020) eğitimdeki neoliberal dönüşümün yapısal uyum ve istikrar politikaları adı altında eğitimle ilgili çeşitli dayatmalarla (eğitimde özelleştirme, eğitime ayrılan kamu kaynaklarının azaltılması, özel girişimin özendirilmesi vb.) gerçekleştirildiğinden söz eder. 1980'lerden sonra bu süreç, uluslararası finansörler olan Uluslararası Para Fonu (IMF) ve Dünya Bankası (DB) denetiminde yapısal uyum programları yoluyla gerçekleştirilmiştir (Aslan ve diğ., 2012; Sayılan, 2006). Chossudovsky (1996/1999) yapısal uyum ve istikrar politikalarının ulusal paraların istikrarsızlaşması ve gelişmekte olan ekonomilerin batışına neden olduğunu savunur. Dolayısıyla uluslararası desteklerle eğitim alanında yapılan bu düzenlemelerin toplumun/bireyin gereksinimlerini ne ölçüde karşıladığı oldukça tartışmalıdır. Noddings (2003/2007) liberal demokrasideki okulları, bireyleri gerçek yaşama hazırlamama, Irwin (1993/2002) ise ayrımcı eğitim politikaları konusunda eleştirirken, Ural (2021) hangi eğitim sorusuyla neoliberalizmin eğitimde kontrole dayalı dışa dönük dayatmalarına karşın özgürleştiren eğitimi savunur.

Eğitim alanında sözedilen dönüşümün sağlanabilmesi, öğretmenlerin neoliberal politikalar ekseninde hareketini sağlayacak reformları gerektirmiştir. Bu bağlamda öğretmenlik mesleğine ilişkin öngörülen birçok değişim alanından (yetiştirme, istihdam, çalışma koşulları, mesleki özerklik vb.) söz edilebilir. Bunların başında 1980 sonrası öğretmen yetiştirme biçimlerindeki değişiklikler gelirken, 1982 ve 1997 düzenlemelerinin oldukça kapsamlı olduğu değerlendirilmektedir (Kavcar, 2002; Ünal, 2011). 1982 düzenlemesiyle öğretmen yetiştiren kurumların tek bir kaynağa (üniversitelere) bağlanması görece olumlu karşılanırken, Eşme (1999) üniversitelerin yetersizliği, öğretmen yetiştirmeye gerekli önemin verilmemesi gibi nedenlerle istenilen sonuca ulaşamadığını söyler. 1997 düzenlemesinde ise Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi'nin lisans programlarının bir bölüm dışında kapatılması, eğitim-bilim ilişkisine vurulan bir darbe olarak değerlendirilmiştir. Kurumun eğitim bilimlerini merkeze alan anlayışı, eğitim fakültesi işleviyle öğretmen yetiştirme bağlamında sınırlandırılmıştır (Karakütük, 2006). 1965 yılında kurulan ve Türkiye'de eğitimin bilimleşme sürecine katkı sağlayan yapı, Ünal'a (2011) göre 97 düzenlemesi sonrası işin bütününe kavrayamayan ve işi üzerinde takdir yetkisine sahip olmayan

biçimde bir öğretmen yetiştirme sistemine dönüşmüştür. Öğretmen yetiştirme sürecine ilişkin öğretmenliğin pedagojik yanını zayıflatan ve öğretmen kaynağından yetişir ilkesini göz ardı eden bir yapı da pedagojik formasyon uygulaması olmuştur (Kaya ve Yıldırım, 2015). Uygulamayla üniversitelerin kısa bir eğitim ya da tezsiz yüksek lisans programları aracılığıyla, fen edebiyat fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik yapabilmeleri sağlanmıştır. 1995'te üniversite mezunu olan herkesin sınıf öğretmeni olabilmesinin yolunun açılması (Çınkır ve Kurum, 2017), bir başka sorunu uygulama olarak karşımıza çıkmaktadır.

Öğretmenlik mesleğine ilişkin dönüşümün bir ayağı ise öğretmen istihdam süreci ve bu sürecin beraberinde getirdiği çalışma koşullarındaki değişimdir. Öğretmen istihdamında son dönem yaşanan sorunlar Türkiye'de hem güvenceli istihdam hem de öğretmenler arasında neden olduğu ayrışma bağlamında etki alanı giderek genişleyen toplumsal bir soruna dönüşmüştür. Kadrolu, ücretli, sözleşmeli gibi uygulamalarla öğretmenler kendi içinde ayrıştırılmaktadır. Bu bölünmeyle öğretmenlerin bir kısmının emeği değersizleştirilerek sömürünün düzeyi derinleştirilmektedir. Diğer yandan sistemin yedek işgücü olarak tanımlanabilecek ataması yapılmayan öğretmenler, çalışan grup için de tehdit işgücü olarak kullanılmaktadır. Aynı zamanda bu öğretmenler ucuz emek unsuru olarak özel okul, dersane ya da etüt merkezleri gibi kurumlarda düşük ücretlerle ve esnek çalışma koşullarında eğitim alanındaki özel girişimcilğe destek öğeleri olarak işlev görmektedir. Türkiye'de öğretmenin çalışma ve yaşam koşullarına yönelik sorunlar tüm dönemlerde olmakla birlikte, sorunların 1980 sonrası süreçte daha da derinleştiği söylenebilir. Bu döneme ait kamusal alandaki esnek çalışma biçimine yönelik öğretmenin, bir yandan güvencesiz çalışmayla diğer taraftan özellikle 2000'li yıllardan itibaren işsizlik gerçeğiyle tanışmasına neden olmuştur.

Öğretmen işsizliğinin fiilen başlangıcını 2001 yılında Ölçme Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) tarafından yapılmasına karar verilen Kamu Meslek Sınavı'na (KMS) dayandırmak olanaklıdır. 2002 yılında adı Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) olarak değiştirilen yapı günümüze kadar değişik biçimler kazanmıştır. Günümüzde sözlü ve yazılı sınava dayalı olarak öğretmen istihdamı gerçekleştirilmektedir. Ancak sınavın güvenilirliği kamuoyunda ve öğretmenler arasında tartışma konusu olmakta, öğretmen adayları sınav ve mülakat süreçlerinin adil işletilmediğini düşünmektedirler (Gökçe, 2014; Memduhoğlu ve Kayan, 2017).

Öğretmen için yeniden tanımlama (vasıflandırılma) süreci, bir yandan öğrencileri piyasa isteklerine uygun yetiştirmeyi, diğer yandan kendi dönüşümünü sağlayacak bir yetiştirmeyi öngörür. Eğitimdeki bu piyasa yönelimine ait dönüşümde sistem bireyden iki temel duruma uyum beklemektedir. Birincisi, iş yerinde her an vazgeçilebilir olmak, ikincisi ise, iş yerindeyken birden çok fonksiyonu yerine getirebilir bir donanıma sahip olmak (Güllüpınar ve Bakış, 2015). Bu iki temel beklentinin iki doğal sonucunun ortaya çıktığı söylenebilir. Güvencesizlik, öğretmenin emeğinin değersizleşmesini; çoklu beceri beklentisi ise öğretmenin her geçen gün artan iş yükünü beraberinde getirmiştir. Gökçe ve Özen'in (2019) araştırmasında,

öğretmenlerin eğitim-öğretim etkinliklerinin dışında veli ziyaretleri, öğrenci etkinliklerini izlemeleri, hafta içi tutulan ikinci nöbet, öğle arasında nöbet tutma, öğrenci koçluğu, kırtasiyecilik işleri, ulusal ve uluslararası projeler gibi zorunluluklarla karşı karşıya oldukları görülmektedir.

Öğretmenlik mesleğindeki dönüşümün okul uygulamaları ve pratiklerine yansımaları özellikle eğitimde başarı tanımının sistemin öngördüğü biçimde veli ve öğrenci açısından yeniden yapılması ve sınav odaklı eğitim anlayışının yerleştirilmesiyle doğrudan ilgili görülmektedir. Yeniden tanımlanan başarı formuna ilişkin Ünal (2005) öğretmenden beklenenin öğrencileri merkezi sınavlara hazırlamaları olduğu, sınavda başarılı olan öğrenci yetiştiren öğretmen imgesinin öne çıkarıldığını ve öğretmenlerin de eğitime yüklediği anlamın bu bağlamda dönüştüğünü belirtir. Sınav odaklı eğitim anlayışı aynı zamanda ek eğitim olanağı bağlamında yeni bir pazar oluşturmuş, eğitim, veliler tarafından olanakları ölçüsünde satın alınan ticari bir nesneye dönüşmüştür. Öğretmenlerse bu pazar ilişkisinin ekonomik getirisiyle kendi reklam ve görünürlüklerini öne alan çalışmalar içerisinde yer almaya başlamışlardır.

Neoliberal politikaların öğretmenin sistem içindeki kısmi özerkliğini etkilediği de söylenebilir. Gorz (1997/2001) öğretmenlerin kendisinden beklenen entelektüel işlevi yerine getirebilmeleri için çalışmalarını özerk bir etkinlik olarak gerçekleştirebilmeleri gerektiğini belirtirken Hesapçioğlu (2009) Türk eğitim sisteminde öğrenci ve öğretmenleri kendi duygu ve yargılarına güvenemeyen, kendileri olmalarına izin verilmeyen bireyler olarak tanımlar. Bu bağlamda değerlendirmeler yapan Durmaz (2014) kapitalizmin bireyi kendi emeği, ürünü ve sosyal çevresine yabancılaştırdığını, Güven (2010) ise bu yabancılaşmanın mesleğine olan bağlılığın ve anlamlılığın yitirilmesine yol açtığını söyler.

Alanyazında 2000'li yıllardan itibaren neoliberal politikaların eğitime etkilerine yönelik araştırmaların (Aslan, 2011, 2020; Cin, 2013; Güner ve diğ., 2014; İnal, 2006; Karaboğa, 2018; Karataşoğlu, 2018; Öntaş ve Atmaca, 2016; N. Yıldız, 2008) son on yıldır ise öğretmenlik mesleğindeki dönüşümü inceleyen araştırmaların sayısının arttığı gözlenmektedir. Neoliberal politikaların öğretmenlik mesleğine yansımalarını Demirel (2012) ile Aksoy ve diğ., (2017) piyasalaşma, Evcin (2015) merkezi sınavlar, Soydan (2012) istihdam politikaları, Atmaca (2020) ile Çelik (2014) algı yönetimi, Ünal (2011) öğretmen yetiştirme, Ertem (2018) değişen dil ve kavramlar, Durmaz (2014) emek süreci ve sınıf tartışmaları, İnal (2019) güç ilişkileri bağlamında değerlendirmiştir. Neoliberal politikaların öğretmenlik mesleğine yansımalarına bütünsel yaklaşan çalışmaların (Buyruk, 2015; Ünal, 2005; A. Yıldız, 2013) ise yeterli olmadığı izlenmiştir. Bu araştırma, bir yandan eğitim ve öğretmenlik mesleği üzerinde geliştirilen politikaları diğer yandan öğretmenlik mesleğine ilişkin oluşturulan yapının parçalarını birlikte görmeye çalışmaktadır. Bu bütüncül bakışın son dönem öğretmenlik mesleğindeki dönüşüme neden olan politik tercihleri daha görünür kılacağına inanılmaktadır.

Dünyada ve Türkiye’de yaklaşık 40 yıldır uygulanan neoliberal politikaların toplumsal yaşamın tüm alanlarında olduğu gibi eğitime yansımaları da kaçınılmazdır. Çünkü eğitim, kapitalist sistemin yeniden üretiminde, dolayısıyla sistemin devamında kilit rol üstlenmiştir. Günümüzde eğitim alanında yaşanan değişim ya da dönüşümleri, kapitalist sistemi ve onun son kırk yıldır uyguladığı neoliberal politikaları çözümlenmeden anlamlandırmak güçtür (Aslan, 2011). Kapitalist sistemin eğitime biçtiği rolün ana ögesi öğretmen olduğundan bu araştırmada çözümlenmenin odağına öğretmenlik mesleği alınmıştır. Bu nedenle araştırmacının öğretmenlik mesleğinin gelişimine, eğitimin daha nitelikli ve hak temelli sunumuna katkı sunması umulmaktadır. Araştırmacının amacı da, neoliberal politikaların öğretmenlik mesleğine yansımalarını, öğretmenliğe yüklenen anlam ve işlevlerdeki dönüşümü öğretmenlerin özgün deneyimlerinden yola çıkarak tüm yönleriyle betimlemektir.

Yöntem

Araştırmacının bu bölümünde araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı ve veri analizine ilişkin bilgiler verilmiştir.

Araştırma Modeli

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinin uygulandığı bir durum çalışmasıdır. Durum çalışmasında örnekleme ilişkin özelliklerin yansıtılması önemsenir ve örneklemin bir olaya yönelik duygu, düşünce ve tepkileri sistemli biçimde açıklanmaya çalışılır (Durdu ve Özden, 2016). Araştırmada, neoliberal politikaların öğretmenlik mesleğine olan etkileri ayrıntılı olarak incelenmeye, açıklık getirilmeye ve değerlendirilmeye çalışılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırma, Türkiye’nin çeşitli bölgelerinde devlet okullarında farklı kademelerde görev yapan 40 öğretmenle gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar, maksimum çeşitlilik örnekleme yoluyla belirlenmiştir. Maksimum çeşitlilik örnekleme, örnekleme ilişkin birtakım ayırt edici niteliklerin belirlenmesi ve bu belirleme sonucu ortak özellikler taşıyan bir örneklemin elde edilmesi sürecidir (Patton, 1990). Bu araştırmada, çeşitlilik sağlanan özellikler; cinsiyet, mesleki kıdem, çalışılan okul türü, branş, sendikali olup olmama, farklı il-bölgelerde görev yapıyor olma olarak belirlenmiştir. Görüşme yapılan öğretmenlere ilişkin kişisel bilgiler Ek 1’de verilmiştir.

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Araştırma verileri, Türkiye’nin çeşitli bölgelerinde devlet okullarda, farklı kademelerde görev yapan 40 öğretmenle (25 Aralık 2020 - 3 Mart 2021 tarihleri arasında) zoom programı üzerinden gerçekleştirilen derinlemesine görüşmelerden, yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak elde edilmiştir. Yarı yapılandırılmış form hazırlanırken öncelikle alanyazın taraması yapılmış, uygulama içindeki öğretmenlerin görüş ve önerilerine başvurulmuştur. Bu çalışma sonucunda hazırlanan taslak form uzman görüşüne sunulmuştur. Böylece yarı yapılandırılmış görüşme formunun kapsam geçerliği bir yandan çalışma alanı uzmanlarının diğer yandan

uygulayıcıların (öğretmenler) katkılarıyla sağlanmaya çalışılmıştır. Görüşme formu iki bölümden oluşmuştur. Birinci bölümde, görüşme yapılan öğretmenlerin kişisel bilgilerini belirlemek amacıyla 13 soru, ikinci bölümde ise neoliberal politikaların öğretmenlik mesleğine olan etkilerini ortaya çıkarmaya yönelik dokuz soru ve bu soruların her birine ilişkin sondaj sorulara yer verilmiştir. Görüşmeler, yüz yüze yapılmak istenmiş ancak pandemiden dolayı önceden randevu alınarak zoom programı ile gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerde, görüşmecinin onayı alınarak zoom video kaydı yapılmıştır.

Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Veriler, betimsel analiz ile çözümlenmiştir. Betimsel analizle bulguların okuyucuya özet ve değerlendirilmiş biçimde sunumu amaçlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Toplam 40 öğretmen ile 78 saatlik görüşme yapılmış, görüşme süreci devam ederken yapılan zoom kayıtlarının çözümlenme süreci de eş zamanlı olarak araştırmacı tarafından sürdürülerek yaklaşık 300 sayfalık görüşme metinleri elde edilmiştir. Tüm görüşmeler yaklaşık üç ay sürmüştür. Görüşme metinleri, görüşmenin konu başlıklarına ve bunlarla ilgili olarak sorulan kılavuz sorulara verilen yanıtlara göre sınıflandırılmış, çeşitli temalar ve başlıklar biçiminde düzenlenmiştir. Bu yönde görüşmelerden çıkarılan bir takım kodlar tematik başlıklar altında toplanarak betimlenmeye çalışılmıştır. Bulgular, öğretmenlerin eğitim ve öğretmenliğe yükledikleri anlamlardaki benzerlik ve farklılıklarla kendi anlatılarına yansıyan biçimiyle ortaya konulmaya çalışılmış ve bütünlüklü bir yapı içerisinde aktarılmaya çalışılmıştır. Katılımcı kodları, G1, G2, ... G40 olarak kullanılmıştır.

Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliğine İlişkin Önlemler

Nitel çalışmalarda geçerlik elde edilen bilimsel bulguların doğruluğunu, güvenilirlik ise araştırma bulgularına farklı araştırmalarda yeniden ulaşılabilirliği belirtir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu araştırmanın iç geçerliğini artırmak için yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilirken ilgili alanyazın taraması yapılmıştır. Görüşmeci öğretmenler seçilirken olabildiğince farklı çalışma koşullarına sahip öğretmenlere ulaşılmaya çalışılmıştır. Türkiye'nin değişik bölgelerinde farklı sosyoekonomik çevrelerde görev yapan, farklı kıdemlerdeki öğretmenlerle görüşülmeye çalışılmıştır. Görüşmecilere onların istediği saatte, tahmini görüşme süreleri verilerek fakat süre kısıtlaması getirilmeyerek, zoom programı üzerinden yapılacak görüşmelerde isterlerse kamera görüntüsü açmayabilecekleri de belirtilerek kendilerini rahat ifade edebilecekleri güvenli ortam sağlanmaya çalışılmıştır. Araştırmanın dış geçerliğini artırmak için araştırmanın her aşaması araştırmanın kendine özgü koşulları yansıtılarak aktarılmaya çalışılmıştır. Sürece ilişkin yaşananlar, çalışma grubunun özellikleri, veri toplama aracının yapılandırılması, veri toplama sürecine ilişkin ayrıntılar ve verilerin sistematik olarak değerlendirilme aşamalarının tümü bu amaçla kapsamlı biçimde sunulmuştur.

Ayrıca çalışma grubu oluşturulurken olabildiğince farklı koşullarda görev yapan ve yeterli sayıda (40) görüşmeciyle araştırma yürütülmeye çalışılmıştır. Araştırmanın iç güvenirliliğini artırmak için bulgular aslına uygun biçimde sunulmuş, katılımcılara

ilişkin görüşler ifade ettikleri biçimde doğrudan alıntılar yoluyla yansıtılmıştır. Araştırmanın güvenilirliğini artırmak için görüşme sorularında uzman görüşüne başvurulmuştur.

Bulgular

Araştırma bulguları, öğretmenlik mesleğindeki son dönem dönüşümün neden, nasıl ve hangi koşullar altında gerçekleştiğini ortaya koymaya yönelik oluşturulmuştur. Öğretmen yaşantılarına ait deneyimler onların algıladığı gerçeklikle ve olabildiğince aslına uygun aktarılmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda bulgular, altı başlık altında sunulmuştur.

Eğitim Fakültelerinin Sayısının Artması ve Niteliğin Düşmesi

Türkiye’de öğretmen yetiştirmeye ilişkin uzun tarihsel sürecin 1980 sonrası yeni evresinde yapısal birçok değişim izlenmiştir. Öğretmenler bu değişimlerin mesleklerine ilişkin en somut etkisinin niteliğe ilişkin olduğunu düşünmektedirler. Bu değişim bağlamında yalnızca bir katılımcı (G27) teknolojik olanaklardaki ilerlemeye bağlı olarak eğitim fakültelerinin günümüzde daha nitelikli duruma geldiğini belirtmiştir. Katılımcılar ağırlıklı olarak öğretmen yetiştirmede, eğitim fakültelerinin sayısının 1980 sonrasında hızla artmasına da bağlı olarak, nitelik düşüklüğünden söz etmişlerdir. Neoliberal politikaların öğretmenlik mesleğine dönük ilk etkilerinin niceliğin niteliğe tercihi olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin önemli bir kısmı, aldıkları lisans eğitiminin meslek yaşamlarına katkı sağlamadığını bildirmişlerdir. Bu öğretmenlerden bazıları (G1, G5, G18, G20, G22, G26, G30, G32, G33, G37) öğretmenliği mesleğe başladıktan sonra, görev sırasında öğrendiklerini belirtmişlerdir. Bir katılımcı (G39) “lisenin tekrarı gibiydi” derken, bir diğeri (G1) lisede almış olduğu eğitimin üniversiteden çok daha nitelikli olduğunu belirtmiştir.

Öğretmenlerin yetersiz bulduğu bir diğer uygulama staj eğitimleri olarak görülmektedir (G2, G5, G11, G13, G17, G19, G22, G28, G34, G38, G40). Öğretmenlerden G2, “Lisans eğitimi sırasında uygulama için yeteri kadar fırsat verilmediğinden, okula gittiğinizde nasıl faydalı şekilde sunum yapacağınızı bilemiyorsunuz” derken, bir başka öğretmenin görüşleri şu şekildedir:

Benim mezun olduğum üniversitede teorik olarak verildi her şey ama pratikte çok eksik olduğunu düşünüyorum. Ben şöyle bir eğitim aldığımı düşünüyorum. Sanki Ankara merkezde maksimum 20 öğrencili bir okulda, eğitimi anne-babaların çocuklarıyla bir eğitim süreci yaşayacakmış gibi. Ama gerçekler bu değil. Stajı iki dönem aldık ama içeriği nasıldı, bazen gidiyor bazen gitmiyorduk. Bunun kontrolleri yapılmıyordu. Yoklamalar alınmıyor toplu imzalar atıyorduk. Ben gidip de bir sınıfta hiç ders anlatmadım mesela. (G11)

Türkiye’de 2000’li yıllarda yeni açılan üniversitelerle birlikte eğitim fakültesi sayılarının da oldukça arttığı görülmektedir. Bazı öğretmenler (G3, G9, G14, G15, G16, G38) eğitim fakültelerinin sayısının artışına paralel olarak altyapı yersizlikleri

ve öğretim üyesi sorununun niteliği düşürdüğünden söz etmişlerdir. Bu öğretmenlerden birisinin düşünceleri şu şekildedir:

Üniversitelerde şu an durum nedir çok bilemiyorum ama ne kadar çoğalırsa kalite o kadar düşüyor. Şimdi her yere eğitim fakültesi açıldı, hangi edebiyatçı Şerif Aktaş'tan, bir Cemal Kurnaz'dan, Kayahan Özgül'den ders alıyor. Bunlar bizim hocalarımızdı. Kitapları olan, alanında yetkin hocalar. ... Yani bu kadar sayısı artan fakültelerin bu kaliteyi yakalama şansı yok. Kadroyu iyi yetiştirmeden üniversiteleri açtılar. Onların bu anlamda çok iyi bir eğitim vereceklerini açıkçası düşünmüyorum. (G14)

Türkiye'nin köklü üniversitelerinde verilen eğitimin niteliğinin yüksek olduğunu değerlendiren öğretmenler (G4, G20, G21, G24, G25, G35, G38) Ankara Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, Marmara Üniversitesi gibi saygın kurumlarda eğitim aldıklarının altını çizerek, buradaki hocalardan eğitim almayı şans olarak nitelendirmişlerdir.

Ben Marmara Üniversitesi'nde okudum. Marmara Türkiye'nin köklü üniversitelerinden biri öğretmen yetiştirme adına. O dönem biz Kapital'le girdik okula. O sıralar üst aramaları falan var, adam görüyor Kapital elinde bu nedir diyor, ders kitabı diyorum. Öteki adam için örgütsel doküman olan malzeme benim elimde ders kitabıydı. Ben böyle kafası aydınlık adamlarla okudum. (G24)

Eğitim politikaları yoluyla bir yandan eğitimin içeriğinin oluşturulduğu diğer yandan bu içeriğe uygun bireyin yetiştirilmesinin öngörüldüğünü belirten katılımcılardan bir kısmı sistemin, hedeflediği toplumu oluşturacak öğretmeni yetiştirdiğini bildirmişlerdir. (G4, G23, G26)

Öğretmenlerden sistem ne bekliyor? Kardeşim nöbetini iyi tut, sınıfına zamanında gir, çık ve dersini yap. Bunun dışında bir beklentisi var mı, yani okulun bulunduğu sosyal çevreye, mahalleye yönelik bir beklenti var mı öğretmenlerden? Ya hocalarım, siz burada 50 öğretmensiniz şu mahalleyi bir dönüştürün bakalım diye bir beklenti var mı? Öğretmen yetiştirme konusunda çok da şaşırılmaması gerekir. Her sistem kendisine uygun müfredatı, kendisine uygun anayasayı, yönetmeliği, meslek erbabını yetiştirir. (G4)

Öğretmen yetiştirme politikalarını 1980 sonrası süreçte izlenen değişimle ilişkilendiren G25, öğretmen yetiştirmede eğitim fakültesi dışı kaynaklara yönelimi değerlendirmiştir.

Öğretmenlik mesleğindeki dönüşüm pek çok alandaki değişimle meydana geldi. Bunlardan bir tanesi de öğretmen yetiştirme politikalarıydı. Öğretmen yetiştirme politikaları Türkiye'de 1980'lerden itibaren tartışılmaya başlandı. 1990'la beraber köklü değişikliklere gidildi. Bu süreçten sonra "öğretmen kaynağından yetişir" ilkesi göz ardı edildi ve fen edebiyat ya da mühendislik alanlarından öğretmen kaynağı oluşturularak dönüşüm hızlandırıldı.

Öğretmen Seçim Sürecinde Dönüşüm

Türkiye’de özellikle 1990’lardan sonra artan eğitim fakültesi sayısı ile birlikte gereksinimin üzerinde öğretmen yetiştirilmesi ya da ataması yapılabilecek sayının çok üzerinde öğretmen potansiyelinin oluşturulması öğretmen adayları arasından seçim yapma zorunluluğunu da beraberinde getirmiştir.

Öğretmenlerin, istihdam öncesinde maruz kaldıkları seçme durumuna ilişkin düşüncelerinde, genel anlamda KPPS ve mülakat süreçlerini birbirinden ayırdıkları görülmüştür. Katılımcıların çoğunluğu (G3, G6, G12, G13, G20, G21, G22, G24, G25, G30, G32, G33, G34, G35, G36, G37, G39, G40) mülakat sürecini tamamen adaletsiz ve yeterliksiz (liyakatsiz) olarak değerlendirirken, KPSS’ye biraz daha temkinli yaklaşmıştır. Öğretmenlerden yalnızca biri (G2), “öğretmen seçim sürecinde adaletli bir seçim yapılabilmesi, akademik anlamdaki başarının objektif olarak ortaya çıkması bakımından sınavların yapılması yerinde bir karardır” diyerek sınavın gerekli olduğunu belirtmiştir. Sınava koşullu evet diyen öğretmenler (G5, G20, G15, G17, G21, G22, G28) içeriğinin değiştirilmesinden söz ederek, sınavın psikolojik testlerle desteklenip mesleğe yatkınlığın ölçülmesi gerektiğini söylemişlerdir. Mülakat sürecini adaletsiz bulan öğretmenlerden G20, gelinen noktada sınavın kaçınılmaz, mülakatınsa kabul edilemez olduğunu gerekçeleriyle birlikte açıklamıştır.

Mülakat eşittir torpil, torpil de elbette kul hakkıdır. Mülakatın olduğu bir yerde adaletten söz edilemez. Benim adamım, benim görüşümde, fikrimde diye olmaz. Öğretmenlik farklı bir meslek, evrakı doldur tamam değil. Hitabet, iletişim bunlar değerlendirilebilir üniversiteye girişte. Sınav içinse ülkedeki durum belli, istihdam kısıtlı. Dolayısıyla bunlar içerisinde bir seçim olması gerekiyor. Yine en adaletlisi sınav sistemi.

Öğretmenlerin önemli bir kısmı (G9, G10, G14, G24, G27, G31, G38) KPSS ve mülakat sürecinin, ataması yapılmayan öğretmenlerde kabul oluşturma noktasında bir ikna aracı olarak kullanıldığını belirtmişlerdir.

Benim görüşüm bu bir elemedir. “Gözünün üstünde kaşın var” demiyoruz da bir sınavdan geçiriyoruz. Biz aslında o sınavda öğretmenlerin yeterliliğini falan ölçmüyoruz. Onların içerisinde göreve alabileceğimiz birkaç tanesine, “sen şundan dolayı seçildin”, diğerlerini de “sen şundan dolayı seçilmedin” demek için yaptığımız bir eleme sistemi. (G31)

Sınav yapı ve sürecini, 1980 sonrası yaşanan politika değişiminin sonuçları olarak değerlendiren öğretmenlerden (G18, G26, G35) birine ait görüşler şu şekildedir:

Bir insanı, öğretmen olarak yetiştirip ona görev vermemek çok korkunç bir şey. Çünkü bu mimar değil, mimar olsa kendi başına inşaat alıp yapabilecek. Veteriner olsa belki bir hayvan yetiştirecek ama o bir öğretmen, bunun var olabilmesi öğrencileri ile mümkün. ... Yok, KPSS’ye gireceksin, yok şuraya

para yatıracaksın, formasyon alacaksın, bu sertifikayı da al, şeklinde bunları gelir getiren bir meta olarak düşünüyor. Bu yüzden de ihtiyacından fazlasını yetiştiriyor şu anda. Öğretmen öğrencisiz olmaz. Tek bir öğretmeni bile açıkta bırakamazsın, bu çok acımasız bir şey. (G26)

Öğretmenlerin ikisi (G1, G29) söz konusu bir seçimse bunun daha lisansa başlamadan ve en geç lisans sürecinde tamamlanması gerektiğini, diğer ikisi de (G11, G16) bu sınav sürecinin devletin kendi verdiği eğitimi inkar etmesi anlamına geldiğini, bir diğer öğretmen ise (G8) sınav uygulamasının eğitim maliyetini artıran yönüyle yeni kârlılık alanı oluşturan politik bir seçim olduğunu belirtmiştir.

Çalışma Koşullarında Değişim ve İş Yükünde Artış

Bu araştırmada iş yükü kavramı öğretmenin girmekle yükümlü olduğu derslerin dışında kalan, diğer eğitim işlerine ayırdığı tüm zaman ve emek sürecini belirtmektedir. Görüşmeci öğretmenlere de iş yükü bu çerçevede sorulmuş, göreve başladıkları ilk dönemlerden bu yana iş yüklerinde ne gibi bir değişim yaşandığı ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu geçmişe göre iş yüklerinde önemli bir artış olduğu görüşündedirler. Küçük bir kısım ise (G2, G32, G33, G37, G40) özellikle teknolojinin gelişmesiyle birlikte iş yüklerinde bir azalma olduğunu bildirmişlerdir.

İş yüklerinin geçmişe göre arttığını savunan öğretmenlerin önemli bir bölümü (G1, G3, G11, G13, G14, G15, G16, G17, G18, G21, G22, G23, G24, G27, G28, G30, G35, G39) günümüzde sayıları çok fazla artan ve katılım için zorlanan proje çalışmalarının iş yüklerini artırdığını belirtmişlerdir. G3, “Projeler inanılmaz boyutta. Projelerin eğitime katkısı düşünüldüğünde çok az. Bunu milli eğitim müdürleri olsun bakanlık olsun herkes bildiği halde bu şekilde yapmaya devam ediliyor” derken G13, projelerin kağıt üzerinde kalan verimsiz yanına işaret etmiştir.

Kısa süredir çalışıyor olsam da [5 yıl] bu güne kadar iş yükümün arttığını söyleyebilirim. Bu artış daha çok eğitim-öğretim sürecinde oluşturulan projelerden kaynaklandı. Uygulanan projeler nicelik olarak fazla, nitelik olarak çok eksik kalmaktadır. Öğretmenin zamanını boşa harcamaktan başka bir durumu yoktur. Bu projelerle uğraşmak bizi asli işimizden, eğitim-öğretim sürecinden uzaklaştırıyor.

Görüşmeci öğretmenlerden bazıları (G7, G25) özellikle pandemi sürecinde işlevselleşen esnek çalışma koşullarının öğretmenin iş yükünü artırdığını belirtmişlerdir. G7, güvencesiz çalışan öğretmenlerin esnek çalışma koşullarından daha olumsuz etkilendiğini söylerken, G25’in düşünceleri aşağıda verilmiştir:

İş yükü ile düşünülen eskiden girilen ders ve doldurulan dosya iken şu an öğretmenlerin derse hazırlık için ya da ders sonrası sürdürdükleri faaliyet özellikle bu zoom vs. faaliyetleri ve bu dijital yöntemlerin hayatımıza girmesi salgından çok önce olmaya başlamıştı. Bu farklılaşmayla birlikte iş yükünde bir artış olduğu kesin. Bu süreçte esnekleşmenin tüm hayatımıza egemen olduğu bir

sürece doğru gittiğini düşünüyorum. Yani akşamın sekiz buçuğunda okul müdürünün link göndererek “arkadaşlar kısa bir toplantı yapacağız herkes hazır olsun” diyebildiği bir post neoliberal dönem diyebileceğimiz bir aşamadayız.

Neoliberal politikalarla bağlantılı olarak G9 ve G10, öğretmen üzerinde giderek baskı ve iş yükünün artırıldığını belirtmişlerdir. G4, neoliberal dönemde öğretmenden beklenenleri “Okul yönetimi bizden şunu istiyor, bu okula gel bizi rahatsız etme kardeşim. Rutini yap, eğer farklı bir şey yapıyorsan da başımıza bir şey gelmesin de ne yapıyorsan yap.” biçiminde açıklamıştır. Diğer öğretmenlere göre iş yükünün artış nedenleri arasında; sınav odaklı eğitim (G34), kırtasiyeciliğin artması (G5) ve son dönem pandemi koşullarının (G39) öne çıktığı görülmüştür.

Akademik Başarı Odaklı Eğitim ve Merkezi Sınavların Öneminde Artış

Öğretmenlerin tamamına yakını izlenen eğitim politikalarına bağlı olarak eğitim algısının ve öğretmenlerden beklentilerin değiştiğinden söz etmişlerdir. Öğretmenler başarının yalnızca sınav başarısı olarak algılanır duruma geldiğini ve velilerin de bu duruma uyum gösterdiklerini belirtmişlerdir. Sınav odaklı sistemin kendilerini zorladığı ve hedefledikleri eğitim anlayışından uzaklaştığını belirten öğretmenlerden (G1, G2, G15, G28, G29, G30, G31, G32, G34, G35, G37) birinin görüşleri şunlardır.

Sınavlar çok belirleyici artık. Bazı öğrenciler çok fazla kaygı yaşıyor, bildiğini yapamıyor. Benim için sadece öğrendiklerini görmek yeterli fakat sistem test odaklı maalesef. Öğrenciler şunu söylüyor “Hocam ders yapmasak da test çözsük.” Ben hiç doğru bulmuyorum ama izlenen politika bu, çocuklara da kızamıyorum. (G1)

Öğretmenler, 1980 sonrasında izlenen politikaların, öğretmenlerle velileri karşı karşıya getirdiğinden; sistemin veli üzerinden öğretmeni denetlediğinden söz etmişlerdir. Öğretmenlerin önemli bir kısmı (G4, G8, G10, G19, G22, G23, G25, G26, G27, G38, G39) bunun başarıya atfedilen anlam ve merkezi sınavlar aracılığıyla yapıldığını belirtmişlerdir. Sınavların neden olduğu rekabet ortamının öğrenci ve öğretmen üzerinde oluşturduğu baskının sonuçlarına işaret eden öğretmenlerden birisinin görüşleri ise şöyledir:

Sınava yönelik başarı beklentisi öğretmeni kasıyor. Sistem diyor ki “benim istediğim şekilde biçimlendir çocuğu”. Ama çocuğun kapasitesi belli. Burada aşırı yüklenme var öğretmene. Çok başarılı bir İngilizce öğretmenimiz vardı mesela. Ama yılsonu geliyor, bu çocukların notları neden bu kadar düşük diye uyarılıyor. Hesap soruluyor. Bu, öğretmeni şişirme notlara itiyor. Çünkü sonunda öğretmen sorguya çekiliyor. Bu da tüm ilişkileri (öğretmen-öğretmen, öğretmen-veli, öğretmen-yönetici) sarsıyor. (G17)

Sayıları giderek artan merkezi sınavları, öğrencilerin eğitim hakkı bağlamında değerlendiren G7 ve G25 sınavların öğrenciler arasındaki eşitsizliği derinleştiren yanını öne çıkarmışlardır:

Öğretmenlik mesleğinde neoliberal politikalarla birlikte nasıl bir dönüşüm olduysa bunu biz sınavlarda da görüyoruz. ... Salgın döneminde daha net ortaya çıktı yani Milli Eğitim Bakanlığı raporunda yer alan bir veriydi bu, sosyoekonomik durumu orta ve üst düzeyde olan velilerin çocuklarıyla yoksul ailelerin çocuklarının aldığı puan arasındaki fark 122'ye ulaştı. Onun için Türkiye'de ve dünyadaki en büyük sorunlardan biri merkezi sınavların artması ve bunun öğrenciler arasındaki eşitsizliği her geçen yıl daha da arttırmasıdır. (G7)

Öğretmenlerden yalnızca biri (G10), sınavların olumlu etkisi olduğunu ve kendisini güdülediğini belirtirken; G32, merkezi sınavların hem olumlu hem de olumsuz yanlarının olduğunu savunmuştur.

Hem öğrencilerin beklentilerini hem de velilerin beklentilerini karşılamak zorundayız. Öğrencilerin dersten ya da anlatımdan yani öğretmenden memnun olması gerekiyor ki derse motive olup başarabilsin. Merkezi sınavlar bence öğrencilerin gelişimlerini olumlu yönde etkiliyor. Çünkü bu sayede ders çalışmaya yöneliyorlar, kendilerini zorluyorlar. Bir şekilde amaçlarına ulaşıyorlar. Tabi bu çalışan öğrenciler için. (G10)

Öğretmenlerin Mesleki Özerkliğinde Gerileme

Araştırmada öğretmenlerden mesleki özerkliklerini değerlendirmeleri de istenmiştir. Öğretmenlerden yalnızca üçü (G2, G32, G33) mesleki yaşantılarında görüş ve önerilerinin dikkate alındığını ve kendilerini özgür hissettiklerini belirtmiştir. G2, "İşimle ilgili kendimi yeterince özgür hissediyorum. İşimi yaparken üzerimde baskı, denetim gücü ya da müdahale hissetmiyorum." şeklinde görüşlerini belirtirken, G32 ve G33 herhangi bir baskı hissetmediklerine ilişkin şu açıklamaları yapmışlardır: "Herhangi bir müdahale yok. Bu, okuldan okula değişir ama ben çok rahatım. Üzerimde bir baskı hissetmiyorum." (G32). "Kendi okulumuzda böyle bir baskı hissetmiyorum açıkçası. Bazen kendi kendimi kontrol etmek durumunda olduğum zamanlar olabiliyor sadece." (G33).

Öğretmenlerin büyük çoğunluğu ise baskıyı hissettiklerini ve yeterince özgür olamadıklarını belirtmişlerdir. Bu öğretmenlerden bir kısmı (G20, G24, G39) kendilerine baskı girişimlerinin olduğunu ancak buna kesinlikle izin vermediklerini vurgulamışlardır.

Bireysel olarak biraz değişik bir insanım ben. Baskı yapabilmek için çok uğraştılar. Herhangi bir sendikaya üye olmak yasakken ve stajyerken sendikaya, Eğitim-Sen'e üye oldum. Onun için baskı yapmaya çalışan insanlarla çok karşılaştım. "Parti senin tavırlarından rahatsız" diyen müdürlerim oldu benim. Ben de "Siz akşamları toplanıp parti mi yapıyorsunuz, neyin partisi bu?" diye sordum. "Beni de çağırın" dedim. O da yok "parti" dedi. Ben de "Benim amirim parti değil, sensin" dedim. "Sen rahatsız mısın tavırlarımdan?" dedim. "Ben rahatsızım" diyemedi. Çünkü öyle dese onu partiye gönderirim. Müdür olarak kalamaz, ilk kurulda harcarım, öğretmenler kurulunda müdüre sandalye kaldırmışlığım var. Yani ben çok baskıyı falan dinlemem. (G24)

Görüşmeci öğretmenlerin önemli bir bölümü (G3, G4, G9, G13, G11, G12, G17, G30, G35, G36, G37) farklı okullarda farklı yönetim tarzlarını deneyimlediklerini dolayısıyla öğretmen özerkliğinin düzeyinin kurumdan kuruma değişebildiğine işaret etmişlerdir. G11, önceki çalıştığı okulda çok fazla baskı gördüğünü ve şu an çalıştığı okulda bu ölçüde bir baskı ya da zorlama hissetmediğinin altını çizmiştir.

Öğretmenlerden biri (G5) öğretmen için en büyük baskı kaynağının güvencesiz olarak çalıştırılması olduğuna işaret ederken bir diğer öğretmen (G27) özellikle genç öğretmenler ve kadın öğretmenler üzerinde ciddi bir baskı ortamı oluşturulduğunun altını çizmiştir. G18 ve G26 ise okullarda var olan muhafazakar tutumu eleştirerek yeni bir şeyler yapma konusunda irade gösterildiğinde baskı ile karşılaşmanın kaçınılmaz olduğunu belirtmişlerdir:

Öğretmenlik mesleği dinamik bir süreçtir. Sürekli bir değişimi doğasında taşır. Öğretmen de aldığı eğitim gereği bu yenilikleri üretme konusunda mahirdir. Ancak gerek okul yönetimi ile ilişkiler gerek velinin tutumları hem de sistemin öngördükleri öğretmenin bu yenilikçi yönünü törpülemekte. Yeni şeyler ortaya konmak istendiğinde önüne engeller çıkarılmakta, bu engellerle öğretmen sindirilmektedir. (G18)

Her zaman müdahale var elbette. Baskı hep var. Sen eğer verilmiş programının dışına çıkmak istiyorsan, onun dışında bir şeyler üretmek istiyorsan her zaman baskı görebilirsin. Çünkü karşıdaki seni anlayamazsa baskı yapar. Ya idari yapıları çok iyi eğiteceksin, süzgeçten iyi geçirip eğiteceksin ya da işte böyle seni anlamayacak. (G26)

Öğretmenin Toplumsal Algısında Yaşanan Değişim

Araştırmada öğretmenlerin neredeyse tamamına yakını, öğretmenlerin toplumsal konumuna ilişkin bir değişimin varlığından söz etmişlerdir. Ancak öğretmenlerin bir kısmı bu değişimi neoliberal politikalarla ilişkilendirirken (G3, G4, G5, G7, G10, G12, G16, G17, G,18, G20, G21, G22, G,23, G24, G25, G26, G27, G28, G30, G31, G,34, G35, G37, G38, G39) bir kısmının (G1, G2, G6, G8, G9, G11, G13, G14, G15, G19, G29, G32, G33, G40) ilişkilendirmediği görülmektedir.

1980 sonrasında öğretmenin değersizleşme sürecini deneyimlediğini belirten G31, eğitim politikalarının öğretmenin toplumsal görünürlüğüne etkilerini farklı yönlerden değerlendirmiştir:

Ben öğretmenlik hayatımda süregelen şekilde öğretmene verilen değer gözümün önünde eriyip gittiğini bizzat görüp şahit olmuş birisiyim. 80 sonrası özellikle liberalist yaklaşımların etkili olması, para politikaları ile birtakım değişimlerin yaşanması bu süreçte öğretmenlerin bordro mahkumu şeklinde düşük ücretlerle toplumun alt kesimlerinde yer almaya başlamaları, para ile ölçülebilir dünyada öğretmenlerin son derece geri bir statüde kalmalarına vesile oldu. İnsanların ortak olaylara bakışı parasal kapital açıdan oldu. Bunun yanı sıra bazı milli eğitim politikalarının öğretmenleri eğitim ve öğretim memurları haline

getirme çabası, öğretmenlerin toplumsal statüsünden, o bilinen öğretmen ağırlığından, öğretmen karizmasından uzaklaştırdı. Emredilen kişi, talimatla iş yapan insanlar topluluğu olarak görüldü.

G26 ise eğitimde piyasalaşma sürecinin ortaya çıkardığı yeni yapıya dikkat çekerek, toplumda oluşan yeni değer yargılarının öğretmenin toplum tarafından algılanış biçimini etkilediğini savunmuştur:

Parayla yaptığın eğitimin sonucunda öğretmenin kıymeti olur mu? Parasını sen veriyorsun, özel okula gönderiyorsun. Veli gidiyor özel okulda öğretmene “Benim çocuğuma şunu yapacaksın, böyle olacak” diyor. Emir veriyor ve öğretmen bir şey demiyor, diyemiyor. Böyle öğretmen statüsü olur mu, sen benim paramı veriyorsun. “Benim çocuğumu şöyle eğiteceksin” diyorsun. İşin içine ticaret girince, meta girince çocuk ve veli müşteri gibi oldu. Bu noktada öğretmenin statüsü falan kalmaz.

1980 sonrası dönemde mesleklerin, kazanca göre değerlendirildiğini belirten G40, öğretmenlik mesleğinin sonuç alıcılık açısından sınırlılığa (dezavantaja) sahip olduğunu belirtmiştir:

Bir mesleğin toplumdaki işlevselliği başarı olarak tanımlanmakta, başarı da genelde maddi güç olarak algılanmakta. Başarı eşittir maddi güç olarak da bakarsanız sonuç alıcılık olarak bakarsınız. Kim daha çok kazanıyor o daha itibarlı bir meslek oluyor. Kim daha iyi sonuç alıyor bu da daha itibarlı oluyor. Mesela başınız ağrıdığı anda doktora giderseniz ağrı geçer sonuç almışsınızdır. Bu bir başarıdır. Fakat öğretmenin işlevselliği hemen ortaya çıkamıyor. Ne yapıldığı yıllar sonra görülebilecek bir şey. Dolayısıyla sonuç alıcılık ve görünürlük açısından meslek çok fark edilebilir durumda değil.

Öğretmenin geleceği inşa etmedeki rolünü kaybettiğini vurgulayan G28, öğretmenin bu gereksinimi karşılamadaki yetersizliğinin toplumun gözünde ona verilen değeri etkilediğine işaret etmiştir:

Bir toplum öğretmene nasıl değer verir. Hekim neden değerlidir? Çünkü siz gittiğinizde sorununuzu ondan başka çözecek kimse yoktur. Öğretmenin en değerli olduğu dönemlere bakın. 1940’lı yıllardan 1980’lere kadar bütün bu dönemlerin ortak özelliği şudur; eğitim aracılığı ile yaşantınızda değişiklik yapma olanağınız, olasılığınız varsa eğitim hâlâ bir sosyal hareketliliğe neden olabiliyorsa, dikey hiyerarşi olarak sizi yürütebiliyorsa, köyden çıkıp hâlâ avukat olma şansınız varsa öğretmen değerlidir. ... Eğitim 60’lardaki 70’lerdeki işlevinden uzaklaştı. Doğal olarak öğretmen de uzaklaştı. Çünkü siz Türkiye’deki insanların %85’i için gelecek vaatetmiyorsunuz.

Toplumda öğretmene verilen değer konusunda öğretmenlerin sıklıkla altını çizdiği durum, öğretmene olan gereksinim ve güvenin zamanla azalması olmuştur (G22, G25, G26, G28, G29, G30, G35). Bununla beraber öğretmenlerin önemli bir bölümü, bölgeden bölgeye öğretmene verilen değer farklaştığını, kırsaldan şehir

merkezine, doğudan batıya gidildikçe bu değer in düştüğünü belirtmişlerdir (G1, G3, G15, G21, G32, G34). Öğretmene olan gereksinim ve güvenin giderek azaldığına işaret eden G22, eğitim düzeyindeki yükselmenin de etkisiyle toplumun öğretmene bakışında önemli bir değişim yaşandığını ileri sürmüştür: “Geçmişte öğretmen bilginin kaynağı olarak görülürdü. Toplumda öğretmen bilir, öğretmen söyler, söylediğini yapın duygusu hakimken şimdi herkes artık bilgiye kolay ulaşabiliyor. İnsanların da eğitim seviyesinin yükseldiğini düşündüğümüzde öğretmene duyulan ihtiyacın azalması öğretmenin de kıymetini biraz düşürdü.”

Öğretmene verilen değer de bölgesel farklılığın altını çizen G15, bu farklılığı bölgenin sahip olduğu sosyoekonomik düzeyle ilişkilendirerek şöyle açıklamaya çalışmıştır:

Ben farklı coğrafyalarda öğretmenlik yaptım. Biraz batıya gidildikçe öğretmene bakışta değişim yaşanıyor. Ben Akçakoca’ya geldiğimde bu anlamda öğretmene verilen kıymetin çok düştüğünü gördüm. Şu an bulunduğum ilçede insanlar zaten çok zengin oldukları için öğretmeni biraz daha ikinci sınıf, üçüncü sınıf görme eğilimi var. Öğretmen o kesimde işçi gibi, onlara hizmet vermesi gereken kişi olarak bakıldığını düşünüyorum.

Katılımcıların önemli bir kısmı öğretmene yönelik söylemde kalan, göstermelik bir değer in varlığına dikkat çekmişlerdir (G9, G10, G11, G13, G16, G17). Öğretmenlere göre, mesleğe yönelik değer in azalmasında diğer etkenlerin; izlenen eğitim politikaları ve özellikle milli eğitim bakanlarının öğretmenlerle ilgili açıklamaları (G6, G7, G36, G37, G38), öğretmenlerin toplumsal sorunlarla olan bağının koparılması (G4, G24), öğretmenin aldığı düşük ücret (G14, G40) olduğu görülmektedir. Bunun dışında bir öğretmen (G27), öğretmenlere olması gerekenden daha fazla değer verildiğini belirtmiş, diğer bir öğretmen de (G19) nitelsiz bir öğretmen grubu olduğunu ve toplumun da o ölçüde değer verdiğini belirtmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Neoliberal politikaların meslek alanlarına yönelik kuralsızlaştırma, güvencesizleştirme, piyasalaştırma, özelleştirme ve mesleki örgütlülüğü kırma gibi yönelimlerinin öğretmenlik mesleğini dönüştürdüğü düşünülmektedir. Türkiye için 1980 sonrası dönemi işaret eden neoliberal dönemle birlikte yaşandığı varsayılan dönüşüm, bu araştırmada bütünsel bir anlayışla ve katılımcıların eğitime politik yaklaşımları, mesleki deneyimleri ve geleceğe yönelik beklentileriyle birlikte anlaşılmalı ve açıklanmaya çalışılmıştır. Araştırmada, öğretmenlerin önemli bir bölümünün 1980 sonrası değişimle neoliberal politikalar arasında doğrudan ilişki kurabildiği izlenmiştir. Neoliberal politikaların başlaması ve yaygınlaşmasının 12 Eylül Darbesi, 24 Ocak Kararları ve özelleştirme politikalarıyla ilişkilendirildiği görülmüştür. Öğretmenler, 1980 sonrası öğretmenin sahip olduğu gücü ve saygınlığı (itibarını) kaybetmesinde eğitimde özelleştirme politikalarına bağlı okulların ticarileşme eğilimlerini öne çıkarmışlardır. Katılımcılar, oluşturulan öğretmen kimliğine yönelik teknisyen, söylenen yapı, talimatla iş yapan, emredilen kişi gibi nitelermeler yapmışlardır.

Öğretmenlerden öncelikle kendi aldıkları lisans eğitimiyle de karşılaştırarak Türkiye’de öğretmen yetiştirme politikalarının dünü ve bugününü değerlendirmeleri istenmiştir. Türkiye’de 1980 sonrasında öğretmen yetiştirme işi üniversitelere bırakılmış ve daha sistematik duruma gelmiştir. Ancak özellikle 1990’lardan sonra sayıları her geçen gün artan eğitim fakültelerinin yetersizliği gündeme gelmiş ve öğretmen yetiştirmede nitelik sorunu bir başka boyut kazanmıştır. Fen Edebiyat fakültelerine yönelik formasyon programlarıyla yeni bir öğretmen kaynağı oluşturulmuş, hizmetiçi eğitim etkinlikleriyle öğretmenlerin mesleki gelişimleri sürdürülmeye çalışılmıştır. Araştırmada katılımcılar tarafından öğretmen yetiştirmeye yönelik bu boyutların tamamı değerlendirilmiş, yapılan uygulamalar haksız ve niteliksiz bulunmuş, amaca hizmet etmediği gerekçesiyle eleştirilmiştir. Neoliberal politikalara yönelik oluşturulan eğitim içeriklerini olduğu gibi yansıtmaması gereken öğretmenin yetiştirildiği yönünde ortaklaşan görüşe göre sistem kendisine uygun öğretim programını (müfredatı), yönetmeliği üretmekte ve bunun uygulayıcısı öğretmeni yetiştirmektedir. Bu yaygın görüşe göre sınıfına zamanında girip çıkan, verili programı uygulayan, toplumsal ve politik yönünden uzaklaşan bir öğretmen yetiştirilmektedir. Alanyazında bu bulguları destekleyen araştırmalara rastlanmaktadır (Buyruk, 2015; Durmaz, 2014; Keskin Demirer, 2012; Ömür ve Bavlı, 2020; Ural, 2014; Ünal, 2011; A. Yıldız, 2013). Dolayısıyla birçok öğretmen için lisans eğitiminin hayal kırıklığı oluşturduğu söylenebilir. Nitekim Şahin ve Kartal’ın (2013) sınıf öğretmenleri ile gerçekleştirdiği araştırma öğretmen yetiştirme programının yetersiz, bazı derslerin gereksiz olduğunu ortaya koymaktadır. Aynı zamanda öğretmen yetiştirmenin politik yanına ilişkin Hill (1991), öğretmenlerin yetiştirilmesi bağlamında devletin ideolojik aygıtları üzerinden kurulan hegemonyanın, geleceğin toplumunun inşa edilmesinde rol oynadığını ifade eder.

Neoliberal dönemde, öğretmen yetiştirmeye yönelik dönüşümün, öğretmen seçim sürecinde de izlendiği görülmektedir. Türkiye’de öğretmen adaylarının lisans eğitimini tamamladıktan sonra geçmek zorunda oldukları iki büyük aşama vardır. KPSS ve mülakat süreci her yıl mezun olan öğrencilerin ve geçmişte ataması yapılmamış öğretmen adaylarının önlerine öğretmen olmalarının koşulu olarak çıkmaktadır. Bu araştırmada, KPSS ve mülakat sürecinin öğretmen adayları üzerinde oluşturduğu olumsuzluklar öne çıkarken aynı zamanda sürecin adil işletilmediğine ilişkin görüşler ağırlık kazanmıştır. Yapılan birçok araştırma, öğretmenler için bu sürecin kaygı doğuran ve yıpratıcı yönüne işaret eder (Atak, 2019; Çetin, 2013; Gündoğdu ve diğ., 2008; Kuran, 2012). Çünkü öğretmenler için lisans eğitimini tamamlamak mesleğe başlama yolunda gerekli ama yeterli olmayan bir adım olarak algılanmakta, bu durum gelecek kaygısını artırırken, mesleki güdülenmeyi düşürebilmektedir.

1980 sonrasında öğretmenlik mesleğindeki dönüşüm, onların değişen çalışma koşulları ve artan iş yüklerine de yansımıştır. Neoliberalizmin esnek/güvencesiz çalışma biçimiyle birlikte sınava hazırlayan bir öğretmen kimliği oluşturulmasının, öğretmenlerin iş yükünü artırdığı ve çalışma koşullarını farklılaştırdığı araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun görüşlerinden ortaya çıkmıştır. Öğretmenler

kendilerini en fazla yoran durumun ise okullarda uygulanan ve amacına uygun yapılmayan projeler olduğunu belirtmişlerdir. Bunun yanında evraklar, toplantı-seminerler, nöbet görevi ve okul kurullarında verilen görevler sıralanmıştır. Halis'in (2010) araştırmasında öğretmenlerin iş güclüğü olarak değerlendirdikleri konuların başında iş yükünü gördükleri ve artan iş yükünün örgütsel bağlılığa olumsuz etki ettiğini düşündükleri belirlenmiştir. Alanyazın incelendiğinde öğretmenlerin iş yükünü doğrudan ele alan çalışmaların az sayıda olduğu görülmüştür. Genellikle iş doyumunu etkileyen etmenler içerisinde değerlendirildiği izlenmiştir.

Eğitimde başarı ölçütlerinin değişimi ve merkezi sınavların her geçen gün artırılması neoliberal dönemde eğitimde reform yaklaşımlarının temelini oluşturmuştur. Ural'ın (2016) yarışmacı eğitim anlayışı olarak tarif ettiği yapıda rekabetin artırılması ve istihdam koşullarının zorlaştırılması/sınırlandırılması aynı zamanda sistemin eğitim yoluyla toplumsallaşmasında rol almaktadır. Bu anlamda başarı, sınavlarla ölçülen ve eğitimin kendini var eden amaçsal gerçekliğinden uzaklaştığı bir yöne evrilmiştir. Öğretmenlerden ise akademik başarı algısı üzerinden kurulan baskı ve denetimle, iktisadi aklın inşa ettiği sistemin yeniden üretiminde rol alması beklenmiştir. Bu çalışmada merkezi sınavların öğrenciler arasındaki eşitsizlikleri derinleştirdiği, öğretmenin iş yükünü artırdığı, öğretmen ve öğrenciler arasında kırıncı bir rekabete yol açtığı ve dolayısıyla sistemin yeniden üretimine katkı sağladığı görüşleri öne çıkmıştır. Araştırma sonuçlarını destekler biçimde Keskin Demirer (2012) öğretmenin imajını sınav başarısının belirlediğini, Buyruk (2014) öğretmenin başarısının sınavlarda başarılı olan öğrenci sayısına göre değerlendirildiğini, Yıldırım (2011) ise bu başarı tanımının öğretmeni teknisyen konumuna indirgediğini belirtmiştir. Çetin ve Ünsal'ın (2019) araştırmasında ise bu araştırma bulgularının aksine merkezi sınavların öğretmenler için farklı bir gelir kalemi oluşturduğu, hem öğretmen hem de öğrenci için güdülenme kaynağı olduğu; özel ders, yetiştirme kursları gibi yapıların da öğretmen için maddi getirisi anlamında olumlu değerlendirildiği ortaya çıkmıştır. Aynı olguya ilişkin bu iki ayrı bakışın, eğitimi algılayış biçimindeki farklılıktan kaynaklandığı değerlendirilmektedir.

Türkiye'de öğretmenlerin 1980 öncesindeki toplumsal sorumluluklarından arındırıldığı ve bunun özerk kimliğine müdahale yoluyla gerçekleştirildiği tartışılmaktadır. OECD'nin 2010 verileri de Türkiye'de derslerin belirlenmesi, ders içeriklerinin oluşturulması ve ders kitaplarının seçiminde okul veya öğretmene söz hakkı verilmediğini, Türkiye'nin birliğe bağlı ülkeler arasında öğretmenin özerkliğinin en düşük düzeyde yaşandığı toplumlardan biri olduğu belirtilmiştir. Bu bağlamda Freire (2005/2019), otoriter baskı gücünün oluşturduğu korku ikliminde, öğretmenlerin egemen ideolojiyi içselleştirme eğilimi içerisine girdiklerini söyler. Bu çalışmada da öğretmenlerin büyük çoğunluğunun kendilerini özgür/özerk hissetmedikleri görülmüştür. Okul yönetimlerinin tutumları, öğretim programları, güvencesiz çalışma koşulları, velilerin öğrencileri aşırı koruyan tavırları, üst yöneticiler tarafından sürekli yapılması gerekenlerle ilgili gönderilen talimatlar gibi nedenlerle öğretmenler kendilerini özgür hissetmemektedirler. Çolak ve diğ. (2017) araştırmasında öğretmeni kısıtlayan en önemli etkenlerden birinin öğretim

programları olduğu bulgusu, bu araştırma sonuçlarıyla ortaklaşmaktadır. Aynı şekilde Öztaşlan'ın (2015) araştırması, öğretmenlerin ders kaynak seçimi, okul düzeyinde yönetime katılabilme ve kendi yöneticilerini seçebilme gibi konularda öğretmenlere özgür alan sağlanması gerekliliğini ortaya koymuştur.

Özerk kimliğinden ve toplumsal sorumluluklarından uzaklaşan öğretmenin topluma olan mesafesi arttıkça ona olan gereksinim ve güven de giderek azalmaya başlamıştır. Zira artık öğretmenden bulunduğu çevrede etkin (aktif) bir rol üstlenmesi beklenmemekte, köyde ya da şehirde insanların sorunlarını çözen, sözüne inanılan ve saygın (itibar edilen) kimliğinden uzaklaşmaktadır. Nitekim bu araştırma bulgularında, öğretmene yönelik toplumsal algının 1980 sonrası süreçte olumsuz biçimde değiştiği, öğretmenin söyleneni yapan bir uygulayıcıya dönüştüğü ve bu teknisyen öğretmen kimliğinin öğretmenleri işin bütününden kopardığı görülmektedir. Bu yeniden nitelendirme (vasıflandırma) sürecinde öğretmenin, söyleneni yapan bir uygulayıcı/teknisyen olarak tarif edilmesine birçok araştırmada rastlanmaktadır (Atmaca, 2020; Çak, 2020; Çalışıcı Çelik ve Kırıl, 2018; Giroux, 2013; Güven, 2010; Keskin Demirel, 2012; Sağın, 2018; Troman, 2000; Ünsal, 2021; Ünsal ve diğ., 2022; A. Yıldız, 2013; Yıldız ve Ünlü, 2014).

Araştırma sonuçlarına göre şu öneriler sunulabilir: Öğretmen yetiştirmedeki yetersizliklere kaynaklık eden durumlar ayrıntılı bir şekilde araştırılabilir. Sınav odaklı eğitim anlayışına alternatif olabilecek modeller üzerine yeni araştırmalar yapılabilir. Öğretmen istihdamında yaşanan sorunların mesleğe yansımalarının bütünsel biçimde (öğretmenin statüsü, özerkliği ve yaşam gücü vb.) ele alındığı çalışmalar yapılabilir. Öğretmenin çalışma koşullarında başta iş yükü yoğunluğu belirlenerek iyileştirici adımlar atılabilir. Öğretmenlerin yalnızca mesleğin uygulayıcısı olarak görülmediği anlayışla, onların eğitim politikalarının oluşturulmasında rol almasını sağlayacak düzenlemeler yapılabilir.

Kaynakça

- Aksoy, N., Deniz, E. E. ve Algan, B. (2017). Kamu okullarındaki piyasalaşma. N. S. Baykal, A. Ural ve Z. Alica (Ed.), *Eleştirel eğitim seçkisi* içinde (ss. 9-32). Pegem Akademi.
- Althusser, L. (1978). *İdeoloji ve devletin ideolojik aygıtları*. Birikim Yayınları.
- Aslan, G. (2011). Türkiye üniversitelerinde neoliberal değişim: Öğretim üyelerinin kavram ve uygulamalara ilişkin değerlendirmeleri. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 6(21), 4-35.
- Aslan, G. (2020). Neoliberal politikaların eğitime yansımaları: Öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşlerine dayalı nitel bir analiz. N. Beltekin (Ed.), *Türkiye' de eğitim iktisadi disiplini* içinde (ss. 335-380). Anı Yayıncılık.

- Aslan, G., Küçük, E., and Adıgüzel, E. (2012). External education projects in Turkey. K. İnal and G. Akkaynak (Eds.), *Neoliberal transformation of education in Turkey* (pp. 95-107). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9781137097811_8
- Atak, H. (2019). *Türkiye'de kamu istihdamı ve öğretmenlik mesleği* (Tez No. 622684) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Atmaca, T. (2020). Öğretmenlerin toplumsal saygınlık ve imajlarına olumsuz etki eden faktörlerin incelenmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 34(1), 152-167. <https://doi.org/10.33308/26674874.2020341165>
- Bayram, A. (2018). The reflection of neoliberal economic policies on education: Privatization of education in Turkey. *European Journal of Educational Research*, 7(2), 341-347. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/453185>
- Beltekin, N. ve Özdemir, Y. (2020). İktisadi akıl ve Türk eğitim sistemindeki biçimleri. N. Beltekin (Ed.), *Türkiye' de eğitim iktisadı disiplini* içinde (ss. 301-333). Anı Yayıncılık.
- Bourdieu, P. (1990). *Reproduction in education, society and culture*. Sage Publication.
- Bourdieu, P. (2016). *Akademik aklın eleştirisi: Pascalca düşünme çabaları* (B. Yalım, Çev.). Metis Yayınları. (Orijinal eserin basım yılı 1999)
- Buyruk, H. (2014). Öğretmen performansının göstergesi olarak merkezi sınavlar ve eğitimde performans değerlendirme. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 28-42. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/200391>
- Buyruk, H. (2015). *Öğretmen emeğinin dönüşümü*. İletişim Yayınları.
- Buyruk, H. (2020). Biyopolitik çağda eğitim: Homo economicus'un inşası. N. Beltekin (Ed.), *Türkiye' de eğitim iktisadı disiplini* içinde (ss.169-209). Anı Yayıncılık.
- Chossudovsky, M. (1999). *Yoksulluğun küreselleşmesi* (N. Domaniç, Çev.). Çivi Yazıları. (Orijinal eserin basım yılı 1996)
- Cin, H. (2013). *Neoliberal dönüşüm sürecinde eğitimde istihdamın değişen yapısı* (Tez No. 345056) [Doktora tezi, Marmara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Çak, Ö. (2020). *Türk sinemasında öğretmen imajı ve öğretmenlik mesleğinin tarihsel süreç içerisinde dönüşümü* (Tez No. 624492) [Yüksek lisans tezi, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>

- Çalışıcı Çelik, N. ve Kıral, B. (2018). Öğretmenlik mesleğine saygıya ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 13(27), 405-432. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.14375>
- Çelik, Ç. (2014). Neoliberal dönüşümün öğretmen bilincine yansımaları olarak 'yanlış bilinç'. *Eleştirel Pedagoji*, 6(35), 9-12. http://www.elestirelpedagoji.com/FileUpload/ks7397/File/elestirel_pedagoji_sayi_35.pdf#page=11
- Çetin, A. ve Ünsal, S. (2019). Merkezi sınavların öğretmenler üzerinde sosyal, psikolojik etkisi ve öğretmenlerin öğretim programı uygulamalarına yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(2), 304-323. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2018040672>
- Çetin, Ş. (2013). Eğitim fakültesi öğrencilerinin kamu personeli seçme sınavına (KPSS) yönelik kaygılarının incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 42(197), 158-168. <https://dergipark.org.tr/en/pub/milliegitim/issue/36167/406565>
- Çınkır, Ş. ve Kurum, G. (2017). Atanmak ya da atanmamak: Ücretli öğretmenlerin yaşadıkları sorunlar. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 5(3), 9-35. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.5c3s1m>
- Çolak, İ., Altınkurt, Y. ve Yılmaz, K. (2017). Öğretmenlerin özerklik davranışları ile iş doyumları arasındaki ilişki. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 189-208. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/410551>
- Dardot, P. ve Laval, C. (2018). *Dünyanın yeni aklı: Neoliberal toplum üzerine deneme* (2. basım, I. Ergüden, Çev.). İstanbul Bilgi Üniversitesi. (Orijinal eserin basım yılı 2012)
- Demirer, D. K. (2012). Eğitimde piyasalaşma ve öğretmen emeğinde dönüşüm. *Çalışma ve Toplum*, 1(32), 167-186. <https://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423873943.pdf>
- Durdu, L. ve Özden, M. Y. (2016). *Eğitimde üretim tabanlı çalışmalar için nitel araştırma yöntemleri*. Anı Yayıncılık.
- Durmaz, O. S. (2014). *Türkiye'de öğretmen olmak: Emek süreci ve yeniden proleterleşme*. Nota Bene.
- Ertem, E. C. (2018). *Bir mesleğin kavramsal değişimi: Neoliberal dönemde Türkiye'de öğretmenlik mesleğinin dönüşümü (1980-2013)* (Tez No. 515496) [Doktora tezi, Boğaziçi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Eşme, İ. (1999). Bugünün öğretmen yetiştirme modeli: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(11), 141-152. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/2083>

- Evcin, N. D. (2015). Nesneleştirme ve genelleştirme kıskacında öğretmen: Merkezi sınavların öğretmenlik mesleğine etkileri. *Eleştirel Pedagoji*, (42), 74-76. http://www.elestirelpedagoji.com/FileUpload/ks7397/File/elestirel_pedagoji_sayi_42.pdf#page=76
- Freire, P. (2019). *Kültür işçileri olarak öğretmenler: Öğretmeye cesaret edenlere mektuplar* (Ç. Sümer, Çev.). Yordam. (Orijinal eserin basım yılı 2005)
- Giroux, H. A. (2013). Neoliberalism's war against teachers in dark times. *Cultural Studies? Critical Methodologies*, 13(6), 458-468. <https://doi.org/10.1177/1532708613503769>
- Gorz, A. (2001). *Yaşadığımız sefalet* (N. Tural, Çev.). Ayrıntı Yayınları. (Orijinal eserin basım yılı 1997)
- Gorz, A. (2007). *İktisadi aklın eleştirisi* (I. Ergüden, Çev.). Ayrıntı Yayınları. (Orijinal eserin basım yılı 1988)
- Gökçe, A. T. (2014). Atanamama nedeniyle farklı bir mesleğe yönelen işsiz aday öğretmenler üzerine bir çalışma. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(1), 191-208. <https://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423870787.pdf>
- Gökçe, A. T. ve Özen, C. (2019). Görev mi angarya mı? Öğretmen görüşlerine göre okulda angarya. Ş. Çinkır (Ed.), *EJERCongress 2019 bildiri kitabı* içinde (ss. 90-95). Anı Yayıncılık.
- Güllüpinar, F. ve Bakış, T. (2015). *Türkiye'de iktisadi dönüşümler ve eğitim politikaları*. Nobel Yayın.
- Gündoğdu, K., Çimen, N. ve Turan, S. (2008). Öğretmen adaylarının kamu personeli seçme sınavına (KPSS) ilişkin görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 35-43. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1495029>
- Güner, H., Çelebi, N., Kaya, G. T. ve Korumaz, M. (2014). Neoliberal eğitim politikaları ve eğitimde fırsat eşitliği bağlamında uluslararası sınavların (PISA, TIMSS ve PIRLS) analizi. *Journal of History Culture and Art Research*, 3(3), 33-75. <http://193.140.9.50/index.php/ilk/article/view/329>
- Güven, D. (2010). Profesyonel bir meslek olarak Türkiye'de öğretmenlik. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 27(2), 13-21. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/43778>
- Halis, M. (2010). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin iş güçlüklerinin örgütsel bağlılıklarına etkisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 26, 251-266. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/55611>
- Harvey, D. (2015). *Neoliberalizmin kısa tarihi* (A. Onocak, Çev.). Sel Yayıncılık. (Orijinal eserin basım yılı 2005)

- Hesapçioğlu, M. (2009). Türkiye’de cumhuriyet döneminde eğitim politikası ve felsefesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 29(29), 121-138. http://www.osmansezgin.com/assets/2018_guz_makale_tcdeditimpol.pdf
- Hill, D. (1991). Seven contemporary ideological perspectives on teacher education in Britain today. *Australian Journal of Teacher Education*, 16(2) 5-29.
- Irwin, C. (2002). Etiğin doğal temelleri. J. P. (Ed.), *Doğalcı etikler ve grup çatışmasının denetlenmesi* (N. Acar, Çev.). içinde (ss. 205-241). Doruk Yayınları. (Orijinal eserin basım yılı 1993)
- İnal, K. (2006). Neoliberal eğitim ve yeni ilköğretim müfredatının eleştirisi. *Praksis*, 14, 265-287. <http://www.praksis.org/wp-content/uploads/2013/04/014-Inal.pdf>
- İnal, K. (2019). *Öğretmen ve iktidar: Öğretmenliğin inşasında özneleşme, çelişki ve dönüşüm*. Töz Yayınları.
- İnsel, A. (2012). *İktisat ideolojisinin eleştirisi*. Birikim Yayınları.
- Karaboğa, M. T. (2018). Küreselleşme sürecinin eğitim kurumları üzerindeki etkilerine yönelik bir tartışma. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, (66), 134-144. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/472605>
- Karakütük, K. (2006). Türkiye’de eğitim bilimleri: Bir bilanço denemesi. M. Hesapçioğlu ve A. Durmuş (Ed.), *Eğitim bilimlerinin eğitim kurumlarımızda yapılanması* içinde (ss. 9-25). Nobel Yayıncılık.
- Karataşoğlu, D. (2018). *Neoliberal eğitim politikaları bağlamında orta sınıfın okul tercihlerinin incelenmesi* (Tez No. 511423) [Yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Kavak, Y. ve Ekinci, C. E. (1994). Eğitimin finansmanı sorunu ve maliyetlerin azaltılmasına ilişkin alternatif stratejiler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(10), 65-72.
- Kavcar, C. (2002). Cumhuriyet döneminde dal öğretmeni yetiştirme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35(1-2), 1-13. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/509256>
- Kaya, Ç. ve Yılmaz, T. (2017). Türkiye’de eğitimin finansmanında kamu dışı kaynakların yeri. *The Journal of Academic Social Sciences*, 5(49), 378-388. https://www.researchgate.net/profile/Tahir-Yilmaz/publication/332223644_Turkiye'de_Egitim_Finansmaninda_Kamu_Disi_Kaynaklari_Yeri/links/606ee5f24585150fe99079c5/Tuerkiyede-Egitim-Finansmaninda-Kamu-Disi-Kaynaklari-Yeri.pdf

- Kaya, E. ve Yıldırım, T. (2015). Fen fakültesi biyoloji bölümü öğrencilerinin gözüyle öğretmenlik. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 375-384. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/159877>
- Keskin Demirer, D. (2012). Eğitimde piyasalaşma ve öğretmen emeğinde dönüşüm. *Çalışma ve Toplum*, 1(32), 167-186. <https://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423873943.pdf>
- Kızılkaya, E. (2002). Homo economicus tipolojisinin reddi: Karl Polanyi ve Thorstein Veblen'in iktisada bakış açıları. *Hacettepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 20(2), 73-91. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/310632>
- Kuran, K. (2012). Öğretmen adaylarının KPSS kursu veren dersanelere ve KPSS'ye ilişkin görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18, 143-157. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/183006>
- Lazear, E. P. (2000). Economic imperialism. *The Quarterly Journal of Economics*, 115(1), 99-146. <https://academic.oup.com/qje/article-abstract/115/1/99/1842262>
- McLaren, P. (2007). *Kapitalistler ve işgalciler: İmparatorluğa karşı eleştirel bir pedagoji* (B. Baysal, Çev.). Kalkedon. (Orijinal eserin basım yılı 2005)
- Memduhoğlu, H. B. ve Kayan, M. F. (2017). Öğretmen seçme ve atama uygulaması olarak kamu personeli seçme sınavına (KPSS) ilişkin öğretmen adaylarının algıları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 1259-1291. <https://doi.org/10.23891/efdyyu.2017.45>
- Noddings, N. (2007). *Eğitim ve mutluluk* (Z. Bilgin, Çev.). Kitap Yayınevi. (Orijinal eserin basım yılı 2003)
- Ömür, Y. E. ve Bavlı, B. (2020). Standart sınavlar ve dönüşen öğretmen kimliği [Özel Sayı 1]. *Journal of Economy Culture and Society*, 117-137. <https://doi.org/10.26650/JECS2019-0101>
- Öntaş, T. ve Atmaca, T. (2016). Eğitim ve ideoloji bağlamında hesap verebilirlik ve neoliberalizm bağlantısı. *Turkish Studies (Elektronik)*, 11(3), 1813-1828. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.9342>
- Özaslan, G. (2015). Öğretmenlerin sahip oldukları mesleki özerklik düzeyine ilişkin algıları. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 3(2), 25-39. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.3c2s2m>
- Özsoy, S. ve Ünal, L. I. (2005). Türkiye'de eğitim bilimleri ve öğretmen yetiştirme: Bir yol ayrımının öyküsü. *Eğitim Bilim Toplum*, 3(11), 78-101. <https://www.academia.edu/2476662>
- Patton, M. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Sage.

- Sağın, A. E. (2018). *Öğretmen dönüşümü özelinde beden eğitimi öğretmenliği: Nereden? nereye?* (Tez No. 512263) [Yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Sayılan, F. (2006). Küresel aktörler (DB ve GATS) ve eğitimde neo-liberal dönüşüm. *Jeoloji Mühendisleri Odası Haber Bülteni*, 4, 44-51. https://www.jmo.org.tr/resimler/ekler/1e03cc77d4bbd6b_ek.pdf
- Soydan, T. (2012). Eğitimin yapısal dönüşümü bağlamında öğretmenlerin istihdamı: İstihdam biçimi farklılıkları üzerine öğretmen ve yönetici görüşlerine dayalı bir araştırma. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 1-13. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/200369>
- Şahin, Ç. ve Kartal, O. Y. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının sınıf öğretmeni yetiştirme programı hakkındaki görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 164-179. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/202326>
- Torun, Y. (2020). Mahalle mekteplerinden vakıf okullarına Türkiye’de eğitimin finansmanı. N. Beltekin (Ed.). *Türkiye’de eğitim iktisadî disiplini* içinde (ss. 411-446). Anı Yayıncılık.
- Troman, G. (2000). Teacher stress in the low-trust society. *British journal of sociology of education*, 21(3), 331-353. <https://doi.org/10.1080/713655357>
- Ural, A. (2014, 25 Kasım). İnsanlığın öğretmeni olabilmek. *Birgün Gazetesi*. <https://www.birgun.net/haber/insanligin-ogretmeni-olabilmek-71694>
- Ural, A. (2016). Yarışmacı eğitim anlayışının etkileri üzerine bir çözümleme. *Eleştirel Pedagoji*, 43, 19-24. https://www.academia.edu/30382132/Yarışmacı_Eğitim_Anlayışının_Etkileri_Üzerine_Bir_Çözümleme
- Ural, A. (2021, 29 Nisan). *Öğretmenlik üzerine* [Video], You Tube. <https://www.youtube.com/watch?v=Fw4GCt8cooE>
- Ünal, L. I. (2005). Öğretmen imgesinde neoliberal dönüşüm. *Eğitim Bilim Toplum*, 3(11), 4-15. https://www.academia.edu/3306142/ogretmen_imgesinde_dönüşüm
- Ünal, L. I. (2011). *Öğretmenliğe ve öğretmen yetiştirmeye ilişkin ekonomi politik bir çözümleme*. https://www.academia.edu/3291859/ogretmen_yetiştirme
- Ünal, L. I. (2020). Eğitim iktisadından eğitim ekonomi politikğine: Tarihsel bir çözümleme. N. Beltekin (Ed.), *Türkiye’de eğitim iktisadî disiplini* içinde (ss. 1-26). Anı Yayıncılık.
- Ünsal, S. (2021). Öğretmenlik mesleğinin tanımı, önemi ve öğretmenlerin değişen rolleri üzerine nitel betimsel bir araştırma. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(42), 1481-1504. <https://doi.org/10.46928/iticusbe.956111>

- Ünsal, S., Çetin, A. ve Yüksek F. (2022). 2005 yılı öncesi ve sonrası öğretmen öğrenci ve veli profillerine ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 5(1), 51-70. <https://doi.org/10.33400/kuje.1035236>
- Yıldırım, A. (2011). Öğretmen eğitiminde çatışma alanları ve yeniden yapılanma. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 1-18. <http://www.ajindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423936084.pdf>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, A. (2013). Türkiye’de öğretmenlik mesleğinin dönüşümü: İdealist öğretmenden sınava hazırlayıcı teknisyen öğretmene. *Eleştirel Pedagoji Dergisi*, 5(27), 43-50. https://www.academia.edu/27645490/Türkiyede_Öğretmenlik_Mesleğinin_Dönüşümü_İdealist_Öğretmenden_Sınava_Hazırlayıcı_Teknisyen_Öğretmene
- Yıldız, A. ve Ünlü, D. (2014). Metaforlarla öğretmenliğin dönüşümü. *Eleştirel Pedagoji*, (35), 13-20. http://www.elestirelpedagoji.com/FileUpload/ks7397/File/elestirel_pedagoji_sayi_35.pdf#page=15
- Yıldız, N. (2008). Neoliberal küreselleşme ve eğitim. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 13-32. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/787152>

Etik Kurul Kararı

Bu araştırma Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Etik Kurulu’nun 09.02.2021 tarihli ve 01-08 sayılı kararı ile uygun bulunmuştur.

Ek*Görüşme Yapılan Öğretmenlere İlişkin Kişisel Bilgiler*

	Cinsiyeti	Medeni Durumu	Kardeş Sayısı	Görev Yaptığı İl	Yaşadığı Yerleşim Birimi	Mesleki Kıdem (Yıl)	Anne Eğitim Durumu	Baba Eğitim Durumu
G1	Kadın	Evli	5	Sakarya	İlçe Merkezi	26	Okur Yazar	Okur Yazar
G2	Kadın	Evli	3	Tokat	İlçe Merkezi	18	İlkokul	Lise
G3	Erkek	Evli	3	Şanlıurfa	İl Merkezi	5	İlkokul	Ortaokul
G4	Erkek	Evli	3	Antalya	Büyükşehir	27	Yok	İlkokul
G5	Erkek	Evli	3	Ordu	İl Merkezi	15	İlkokul	İlkokul
G6	Erkek	Evli	3	Afyon	İl Merkezi	15	İlkokul	Lise
G7	Kadın	Evli	3	İstanbul	Büyükşehir	21	İlkokul	Ortaokul
G8	Erkek	Evli	9	Bursa	İl Merkezi	28	İlkokul	Ortaokul
G9	Kadın	Evli	5	Yalova	İlçe Merkezi	23	İlkokul	İlkokul
G10	Kadın	Evli	2	Manisa	İlçe Merkezi	17	İlkokul	İlkokul
G11	Kadın	Evli	3	Tokat	İlçe Merkezi	10	İlkokul	Üniversite
G12	Kadın	Evli	2	Ankara	Büyükşehir	7	İlkokul	Lise
G13	Kadın	Bekar	2	Kahramanmaraş	İlçe Merkezi	5	İlkokul	Lise
G14	Kadın	Bekar	6	Mersin	Büyükşehir	29	İlkokul	İlkokul
G15	Kadın	Evli	3	Düzce	İlçe Merkezi	16	İlkokul	Lise
G16	Kadın	Evli	3	Samsun	Büyükşehir	21	İlkokul	Ortaokul
G17	Kadın	Evli	4	İstanbul	İlçe Merkezi	8	İlkokul	İlkokul
G18	Erkek	Evli	4	Tokat	İlçe Merkezi	19	İlkokul	İlkokul
G19	Erkek	Evli	3	Antalya	İl Merkezi	30	İlkokul	Yüksekokul
G20	Erkek	Evli	2	Tokat	İlçe Merkezi	12	Ortaokul	Lise
G21	Erkek	Evli	5	Adıyaman	İl Merkezi	15	İlkokul	Lise
G22	Erkek	Evli	4	Sakarya	Büyükşehir	8	İlkokul	Yüksekokul
G23	Erkek	Evli	5	Antalya	Büyükşehir	34	İlkokul	İlkokul
G24	Erkek	Evli	2	Antalya	Büyükşehir	24	Yüksekokul	Yüksekokul
G25	Erkek	Evli	2	Ankara	Büyükşehir	30	Üniversite	Üniversite
G26	Erkek	Evli	3	Antalya	Büyükşehir	27	Yok	İlkokul
G27	Erkek	Evli	3	Antalya	Büyükşehir	29	İlkokul	İlkokul
G28	Erkek	Bekar	3	İstanbul	Büyükşehir	5	İlkokul	İlkokul
G29	Kadın	Evli	3	Ankara	Büyükşehir	23	İlkokul	İlkokul
G30	Kadın	Evli	7	Amasya	İl Merkezi	15	İlkokul	İlkokul
G31	Erkek	Evli	3	Bursa	Büyükşehir	17	İlkokul	İlkokul
G32	Erkek	Evli	7	Hatay	İlçe Merkezi	15	Üniversite	Okur Yazar
G33	Erkek	Evli	9	Kahramanmaraş	İlçe Merkezi	17	Yok	İlkokul
G34	Erkek	Evli	2	Artvin	İlçe Merkezi	9	İlkokul	Üniversite
G35	Erkek	Evli	5	Tokat	İlçe Merkezi	26	İlkokul	İlkokul
G36	Erkek	Evli	5	Ankara	Büyükşehir	26	Okur Yazar	İlkokul
G37	Erkek	Evli	3	Ordu	İlçe Merkezi	10	İlkokul	Lise
G38	Erkek	Evli	3	Sivas	Büyükşehir	1	İlkokul	Lise
G39	Kadın	Bekar	4	Samsun	İlçe Merkezi	21	İlkokul	İlkokul
G40	Kadın	Bekar	4	Tokat	İlçe Merkezi	20	İlkokul	Ortaokul



Examining Teachers' Views on the Reflections of Neoliberal Policies in the Teaching Profession¹

ARTICLE TYPE	Received Date	Accepted Date	Published Date
Research Article	03.11.2022	07.28.2022	07.31.2022

Osman Keleş ²

Ministry of National Education

Gülay Aslan ³

Tokat Gaziosmanpaşa University

Abstract

This research describes the reflections of neoliberal policies in the teaching profession and the transformation in the meaning and functions attributed to teaching, based on teacher experiences. This study is a case study in which qualitative research methods are applied. The research was conducted with 40 teachers working in public schools in different regions of Turkey in the 2020-2021 academic year. Participants were determined through maximum variation sampling. The data were collected through semi-structured interviews and the interviews were carried out through the zoom program. The total call time is 78 hours. According to the research results, teachers think there is a relationship between recent neoliberal policies and the change/transformation the teaching profession has undergone. In this context, it is recommended to increase the number of studies that deal with all policies, from teacher selection and education process to teachers' autonomy and social perception, in an integrated manner.

Keywords: Education, change/transformation, neoliberal policies, teaching profession, commercialization.

Ethical committee approval: Ethical consent was obtained from Tokat Gaziosmanpaşa University Ethical Committee, No: E-01-08, Date: 09.02.2021.

¹This article is derived from the first author's master's thesis completed in 2021 at Tokat Gaziosmanpaşa University Institute of Educational Sciences under the supervision of the second author.

²**Corresponding Author:** Primary Teacher, Turhal Cevlikler Primary School, e-mail: osmankeles1946@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-4835-6308>

³Prof. Dr., Faculty of Education, Department of Educational Sciences, Department of Educational Administration, e-mail: gulay.aslan@gop.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-4067-0223>

Purpose and Significance

This research examines the effects of neoliberal policies on the teaching profession. It describes the transformation in the meanings and functions attributed to teaching based on teachers' experiences. In this context, it is considered important for the present and future of the profession to make the effects of recent neoliberal policies on teacher identity, social status, and working conditions more visible. Likewise, it is expected to contribute to the will to save education from the instrumental view that only determines the future quality of life of the individual, to prioritize public education and to reconsider it from a more egalitarian plane.

Method

This research, which explains the effects of neoliberal policies on the teaching profession based on teacher experiences, is a case study in which qualitative research methods are applied. The research was conducted with 40 teachers working at different levels in public schools in various regions of Turkey. Participants were determined through maximum variation sampling.

The research data were obtained from in-depth interviews conducted through the zoom program (between 25 December 2020 - 3 March 2021) with 40 teachers working at different levels in public schools in various regions of Turkey. In this study, the semi-structured interview technique was used to collect data. While preparing the semi-structured form, first of all, literature review was conducted and the teachers were consulted for their opinions and suggestions. The draft form was prepared after this study was presented to the expert opinion.

The data were analyzed by descriptive analysis. A total of 78 hours of interviews were conducted with 40 teachers, and the zoom recordings were transcribed by the researcher and converted into interview texts of approximately 300 pages. It took nearly three months to conduct the interviews. During the same period, the transcription of the interviews was also completed.

In this study, some precautions were taken to increase the validity and reliability of the research. In order to increase the internal validity of this research, a literature review was conducted while the semi-structured interview form was being developed. In order to increase the external validity of the research, each stage of the research was tried to be conveyed by reflecting on the specific conditions of the research. In order to increase the internal reliability of the research, the findings were presented in accordance with the original, and the opinions of the participants were reflected through direct quotations as they expressed. In order to increase the reliability of the research, expert opinion was sought in the interview questions.

Results

The research findings were created by tracing why, how, and under what conditions the recent transformation in the teaching profession took place. According to the research findings, a significant proportion of the teachers believe that the

undergraduate education they received does not contribute to their professional life. Most participants stated that they learned teaching completely through school experiences after starting their profession.

Regarding the teacher selection process, it was observed that the participants generally separated the KPSS (Public Personnel Selection Examination [Kamu Personeli Seçme Sınavı-KPSS]) and interview processes from each other. While most participants evaluated the interview process as completely unfair and unworthy, KPSS was approached with a little more caution. Participants think there is a significant increase in workloads compared to the past regarding the change in working conditions and workloads. A small portion of them stated that there is a decrease in their workload, especially with the development of technology.

Almost all teachers stated that success in education is perceived only as exam success, the system indexes success to exams, and parents adapt to this situation. It was observed that the teachers thought that the exam-oriented system forced them and distracted them from their ideal education approach.

Another research finding reveals that the vast majority of teachers do not feel comfortable and independent about professional autonomy. Teachers stated that they felt the pressure and could not be free enough. In the study, it was also observed that the participants had a common opinion that there was a significant erosion in the value given to the teacher in society compared to the past.

Discussion and Conclusions

In the study, it was observed that a significant number of teachers could establish a direct relationship between the post-1980 change and neoliberal policies. It has been observed that the initiation and spread of neoliberal policies are associated with the 12 September Coup, the 24 January Decisions, and privatization policies. Teachers have highlighted the commercialization tendencies of schools, which are dependent on privatization policies in education, in the loss of the power and prestige of the teacher after 1980.

In Turkey, after 1980, teacher training was left to universities and became more systematic. However, especially after the 1990s, the inadequacy of education faculties, the number of which has increased day by day, has come to the fore and the quality problem in teacher training has gained another dimension. A new teacher resource has been created with the Pedagogical Formation Certificate Program for the faculties of science and literature, and the professional development of teachers has been tried to be continued with in-service training activities. All of these dimensions of teacher training were evaluated by the participants in the study, and the practices were criticized on the grounds that they were unfair, did not serve the purpose and were unqualified. There are studies supporting these findings in the literature (Buyruk, 2015; Durmaz, 2014; Keskin Demirer, 2012; Ömür and Bavlı, 2020; Ünal, 2011; A. Yıldız, 2013).

In the neoliberal era, it is seen that the transformation toward teacher training is also observed in the teacher selection process. In Turkey, there are two major stages that teacher candidates have to go through after completing their undergraduate education. Graduated students and prospective teachers who have not been appointed before have to pass the KPSS and interview exams in order to be appointed. In this research, while the negative effects of the KPSS and interview process on teacher candidates came to the fore, opinions about the unfair operation of the process gained weight. Many studies point to the anxiety-inducing and wearisome aspects of this process for teachers (Atak, 2019; Çetin, 2013; Gündoğdu et al., 2008; Kuran, 2012). The transformation in the teaching profession after 1980 was also reflected in their changing working conditions and increasing workload. It is thought that the creation of a teacher identity that prepares students for the exam, together with the flexible/insecure working style of neoliberalism, increases the workload of teachers and differentiates their working conditions. According to the research findings, the majority of teachers think their workload has increased compared to the past.

The change in success criteria in education and the increase in central exams day by day formed the basis of the reform in education approaches in the neoliberal period. Because increasing competition and making employment conditions difficult/limiting also play a role in the socialization of the system through education. In this research, the views that central exams deepen inequalities among students, increase the workload of teachers, cause a crushing competition between teachers and students, and thus contribute to the reproduction of the system came to the fore. In support of the research results, Keskin Demirel (2012) states that the image of the teacher is determined by the success of the exam, and Buyruk (2014) says that the success of the teacher is evaluated according to the number of students who are successful in the exams.

It is argued that in Turkey, teachers were freed from their social responsibilities before 1980, and this was achieved through intervention in their autonomous identity. In this study, it was seen that the vast majority of teachers did not feel free/autonomous. Teachers do not feel free due to the attitudes of school administrations, curricula, insecure working conditions, parents' overprotective attitudes, and instructions sent by top administrators about what needs to be done.

As the distance of teachers, who moved away from his autonomous identity and social responsibilities to society, increased, the need and trust for them began to decrease gradually. Because teachers are no longer expected to take an active role in their environment, they move away from the identity that solves people's problems in the village or city, whose word is believed and respected. As a matter of fact, in the findings of this research, it is seen that the social perception towards teachers has changed negatively in the post-1980 period, teachers have turned into a practitioner who do what they are told, and this technician teacher identity cuts the teachers away from the whole work. In this requalification process, it is found in many studies that teachers turns into a practitioner/technician who do what they are told (Atmaca, 2020;

Çak, 2020; Çalışıcı Çelik and Kırıl, 2018; Giroux, 2013; Güven, 2010; Keskin Demirer, 2012; Sağın, 2018; Troman, 2000; Ünsal, 2021; Ünsal et al., 2022; A. Yıldız, 2013; Yıldız and Ünlü, 2014).

According to the research results, the following recommendations can be made: The situations that cause the inadequacies in teacher training can be investigated in detail. New research can be conducted on models that can be an alternative to the examination-oriented education approach. Studies can be conducted in which the reflections of the problems experienced in teacher employment on the profession are handled holistically (the status of the teacher, autonomy and life difficulties, etc.). Improvement steps can be taken by determining the workload density in the teacher's working conditions. With the understanding that teachers are not only seen as practitioners of the profession, arrangements can be made to enable them to take a role in the formation of education policies.

Ethical Committee Approval

Ethical consent was obtained from Tokat Gaziosmanpaşa University Ethical Committee, No: 01-08, Date: 09.02.2021.



Öğrenme Güçlüğünde Yazılı Anlatımı Desteklemek: Strateji Öğretimi

MAKALE TÜRÜ	Başvuru Tarihi	Kabul Tarihi	Yayın Tarihi
Derleme Makalesi	12.01.2021	21.09.2021	04.10.2021

A. Bilal Özbek ¹
Dokuz Eylül Üniversitesi

Burcu Kılıç Tülü ²
Ankara Üniversitesi

Öz

Yazılı anlatım, okuryazarlık gelişiminin önemli kazanımlarından birisidir. Yazılı anlatım sürecinde bireyin üretici konuma geçerek bilgisini, deneyimlerini ve hayal gücünü farklı metin yapılarına göre düzenlenmiş bir şekilde aktarması gerekmektedir. Bu süreçte birden çok bilişsel beceri etkin biçimde kullanılır. Öğrenme güçlüğü olan pek çok öğrenci yazılı anlatımda sorunlar yaşamaktadır. Alanyazında var olan araştırmalar ve uygulamalar incelendiğinde öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin, okuma akıcılığı ve okuduğunu anlama gibi akademik becerilerine göre daha az desteklendiği görülmektedir. Bu derleme çalışmasının amacı öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin yazılı anlatım becerisinde yaşadıkları güçlükleri ve nedenlerini betimleyerek yazılı anlatım becerilerinin önemine dikkat çekmek ve desteklenmesine yönelik etkili bir yöntem olan strateji öğretimi örnekler ile açıklamaktır. Strateji öğretimi, yazılı anlatımın farklı aşamalarına ya da bütününe yönelik öğrencilerin planlama, yazma ve gözden geçirme aşamalarında becerilerini geliştirmeyi hedeflemektedir. Strateji öğretimleri, öğrenme güçlüğü olan çocuklar için açık bir şekilde model olunmasına ve sık tekrarlar yapılabilmesine olanak veren Kendini Düzenleme Stratejilerinin Gelişimi öğretim modeline göre yürütüldüğünde önemli kazanımların sağlandığı görülmektedir. Etkili bulunmuş stratejilerin öğretiminin yapılmasıyla ve yazma öncesi planlama, planları yazıya geçirme ve metni gözden geçirme aşamalarının öğrencilere kazandırılması ile daha nitelikli yazılı ürünlerin oluşturulması olanaklıdır. Bu çalışma ile ebeveynlerin, alanda çalışan öğretmen ve uzmanların öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin desteklenmesine ilişkin farkındalıklarının artırılması, bu konuda yapılacak uygulama ve araştırmalara katkı sağlanması amaçlanmıştır.

Anahtar sözcükler: Yazma, yazılı anlatım, strateji öğretimi, üstbilişsel strateji, öğrenme güçlüğü.

Etik kurul kararı: Bu araştırma, derleme türünde makale olduğu için etik kurul kararı gerektirmemektedir.

¹Sorumlu Yazar: Dr., Buca Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, e-posta: bilal.ozbek@deu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-0200-4932>

²Dr., Eğitim Bilimleri Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, e-posta: burcukilic2012@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-9623-8392>

Yazılı anlatım kişiler arasındaki iletişimin devamlılığını sağlayan, insanların düşüncelerini etkileyen, birçok hedefi gerçekleştirmek ve öğrenmek için kullanılan vazgeçilmez bir araçtır (Bangert-Drowns, Hurley ve Wilkinson, 2004; Graham, 2006). Öğrenciler yazma becerisi ile kendi düşüncelerini ve deneyimlerini yansıtan ürünler ortaya koydukları gibi, edindikleri bilgiyi yapılandırmak, düzenlemek, yorumlamak ve hatırlamak amacıyla da bu beceriden yararlanmaktadır (Graham, Gillespie ve McKeown, 2013). Karmaşık bir beceri olarak tanımlanan yazılı anlatım, temel yazma becerilerinin, yazma akıcılığının, okuma akıcılığının, okuduğunu anlama becerilerinin, ön bilgi düzeyi, fikir üretme ve üretilen fikirlerin düzenlenmesi becerilerinin dahil olduğu bir süreçtir (Graham, 2006; Troia, Brehmer, Glause, Reichmuth ve Lawrence, 2020). Yazılı anlatım becerilerine sahip öğrencilerin farklı akademik alanlarda değerlendirmelerde daha iyi performans gösterebildikleri, 2-12. sınıflara devam eden öğrencilerin fikirlerini düzenleyerek metinler yazma, okudukları metinlere ilişkin özet yazma, not alma, sorular üretme ve bu soruları yanıtlama davranışlarının metni anlama becerilerini desteklediği belirlenmiştir (Graham ve Hebert, 2011). Aynı çalışmada yazmanın öğrencilerin akıcılık ve okuduğunu anlama becerileri üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Yazılı anlatımın diğer akademik alanlara olan bu ilişkisine ek olarak, yazılı anlatım becerileri akademik başarıyı değerlendirmede de sık kullanılan bir araçtır (Graham, MacArthur ve Fitzgerald, 2007). Öğretim kademelerinin pek çok aşamasında öğrencilerin performansı açık uçlu sorularla değerlendirilir ve bu sorulara, öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini kullanarak, bilgilerini düzenleyerek bütüncül yanıtlar vermeleri beklenir. Bu kapsamda da öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinde gösterdikleri performans oldukça önemlidir.

Öğrencilerin akademik yaşamında son derece önemli olan yazma becerisinin gelişimi erken çocukluk döneminde karalamalarla başlamakta ve çocuk zamanla yazının bir işlevinin olduğunu fark etmektedir. Okulun ilk yılında ise okuma öğretimiyle birlikte çocukların ses, hece, sözcük, cümle ve ardından metin yazma becerileri gelişmektedir (Abbott, Berninger ve Fayol, 2010). Yazının fiziksel üretimiyle ilgili olan yazmanın mekanik boyutunda öğrencilerin ustalaşmaları el göz koordinasyonu, küçük kas gelişimi gibi becerileri ile ilişkilidir. Öğrencilerin zaman içerisinde bakarak kopya etmeden, söylenilen cümleleri bağımsız olarak dikte etmeye kadar yazmanın mekanik boyutunda ustalaşmaları gerekmektedir. Öğrenciler yazma becerisinde ustalaştıkça uygun hızda ve okunaklı yazma olarak tanımlanan yazma akıcılığı becerisini geliştirebilirler (Cordeiro, Castro ve Limpo, 2018). Yazma akıcılığı ve doğruluğu okulun ilk yıllarında öğrencilerden beklenen temel yazma becerisidir (Berninger ve diğ., 2006). Yazılı anlatım ise hızlı ve doğru yazma becerileri ile birlikte pek çok farklı becerinin de kullanıldığı daha karmaşık bir beceridir.

Öğretim programı incelendiğinde yazılı anlatım, özellikle üçüncü sınıf ve sonrası dönemde öğrenciler bilgilerini, düşüncelerini ve deneyimlerini aktarmak için yazma becerisini bir araç olarak kullanmaya başladıklarında önem kazanmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) öğretim programının ilkökul ve ortaokul düzeyindeki kazanımlarında öğrencilerin yazım, noktalama, dilbilgisi kurallarına uygun olarak

belirli bir amaç ve okuyucu kitlesine göre ve farklı türlerde yazılı ürünler oluşturmaları beklenmektedir (MEB, 2019). Gerek öğretim programında yer alan yazma becerilerine ilişkin amaçların değerlendirilmesinde gerekse diğer derslerin sınavlarında öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini etkin biçimde kullanmaları gerekmektedir. Bu değerlendirmelerde tipik gelişen öğrencilerin bir bölümü öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin ise neredeyse tamamı sorunlar yaşayabilmektedirler (Graham, Collins ve Rigby-Wills, 2017). Ulusal Eğitsel İlerleme Değerlendirmesi (National Assessment of Educational Progress-NAEP) raporuna göre öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin yalnızca %6'sı yeterli yazma becerilerine sahiptir (Graham ve Perin, 2007). Buna karşın pek çok eğitimcinin öğrencilerin yazma becerilerini desteklemek için kullandığı zaman ile öğretim programında yazılı anlatıma verilen önem arasında bir tutarsızlık bulunmaktadır (Graham ve Harris, 1997). Özellikle okuma akıcılığı ve okuduğunu anlama becerilerinin desteklenmesine ayrılan zaman arttıkça yazma becerileri öğretim odağından uzaklaşmakta ve bu beceriye daha az zaman ayrılmaktadır (Baker, Gersten ve Graham 2003). Bu durum hem yazılı anlatımda sorun yaşayan öğrenciler hem de öğrenme güçlüğü olan öğrenciler için ciddi bir sınırlılığa (dezavantaja) dönüşmektedir.

Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin varolan yazılı anlatım sorunlarına bakıldığında, bu çocukların akranlarına göre uzun bir yazılı ürün üretme, metin oluşturma, uygun noktalama işaretlerini kullanma, yazma sürecini anlama ve kendi yazma yeteneklerine ilişkin algıları dahil olmak üzere yazmanın birçok yönüne ilişkin daha fazla sorun yaşadığı görülmektedir (Graham ve Harris, 1992; Troia, 2006). Bu öğrenciler ayrıca metin yapısını belirlemede ve farklı metin yapılarına uygun yazmakta, özellikle farklı türleri olan bilgilendirici metinler (karşılaştırma, zamansal, tanımlayıcı, problem-çözüm vb.) yazmak (Dymock, 2005) için desteğe gereksinim duymaktadırlar (Gersten ve Baker, 2001; Williams, Hall ve Lauer, 2004). İyi düzenlenmiş nitelikli bir yazılı ürünü ortaya koymak öğrenilebilir bir beceridir ve bu beceriyi desteklemek için etkili yöntemlerin kullanılması gerekmektedir. Bu derleme kapsamında da öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin desteklenmesinde kullanılan stratejiler örneklerle açıklanmaktadır. Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin yazılı anlatım becerilerine müdahale etmek için öncelikle bu beceriyi oluşturan bileşenlerden ve iyi bir yazılı anlatımın gerekliliklerinden söz etmek gerekmektedir.

Yazılı Anlatımın Aşamaları

Yazılı anlatımın oldukça karmaşık bir süreç içermesi bu sürecin açıklanmasında farklı görüşlerin oluşmasına neden olmuştur (Graham, McKeown, Kiuvara ve Harris, 2012). Yazılı anlatım sürecinin nasıl şekillendiğini açıklamaya yönelik iki temel görüş bulunmaktadır. Bunlardan ilki yazılı anlatımın nasıl şekillendiğini açıklamada bilişsel süreçlere ve yazmaya ilişkin güdülenmeye odaklanırken (Hayes, 1996); ikincisi metin yapıları bağlamında yazılı anlatımı şekillendirmesine odaklanmaktadır (Russell, 1997). Bütüncül olarak bakıldığında, yazma sürecinin başarılı bir şekilde yönetilmesi üzerinde uygun yazma ortamı, ne hakkında yazıldığı, yazarın amacı, yazarın yazma için gerekli bilgi, beceri ve stratejilere sahip olması gibi etkenler etkili olmaktadır

(Zimmerman ve Risemberg, 1997). Berninger ve Amtmann (2003) ise yazı anlatım sürecini, yazım ve yazının mekanik yönünü ve kendini düzenleme, planlama, gözden geçirme ve düzenlemeyi de içeren yürütme işlevi olmak üzere iki etken ile açıklamaktadır. Bu derleme makalesi kapsamında ilkökul ve ortaokul düzeyinde temel yazılı anlatım becerilerine yönelik strateji öğretimine odaklanılması nedeniyle yazma becerisi süreçte gösterilmesi gereken davranışlar (planlama/yazma/gözden geçirme) bakımından ele alınmıştır. Bununla birlikte strateji öğretiminin farklı metin türlerini tanıma ve bu metin türlerine uygun yazılar yazmakta önemli katkılar sağladığı bilinmektedir (Pyle ve diğ., 2017).

Yazılı anlatım temel olarak planlama, planların yazıya aktarılması ve yazılan metnin gözden geçirilerek kontrol edilmesi olmak üzere üç aşamadan oluşmaktadır (Hayes ve Flower, 1980). Yazma sürecinin ilk aşamasında öncelikle öğrencilerin hakkında yazılan konu üzerine düşünceleri, fikirler üretmek bu fikirlerini düzenlemesi için uygun sürede planlama yapmaları gerekir. Planlama, yazma amacı belirleme, fikir üretme ve fikirlerin düzenlenmesini içerir ve yazılı anlatımda başarılı olanlar bu süreci iyi bir şekilde yöneterek yazma öncesinde yoğun bir şekilde çalışırlar (Graham ve Harris, 2003). Planlama ile metinlerin organizasyonu ve konunun farklı boyutlarının aktarılması daha kolay olmaktadır. Yazma sürecinin başında iyi bir planlama yapıldığında daha nitelikli yazılı anlatım ürünleri ortaya çıkmaktadır (Chalk, Hagan-Burke, ve Burke, 2005; Thoennes, 2016). Ek olarak, bu planlamalar metin türlerine göre de farklılıklar göstermektedir (Pyle ve diğ., 2017).

Planlamanın ardından üretilen fikirlerin uygun sırada ve bir bütünlük içerisinde metne dönüştürüldüğü yazma süreci başlamaktadır. Yapılan planlama sonucunda üretilen fikirlerin yazma aşamasına aktarılmasında paragrafların bütünlük içerisinde, ilişkileri yansıtacak şekilde oluşturulması ve yazılmakta olan metin türünün özelliklerini yansıtan ve bilgileri birbiriyle bağlayan anahtar sözcüklerin kullanılması önemlidir. Bu anahtar sözcükler ile anlatımın ve fikirlerin daha iyi aktarılması, cümlelerin birbirine bağlanması ve anlamsal bütünlüğün sağlanması olanaklı olmaktadır. Yazılı anlatım sürecinde planlama ve planların metne dönüştürülmesi kadar önemli olan son aşama oluşturulan metnin gözden geçirilerek kontrol edilmesidir (Wong, Butler, Ficzere ve Kuperis, 1996).

İyi yazılmış bir metnin ilk denemede başarılı bir şekilde oluşturulmasının zor olduğu düşünülmektedir. Yapılması muhtemel olan yazım yanlışı gibi basit hataları, sözcük seçimlerini, anlatım bütünlüğünü daha iyi yansıtmak için metin yapısına uygun şekilde kullanılan ve metindeki bilgileri birbirine bağlayan anahtar sözcük (örneğin bu nedenle, bundan sonra, ancak vb.) kullanımlarını metni tekrar okuyarak gözden geçirerek kontrol etmek yazılı anlatımın niteliğini arttırmaktadır. Görüldüğü üzere yazılı anlatım içerisinde birçok farklı beceriyi içeren ve öğrencilerin ön bilgilerinin önemli olduğu karmaşık bir süreçtir. Bu karmaşık sürecin her öğrenci tarafından başarılı bir şekilde yönetilebilmesi olanaklı olmamaktadır.

Öğrenme Güçlüğü ve Yazılı Anlatım

Alanyazında öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin iyi bir yazılı ürün ortaya koymak için gerekli bilgi ve beceride sınırlılıklar yaşadıkları belirtilmektedir (MacArthur, 2007; MacArthur, Graham ve Schwartz, 1991). Bu öğrencilerin tipik gelişen akranlarıyla karşılaştırıldığı çalışmalarda öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin yazma becerilerinde daha yoğun güçlükler yaşadıkları görülmektedir (Graham, Schwartz ve MacArthur, 1993; Reid ve Lienemann, 2006; Thoennes, 2016). Yakın tarihli bir meta-analiz çalışmasında, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin yazı niteliği, planlama, sözcük bilgisi, cümle akıcılığı, yazım kuralları, dilbilgisi, el yazısı ve güdüleme (motivasyon) açısından tipik gelişen akranlarına göre daha çok zorlandıkları belirlenmiştir (Graham, Fishman, Reid ve Hebert, 2016; Öztürk ve Girli, 2018). Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler başarılı bir yazılı anlatım için gereken planlama yapma, fikir üretme ve fikirleri düzenleme ile yakından ilişkili esnek düşünme, farklı bakış açılarını görebilme, kendi fikirlerini destekleyebilen nedenler üretme ve süreç boyunca kendini düzenleme becerilerinde de akranlarından daha fazla güçlük yaşamaktadırlar (Hooper, Swartz, Wakely, de Kruif ve Montgomery, 2002; Öztürk ve Girli, 2017). Bunların bir sonucu olarak yazılarının yazma amacına uygunluğu ve ilgi çekiciliği oldukça düşüktür. Sonuç olarak, yazma performansını etkileyen okuma, yazma gibi farklı alanlarda öğrenme güçlüğü olan öğrenciler tipik gelişen akranlarından daha yetersiz performans göstermektedirler (Gersten ve Baker, 2001).

Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin yazılı anlatımda başarılı olan akranlarına göre yazma sürecinin aşamalarında farklı özellikler gösterdikleri, planlama aşaması açısından yazmaya başlamadan önce yönerge verildiğinde dahi bir dakikadan az planlama yaptıkları, fikirleri düzenlemede güçlük çektikleri ve yazma sürecini desteklemede yetersiz planlar ortaya koydukları belirtilmektedir (Graham ve diğ., 2017; MacArthur ve Graham, 1987). Yazma sürecine iyi bir planlama olmadan başlamaları nedeniyle kısa metinler yazdıkları ve yazma sürecini oldukça hızlı sonlandırdıkları görülmektedir (Graham, 1990). Bazı öğrenciler planlama yapsa dahi, doğru yazma, noktalama işaretleri gibi yazmanın mekanik yönüne çok fazla süre harcadıkları için planladıklarını unutmaktadır (Graham, Harris ve Fink, 2000). Aynı zamanda yazmaları gereken metne ilişkin fikir üretmeler bile bu fikirleri metne dönüştürmek için gerekli strateji becerilerine sahip olmamaları yazdıkları metinlerin kapsamı, niteliği ve bütünlüğünü etkilemektedir (Englert ve Raphael, 1988; Montague, Graves ve Leavell, 1991). Ek olarak, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin genellikle basit ve kısa cümleler ile yazılarını oluşturdukları ve metni oluştururken kullandıkları farklı sözcük sayılarının da oldukça az olduğu bilinmektedir (Graham ve diğ., 2000). Bu öğrenciler metni gözden geçirme aşamasında ise isteksiz olmakta, çoğunlukla metni gözden geçirmemekte, gözden geçirdiklerinde ise sadece biçimsel hatalarını düzeltmeye yönelik girişimlerde bulunmaktadır (Reid ve Lienemann, 2006). Bu güçlükler motivasyonlarının düşmesine ve yazmaya ilişkin olumsuz tutum geliştirmelerine neden olmaktadır (Troia, Harbaugh, Shankland, Wolbers ve Lawrence, 2017). Bu ise yazma girişimlerinin ve yazma becerilerini geliştirme

fırsatlarının azalması ile sonuçlanmaktadır (Harris ve Graham, 2013). Oysa iyi bir yazar olmak için öğrencilerin farklı amaçlar için sık sık yazmaları gerekmektedir (Graham ve diğ., 2012). Bu şekilde oluşan bir döngünün tersine çevrilmesi amacıyla öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin yazılı anlatım performanslarının geliştirilmesine yönelik müdahale çalışmalarının yapılması son derece önemlidir.

Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Yazılı Anlatım Becerilerinin Strateji Öğretimiyle Desteklenmesi

Yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesi hedeflenen bir öğrenci için sosyal etkileşim gereksinimlerine uygun yanıt verebilen bir öğretmen ya da yetişkin ile çalışmak, öğrencileri çeşitli yazı biçimleriyle tanıştırmak, öğrencilerin dil gelişimlerini desteklemek ve yazma deneyimleri kazanmaları için fırsatlar sunarak yazma gelişimlerine katkıda bulunmak gerekmektedir (Graham ve Perin, 2007). Bu bağlamda öğrencinin ilgi alanlarının ve üzerine konuşmaya istekli olduğu, hakkında bilgi sahibi olduğu konuların yazma çalışmalarına konu edilmesi önemlidir (Troia ve diğ., 2017).

Öğrencilerin yazılı anlatım becerilerine yönelik olarak öğretmenlerin açık anlatım ile sözel yönergeler verdikleri, iyi yazılmış bir metnin özelliklerini açıklama gibi yollardan yararlandıkları, öğretmen merkezli uygulamalar yürüttükleri ve sıklıkla öğrencilerin ürünlerini değerlendirirken yazım hataları ve dil bilgisi kuralları gibi biçimsel özellikler üzerinde durdukları görülmektedir (Dockrell, Marshall ve Wyse, 2016; Seban, 2008). Ancak öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin daha açık öğretim yöntemlerine gereksinimleri vardır ve bu uygulamalar öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini belli bir noktaya kadar desteklemektedir. Bu nedenle yapılacak çalışmalarda öğrencilerin performanslarının devamlılığını sağlayan, edindikleri becerileri başka durumlara uyarlamalarına yardımcı olan yöntemler kullanılmalıdır (Graham ve Harris, 2003). Yapılan meta-analiz çalışmalarında araştırmacılar farklı sınıf düzeylerinden öğrencilerin yazılı ürünlerinin niteliğinin artırılmasında etkili olan bazı yöntemleri ve bileşenleri belirlemişlerdir. Bunlar, strateji öğretimi, işbirlikli yazma, yazma öncesi hazırlıklar, özetleme, cümle yapılarını uzatma, metin yapısı öğretimi, dikte becerilerinin öğretimi, yazmayı değerlendirme ve ek yazma süresi sağlama gibi yöntemlerdir (Bangert-Drowns, ve diğ., 2004; Graham ve Perin, 2007). Bu yöntemlerden biri olan strateji öğretimi farklı metin yapılarına yönelik, yazma sürecinin planlama, yazma ya da gözden geçirme aşamalarında öğrencilerin göstermeleri gereken davranışların öğretilmesini hedefleyen ve öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle sıklıkla kullanılan etkili bir yöntemdir (Harris, Graham, Friedlander ve Laud, 2013). Yazma stratejilerini bütüncül bir şekilde yürütmek ve bağımsız kullanabilmek öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin en temel sorunlarından biridir ve bu sorunu çözmek için öğrenme güçlüğü olan öğrenciler çevresel ve sosyal desteğe gereksinim duymaktadırlar (Cameron, Hunt ve Linton, 1996). Son yıllarda öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesine yönelik strateji öğretimini temel alan çalışmaların yaygın olduğu görülmektedir (Berry ve Mason, 2012; Evmenova, Regan, Ahn ve Good, 2020; Özbek, Kılıç-Tülü ve Ergül, 2019). Bu öğretimler farklı sınıf

düzeylerinde, çeşitli tanı gruplarında ve farklı metin türlerinde kullanılmaktadır (Güzel-Özmen, 2006a; Güzel-Özmen, 2006b; Özmen, Selimoğlu ve Şimşek, 2015; Shen ve Troia, 2018). Strateji öğretiminde öğrencinin metni oluştururken neler yapması gerektiğini adım adım anlatan hatırlatıcı kısaltmalar ve fikirlerini düzenlemelerini sağlayan şemalar ile sözcük kartları gibi işlemsel kolaylaştırıcılar kullanılarak öğrencilere daha nitelikli metinler yazabilmeleri için planlama, fikir üretme, fikirleri düzenleme, paragraf oluşturma, yazdıklarını kontrol etme ve düzeltmeler yapma gibi becerilerin kazandırılması ve öğrencilerin stratejilerin kullanımlarını içselleştirmeleri hedeflenmektedir. Öğretmen rehberliğinde öğrenciyi etkin kılan strateji öğretimine yönelik bu müdahalelerin öğrencilerin yazma becerilerinin gelişiminde etkili olduğu görülmektedir (Graham ve Hebert, 2010).

Alanyazındaki strateji öğretimi çalışmaları incelendiğinde planlama, yazma ve gözden geçirme aşamalarının tümünü kapsayan bütüncül öğretimler olduğu gibi yazmanın bir veya iki aşamasına odaklanan süreç temelli strateji öğretimlerinin de bulunduğu görülmektedir. Yazılı anlatım sürecini bütüncül olarak ele alan öğretime Englert, Raphael, Anderson, Anthony ve Stevens (1991) tarafından ortaya konulan POWER (plan-planlama, organize-düzenleme, write-taslak oluşturma, edit-düzeltilme, revise-gözden geçirme) modeli örnek olarak verilebilir. Bu modelde her bir harf öğrencilere yazma sürecinde yapmaları gereken bir işe ipucu vermektedir ve süreç yazılı anlatımın planlama, yazma ve gözden geçirme basamaklarının tümünü içermektedir. Yazma sürecinin bütüncül olarak öğretildiği bir diğer stratejiye PLANS (Pick goals-amaçlarını seç, List ways to meet goals-amaç-alt amaçları belirle, and make notes-notlar al fikir üret, sequence notes-notlarını ve fikirlerini sırala) (Mason, Snyder, Sukhram ve Kedem, 2006) stratejisi örnek olarak verilebilir.

Yazılı anlatımın bir ya da iki aşamasına odaklanan süreç temelli strateji öğretimlerine STOP and LIST (stop-dur, think of purpose-amaçlarını düşün, list ideas-fikirlerini listele ve sequence them-sırala; Graham ve Harris, 2005a; Özbek ve diğ., 2019), STOP and DARE (suspend judgment-yargıya ulaşmak için bekle, take a side-bir taraf seç, organize ideas-fikirlerini düzenle, plan more as you write-yazarken daha fazla plan yap, develop a position statement-konu cümleli geliştir, add supporting ideas-destekleyici fikirler ekle, report and refute counter arguments-diğer tarafın dayanaklarını çürüt, end with a strong conclusion- güçlü bir sonuç cümlesiyle bitir; Ennis, Jolivette ve Boden, 2013), POW and TREE (pick my ideas-bir fikir seç, organize my notes- notlarını düzenle, write and say more-daha fazla yaz ve söyle, topic sentence-neye inandığımı söyle, reasons-buna niçin inanıyorsun?, ending-sonuçlandır, examine-nedenlerini açıkla; Berry ve Mason, 2012), PLEASE (Pick-fikirlerini seç, list-listele, evaluate-değerlendir, activate-etkinleştir, suply-oluştur, end-sonlandır; Welch, 1992) örnek olarak verilebilir. Bu stratejilerin pek çoğunun ortak noktası planlama aşamasını içermeleridir. Bu strateji örneklerinde tanımlayıcı bir metin yazarken kullanılacak planlama kağıtlarına bir örnek Şekil 1'de verilmiştir.

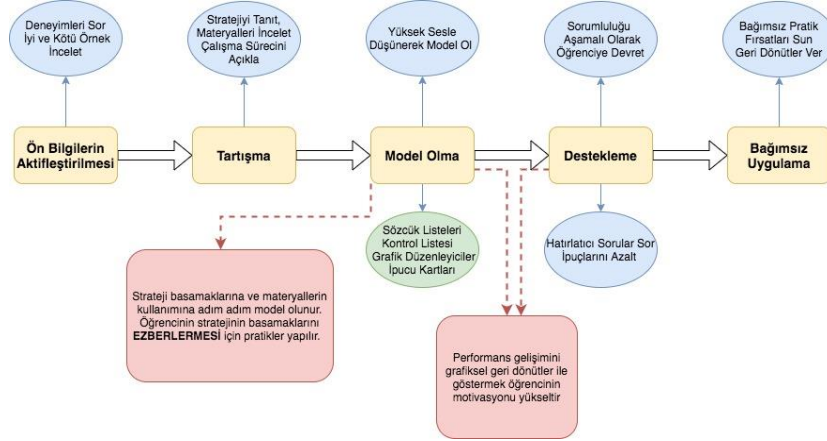
Çalışma kağıdındaki anahtar sözcükleri öğrencilerin kullanmaları sağlanarak metnin anlam bütünlüğünün artırılması hedeflenmektedir. Bu sözcükler metin yapılarına göre (karşılaştırma, neden-sonuç, problem çözüm) farklılaşan ve yazarın düşüncelerini, planlama aşamasında ürettiği fikirleri bir bütünlük ve bağdaşıklık içerisinde yazabilmesini sağlar.

Yazma sürecinin bütüncül olarak ele alınmadığı yazılı ifade strateji öğretimi çalışmalarının pek çoğunun Kendini Düzenleme Stratejilerinin Gelişimi-KDSG (Self Regulation Strategies Development-SRSD) (Graham ve Harris, 2003) strateji öğretim modeli temel alınarak yürütüldüğü görülmektedir. KDSG modeli öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin motivasyonlarını, bilişsel ve akademik özelliklerini göz önünde bulunduran bir strateji öğretimi sürecidir (Graham ve Harris, 2003). KDSG modelinde öğrencilere yazma stratejileri ve bu stratejileri kullanmak için gerekli bilgi ve beceriler öğretilmektedir. Öğrenci öğrenme sürecinde etkindir. Öğretim sırasında sağlanan geribildirim ve öğretim desteğinin türü ve düzeyi, öğrencilerin gereksinimlerine yanıt verecek şekilde ayarlanır ve strateji kullanımının sorumluluğu aşamalı olarak öğretmenden öğrenciye aktarılır. Öğretim, öğrencinin bilişsel, duygusal ve davranışsal özelliklerine göre uyarlanabilir. Dolayısıyla her öğrenci kendi hızında ilerler ve her bir aşamada beklenen ölçütler karşılandığında bir sonraki aşamaya geçilir.

KDSG modelinin aşamaları önbilgilerin geliştirilmesi, tartışma, model olma, ezberleme, destekleme ve bağımsız uygulamalardır (Reid ve Lienemann, 2006). İlk aşamada öğrencinin çalışılan beceriye ilişkin ön bilgileri etkin duruma getirilir ve deneyimleri öğrenilir. Öğrencilerin o ana kadar herhangi bir yazma deneyiminin ve ön bilgisinin olmaması önemli değildir. Karşılıklı sohbet içerisinde öğrenciye metinlerin nasıl yazıldığı, bir metnin iyi yazılmış olduğunu gösteren ölçütleri örnekler üzerinde açıklayarak ön bilgileri uygulamacı sağlayabilir. İkinci aşama olan tartışma aşamasında öğrenilecek olan stratejinin ve becerinin önemi üzerine öğrenciyle konuşulur. Üçüncü aşama olan model olma aşaması ise öğrenci ile etkin bir şekilde çalışılarak stratejinin kullanımına model olunduğu bölümdür. Dördüncü aşama olan ezberleme aşaması her zaman kullanılmamakla birlikte öğretilen stratejinin basamaklarının öğrenci tarafından ezberlenmesini içermektedir. Öğrenci model olma aşamasında belirlenmiş olan başarı ölçütünü karşıladıktan sonra beşinci aşama olan desteklemeye geçilir. Bu aşamada uygulamacı aşamalı olarak rolünü öğrenciye devrederek ipuçlarını geri çeker ve öğrenciyi bağımsızlaşmaya hazırlar. KDSG öğretim modeli altıncı ve son aşama olan öğrenciye yalnızca yönerge verilerek öğretilen stratejiyi kullanmasının beklendiği bağımsız uygulamalar oturumları ile sona erer. Bu oturumlarda uygulamacı gerekli durumlarda öğrenciye ipuçları vererek sürece devam etmesini sağlar. Eğer öğrenci bir aşamada beklenenin altında performans gösteriyorsa o aşamaya ayrılan süre uzatılabilir ve öğrenci beklenen performansı gösterene kadar bir sonraki aşamaya geçilmez (Reid ve Lienemann, 2006). Şekil 3'te KDSG öğretim modeline göre yürütülecek bir strateji öğretimi şemalaştırılmıştır. Bu şemanın ayrıntılı anlatımı ise Ek bölümünde verilmiştir.

Şekil 3

KDSG Öğretim Modeline Göre Strateji Öğretimi Süreci



İyi bir öğretim modelinin etkili, sistematik, zaman ve enerji açısından ekonomik olması gerektiğini belirten Harris, Graham ve Mason (2003), bir stratejinin öğretimi için 30-40 dakika süren toplam 8-12 oturumlu bir sürecin öğrencilerin KDSG sürecinin aşamalarını tamamlamaları için yeterli olduğunu belirtmiştir. Yazma açısından KDSG modeline göre yürütülen öğretimlerin amacı öğrencilerin yazmaya ilişkin bilgilerini, stratejik yazma süreçlerini ve yazmaya karşı olan motivasyonlarını arttırmaktır (Graham ve Harris, 2005b). Yazılı anlatımın KDSG modeline göre öğretildiği araştırmalarda hatırlatıcı ipuçlarının kullanılması, kullanılan stratejilerin kalıcılığını arttırmakta ve öğrencilerin performanslarını geliştirmektedir (Saddler, 2006). Öğrencilerin strateji kullanmaları plan yapmak ve bu planları yazıya aktarmak için daha fazla zaman ayırabilmelerine, dolayısıyla yazdıkları metinlerin uzunluğunun ve yazılı ürünlerinin niteliğinin artmasına katkı sağlamaktadır (Berry ve Mason; 2012; De La Paz, 1999; Harris, Graham ve Mason, 2006; Özbek ve diğ., 2019). Yazılı anlatım araştırmalarının sonuçlarının incelendiği meta analiz çalışmalarında KDSG modeline göre yürütülen strateji öğretiminin yazılı anlatım üzerinde etkisinin oldukça büyük olduğu belirtilmektedir (Gillespie ve Graham, 2014; Graham ve diğ., 2016; Graham ve Perin, 2007; Taft ve Mason, 2011). MacArthur ve Philippakos, (2010) 11-14 yaşları arasında öğrenme güçlüğü tanısı almış üç öğrenci ve ortalama başarı gösteren üç tipik gelişim gösteren akran ile yürüttükleri araştırmalarında öğrencilerin karşılaştırma metni yazma performanslarını metin yapısı öğeleri, nitelik, uzunluk değişkenleri bakımından geliştirmeyi hedeflemişlerdir. Planlama, yazma ve gözden geçirme aşamalarına yönelik bütüncül bir strateji öğretiminin yapıldığı araştırma sonunda öğrencilerin yazılı anlatım performanslarında tüm değişkenler açısından artışların gözlemlendiği ve öğrencilerin strateji öğretimine yönelik olumlu görüşler belirttikleri ifade edilmiştir.

Gersten ve Baker (2001), öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini desteklemeye yönelik yapılmış 13 deneysel ve yarı deneysel müdahaleleri içeren bir meta-analiz çalışması gerçekleştirmiştir. Yaptıkları analizlerde, özellikle yazma sürecinde kullanılan öğretimlerin etkilerine odaklanmışlardır. Sonuçlara göre strateji öğretimi ile öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin yazma niteliğinde önemli gelişmeler sağlanmaktadır. Tek denekli deneysel çalışmalar analizlere dahil edilmemiş olsa da bu araştırmaların sonuçlarının da strateji öğretiminin öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin yazma becerilerini olumlu etkilediği sonucunu desteklediği araştırmacılar tarafından belirtilmiştir. Ek bölümünde KDSG öğretim modeline göre hazırlanmış dokuz oturumdan oluşan yazılı anlatım becerilerine yönelik strateji öğretimine örnek verilmiştir.

Ulusal alanyazın özel gereksinimli bireylere yazılı anlatım stratejilerinin öğretimi açısından incelendiğinde zihinsel yetersizliği olan öğrenciler ile yapılmış olan araştırmalar dikkati çekmektedir. Güzel-Özmen'in (2006a) uyarlanmış bilişsel strateji öğretiminin hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin yazılı anlatım becerileri üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaştığı çalışması ile zihinsel engelli bir öğrenciye öykü yazma becerilerinin öğretiminde uyarlanmış bilişsel strateji öğretiminin etkili bulunduğu (Özmen ve diğ., 2015) iki önemli araştırma ön plana çıkmaktadır. Ayrıca Güzel-Özmen'in (2006b) yapmış olduğu bir diğer çalışmada zihinsel engelli öğrencilerin yazma sürecinde kullanılan üstbilişsel strateji bilgilerinin geliştirilmesini hedeflediği ve etkili sonuçlar elde ettiği görülmektedir. Güncel bir araştırmada Güler-Bülbül ve Özmen (2021) zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin hikaye yazma performanslarını akranların da gözden geçirme aşamasında dahil olduğu bir strateji öğretimi ile çalışmışlardır ve öğrencilerin öykülerinin uzunluk, bütüncül nitelik ve hikaye öğeleri açısından gelişme gösterdiğini belirtmişlerdir. Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin yazılı anlatım performanslarının geliştirilmesine yönelik strateji öğretimi müdahalesi araştırmalarının sınırlı olduğu görülmektedir. Güncel bir araştırmada Öğülmüş (2018) KDSG modeline göre Konu Seç-Düzenle-Yaz ve Kontrol Et, Karakterler-Ortam-Hedef, Eylem-Sonuç-Durum stratejisinin öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin öykü yazma becerilerine etkisini incelemiş ve deney grubu öğrencilerinin sınıfta puanlarının kontrol grubu öğrencilerine göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu, strateji öğretimi müdahalesinin etkili olduğunu belirtmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Öğrenme güçlüğü tanısı almış olan öğrencilerin normal gelişim gösteren akranlarından dil, çalışma belleği, yürütücü işlevler gibi alanlarda farklılık gösterdiği bilinmektedir (Catts, 1993; Stone ve Reid, 1994). Bu bağlamda öğrenme güçlüğü olan öğrenciler için daha açık, basamaklandırılmış öğretilere ve bu öğretiler sırasında etkili bir şekilde model olunmasına gereksinimleri vardır. Öğrenciye aşamalı olarak sorumluluğun aktarıldığı KDSG öğretim modeli öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin öğretim gereksinimlerine uygun bir yöntemdir (Graham ve Perin, 2007).

Eğitimciler ve aileler, öğrenme güçlüğü olan öğrenciler için yazılı anlatımın zor bir görev olduğunu düşünebilir ve yazılı anlatımın diğer akademik beceriler kadar önemli olmadığına inanabilirler. Ayrıca yazılı anlatım üzerindeki müdahalelerin okuma ve anlama becerisini de desteklediği düşünüldüğünde yazılı anlatım çalışmalarının okuma çalışmaları ile birlikte yürütülmesi oldukça önemlidir. Nitekim öğrenciler yazılı anlatım müdahaleleri sırasında stratejik düşünmeyi, bilgiyi düzenlemeyi, plan yapmayı, süreci ve öz düzenleme stratejilerini gözden geçirmeyi öğrenirler ve bu becerileri farklı görevlerde kullanabilirler. Bu kapsamda öğrenme güçlüğü olan öğrenciler, yazılı anlatımlarını nasıl planlayacakları, taslaklarını hazırlayacakları ve gözden geçirecekleri konusunda desteklenmeli ve onlara yazılı anlatımın bir süreç olduğu belirtilmelidir. Elbette bu süreçte ilgileri belirlenerek motivasyon gösterecekleri konularda farklı metin yapılarında yazma çalışmaları yapılması; akıcı yazma, el yazısının niteliği ve karmaşık cümle kurma gibi becerilerinin desteklenmesi yazılı metinlerin niteliğini arttırmaktadır. Etkili bulunmuş stratejilerin öğretiminin yapılmasıyla ve yazma öncesi planlama, planları yazıya geçirme ve metni gözden geçirme aşamalarının öğrencilere kazandırılması ile daha nitelikli yazılı ürünlerin oluşturulması olanaklıdır. Bu çalışma ile ebeveynlerin, alanda çalışan öğretmen ve uzmanların öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin desteklenmesine ilişkin farkındalıklarının artırılması, bu konuda yapılacak uygulama ve araştırmalara katkı sağlanması amaçlanmıştır.

Yazılı anlatıma yönelik strateji öğretimlerinin yapılması öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin daha nitelikli yazılı ürünler oluşturmalarını sağlar. Öğrencilerin yazdıkları metinlerin uzunluklarının artması, metinleri anlamlı paragraflara ayırarak daha iyi düzenlemeleri, anahtar sözcükler kullanarak cümleler arası geçişlerde anlam ilişkilerini daha iyi kurabilmeleri sağlanır. Yapılan öğretimlerin başka alanlarda gösterdiği etkilere bakıldığında da öğrencilerin açık uçlu soruların yer aldığı değerlendirmelerde yanıtlarını daha iyi düzenleyebileceği ve okudukları metinlere yönelik farkındalıklarının artabileceği ve okuduğunu anlama performanslarında olumlu değişimler görülebileceği belirtilebilir.

Kaynakça

- Abbott, R. D., Berninger, V. W., and Fayol, M. (2010). Longitudinal relationships of levels of language in writing and between writing and reading in grades 1 to 7. *Journal of Educational Psychology*, 102(2), 281-298. <https://doi.org/10.1037/a0019318>
- Baker, S., Gersten, R., and Graham, S. (2003). Teaching expressive writing to students with learning disabilities: Research-based applications and examples. *Journal of Learning Disabilities*, 36(2), 109-123. <https://doi.org/10.1177/002221940303600204>
- Bangert-Drowns, R. L., Hurley, M. M., and Wilkinson, B. (2004). The effects of school-based Writing-to-Learn interventions on academic achievement: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 74(1), 29-58. <https://doi.org/10.3102/00346543074001029>

- Berninger, V. W., and Amtmann, D. (2003). Preventing written expression disabilities through early and continuing assessment and intervention for hand writing and/or spelling problems: Research into practice. In H. L. Swanson, K. R. Harris, and S. Graham (Eds.), *Handbook of learning disabilities* (pp. 345-363). New York: The Guilford Press.
- Berninger, V. W., Rutberg, J. E., Abbott, R. D., Garcia, N., Anderson-Youngstrom, M., Brooks, A., and Fulton, C. (2006). Tier 1 and Tier 2 early intervention for hand writing and composing. *Journal of School Psychology, 44*(1), 3-30. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2005.12.003>
- Berry, A. B., and Mason, L. H. (2012). The effects of self-regulated strategy development on the writing of expository essays for adults with written expression difficulties: Preparing for the GED. *Remedial and Special Education, 33*(2), 124-136. <https://doi.org/10.1177/0741932510375469>
- Cameron, C. A., Hunt, A. K., and Linton, M. J. (1996). Written expression as recontextualization: Children write in social time. *Educational Psychology Review, 8*(2), 125-150. <https://doi.org/10.1007/BF02160677>
- Catts, H. W. (1993). The relationship between speech-language impairments and reading disabilities. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 36*(5), 948-958. <https://doi.org/10.1044/jshr.3605.948>
- Chalk, J. C., Hagan-Burke, S., and Burke, M. D. (2005). The effects of self-regulated strategy development on the writing process for high school students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly, 28*(1), 175-188. <https://doi.org/10.2307/4126974>
- Cordeiro, C., Castro, S. L., and Limpo, T. (2018). Examining potential sources of gender differences in writing: The role of hand writing fluency and self-efficacy beliefs. *Written Communication, 35*(4), 448-473. <https://doi.org/10.1177/0741088318788843>
- De La Paz, S. (1999). Self-regulated strategy instruction in regular education settings: Improving outcomes for students with and without learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice, 14*(2), 92-106. https://doi.org/10.1207/sldrp1402_3
- Dockrell, J. E., Marshall, C. R., and Wyse, D. (2016). Teachers' reported practices for teaching writing in England. *Reading and Writing, 29*(3), 409-434. <https://doi.org/10.1007/s11145-015-9605-9>
- Dymock, S. (2005). Teaching expository text structure awareness. *The Reading Teacher, 59*(2), 177-181. <https://doi.org/10.1598/RT.59.2.7>
- Englert, C. S., and Raphael, T. E. (1988). Constructing well-formed prose: Process, structure, and metacognitive knowledge. *Exceptional Children, 54*(6), 513-520. <https://doi.org/10.1177/001440298805400604>

- Englert, C. S., Raphael, T. E., Anderson, L. M., Anthony, H. M., and Stevens, D. D. (1991). Making strategies and self-talk visible: Writing instruction in regular and special education classrooms. *American Educational Research Journal*, 28(2), 337-372. <https://doi.org/10.3102/00028312028002337>
- Ennis, R. P., Jolivet, K., and Boden, L. J. (2013). STOP and DARE: Self-regulated strategy development for persuasive writing with elementary students with E/BD in a residential facility. *Education and Treatment of Children*, 36(3), 81-99. <https://doi.org/10.1353/etc.2013.0026>
- Evmenova, A. S., Regan, K., Ahn, S. Y., and Good, K. (2020). Teacher implementation of a technology-based intervention for writing. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 18(1), 27-39. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=EJ1264337>
- Gersten, R., and Baker, S. (2001). Teaching expressive writing to students with learning disabilities: A meta-analysis. *The Elementary School Journal*, 101(3), 251-272. <https://doi.org/10.1086/499668>
- Gillespie, A., and Graham, S. (2014). A meta-analysis of writing interventions for students with learning disabilities. *Exceptional Children*, 80(4), 454-473. <https://doi.org/10.1177/0014402914527238>
- Graham, S. (1990). The role of production factors in learning disabled students' compositions. *Journal of Educational Psychology*, 82(4), 781-791. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.4.781>
- Graham, S. (2006). Writing. In P. Alexander and P. Winne (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 457-478). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Graham, S., and Harris, K. B. (1992). Cognitive strategy instruction in written language for learning disabled students. In S. A. Vogel (Ed.), *Educational alternatives for students with learning disabilities* (pp. 91-115). New York: Springer Verlag.
- Graham, S., and Harris, K. R. (1997). It can be taught, but it does not develop naturally: Myths and realities in writing instruction. *School Psychology Review*, 26(3), 414-424. <https://doi.org/10.1080/02796015.1997.12085875>
- Graham, S., and Harris, K. R. (2003). Students with learning disabilities and the process of writing: A metaanalysis of SRSD studies. In H. L. Swanson, K. R. Harris, and S. Graham (Eds.) *Handbook of learning disabilities* (pp. 323-334). New York: Guilford Press.
- Graham, S., and Harris, K. R. (2005a). Improving the writing performance of young struggling writers: Theoretical and programmatic research from the center on accelerating student learning. *The Journal of Special Education*, 39(1), 19-33. <https://doi.org/10.1177/00224669050390010301>

- Graham, S., and Harris, K. R. (2005b). *Writing better: Effective strategies for teaching students with learning disabilities*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Graham, S., and Hebert, M. (2010). *Writing to read: Evidence for how writing can improve reading: A report from Carnegie Corporation of New York*. Retrieved from <https://acuresearchbank.acu.edu.au/item/8v6x5/writing-to-read-evidence-for-how-writing-can-improve-reading-a-report-from-carnegie-corporation-of-new-york>
- Graham, S., and Hebert, M. (2011). Writing to read: A meta-analysis of the impact of writing and writing instruction on reading. *Harvard Educational Review*, 81(4), 710-744. <https://doi.org/10.17763/haer.81.4.t2k0m13756113566>
- Graham, S., and Perin, D. (2007). A meta-analysis of writing instruction for adolescent students. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 445-476. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.445>
- Graham, S., Collins, A. A., and Rigby-Wills, H. (2017). Writing characteristics of students with learning disabilities and typically achieving peers: A meta-analysis. *Exceptional Children*, 83(2), 199-218. <https://doi.org/10.1177/0014402916664070>
- Graham, S., Fishman, E. J., Reid, R., and Hebert, M. (2016). Writing characteristics of students with attention deficit hyperactive disorder: a meta-analysis. *Learning Disabilities Research & Practice*, 31(2), 75-89. <https://doi.org/10.1111/ldrp.12099>
- Graham, S., Gillespie, A., and McKeown, D. (2013). Writing: Importance, development, and instruction. *Reading and Writing*, 26(1), 1-15. <https://doi.org/10.1007/s11145-012-9395-2>
- Graham, S., Harris, K. R., and Fink, B. (2000). Is handwriting causally related to learning to write? Treatment of handwriting problems in beginning writers. *Journal of Educational Psychology*, 92(4), 620-633. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.4.620>
- Graham, S., MacArthur, C. A., and Fitzgerald, J. (2007). *Best practices in writing instruction*. New York: Guilford Press.
- Graham, S., McKeown, D., Kihara, S., and Harris, K. R. (2012). A meta-analysis of writing instruction for students in the elementary grades. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 879-896. <https://doi.org/10.1037/a0029185>
- Graham, S., Schwartz, S. S., and MacArthur, C. A. (1993). Knowledge of writing and the composing process, attitude toward writing, and self-efficacy for students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 26(4), 237-249. <https://doi.org/10.1177/002221949302600404>

- Güler-Bülbül, Ö., and Özmen, E. R. (2021). Effectiveness of teaching story-writing strategy to students with intellectual disabilities and their non-disabled peers. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 46(3), 204-2016. <https://doi.org/10.3109/13668250.2019.1698286>
- Güzel-Özmen, E. R. (2006a). The effectiveness of modified cognitive strategy instruction in writing with mildly mentally retarded Turkish students. *Exceptional Children*, 72(3), 281-297. <https://doi.org/10.1177/001440290607200302>
- Güzel-Özmen, E. R. (2006b). Uyarlanmış bilişsel strateji öğretiminin zihinsel engelli öğrencilerin yazılı ifade sürecinde kullanılan üstbilişsel strateji bilgisini kazanmalarında etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 7(2), 49-66. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000101
- Harris, K. R., and Graham, S. (2013). An adjective is a word hanging down from a noun: Learning to write and students with learning disabilities. *Annals of Dyslexia*, 63, 65-79. <https://doi.org/10.1007/s11881-011-0057-x>
- Harris, K. R., Graham, S., and Mason, L. H. (2003). Self-regulated strategy development in the classroom: Part of a balanced approach to writing instruction for students with disabilities. *Focus on Exceptional Children*, 35(7), 1-16. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=EJ679488>
- Harris, K. R., Graham, S., and Mason, L. H. (2006). Improving the writing, knowledge, and motivation of struggling young writers: Effects of self-regulated strategy development with and without peer support. *American Educational Research Journal*, 43(2), 295-340. <https://doi.org/10.3102/00028312043002295>
- Harris, K. R., Graham, S., Friedlander, B., and Laud, L. (2013). Bring powerful writing strategies into your classroom! Why and how. *The Reading Teacher*, 66(7), 538-542. <https://doi.org/10.1002/TRTR.1156>
- Hayes, J. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. In M. Levyand and S. Ransdell (Eds.), *The science of writing: Theories, methods, individual differences, and applications* (pp. 1-27). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Hayes, J., and Flower, L. (1980). Identifying the organization of writing process. In L. Greggand and E. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing* (pp. 3-30). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Hooper, S. R., Swartz, C. W., Wakely, M. B., de Kruif, R. E., and Montgomery, J. W. (2002). Executive functions in elementary school children with and without problems in written expression. *Journal of Learning Disabilities*, 35(1), 57-68. <https://doi.org/10.1177/002221940203500105>
- MacArthur, C. A. (2007). Best practices in teaching evaluation and revision. In S. Graham, C. A. Mac-Arthur, and J. Fitzgerald (Eds.), *Best practices in writing instruction* (pp. 141-162). New York: Guilford.

- MacArthur, C. A., and Graham, S. (1987). Learning disabled students' composing under three methods of text production: Handwriting, wordprocessing, and dictation. *The Journal of Special Education*, 21(3), 22-42. <https://doi.org/10.1177/002246698702100304>
- MacArthur, C. A., and Philippakos, Z. (2010). Instruction in a strategy for compare-contrast writing. *Exceptional Children*, 76(4), 438-456. <https://doi.org/10.1177/001440291007600404>
- MacArthur, C. A., Graham, S., and Schwartz, S. (1991). Knowledge of revision and revising behavior among students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 14(1), 61-73. <https://doi.org/10.2307/1510373>
- Mason, L. H., Snyder, K. H., Sukhram, D. P., and Kedem, Y. (2006). TWA+PLANS strategies for expository reading and writing: Effects for nine fourth-grade students. *Exceptional Children*, 73(1), 69-89. <https://doi.org/10.1177/001440290607300104>
- Milli Eğitim Bakanlığı (2019). *Türkçe dersi öğretim programı ilkokul ve ortaokul 1,2,3,4,5,6,7 ve 8. sınıflar*. <https://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=663> adresinden erişilmiştir.
- Montague, M., Graves, A., and Leavell, A. (1991). Planning, procedural facilitation, and narrative composition of junior high students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 6(4), 219-224. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=EJ437760>
- Öğülmüş, K. (2018). *Öz düzenlemeli strateji geliştirme modeli temelinde şekillendirilen öğretim paketinin özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin öykü yazma becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Özbek, A. B., Kılıç-Tülü, B., and Ergül, C. (2019). An intervention to improve the writing skills of students with learning disabilities: Stop & List Strategy. *Insights into Learning Disabilities*, 16(2), 155-171. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=EJ1241253>
- Özmen, E. R., Selimoğlu, Ö. G. ve Şimşek, M. Ö. (2015). Uyarlanmış bilişsel strateji öğretiminin öykü yazmada uygulanması: Zihinsel yetersizliği olan bir öğrenci ile vaka çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 16(2), 149-164. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_00000000225
- Öztürk, H. ve Girli, A. (2017). Özel öğrenme güçlüğünde yazılı anlatım ve yazma kaygısı. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(51), 784-794. <https://doi.org/10.17719/jjsr.2017.1815>

- Öztürk, H. ve Girli, A. (2018). Özel öğrenme güçlüğü tanımlı öğrencilerin yazılı anlatım düzeyleri. *Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 35-47. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ukmead/issue/55651/694824> adresinden erişilmiştir.
- Pyle N., Vasquez, A. C., Lignugaris-Kraft, B., Gillam, S. L., Reutzell, D. R., Olszewski, ..., and Pyle, D. (2017). Effects of expository text structure interventions on comprehension: A meta-analysis. *Reading Research Quarterly*, 52(4), 469-501. <https://doi.org/10.1002/rrq.179>
- Reid, R., and Lienemann, T. O. (2006). Self-regulated strategy development for written expression with students with attention deficit/hyperactivity disorder. *Exceptional Children*, 73(1), 53-68. <https://doi.org/10.1177/001440290607300103>
- Russell, D. (1997). Rethinking genre in school and society: An activity theory analysis. *Written Communication*, 14(4), 504-554. <https://doi.org/10.1177/0741088397014004004>
- Saddler, B. (2006). Increasing story-writing ability through self-regulated strategy development: Effects on young writers with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 29(4), 291-305. <https://doi.org/10.2307/30035555>
- Seban, D. (2008). Öğretmenlerin yazılı anlatım öğretimi hakkındaki inanç ve uygulamalarına durum çalışmaları üzerinden bir bakış. *Elementary Education Online*, 7(2), 512-521. <https://www.ilkogretim-online.org/?mno=121484> adresinden erişilmiştir.
- Shen, M., and Troia, G. A. (2018). Teaching children with language-learning disabilities to plan and revise compare–contrast texts. *Learning Disability Quarterly*, 41(1), 44-61. <https://doi.org/10.1177/0731948717701260>
- Stone, C. A., and Reid, D. K. (1994). Social and individual forces in learning: Implications for instruction of children with learning difficulties. *Learning Disability Quarterly*, 17(1), 72-86. <https://doi.org/10.2307/1511106>
- Taft, R., and Mason, L. (2011). Examining effects of writing interventions: Highlighting results for students with primary disabilities other than learning disabilities. *Remedial and Special Education*, 32(5), 359-370. <https://doi.org/10.1177/0741932510362242>
- Thoennes, S. A. (2016) *Effective writing interventions for students with learning disabilities* (Unpublished masters thesis). St. Cloud State University, St. Cloud.
- Troia, G. A. (2006). Writing instruction for students with learning disabilities. In C. A. MacArthur, S. Graham, and J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 324-336). New York: Guilford Press.

- Troia, G. A., Brehmer, J. S., Glause, K., Reichmuth, H. L., and Lawrence, F. (2020). Direct and indirect effects of literacy skills and writing fluency on writing quality across three genres. *Education Sciences*, 10(297), 1-21. <https://doi.org/10.3390/educsci10110297>
- Troia, G. A., Harbaugh, A. G. Shankland, R. K., Wolbers, K. A., and Lawrence, A. M. (2017). Relationships between writing motivation, writing activity, and writing performance: Effects of grade, sex, and ability, *Reading and Writing*, 26(1), 17-44. <https://doi.org/10.1007/s11145-012-9379-2>
- Welch, M. (1992). The PLEASE strategy: A metacognitive learning strategy for improving the paragraph writing of students with mild learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 15(2), 119-128. <https://doi.org/10.2307/1511013>
- Williams, J. P., Hall, K. M., and Lauer, K. D. (2004). Teaching expository text structure to young at-risk learners: Building the basics of comprehension instruction. *Exceptionality*, 12(3), 129-144. https://doi.org/10.1207/s15327035ex1203_2
- Wong, B. Y. L., Butler, D. L., Ficzero, S. A., and Kuperis, S. (1996). Teaching low achievers and students with learning disabilities to plan, write, and revise opinion essays. *Journal of Learning Disabilities*, 29(2), 197-212. <https://doi.org/10.1177/002221949602900209>
- Zimmerman, B. J., and Risemberg, R. (1997). Becoming a self-regulated writer: A social cognitive perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 22(1), 73-101. <https://doi.org/10.1006/ceps.1997.0919>

Etik Kurul Kararı

Bu araştırma, derleme türünde makale olduğu için etik kurul kararı gerektirmemektedir.

Ek. KDSG Öğretim Modeline Yürütülen Dur-Düşün-Listele Yazma Stratejisi Öğretimi Örneği

1. Oturum Önceki Bilgiyi Geliştirme ve Etkinleştirme

Çalışmanın başında öğrenci ile yazma süreci, metinlerin nasıl yazıldığı hakkında konuşulmuştur ve yazma deneyimleri öğrenilmiştir. “Kaan okulda öğretmenin senden bir konu hakkında yazı yazmanı istedi mi? Peki ben geçen dersimizde senden bir metin yazmanı istediğimde nasıl bir yol izledin? Yazarken neye ihtiyaç duydun? Okuduğumuz kitaplardaki metinler nasıl yazılıyor acaba, yazarlar kitaplarını nasıl yazıyorlar hiç düşündün mü?” gibi sorularla öğrencilerin yazma becerisi hakkındaki ön bilgileri etkin hale getirilmeye çalışılmıştır.

2. Oturum Tartışma

Tartışma aşamasında öğrenciye iyi yazılmış bir tanımsal metin gösterilerek metni okuması istenmiştir. Metnin bölümleri, tanıtılan konunun özelliklerinin nasıl yer aldığı, anahtar sözcükler ve metnin paragraflara nasıl ayırıldığı örnek gösterilerek açıklanmıştır. Öğrenci ile iyi yazılmış metinler yazmak için neler yapılabileceği üzerine konuşulur. Öğrenciye Dur-Düşün-Listele stratejisi çalışma kağıtları kullanılarak açıklanmıştır. Öğrenciye çalışmada kullanılacak olan planlama ve çalışma kağıdı tanıtılarak bu araçların nasıl kullanılacağı, yazma sürecinde öğrenciye nasıl yardımcı olacakları anlatılmıştır. “Buse bak bu çalışmamızda bu iki çalışma kağıdını kullanacağız. Bu bizim planlama kağıdımız. Yazdığımız konu hakkında bildiklerimizi buraya yazacağız. Aklımıza gelen fikirleri bu kağıt üzerinde gruplayıp ardından paragraflara dönüştüreceğiz. Bunu yaparken de anahtar sözcüklerimizden yararlanacağız. Yazmak istediğimiz konuyu seçip, durup, düşünüp aklımıza gelenleri liste yapacağız.” şeklinde öğrenciye süreç açıklanmıştır.

3. Oturum Model Olma

Öğrencinin ilgi duyduğu ve hakkında bilgi sahibi olduğu konulardan biri seçilerek öğretim sürecine başlanmıştır. Bu aşamada planlama ve çalışma kağıtlarının birer kopyası öğrenci ve uygulayıcının önünde duracak şekilde yan yana oturulmuştur. Öğrenciye planlama ve çalışma kağıdının nasıl kullanılacağı açıklanmıştır. “Evet, konumuzu seçtik; badmington hakkında bir yazı yazacağız. Badmington sporunu hiç bilmeyen birisi okuduğunda nasıl bir spor olduğunu öğrenecek. Stratejimizin adımları neydi? Durdum! Bu sporun özellikleri neler hadi beraber düşünelim? Düşün.” şeklinde uygulamacı öğrenciye model olmuştur. Bu aşamayı kolaylaştırmak için planlama kağıdının sol tarafına yerleştirilen sütunda “Nedir? Nasıl? Kaç? Nerede? Kim?” gibi konuya uygun öğrencinin konuya ilişkin bilgilerini hatırlaması için ipuçları bulunmaktadır. “Badmington nasıl oynanır?” gibi örnek bir soru sorularak öğrencinin fikirleri planlama kağıdına yazılmıştır. “Şimdi de Listele basamağı... Dur-Düşün-Listele... Fikirlerimizi listeliyoruz.” Bu aşamada uygulamacı da kendi planlama kağıdı üzerine öğrenci ile ürettikleri fikirleri not almıştır. Uygulamacı, öğrenciyi yönlendirerek konu hakkında tüm soruları sorarak yanıtları planlama kağıdında ilişkili olduğu bilgilerin olduğu bölüme yazmasını sağlamıştır. Ardından öğrenci ile metinde hangi özelliklerin önce, hangi özelliklerin sonra yazılacağına karar

verilmiştir. “Aklımıza gelenleri, fikirlerimizi listeledik. Şimdi bunları hangi sırada yazacağımızı düşünelim, her gruba numara verelim.” diyerek planlama kağıdındaki tüm kutucuklar numaralandırılmış ve yazma aşamasına geçilmiştir. Yazma aşaması için çalışma kağıtları kullanılmıştır. Yazma sürecinde çalışma kağıdı üzerinde bulunan “Ayrıca bir diğer özelliği de” gibi anahtar sözcüklerden yararlanılmıştır. Uygulamacı ve öğrenci planlama kağıdında yer alan bilgileri sırasıyla paragraflar olarak çalışma kağıdına aktarmışlardır. Örneğin “Bu kutucukta raket, file, top, iki kişi yazıyor, burası badmington nasıl oynanır bölümü. Bunu nasıl yazalım? Sen ne dersin? Bir cümle kur bakalım... Badmington oynamak için iki raket, top ve file gerekir diyebiliriz. Bak yanda güzel sözcüklerimiz var. Uygun olanları kullanabiliriz.” Bu şekilde tüm kutucuklar anahtar sözcükler de kullanılarak paragraflar halinde yazılmıştır. Öncelikle öğrencinin cümle oluşturması beklenmiş ve öğrencinin söylediği cümleler uygulamacı tarafından düzeltilmiştir. Gerekli durumlarda öğrencinin anahtar sözcükleri kullanımı desteklenmiştir. Son olarak yazma işlemi bittikten sonra öğrenci ile birlikte metin okunmuştur.

4. Oturum Destekleme

Öğrenci yazma sürecinin basamakları çalışılırken etkin hale geldikçe uygulamacı desteğini geri çekmeye başlamıştır. Model olma aşamasında tüm araçlardan ikişer adet kullanılırken destekleme aşamasına geçildiğinde yalnızca öğrenci için planlama ve çalışma kağıtları kullanılmıştır. Uygulamacı aşamalı olarak yazma sürecinin sorumluluğunu öğrenciye aktarmıştır. “Stratejimizin adımları nelerdi? Şimdi ne yapmamız gerekiyor? Cümlemiz nasıl daha güzel olur? Yeni bir paragrafa mı geçmeliyiz? Bütün fikirleri yazdık mı?” şeklinde sorularla gerekli durumlarda öğrenciye ipuçları verilerek yönlendirmeler yapılmıştır. Her oturum sonunda öğrenci ile birlikte metin okunmuştur.

5. Oturum Bağımsız Uygulama

Bu aşamada öğrenciler ile bağımsız uygulamalar denenmiştir. Çalışma ve planlama kağıtları ortamdan tamamen çıkarılmış, öğrencilere yalnızca boş kağıtlar verilerek konu listesinden seçtiği bir konu hakkında tanımsal metin yazması istenmiştir. Öğrencinin uzun süre beklediği durumlarda sürece devam etmesini sağlamak amacıyla “Şimdi ne yapman gerekiyor? Nasıl planlama yapıyorduk?” gibi ipuçları verilerek sürece devam etmesi sağlanmıştır.



Supporting Written Expression Skills of Students with Learning Disabilities: Strategy Instruction

ARTICLE TYPE	Received Date	Accepted Date	Published Date
Review Article	01.12.2021	09.21.2021	10.04.2021

A. Bilal Özbek ¹
Dokuz Eylül University

Burcu Kılıç Tülü ²
Ankara University

Abstract

Written expression is one of the highest achievements of literacy. During the writing process students should use their background knowledge, experiences and imagination to become productive and write them in an organization according to a text structure. Many different cognitive skills are required to use actively during writing a text. Students with learning disabilities experience difficulties in writing. Studies conducted with learning disabilities show there are fewer studies on written expression skills than other academic skills such as reading fluency and reading comprehension. The aim of this review study is to describe the difficulties students with learning disabilities experience in written expression, explaining the reasons behind those difficulties, emphasizing the importance of written expression skills and giving examples of effective strategy instruction methods towards writing skills. Strategy instruction aims to develop the writing skills of students during the planning, writing and revising phases of written expression process. Significant improvements have seen in studies conducting strategy instruction according to the SRSD teaching model which presents opportunities for frequent practice and explicit modeling to students with learning disabilities. It is possible to teach how to write more qualified written products by teaching effective strategies according to the phases of the writing process. With this study, it is aimed to increase the awareness of parents, teachers and experts working in the field about supporting the written expression skills of students with learning disabilities and to contribute to the education of children.

Keywords: Writing, written expression, strategy instruction, metacognitive strategies, learning disabilities.

The ethical committee approval: Since this research is a review article, it does not require an ethics committee decision.

¹*Corresponding Author:* Dr., Buca Faculty of Education, Special Education Department, e-mail: bilal.ozbek@deu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-0200-4932>

²Dr., Faculty of Educational Science, Special Education Department, e-mail: burcukilic2012@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-9623-8392>

Written expression is an indispensable tool of learning and communication that affects people's thoughts (Bangert-Drowns, Hurley and Wilkinson, 2004; Graham, 2006). Written expression is a complex process that involves basic writing skills, writing and reading fluency, reading comprehension, background knowledge, generating and organizing ideas (Graham, 2006). Additionally, written expression is frequently used in assessments of academic achievements and students are expected to write well-organized holistic answers that reflect their information about the topic (Graham, MacArthur and Fitzgerald, 2007). It was seen that students' summarizing, note-taking, question generation skills support their retell performances (Graham and Hebert, 2011).

Written expression becomes important, especially after third grade when students begin to use writing skills as a tool to show their knowledge, thoughts and experiences. In primary and secondary school curriculums there are educational goals that students are expected to create written products in accordance with spelling, punctuation and grammar rules, according to a specific purpose and audience, and in different types (Ministry of National Education [Milli Eğitim Bakanlığı-MEB], 2019). Students are required to actively use their writing skills both in evaluations of the written expression goals in the curriculum and in the exams of other courses. In these assessments, many typically developing students experience difficulties as their peers with learning disabilities (LD peers). In the National Assessment of Educational Progress (NAEP) report, it is stated that only 6% of LD students have adequate writing skills (Graham and Perin, 2007). Considering the curriculum and class activities there is a discrepancy between the time many educators use to support students' writing skills and the emphasis on written expression in the curriculum (Graham and Harris, 1997). Especially, as the time allocated to supporting reading fluency and reading comprehension skills increases, writing skills move away from the focus of teaching and less time is allocated for this skill (Baker, Gersten and Graham 2003).

Learning Disabilities and Written Expression

Students with learning disabilities have limited information and skills for effective written expression (MacArthur, 2007; MacArthur, Graham and Schwartz, 1991). Studies have shown that compared to their typically developing students with learning disabilities experience much more difficulties in tasks related to writing (Graham, Schwartz and MacArthur, 1993; Reid and Lienemann, 2006; Thoennes, 2016). LD students show lower performances than their peers in written products quality, planning skills, vocabulary, sentence structure, grammar, handwriting and motivation (Graham, Collins and Rigby-Wills, 2017; Öztürk and Girli, 2017). Especially LD students have deficits in self-regulation and flexible thinking (Hooper, Swartz, Wakely, de Kruif and Montgomery, 2002). As a result of these deficits their written texts' persuasiveness and overall quality significantly low. In order to write texts that convince the reader, they need to be able to see different perspectives and produce reasons that can support their own ideas. In summary, students with LD show poorer performance in writing skills than their typically developing peers (Gersten and Baker, 2001).

Supporting Written Expression Performances of Students with LD with Strategy Instruction

Traditionally, teachers give verbal instructions and explain the characteristics of a well-written text to develop the written expression skills of students with learning difficulties. These interventions have a limited impact on students' performances. Because of this, interventions that which include explicit instruction and create much more practice opportunities should be used (Graham and Harris, 2003). In meta-analysis studies, researchers identified some effective methods in increasing the quality of written products of students from different grade levels. These methods are strategy instruction, cooperative writing, pre-writing preparations, summarizing, sentence structure, text structure instruction, teaching transcription skills, revising and giving additional time for writing (Bangert-Drowns, et al., 2004; Graham and Perin, 2007). One of these methods, strategy instruction, is an effective method that is frequently used with students who have LD Strategy instruction can focus on planning, writing and revising phases of written expression one at a time or all of them in a holistic way. Managing written expression phases holistically and use strategies independently carry great importance for written expression and students with LD need support to acquire these skills (Cameron, Hunt and Linton, 1996). Working with a teacher or an adult who can respond appropriately to social interaction needs is critical for the development of the written expression skills of students with LD It is necessary to contribute to the development of written expression by introducing students to various writing genres, supporting their language development and providing opportunities to gain writing experiences. Motivation is a very important factor that effects the success of writing instructions. For this reason, it is important to include students' interests and topics they are willing to talk about in writing activities.

Students with learning disabilities need to master the planning, writing and revising phases of the writing process in order to improve their written expression skills and to increase the quality of their written products. It is seen that strategy instruction is a frequently chosen method in studies to improve written expression performances of students with LD over two decades (Berry and Mason, 2012; Evmenova, Regan, Ahn and Good, 2020; Graham and Hebert, 2010; Özbek, Kılıç-Tülü and Ergül, 2019). Strategy instructions are used at different grade levels, various diagnostic groups and different text types (Güzel-Özmen, 2006a; Güzel-Özmen, 2006b; Özmen, Selimoğlu and Şimşek, 2015). It is aimed to teach students planning, generating and organizing ideas, creating paragraphs, revising and editing their texts by using mnemonics of strategies, scaffoldings, and to help students internalize the use of strategies. Studies show that strategy interventions towards writing performances are effective(Graham and Hebert, 2011).

Strategy instruction studies in written expression are examined and it is seen that there are holistic strategies including all phases of the writing process (planning, writing and review) as well as process-based strategies focusing on one or two phases of writing. POWER strategy instruction model (Englert, Raphael, Anderson, Anthony

and Stevens, 1991) is one of the holistic approaches. In this model, every letter stands for a task students should complete and includes all phases of the writing process (Plan, Organize, Write, Edit, Revise). On the other hand, there are many different process-based strategy interventions as follows: STOP and LIST (Graham and Harris, 2005a; Özbek et al., 2019), STOP and DARE (Ennis, Jolivet and Boden, 2013), POW and TREE (Berry and Mason, 2012), PLEASE (Welch, 1992). The common point of many of these strategies is that they involve the planning phase. It is seen that process-based strategy intervention studies are mostly conducted according to Self-Regulation Strategies Development (SRSD) model (Graham and Harris, 2003)

Harris, Graham, and Mason (2003) stated that a good teaching model should be effective, systematic, and economical in terms of time and energy, a process of 8-12 sessions of 30-40 minutes in total for teaching a strategy is sufficient. The aim of strategy instructions in the SRSD model is developing students' background knowledge of written expression, teaching them strategies to complete writing tasks and increase their motivation for writing (Graham and Harris, 2005b). In the studies writing strategies conducted according to the SRSD model, it is seen that interventions improve students' written expression performance, students spend more time for planning and writing, increase the overall quality of the texts they produce, and write longer texts (Berry and Mason, 2012; De La Paz, 1999; Harris Graham, and Mason, 2006; MacArthur and Philippakos; 2010, Özbek et al., 2019). In meta-analysis studies examining the results of written expression researches, it is stated that strategy instruction conducted according to the SRSD model has a significant effect on written expression (Gillespie and Graham, 2014; Graham and Perin, 2007; Graham, Fishman, Reid and Hebert, 2016; Taft and Mason, 2011).

Discussion, Conclusion and Suggestions

Students with learning disabilities show differences from their typically developing peers in language development, working memory and executive functions (Catts, 1993; Stone and Reid, 1994). Therefore students with LD require explicit, gradual teaching and effective models during these interventions. In this context, it can be said that SRSD method is a good alternative for teachers to use in lessons (Graham and Perrin, 2007) and there many different strategy options for different genres and text structures.

The aim of this review is to increase the awareness of parents, teachers and experts working in the field about supporting the written expression skills of students with learning difficulties and present effective examples of interventions. Written expression is a skill that can be learned and developed. Students with learning disabilities should be supported and taught how to plan, create a draft and revise. Additionally writing fluency, handwriting, sentence and paragraph creation skills of students should be supported to increase text quality. students with learning disabilities can create more qualified written products by learning strategies for planning, writing and revising.

Writing and reading skills can be developed together in a holistic approach. Making reading fluency and reading comprehension a priority of educational support often ends with neglecting writing skills. However, it is known that interventions on written expression support reading skills too. Educators and families may think that written expression is a challenging task for students with learning disabilities and they may believe learning writing strategies doesn't carry importance as solving math problems and reading comprehension. However students learn strategic thinking, organizing information, making plans, revising the process and self-regulation strategies during written expression interventions, and they can use these skills in different tasks.

The Ethical Committee Approval

Since this research is a review article, it does not require an ethics committee decision.



Yaşam Seyrindeki Öğrenme Yolları: Yaşam Boyu, Yaşam Genişliğinde ve Yaşam Derinliğinde

MAKALE TÜRÜ	Başvuru Tarihi	Kabul Tarihi	Yayın Tarihi
Derleme Makalesi	15.04.2021	15.03.2022	04.04.2022

Gül den Akın ¹
Ankara Üniversitesi

Öz

Bu çalışmada, yaşam (hayat) boyu öğrenme, yaşam genişliğinde öğrenme ve yaşam derinliğinde öğrenme kavramları incelenmektedir. Her üç öğrenme, anlam ve bağlam açısından ele alınmış ve geçmişten günümüze tarihsel bir süreç içinde çözümlenmiş, ayrıca COVID-19'dan sonra yaşam boyu, yaşam genişliğinde ve yaşam derinliğinde öğrenmelerin gelecekte nasıl ele alınabileceğiyle ilgili hazırlanan raporlar ve yapılan çalışmalar da dahil edilmiştir. Çalışmanın veri toplama aşamasında doküman analizi yöntemi, veri işleme ve sunumu aşamasında ise betimsel analiz ve içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Yaşam boyu, yaşam genişliğinde ve yaşam derinliğinde öğrenmelerin birbirleriyle olan ilişkileri, bireylerin yaşam seyirleri içinde ele alındıktan sonra, çalışmanın tartışma ve sonuç bölümünde bu üç öğrenmeyi kapsayan bir şema geliştirilerek alanyazında tartışılmaya sunulmuştur. Bu şemaya göre; yaşam boyu öğrenme daha çok yaşamın boylamsal süreçlerini, yaşam genişliğinde öğrenme düzlemsel süreçlerini ve yaşam derinliğinde öğrenme ise hayatın hem boylamsal hem de düzlemsel yönlerini çevreleyen döngüsel süreçlerini temsil etmektedir. Yaşam boyu, yaşam genişliğinde ve yaşam derinliğinde öğrenmenin aynı çalışmada ele alındığı gerek ulusal gerekse uluslararası düzeyde sınırlı sayıda çalışma olduğundan, bu araştırma ileride yapılacak olan çalışmalara temel oluşturması bakımından önemlidir.

Anahtar sözcükler: Yaşam (hayat) boyu öğrenme, yaşam genişliğinde öğrenme, yaşam derinliğinde öğrenme, yetişkin öğrenmesi, COVID-19.

Etik kurul kararı: Bu çalışma, derleme türünde bir çalışma olduğundan etik kurul kararı gerektirmemektedir.

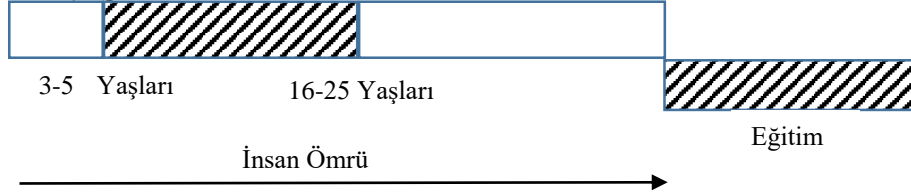
¹*Sorumlu Yazar:* Doç. Dr., Eğitim Bilimleri Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Hayat Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Anabilim Dalı, e-posta: akingulden@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-7875-5898>

İnsanın doğasında olan merak, ilgi ve gereksinimlerle birlikte gelişen öğrenme becerisi insanlık tarihinin kendisi kadar eskidir. OkulaŐmaya başlamadan önce toplumların zaman içinde biriktirdikleri öğrenmelerini gelecek kuşaklara aktarmadıkları düşünölemez. Sistematik olarak okullar aracılığı ile kurumsallaŐmış biçimdeki bilgi aktarımından önce, bu süreçlerin informal (sargın/algın) yollarla gerçekteŐtięi görölmektedir. Dolayısıyla insanlar buldukları coğrafyada kendi yaşamlarını sürdürebilecek bilgilere ulaŐırken aynı zamanda, zamanın koŐullarıyla birlikte ortaya çıkan yeni gereksinim ve meraklarını gidermek için öğrenmiş oldukları bilgilerin üstüne yenilerini ekleyerek yaşamlarına devam etmişlerdir. Özellikle avcı toplayıcı kuŐaklardan tarım toplumuna geçiş yapılması okulaŐmanın yaygınlaşmasının önünü açmıştır (Gray, 2008). Geleneksel yollarla aktarılamayacak duruma gelen bilgilerin yeni kuŐaęa öğretilmesi temel güdüsüyle başlayan bu süreç, zaman içinde yaygınlaŐarak günümüzdeki biçimine gelmiştir.

Sanayi devrimini ile birlikte bireyler, örgün eğitimlerini tamamladıktan sonra bir işe hazır duruma gelip aldıkları bu eğitim dışında nerdeyse herhangi bir eğitim programına dahil olmadan yaşamlarını devam ettirme, başladığı işte ya da benzer bir işte çalışıp emekli olma gibi tekdüze bir yaşamın içine girmişlerdir (Schulze, 1992). Bilginin hızlı bir akış içinde değişmediği ve bireylerin örgün eğitimleri sırasında edindikleri bilgi, beceri ve tutumların nerdeyse tüm yaşamları boyunca kendilerine yeterli geldiği bu yapıyı Boyle (1982) *ön-uç eğitim modeli* olarak adlandırarak Şekil 1'deki gibi açıklar.

Şekil 1

Ön-Uç Eğitim Modeli



Not. C. Boyle tarafından 1982 yılında yazılan ve *International Journal of Lifelong Education*, 1(1) s. 8'de (<https://doi.org/10.1080/0260137820010102>) yayımlanan "Reflections on Recurrent Education" başlıklı eserden uyarlanmıştır.

Şekil 1'de taralı olan kısım, insanların eğitimle geçirdiği yılları göstermektedir. Buna göre, insanların eğitim hayatı ortalama olarak 3 ile 5 yaşları arasında baŐlayıp 16 ile 25 yaşları arasında bitmektedir. Eğitim denince örgün eğitimin akla geldiği bu tip geleneksel model veya anlayış bilgisayar ve internet çağında olanaklı değildir (Jarvis, 2004). Özellikle yetişkinlik ve ileri yetişkinlik döneminde meslek deęiŐtirme, kendini geliştirme, tamamlayıcı eğitimlere katılma gibi nedenlerle bireylerin farklı eğitsel etkinliklere katılım göstermesi bunun bir kanıtıdır (Lowe, 1975/1985; Schulze, 1992). Günümüz toplumlarında ise, o kadar hızlı bir bilgi akışı vardır ki sadece

bireylerin gelişimleri değil, içinde yaşadıkları toplumların geleceği de yurttaşlarının sürekli öğrenen olmalarına bağlıdır.

Bu çalışmada, artık neredeyse tüm dünya ülkelerinin milli eğitim hedeflerine girmiş olan ve başta Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO]), Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (Organisation for Economic Cooperation and Development [OECD]) ve Avrupa Komisyonu (European Commission) olmak üzere birçok uluslararası kuruluşun üstünde araştırma ve çalışmalar yürüttüğü yaşam boyu öğrenme irdelenmiş ve yine son yıllarda yaşam boyu öğrenme bağlamında ortaya çıkan yaşam genişliğinde ve yaşam derinliğinde öğrenme kavramları tanıtılarak incelenmiştir. Ayrıca Koronavirüs Hastalığı (Corona Virus Disease [COVID-19]) ile yaşam boyu, yaşam genişliğinde ve yaşam derinliğinde öğrenmelerin günümüzde ve gelecekte nasıl ele alınması gerektiğine ilişkin hazırlanan raporlara ve yapılan araştırmalara da yer verilmiştir. Son olarak, tartışma ve sonuç bölümünde bu üç öğrenme kavramı, -insanoğlunun yaşam seyrinde olduğu gibi- aynı şema içinde sunularak ortaya konmuş ve alanyazında tartışılmaya sunulmuştur.

Yöntem

Çalışmanın bu bölümünde araştırma modeli, veri toplama araçları, verilerin analizi ve çalışmanın sınırlılıkları alt başlıkları yer almaktadır.

Araştırma Modeli

Yaşam boyu, yaşam genişliğinde ve yaşam derinliğinde öğrenme kavramlarını yazılı kaynaklarda ilk kullanıldıkları andan günümüze kadar gelen süreçte ele alan ve elde edilen bilgilerle bu üç öğrenme yolunu aynı şema içinde inceleyen bu araştırma niteliksel bir çalışmadır. Nitel araştırmalar “gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi yöntemlerin kullanıldığı, olayların ve algıların doğal ortamda gerçekçi bir şekilde ortaya konulması için nitel bir sürecin izlendiği araştırma yöntemidir” (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 14).

Veri Toplama Araçları

Çalışmanın veri toplama aşamasında doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Doküman analizinde, var olan kayıt ve belgeler incelenerek veri toplanır. Dolayısıyla bu yöntem; tarama, kaynakları bulma, okuma, not alma, anlam çıkarma, ampirik bilgi geliştirme ve değerlendirme işlemlerini kapsamaktadır (Corbin ve Strauss, 2008). Yazılı ya da elektronik formlarda olabilen bu dokümanlar (Bowen, 2009), rapor, kitap, makale, ansiklopedi, resmi ve özel yazı ve istatistik içerikli belgeler olabilir (Karasar, 2002). Bu araştırma sırasında da araştırmacı, resmi kaynakları, özellikle yaşam boyu öğrenme, yaşam genişliğinde öğrenme ve yaşam derinliğinde öğrenmeyle ilgili uluslararası kurumların raporlarını ve proje sonuçlarını, konuyla ilgili makale ve kitapları taramıştır.

Verilerin Analizi

Veri işleme ve sunumu aşamasında ise betimsel czmlleme tekniği kullanılmıştır. Betimsel czmlleme, toplanan verilerin araştırma sorularına veya önceden belirlenen temalara göre özetlendiği bir czmlleme yaklaşımıdır (Yıldırım ve şimşek, 2016). Bu clişmanın araştırma sorularını yaşam boyu, yaşam genişliğinde ve yaşam derinliğinde öğrenmelerin tarihsel gelişimi ve bu öğrenmelerin bireylerin yaşam seyrindeki yeri oluşturmaktadır. Bu c öğrenmenin yazılı bir kaynakta ilk olarak kullanımından başlanarak zaman içinde gelişmelerine katkı sağlayan olaylar tema olarak belirlenmiş ve bu süreçler ayrıntılı şekilde ele alınmıştır. Önceden belirlenen temalar üzerinde araştırma yapılırken yaşam boyu ve yaşam genişliğinde öğrenmelerle ilgili yapılan şemalar incelenmiştir (Cropley, 1980; Jackson, 2014; Reischmann, 2014). İnsanoğlunun yaşam seyrindeki öğrenmelerinin inanç, değer, duygu ve konuşulan anadil gibi bileşenlerden bağımsız dşnlemeyeceği ve bunun yaşam derinliğinde öğrenmeyle bağlantılı olduğu da (Banks ve diğ., 2005) araştırmanın ilerleyen aşamalarında bulgulanmıştır. Son aşamada ise, içerik analizi yöntemi ile elde edilen veriler karşılaştırmalı bir şekilde yorumlanarak değerlendirilmiş ve yaşamboyu, yaşam genişliğinde ve yaşam derinliğinde öğrenmelerin tümünü içeren bir şema geliştirilmiş ve alanyazında değerlendirilmek üzere sunulmuştur.

Yaşam boyu, yaşam genişliğinde ve yaşam derinliğinde öğrenmelerin aynı clişmada ele alındığı gerek ulusal gerekse uluslararası düzeyde sınırlı sayıda clişma olduğundan, bu araştırmanın alanyazına katkı saylayacağı öngörülmektedir. Araştırmada kullanılan verilere doküman analizi yöntemi kullanılarak ulaşıldığından etik kurul onay raporuna gerek duyulmamıştır.

nem

Bu clişmada, yaşam boyu, yaşam genişliğinde ve yaşam derinliğinde ğrenmenin Türkiye'deki gelişimi ile ilgili ayrıca bir başlık açılmamıştır. Türkiye'deki yaşam genişliğinde ve yaşam derinliğinde öğrenme konularındaki alanyazın çok sınırlı olduğundan, bu öğrenmelerle ilgili gelişmeler tartışma bölümünde ele alınmıştır. Öte yandan yaşam boyu ğrenmenin Türkiye'deki yeri ile ilgili birçok clişma bulunmaktadır: Güneş ve Deveci (2020), Kilis (2019), Miser (2020a), nal (2010), Poyraz ve Titrek (2013) vb. Ayrıca atal'ın (2019) "Geçmişten Günümüze Türkiye'de Yaşam Boyu ğrenme" adlı yüksek lisans tezinde konu ayrıntılı şekilde incelenmiştir. Bu clişmada, gerek adı geçen clişmalarda gerekse benzer clişmalarda yaşam boyu öğrenmenin ayrıntılı olarak ele alınmamış olan başlıkları araştırılmış ve yaşam genişliği ve yaşam derinliğinde öğrenme kavramlarının ayrıntılı incelemesi yapılarak bu c kavramın birbiriyle olan ilişkisi czmlenmiştir.

Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde yaşam boyu, yaşam genişliğinde ve yaşam derinliğinde öğrenmelerle ilgili bulgulara yer verilmiştir.

Yaşam Boyu Öğrenme

Eğitim bilimleri dünyasına ulusal ve uluslararası raporlarla girdiği düşünülse de yaşam boyu öğrenmenin (ya da 1990'lardan önceki söylemle yaşam boyu eğitimin) temelleri daha da eskiye dayanır. Eğitimin okullarla sınırlı olamayacağını, öğrenmenin okul bittikten sonra da devam etmesi gerektiğini ilk dile getiren eğitimci John Dewey'dir (Jarvis, 2004; Miser, 2020b). Dewey, tam olarak hiçbir zaman yaşam boyu eğitim veya öğrenme sözcüğünü kullanmasa bile işaret ettiği eğitim anlayışının bu hedef doğrultusunda şekillendiği görülmektedir. Daha sonraki yıllarda, Dewey'in eğitim anlayışından etkilenen Lindeman da ilk olarak 1926 yılında yayımlanan ve 1969 yılında Türkçeye "Halk Eğitiminin Anlamı" başlığı ile çevrilen kitabında, benzer şekilde eğitimin okulda bitmediğini tam aksine asıl eğitim sürecinin okul bittikten sonra başladığını vurgular (Lindeman, 1926/1969). Ancak Lindeman'ın kitabı yayımlanmadan önce, Dewey'in düşüncelerinden etkilenenler arasında 1919 yılında İngiltere'de Kalkınma Bakanlığı tarafından Yetişkin Eğitimi Komitesine atanan üyeler de bulunmaktadır. Ülkenin Birinci Dünya Savaşı'ndan sonra, kalkınma planlarında eğitimin yerini belirlemek için bir araya gelen komitenin hazırladığı sonuç raporunda ilk kez *yaşam boyu* kavramı kullanılmıştır. Kavramı ilk olarak kullanan kişi Yetişkin Eğitimi Komitesi Raporunun önsözünü yazan ve komitenin başkanı olan A. L. Smith'tir.

Yetişkin eğitimi, az sayıdaki seçkinler için bir lüks olarak veya hayatın kısa bir dönemini veya erken yetişkinlik dönemini ilgilendiren bir süreç olarak görülmemelidir. Yetişkin eğitimi kalıcı bir ulusal gereklilik, vatandaşlığın ayrılmaz bir parçasıdır ve bu nedenle hem evrensel hem de yaşam (hayat) boyu olmalıdır. (Smith, 1919, s. 5)

Görüldüğü gibi, bu açıklamada öne çıkan iki öğe; eğitimin seçkin bir kesimin tekelden kurtarılması ile tüm sosyal sınıflarda yaygınlaştırılması ve eğitimin belli bir yaş aralığıyla sınırlandırılmamasıdır. Field'a (2001) göre, zamanın koşullarına göre böyle radikal sayılabilecek bir söylemin altında yatan nedenler, İngiltere'de o yıllarda kadınların ve işçi sınıfı erkeklerinin yurttaşlık haklarının genişletilmesi tartışmaları ve Rusya'da devam eden Bolşevik Devrimin etkisidir. Birçok raporun sonucu gibi, alınan kararlar beğenilmiş olmasına karşın uygulama alanı bulamamıştır.

1929 yılında ise, adı geçen komitenin üyelerinden, Oxford Üniversitesi mezunu olan Basil Yeaxlee (1883-1967) tarafından yetişkin eğitimi daha sistematik biçime getirme çabaları sonucunda "Yaşam Boyu Eğitim" başlıklı kitap yayımlanmıştır. Bu çalışma, yaşam boyu eğitim başlığını taşıyan ilk kitaptır. Yeaxlee, kitabında genel olarak informal (algın/sargın) öğrenme üzerinde dururken (Miser, 2020b) aynı zamanda yaşam boyu eğitimin insanın doğasının bir gereksinimi olduğuna ve bu kavramın özendirilmesinin, toplumsal olduğu kadar bireysel nedenleri olduğuna da vurgu yapar. Daha sonraki yıllarda, tüm dünyayı etkileyen 1929 ekonomik bunalımı ve İkinci Dünya Savaşı nedeniyle eğitim süreçlerinin neredeyse örgün eğitimle sınırlandırıldığı görülmektedir. Dolayısıyla yaşam boyu eğitim de en azından ülkeler ve yönetimler boyutunda bir nevi rafa kaldırılmıştır.

UNESCO'nun 1972 Yılı "Olmayı Öğrenmek-Bugünün ve Yarının Eğitim Dünyası" (Faure) Raporu

Küresel raporların ilki olan ve dünyanın eğitim vizyonunu ana hatları ile çizen "Olmayı Öğrenmek-Bugünün ve Yarının Eğitim Dünyası" Raporu, UNESCO tarafından da yaşam boyu eğitimin "ilk amiral gemisi" olarak tanımlanan belgedir (UNESCO Yaşam Boyu Öğrenme Enstitüsü-UNESCO Institute for Lifelong Learning [UIL], 2021). Bu rapor, 1971 ve 1972 yıllarında Fransa eski Başbakanı ve Eğitim Bakanı Edgar Faure başkanlığında yedi kişilik bir komisyon tarafından hazırlanmış ve Faure Raporu olarak da anılır olmuştur. Geleneksel eğitim süreçlerinin reddedildiği, otoritenin sorgulandığı ve bireylerin öğrenme özgürlüklerini ön plana çıkaran 1968 Olaylarının Fransa'da başlaması ve bu olaylardan sonra gelişen üniversite reformlarında Faure'nin Eğitim Bakanlığı görevini üstlenmesinin ardından heyetin başkanlığına da atanması doğal bir süreç olarak görülmüştür (Elfert, 2016). Komisyon kurulduktan 14 ay sonra tamamlanan rapor, gelecek yıllarda eğitim dünyası da dahil olmak üzere, bireyler arasında eşitsizlik, yoksunluk ve yoksulluk risklerine karşı uyarıda bulunarak eğitimin evrensel özelliklerine vurgu yapmıştır (UIL, 2021). Aynı zamanda eğitimin sürekli genişletilmesi ve yaşam boyu eğitim formuna dönüştürülmesi çağrısında bulunulmuştur.

Raporda, "Gelişmenin amacı, insanın kişiliğinin tüm zenginliğiyle tam olarak kendini gerçekteştirmesidir ve olmayı öğrenmesi gereken tam insanı sadece yaşam boyu eğitim oluşturabilir" (Faure ve diğ., 1972, s. VI) denilerek kendini gerçekteştirme amacında olan bireylerin gelişiminin tek yolu olarak yaşam boyu eğitim adres gösterilmiştir. Ayrıca kendini yaşam boyu eğitim yoluyla geliştirmeye çalışan bireylerden oluşan *ğrenen topluamların* da bu şekilde ortaya çıkabileceğinin altı çizilerek toplumu oluşturan tüm bireylerin eğitim hakkından her yaşta eşit şekilde yararlanması gerektiği vurgulanmıştır. Dolayısıyla eğitimin merkezine devletler ve devlet politikalarından çok bireyin kendisi getirilmiş ve eğitimin hümanistik tarafı ön plana çıkarılarak bireylere yaşam boyu öğrenen olma yolunda bir yol haritası çizilmiştir (Field, 2001). Faure Raporunda alınan kararlar, yetişkin eğitimi alanyazınında *andragoji* kavramıyla beraber anılan Knowles'un (1972) yaşam boyu eğitimle ilgili düşünceleri ile de koşutluk göstermektedir. Nitekim Knowles, insanın yaş aldıkça ve toplum içindeki rolleri arttıkça kendini yenilemesi gerektiğinin ve eğitim sistemlerinin de buna koşut olarak yaşam boyu eğitim çerçevesinde düzenlenmesi gerektiğinin altını çizmiştir.

Olmayı Öğrenmek Raporu tüm Birleşmiş Milletler (United Nations) ye ülkeleri tarafından olumlu karşılanmıştır. Ancak uygulama aşamasında raporu temel alan çalışma sayısı çok sınırlı olmuştur. Rapor, yaşam boyu eğitimi ön plana çıkardıktan sonra OECD, yetişkinleri eğitim etkinliklerine dahil etmek amacıyla *dönüşlü eğitim* (*recurrent education*) kavramına daha fazla sahip çıkmıştır (Rubenson, 1994). Bu bağlamda toplumun her kesiminde öğrenme kültürünü geliştirmek, bireyler, kurumlar ve ülkeler arasında rekabeti arttırmak ve toplumsal eşitliği geliştirmek amacıyla çalışanlar için *cretli eğitim izni* uygulanması kararı alınmıştır (OECD, 1973). Ancak

1973 yılında tüm dünyayı etkileyen petrol bunalımının (krizinin) ardından başta gelişmiş ülkelerin ekonomileri olmak üzere dünya genelinde yaşanan ekonomik bunalım yaşam boyu eğitim, yetişkin eğitimi ve dönüşümlü eğitim gibi etkinliklerin geri plana atılmasına neden olmuştur (Field, 2001).

UNESCO'nun "Öğrenme-İçteki Hazine" (Delors) Raporu, OECD "Herkes İçin Yaşam Boyu Öğrenme" Raporu ve Avrupa Birliği Yaşam Boyu Öğrenme Yılı (1996)

1990'larda uluslararası işbirliklerinin ve insan haklarının tekrar gündeme gelmesinin başlangıç noktasının 1989'da Berlin Duvarı'nın yıkılması temsiline bağlayan eğitimciler bunun göstergesi olarak Jomtien'deki Herkes İçin Eğitim Dünya Konferansı (1990), Rio de Janeiro'daki Birleşmiş Milletler Çevre ve Kalkınma Konferansı (1992), Viyana'daki Dünya İnsan Hakları Konferansı (1993), Pekin'deki Dördüncü Dünya Kadın Konferansı (1995) ve Hamburg'daki Beşinci Uluslararası Yetişkin Eğitimi Konferansı'nı (1996) göstermektedir (Elfert, 2016).

1994 yılında Avrupa Komisyonunun başlattığı eğitim ve öğretimle ilgili çalışmalar 1995 yılında "Öğretme ve Öğrenme: Öğrenen Topluma Doğru" başlığı altında yayınlanmıştır (Avrupa Komisyonu, 1995). 1996 yılının Avrupa Birliği ülkelerinde yaşam boyu öğrenme yılı ilan edilmesi, yarının dünyasına hazırlığın yaşam boyu öğrenmenin geliştirilmesi, yaygınlaştırılması ve dizgeleştirilmesi ile olanaklı olacağı gibi kararlar alınmıştır. Avrupa Birliği'nde alınan bu kararlar, UNESCO eşgüdümünde zamanın Avrupa Birliği Başkanlığını da yapan Fransız Jacques Delors başkanlığında toplanan heyetin raporunun da köşe taşlarından birini oluşturmuştur (Field, 2001). Raporda *yaşam boyu öğrenmenin dört sütunu* olarak adlandırılan dört temel madde kabul edilmiştir: Bilmeyi öğrenme, yapmayı öğrenme, olmayı öğrenme ve birlikte yaşamayı öğrenme (Delors ve diğ., 1996). Faure Raporu'ndaki olmayı öğrenme hedefine yenilerini ekleyen bu raporda, bilmeyi öğrenme, daha çok yaşam boyu öğrenmenin önemli yapı taşlarından biri olan öğrenmeyi öğrenme kavramıyla bütünleşmektedir. Yapmayı öğrenme ilkesi, gelecekteki farklı iş türleri için çalışma koşulları ve gereksinim duyulacak becerilerin güncellenmesi ile ilgilidir. Birlikte yaşamayı öğrenmekten kastedilen ise, farklı insanları ve farklı kültürleri keşfederek barışçıl bir yolla toplum olabilme vurgusudur (Kaygın, 2020). Dolayısıyla Delors Raporu'nun Faure Raporu'na göre en temel farkının bireyi öncelemekten çok toplumsal dahiliyet fikrini ön plana çıkararak birlikte yaşama kültürü üstünde durması olduğu söylenebilir.

1996 yılının öne çıkan başka bir gelişmesi ise, OECD tarafından düzenlenen "Herkes İçin Yaşam Boyu Öğrenme" belgesidir. Üye ülkelerin eğitim bakanlarının bir araya gelerek ortaya koyduğu bu belgede, bireyler ve toplumlar üstünde artarak devam eden küresel rekabetçi baskının ve bilim ve teknoloji ile şekillenen değişimlerin çözümü olarak yaşam boyu öğrenme adres gösterilmiştir (OECD, 1996). Bu çözüm önerisini getirirken informal (algın/sargın), non-formal (yaygın) ve formal (örgün) öğrenmelerin hepsini içine alacak şekilde kapsayıcı bir bakış açısı sunulmuştur. Dolayısıyla OECD'nin bu belgesi, sosyal dayanışmayı koruma ve

geliştirmeyi, toplumsal dahiliyeti arttırmayı ve zengin ile yoksul arasındaki bilgi uğurumunu azaltmayı hedeflemiştir (Miller, 1997).

Yeni Milenyum ve Yaşam Boyu Öğrenme: 2000 Yılı ve Sonrası

1996 yılının Avrupa Birliği aday ve üye ülkelerinde yaşam boyu öğrenme yılı ilan edilmesi, kavramın yaygınlaşmasına ve sadece yöneticiler ya da konuyla ilgili yetkililer değil yurttaşlar arasında da bilinir duruma gelmesini sağlamıştır. Öte yandan, 2000 yılında “Yaşam Boyu Öğrenme Bildirgesi” yayımlanarak kavram bir adım daha ileriye taşınmıştır. Bildirgedeki yaşam boyu öğrenme ölçütleri 2006 yılında konsey tarafından güncellenmiştir. Avrupa vatandaşlarının sahip olması gereken yaşam boyu öğrenme anahtar yeterliklerinin maddeler şeklinde listelenmesinin yeterli olmadığı ve yeterlikleri geręekleřtirmek için rehberlik ve iyi uygulama örneklerinin verilmesinin gerekliliği de vurgulanarak Mayıs 2018 tarihinde Avrupa Birliği yaşam boyu anahtar yeterlikleri bir kez daha güncellenmiştir (Navracsics, 2019). Ayrıca bu güncellemeyle birlikte her bir yeterlik için üç bileşen eklenmiştir. Bunlar; bilgi, beceri ve tutum düzeyleridir (Avrupa Komisyonu, 2019). 2000 yılından bu yana güncellenerek yaşamımızda yer edinen sekiz ölçüt, bireyin kişisel yeterliklerini (anadilde ve başka dillerdeki becerileri, girişimcilik özelliği gibi) ve toplum içindeki yeterliklerini (kendi kültürüne ve başka kültürlere karşı geliştirdiği farkındalık ve saygı gibi) kapsayan, birbirinden bağımsız fakat birbirinden üstün olmayıp aksine birbirini tamamlayan niteliktedir.

2000 yılında Birleşmiş Milletlerin ilan ettiği Milenyum Bildirgesi'nin ikinci maddesi olan Evrensel İlköğretime Erişmek başlığının altında hangi yaşta olsun herkesin en az ilköğretim veya dengi düzeyde eğitim alma hakkı vurgulanmıştır (Birleşmiş Milletler, 2015). 2015 yılında ise, Milenyum Bildirgesi'ndeki hedef maddeler genişletilerek yeni bir belge yayımlanmıştır. Birleşmiş Milletler “Dünyamızı Dönüştürmek: Sürdürülebilir Kalkınma İçin 2030 Gündemi” başlıklı 17 maddeden oluşan bildirgenin 4. maddesi “Kapsayıcı ve hakkaniyete dayanan nitelikli eğitimi sağlamak ve herkes için hayat boyu öğrenim fırsatlarını teşvik etmek” başlığıyla nitelikli eğitim ve yaşam boyu öğrenme konularını öne çıkardığından kısaca “nitelikli yaşam boyu öğrenme” olarak anılabilir (Akın, 2020). Yaşam boyu öğrenmeyle ilgili olan bu maddeye yedi alt başlık ve üç alt açıklama getirilmiş ve toplamda on hedefin geręekleřtirilmesi amaçlanmıştır. Alt açıklamalara bakıldığında, okul öncesinden niversite ve mesleki ve teknik eğitime kadar olan formal öğrenmelerin nitelikli ve erişilebilir olması, toplumu oluşturan tüm grupların eğitime eşit erişim hakkı, güvenilir ve demokratik eğitim ortamları, bireylerin yaş ve cinsiyet değişkenlerine bakılmaksızın okuryazarlık ve temel matematik becerilerine sahip olmalarının sağlanması gibi kapsayıcı bir açıklama getirildiği görülmektedir (United Nations Department of Economic and Social Affairs, 2015).

OECD'nin 2005 yılında yayımladığı yaşam boyu öğrenmede 21. yüzyıl hedeflerine bakıldığında ise, *araçları etkileşimli kullanma, heterojen gruplarda etkileşim ve bağımsız hareket etme* şeklinde üç ana başlık hedefi görülür. İlerleyen yıllarda ise, özellikle bilgi teknolojilerinde yaşanan gelişmeler ışığında OECD, tıpkı

Birleşmiş Milletlerin yaptığı gibi “Öğrenme Çerçevesi 2030” olarak adlandırdığı bir dizi eğitim hedefi belirlemiştir (OECD, 2018). Bu kapsamda, öğrenme pusulası metaforunu kullanan OECD, pusulanın dört bir tarafına sırasıyla; bilgi, beceri, tutum ve değerleri koymuştur. Pusulanın dört tarafında da geliştirilmesi gereken yedi hedef ise; Temel Dayanaklar, Dönüştürücü Yetkinlikler, Öğrenen Eylemliliği/Ortak Eylemciler, Bilgi, Beceriler, Tutumlar ve Değerler, Beklenti-Eylem-Düşünme Döngüsüdür (OECD, 2018).

Son yıllarda yaşam boyu öğrenmenin yan yana anıldığı öğrenen şehir (veya bölge) kavramı ve dolayısıyla öğrenen toplum vurgusu da önemlidir. Örneğin, 2015 yılında UIL tarafından yayımlanan teknik raporda, toplumların barışçıl ve sürdürülebilir olmasının temel dayanağı olarak öğrenen toplum niteliği taşımaları gerektiği vurgulanarak çözüm için yaşam boyu öğrenme gösterilmiştir. Ayrıca aynı raporda, önümüzdeki yıllarda yaşam boyu öğrenmenin yine tüm üye ülkelerin eğitim sistemlerinin temeli olmaya devam edeceği öngörüsü yapılmaktadır.

Yaşam Boyu Öğrenmenin Tanımı

Yaşam boyu kavramının ilk kez kullanıldığı 1919 yılından günümüze kadar yaşanan tüm gelişmeler ışığında yaşam boyu öğrenmenin tanımlanmasında da eklemeler ve çıkarmalarla birlikte değişimler gözlenmiştir. İlk olarak altı çizilmesi gereken değişim, yaşam boyu kavramından sonra kullanılan ismin *eğitimden öğrenmeye* evrilmesidir. Boshier (1998) ve Field’a (2001) göre bu geçiş, yaşam boyu kavramının özgülleştirici yönünden uzaklaşmak ve meslekle ilgili yönüne yaklaşmak olarak değerlendirilmiştir.

Yaşam boyu öğrenmenin kullanım alanı çok geniş olmasına karşın tanımının yapılmasının zor olduğu kabul edilir (Aspin ve Chapman, 2000; Gelpi, 1984). *Yaşam boyu* denince akla gelen ilk genel tanım, “beşikten mezara kadar öğrenme” şeklindedir (Kaygın, 2020, s. 3; Smith ve Spurling, 1999). Ancak bebeklerin anne karnında öğrenmeye başladıkları yönündeki araştırma sonuçları bile bu genel tanımın genişletilmesinin gereğini ortaya koymaktadır. Avrupa Komisyonuna (2001) göre, “kişisel, yurttaşlık, sosyal ve/veya istihdamla ilgili bir bakış açısıyla bilgi, beceri ve yeterlikleri geliştirmek amacıyla yaşam boyunca gerçekleştirilen tüm öğrenme etkinlikleri” olarak tanımlanan *yaşam boyu öğrenme*; OECD (1996) tarafından ise, “ömür boyu devam eden bilinçli öğrenme” şeklinde tanımlanmıştır. Jarvis (2006) yaşam boyu öğrenmeyi insanı insan yapan tüm özelliklerin (bedensel, zihinsel ve duygusal özelliklerinden inançlar, değerler ile tutum ve becerilerle ilgili olan yönlerine kadar) dönüşmesi ve değişmesi ile ilgili olduğu şeklinde tanımlamıştır.

Mocker ve Spear (1982) ise, yaşam boyu öğrenmenin tüm öğrenme türlerini kapsadığının altını çizmiştir. Bu bağlamda öğrenenlerin hedefler veya öğrenme araçları üzerinde çok az kontrolü olduğu *formal (örgün) öğrenme*; öğrenenlerin hedefleri kontrol ettiği ancak öğrenme araçlarını kontrol edemediği *non-formal (yaygın) öğrenme*; öğrenenlerin araçları kontrol ettiği ancak öğrenmenin amaçlarını kontrol edemediği *informal (sargın/algın) öğrenme* ve öğrenenlerin hem amaçları hem

de araçları kontrol ettiği *z-yönelimli öğrenmeler* yaşam boyu öğrenmenin bir parçasıdır.

Tüm bu tanımlar göz önüne alındığında yaşam boyu öğrenme, anne karnından başlayıp mezara kadar giden yaşam yolculuğunda kişisel, mesleki, örgün, algın ve yaygın tüm öğrenmeleri kapsayan bir öğrenme kümesi olarak tanımlanabilir.

Uluslararası Yetişkin Eğitimi Konferansları ve Yaşam Boyu ğrenme

Fransızca isminin kısaltılmış biçimiyle CONFİNTEA (CONFrence INTernationale sur l'Education des Adultes) olarak bilinen Uluslararası Yetişkin Eğitimi Konferansları'nın yetişkin eğitimi alanyazınına katkılarının yanında yaşam boyu öğrenme kavramının gelişimine de önemli katkıları olmuştur (Miser, 2020b). Konferanslarda genel olarak yetişkin eğitiminin yaşam boyu öğrenme süreçleriyle bütünleşmesinin gerekliliğine vurgu yapılması dikkat çekicidir. 1972 yılında düzenlenen nc Uluslararası Yetişkin Eğitimi Konferansı, Faure Raporu yayınlanmadan önce "Yaşam Boyu Eğitim Bağlamında Yetişkin Eğitimi" teması altında düzenlenmiş ve Faure Raporu'nun içeriğine katkıda bulunmuştur (Elfert, 2016).

UNESCO'nun öncülüğünde 12 yılda bir düzenlenen ve ilki 1949 yılında yetişkin öğrenmesinin ve eğitiminin, dünya barışını ve uluslararası anlayışı geliştirmeye nasıl yardımcı olabileceğini tartışmak üzere, Danimarka'nın Elsinore Őhrinde yapılmıştır. Tüm dünyada yetişkin eğitiminin başlangıcının Grundtvig nclğnde Danimarka'da başlaması açısından bu seçimin sembolik bir değer de vardır. Ardından gelen konferanslar ise Kanada-Montreal (1960), Japonya-Tokyo (1972), Fransa-Paris (1985), Almanya-Hamburg (1997) ve Brezilya-Belm'de (2009) düzenlenmiştir. 2022 yılında ise 7. CONFİNTEA konferansı Fas'ta gerçekleşecektir (UIL, 2021).

Yaşam Boyu ğrenmeye Yönelik Eleştiriler

Yıllar içinde yetişkin eğitiminin önüne geçen bir kavram olarak yaşamımızda yer edinen yaşam boyu öğrenmenin yetişkin eğitime ve yetişkin öğrenenlere ne yarar getireceğini sorgulayanların başında Merriam ve diğ. (2007) gelmektedir. "Yetişkinlikte ğrenme" başlıklı kitaplarında, 1972 Faure Raporu'nda öğrenme yoluyla bireylerin kişisel gelişimini sağlayarak öğrenen toplum yaratmak istendiğini ancak yıllar geçtikçe toplumların yalnızca nitelikli iş gücüyle ilerleme kaydedebileceği gibi bir bilincin gelişmesi sonucu, yaşam boyu öğrenmenin hümanistik yönünden çok ekonomik ile ilgili yönünün ön plana çıktığı görüşünü savunurlar. Illeris (2004), uluslararası raporlarda yaşam boyu öğrenmenin öncelediği kesimlerin toplumun ekonomik, sosyal ve eğitim gibi alanlarda fırsat eşitliğinden yararlanamamış sınırlılığı olan (dezavantajlı) gruplar olduğu söylense de uygulamada bu ilkenin yaşama geçirilemediği üstünde durur. Holford ve Jarvis (2000) de benzer Şekilde, özellikle işyerlerindeki fırsat eşitizlikleri başta olmak üzere, yaşam boyu öğrenmenin fırsat eşitliği ilkesine vurgu yaparak söylem ile uygulama arasındaki uçurumun dikkat çekici olduğunu dile getirirler. Ayrıca ğrenen örgüt ile öğrenen

toplum arasında bağlantı kuran Jarvis (2004), her ikisinin de çevresel ve ekonomik değişimlere yanıt verebildiği ölçüde *öğrenen* olma özelliği gösterdiğini iddia etmiştir. Bu bağlamda 2002 yılından itibaren tüm ülkede informal ve non-formal öğrenmeyi önceleyip en önemli ilke durumuna getiren Çin'i örnek veren Merriam ve diğ. (2007), bunun ülke ekonomisi için yararlı olsa da yurttaşlar için uzun vadede ne kadar yararlı olabileceği konusuna kuşku ile yaklaşmışlardır.

Yaşam Genişliğinde Öğrenme

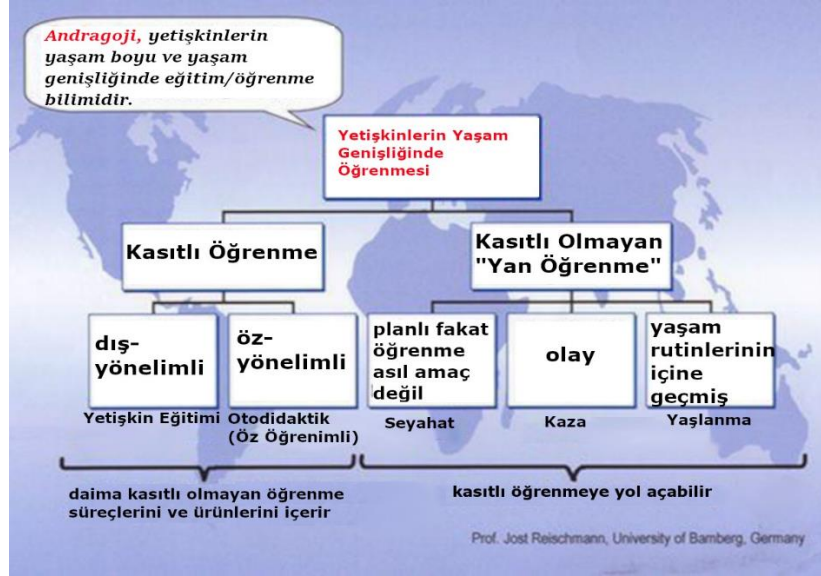
Yaşam boyu öğrenme aralıklarla da olsa yüzyılı aşkın süredir eğitim bilimlerinde yer alırken yaşam genişliğinde öğrenme son birkaç on yıldır gündemdedir. Yaşam genişliğinde öğrenmenin tanımı yapılırken kavramın daha iyi anlaşılması için daha çok yaşam boyu öğrenmeye yollamada (atıfta) bulunulur. Kavram, insanın yaşadığı süre içindeki öğrenmelerinin yalnızca dikey boyutta (yaşam boyunca öğrenme) olmadığı aynı zamanda yatay boyutta da (yaşam genişliğinde öğrenme) olduğu savından yola çıkılarak ortaya çıkmıştır (Power ve Maclean, 2013). Kavramın kullanılmasının amacı ise, öğrenenlerin yeni bilgi ve becerileri kavramaları, iletmeleri ve hatta icat etmeleri için çeşitli bilgi ve becerileri edinmelerine ve bütünlüklerine yardımcı olmaktır (Ouane, 2009). Yetişkin eğitimi özelinde ise insanların farklı isteklerini yerine getirmek, kapasitelerini geliştirmek ve sosyal politika hedeflerine ulaşmada bir katalizör olarak yetişkin öğreniminin sunduğu olanakları güçlendirmek için yaşam genişliğinde öğrenme kavramı bir gereklilik olarak görülür (Tuckett, 2017).

Yaşam genişliğinde öğrenmeyi yetişkin eğitimi alanında her yönüyle açıklayıp kuramlaştırmaya çalışan ilk eğitimci Josh Reischmann'dır (Jackson, 2012; Reischmann, 1986). Ancak kavramın temelleri öğrenmede deneyimi temel alan ve insanları yaşama hazırlamak için yaşamla daha çok ilişkilendirilmesi gerektiğini savunan John Dewey ve eğitimin okullarla sınırlı olamayacağını altını çizen ve yaşamın kendisinin eğitim olduğunu savunan Eduard Lindeman'ın çalışmalarına dayanmaktadır (Clark, 2005; Jackson, 2012).

Reischmann'a (2014) göre *yaşam genişliğinde öğrenme*, günlük yaşam içinde sürekli olarak devam eden, yetişkinlerin kişiliklerini oluşturan ve değiştiren öğrenmelerdir. Bu öğrenmeler, örgün ve yaygın eğitim süreçlerinden öz-yönelimli ve/veya kasıtsız öğrenmelere kadar uzanan geniş bir yelpaze içindedir. 1986 yılında ortaya koyup 2004 ve 2014 yıllarındaki çalışmalarında güncellenmiş biçimini sunduğu Şekil 2'de gösterilen yaşam genişliğinde öğrenme şemasının arka fonunda dünya haritasını kullanması da yaşam genişliğinde öğrenmenin düzlemsel alanının tüm dünya olduğu vurgusudur.

Şekil 2

Yetişkinlerin Yaşam Genişliğinde Öğrenme Süreçleri



J. Reichmann tarafından 2014 yılında, S. Charungkaitikul (Ed.), *Lifelong Education And Lifelong Learning in Thailand* adlı eserde "Lifelong and Lifewide Learning-A Perspective" (s. 294) başlığı ile yayımlanan bölümden uyarlanmıştır.

Yaptığı şema ile andragoji kavramına da daha geniş bir tanım getiren Reichmann (2014), yaşam genişliğinde öğrenmeyi Kasıtlılık değişkenine göre ikiye ayırmaktadır. Kasıtlı olan yaşam genişliğinde öğrenmeleri, öz-yönelimli ve dış-yönelimli olarak kategorize etmiştir. Öz-yönelimli öğrenmeler, yetişkinlerin kendi öğrenmelerini planlayıp uygulamaya koyarak değerlendirdiği ve dolayısıyla kendi öğrenmelerini yönettikleri özgürleştirici süreçlerdir (Collins, 1996; Merriam ve diğ., 2007). Öte yandan, yetişkinler kendileri dışında kalan bireyler veya kurumlar tarafından planlanmış eğitim süreçlerine katıldıklarında dış-yönelimli öğrenme etkinliklerine dahil olurlar. Yukarıdaki şemada ayrıntılı bir açıklama gerektiren bölüm ise, kasıtlı öğrenmelerle karşılaştırıldığında, yaşamla çok daha fazla bütünleşmiş ve bireysel olan kasıtsız öğrenmelerdir. Zira aynı olaylardan veya durumlardan, farklı insanlar farklı öğrenmeler deneyimleyebilirler. Kasıtlı olmayan yaşam genişliğinde öğrenme deneyimlerinin ilki, *planlı fakat öğrenmenin asıl amaç olmadığı* durumlardır. Şemada bu duruma örnek olarak seyahat verilmiştir. Farklı bir şehre veya ülkeye gitmek amacıyla gittiğimiz bir durumda o şehirle veya ülkeyle ilgili birçok kasıtsız yan öğrenmeler deneyimleyebiliriz. Seyahatimiz planlıdır fakat öğrenme konusunda önceden bir planımız yoktur. Müze gezisi, kamp vb. durumlarla bu tür yan öğrenmeler çeşitlendirilebilir. Reichmann'ın ortaya koyduğu ikinci kasıtlı olmayan öğrenme türü ise *olay*dır; örnek olarak verdiği olay ise kazadır. Yaşamımızda sadece

bir kez başımızdan geçse bile bazı olayların bizde bıraktığı yan öğrenmelerle ilgili olan olaylar, plansız ve genellikle beklenmedik bir şekilde gerçekleşen ve önceki öğrenmelerimizi dönüştürebilen güce sahiptirler. Kaza, ölüm gibi olumsuz öğrenmeler olabileceği gibi aşık olmak gibi olumlu hissettiren plansız olaylardan da öğrenebiliriz. Yaşam genişliğinde kasıtsız öğrenmelerden sonuncusu ise, *yaşam rutinlerimizin içine yerleşmiş olan* öğrenmelerimizdir ve örnek olarak yaşlanma verilmiştir. Bu tip kasıtsız yan öğrenmeler ise, yaşam sürecinde kazanılmış olan ve tam olarak ne zaman edinildiği belli olmayan öğrenmelerdir ve yaşam boyu ve yaşam genişliğinde öğrenmelerin bir bütünü olarak karşımıza çıkar. Ana-babalık deneyimi, otoriter yöneticilik gibi uzun vadeli deneyimlerden oluşan öğrenmeler bu başlık altında değerlendirilebilir.

Yaşam genişliğinde öğrenme kavramının Uluslararası Yetişkin Eğitimi Konferansları'ndaki ilk kullanımı 1997 yılında Hamburg'taki beşinci konferansta olmuştur. "Yetişkin öğrenmesine yaşam boyu ve yaşam genişliğinde öğrenme süreçlerinin ayrılmaz bir parçası olarak bakılması..." (UNESCO, 1997, s. 10) vurgusu yapılarak gelecekte eğitim süreçlerinde ve toplumda yaşanması olası zorluklarla mücadelede, yaşam boyu olan dikey öğrenmeler ve aile ile toplum içinde devam eden yaşam genişliğinde öğrenmeler çözüm olarak sunulmuştur.

Yaşam genişliğinde öğrenme ile yaşam boyu öğrenme arasında karşılaştırma yapan Clark (2005), bireylerin ömürleri boyunca öğrendiklerini içerdiği için yaşam boyu öğrenmenin yaşam genişliğinde öğrenmeye oranla daha kolay algılanabileceğini savunmuştur. Çünkü bilgi ve becerilerin geçerliğini yitirmesiyle birlikte, bireylerin sürekli bir öğrenme sürecinde yetkinliklerini güncellemeleri gerektiği yaygın olarak kabul edilmektedir. Ancak yaşam genişliğinde öğrenme bir gün içinde bile örgün (üniversiteler, meslek okulları, liseler, ilköğretim okulları, okul öncesi eğitim kurumları vb.), yaygın (iş gücü piyasasına yönelik eğitimler, iş başında eğitim, gönüllü kuruluşlar, çocuk bakım merkezleri vb.) ve sargın (kütüphaneler, müzeler, sanat galerileri, oyun alanları, aileler, yaşlı bakım evleri vb.) öğrenmeler gibi çok farklı deneyimler yaşamayı kapsadığı için çok daha karmaşıktır (Clark, 2005). UIL (2015) de benzer şekilde bir açıklama ile yaşam boyu öğrenmenin tüm yaşlardaki öğrenmeleri kapsarken yaşam genişliğinde öğrenmenin ise örgün, yaygın ve sargın tüm öğrenme içeriklerini kapsadığının altını çizmiştir.

Yaşam Genişliğinde Öğrenmenin Örgün Eğitimdeki Yeri ve Kullanımı

Reischmann'ın yetişkin öğrenmesi kapsamında ortaya koymaya çalıştığı yaşam genişliğinde öğrenme kuramının ardından Avrupa Komisyonu ve UNESCO gibi kurumların da etkisiyle bazı devletlerin yasa ve yönetmeliklerinde yaşam genişliğinde öğrenme yer almaya başlamıştır. Bunun ilk örneği Hong Kong eğitim sistemidir. Nitekim 1999 yılında çıkan yasayla eğitim sistemlerinde yaşam genişliğinde öğrenmeye öncelik verilmeye başlanmıştır (Hong Kong Eğitim Komisyonu [Education Commission Hong Kong], 2000). 2000 yılında İsveç Ulusal Eğitim Ajansı tarafından hazırlanan rapor bu konuda başı çekenler arasında en dikkat çekendir. Yeni dünya düzeninde eğitimin sadece örgün eğitimlerle sınırlı olamayacağının ve

yaşam boyu ile yaşam genişliğinde devam eden süreçler olduğunun altı çizilerek örgün eğitim döneminde nitelikli eğitime ulaşamamış bireyler için yetişkin eğitiminin bu boşluğu kapatmasının gerekliliği üstünde durulur (Skolverket [İsveç Ulusal Eğitim Ajansı], 2000). Skolverket (2000), yaşam boyu öğrenmenin yaşam genişliğinde öğrenme olmadan tam olarak tanımlanamayacağını ve yaşam genişliğinde öğrenmenin yaşam boyunca elde ettiğimiz tüm örgün, yaygın ve sargın öğrenmeleri kapsadığını dile getirir.

Toplumların yapısının küreselleşme, göçler ve teknoloji gibi birçok nedenle son yıllarda çeşitlenmesinden ortaya çıkan sonuçlardan biri okullarda da çok farklı grup ve çevrelerden gelen öğrencilerin bir arada olmasıdır (Banks ve diğ., 2005). Özellikle çoğunluğu oluşturan ev sahibi ülke öğrencilerle azınlık gruplardan gelen öğrenciler arasında uçurumlar olduğu ve azınlık gruplara dahil olan çocukların okullarda aykırılaştığı görülmektedir (Luchtenberg, 2004). Bu kapsamda değerlendirilen öğrencileri kendi kültürlerinden, dillerinden ve sosyal çevrelerinden uzaklaştırıp ev sahibi ülkenin tüm karakteristik özelliklerini dayatarak sürdürülen örgün eğitim programları yerine, farklı kültür ve dillerden gelen çocukların ait oldukları gruplarla ilgili bilgiler toplayıp öğretmenlerin bunları gerek sargın gerekse örgün eğitim ortamlarında kullanmaya çalışmasının bu gruplara ait olan öğrencilerin akademik başarılarını artırıp aykırılaştırmaktan uzaklaştırması söz konusudur (Moll ve Gonzalez, 2004). Bu veriden hareketle Amerika Birleşik Devletleri'nde Sargın ve Örgün Ortamlarda Öğrenme Merkezi (The Learning in Informal and Formal Environments Center, The LIFE Center), Washington Üniversitesi, Stanford Üniversitesi ve Uluslararası Stanford Araştırma Enstitüsü (SRI International) işbirliği ile okul içinde ve okul dışında farklı grupların oluşturduğu ortamlarda öğrenme konulu bir proje geliştirilmiş ve tüm dünyada yaşam genişliğinde ve yaşam derinliğinde öğrenmeler için örnek olarak gösterilen önemli bir mihenk taşı olmuştur. İnsanoğlunun öğrenmelerinin büyük bir bölümünün sargın ortamlarda gerçekleştiği ve öğrencilerin bu ortamlarda da öğrenmeye devam etmesi için desteklenmesi amacını taşıyan çalışmanın yaşam genişliğinde öğrenme kısmındaki açıklamalardan (Banks ve diğ., 2007) hareketle Bell ve Banks (2012), yaşam genişliğinde öğrenmeyi öğrencilerin günlük yaşamları sırasında ev, okul, sokak, okul sonrası dahil olunan öğrenme ortamları gibi farklı bağlamlarda bulunurken nasıl ilerlediklerini gösteren öğrenme olarak açıklamışlardır.

Yaşam genişliğinde öğrenmenin üniversitelerde kullanımının öne çıkan örneği ise Norman Jackson'ın İngiltere'deki Surrey Üniversitesinde Hong Kong eğitim sisteminden hareketle yaptığı uygulamalardır. Üniversite çağındaki genç yetişkinlerin yaşama atılmalarını sağlayan ve tam bir geçiş dönemi olarak görülen üniversite eğitimlerinde örgün eğitim süreçlerinin yanına sargın öğrenmelerin de eşlik etmesi gerektiği düşüncesinden hareketle tüm üniversite yerleşkesinin öğrenme ekosistemine çevrilmesi iddiasında bulunmuştur (Jackson, 2014). Yaşam genişliğinde öğrenmeyi bireylerin kişisel gelişimlerinin anahtarı olarak gören Jackson (2014), bireylerin zihinsel, fiziksel ve ruhsal olarak sağlıklı olmalarının temelinde *yaşam boyululuk (lifelongness)* olduğu kadar *yaşam genişliliğinin (lifewideness)* de etkili

olduğunu dile getirmiştir. Bu örnek çalışmasının sonuçlarının olumlu olmasıyla birlikte ülke çapında geliştirmek ve diğer örgün ve yaygın eğitim kurumlarında da yaşama geçirmek amacıyla UIL ile işbirliği yapılarak yaşam genişliğinde öğrenme platformu açılmıştır. Özellikle <https://www.lifewideeducation.uk/> ülkedeki çalışmaları eşgüdümleyen internet sitesi olarak alanda öncüdür.

OECD Ve UNESCO'ya Göre Yaşam Genişliğinde Öğrenmenin Anlamı

OECD (2007), yaşam genişliğinde öğrenmeyi yaşam boyu öğrenme kavramı ile karşılaştırmalı olarak ve yaşam boyu öğrenmenin tamamlayıcısı olacak şekilde açıklama yoluna gitmiştir. Yaşam boyu öğrenmeyi doğumdan ölüme uzanan süreçte beşikten mezara kadar olarak açıklayan OECD, aynı raporunda yaşam genişliğinde öğrenmeyi ise evde, işte, okulda ve sosyal yaşamımızda gerçekleştirdiğimiz her türlü öğrenme etkinliği olarak açıklamıştır.

UIL'in (2015) de yaşam genişliğinde öğrenme kavramına bakışı yaşam boyu öğrenmeden bağımsız değildir. Yaşamın tüm uzamsal alanlarında (okul, iş, mahalle vb.) yaş ya da cinsiyet değişkenine bakılmaksızın devam eden tüm öğrenmeleri kapsayacak şekilde iki kavramın bir bütünlük içinde ele alındığı görülmektedir.

Yaşam Derinliğinde Öğrenme

Alanyazında yaşam derinliğinde öğrenme ile ilgili çalışmalar son birkaç yıldır yoğunluk kazanmıştır. Kavramın, gerek örgün eğitimde gerekse sargın öğrenme ortamlarında kullanılmasının gereği ve önemini ortaya koyan ilk bilimsel çalışma, yaşam derinliğinde öğrenmeyi yaşam boyu ve yaşam genişliği kavramlarıyla beraber bütüncül bir bakış açısıyla kullanan Banks ve diğ. (2007) "Farklı Ortamlarda Okul İçinde ve Dışında Öğrenmek: Yaşam Boyu, Yaşam Genişliğinde, Yaşam Derinliğinde" başlıklı çalışmasıdır. Bu çalışmada, yaşam derinliğinde öğrenmenin açıklanması bireylerin inançları, değerleri ve kullandıkları anadil üstünden yapılmaktadır. Çocuk yaştaki bireyler de olmak üzere ait olunan toplumun ahlaki ve/veya toplumsal değerleri, dini inançları, duyguları ve düşünceleri öğrenme süreçlerini etkiler ve aynı zamanda bu süreçlerden etkilenir. Ancak öğrenilenleri bir süzgeçten geçirip işleme ve bunları beceri ve tutumlar biçimine getirmede en işlevsel görev, kullanılan anadile aittir. Bireylerin anadilinin dünyayı algılamalarında önemli bir yeri olduğundan, resmi dilin yanında, bireylerin anadillerinin öğrenme ortamlarında kullanılması gerekir (Banks ve diğ., 2007). Özellikle azınlıkların ve göçmen ailelerin ve bu gruplarla büyüyen çocukların toplumla bütünleşmesinin temelinde yaşam derinliğinde öğrenmenin varlığı önemlidir. Bu bağlamda Banks ve diğ. (2007) göre *yaşam derinliğinde öğrenme*; duygu, düşünce, inanç ve değerlerle öğrenmeler arasında bir köprüdür ve yaşam boyu öğrenmeyi ruhsal ve zihinsel açıdan temsil eden bireysel süreçlerle ilgilidir. Ayrıca çoğu zaman örtük biçimde olsa da yaşam derinliğinde öğrenme süreçlerinde öğrenme, gelişme ve eğitim bireylerin değerler sistemine derinden bağlıdır. Bu nedenle bireylerin davranış biçimleri, öğrenme algıları ve kendilerine ve başkalarına karşı geliştirdikleri tutumlar bu değerler sisteminden etkilenmektedir (Bell ve Banks, 2012).

“Benlik İnşası ve Toplumsal Dönüşüm: Yaşam Boyu, Yaşam Genişliğinde ve Yaşam Derinliğinde Öğrenme (Self-construction and Social Transformation: Lifelong, Lifewide and Life-deep Learning)” başlıklı kitabında Belanger (2015), *yaşam derinliğinde öğrenmeyi* öğrenilen şeylerin yetişkinlerin yaşamlarında ve zihinlerinde anlamsal olarak herhangi bir karşılığının olup olmamasıyla özdeşleştirmiştir. Belanger’a göre, zorunluluktan öğrendiklerimizde bile kişisel bir anlam bulmaya çalışırız ve ancak bu şekilde yeni bilgileri özümseyip kendimizi dönüştürebiliriz. Ayrıca Freire ile yaptığı sohbetlerden hareketle yaşam derinliğinde öğrenmeyi; kişinin yaşamında anlamı olan öğrenmeyi deneyimlemek, kişisel yeterlik duygusunu güçlendirmek ve bilgiyi izlemeye devam etmek için gereken enerjiyi içeriden üretmek ve sonuçta da içsel bir sevinç oluşturmak olarak açıklamaktadır.

COVID-19 Sonrası Süreç

COVID-19 ile beraber neredeyse tüm dünyada örgün eğitim derslerinin internet üzerinden çevrim içi olarak verilmesi nedeniyle ülkeler veya bölgeler arasındaki farklılıklar, ailelerin sosyoekonomik düzeyindeki farklılıklar gibi nedenlerden dolayı eğitimde fırsat eşitliği, sosyal adalet ve herkes için eğitim gibi kavramlar tekrar ve daha yoğun bir şekilde tartışılmaya başlanmıştır. Ayrıca erişilebilen çevrim içi derslerin yüz yüze eğitime göre ne kadar verimli olduğu ile ilgili de çokça tartışma devam etmektedir. UIL’e (2020a) göre, bu dönemde tartışmaların odak noktasının sadece örgün eğitim üzerinde olması yaşam boyu öğrenmenin en önemli bileşenlerinden biri olan yetişkin eğitimini aykırılaştırmıştır. Nitekim eksik veya yetersiz olarak görülen örgün eğitim süreçlerinin toparlanmasına yardımcı olacak sargın, yaygın ve topluluk eğitimi çalışmalarının yapılması tartışmaların merkezi olmalıdır (Webb ve diğ., 2020). Pandemi sürecinde, yaşam boyu öğrenme adına UIL’in en fazla ortaya koyduğu çözüm önerisi öğrenen şehirlerde öğrenme ve eğitim faaliyetlerinin yaygınlaştırılması ve öğrenen şehirlerdeki etkinliklerin diğ er şehir ve bölgelere de örnek olması ve tüm dünya yurttaşlarının öğrenme etkinliklerinden mahrum kalmayıp katılımın her alanda yaygınlaştırılmasıdır (UIL, 2020b).

Öte yanan, akademik çalışmalarda da COVID-19 ve yaşam boyu öğrenme konusu gündeme gelmiştir. Lopes ve McKay (2020), okuryazarlık ve sağlık eğitimi başta olmak üzere yetişkin eğitiminin pandemi döneminde çözüm yolu olarak sunulması gerektiğini belirtirler. Singh ve diğ. (2021) yaşam boyu öğrenme ve yoksulluk temalı Hindistan özelinde yaptıkları ve aynı ölçekteki ülkeler için de ortaya koydukları önerilerde, COVID-19 ile birlikte eğitim olanaklarından daha da az yararlanmaya başlayan yoksul halklar için altyapı çalışmalarının genişletilmesi, teknolojinin daha yaygın kullanılması ve yoksul kesimlerdeki istihdam olanaklarının artırılmasını öncelmişlerdir. Kang (2021) ise, eğitim hizmetlerinin, örgün eğitimden yaygın eğitime, pandemi ile beraber dijitalleştiğinin altını çizerek eğitimde yeni bir dönemin başladığını ve yüz yüze eğitime geri dönlse bile yeni dönemde çoğ u sürecin eskisi gibi eşğdülenemeyeceğini iddia etmektedir. Dolayısıyla ileriki yıllarda yaşam boyu öğrenmenin teknolojik boyutu daha fazla gündem oluşturacak gibi görünmektedir. Boeren ve diğ. (2020) ise, yetişkin eğitimi programlarının %75’inin işyerlerindeki eğitimler aracılığıyla devam ettiğini vurgulayarak tüm dünyada yaşanan

ekonomik sıkıntılarının bu tip hizmet içi eğitim etkinliklerini aksatabileceği ve yetişkin eğitimi programlarının sektöre uğrayabileceği endişesinin altını çizmişlerdir. Öte yandan, daha az eğitilmiş ve sosyoekonomik açıdan sınırlı (dezavantajlı) konumda olan yetişkinlerin, eğitime erişimde yaşadıkları fırsat eşitsizliklerinin pandemi ile beraber artarak devam edeceği öngörüsü COVID-19 sonrası dünya düzeni açısından bu araştırmacılar tarafından ortaya konulan başka bir endişedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada, yaşam boyu, yaşam genişliğinde ve yaşam derinliğinde öğrenme kavramları ayrıntılı bir şekilde çözümlenerek bu üç öğrenmeyi içine alacak şekilde özetleyen bir şema ortaya konmuştur. Bu üç kavramı aynı araştırmada ele alan çalışma sayısının çok az olması nedeniyle bu çalışmanın alanyazına katkı sağlaması amaçlanmıştır.

2019 yılında 100. yaşını kutlayan yaşam boyu öğrenme, başta Birleşmiş Milletler olmak üzere Avrupa Konseyi ve OECD'nin kavramı sahiplenmesiyle birlikte eğitim bilimleri alanında dikkatleri üzerine çeken bir kavram olmayı başarmıştır. 2000'li yıllara kadar, gerek kurumsal olarak gerekse akademik çevrelerde yaşam boyu öğrenmenin içeriğinin geliştirilmesine yönelik çalışmaların ve raporların ön planda olduğu gözlenmektedir. Son birkaç yıldır ise, *yaşam boyu öğrenen* olabilmekle ilgili yeterlikler ve değerlendirmeler de dikkat çekici şekilde artmaktadır. Bunların içinde en önemlileri ise Avrupa Birliği Yaşam Boyu Öğrenme Anahtar Yeterlikleri ve OECD'nin eşgüdümlediği Uluslararası Yetişkin Becerilerinin Ölçülmesi Programıdır (PIAAC). Dolayısıyla devletler artık yurttaşlarından nitelikli yaşam boyu öğrenen olmaları konusunda bir beklenti içindedir. Yetişkin eğitimcilerin, yaşam boyu öğrenme kavramının rekabetçi ekonomilerin hüküm sürdüğü küresel dünyanın bir parçası durumuna getirilmeye çalışılmasına yönelik eleştirileri bu noktada oluşmaktadır.

Yaşam genişliğinde öğrenmenin yetişkin öğrenme süreçlerini kuramsal olarak geliştiren araştırmacı Reischmann'dır (1986, 2004, 2015). Öte yandan Jackson (2011, 2012, 2014), kavramı ilk kez uygulamalı olarak bir üniversite eğitimi sisteminde kullanan ve aldığı olumlu sonuçlarla farklı eğitim ortamlarında da kullanılması konusunda girişimde bulunan eğitimcilerdir. Jackson'ın yaşam genişliğinde öğrenme tanımının, Reischmann'inkinden farklı yanı, Jackson'ın konuyu bireylerin kişisel gelişimleri açısından da ele almasıdır. Jackson'a (2011) göre, yaşam genişliğinde öğrenme, yaşları veya koşulları ne olursa olsun çoğu insanın eşzamanlı olarak işyerinde veya eğitim ortamında, bir ailenin ve bir topluluğun üyesi olarak başkalarının bakımını da üstlenerek bir ailenin sorumluluğunu almasıyla, spor veya başka ilgi alanlarıyla uğraşmasıyla ve kendi fiziksel, zihinsel ve ruhsal iyiliklerini gözetmesiyle farkındalık kazanarak insanın kendi gelişimine katkıda bulunmasıyla ilgilidir.

OECD'nin ve Birleşmiş Milletlerin eğitimin geleceği ile ilgili öngörü ve raporlarında yaşam boyu öğrenme ve yaşam genişliğinde öğrenme kavramları ışığında planlamalar yaptıkları görülmektedir. Bu nedenle gelecekte de bu iki kavramın artarak

tartışılmaya devam edileceği söylenbilir. Günümüzde, zellikle UNESCO öncülüğünde hazırlanan raporlar başta olmak üzere, yapılan çalışmalarda da sözü edilen yaşam boyu ve yaşam genişliğinde öğrenmelerin beraber uygulandığı alan öğrenen şehirlerdir. Son yıllarda, UIL'in öncülüğünü yaptđđı çalışmalarda, yaşam boyu öğrenme süreçlerinin uygulama alanları insanların yaşamını sürdürdüğü tüm şehir ya da bölgedir. Dolayısıyla ğrenen şehir ya da bölgeler, bir tür yaşam genişliğinde öğrenmelerin yaşama geçtiği öğrenme çevreleridir. UNESCO Küresel ğrenme şehirleri Ağına (Global Network of Learning Cities, GNLC) ye olan 174 şehrin resmi yetkili yöneticileri olmak üzere tüm sivil toplum kuruluşlarıyla şehirlerinin yaşam boyu öğrenmeyi destekler şekilde tekrar yapılandırılmasına yönelik etkinlikleri devam etmektedir.

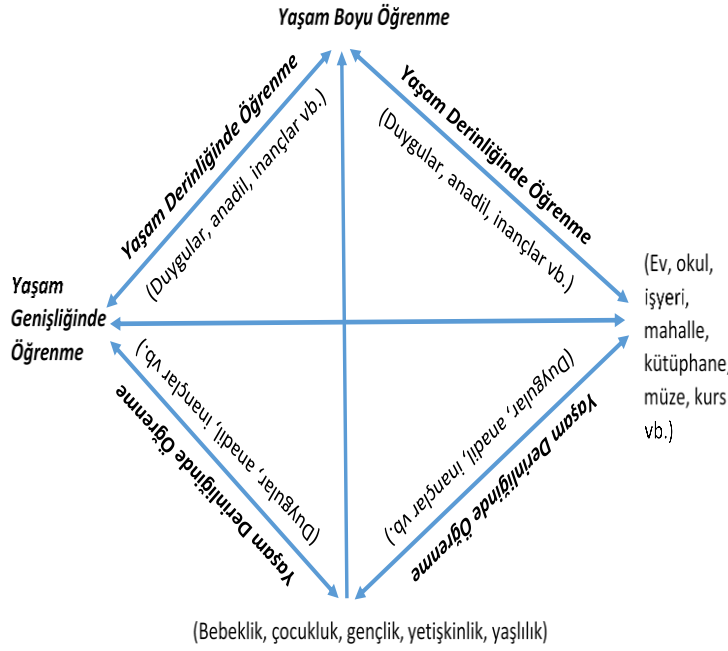
Yaşam derinliğinde öğrenmenin çıkış noktası ile Grundtvig'in ekolünden hareketle 1800'lerin ortalarında kendi okullarını kuran ve insanın içindeki hazinesinin dışa vurmasının örgün eğitimin ve yetişkin eğitiminin temel amacı olduğunu dile getiren Mikkelsen Kold'un görüşleri arasında bir paralellik olduğu görülmektedir. Nitekim Kold, ğrenmelerimizin inançlarımız, kalıplaşmış fikirlerimiz ve duygularımızın süzgecinden geçtikten sonra gerçekleştiğini ileri sürmüştür (Bjerg, 1994). Aynı şekilde yaşam derinliğinde öğrenmede de öğrenmelerimizin bu tip değişkenlerden bağımsız olarak gerçekleşmemesinden dolayı eğitim ortamlarında daha fazla yer almasının gerekliliği üstünde durulmaktadır. Ayrıca yaşam derinliğinde ğrenme Schugurenky'nin (2000) sosyalleşme veya örtük öğrenme olarak nitelendirildiği kasıtsız ve farkında olmadan öğrendiğimiz sargın öğrenmelerle de örtüşmektedir. Nitekim Schugurenky rtk öğrenmeyi günlük yaşamda ortaya çıkan değer, tutum ve davranışlar üstünden açıklamaktadır. Bu bağlamda son yıllarda ne sürülen yaşam derinliğinde öğrenme projelerinde örtük öğrenmelerimizin değerinin farkına varılıp eğitim ortamlarıyla bütünleştirilmesi uygulamaları yapılmaktadır.

2021 yeni PIAAC döngüsündeki zorunlu değerlendirmelere *sosyoduygusal* becerilerin konulması yaşam derinliğinde öğrenmenin tanımıyla örtüşmektedir (OECD, 2021). Nitekim OECD, bu modülün zorunlu değerlendirme kategorilerinden biri olmasının nedenini bilişsel becerilerin yanı sıra, sosyal ve duygusal becerilerin genellikle işgücü piyasasında ve daha genel olarak yaşamda başarı için gerekli olan değişkenler olmasına bağlamaktadır. Dolayısıyla yaşam boyu ve yaşam genişliğinde öğrenme gibi yaşam derinliğinde öğrenmenin de işgücü piyasası ile bağlantısı kurulmuş gibi görüldüğünden ileriki yıllarda yaşam derinliğinde öğrenmenin daha sıklıkla anılacağı öngörüsü yapılabilir.

Alanyazında yaşam boyu, yaşam genişliğinde ve yaşam derinliğinde öğrenme ile ilgili araştırmalardan hareketle (Banks ve diğ., 2007; Clark, 2005; Elfert, 2016; Reischmann, 2014; Skolverket, 2000); yaşam boyu öğrenmenin daha çok yaşamımızın boylamsal süreçlerini, yaşam genişliğinde öğrenmenin yaşamımızın düzlemsel kısmını ve yaşam derinliğinde öğrenmenin ise hem boylamsal hem de düzlemsel yanlarını çevreleyen döngüsel süreçlerini temsil ettiği söylenbilir. Bu bağlamda bu üç kavramı bir şema ile şekil 3'teki gibi özetlemek olanaklıdır:

Şekil 3

Bireylerin Yaşam Boyu, Yaşam Genişliğinde Ve Yaşam Derinliğinde Öğrenme Yolları



Bebeklikten yaşlılığa, okuldan eve veya işyerine yaşamımızın her boyutunda ve düzleminde duygularımız, inançlarımız ve fikirlerimizin öğrenmelerimizi etkileyip öğrendiklerimizden de etkilendiği düşünüldüğünde yaşam derinliğinde öğrenmenin en iyi açıklaması döngüsel bir çerçeve içinde olabilir.

COVID-19 pandemi süreci örgün ve yaygın eğitim süreçlerinin internet üzerinden çevrim içi ortama taşınmasına neden olmuştur. Dolayısıyla gerek öğrenciler, gerek ebeveynler, gerekse eğitimciler zorunlu olarak yeni bir eğitim düzenine ayak uydurmaya başlamıştır. Bunun da ötesinde, çalışanların büyük bir bölümü tüm dünya genelinde evden çalışma sistemini deneyimlemiştir. Dolayısıyla bu yeni süreç; sargın öğrenmelerimizin boyutlarını genişletmiş, öz-yönelimli öğrenme süreçlerimizi arttırmış ve -başta yetişkinler olmak üzere- toplumsal rollerimizin özellikle yaşam genişliğinde öğrenme alanında iç içe geçtiği deneyimler edinmemize neden olmuştur. Bu bağlamda COVID-19'un yetişkin eğitimi, sargın öğrenme, öz-yönelimli öğrenme ve dolayısıyla yaşam boyu öğrenmeye olan etkisi konusunda gelecekte çok sayıda araştırmanın alanyazında yer alacağı öngörülebilir.

Yaşam genişliğinde öğrenmeyi Türkiye'de ilk kullanan eğitimcilerden biri Serap Ayhan'dır (Özdeniz). 2000'li yıllara gelinceye kadar yaşam genişliğinde öğrenme ile

ilgili dikkat çeken araştırma olmamıştır. Ardından gelen yıllarda, yaşam boyu öğrenmeyle ilgili çalışmalarda yaşam genişliğinde öğrenme kavramının da ismen geçtiği görülmektedir (Coşkun, 2009; Kıvrak, 2007; Mahiroğlu, 2005 vb.). 2014 yılında Mutlu'nun konuyla ilgili yaptığı derleme ve uygulamaya yönelik alışmalar (Mutlu, 2014a; 2014b) ise Türkiye'de gerek yaşam genişliğinde gerekse yaşam derinliğinde öğrenme kavramlarının ilerlemesine katkı sağlamıştır. Bu bağlamda, yaşam genişliğinde ve derinliğinde ğrenme Türkiye'deki alanyazında boşluğu doldurulması gereken araştırma konuları arasındadır.

Kaynakça

- Akın, G. (2020). Hayat boyu öğrenme yeterlikleri. H. Kaygın, İ. . Ulus ve B. ukurbaşı (Ed.), *Hayat boyu öğrenme içinde* (ss. 243-265). PegemA.
- Aspin, D. N., and Chapman, J. D. (2000). Lifelong learning: concepts and conceptions. *International Journal of Lifelong Education*, 19(1), 2-19. <https://doi.org/10.1080/026013700293421>
- Banks, J. A., Au, K. H., Ball, A. F., Bell, P., Gordon, E. W., Gutiérrez, K. D., Heath, S. B., Lee, C. D., Lee, Y., Mahiri, J., Nasir, N. S., Vald s, G., and Zhou, M. (2007). *Learning in and out of school in diverse environments: Lifelong, lifewide, lifedeeep*. The LIFE Center (The Learning in Informal and Formal Environments Centre), University of Washington. http://life-slc.org/docs/Banks_et al-LIFE-Diversity-Report.pdf
- Banks, J. A., Banks, C. A. M., Cort s, C. E., Hahn, C., Merryfield, M., Moodley, K., Osler, A., Murphy-Shigematsu, S., Park, C., and Parker, W. C. (2005). *Democracy and diversity: Principles and concepts for educating citizens in a global age*. Center for Multicultural Education, University of Washington. https://stg.education.uw.edu/sites/default/files/cme/docs/pdf/_notes/DEMOCRACY%20AND%20DIVERSITY%20pdf.pdf
- Belanger, P. (2015). *Self-construction and social transformation: Lifelong, lifewide and life-deep learning*. UNESCO Institute for Lifelong Learning.
- Bell, P., and Banks, J. A. (2012). Life-long, life-wide, and life-deep learning. In *Encyclopedia of diversity in education*, (4th ed., pp. 1395-1396).
- Bjerg, J. (1994). Christen Mikkelsen Kold. *Prospects*, 24(1/2), 21-35. <http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/kolde.pdf>
- Boeren, E., Roumell, E. A., and Roessger, K. M. (2020). COVID-19 and the future of adult education: An editorial. *Adult Education Quarterly*, 70(3), 201-204. <https://doi.org/10.1177/0741713620925029>
- Boshier, R. (1998). Edgar Faure after 25 years: Down but not out. In J. Holford, P. Jarvis and C. Griffin (Eds.), *International perspectives on lifelong learning* (pp. 3-20). Kogan Page.

- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Boyle, C. (1982). Reflections on recurrent education. *International Journal of Lifelong Education*, 1(1), 5-18. <https://doi.org/10.1080/0260137820010102>
- Clark, T. (2005). Lifelong, life-wide or life sentence? *Australian Journal of Adult Education*, 45(1), 46-61. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ797638.pdf>
- Collins, M. (1996). On contemporary practice and research: Self-directed learning to critical theory. In R. Edwards, A. Hanson and P. Raggatt (Eds.), *Boundaries of adult learning: Adult learners, education, and training* (pp. 109-127). Routledge.
- Corbin, J. S., and Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research. Techniques and procedures for developing grounded theory*. Sage.
- Coşkun, Y. D. (2009). *Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Tez No. 258438) [Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Cropley, A. J. (1980). Lifelong learning and systems of education an overview. In A. J. Cropley (Ed.), *Towards a system of lifelong education* (pp. 1-15). Pergamon.
- Çatal, T. (2019). *Geçmişten günümüze Türkiye’de yaşam boyu öğrenme*. (Tez No. 587070) [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Delors, J., Mufti, I. A., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Quero, M. P., Savane, M. A., Singh, K. Stavenhagen, R., Suhr, M. W., and Nanzhao, Z. (1996). *Learning: The treasure within*. UNESCO Publishing.
- Education Commission Hong Kong. (2000). *Learning for life, learning through life: Reform proposals for the education system in Hong Kong*. Hong Kong Government Printer.
- Elfert, M. (2016, 8-11 Eylül). *Revisiting the Faure report (1972) and the Delors report (1996): Why was UNESCO’s utopian vision of lifelong learning an “unfailure”* [Conference presentation]. ESREA Triennial Conference, Maynooth, Ireland. https://www.researchgate.net/profile/Maren-Elfert-2/publication/306030994_Revisiting_the_Faure_Report_1972_and_the_Delors_Report_1996_Why_was_UNESCO's_Utopian_Vision_of_Lifelong_Learning_an_Unfailure/links/57ab46b508ae7a6420bf80bf/Revisiting-the-Faure-Report-1972-and-the-Delors-Report-1996-Why-was-UNESCOs-Utopian-Vision-of-Lifelong-Learning-an-Unfailure.pdf

- European Commission. (1995). *Teaching and learning: Towards the learning society*. European Commission. https://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_en.pdf
- European Commission. (2001). *Making a European area of lifelong learning a reality*. European Commission. <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0678:FIN:EN:PDF>
- European Commission. (2019). *Key competences for lifelong learning in the European schools*. Publications Office of the European Union. <https://www.eursc.eu/BasicTexts/2018-09-D-69-en-1.pdf>
- Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A. R., Lopes, H., Petrovsky, A. V., Rahnama, M., Ward, F. C. (1972). *Learning to be: The world of education today and tomorrow*. UNESCO Publishing.
- Field, J. (2001). Lifelong education. *International Journal of Lifelong Education*, 20(1-2), 3-15. <https://doi.org/10.1080/09638280010008291>
- Gelpi, E. (1984). Lifelong education: Opportunities and obstacles. *International Journal of Lifelong Education*, 3(2), 79-87. <https://doi.org/10.1080/0260137840030202>
- Gray, P. (2008). *A brief history of education: To understand schools, we must view them in historical perspective*. <https://www.psychologytoday.com/us/blog/freedom-learn/200808/brief-history-education>
- Güneş, F. ve Deveci, T. (2020). *Yetişkin eğitimi ve hayat boyu öğrenme*. PegemA.
- Holford, J., and Jarvis, P. (2000). The learning society. In A. L. Wilson and E. R. Hayes (Eds.), *Handbook of adult and continuing education* (pp. 643-659). Jossey-Bass.
- Illeris, K. (2004). A model for learning in working life. *Journal of Workplace Learning*, 16(8), 431-441. <https://doi.org/10.1108/13665620410566405>
- Institute for Lifelong Learning. (2015). *Lifelong learning*. https://uil.unesco.org/fileadmin/keydocuments/LifelongLearning/en/UNESCO_TechNotesLLL.pdf
- Institute for Lifelong Learning. (2020a). *COVID-19: It's time to prioritize adult education*. UNESCO Institute for Lifelong Learning. <https://thelifelonglearningblog.uil.unesco.org/2020/09/24/covid-19-its-time-to-prioritize-adult-education/>
- Institute for Lifelong Learning. (2020b). *The UNESCO global network of learning cities welcomes 54 new member cities from 27 countries*. UNESCO Institute for

- Lifelong Learning. <https://uil.unesco.org/lifelong-learning/learning-cities/unesco-global-network-learning-cities-welcomes-54-new-member>
- Institute for Lifelong Learning. (2021). *International conferences on adult education (CONFINTEA)*. <https://uil.unesco.org/adult-education/confintea>
- Jackson, N. J. (2012). *Lifewide learning: History of an idea, Lifewide learning, education & personal development*. <http://www.lifewidebook.co.uk/>
- Jackson, N. J. (2014). *Ecology of lifewide learning & personal development*. http://www.normanjackson.co.uk/uploads/1/0/8/4/10842717/ecology_of_learning_and_development_handout.pdf
- Jackson, N. J. (Ed.). (2011). *Learning for a complex world: A lifewide concept of learning, development and achievement*. AuthorHouse Publishing. <https://www.lifewideeducation.uk/learning-for-a-complex-world.html>
- Jarvis, P. (2004). *Adult education and lifelong learning: Theory and practice*. Routledge.
- Jarvis, P. (2006). *Towards a comprehensive theory of human learning*. Routledge.
- Kang, B. (2021). How the COVID-19 pandemic is reshaping the education service. *The Future of Service Post-COVID-19 Pandemic*, 1(15). https://doi.org/10.1007/978-981-33-4126-5_2
- Karasar, N. (2002). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayınları.
- Kaygın, H. (2020). Kavram ve bağlam. H. Kaygın, İ. Ç. Ulus ve B. Çukurbaşı (Ed.), *Hayat boyu öğrenme içinde* (ss. 1-15). PegemA.
- Kıvrak, E. Y. (2007). *Avrupa Birliği ve Türkiye’de yaşam boyu öğrenme politikaları ve istihdam ilişkisinin değerlendirilmesi* (Tez No. 228197) [Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Kilis, S. (2019). Hayat boyu öğrenmenin tarihsel gelişimi. M. Güçlü (Ed.), *Yetişkin eğitimi ve hayat boyu öğrenme içinde* (ss. 146-159). PegemA.
- Knowles, M. S. (1972). *Toward a model of lifelong education: Working paper for consultative group on “concept of lifelong education and its implications for school curriculum”*. UNESCO Institute for Lifelong Learning. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED066632.pdf>
- Lindeman, C. E. (1969). *Halk eğitiminin anlamı*. (C. Şentürk, Çev.). Milli Eğitim Bakanlığı (1926).
- Lopes, H., and McKay, V. (2020). Adult learning and education as a tool to contain pandemics: The COVID-19 experience. *International Review of Education*, 66, 575-602. <https://doi.org/10.1007/s11159-020-09843-0>

- Lowe, J. (1985). *Dünyada yetişkin eğitimine toplu bakış*. (T. Oğuzkan, ev.). UNESCO Türkiye Milli Komisyonu. (Orijinal eserin yayım tarihi 1975)
- Luchtenberg, S. (Ed.). (2004). *Migration, education and change*. Routledge.
- Mahiroğlu, A. (2005). Avrupa birliği ülkelerinde yeni eğitim politikaları yaşam boyu ğrenme. *Milli Eğitim Dergisi*, 33(167), 71-82. http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/167/index3-mahiroglu.htm
- Merriam, S. B., Caffarella, R. S., and Baumgartner, L. M. (2007). *Learning in adulthood: A comprehensive guide*. Jossey-Bass.
- Miller, R. (1997). Economic flexibility and social cohesion. *OECD Observer*, 207, 24-27. https://www.researchgate.net/publication/237689677_Economic_Flexibility_and_Societal_Cohesion
- Miser, R. (2020a). Türkiye’de yetişkin eğitimi. R. Miser (Ed.), *Yaşamboyu ğrenme ve yetişkin eğitimi* içinde (ss. 59-88). Nobel Yayıncılık.
- Miser, R. (2020b). Yaşamboyu ve yaşam genişliğinde ğrenme. R. Miser (Ed.), *Yaşamboyu ğrenme ve yetişkin eğitimi* içinde (ss. 3-16). Nobel Yayıncılık.
- Mocker, D. W., and Spear, G. E. (1982). *Lifelong learning: Formal, nonformal, informal, and self-directed*. ERIC Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education.
- Moll, L. C., and Gonzalez, N. (2004). Engaging life: A funds-of-knowledge approach to multicultural education. In J. A. Banks and C. A. M. Banks (Eds.), *Handbook of research on multicultural education* (pp. 699-715). Jossey-Bass.
- Mutlu, M. E. (2014a). oklu cihazlı ve oklu algılayıcılı yaşam gnlğ ile ğrenme deneyimlerinin yakalanması için bir ereve önerisi [zel sayı 1]. *Asya ğretim Dergisi*, 2, 1-17. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/17645>
- Mutlu, M. E. (2014b). ğrenme deneyimlerinin yorumlanması. *Eğitim ve ğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(4), 21-45. <http://jret.org/FileUpload/ks281142/File/03.mutlu.pdf>
- Navracsics, T. (2019). *Foreword: Key competences for lifelong learning*. European Commission. Publications Office of the European Union. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/297a33c8-a1f3-11e9-9d01-01aa75ed71a1/language-en>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (1973). *Recurrent education: A strategy for lifelong learning*. OECD. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED083365.pdf>

- Organisation for Economic Co-operation and Development. (1996). *Lifelong learning for all*. OECD. [https://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=DE/ELSA/ED/CERI/CD\(2000\)12/PART1/REV2&docLanguage=En](https://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=DE/ELSA/ED/CERI/CD(2000)12/PART1/REV2&docLanguage=En)
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2005). *The definition and selection of key competencies: Executive summary*. OECD. <https://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2007). *Understanding the social outcomes of learning*. OECD. <http://ul.fcpe.rueil.free.fr/IMG/pdf/9607061E.pdf>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2018). *The future of education and skills: Education 2030, The future we want*. OECD. [https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf)
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2021). *The survey of adult skills (PIAAC)*. <http://www.oecd.org/skills/piaac/about/#d.en.481111>
- Ouane, A. (2009). UNESCO's drive for lifelong learning. In P. Jarvis (Ed.), *International handbook of lifelong learning* (pp. 302-311). Routledge.
- Önal, İ. (2010). Tarihsel değişim sürecinde yaşam boyu öğrenme ve okuryazarlık: Türkiye deneyimi. *Bilgi Dünyası*, 11(1), 101-121. <http://bby.hacettepe.edu.tr/yayinlar/116-164-1-SM.pdf>
- Power, C. N., and Maclean, R. (2013). *Lifelong learning: Meaning, challenges, and opportunities: In skills development for inclusive and sustainable growth in developing Asia-Pacific*. Springer.
- Poyraz, H. ve Titrek, O. (2013). Türkiye'de hayat boyu öğrenmenin geliştirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 115-131. <https://dergipark.org.tr/pub/aibuefd/issue/1500/18154>
- Reischmann, J. (1986). *Learning "en passant": The forgotten dimension*. <http://reischmannfam.de.w012a1fd.kasserver.com/lit/1986-AAACE-Hollywood.pdf>
- Reischmann, J. (2004). International and comparative adult education: A German perspective. *PAACE Journal of Lifelong Learning*, 13, 19-38. https://www.iup.edu/pse/files/programs/graduate_programs_r/instructional_design_and_technology_ma/paace_journal_of_lifelong_learning/volume_13_2004/reischmann2004.pdf
- Reischmann, J. (2014). Lifelong and lifewide learning-a perspective. In S. Charungkaitikul (Ed.), *Lifelong education and lifelong learning in Thailand* (pp. 286-309). Cuprint.

- Reischmann, J. (2015). Andragogy: International history, meaning, context, and function. In M. S. Knowles, E. F. Holton III and R. A. Swanson (Eds.), *The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development* (pp. 312-320). Routledge.
- Rubenson, K. (1994, Kasım). *Lifelong learning: Ideology or reality* [Conference presentation]. UNESCO Conference on Lifelong Learning, Rome, Italy.
- Schugurensky, D. (2000). *The forms of informal learning: Towards a conceptualization of the field*. <https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/2733/2/19formsinformal.pdf>
- Schulze, G. (1992). *Die erlebnisgesellschaft*. Campus.
- Singh, A. S., Venkataramani, B., and Ambarkhane, D. (2021). Post-pandemic penury of the financially marginalized in India: Coping with the new normal. *The Future of Service Post-COVID-19 Pandemic*, 201, 201-225. https://doi.org/10.1007/978-981-33-4126-5_10
- Skolverket (2000). *Lifelong learning and lifewide learning Stockholm*. www.skolverket.se/sb/d/193/url/.../pdf638.pdf%3Fk%3D638
- Smith, A. L. (1919). *Adult education committee final report*. Department of Adult Education, University of Nottingham (Reprinted).
- Smith, J., and Spurling, A. (1999). *Lifelong learning: Riding the tiger*. *Cassell studies in lifelong learning*. Cassell.
- Tuckett, A. (2017). The rise and fall of life-wide learning for adults in England. *International Journal of Lifelong Education*, 36(1-2), 230-249. <https://doi.org/10.1080/02601370.2017.1274546>
- United Nations Department of Economic and Social Affairs. (2015). *Transforming our world: the 2030 agenda for sustainable development*. <https://sdgs.un.org/2030agenda>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (1997). *Fifth international conference on adult education* (Final Report). UNESCO Institute for Lifelong Learning. <https://uil.unesco.org/adult-education/confintea/5th-international-conference-adult-education-hamburg-germany-1997-final>
- United Nations. (2015). *The millennium development goals report 2015*. United Nations. [https://www.un.org/millenniumgoals/2015_MDG_Report/pdf/MDG%202015%20rev%20\(July%201\).pdf](https://www.un.org/millenniumgoals/2015_MDG_Report/pdf/MDG%202015%20rev%20(July%201).pdf)
- Webb, S., Holford, J., Hodge, S., Milana, M., and Waller, R. (2020). Learning cities and implications for adult education research. *International Journal of Lifelong Education*, 39(5-6), 423-427. <https://doi.org/10.1080/02601370.2020.1853937>

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayınları.

Etik Kurul Kararı

Bu çalışma betimsel analiz yöntemiyle gerçekleştirilen alanyazın çalışması olduğundan etik kurul kararı zorunluluğu taşımamaktadır.



Learning Paths in the Life Course: Lifelong, Life-wide and Life-deep

ARTICLE TYPE	Received Date	Accepted Date	Published Date
Review Article	04.15.2021	03.15.2022	04.04.2022

Gülden Akm ¹
Ankara University

Abstract

In this study, lifelong learning, life-wide learning, and life-deep learning are examined. All three learnings are discussed in terms of meaning and context and analyzed from a historical perspective from past to present. In addition, reports and studies which discuss the future of lifelong, life-wide, and life-deep learning after COVID-19 are included. The document analysis method was used in the data collection stage of the study, and the descriptive analysis and content analysis methods were used in the data processing and presentation stage. After arguing the relationships between lifelong, life-wide, and life-deep learning in the life course of individuals, a diagram that includes these three learnings was developed in the discussion and conclusion section of the study and presented for discussion in the literature. According to this scheme; lifelong learning represents more of life's longitudinal processes whereas life-wide learning is about horizontal processes, and life-deep learning is circular processes surrounding both longitudinal and planar aspects of life. Since there is a limited number of studies at both national and international levels where lifelong, life-wide, and life-deep learning are dealt with in the same study, this research is important as it may constitute a basis for future studies.

Keywords: Lifelong learning, life-wide learning, life-deep learning, adult learning, COVID-19.

Ethical committee approval: Since this study is a review article, it does not require an ethics committee decision.

¹*Corresponding Author:* Assoc. Prof. Dr., Faculty of Educational Sciences, Department of Lifelong Learning and Adult Education, e-mail: akingulden@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-7875-5898>

Purpose and Significance

The industrial revolution let individuals build a standard life such as getting ready for a job after completing their formal education and continuing their lives without being included in almost any other educational programs other than their school education. Furthermore, employees generally used to retire from the occupation or profession they started to work at the beginning of their working lives (Schulze, 1992). Boyle (1982) calls this structure, in which knowledge does not change in a rapid flow and the knowledge, skills, and attitudes acquired by individuals during their formal education are sufficient for them throughout their lives, as the “front-end education model”. This type of traditional model or understanding is not possible in the technology-dominated internet age (Jarvis, 2004). Participation of individuals in different educational activities due to reasons such as changing profession, self-development, and participating in complementary education in adulthood is a reflection of these processes (Lowe, 1985; Schulze, 1992). In today’s societies, there is such a rapid flow of information that not only the development of individuals but also the future of the societies in which they live depends on their citizens being lifelong learners.

In this study, lifelong learning, which has been researched by many international organizations such as United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD), and the European Commission and has now entered the national education goals of almost all countries of the world, was analyzed. Moreover, life-wide and life-deep learning which has emerged in the context of lifelong learning in recent years were introduced and studied. Finally, in the discussion and conclusion section, these three learning types were presented in the same scheme and opened for discussion in the literature. Since there is a limited number of studies at both national and international levels where lifelong, life-wide, and life-deep learning are dealt with in the same study, this research is important as it may constitute a basis for future studies.

Method

The document analysis method was used in the data collection stage of this qualitative research. In document analysis, data is collected by examining existing records and documents. These documents, which can be in written or electronic forms (Bowen, 2009), can be reports, books, articles, encyclopedias, articles, and documents with statistical content (Karasar, 2002). During this research, the researcher scanned the official sources, especially the reports and project results of international institutions on lifelong learning, life-wide learning and life-deep learning, and articles and books on the subjects. In the data processing and presentation stage, the descriptive analysis technique was used. Descriptive analysis is an approach in which the collected data is summarized according to research questions or predetermined themes (Yıldırım and Şimşek, 2016). In the last stage, the content analysis method was used to interpret, evaluate, and present the collected data.

While conducting research on predetermined themes, schemes related to lifelong and life-wide learning were examined (Cropley, 1980; Jackson, 2014; Reischmann, 2014). It has also been found in the later stages of the research that in the life course of human beings, the process of their learnings cannot be considered independently of components such as belief, value, emotion and mother tongue, and that these concepts are related to life-deep learning (Banks et al., 2005). At the last stage, the data obtained by the content analysis method were interpreted and evaluated in a comparative way, and a scheme containing lifelong, life-wide and life-deep learning was developed and included in the study to be evaluated in the literature.

Results

John Dewey was the first educator who stated that education cannot be limited to schools and that learning should continue after the school education (Jarvis, 2004; Miser, 2020b). Even though Dewey never used the word lifelong education or learning, it seems that his understanding of education is shaped in line with this goal. Similarly, Lindeman emphasized that education did not end at school, on the contrary, the actual educational process begins after the school life (Lindeman, 1926/1969). The term *lifelong* (education) was first used in the report of the Adult Education Committee by the Ministry of Reconstruction in England in 1919. One of the members of the aforementioned committee, Basil Yeaxlee (1883-1967), a graduate of Oxford University, published the book “Lifelong Education” in 1929.

The developments that made lifelong learning heard all over the world are the 1972 Faure Report (Learning to be: the World of Education Today and Tomorrow) and 1996 Delors Report (Learning: the Treasure Within). The contributions of the OECD, UNESCO International Conferences on Adult Education (CONFINTEA) and European Commission are also substantial. The most striking developments after the 2000s are “Lifelong Key Competences for Lifelong Learning” by European Commission and “The 2030 Agenda for Sustainable Development” by United Nations.

The fundamentals of life-wide learning are based on the work of John Dewey, who argues that formal education should be more associated with life in order to prepare students for the world outside the schools, and Eduard Lindeman, who emphasizes that education cannot be limited to schools and argues that life itself is education (Clark, 2005; Jackson, 2012). Life-wide learning as a theory has emerged from the argument that the learning of a person during his lifetime is not only in a vertical dimension (lifelong learning) but also in a horizontal dimension (life-wide learning) (Power and Maclean, 2013). Josh Reischmann is the first educator who tries to explain and theorize life-wide learning in all aspects in the field of adult education (Jackson, 2012; Reischmann, 1986). Using the world map in the background of the life-wide learning scheme, which Reischmann presented in 1986 and updated in his studies in 2004 and 2014, he emphasizes that the planar domain of life-wide learning is the whole world.

The project, which makes significant contributions to life-wide and life-deep learning, is a research about learning in and out of school in diverse environments constructed by students from different backgrounds with the collaboration of The Learning in Informal and Formal Environments Center (The LIFE Center), Washington University, Stanford University and SRI International. Banks et al. (2007), used life-long learning with a holistic perspective with life-wide and life-deep learning. The Project explains life-deep learning with characteristics of the individuals such as native language, beliefs, values, ideologies, etc.

Discussion and Conclusions

It has been observed that until the 2000s, studies and reports aimed at improving the content of lifelong learning both in institutional and academic circles were at the forefront. In the last few years, however; the competencies and evaluations related to being a *lifelong learner* have also increased strikingly. The most important of these are European Union's "Lifelong Learning Key Competencies" and the Programme for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC) coordinated by the OECD. Therefore, states now expect their citizens to be qualified lifelong learners. Adult educators' criticisms about making lifelong learning a part of the global world where competitive economies prevail come into being at this point.

Reischmann (1986, 2004, 2014) is the researcher who theoretically developed the adult learning processes of life-wide learning whereas Jackson (2011, 2012, 2014) is the founder of the initiative of life-wide education in a learning ecosystem. For instance, Jackson used life-wide learning practically for the first time in a university education system and attempted to use it in different educational settings. The difference between Reischmann and Jackson's life-wide learning theory is that Jackson's life-wide perception is mostly based on the personal development of individuals. Furthermore, Reischmann's focus is mostly on adult learners while Jackson includes all stages of our lives.

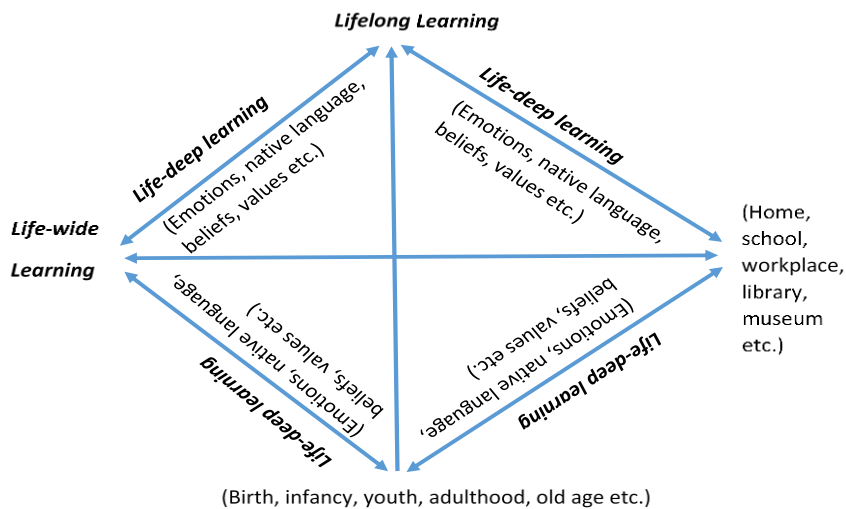
In the reports of the OECD (2021) and the United Nations (2015) on the *future of education*, lifelong learning and life-wide learning have an important place. Therefore, it can be said that these two learnings will continue to be discussed increasingly in the future. Moreover, in recent years, in the studies pioneered by UNESCO Institute for Lifelong Learning (UIL), the application areas of lifelong learning processes seem to be the learning cities or regions. Therefore, learning cities or regions seem to be the learning environments in which life-wide learning processes take place.

There seem to be similarities between the starting point of life-deep learning and the views of Mikkelsen Kold, who established his own schools in the mid-1800s in Denmark. Kold stated that the expression of the treasure within the human being is the main purpose of education and he argued that our learnings were filtered by our beliefs, emotions and native languages (Bjerg, 1994). Likewise, in life-deep learning, it is underlined that since our learning does not take place independently of such variables, the native language, emotions, thoughts, and beliefs, etc. should be included

more in educational settings. In addition, life-deep learning coincides with the unintentional and unconscious learning that Schugurensky (2000) described as socialization or tacit learning.

Figure 1

Lifelong, Life-wide and Life-deep Learning Paths for Individuals



In the light of research on lifelong, life-wide and life-deep learning in the literature (Banks et al., 2007; Clark, 2005; Elfert, 2016; Reischmann, 2014; Skolverket, 2000); it can be said that lifelong learning represents more of life's longitudinal processes whereas life-wide learning is about horizontal processes, and life-deep learning is circular processes surrounding both longitudinal and planar aspects of life. In this context, it is possible to summarize these three concepts with a scheme as in Figure 1.

Considering that our emotions, beliefs, and ideas in every dimension and stage of our lives from infancy to old age, from school to home or workplace influence our learning and also are influenced by what we learn, the best expression of life-deep learning can be in a cyclical framework.

After COVID-19, volunteer or reluctant; students, parents, and teachers compulsorily strive to adapt to a new online educational system. On top of that, a large number of employees have experienced working from home all over the world. Therefore, COVID-19 has expanded the dimensions of our informal learning, increased our self-directed learning processes, and led us to gain experiences where our social roles are intertwined in the field of life-wide learning. In this context, it is predicted that in the future, many studies will take place in the literature on the effect

of COVID-19 on adult education, informal learning, self-directed learning and therefore lifelong learning.

The Ethics Committee Decision

Since this study is a review article, it does not require an ethics committee decision.

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi Yayım ve Yazım Kuralları

Dergimizin yayım ve yazım kuralları APA 7'ye göre geliştirilme çalışmaları sürdürülmektedir.

YAYIM KURALLARI

Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, Nisan, Ağustos ve Aralık olmak üzere yılda üç kez yayımlanan uluslararası bazı dizinlerde taranan ulusal hakemli bir dergidir. Dergide; eğitim bilimleri alanında disiplinlerarası bir yaklaşımla gerçekleştirilmiş araştırmalara, deneysel çalışmalara, her sayıda en fazla iki de derleme makalesine yer verilir. Dergimiz hem elektronik hem de basılı olarak yayımlanır. Derginin kapak ve baş sayfaları, içindekiler ve sondaki konu göstergesi, Editörler Kurulu Başkanlığı'nın onayıyla düzenlenir.

Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi'nde araştırma ve derleme makalelere ilişkin hakem değerlendirme formları bulunmakta ve dergiye gönderilen aday makaleler bu formlar göz önünde bulundurularak değerlendirilmektedir. Ayrıca, dergiye gönderilecek aday makaleler daha önce hiçbir yerde yayımlanmamış ya da inceleme sürecinde olmamalıdır. Bununla birlikte aday makaleler Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi'nin yazım kurallarına uygun biçimde yazılmış olmalıdır.

Dergimizin resmi dili Türkçe'dir. Dergimizde Türkçe ve İngilizce makaleler yayımlanır. Türkçe makalelerde, İngilizce öz (abstract) ve geniş özet (extended summary) verilir. Ayrıca dilbilgisi kurallarına uyulmasına, sözcüklerin Türkçelerinin kullanılmasına, zorunlu olarak kullanılması gereken eski dil ya da yabancı dildeki sözcüklerin yanına parantez içinde Türkçesinin yazılmasına özen gösterilir. Dergimizde yayımlanan İngilizce makalelerde, anadili Türkçe olan yazarların Türkçe öz ve Türkçe geniş özet vermeleri istenir.

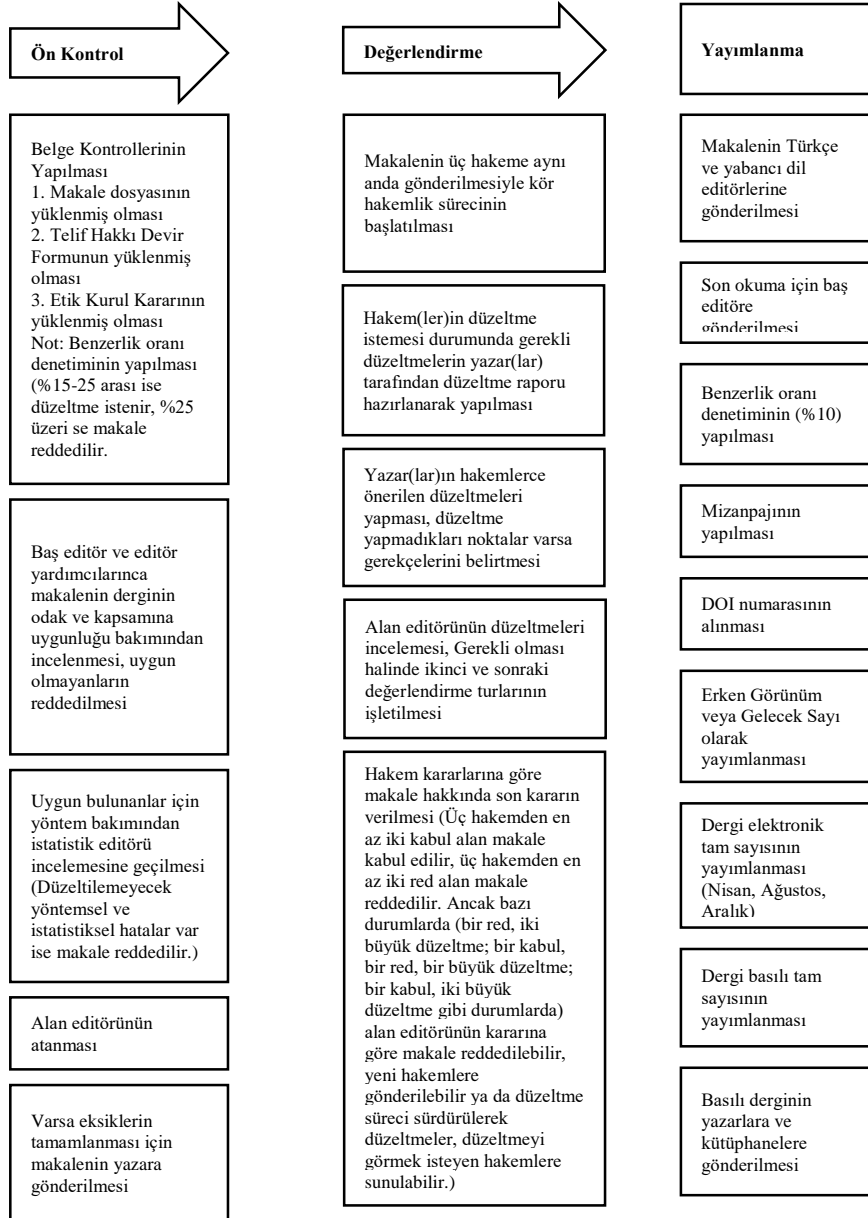
Dergiye aday makale başvurusu elektronik ortamda <http://dergipark.gov.tr/auebfd> adresine makale yüklenerek yapılmakta; ileti ile gönderilenler işleme konulmamaktadır. Bu süreçte izlenmesi gereken adımlar Şekil 1'de gösterilmiş ve aşağıda belirtilmiştir:

1. Dergimizde APA 7 yazım kuralları uygulanır.
2. Makaleler, "Word" formatında hazırlanıp <http://dergipark.gov.tr/auebfd> adresine ek olarak gönderilir. Yazardan bağımsız yansız hakem değerlendirmesinin sağlanması için aday makalenin dijital kopyasında yazar(lar)ın ad soyad, görev yeri gibi kimliğini açığa çıkaracak bilgilere yer verilmemelidir. Bunun için şu yönerge izlenmelidir: Yazarlar metinde adları ve kurumları geçen yerleri silmelidirler (Sayfa altı notları vb. yan metinler dahil olmak üzere). Microsoft belgeleri saklanır iken dosya bilgileri içine kişisel bilgiler de yazılır. Bu nedenle ya bu kişisel bilgiler belge özelliklerinden bulunup silinmeli, ya da aşağıdaki sıra

ile belge kişisel bilgi içermeyecek biçimde yeniden kaydedilmelidir (File > Save As > Tools (or Options with a Mac) > Security > Remove personal information from file properties on save > Save) (Dosya > Farklı Kaydet > Araçlar > Güvenlik > Kişisel bilgileri silerek kaydet > Kaydet). PDF dosyalarda da Adobe Acrobat ana menüsünden belge özellikleri seçilerek, yazar adı silinmelidir.

3. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi Editörler Kurulu Başkanlığı, değerlendirilmek için gönderilen makaleleri ön incelemeden geçirir ve ön inceleme sürecinde; derginin kapsamına girmeyen, makale yazma kılavuzu (şablonu) kullanılarak hazırlanmayan, derginin yazım kurallarına uymayan makaleler ön inceleme sonucunda reddedilir. Türkçe makaleler için “İngilizce Uzun Özet”, İngilizce makaleler (anadili Türkçe olan yazarlar) için “Türkçe Uzun Özet” içermeyen makaleler değerlendirmeye alınmaz. Uzun Özetler 1500 sözcük olmalıdır. Bu doğrultuda makale önerilerinin, derginin yazım kurallarına uygun hazırlanabilmesi için yazım kuralları önceden incelenmeli ve makale yazma kılavuzu (şablonu) dosyası kullanılmalıdır. Derginin kapsamında olan ancak yazım kuralları ve biçim yönünden uygun olmayan makaleler değerlendirmeye alınmaz, yeniden düzenleme için yazar(lar)a geri gönderilir.
4. Yazım kuralları ve biçim yönünden uygun olan makaleler intihal denetiminden geçirilir. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi’nde intihal denetimi iThenticate paket programı aracılığıyla gerçekleştirilir. Makalelerin iThenticate programında benzerlik oranlarının aynı kaynaktan olmamak ve kaynakçası dışta kalmak koşuluyla %10’un altında olması gerekir. Benzerlik oranı, %10-25 arası çıkan makaleler yazar(lar)a geri gönderilir ve düzeltme istenir, %25’in üzerindeki makaleler reddedilir.
5. Editörler Kurulu Başkanlığınca ön incelemesi yapılan makaleler, biçim ve içerik açısından değerlendirilmek üzere alan editörüne yönlendirilir. Aday makale alan editörü tarafından incelenir, aday makale alana katkı getirmeyecek ya da yönetsel olarak gözle görülür yönetsel sorunlar taşıyorsa alan editörü gerekçeli bir raporla Dergi Editörler Kurulu Başkanlığına bildirerek makalenin reddedilmesi kararını bildirebilir. Aday makale ilgili iki hakeme gönderilir. Hakemler, yazarın çalıştığı yerden, danışmanı, tez ise jürisinde yer alanlar, çıkar çatışması ya da çıkar birliği olan kişiler olamaz. Hakem görüşlerinde uyumsuzluk olması durumunda Bölüm Editörü gerekli görürse makaleyi bir hakeme daha gönderebilir. Hakem(ler)ce makalede düzeltme istenmesi durumunda, sorumlu yazar düzeltilmiş makale ile hakemlerin düzeltme istemlerinden hangilerini yaptıklarını ya da yapmadıklarını neden yapmadıklarını açıklamalarıyla belirten Makale Düzeltme Raporunu hazırlayarak en geç 15 gün içerisinde sisteme yeniden yüklerler. Hakem düzeltilmiş aday makaleyi tekrar incelemek istemiş ise makale, istemde bulunan hakeme gönderilerek yeniden değerlendirmesi beklenir.
6. Makalelerin yayımlanmasına, hakemlerin değerlendirmeleri ve Bölüm Editörünün görüşü doğrultusunda Editörler Kurulunca karar verilir.

7. Yayımlanmasına karar verilen makaleler başvuru tarihlerine göre Editörler Kurulu Sekreterliği'nce sıraya konur ve makale Editörlükçe son okuma sürecine alınır, hakem önerileri ve yayım kuralları göz önünde bulundurularak incelenir. Ayrıca makalelerin Türkçe ve İngilizce yazım denetimi dil editörlerince yapılır.
8. Son okuma süreci tamamlanan makaleler yazarlarına gönderilerek gerekli düzeltmeleri yapmaları istenir. Bu süreçten sonra sayfa düzenlemesi (mizanpaj) aşamasına geçilir.
9. Mizanpajı yapılan makaleler kontrol için sorumlu yazara gönderilir. Yazar(lar) makalelerdeki, (varsa) düzeltmeleri 15 gün içinde yapar ve "basıla" onayı verir. Bu aşamada yazar(lar)ın adı soyadı, görev yeri, ileti adresi, ORCID numarası, makale tez-proje ya da sunulmuş bildiri ise makalede sorumlu yazarca belirtilir. Bu süre içinde düzeltilmeyen makalelerin basımı sonraki sayılara bırakılır.
10. Yayımlanmasına karar verilen makaleler için yazar(lar)ından ücret alınmaz, yazar(lar)a ve hakemlere ücret ödenmez. Dergimiz, ücretli olarak da satılmaz. Açık yayım politikası doğrultusunda elektronik ortamda herkes dergimize ücretsiz olarak ulaşabilir ve yararlanabilir.
11. Makalelerde savunulan görüşlerden ve kaynakların doğruluğundan yazar(lar) sorumludur.
12. Derginin cilt numarası, önceki yıllardan sürdürülür. Her yıl yayımlanan sayılar da 1, 2, 3 olarak sırasıyla numaralandırılır.

Şekil 1**Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi Aday Makale Değerlendirme ve Yayımlama Süreci**

YAZIM KURALLARI

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisinin yazım kuralları Amerikan Psikologlar Derneğinin (American Psychological Association-APA) yayımlanmış olduğu yayım kılavuzunun 7. basımına göre hazırlanmıştır. Bu kapsamda gerekli bilgiler APA (2020) kitabından alınmış ve ayrıntılar aşağıda verilmiştir. Dergimize makale gönderecek olan yazarların dergimizin, Dergipark sistemindeki makale yazma kılavuzunu kullanmaları aşağıda belirtilen özelliklere uymalarını kolaylaştıracaktır.

Biçimsel Özellikler

Sayfa Yapısı: Çalışma, A4 boyutlarındaki kâğıda üstten ve alttan 5,85 cm; sağ ve sol yandan 4,5 cm boşluk bırakılarak iki yana yaslı şekilde ve tek sütun olarak yazılmalıdır.

Yazı Tipi ve Boyutu: Makalede yazı tipi olarak Times New Roman yazı karakteri ve büyüklük olarak 10 punto seçilmelidir.

Paragraf Yapısı: Öz ve Abstract bölümleri hariç metinde paragraf sekmesinde girintiler bölümü “özel” alanından ilk satır için 0,75 cm; aralık bölümü için önce 0 nk sonra 6 nk olarak tanımlanmalı ve tek satır aralığı seçilmelidir.

Sayfa ve Sözcük Sınırı: Makalelerin uzunluğu ana metin (Giriş-Kaynakça) için 8000 sözcüğü aşmamalıdır. İngilizce uzun özet (extended summary) bölümü ise 1500 sözcük kadar olmalıdır.

Makalenin Bölümleri

Başlık: Makalenin başlığı 12 sözcüğü geçmeyecek, sözcüklerin ilk harfleri büyük diğerleri küçük ve ortalanmış biçimde yazılmalıdır. Başlık 14 punto büyüklüğünde Times New Roman yazı karakterinde satır aralığı tek ve koyu olarak yazılmalıdır.

Makale, bir tezden, projeden üretilmişse veya bildiri olarak sunulmuşsa başlığın sonuna dipnot konularak, dipnot kısmında açıklanmalıdır. Tezin danışmanı da belirtilmelidir.

Yazar Adları: Yazar ad ve soyadları ilk harfleri büyük diğerleri küçük, 11 punto büyüklüğüne Times New Roman yazı karakterinde sayfanın ortasında yer almalıdır. Eğer yazarların ikinci isimleri var ise ilk isim tam yazılmalı, ikinci ismin yalnızca baş harfi yazılıp nokta konmalıdır. Bu durum karışıklığı önlemek içindir. Kariyerine yeni başlayacak araştırmacıların bu şekilde bağlı kalmaları önerilmektedir. Ancak kariyerine başlamış araştırmacılar için bu zamana kadar kullandıkları isimlerini kullanmaları (ilk isim yerine ikinci isim) önerilmektedir. Ayrıntılı açıklamalar için Tablo 1'e bakabilirsiniz.

Tablo 1*Yazar İsimlerinin Yazımı*

Durum	Örnek Yazım
Tek yazar, kurum yok	Ad Soyad Oturlan şehir
Tek yazar, kurum var.	Ad Soyad Çalıştığı Kurum
İki yazar, bir kurum	Ad Soyad 1 ve Ad Soyad 2 Çalıştıkları Kurum
Üç yazar, bir kurum	Ad Soyad 1, Ad Soyad 2 ve Ad Soyad 3 Çalıştıkları Kurum
İki yazar, iki kurum	Ad Soyad 1 Çalıştığı Kurum Ad Soyad 2 Çalıştığı Kurum
Üç yazar, iki kurum	Ad Soyad 1 ve Ad Soyad 2 Çalıştığı Kurum Ad Soyad 3 Çalıştığı Kurum

Yazarların unvan, görev yeri, ileti, ORCID numaraları bilgileri dipnot olarak belirtilmelidir. Makale başvurusu sırasında bu bilgiler olmamalı, yayınlanma aşamasında konulmalıdır. Makaleden sorumlu yazar bilgisi de bu bölümde yer almalıdır (Bakınız Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi Makale Yazma Kılavuzu [Şablonu]).

Öz ve Abstract: Her makalede Türkçe, İngilizce veya çalışma hangi dilde yazılmışsa o dilde öz bulunmalıdır. Öz, 9 punto büyüklüğünde, iki yana yaslı ve 150-200 sözcüğü geçmeyecek biçimde yazılmalıdır. Özet başlığı “Öz” şeklinde ve ortalanmış olarak yazılmalıdır. Araştırmaların öz bölümü tek bir paragraf olarak ve paragraf girintisi verilmeden tek satır aralığında yazılmalıdır.

Araştırma makalelerinin öz başlığı altında,

- İncelenmek istenen sorun (olanaklıysa bir cümle ile),
- Araştırma modelinin temel özellikleri,
- Evren-örneklem/çalışma grubunun konuyla ilgili önemli özellikleri,
- İstatistiksel manidarlık düzeyi, etki büyüklüğü ve güven aralıkları,
- Ulaşılan önemli sonuçlar ve öneriler yer almalıdır.

Alanyazın (literatür) taraması ya da *meta analiz* makalelerinin öz başlığı altında,

- Araştırma kapsamındaki problem(ler) ve ilişkiler,
- İncelenen makalelerin uygunluk ölçütleri,
- Ana çalışmalara dahil edilen katılımcıların türleri,
- Temel bulgular (en önemli etki boyutları da dahil) ve etki boyutlarının önemli araçları,
- Sonuçlar (sınırlılıklar dahil),
- Kuram (teori), politika ve/veya uygulama için öneriler ile ilgili bilgiler yer almalıdır.

Kuramsal yönelimli bir makalenin öz başlığı altında,

- Kuram ya da modelin nasıl işlediği ve/veya kuram ya da modelin dayandığı temel ilkeler,
- Kuram ya da modelin ne tür olguları açıkladığını ve bunların görgül (ampirik) bulgularla olan bağlantıları ile ilgili bilgiler yer almalıdır.

Yöntembilimsel bir makalenin öz başlığı altında,

- Üzerinde tartışılan yöntemlerin genel sınıfı,
- Önerilen yöntemin temel özellikleri,
- Önerilen yöntemin uygulama alanı,
- İstatistiksel işlem gerektiren durumlarda işlemin gücü gibi temel özellikler ile ilgili bilgiler yer almalıdır.

Anahtar Sözcükler: Anahtar sözcükler ilk sözcüğün ilk harfi haricinde küçük harflerle aralarına virgül konularak verilmeli, sayısı en az beş en fazla yedi olmalıdır.

Ana Metin: Araştırma makalelerinde “Yöntem”, “Bulgular”, “Tartışma, Sonuç ve Öneriler” bölümleri-başlıkları olmalıdır. Ayrıca “Kaynakça” ve varsa “Ekler” yer alır. “Giriş”in makalelerdeki yeri açıkça belli olduğu için herhangi bir başlık kullanılmamalı, varsa alt başlıklar verilmelidir.

Makalenin başlığı ve yazar bilgileri verildikten sonra Yöntem başlığına kadar olan girişte,

- Ele alınan problemin neden önemli olduğu,

- Araştırmanın alandaki önceki çalışmalarla olan bağlantısı, özgün yönleri ve taşıdığı farklılıkları,
- Araştırmanın temel ve alt amaçları ile hipotezleri ve bunların varsa kuramla olan bağlantıları,
- Araştırmanın kurama ve uygulamaya olan katkıları,
- Araştırmanın amacı ve alt amaçları (soruları) belirtilmelidir.

Yöntem bölümünde,

- Araştırma modeli,
- Evren-örneklem/çalışma grubunun temel özellikleri ve seçilme süreci,
- Örneklem seçilmişse kullanılan örnekleme yöntemi, örneklem büyüklüğünün belirlenmesi ve örneklemin evreni temsil etme gücü,
- Kullanılan ölçme araçları (geliştirme-uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik, uygulanması, puanlanması vb.),
- Deneysel bir çalışma ise yapılan müdahale,
- Verilerin analizinde kullanılan istatistiksel yöntemler ve bu yöntemlerin varsayımlarını karşılama durumu ile ilgili bilgiler yer almalıdır.

Bulgular bölümünde,

Araştırmanın bulguları alt amaçların verildiği sırayla ayrıntılı biçimde sunulmalıdır. Araştırmacının beklentisine aykırı bulgular da dahil olmak üzere tüm bulgulardan söz edilmelidir. Etki büyüklükleri küçük de olsa raporda belirtilmelidir. İstatistiksel olarak anlamlı çıkmayan bulgulara da yer verilmelidir. Bulgular eksiksiz olarak (etki büyüklükleri, güven aralıkları, anlamlılık düzeyi) sunulmalıdır. Bulguların sunumunda gerekli yerlere tablolar (çizelgeler) konulabilir. Eskiden varyans analizleri gibi istatistiksel anlamlılık testleri tablolarla verilirken, günümüzde sonuçların metin içerisinde verilmesi önerilmektedir. Bunun yanı sıra bulguların anlaşılmasını kolaylaştıracak gerekli betimsel istatistiklerin (örneklem büyüklükleri, ortalamalar, korelasyonlar ve standart sapmalar gibi) rapor edilmesine de önem verilmelidir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler bölümünde,

Bulgular sunulduktan sonra araştırma hipotezleri ışığında ve ilgili alanyazın çerçevesinde yorumlanmalıdır. Bulguların alanyazındaki bilgilerle desteklenip desteklenmediği, desteklenmiyorsa olası nedenleri belirtilmelidir. Ayrıca bulgulardan yola çıkarak amaçlar doğrultusunda ulaşılan sonuçlar ile uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik önerilere yer verilmelidir.

Eğer araştırmada bir müdahale kullanıldıysa, çalışması gereken materyallerin doğru çalışıp çalışmadığını seçenek (alternatif) müdahalelerin başarısı tartışılmalıdır. Ayrıca müdahalenin uygulanışı, araştırmaya uygunluğu, doğruluğu ve bu konudaki engeller tartışılmalıdır.

Araştırmanın sınırlılıkları çerçevesinde bulgular tartışılmalıdır.

Kaynakça

“Kaynakça” sözcüğünün ilk harfi büyük diğerleri küçük olarak, yeni bir sayfaya ve sayfanın üst kısmına ortalanmış biçimde yazılmalıdır. Metin içinde ve kaynakça listesinde kaynak türlerinin yazımı için ilgili bölüme bakınız.

Ekler

Araştırmada yalnızca bir ek varsa buna “Ek” başlığı konulmalıdır. Birden fazla ek olması durumunda bu eklere ana metinde söz edildiği sıraya göre büyük harf verilmelidir (Ek A, Ek B gibi). Her Ek’in bir başlığı olmalı ve Ekler’den metinde bu başlıklarla söz edilmelidir. Her Ek’e ayrı bir sayfadan başlanmalıdır. Ek başlığı sayfanın üst kısmında ortalanmış, ilk harfi büyük ve diğerleri küçük olarak yazılmalıdır. Ek başlığının ardından metne soldan girintili paragrafla başlayınız. Eklerde metinde olduğu gibi tablo, şekil ve denklemler yer alabilir. Bu durumda bu tablo, şekil ve denklemlere de numara verilmelidir. Bu numaralandırma işlemi yapılırken tablo, şekil ve denklemin geçtiği Ek’in harfi de yazılmalıdır (örneğin Tablo A1 gibi). Ekteki tablo ve şekillerin numaraları da ekteki sırasına göre dir.

Başlık

Araştırmalarda başlık stili beş olası düzeyden oluşmaktadır. Bir araştırmada araştırmanın başlığı ve temel başlıklar (Yöntem; Bulgular; Tartışma, Sonuç ve Öneriler) birinci düzey başlık olarak kabul edilir. Başlık düzeyleri ile ilgili biçimsel özellikler için Tablo 2’ye bakınız.

Tablo 2

Araştırmalarda Kullanılan Başlıkların Düzeyleri ve Biçimsel Özellikleri

Başlık Düzeyi	Yazılış Biçimi
1	Ortalanmış, Koyu ve Yalnızca Baş Harfleri Büyük Başlık
2	Sola Yaslanmış, Koyu ve Yalnızca Baş Harfleri Büyük Başlık
3	<i>Sola Yaslanmış, Koyu, İtalik ve Yalnızca Baş Harfleri Büyük Başlık</i>
4	Sekmeyle başlanmış, koyu, yalnızca cümle başındaki sözcüğün baş harfi büyük ve noktayla biten paragraf başlığı.
5	<i>Sekmeyle başlanmış, koyu, italik, yalnızca cümle başındaki sözcüğün baş harfi büyük ve noktayla biten paragraf başlığı.</i>

İtalik Yazı Kullanımı

1. Genellikle bir tanımın eşlik ettiği anahtar terimler veya kelime öbekleri (Burada bu terim veya kelime öbekleri sadece bir kez italik yazılmalı. Aynı kavram hem başlıkta hem de metinde geçiyorsa başlıktakini italik yaptıktan sonra metindeki yapın. Bir sözcüğe dikkat çekmek için sadece ilk geçtiği yerde italik yapılmalı.)
2. Kitap, rapor, web sayfası ve diğer bağımsız çalışmaların başlıkları
3. Süreli yayınların başlıkları
4. Cinsler, türler ve çeşitler
5. İstatistiksel semboller veya cebirsel değişkenler olarak kullanılan harfler
6. Bazı test puanları ve ölçekler (Rorschach scores: $F+\%$, Z ; MMPI-2 scales: Hs , Pd)
7. Kaynakça listesindeki periyodik cilt numaraları
8. Ölçek kategorilerindeki 1 ve 5'in ne anlama geldiğini açıklarken kullanılan metinler (rakamlar değil sadece metinler)
9. Başka bir dilden alınan ve okuyucuların aşına olmadığı bir kelimenin, ifadenin veya kısaltmanın ilk kullanımında; ancak terim, raporladığınız dilin sözlüğünde görünüyorsa italik yazı kullanmayın.
10. Gen sembollerinin yazımında.

Aşağıdaki durumlarda italik kullanmayınız.

1. Kitap serilerinin başlıklarının (ör. Harry Potter serisi) yazımında
2. İtalik bir kelime veya deyimden sonraki noktalama işaretinin yazımında (Bir kitap başlığı, periyodik başlık veya başlık içindeki iki nokta üst üste işareti, virgül veya soru işareti gibi italik bir öğenin parçası olan noktalama işaretlerini italik hale getirin)
3. Kaynakça listesindeki kaynakların öğeleri (cilt ve sayı arasında, kitap başlığından sonraki nokta) arasındaki noktalama işaretlerinin yazımında
4. Raporlama diliniz için sözlükte görüntülenen yabancı kökenli sözcükler, deyimler ve kısaltmaların yazımında
5. Kimyasal terimler
6. Trigonometrik terimler
7. İstatistiksel sembollerin veya matematiksel ifadelerin istatistiksel olmayan alt indislerinin yazımında (F_{\max} , $S_A + S_B$)

8. Latin harflerinin yazımında (β , α , χ^2)
9. Kısaltma olarak kullanılan harflerin yazımında
10. Gen isimlerinin ve gen proteinlerinin yazımında
11. Sadece vurgu için (Normalde vurgu için ilgili kelime yükleme yakın seçilmelidir. Eğer italik kullanılmadığında vurgu kaybolacak veya materyal yanlış okunacaksa italik kullanımı kabul edilebilir. İtalik ve kalın, derginin gereksinimlerine bağlı olarak tablolarda vurgu yapmak için kullanılabilir [örneğin, belirli bir boyuttaki faktör yüklerini göstermek için])

Tırnak İşareti Kullanımı

1. Periyodik bir makalenin, kitap bölümünün veya telif hakkı olan çalışmaların başlığını metinde ifade ederken
2. Katılımcılara bir test maddesini veya yönergelerin kelimesi kelimesine (talimatlar uzunsa, bunları bir ekte sunun veya tırnak işaretleri olmadan blok alıntı formatında metinden ayırın) verilmesinde,
3. İronik bir yorum, argo ve üretilmiş (nitel araştırmalardaki temalar gibi) bir ifade olarak kullanılan bir kelime veya cümleyi tanıtmada
4. Bir etiketi tanıtmada yalnızca kelime veya kelime öbeğinin ilk geçtiği yerde

Tablo ve Şekiller

Metinde kaç tablo ve şekil olacağı konusunda seçici olunmalıdır. Bütün tablo ve şekiller metinde yer alışı sırasına göre koyu olarak numaralandırılmalıdır. Örneğin **Tablo 1**. Başlık alt satırda sözcüklerin baş harfleri büyük ve italik olarak yazılır, koyu olmaz. Tablo başlığı, Tablo'nun üstünde; Şekil başlığı da tabloda olduğu gibi şeklin üstünde yer alır. Tablo ve şekiller numaralandırılırken verilen numaradan sonra harf (Tablo 3a gibi) kullanılmalıdır. Eğer araştırmanın ek bölümünde tablo veya şekil varsa bu tablo ve şekiller için *Ekler* bölümündeki bilgilere bakınız. Tablo verilmesiyle ilgili ilke şöyledir: Tablo verilmeden önce Tablo'ya yollama (atıf) yapılır. Sonra Tablo verilir. Daha sonra Tablo açıklanır.

Tabloların içeriği gerekli materyallerle sınırlandırılmalıdır. Metin içinde araştırmadaki her tablodan ana özellikleriyle bahsedilmeli ve okuyuculara tabloda neyi aramaları gerektiği anlatılmalıdır. Metin içinde tablolardan numaralarıyla bahsedilmeli, "yukarıdaki tablo" veya "sayfa 18'deki tablo" gibi ifadeler kullanılmamalıdır. Araştırmadaki tüm tablolarda biçimsel özellikler (terminoloji, başlıklandırma gibi) tutarlı olmalıdır.

Her tablo için kısa, anlaşılır ve açıklayıcı bir başlık kullanılmalıdır. Tablo başlığı tablo numarasının altında paragraf girintisi olmadan sola yaslı, sözcüklerin ilk harfi büyük ve italik olarak yazılmalıdır. Tablo başlığında olduğu gibi tablo içi başlıklar da kısa olmalı ve verilen sütunun satırlarında en geniş yer kaplayan girdiden uzun olmalıdır. Tablodaki her sütunun başlığı olması gerekir. Tablodaki veriler ondalık değer içeriyorsa tüm ondalık değerlerin gösteriminde basamak sayısı açısından tutarlı davranılmalıdır.

Tablo notlarının hepsi tablonun altına yerleştirilmelidir. Tablolarda genel, özel ve olasılık olmak üzere üç türlü not bulunabilir. Genel not tüm tablo ile ilgilidir ve tablonun altında verilirken başına *Not* (italik harflerle) yazılmalı ve bu sözcüğün ardından nokta konulmalıdır. Özel not, belli bir sütun, satır veya tek bir girdi için geçerli olan nottur. Genellikle üst simge olarak yazılmış küçük harflerle belirtilir. Olasılık notu ise istatistiksel manidarlık testlerinin sonuçlarını gösterir. Tablo içerisinde ayrı bir p sütunu oluşturulmamalıdır.

Yıldız imleri yokluk hipotezinin reddedildiği değerleri gösterir. Araştırmanın tümünde aynı manidarlık düzeyine aynı yıldız imi verilmelidir. Tablo notları, genel not, özel not ve olasılık notu sıralamasıyla sunulmalıdır. Her not tipi tablonun altındaki satırda paragraf girintisi olmadan başlamalıdır. Tablo çiziminde gerekli yerlerde (Tablonun ikinci başlığının üst ve altında, tablonun en altında) yatay çizgiler kullanılmalıdır. Tabloda, dikey çizgi kullanılmamalıdır. Tablo, başka bir kaynaktan alınmış ise, kaynağı gösterilmelidir.

Makalede gerekli yerlere şekiller konabilir. Ancak şekiller metinde yazan ifadeleri tekrar etmemeli, yalnızca önemli etmenleri sergilemelidir. Araştırmadaki tüm şekiller tutarlı olmalıdır. Makalede grafik, harita, model, görsel gibi tüm gösterimler şekil olarak adlandırılmalıdır.

Şekillerde bir şeklin hem açıklaması hem de başlığı olarak işlev gören üst yazı olmalıdır. Şekil alt yazıları şeklin metinde yer alışı sırasına göre numaralandırılmalıdır (**Şekil 1** gibi). Şekil ve numara dik ve koyu olarak yazılmalıdır. Tabloda olduğu gibi bir alt satırda sözcüklerin ilk harfleri büyük ve italik olarak üst yazı yazılmalıdır.

Şekil verilmesiyle ilgili ilke şöyledir: Şekil verilmeden önce Şekil'e yollama (atf) yapılır. Sonra şekil verilir. Daha sonra şekil açıklanır.

Okuyucular şeklin iletmek istediği mesajı çözmek için metne başvurmamalıdır. Bunun için şekilde yer alan semboller ve kısaltmalar şeklin altında (lejantta) belirtilmelidir. Şekildeki tüm öğeler okunaklı olacak şekilde büyük ve belirgin olmalıdır. Şekil, başka bir kaynaktan alınmış ise, kaynağı gösterilmelidir.

Metinde yer alacak tüm tablo ve şekiller gerçek boyutlarında en çok 12 cm eninde ve 16 cm yüksekliğinde; tablo ve şekiller başlık olarak 10 punto, içerik olarak 9 punto olmalıdır.

Kaynak Gösterimi

Metin içi ve kaynaklarda kaynak gösteriminde APA-7'nin dikkate alınması gerekir. Aşağıda bu konuda ayrıntılı bazı açıklamalar verilmiştir.

Bir araştırmada yazar kendisine ait olmayan her türlü bilgiyi, veriyi ve görüşü aktarırken kaynak göstermek zorundadır. Bununla birlikte, bir araştırmada bir makaleden alıntı yapmak söz konusu makaleyi yazarın okuduğu anlamına gelir. Metin içinde verilen her kaynak, kaynaklarda da yer almalıdır.

Metin içinde doğrudan ve dolaylı alıntı yapılabilir. Kırk sözcükten az olan doğrudan alıntılar tırnak içinde verilerek metinde yer alabilir. Alıntı cümlelerin ortasında yer alıyorsa kaynak ve yılı verildikten sonra alıntı tırnak içinde yazılmalı ve tırnak kapatıldıktan sonra sayfa numarası yazılmalıdır. Alıntı cümlelerin sonunda yer alıyorsa tırnak içinde verildikten sonra ayraç içinde kaynak ve sayfa numarası verilmelidir. Eğer doğrudan alıntılarda 40 ya da daha fazla sözcük kullanılmışsa bu alıntı metin içinde ayrı bir küme (blok) olarak verilmeli ve tırnak işareti kullanılmamalıdır. Bu tür bir küme alıntı yeni satırdan başlatılmalı ve sayfanın sol kenarından paragraf girintisiyle aynı hizada olacak biçimde içerden yazılmalıdır. Küme (blok) alıntının en sonuna nokta koyduktan sonra ayraç içinde alıntı yapılan kaynak ve sayfa veya paragraf numarası yazılmalıdır. Eğer alıntı yapılan kaynak alıntıdan önceki cümlede yer alıyorsa alıntının sonunda yalnızca sayfa veya paragraf numarasının yer alması yeterlidir.

Bir başka çalışmada yer alan bir fikri açıklama yaparak belirtirken veya o fikre yollamada (atıfta) bulunurken sayfa veya paragraf numarasının verilmesi önerilmektedir. Paragraf numarası verilirken "*para.*" kısaltması kullanılmalıdır. Eğer çalışmada sayfa ve paragraf bilgisi bulunmuyorsa bu durumda alıntı yapılan yerin çalışmadaki başlığı (Örneğin Tartışma) ve bu başlıktaki kaçınıcı paragraf olduğu belirtilmelidir. Doğrudan yapılan alıntılar asıl metinle birebir aynı olmalıdır. Bir makale ya da bir kitaptaki bir bölümden en çok üç şekil veya tablo kullanmaya, 400 sözcükten az tek bir metin ya da 800 sözcüğü geçmeyecek şekilde bir dizi metin alıntısı yapmaya izin verilmektedir.

Metin İçinde Kaynak Gösterimi

Metnin içinde geçen kaynaklar yazar-tarih belirtme sistemiyle gösterilir.

Örnek: Balcı'nın (2010) çalışmasında (Kesme işareti yazar isminden hemen sonra gelmelidir.)

Metin içinde yer alan kaynaklar, kaynaklarda da yer almalı, tutarlık sağlanmalıdır.

Parantez içinde verilen birden çok yollama (atıf) alfabetik olarak sıralanmalıdır.

Aynı soyadlı yazarlar olması durumunda karışıklığı önlemek için yazarların soyadları ile birlikte adlarının baş harfleri de verilmelidir.

Örnek: Bu çalışmalar arasında N. Özdemir (1985) ve M. Özdemir'in (1990) çalışmaları

Yazarı belirtilmemiş çalışmaya yollamada (atıfta) bulunurken çalışmanın başlığı ve basım yılı belirtilmelidir. Çalışma başlığı kaynaklarda eğik ise metin içinde de eğik, kaynaklarda dik ve tümce düzeninde ise metinde de dik, tırnak içinde ve ilk harfler büyük yapılmalıdır.

Örnek: ("Study Finds", 1982), *Colloge bound seniors* (1979) adlı kitap.

Bir eserin yazarı "İsimsiz" olarak belirtilmişse, metin içinde bu esere yollama yaparken İsimsiz (Anonymous) sözcüğünü kullanıp arkasından virgül konup yılı belirtilmelidir.

Örnek: (İsimsiz, 1965). Makale İngilizce yazılmışsa (Anonymous, 1965).

Aynı yazarlarca yazılmış iki ya da daha fazla esere aynı ayraç içinde yollama yapılırken basım yılları dikkate alınarak küçükten büyüğe doğru sıralanmalıdır. Eğer bu çalışmalardan biri basılıyor ise bu çalışma en sona baskıda biçiminde yazılarak verilmelidir.

Aynı yazar tarafından aynı yılda yayımlanmış eserlere yollama yaparken, yılı gösterdikten sonra arkasından a, b, c şeklinde harflendirme kullanılmalı ve her seferinde yılı tekrar edilmelidir. Bu harflendirme kaynakçada belirlenir. Bu tip kaynaklar başlık isimlerinin alfabetik sıralaması içinde verilir.

Örnek: Bazı araştırmalarda ise (Shavelson ve Webb, 2005a, 2005b) ..., (Demir, 1990a, 1990b, 1990c; Yılmaz, 1992 baskıda-a, 1992 baskıda-b).

İkincil kaynakların kullanımında metin içinde birincil çalışmayı belirtip ikincil kaynak için bir ibare konmalıdır. Kaynakça bölümüne aktaran olarak kullanılan kaynak yazılmalıdır.

Örnek: Barnett ve Lewis'in (1978) (akt., Field, 2013) çalışmasında ..., Barnett and Lewis's study (1978) (as cited in Field, 2013). Bu durumda kaynakçaya Field, (2013) kaynağı eklenmelidir.

Çevrilmiş, yeniden basılmış, yeniden yayımlanmış, yeniden sayılandırılan çalışmalara yapılan atıflarda ilk yılı ve sonraki yılı da "/" işareti ile ayrılarak verilir. (Piaget, 1966/2000).

Kişisel iletişimlerden (mektuplar, notlar, elektronik iletişimler, bireysel görüşmeler, telefon konuşmaları vb.) yararlanılmışsa bu tip kaynaklar yalnızca metin içinde verilmelidir. Bu tip kaynaklar tekrar ulaşılabilecek kaynaklar olmadığı için kaynakça listesine eklenmezler.

Örnek: Yazarın A. Soyadı (kişisel iletişim, 18 Nisan 2016), (Yazarın A. Soyadı, kişisel iletişim, 18 Nisan 2016).

Eğer birbirine karıştırılabilecek biçimde aynı soyadı sırasıyla başlayan ve aynı tarihli iki çalışma varsa bu çalışmaların ayırt edilmesi için farklı yazar soyadı gelene kadar yazarlar yazılıp sonrasında “ve diğ.” ifadesi eklenmelidir.

Örnek: Yazar Soyadı1, Yazar Soyadı2, Yazar Soyadı3, Yazar Soyadı4, Yazar Soyadı5, Yazar Soyadı8 (Yıl 1) ve Yazar Soyadı1, Yazar Soyadı2, Yazar Soyadı3, Yazar Soyadı6, Yazar Soyadı7, Yazar Soyadı9 (Yıl 1) gibi iki çalışma kaynak olarak gösterilecekse Yazar Soyadı1, Yazar Soyadı2, Yazar Soyadı3, Yazar Soyadı4 ve diğ. (Yıl 1) ve Yazar Soyadı1, Yazar Soyadı2, Yazar Soyadı3, Yazar Soyadı6 ve diğ. (Yıl 1) şeklinde verilmelidir.

Metin içinde ilk ve sonraki atıfların gösterimine ilişkin bilgiler yazar sayısına göre Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3

Metin İçinde İlk ve Sonraki Atıfların Gösterimine İlişkin Bilgiler

Atıf tipi	Metin içindeki ilk atıf	Metin içinde sonraki atıf	Ayraç içinde, metindeki ilk atıf	Ayraç içinde, metindeki sonraki atıf
Tek yazarlı	Karasar (2000)	Karasar (2000)	(Karasar, 2000)	(Karasar, 2000)
İki yazarlı	Green ve Salkind (2013)	Green ve Salkind (2013)	(Green ve Salkind, 2013)	(Green ve Salkind, 2013)
Üç yazarlı	Fraenkel ve diğ. (2015)	Fraenkel ve diğ. (2015)	(Fraenkel, ve diğ., 2015)	(Fraenkel ve diğ., 2015)
Dört yazarlı	Skryabin ve diğ. (2015)	Skryabin ve diğ. (2015)	(Skryabin ve diğ., 2015)	(Skryabin ve diğ., 2015)
Beş yazarlı	Büyüköztürk ve diğ. (2013)	Büyüköztürk ve diğ. (2013)	(Büyüköztürk ve diğ., 2013)	(Büyüköztürk ve diğ., 2013)
Altı veya daha fazla yazarlı	Wastiau ve diğ. (2013)	Wastiau ve diğ. (2013)	(Wastiau ve diğ., 2013)	(Wastiau ve diğ., 2013)
Grup yazarları (Kısaltmayla tanımlananlar)	Milli Eğitim Bakanlığı (MEB, 2017); Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD, 2018)	MEB (2017) OECD (2018)	(Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2017), (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2018)	(MEB, 2017) (OECD, 2018)
Grup yazarları (Kısaltma kullanılmadan)	Ankara Üniversitesi (2018)	Ankara Üniversitesi (2018)	(Ankara Üniversitesi, 2018)	(Ankara Üniversitesi, 2018)

Kaynakça

Metin içinde kullanılan kaynakların bir listesi niteliğindedir ve metin içinde kullanılan kaynakların (kişisel iletişim hariç) tümü bu listede yer almalıdır. Kaynakların her biri tek satır aralığında 0,75 cm asılı girintisiyle ve aralık bölümünde sonra kısmı 6nk olarak yazılmalıdır.

Kaynakların listelenmesinde ilk yazarın soyadının baş harfine göre alfabetik sıra izlenmelidir. Sayı kronolojisinde de alfabe mantığı izlenir.

Örnek: Singh, Y., Singh Siddhu, N.'nin öncesinde gelir.

Lopez, M. E., Lopez de Molina G.'nin öncesinde gelir.

Aynı yazar grubundan alınan birden çok kaynak varsa sıralama en eskisi ilk olacak biçimde yapılmalıdır.

Tek yazarlı bir kaynak, aynı yazarın içinde bulunduğu diğer kaynaklardan önce gelir.

Aynı yazar veya yazarların aynı tarihteki çalışmaları kaynak olarak verilecekse çalışmaların ismi alfabetik sıraya konulur. Burada İngilizce kaynaklarda *A* ve *The* gibi artikeller dikkate alınmaz.

Çalışma “İsimsiz” olarak belirtilmişse “İsimsiz” (İngilizce için “Anonymous”) sözcüğü, çalışmaya bir isim olarak verilmeli ve “İsimsiz” sözcüğü gerçek bir isimmiş gibi alfabetik sıralamaya konmalıdır. Eğer yazar bilgisi yoksa, çalışmanın adı yazarın adı yerine yazılmalı ve çalışmanın adının baş harfine göre alfabetik sıralamaya konmalıdır.

Meta analiz çalışmasında analize dahil edilen çalışmaların sayısının 50 veya daha az olması durumunda bu makalelerin kaynakçada diğer makalelerden ayırt edilebilmesi için * işaretiyle belirtilmesi gerekir. Bu durumda kaynakça başlığından sonra *Yıldız imiyle işaretlenmiş kaynaklar, meta analize dahil edilmiş çalışmaları göstermektedir* ifadesi eklenmelidir. Meta-analizde yer alan kaynaklara metin içinde atıfta bulunulmak zorunda değildir. Ancak, yazarın takdirine bağlı olarak bunlara atıfta bulunulabilir. Metin içi alıntılar yıldız işareti içermez.

Kaynakçada soyadı aynı olan farklı yazarlar bulunuyorsa ve yazarların adlarının baş harfleri aynıysa, yazarların adları köşeli ayraç içinde tam olarak verilebilir.

Örnek:

Janet, P. [Paul]. (1876), La notion de la persona lite [The notion of personalily]. *Revue Scientifique*, 10, 57 4-57 5.

Janet, P. [Pierre]. (1906). The pathogenesis of some impulsions. *Journal of Abnormal Psychology*, 1, 1-17.

Metin içinde, (Paul Janet, 1876), (Pierre Janet, 1906) biçiminde gösterilmelidir.

Eğer yazarın adında kısa çizgi kullanılmışsa kısa çizgi kaynakçada da kullanılmalıdır.

Eğer çalışmanın tarihi belirtilmemişse ayraç içinde tarih yok (*t.y.*) yazılmalıdır. (İngilizce için *n.d.*)

Arşivden alınan kaynaklarda, üzerinde tarih olmayan belgeler için olası tarih yazılmalıdır. Tarihten önce Türkçe için *dolaylarında* (İngilizce için *ca.*) biçiminde eklenmelidir.

Kaynakça Gösterimi İle İlgili Temel Örnekler

Sürelî Yayınlar

Makale

1. DOI numarası olan dergi makalesi

Efe, A. ve Karasu, P. (2017). Kaynaştırma eğitimine devam eden işitme engelli öğrencilerin yazdıkları öykülerin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(03), 329-354. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.330878>

NOT: Eğer makale 20'den fazla yazarlı ise yazar isimleri şu şekilde yapılır:

İlk 19 yazarın Soyadı, A. yazılır araya üç nokta konular ve üç noktadan sonra son yazarın Soyadı, A. yazılır.

2. DOI numarası olmayan dergi makalesi

Elektronik (Çevrim içi) erişim:

Yıldırım, İ. ve Dinç, S. (2017). Türkiye'de en çok okunan çocuk kitaplarının yeterlik analizi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(4), 1477-1490. <http://dergipark.gov.tr/ataunisobil/issue/34383/380942>

Basılı erişim:

Doğan, U. ve Kert, S. B. (2018). Bilgisayar oyunu geliştirme sürecinin, ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerine ve algoritma başarılarına etkisi. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 33(2), 21-42.

3. DOI numarası olmayan ve başlığı İngilizceye çevrilmiş veya okuyucuların aşına olmadığı bir dilde yazılan dergi makalesinin basılı biçimi

Canbeldek, M. ve Işıkoğlu-Erdoğan, N. (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarında kalite ile çocukların gelişim düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi [Examination of the relationships between quality of preschool education institutions and developmental levels of children]. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3), 792-809.

4. DOI numaralı dergi makalesinin erken çevrimiçi yayımı (Online first)

Ergenekon, Y. ve Aldemir-Fırat, Ö. (2018). Uygulamacılar için öğretimde farklı bir bakış açısı: gömülü öğretim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*. Erken Çevrimiçi Yayın. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.328444>

5. Basılı popüler dergi makalesi

Akdoğan, E. (2018, Şubat). Yapay zeka çağında insan olmak. *Bilim ve Teknik*, 603, 10-25.

6. Çevrimiçi popüler dergi makalesi

Can, N. N. (2017, Ocak). Su, su, her yer su – Ama içmek için su yok! *Ekoloji Dergisi*, <https://www.dogadergisi.com/su-su-her-yer-su-ama-icmek-icin-su-yok>

7. Yazarı belirtilmemiş basılı haber makalesi

Eğitimin dijital dönüşümü için 5 adımlık reçete. (2018, 13 Şubat). *Hürriyet*, s. 20.

8. Yazarı belirtilmemiş çevrim içi haber makalesi

Eğitimin dijital dönüşümü için 5 adımlık reçete. (2018, 13 Şubat). *Hürriyet*. <http://www.hurriyet.com.tr/egitimin-dijital-donusumu-icin-5-adimlik-recete-40739915>

9. Basılı haber makalesi

Güçlü, A. (2013, 2 Şubat). Matematik ve fen eğitiminin analizi yapıldı. *Milliyet*.

10. Çevrim içi haber makalesi

Balıca, Ç. (2018, 14 Mart). Üç milyon çocuk okula gitmiyor. *Hürriyet*. <https://www.hurriyet.net/haber-detay/uc-milyon-cocuk-okula-gitmiyor-177777.html>

11. Bir derginin özel bir sayısı veya bir kısmı

Aslan, S. (2018). Toplumsal barışı sağlama ve korumada eğitimin rolüne ilişkin öğretmen adayları görüşleri [USBES özel sayı II]. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 1106-1133.

12. Dergi ekinde verilmiş monografi

Yivli, O. (2016). Modern Türk öyküsünde alt türler (1890-1950) [Monografi]. *Erdem*, 70, 85-103.

13. İmzasız editörden yazılar

Kılıç, C. (2017). Türkiye ruh sağlığı profili [Editörden]. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 28(4), 3-4.

Kitaplar

1. Bir kitabın tamamının basılı hali
Karasar, N. (2014). *Araştırmalarda rapor hazırlama* (24. baskı). Nobel Akademi.
2. Editörlü kitap
Editör Soyadı, A. (Ed.). (Yıl). *Kitap başlığı*. Yayıncı
3. Çeviri kitap
Borenstein, M., Hedges, L. V., Higgins, J. P. T. ve Rothstein, H. R. (2013). *Meta-analize giriş* (S. Dinçer, Çev.). Anı Yayıncılık. (Orijinal eserin basım yılı 2009)
4. Basılı kitabın elektronik sürümü
Ortaylı, İ. (2016). *Tarihin sınırlarına yolculuk* [E-kitap sürümü]. Timaş Yayınları.
<http://www.dr.com.tr/ekitap/tarihin-snrlarna-yolculuk>
5. Sadece çevrim içi yayınlanan kitap
Güven, D. (2014). *Ortaokul matematik 6*. <http://www.eba.gov.tr/ekitap?icerik-id=4602>
6. Kitap bölümünün basılı hali
Ersoy, A. (2016). Fenomenoloji. A. Saban ve A. Ersoy (Ed.), *Eğitimde nitel araştırma desenleri içinde* (ss. 51-105). Anı Yayıncılık.
7. Bir grup yazar veya komite tarafından yazılan kitap
Joint Committee on the Standards for Educational and Psychological Testing. (2014). *Standards for educational and psychological testing*. American Educational Research Association.

Sözlü ya da Poster Bildiriler

1. Sözlü Bildiri
Tavşancıl, E., Uluman, M., ve Furat, E. (2012, Eylül). *Görme engelli öğrencilerin üniversite giriş sınavında karşılaştığı sorunlar ve çözüm önerileri* [Sözlü sunumu]. III. Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Kongresi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
2. Poster Bildiri
Karasel Ayda, N. ve Altınay, Z. (2018, Nisan). *İlköğretim kademesinde “evrensel değerlerin” çocuklara kazandırılmasına yönelik öneriler* [Poster sunumu]. 27. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi, Side Starlight Resort Otel, Antalya.

Tezler

1. YÖK tez veya TÜBESS üzerinden ulaşılan tezler
Yalçın, S. (2015). *TIMSS 2011 fen uygulamasında cinsiyete göre farklılaşan madde fonksiyonunu madde, öğrenci ve okul düzeyinde açıklayan değişkenler* (Tez No. 431269) [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
2. Ticari bir veri tabanından alınan tez
Garavalia, B. J. (1994). *Development of international education policy in higher education: A case study of the illinois higher education international education act of 1992* (Publication No. 9516016) [Doctoral dissertation, Southern Illinois University]. Proquest Dissertations and Theses.
3. Kurumsal (üniversitesi vb.) bir veri tabanından alınan tez
Yetkiner, A. (2017). *Türkiye’de aday öğretmen yetiştirme sürecinin değerlendirilmesi* [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi]. <http://acikarsiv.ankara.edu.tr/browse/32993/>
4. Basılı olarak ulaşılan tez (dijital olmayan)
Özdoğan-Özbal, E. (2017). *Genel liselerde bütçe yönetimine ilişkin karşılaştırmalı bir çözümleme* [Doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.

Resmi Gazete ve Yönetmelikler

Milli Eğitim Temel Kanunu (1739 SK, 14.06.1973). *Resmi Gazete*, 14574, 24.06.1973.

Teknik Raporlar ve Araştırma Raporları

1. Kurumsal yazarlı devlet raporu
Bilim Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı. (2018). *2017 yılı performans programı* (Yayın No. Ocak, 2018). <https://strateji.sanayi.gov.tr/DokumanGetHandler.ashx?dokumanId=69dae118-a4e6-499a-8e16-66cc4192ee38>
2. Kurumsal yazarlı çevrim içi yayımlanan görev raporu
American Psychological Association. (2007). *Report of the APA task force on the sexualization of girls*. American Psychological Association <http://www.apa.org/pi/women/programs/girls/report-full.pdf>
3. Özel bir organizasyona ait rapor

Eğitimde Görme Engelliler Derneği. (2015). *Üniversitelerde engellilere yönelik erişilebilirlik hususunda mevcut durum analizi 2014-2015*. Eğitimde Görme Engelliler Derneği.

İnternette Alınan Bilgiler

Ölçme Seçme ve Yerleştirme Merkezi (2017). *Açık uçlu sorular hakkında bilgilendirme ve açık uçlu soru örnekleri*.
<http://www.osym.gov.tr/TR,12909/2017-lisansyerlestirme-sinavlari-2017-lys-acik-uclu-sorular-hakkinda-bilgilendirme-ve-acikuculu-soru-ornekleri-05012017.html> adresinden erişilmiştir.

Summary

Türkçe makalelerde İngilizce, İngilizce makalelerde ise Türkçe olmak üzere 1500 sözcükten oluşan ve aşağıda belirtilen alt başlıklar altında makalenin ana hatlarını genişçe özetleyen uzun özet yazılır.

Purpose and Significance:

Method:

Results:

Discussion and Conclusions:

Diğer Durumlar

Çalışmada vurgulanması gereken önemli yerler, kavramlar yalnızca yazı tipi italik yapılarak vurgulanmalıdır. İstatistiksel ifadeler metin içinde (*F*, *p* gibi) italik olarak gösterilmelidir.

Makaledeki bir paragraf en az üç cümle içermelidir.

Metin içinde geçen bir basamaklı sayılar yazıyla, iki basamaklı sayılar cümle başında değilse rakamlarla yazılmalıdır. Cümlelere rakamla başlanmamalıdır.

Makalenin “öz” başlığı altında tüm sayılar rakamla yazılmalıdır.

Bir ölçme biriminden söz edildiği ve matematiksel veya istatistiksel işlevler (kesirler, ondalıklar, yüzdeler, çeyreklikler gibi) ile ilgili bilgilerin verildiği durumlar ile tablo, şekil ve grafik isimlerinde kullanılan tüm sayılar rakamla yazılmalıdır.

Tarih, yaş, evren-örneklem/çalışma grubu ve deneklerle ilgili sayılar ile ölçek puanları, ölçek puanlamasında kullanılan birimler ve parasal değerler ile ilgili sayılar rakamla yazılmalıdır. Burada istisnai tek durum yaklaşık değerlerin verilmesidir (Örneğin; yaklaşık 5 yıl içerisinde gibi).

Ondalık gösteriminde nokta kullanılmalı ve özel durumlar (istatistiksel manidarlık değerinin (*p*) verileceği durumlar) haricinde ondalık kısım iki basamağa yuvarlanmalıdır. Eğer istatistik veya matematik ile ilgili bir katsayı verilecek ve bu katsayı 1’den büyük

değer alamıyorsa bu ondalık sayının gösteriminde yalnızca nokta ve ondalık kısım (.75 gibi) yazılmalıdır.

Makalede geçen bir kavramın ya da bir örgüt adının kısaltması (MEB, TÜİK) kullanılacaksa, ilk geçtiği yerde açık adı yazılır yanında parantez içinde kısaltması verilir, daha sonra kısaltması kullanılır.

İngilizce’de kullanılan & işareti, Türkçe’de kullanılmadığından, İngilizce makalelerde bu işaret yerine “and”, Türkçe’de yabancı yazarlara yollama yaparken de “ve” kullanılmalıdır.

Dergi basıldığı için makalelerde harfler siyah olur, renkli tablo ya da şekil konulmaz.

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

NOTES FOR CONTRIBUTORS

Manuscripts should be original and written considering the academic and ethical rules. They should not be published or under review elsewhere. For all other issues not mentioned here, APA Manual 6th or newer editions should be consulted. Manuscripts should not exceed 8000 words.

Title

(14 point, Times New Roman, bold, centered, single space, small caps, up to 12 words)

Author(s) Name(s) ORCID Number

Affiliation(s)

Abstract

(10 point, Times New Roman, single space, **150–200 words**, succinctly summarizing the major points of the manuscript in a single paragraph).

Keywords: provide 5–7 keywords

Introduction

(10-point, single space) Includes the purpose, significance, related literature, research questions of the study.

Method

(10-point, single space) Describes the participants, data collection tools and methods, sampling, data analysis, validity and reliability issues.

Results / Findings

(10-point, single space) Presents and describes the findings of the study.

Discussion and Conclusions

(10-point, single space) Discusses the findings with reference to related literature and makes conclusions based on the discussed facts.

References

(10-point, single space) Lists the references used in the manuscripts.

Kaynakça

APA (2020). *Publication manual of the American psychological association* (7th ed.). American Psychological Association.

ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ FAKÜLTESİ DERGİSİ

Yıl: 2022

Cilt: 55

Sayı: 2

ANKARA UNIVERSITY
JOURNAL OF FACULTY OF EDUCATIONAL SCIENCES

Year: 2022

Volume: 55

Issue: 2

