

NEVŞEHİR
HACI BEKTAŞ VELİ
ÜNİVERSİTESİ

CAPPADOCIA JOURNAL OF EDUCATION (CAPED)



EĞİTİM FAKÜLTESİ

KAPED
KAPADOKYA
EĞİTİM
DERGİSİ

e-ISSN: 2717-9346

NEVŞEHİR HACI BEKTAŞ VELİ ÜNİVERSİTESİ
KAPADOKYA EĞİTİM DERGİSİ (KAPED)
E-ISSN: 2717-9346

Amaç

Kapadokya Eğitim Dergisi (KAPED), eğitim alanında yapılmış teorik ve uygulamalı özgün araştırma makalelerinin, inceleme ve derlemelerin yayımlandığı hakemli, bilimsel bir dergidir. KAPED, kuruluş amaçları doğrultusunda ülkemizde ve dünyada yapılan bilimsel gelişmelerin takip edilebileceği bir zemin oluşturarak eğitim alanına bilimsel katkılar yapmayı hedeflemektedir. Kapadokya Eğitim Dergisi eğitim sisteminin gelişimine ve sorunlarına çözüm bulma potansiyeline sahip, nitelikli bilimsel çalışmaların okuyucularla buluştuğu ücretsiz bir dergidir.

Kapsam

KAPED, okul öncesi eğitimden yükseköğretime kadar tüm eğitim kademelerindeki sorunlara uygulanabilir ve somut çözüm önerileri sunan, öğretmenlerin, eğitimcilerin ve akademisyenlerin profesyonel gelişimlerine katkı sağlayan akademik çalışmalara yer vermektedir.

İletişim

Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Eğitim Fakültesi,
Nevşehir, TÜRKİYE
Tel: +90 384 228 10 00
Faks: +90 384 228 10 40
e-posta: kaped@nevsehir.edu.tr

NEVŞEHİR HACI BEKTAŞ VELİ UNIVERSITY
CAPPADOCIA JOURNAL OF EDUCATION (CAPED)
E-ISSN: 2717-9346

Aim

Cappadocia Journal of Education (CAPED) is a peer-reviewed, scientific journal that publishes theoretical and applied original research articles, reviews and compilations in education. In line with its founding purposes, CAPED aims to make scientific contributions to the field of education by creating a ground where scientific developments in our country and in the world can be followed. Cappadocia Journal of Education is a free journal that has the potential to find solutions to the development and problems of the education system, and where qualified scientific studies meet the readers.

Scope

CAPED includes academic studies that offer practical and concrete solutions to problems at all levels of education, from pre-school to higher education, and contribute to the professional development of teachers, educators and academics.

Correspondence

Nevşehir Hacı Bektaş Veli University, Faculty of Education,
Nevşehir, TURKEY
Tel: +90 384 228 10 00
Fax: +90 384 228 10 40
e-mail: kaped@nevsehir.edu.tr

SAHİBİ/OWNER

Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi adına /on behalf of Nevşehir Hacı Bektaş Veli University
Prof. Dr. Semih AKTEKİN

BAŞ EDİTÖR/EDITOR-IN-CHIEF

Eğitim Fakültesi Dekanı/Dean of Education Faculty
Prof. Dr. Muhammet Şevki AYDIN

EDİTÖR/EDITOR

Dr. Öğretim Üyesi Barış ERİÇOK

EDİTÖR YARDIMCISI/ASSISTANT EDITOR

Dr. Öğretim Üyesi Solmaz Damla GEDİK-ALTUN

MİZANPAJ EDİTÖRÜ/LAYOUT EDITOR

Arş. Gör. Ayşe SUSAM

ALAN EDİTÖRLERİ/SECTION EDITORS

Dr. Eray KARA, Giresun Üniversitesi
Dr. Melike GÜNBEY, Giresun Üniversitesi

INTERNATIONAL BOARD

Prof. Dr. Nela MALİNOVIĆ-JOVANOVIĆ, University of Niš
Dr. Milica RİSTIĆ, University of Niš

Kapadokya Eğitim Dergisi (KAPED), eğitim alanında yapılmış teorik ve uygulamalı özgün araştırma makalelerinin, inceleme ve derlemelerin yayınlandığı hakemli, bilimsel bir dergidir.

Cappadocia Journal of Education (CAPEDE) is a peer-reviewed, scientific journal that publishes theoretical and applied original research articles, reviews and compilations in the field of education.



Directory of Research Journals Indexing

Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi / Nevşehir Hacı Bektaş Veli University
Kapadokya Eğitim Dergisi (KAPED) / Cappadocia Journal of Education
Cilt 3 Sayı 2 Hakem Listesi / Volume 3 Issue 2 Reviewer List

Sıra/No	Unvanı/Title	Adı Soyadı/ Name Surname	Kurum/ Institution
1	Prof. Dr.	Muhammet KOÇAK	Gazi Üniversitesi
2	Prof. Dr.	Bülent KIRMIZI	Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi
3	Doç. Dr.	Özden KUŞÇU	Selçuk Üniversitesi
4	Doç. Dr.	Gökhan ARASTAMAN	Hacettepe Üniversitesi
5	Doç. Dr.	Anıl ÇELİK	Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
6	Dr. Öğretim Üyesi	Behiye DAĞDEVİREN ERTAŞ	Yozgat Bozok Üniversitesi
7	Dr. Öğretim Üyesi	Nilay ÖZAYDIN	Necmettin Erbakan Üniversitesi
8	Dr. Öğretim Üyesi	Murat TEMUR	Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
9	Dr. Öğretim Üyesi	Mustafa CEYLAN	Artvin Çoruh Üniversitesi
10	Arş. Gör. Dr.	Emre SÖNMEZ	Gazi Üniversitesi
11	Öğretim Gör. Dr.	Eray KARA	Giresun Üniversitesi

İçindekiler /Contents

Makale adı / <i>Title of the article</i>	Sayfa/page
İlkokul Öğrencilerinin Okula Yönelik Mutluluklarının İncelenmesi/ <i>The Study of Primary School Students' Happiness Towards School</i> Ali YALÇIN	33
Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Sözel Olmayan Zekâ ve Dil Becerilerinin İncelenmesi/ <i>Examination of Non-Verbal Intelligence and Language Skills of Pre-School Children</i> Halime Miray SÜMER DODUR, Yasemin YÜZBAŞIOĞLU, Özlem ALTINDAĞ KUMAŞ, Erhan ÖZDEMİR, Serkan BAŞARI	48
Türkiye'de Eğitim Alan Almanca Öğretmenliği Öğrencilerinin Üniversitelerarası Yatay Geçiş İstatistikleri/ <i>Statistiken Zum Hochschulwechsel Der Studierenden An Den Abteilungen Für Deutschlehrerbildung In Der Türkei</i> Bilal ÜSTÜN, Lokman TANRIKULU	58

İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN OKULA YÖNELİK MUTLULUKLARININ İNCELENMESİ THE STUDY OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS' HAPPINESS TOWARDS SCHOOL

Ali YALÇIN

aliycnn77@gmail.com

ORCID: 0000-0001-8421-3924

Nurullah AYTEN

Rahmi Tokay Ortaokulu Yalova

aytennurullah@gmail.com

ORCID: 0000-0003-3680-6017

Sibel KAYA AYTEN

Saffet Çam Ortaokulu Yalova

sibelkayaayten@gmail.com

ORCID: 0000-0001-5715-1836

Muharrem ÖZALP

Halide Edip Adıvar Anaokulu Batman

muharrem.ozalp13@gmail.com

ORCID: 0000-0001-8006-2735

ÖZET

Geliş Tarihi:

23 Ekim 2022

Kabul Tarihi:

26 Aralık 2022

Yayın Tarihi:

30 Aralık 2022

Anahtar Kelimeler

İlkokul

Mutluluk

Okul mutluluğu

Keywords

Primary school

Happiness

School happiness

Bu araştırmanın amacı, ilkokul öğrencilerinin okula ilişkin mutluluklarını belirlemektir. Bu araştırma, karma yöntem araştırmalarında çeşitleme desenine uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmada iki veri toplama aracı kullanılmıştır: Bunlardan biri ilkokul çocukları için okul mutluluğu ölçeği diğeri de görüşme formudur. Araştırma basit seçkisiz örneklem yöntemine göre Yalova il merkezinde bulunan bir devlet okulunda eğitim gören 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin katılımıyla toplam 196 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. İlkokul çocukları için okul mutluluğu ölçeği aracından elde edilen bilgiler, SPSS programına girilmiş ve daha sonraki ikili grupların karşılaştırılmasında parametrik tekniklerden bağımsız gruplar için t-testi ve betimsel sonuçlarına yer verilmiştir. Görüşme formunda elde edilen veriler, içerik analizi ile çözümlenmiştir. Bu araştırmanın sonuçlarına göre cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenine göre öğrencilerin okul mutlulukları arasında anlamlı bir farklılık çıkmamıştır. Öğrencilerin okul mutluluğu ile ilgili düşünceleri olumlu olduğu söylenebilir. Özellikle okulda arkadaşlarıyla vakit geçirdiklerinde, etkinlik ve sportif faaliyetlere katıldıklarında kendilerini daha mutlu hissettiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin düşüncelerine göre öğretmen ve okul idaresinin olumlu tutum ve davranışlarda bulunması öğrencilerin okula yönelik mutluluklarını olumlu yönde etkilemektedir. Araştırmanın sonuçları doğrultusunda öğrencilerin okul mutluluğunu destekleyecek etkinliklere ağırlık verilmelidir.

ABSTRACT

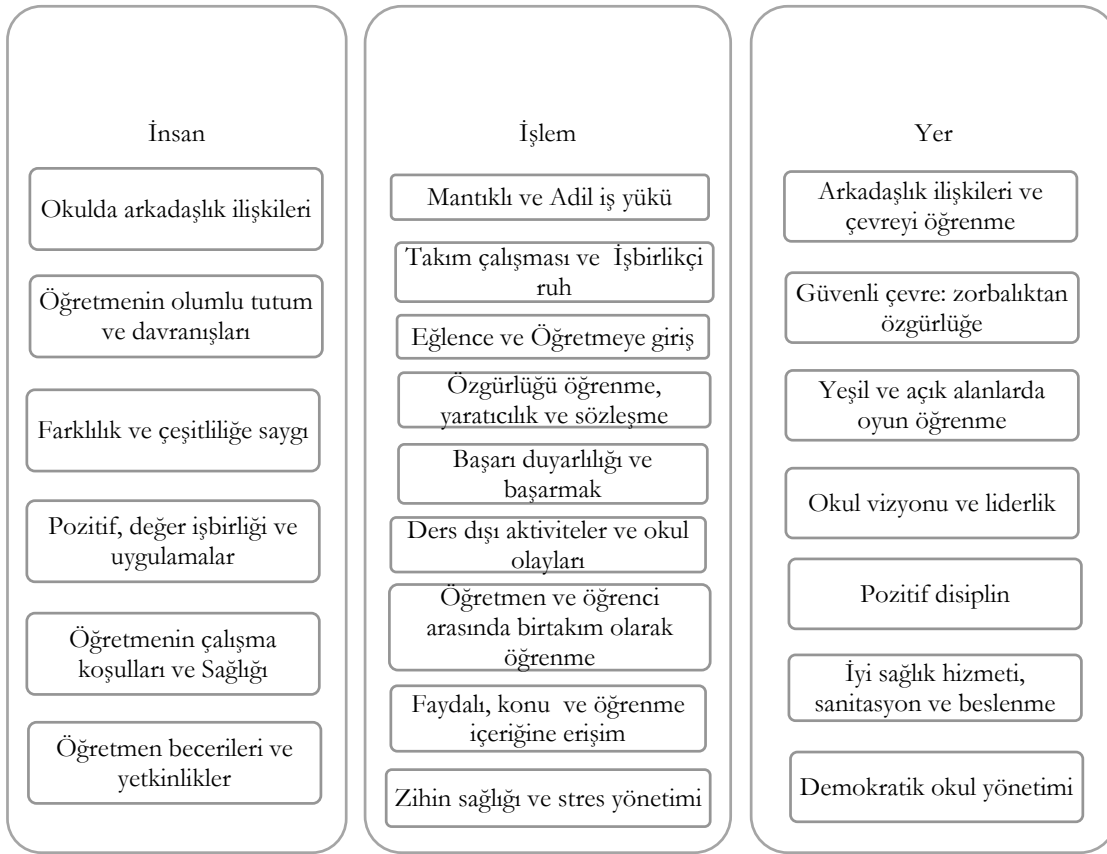
The aim of this research is to determine primary school students' happiness about school. This research was carried out in accordance with the mixed method triangulation design. Two data collection tools were used in this study: One of them is the "School Happiness Scale for Primary School Children" and the other is the interview form. The sample of the research was carried out with a total of 196 students with the participation of 3rd and 4th grade students studying in a public school located in the city center of Yalova. The information obtained from the school happiness scale tool for primary school children was filled into the SPSS program, and then the t-test and descriptive results for groups independent of parametric techniques were run in the comparison of paired groups. The data obtained in the interview form were analyzed by content analysis. According to the results of this research, there was no significant difference between the school happiness of the students according to the gender and grade level variable. It can be said that students' thoughts about school happiness are positive. Especially when they spend time with their friends at school; They stated that their school happiness increased due to activities and a fun environment. In addition, according to the students' thoughts, positive attitudes and behaviors of the teachers and school administration affect the happiness of the students towards the school in a positive way. In line with the results of the research, activities that will support the school happiness of the students should be emphasized.

Giriş

Okul, öğrencilerin mutlu bireyler olarak yetişmesini sağlar. Çünkü öğrencilerin okulda mutlu olmaları, onların akademik başarılarını arttırmakta ve olumlu davranışlar sergilemelerini sağlamaktadır. Okul, öğrencilere bilişsel becerilerle beraber onların yaşamlarında mutlu olmalarını sağlayacak ortamlar da sunar. Özellikle öğrencilerin, okula yönelik olumlu bir algıya sahip olması onların okulda başarılı ve mutlu olmalarını destekler. Bu nedenle okul ortamlarında uygulanan etkinlikler, sosyal ve kültürel faaliyetler, çocukların mutlu olmalarında etkilidir (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2016; 2022). Çünkü okul, bireyin düşünce, davranış ve duyguları üzerinde etkili olmaktadır. Dolayısıyla okul, birey ve toplum için sadece bir öğrenme merkezi değil aynı zamanda bir yaşam alanı olarak görülebilir (Kırnık, Özkul, Dönük, Altunhan & Altunkaynak, 2021). Bu nedenle okul, öğrencilerin toplumsal yaşamda mutlu bireyler olarak yetişmesinde bir araç olarak görülebilir. Bu açıklamalar doğrultusunda mutluluk kavramı ve içeriği ile ilgili bilgi vermenin, konunun anlaşılabilirliği açısından yararlı olduğu düşünülmektedir.

Mutluluk kavramı, insanlık tarihinin başlangıcından itibaren her insanın hissettiği bir duygu olarak ele alınmıştır. Bu nedenle mutluluk kavramı, çocuğun ilk yaşamından itibaren bildiği ve tanıdığı duygulardan biridir (Harter, 1983). Mutluluk, bütün özlemlere eksiksiz ve sürekli olarak ulaşılmaktan duyulan kıvanç durumu olarak belirtilmiştir (Türk Dil Kurumu, [TDK], 2022). Bir başka çalışmaya göre mutluluk, insanın kendisini iyi hissetmesi, hayattan keyif alması, neşelenme, sağlıklı bir hayat sürme, özgürlük, huzurlu bir aile ortamı, sevmek, sevilmek, yaşadığı anın değerini bilme şeklinde tanımlanmaktadır (Gökdemir-Dumludağ, 2011). Bu tanımlamalardan anlaşıldığı üzere mutluluk kavramının hem bilişsel hem de duygusal anlamının olduğu görülmektedir (Özgenel & Bozkurt, 2020). Bu bağlamda mutlu bireylerin yaşamlarında daha başarılı olduğu, ayrıca iş performanslarının da yüksek olduğu söylenebilir (Linley, Joseph, Harrington & Wood, 2006). Bu açıklamalardan hareketle öğrencilerin okula yönelik mutluluklarının gelişiminde, aile, çevre ve bireysel mizacı etkili rol oynadığı söylenebilir. Söz konusu bunların dışında öğrencilerin okula yönelik mutluluklarını etkileyen birçok faktör bulunmaktadır. Bunların içerisinde öğrencilerin okula yönelik tutumları, beklentileri, bakış açıları ve okulda geçirdikleri zamanın etkili olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle öğrencilerin okul mutluluğu üzerinde psiko-sosyal etkenlerin varlığı göz önüne alındığında, okul mutluluğunu sağlanması adına okulun paydaşlarından olan öğretmenler, idareciler ve diğer insanlara da önemli görev ve sorumluluklar düşmektedir (Fidan, 2020; Özdemir, Hiçde & Sağkal, 2021, s. 114). Çünkü günümüz modern eğitim anlayışı, çocukların kendilerini daha iyi hissetmelerini ve pozitif bir yaşantıya sahip olmaları için bütüncül bir eğitim anlayışı hedeflemektedir. Böylece iyi ve nitelikli bir eğitim sistemi sayesinde, çocukların mutlulukları da gelişebilir (Linley, vd., 2006; Weintraub & Bor Haim Erez, 2009)). Bu nedenle sağlam ve sağlıklı bir ruh yapısına sahip bireylerin yetişmesi için okulda mutlu bir çevre ortamının olması önemlidir (Özdemir, vd., 2021; Sezer & Can, 2019). Dolayısıyla, okul mutluluğu gibi önemli bir konunun, eğitimciler ve diğer insanlar için önemini ortaya koyacak çalışmaların varlığına her zaman ihtiyaç duyulmaktadır.

Öğrencilerin okul mutluluğu ile ilgili yurtiçi ve yurt dışında birçok araştırma yapılmıştır. İlk olarak yurt içinde yapılmış araştırmalar incelendiğinde, ilkokul çocuklarının okul mutluluğu ve okul mutluluğunu etkileyen etmenler üzerine yoğunlaştığı görülmektedir (Can, 2004; Demirel, 2010; Özbesler & Duyan, 2009; Demirtaş, 2010; Özer, Gençtanırım & Ergene, 2011; Döş, 2013; Özdemir, vd., 2021). İlgili yurt dışı literatüründe ise çocuklara göre mutluluk kavramının ne anlam ifade ettiği (Giacomoni, Souza & Hutz, 2014), insanlığın yetişkinlik döneminden psikolojik etmenlere kadar mutluluğun etkisi (Hezomi, Allahverdipour, Jafarabadi & Safaian, 2016), çocuklarda mutluluk ve mutluluğun psikolojisi konulu çalışmaların ağırlıkta olduğu görülmektedir (Holder & Coleman, 2008; Holder & Callaway, 2010; Salavera, Usán, Pérez, Chato & Vera, 2017). Son dönemlerde bölgesel ve ülke temelli okul mutluluğu ile ilgili proje çalışmaları ve yıllık raporların yaygınlaştığı görülmektedir (UNESCO, 2016; Adler & Seligman, 2018). Literatürdeki bu açıklamalardan da anlaşıldığı üzere öğrencilerin okulda mutlu olmalarını sağlayacak etkinliklerle donatılması, mutlu bireylerin yetişmesi adına ne kadar önemli olduğunu göstermektedir. Özellikle okulda mutlu bir ortamın olması ve mutluluğu destekleyecek alanların yaratılması öğrencilerin mutlu bireyler olmasını sağlayabilir. Bu nedenle UNESCO gibi kuruluşlar, mutlu okul proje çalışmalarını öğrencilerin mutlu bireyler olmasını desteklemektedir. İlgili literatüre dikkat çekmek ve konunun önemini belirtmek adına UNESCO'nun mutlu okul ile ilgili düşüncesi şekil 1'de belirtilmiştir (UNESCO, 2016, s. 13).



Şekil 1. UNESCO Mutlu Okul Projesi (UNESCO, 2016, s.13)

Şekil 1’de mutlu bir okulda var olması gereken niteliklerden bahsedilmiştir. Çünkü okul mutluluğu demek, çocukların mutlu olması demektir. İlgili literatürden (Can, 2004; Döş, 2013) hareketle okul mutluluğu sadece ortaokul ve lise öğrencileri için değil; ilkökul öğrencileri için de önem arz etmektedir. Özellikle okulda mutlu olan çocukların evde aileleriyle toplumsal ilişkilerde daha başarılı olabilir ve arkadaş çevrelerinde de olumlu davranışlar gösterebilir. Bu açıklamalar doğrultusunda araştırmanın temel amacı, ilkökul öğrencilerinin okula ilişkin mutluluklarını belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. İlkokul öğrencilerinin okula yönelik mutlulukları, cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
2. İlkokul öğrencilerinin okul mutluluğuna yönelik düşünceleri nelerdir?

Bu araştırmanın amacı ve alt soruları ışığında yanıtlar aranmıştır. Araştırmada okuyucuya genel ve özet bilgiler sunmak için tablo ve şekillerde cümle ve kelimeler olabildiğince kısaltılmıştır. Öğrencilerin okul mutluluğuna yönelik vermiş olduğu bilgiler, ilgili literatürde, öğretmen, idareci ve aileler için bazı tespitler sunması açısından önemlidir.

Yöntem

Bu bölümde, çalışmanın türü, veri toplama araçları, geçerliği ve güvenilirliği, veri toplama süreci, verilerin analizi ile ilgili yöntemsel konulara yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

Bu araştırma karma yöntem çalışması olarak tasarlanmış ve karma yöntem desenlerinden çeşitleme deseni ile yürütülmüştür. Nitekim karma yöntemde nicel ve nitel yaklaşımlar birlikte kullanılmakta ve araştırmanın amacını daha iyi anlamamızı sağlamaktadır (Creswell, 2006). Karma yöntemde çeşitleme deseninin en önemli özelliği nicel ve nitel veri araçlarıyla çoklu veri toplayarak verileri zenginleştirmektir (Johnson & Christensen, 2014). Bu bağlamda

bu araştırmada, karma yöntem deseninin doğasına uygun olarak nicel ve nitel veri araçları bir arada kullanılmıştır. Özellikle nicel bulguların sonuçlarını desteklemek amacıyla nitel verilerden de destek alınmıştır.

Araştırmanın Evren ve Örnekleme

Bu araştırmanın evreni Yalova ili 2021-2022 eğitim öğretim yılında toplam 53 kamu okulunda (İlkokul-Ortaokul) toplam 14.503 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmanın örnekleme basit seçkisiz örneklem yöntemine göre Türkiye’de Yalova il merkezinde bir devlet okulunda bulunan 3. ve 4. sınıf ilkokul öğrencilerinden oluşmaktadır. Araştırmaya toplam 196 öğrenci katılmıştır. Bu örneklem türünün seçilme gerekçesi, ulaşılabilirlik, maliyet ve zaman açısından kolaylıklar sağlamasıdır (Büyüköztürk, çakmak, akgün, karadeniz & demirel, 2014; Karasar, 2018). Ayrıca bu örneklem türünde evreni oluşturan birimlerin seçilme şansının eşit olduğu belirtilir (Yazıcıoğlu & Erdoğan, 2004). Araştırmanın katılımcılarına ait demografik bilgiler, tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Katılımcılara İlişkin Demografik Bilgiler

Sınıf düzeyi	Cinsiyet	F
3. Sınıf	Erkek	47
	Kız	50
4. Sınıf	Erkek	54
	Kız	45
	Toplam	196

Tablo 1’de katılımcıların demografik bilgileri verilmiştir. 3. Sınıfta 47 erkek, 50 kız öğrenci olmak üzere toplam 97 katılımcı yer almıştır. 4. Sınıfta 54 erkek, 45 kız öğrenci olmak üzere toplamda 99 öğrenci, araştırmaya katılmıştır. 3. ve 4. sınıfta bulunan ve araştırmaya katılan erkek ve kız öğrencilerinin toplamı, 196’dır.

Veri Araçları ve Toplanması

Bu araştırmada iki veri toplama aracı kullanılmıştır. Bunlardan biri nicel bir ölçme aracı olan ve Özdemir, Hiğde & Sağkal, (2021), tarafından geliştirilen ilkokul çocukları için okul mutluluğu isimli ölçek; diğeri ise nitel bir ölçme aracı olan öğrencilerin okul mutluluğuna ilişkin düşünceleri isimli görüşme formudur. İlk önce ilkokul çocukları için okul mutluluğu isimli ölçeğin özelliklerine bakıldığında, öğrencilerin daha rahat ve kolay cevaplamaları için 3’lü Likert bir derecelendirme anahtarı (1=Hiçbir zaman, 2=Bazen, 3=Her zaman) kullanılmıştır. Bu ölçek, bu araştırmada 101 erkek ve 95 kız öğrenci olmak üzere toplam 196 öğrenciye uygulanmıştır.

Bu araştırmada kullanılan bir diğeri veri toplama aracı olan öğrencilerin okul mutluluğuna ilişkin düşünceleri isimli görüşme formu, yarı yapılandırılmış görüşme stratejisine uygun olarak hazırlanmış ve görüşme yapılan tüm katılımcılara sorular sorulmuştur (Büyüköztürk, vd., 2014). Yarı yapılandırılmış görüşmede katılımcılara kendi düşüncelerini açıklamaları için açık uçlu sorular yöneltilir (Merriam, 2013, s. 88). Bu araştırmada görüşme formunda belirtilen sorular oluşturulmadan önce 2 alan uzmanı ve 2 öğretmene dil ve konu içeriği açısından danışılarak son şekli verilmiştir. Konudan uzaklaşmadan uygun sorular hazırlanmaya çalışılmıştır. Daha sonra görüşme formunda yer alan 4 tane açık uçlu soru, yazılı bir şekilde öğrencilere verilmiş ve doldurmaları istenmiştir. Araştırmada görüşme formunda belirtilen sorular şunlardır:

- a-) Okulda sizi en çok mutlu eden şeyler nelerdir, örnek veriniz?
- b-) Okulda sizi en çok mutlu eden olay neydi, örnek veriniz?
- c-) Okulunuzda en çok neler yaparak güzel zaman geçiriyorsunuz?
- d-) Mutlu okul neye benzer? Yazınız.

Araştırmanın amacına göre veri araçları belirlendikten sonra veri toplama sürecine geçilmiştir. Bu bağlamda veriler, Türkiye’de Yalova il merkezinde bulunan bir devlet okulunda, 2021-2022 eğitim ve öğretim yılı güz döneminde, 3 ve 4. sınıf ilkokul öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. Özellikle uygulama öncesinde, katılımcılar bilgilendirilmiş ve onamları alınmıştır. Araştırmaya katılım, gönüllülük ilkesi esas alınmıştır. İlkokul öğrencileri görüşme formunda belirtilen açık uçlu soruları cevaplarırken çevreden etkilenmeden doldurabilmeleri için uygulama süreci, ilgili araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Öğrencilerin ölçekleri nasıl yanıtlayacaklarına ilişkin bilgi de verilmiştir. Ayrıca okul psikolojik, danışmanlık ve rehberlik öğretmenlerinden destek alınarak ders saatlerinde sınıf ortamında gruplar halinde uygulanmıştır. Araştırmanın uygulama sürecinde bir zorluk yaşanmamıştır.

Verilerin Analizi

Bu araştırmada ölçekten elde edilen veriler ile katılımcılara ait demografik bilgiler, önce SPSS (24) programına girilmiş, daha sonra verilerin normal bir dağılıma sahip olduğu belirlendikten sonra parametrik test tekniklerinden bağımsız gruplar için t-testi ve betimsel istatistiklere ait sonuçlar kullanılmıştır. Ölçekten çıkan sonuçlar test edilirken .05 anlamlılık düzeyinde test edilmiştir. Analiz işlemleri yapıldığında öncelikle betimleyici istatistikler hesaplanmış ve gerekli kontroller sağlandıktan sonra tablolarda sunulmuş ve yorumlanmıştır.

Öğrencilerin okul mutluluğuna ilişkin düşünceleri isimli görüşme formundan elde edilen veriler, içerik analizi ile çözümlenmiştir. İçerik analizinin temel amacı, kavram ve bağlantılardan yola çıkılarak anlam oluşturma ve bunun sonucunda tema veya kategoriler oluşturma sürecidir (Yıldırım & Şimşek, 2016). Bu süreçte veriler, öncelikle sorular boyutunda ele alınmış, her soruya ilişkin elde edilen veriler kodlanmıştır. Kodlama işlemi ilk başta elle

yapılmış, kâğıtlar üzerinde notlar alınmış daha sonra veriler, sistemli ve düzenli bir şekilde bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Daha sonra kodlar bir araya getirilerek bir bütünlük oluşturulmuştur. Söz konusu nitel araştırmalarda kodlanan veriler, tablolarda frekans ve sayısal verilerle desteklenebilir (Büyüköztürk, vd., 2014, s. 246). İlgili alan uzmanlarının da görüşü alındıktan sonra anlamlı hale getirilen kodlardan temalar ortaya çıkmıştır. Son olarak kodlar, ilgili temalar başlığında tablo ve şekillere aktarılmış ve yorumlanmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Bu araştırmada nicel veri araçlarında biri olan ilkökul çocukları için mutluluk ölçeğinden elde edilen verilerin güvenilirlik analizleri için Cronbach Alfa a iç tutarlılık güvenilirlik kat sayısı .71 olduğu saptanmıştır.

Araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak ve arttırmak adına 3 alan uzmanı ve 2 öğretmenle eşgüdümlü çalışılmıştır. Görüşme formundan elde edilen veriler, iki alan uzmanı tarafından incelemiş ve daha sonra veriler eş güdümlü bir şekilde kodlanmaya başlanmıştır. Araştırmanın amacı ve soruları dahilinde verilen yanıtlar işleme alınmış ve konu kapsamında olmayan yanıtlar ve kodlar, araştırmaya dahil edilmemiştir. Bir sonraki aşamada ise tutarlılığı karşılaştırılmıştır. Son kısımda ise veriler üzerinde uzlaşa sağlanmış ve daha sonra veriler, bilgisayar ortamında tablolara yerleştirilerek sunulmuş ve yorumlanmıştır. Bu işlem sürecinde, uzman görüşü öncülüğünde verilerin kodlanarak anlamlı hale getirilmesi, temalarda uzlaşa sağlanması ve verileri karşılaştırma gibi işlemler, araştırmanın iç ve dış geçerliliğine yöneliktir (Dey, 1993; Miles & Huberman, 1994).

Bulgular

Çalışmadan elde edilen bulgular, çalışmanın amaçlarından belirtilen sıraya uygun olarak sunulmuş, bulguların sunumunda tablo ve şekiller kullanılmıştır.

Bu araştırmada nicel bir veri aracı olan ilkökul öğrencilerinin okul mutluluğu ölçeğinden elde edilen verilerin normallik dağılımına bakılmış ve veriler, normal bir dağılım sergilediğinden analiz için parametrik test tekniklerinden bağımsız gruplar için t-testi ve betimsel istatistikler kullanılmıştır.

1. İlkokul öğrencilerinin okula yönelik mutlulukları cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir? Sorusu doğrultusunda yanıt aranmış ve bunun neticesinde elde edilen bulgular ve yorumlara yer verilmiştir. İlkokul öğrencilerinin okul mutluluğuna yönelik puanları, tablo 2, 3 ve 4'te sunulmuştur.

Tablo 2. İlkokul Öğrencilerinin Okul Mutluluk Ölçeğine İlişkin Betimsel Sonuçları

	N	X	SS	SD
3. sınıf	97	3.6531	.50020	.03573
4. sınıf	99	4.1123	.61258	.04896
Toplam	196			
Erkek	101	7.4847	.60105	.05579
Kız	95	7.9335	.68301	.05983
Toplam	196			

Tablo 2'de betimsel sonuçlara yer verilmiştir. Bu sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde, araştırmaya toplam 196 öğrenci katılım göstermiştir. Sınıf düzeyi ve cinsiyete göre değerlendirildiğinde, öğrencilerin aritmetik ortalama değerleri, standart sapma ve standart hata değerleri arasında büyük bir farklılık çıkmamıştır.

Tablo 3 ve 4'te öğrencilerin okul mutluluğuna yönelik sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 3. Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar İçin t-testi Sonuçları

	N	SS	SD	t	p
Kız	95	.79	.648	.962	.57
Erkek	101	.77	.698		

Tablo 3'te görüldüğü gibi öğrencilerin, bağımsız gruplar için t-testi sonuçlarına göre anlamlı farklılık oluşmamıştır ($t=.96, p=.57$). Bu bulgular doğrultusunda, cinsiyete göre ilkökul öğrencilerinin okula yönelik mutlulukları arasında anlamlı bir farklılık oluşmadığı belirlenmiştir.

Tablo 4. Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar İçin t-testi Sonuçları

	N	SS	SD	t	p
3. Sınıf	97	.50	.548	.539	.70
4. Sınıf	99	.52	.569		

Tablo 4'te bulgular değerlendirildiğinde, sınıf düzeyine göre öğrencilerin bağımsız gruplar için t-testi sonuçları arasında anlamlı bir farklılık çıkmamıştır ($t=.539, p=.70$). Bu bulgular doğrultusunda, sınıf düzeyleri farklı olan öğrencilerin okula yönelik mutluluklarının benzer olduğu yorumlanabilir.

Görüşme formunda yer alan sorulara ilişkin bulgular

3. İlkokul öğrencilerinin okul mutluluğuna yönelik düşünceleri nelerdir? Sorusuna cevap aranmıştır. Bu bölümde öğrencilerin okul mutluluğuna yönelik düşünceleri belirtilmiştir. Ayrıca araştırmanın alt sorularına göre sırayla yanıt aranmıştır.

a) Okulda sizi en çok mutlu eden şeyler nelerdir. Örnek veriniz? Sorusu doğrultusunda yanıt aranmış ve bunun neticesinde elde edilen bulgular ve yorumlara yer verilmiştir.

Tablo 5. Öğrencilerin Okul Mutluluğuna Yönelik Düşünceleri

Sınıf düzeyi	Cinsiyet	Düşünceler	f
4. Sınıf	Erkek	Futbol oynamak	31
		Okul arkadaşlarıyla vakit geçirmek	17
		Kütüphane	2
		Dersin kaynaması	1
		Öğretmenin davranışı	1
		Ders çalışmak	1
		Etkinlik yapılması	1
		Toplam	54
	Kız	Arkadaşlarla zaman geçirmek	19
		Yarışmalar-etkinlikler	7
		Ders çalışmak	7
		Öğretmen davranışı	5
		Yüksek not almak	2
		Kütüphane	2
Futbol oynamak		2	
	Dersin boş geçmesi	1	
	Toplam	45	

Tablo 5'te veriler değerlendirildiğinde, erkek ve kız öğrencilerinin okul mutluluğuna yönelik düşüncelerinin birbirine yakın olduğu görülmüştür. Kız öğrencilerinin erkek öğrencilerinden farklı olarak “sınavda yüksek not alma” şeklinde yanıt verdikleri görülmüştür. Öğrencilerin okul mutluluğuna yönelik düşünceleri içerisinde en çok “oyun oynamak ve arkadaşlarıyla zaman geçirmek” olduğu ortaya çıkmıştır. Yani öğrenciler, okulda oyun oynadıkları zaman ve arkadaşlarıyla vakit geçirdiklerinde kendilerini mutlu hissettiklerini açıklamışlardır.

Tablo 6. Öğrencilerin Okul Mutluluğuna Yönelik Düşünceleri

Sınıf düzeyi	Cinsiyet	Düşünceler	f
3. Sınıf	Erkek	Arkadaşlarla oyun oynamak	31
		Kitap okumak	7
		Öğretmenin davranışı	4
		Etkinlik-yarışmalar	3
		Geziye gitmek	1
		Yüksek not almak	1
		Toplam	47
Kız	Arkadaşlarla oyun oynamak	19	
	Öğretmenin davranışı	11	
	Geziler	10	
	Etkinlik-yarışma	10	
	Yüksek not almak	10	
	Ders işlemek	6	
	Masal dinlemek	2	
	Toplam	68	

Tablo 6'da veriler incelendiğinde, 3. sınıf erkek ve kız öğrencilerinin okul mutluluğuna yönelik düşüncelerinin birbirine yakın olduğu görülmüştür. Kız öğrencilerinin okula yönelik düşünceleri içerisinde “sınavda yüksek not alma, geziye ve pikniğe gitmek, etkinlik-yarışmalarına katılmak” şeklinde vermiş oldukları yanıtların erkek öğrencilerin yanıtlarından farklıdır. Kız öğrencilerine göre okul mutluluğunda öğretmen davranışının önemli bir

yer edindiği söylenebilir. Öğrencilerin okul mutluluğuna yönelik düşünceleri içerisinde en çok “oyun oynamak ve arkadaşlarıyla zaman geçirmek” olduğu tespit edilmiştir.

b-) Okulda sizi en çok mutlu eden olay neydi? Örnek veriniz? Sorusu doğrultusunda yanıt aranmış ve bunun neticesinde elde edilen bulgular ve yorumlara yer verilmiştir.

Tablo 7. Öğrencileri Okulda En Çok Mutlu Eden Olaylar

Sınıf düzeyi	Cinsiyet	Düşünceler	F
4. Sınıf	Erkek	Oyun oynamak	24
		Ders işlemek	13
		Geziler	12
		Okulun tatil olması	3
		Okul çıkışı	1
		Yarışmayı kazanmak	1
		Toplam	54
	Kız	Arkadaşlarla vakit geçirmek	19
		Ders çalışmak	7
		Yarışmalar-etkinlikler	7
		Öğretmenin davranışı	5
		Yüksek not almak	2
		Kütüphane	2
		Futbol oynamak	2
Dersin boş geçmesi	1		
Toplam	45		

Tablo 7’de veriler değerlendirildiğinde, erkek öğrencilerini okulda en çok mutlu eden durumlar “oyun oynamak, ders işlemek ve gezi-piknik etkinliklerine” katılmak olduğu belirlenmiştir. Kız öğrencilerini okulda en çok mutlu eden durum ise “arkadaşlarla vakit geçirmek” olduğu söylenebilir. Kız öğrencilerini mutlu eden durumlardan birisi de “öğretmen davranışı” olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin kendilerini mutlu hissettikleri durumlar arasında “Sınavda yüksek not almak, kütüphanede vakit geçirmek ve dersin boş geçmesi” olduğu görülmektedir.

Tablo 8. Öğrencileri Okulda En Çok Mutlu Eden Olaylar

Sınıf düzeyi	Cinsiyet	Düşünceler	F
3. Sınıf	Erkek	Arkadaşlarla oyun oynamak	31
		Kitap okumak	7
		Etkinlik-yarışmalar	4
		Öğretmenin tutumu	3
		Yüksek not almak	1
		Geziye gitmek	1
		Toplam	47
	Kız	Öğretmenin tutumu	11
		Oyun oynamak	10
		Geziler	10
		Etkinlik-yarışma	10
		Yüksek not almak	10
		Arkadaşlarla zaman geçirmek	9
		Ders işlemek	6
Masal dinlemek	2		
Toplam	68		

Tablo 8’de veriler incelendiğinde, erkek öğrencilerine göre “arkadaşlarla oyun oynamak” okulda en çok mutlu oldukları bir durumdur. Kız öğrencilerine göre ise okulda en çok mutlu eden olayın “arkadaşlarla vakit geçirmek, öğretmen tutumu, oyun oynamak, gezi-piknik yapmak, etkinlik-yarışma yapmak ve sınavdan yüksek not almak” olduğu saptanmıştır. Kız öğrencileri ile erkek öğrencilerin yanıtlarının benzer olduğu görülmüştür.

c-) Okulunuzda en çok neler yaparak güzel zaman geçiriyorsunuz?. Sorusu doğrultusunda yanıt aranmış ve bunun neticesinde elde edilen bulgular ve yorumlara yer verilmiştir.

Tablo 9. Öğrencilere Göre Okulda Güzel Zamanlara İlişkin Olaylar

Sınıf düzeyi	Cinsiyet	Düşünceler	F
--------------	----------	------------	---

4. Sınıf	Erkek	Oyun oynamak	39
		Arkadaşlarla zaman geçirmek	9
		Ders çalışmak	8
		Satranç oynamak	2
		Tenis oynamak	2
		Halk oyunları oynamak	2
		Toplam	62
	Kız	Arkadaşlarla sohbet etmek	24
		Ders çalışmak	7
		Resim çizmek	5
		Satranç oynamak	3
		Halk oyunları oynamak	4
		Tenis oynamak	2
		Toplam	45

Tablo 9’da veriler değerlendirildiğinde, 4. sınıf erkek ve kız öğrencilerinin okulda güzel zaman geçirmeye yönelik düşüncelerinin birbirine yakın olduğu görülmüştür. Özellikle öğrenciler “oyun oynayarak ve ders çalışarak” okulda güzel zaman geçirdiklerini belirtmişlerdir. Kız öğrencilerinin erkek öğrencilerden farklı olarak okulda resim çizerek güzel zaman geçirdiklerinde kendilerini daha mutlu hissettiklerini belirtmişlerdir.

Tablo 10. Öğrencilere Göre Okulda Güzel Zamanlara İlişkin Olaylar

Sınıf düzeyi	Cinsiyet	Düşünceler	F
3. Sınıf	Erkek	Arkadaşlarla sohbet etmek	27
		Ders çalışmak	6
		Etkinlik yapmak	4
		Resim yapmak	4
		Şarkı söylemek	2
		Kitap okumak	2
		Deney yapmak	2
	Toplam	47	
	Kız	Arkadaşlarla oyun oynamak	23
		Ders çalışmak	8
		Şarkı söylemek	7
		Resim yapmak	7
		Etkinlik yapmak	4
		Kitap okumak	5
Toplam		54	

Tablo 10’da veriler değerlendirildiğinde, 3. sınıf erkek ve kız öğrencilerinin okulda güzel zaman geçirmeye yönelik düşüncelerinin birbirine yakın olduğu görülmüştür. Özellikle öğrenciler, “arkadaşlarla oyun oynayarak, resim yaparak ve ders çalışarak” okulda güzel zaman geçirdiklerinde, mutlu olduklarını ve okulu daha çok sevdiklerini açıklamışlardır.

d-) Mutlu okul neye benzer? Sorusu doğrultusunda yanıt aranmış ve bunun neticesinde elde edilen bulgular ve yorumlara yer verilmiştir.

Tablo 11. Öğrencilere Göre Mutlu Okulun Neye Benzediğine İlişkin Veriler

Sınıf düzeyi	Cinsiyet	Düşünceler	F
	Erkek	Eğlence	28
		Huzur	13
		Sevgi ve saygı	2
		Güzel bir ev	2
		Arkadaş	2
		Kavgasız bir yer	1
		Kar tanesi	1
		Orman	1
		Cennet evi	1

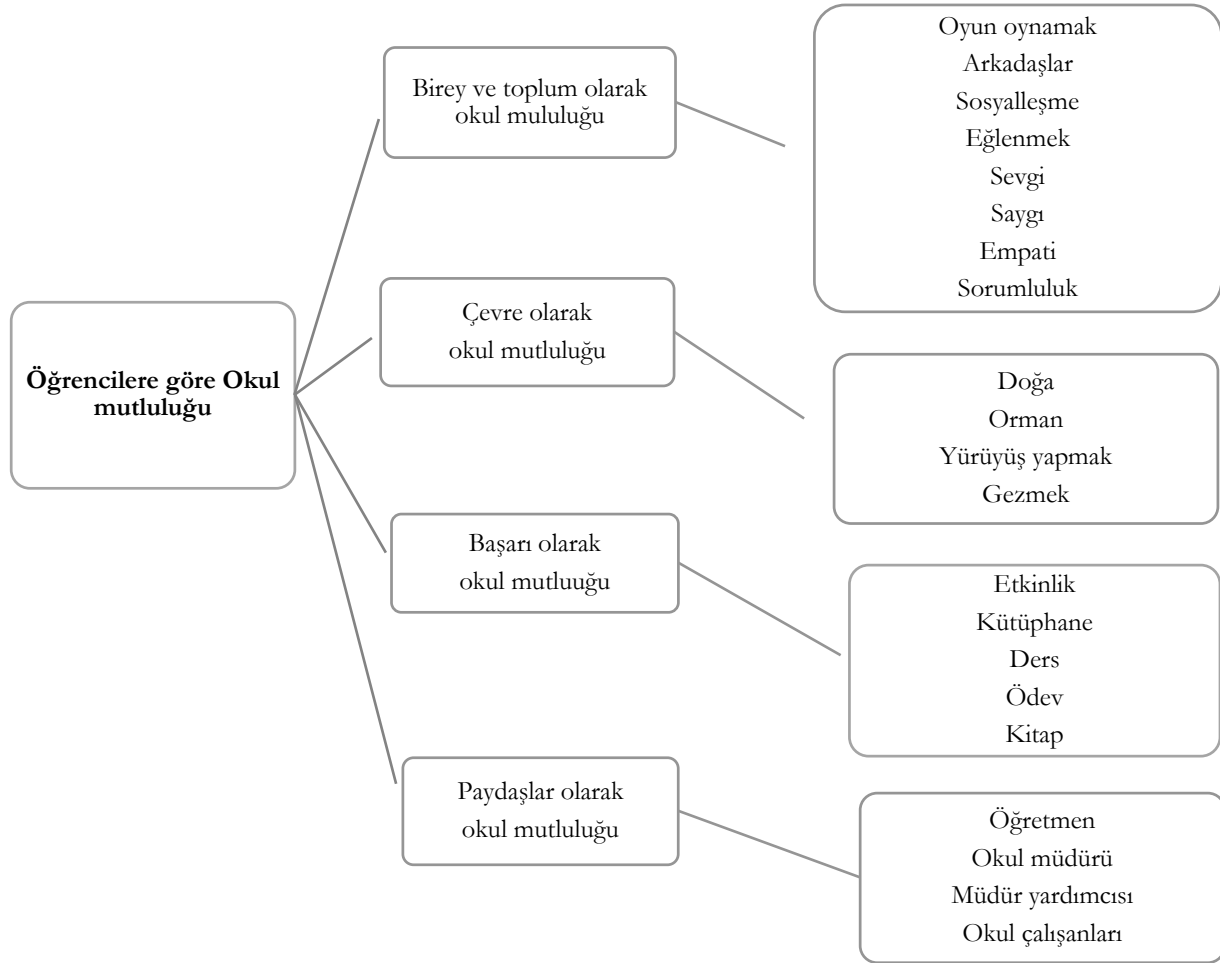
		Özgürlük	1
		Toplam	52
4. sınıf	Kız	Arkadaş	10
		Öğretmen	6
		Sevgi-saygı	5
		Oyun	4
		Etkileyici bir ev	3
		Sevinç	2
		Cennet	2
		Sorunsuz bir yer	1
		Toplam	33

Tablo 11’de veriler incelendiğinde, erkek öğrencilerine göre mutlu okul, eğlenceli olan bir yere benzetmişlerdir. Kız öğrencileri ise mutlu okulu, “arkadaşa” benzetmişlerdir. Öğrenciler mutlu okulu, spesifik olarak “ormana, kar tanesine, cennet evine ve özgürlüğe” benzetmişlerdir.

Tablo 12. Öğrencilere Göre Mutlu Okulun Neye Benzediğine İlişkin Veriler

Sınıf düzeyi	Cinsiyet	Düşünceler	F
3. Sınıf	Erkek	Eğlenceli	28
		Lunapark	13
		Ders	1
		Sevgi-saygı	1
		Kitap	1
		Güzel bir ev	1
		Huzur	1
		Çikolatalı pasta	1
		Öğretmen	1
		Toplam	48
	Kız	Eğlenmek	13
		Oyun	9
		Öğretmen	9
		Güzel bir ev	7
		Huzur	6
		Sevgi ve saygı	6
		Bilgi edinmek	4
		Meyve	5
		Kitap	4
		Pasta	3
Kedi-köpek	3		
Pasta	3		
Herşey	2		
Gökkuşluğu	1		
Toplam	75		

Tablo 12’de yer alan veriler incelendiğinde, 3. sınıf erkek ve kız öğrencilerine göre mutlu okul, eğlenceli bir yere benzemektedir. Burada dikkat çeken nokta 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin mutlu okulu, en çok eğlenceli bir yere benzetmiş olmalarıdır. Öğrenciler, aynı okulda öğrenim gördükleri için ve benzer etkinliklerin uygulandığı bir okul ortamında bulduklarından dolayı bu şekilde düşünmüş olabilirler. Erkek öğrencilerine göre mutlu okul, lunaparka benzemektedir. Kız öğrencileri ise mutlu okulu öğretmene benzetmişlerdir. Öğrenciler mutlu okulu, spesifik olarak “gökkuşluğu, meyve, pasta ve kedi-köpeğe” benzetmişlerdir. Bu açıklamalar doğrultusunda şu yorumlar yapılabilir: Okul mutluluğu eğitim sisteminin başarıya ulaşması için önemlidir. Söz konusu çocukların, bireysel, sosyal, psikolojik ve çevresel faktörlerden dolayı okulda mutlu olmalarını etkilemektedir. Bu nedenle çocukların mutlu olmalarını destekleyecek etkinlikler, eğlenceler, okul dışı öğrenme ortamları, öğretmenlerin olumlu tutum ve davranışları gibi faktörlerden dolayı çocuklar, okulda kendilerini iyi, mutlu ve rahat hissedebilir. Çünkü çocukların, toplumsallaşmasında ve sosyalleşmesinde okulda mutlu olmalarının önemli bir etkisi vardır.



Şekil 2. Öğrencilere göre okul mutluluğu

Şekil 2’de veriler incelendiğinde, ilkokul öğrencilerinin düşünceleri doğrultusunda okul mutluluğu ile ilgili 4 kategori ortaya çıkmıştır. Bu kategorilere bakıldığında, birey ve toplum olarak okul mutluluğu, çevre olarak okul mutluluğu, başarı olarak okul mutluluğu, paydaşlar olarak okul mutluluğudur. Birey ve toplum olarak okul mutluluğu altında bulunan kodlar: Oyun oynamak, arkadaşlar, sosyalleşme, eğlenmek, sevgi, saygı, empati ve sorumluluk şeklindedir. Çevre olarak okul mutluluğu: Doğa, orman, yürüyüş yapmak ve gezmek olarak belirtilmiştir. Başarı olarak okul mutluluğu: Etkinlik, kütüphane, ders, ödev ve kitap ismiyle kodlanmıştır. En son paydaşlar olarak okul mutluluğu: Öğretmen, okul müdürü, yardımcıları ve okul çalışanları, mutlu bir okulun bileşenleri olarak kategorileştirilmiştir. Genel olarak değerlendirildiğinde öğrencilerin okul mutluluğuna yönelik görüş ve düşünceleri olumlu olduğu görülmektedir. Özellikle okul ortamında arkadaşlarıyla güzel bir vakit geçirmek, öğretmenlerle iyi ders işlemek, derslere çalışmak, etkinlikler yapmak ve eğlenmek gibi konular hakkında daha çok açıklamalarda bulunmuşlardır. Bu açıklamalardan hareketle öğrencilerin okul mutluluğu ile ilgili olarak nicel ve nitel verilerden elde edilen bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, okul mutluluklarının cinsiyet ve sınıf düzeyine göre farklılaşmadığı belirlenmiş ve öğrencilerin okul mutluluğuna yönelik düşüncelerinin benzer ve olumlu olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin okul mutluluğuna yönelik düşünceleri, dört tema altında toplanmıştır. Öğrencilerin yanıtlarına göre mutlu okul, birey, toplum, çevre, başarı ve paydaşlar etrafında şekillenir. Bu bileşenlerin hepsi çocukların mutlu bireyler olmasında etkilidir. Çünkü çocuklar, çevrelerinde ilgi gördüklerinde, sevildiklerinde, sosyal etkinliklere katılımları desteklendiğinde ve başarılı olduklarında kendilerini daha mutlu hissedebilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırma bulgularından hareketle bazı sonuçlara ulaşılmış ve ilgili literatür sonucunda tartışılmıştır. Bu çalışmada ilkokul çocukları için okul mutluluğu ölçeğinden elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin okul mutlulukları, cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Ayrıca aritmetik ortalama, standart sapma ve standart hata değerleri arasında da farklılıklar oluşmamıştır. Genel olarak

yorumlandığında öğrencilerin okula yönelik mutlulukları pozitif yöndedir. Yapılan bir araştırma sonucuna göre okulu seven öğrencilerin okulda mutlu oldukları ve bunun cinsiyete göre büyük bir farklılık yaratmadığını belirtmesi (Ireson & Hallam, 2005) bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Öğrencilerin okul mutluluğuna yönelik düşünceleri değerlendirildiğinde, 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin okul mutluluğuna yönelik düşüncelerinin yapıcı ve olumlu olduğu belirlenmiştir. Erkek ve kız öğrencilerinin okul mutluluğuna yönelik düşüncelerinin birbirine yakın olduğu görülmüştür. Kız öğrencilerinin erkek öğrencilerden farklı olarak sınavda yüksek not aldıklarında kendilerini daha mutlu hissettiklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin okul mutluluğuna yönelik düşünceleri içerisinde en çok “oyun oynamak ve arkadaşlarıyla zaman geçirmek” olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bazı öğrencilerin, “ders çalışmak, sosyal etkinliklere katılmak” şeklinde yanıtlar verdikleri de belirlenmiştir. Yani öğrenciler, okulda sosyal ve kültürel etkinliklere katıldıkları zaman kendilerini daha çok mutlu hissettiklerini açıklamışlardır.

İlkokul öğrencilerinin düşünceleri doğrultusunda okul mutluluğu ile ilgili 4 kategori belirlenmiştir. Bu kategoriler; birey ve toplum olarak okul mutluluğu, çevre olarak okul mutluluğu, başarı olarak okul mutluluğu, paydaşlar olarak okul mutluluğudur. Öğrencilere göre okul ortamında arkadaşlarıyla güzel bir vakit geçirmek, öğretmenlerle iyi ders işlemek, derslere çalışmak, etkinlikler yapmak ve okulda eğlenmeleri, okul mutluluklarını etkileyen faktörler arasındadır. Özellikle sınıf ve okul dışında yapılan etkinlik çalışmalarının, öğrencilerin okula yönelik mutluluklarını olumlu etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Ders dışı yapılan sosyal, sportif ve kültürel faaliyetlerin, öğrencileri heyecanlandığı ve öğrencilerin bu etkinliklerde mutlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Fidan (2020) tarafından yapılan bir çalışmaya göre öğrenciler, en çok oyun oynama, arkadaşları ve öğretmenleri ile ilişki kurdukları zaman kendilerini daha mutlu hissetmişlerdir. Bununla beraber öğrenciler, eğlenceli derslere katıldıklarında ve beceri atölyelerinde geçirdikleri zaman diliminde mutlu oldukları görülmektedir. Öğrencilerin bu açıklamalarından anlaşıldığı üzere mutluluğu çoğu zaman duygusal bağlamda ele aldıkları görülmektedir. Döş (2013) tarafından yapılan bir araştırma sonucuna göre öğrencilerin okula yönelik mutluluklarını daha çok duygusal bağlarla açıklamak mümkündür. Özellikle öğrenciler; arkadaş ilişkileri ve eğlenceli ders etkinliklerini mutlu okulla özdeşleştirmişlerdir. Ünüvar, Çalışandemir, Tagay & Amini (2015) tarafından yapılan okul mutluluğu çalışmasına göre okul ortamının sosyal ve kültürel faaliyetlerle zenginleştirmek çocukların okula yönelik mutluluklarını olumlu etkilediğini belirtmesi bu çalışma sonuçları ile benzerlik göstermektedir.

Bu araştırmanın sonuçlarına göre öğrenciler, okulda en çok oyun ve etkinliklere katıldıkları zaman mutlu olduklarını ifade etmişlerdir. Çünkü oyun, çocuğun dünyasını kapsayan eğlenceli etkinliklerdir. Millî Eğitim Bakanlığının 10/7/2019 tarihli yönetmelik değişikliği ile teneffüsleri 15 dakikaya çıkarmış olması bu kapsamda ele alınabilir. Teneffüs saatlerinin uzatılması ile oyun ve eğlence süreleri uzayan öğrencilerin okulda kendilerini daha mutlu hissedebilir. Bu sonuçlardan da anlaşıldığı üzere öğrencilerin okul mutluluğunu etkileyen çevre, toplumsal ve bireysel faktörlerin varlığı dikkat çekicidir. Okulda çocukların mutluluklarını etkileyen faktörler arasında çevresel, psikolojik, sosyal ve bireysel etkenlerin olduğunu belirtmeleri (Engels, Aelterman, Petegem & Schepens, 2004) bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Bir diğer araştırma sonucuna göre ilkökul çocukları, aile ve arkadaşlarıyla vakit geçirdiklerinde, çeşitli aktivitelere katıldıklarında kendilerini mutlu hissettiklerine yönelik açıklamalar yapmaları (Nairn, Duffy, Sweet, Swiecicka & Pope, 2011) bu araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir.

Bu araştırmanın sonuçlarından biri de öğrencilerin okula yönelik mutluluklarını etkileyen etmenler arasında yarışmalara katılmak, spor faaliyetlerine katılmak ve ders çalışmak adlı sonuçların ağırlığı dikkat çekicidir. Özellikle okulda yapılacak olan çalışmaların işbirliği içinde yapılması öğrencileri daha fazla motive edeceği, öğrencilerin birbiri ile yarıştırmamasından ziyade birlikte çalışmaları, öğrencileri mutlu edeceği ve ayrıca öğrenciler için okulların sıkıcı bir alan olmaktan ziyade bir yaşam alanı olması, böylelikle öğrencilerin daha mutlu olacağı söylenebilir. Öğrencilerin desteklendiği, teşvik edildiği, tatmin edici geri dönütlerin olduğu bir sınıf ortamında kendilerini daha mutlu hissettikleri görülmektedir (Ireson & Hallam, 2005). Öğrencilerin okulda bir birey olarak kendilerini değerli hissetmelerini ve demokratik bir okul kültürünün oluşmasında (Sarı & Cenkseven, 2008) okul mutluluğu önemli bir etkidir.

Eğitimcilerin okul ortamındaki davranışları, öğrencilerin mutlu veya mutsuz olmalarında etkili olabileceği unutulmamalı, öğrencilerle sağlıklı iletişim kurmalı ve öğrencilerin okula yönelik olumlu tutum geliştirmelerini sağlamalıdır. Bu bağlamda okul yönetimi de öğrencinin okul ortamında mutlu olması için gerekli düzenlemeleri yapmalı ve öğrencilerin okula yönelik olumlu tutum geliştirmelerine yardımcı olmalıdır. Engels, vd., (2004) yaptıkları araştırmaya göre çocukların okul mutluluğunun oluşmasında bireysel ihtiyaçlar kadar okulda gördükleri eğitim ve öğretmen tutumlarının da etkili olduğu belirtilmiştir. Aileler ise çocuklarından yüksek beklentiler içerisinde olmamalı, çalışma konusunda baskıcı bir tutum sergilememeli, çocuklarının değerli ve önemli olduklarını onlara her zaman hissettirmelidirler (Kaya & Sezgin, 2017).

Bu araştırmanın sonuçları ışığında şu öneriler yapılabilir: İlgili çalışma konusundan yola çıkılarak farklı sınıf düzeylerinde uygulanabilir ve sonuçları karşılaştırılabilir. Öğrencilerin okul ortamında mutluluğunu destekleyecek faaliyetler artırılabilir. Okul ortamı, pozitif psikolojik aktivitelerle desteklenebilir. Öğrenci, öğretmen ve veli işbirliği sayesinde, öğrencilerin okula yönelik mutluluklarının daha enerjik, canlı ve olumlu olmasına katkı sağlayacağı önerilmektedir. Okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik aktivitelerin yapılması öğrencilerin okula yönelik mutluluklarını destekleyebilir. Okulların fiziksel yapılarının iyileştirilerek öğrencilerin sportif etkinlik yapmaları ve arkadaşlarıyla daha fazla zaman geçirmeleri sağlanması önerilmektedir.

Kaynakça

- Adler A. & Seligman, M. (2018). *Chapter 4 on positive education*. 2018 World Happiness Report.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Can, N. (2004). Öğretmenlerin geliştirilmesi ve etkili öğretmen davranışları. *E.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(16), 103-120.
- Creswell, J.W. (2006). *Understanding Mixed Methods Research*, (Chapter 1). Available at: http://www.sagepub.com/upm-data/10981_Chapter_1.pdf.
- Demirel, M. (2010). İlköğretim ve ortaöğretim kurumları sınıf rehberlik programının değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 35(156), 45-60.
- Demirtaş, Z. (2010). Okul kültürü ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 35(158), 3-13.
- Dey, I. (1993). *Qualitative data analysis*. Routledge Taylor Francis Group.
- Döş, İ. (2013). Mutlu okul. *Eğitim ve Bilim*. 38(170). 266-280.
- Engels, N., Aelterman, A., Petegem, K. V., & Schepens, A. (2004). Factors which influence the well-being of pupils in flemish secondary schools. *Educational Studies*, 30(2), 127-143. doi: 10.1080/0305569032000159787
- Fidan, M. (2020). Mutlu okulun bileşenleri. *JRES*, 7(1), 107-123.
- Giacomini, C. H., Souza, L. K. D. & Hutz, C. S. (2014). The concept of happiness in children. *Psico-USF*, 19(1), 143-153. doi: 10.1590/S1413-82712014000100014.
- Gökdemir, D. Ö. (2011). Mutluluk ve İktisadi Parametreler Üzerine Bir İnceleme. [Yayımlanmamış doktora tezi], İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Harter, S. (1983). Developmental perspectives on the self-system. In E. M. Hetherington (Ed.), *Socialization, personality, and social development*. 4(pp. 275–385). Wiley.
- Heizomı, H., Allahverdişpour, H., Jafarabadi, M. A. & Safaian, A. (2016). Happiness and its relation to psychological well-being of adolescents. *Asian Journal of Psychiatry*, 16, 55-60. doi: 10.1016/j.ajp.2015.05.037.
- Holder, M. D. & Coleman, B. (2008). The contribution of temperament, popularity, and physical appearance to children's happiness. *Journal of Happiness Studies*, 9(2), 279-302. doi:10.1007/s10902-007-9052-7
- Holder, M. D., & Callaway, R. J. (2010). Happiness in children: A review of the scientific literature. In A. Mäkinen & P. Hájek (Eds.), *Psychology of happiness* (pp. 51–70). Nova Science Publishers.
- IBM SPSS. (2022). *Statistical Package for the Social Sciences 24*. Erişim adresi: <https://www.ibm.com/tr-tr/products/spss-statistics-gradpack>.
- Ireson, J., & Hallam, S. (2005). Pupils' liking for school: Ability grouping, self-concept and perceptions of teaching. *British Journal of Educational Psychology*, 75, 297- 311.
- Johnson, R. B. & Christensen, L. B. (2014). *Educational research: Quantitative, qualitative and mixed approaches*. MA: Allyn & Bacon.
- Karasar, N. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemi* (33. baskı). Nobel Yayın ve Dağıtım.
- Kaya A. & Sezgin, M. (2017). Ortaokul öğrencilerinin mutluluklarının eğitim stresi ve okul yaşam kalitesi tarafından yordanması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(41), 245-264.
- Kırnık, D., Özkul R., Dönük, O., Altunhan, Y. & Altunkaynak, Y. (2021). Okul mutluluk-yaşam ölçeğinin geliştirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 603-627. DOI: 10.17679/inuefd.841270.
- Linley, P. A., Joseph, S., Harrington, S. & Wood, A. M. (2006). Positive psychology: Past, present, and (possible) future. *The Journal of Positive Psychology*, 1(1), 3-16. doi: 10.1080/1743976050037279.
- Merriam, S. B. (2013). Görüşmelerin etkin yönetimi. (S. Turan, Çev. Ed.) *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir*

rehber. Nobel Akademik Yayıncılık.

- Miles, M.B. & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis* (2. Edition). Sage Pub.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], (2019). Yönetmelik. MEB.
- Nairn, A., Duffy, B., Sweet, O., Swiecicka, J., & Pope, S. (2011). *Children's well-being in UK, Sweden and Spain: The role of inequality and materialism*. UNICEF UK/IPSOS MORI. Social Research Unit.
- Özbesler, C. & Duyan, V. (2009). Okul ortamında sosyal hizmet. *Eğitim ve Bilim*, 34(154), 19-25.
- Özdemir, Y., Hiçde, A. Y. & Sağkal, A. S. (2021). İlkokul çocukları için okul mutluluğu ölçeğinin (İÇİOMÖ) geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Millî Eğitim*, 50(231), 111-127.
- Özer, A., Gençtanırım, D. & Ergene, T. (2011). Türk lise öğrencilerinde okul terkinin yordanması: Aracı ve etkileşim değişkenleri ile bir model testi. *Eğitim ve Bilim*, 36(161), 302-317.
- Özgenel, M. & Bozkurt, B. N. (2020). Okul mutluluğunu yordayan bir faktör: öğretmenlerin politik becerileri, *Turkish Journal of Educational Studies*, 7(2).
- Salavera, C., Usán, P., Pérez, S., Chato, A. & Vera, R. (2017). Differences in happiness and coping with stress in secondary education students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 237, 1310-1315. doi: 10.1016/j.sbspro.2017.02.215.
- Sarı, M. & Cenkseven, F. (2008). İlköğretim öğrencilerinde okul yaşam kalitesi ve benlik kavramı. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*. 5(2). Erişim: <http://www.insanbilimleri.com>.
- Sezer, S. & Can, E. (2019). School happiness: A scale development and implementation study. *Eurasian Journal of Educational Research*, 19(79), 167-190. doi: 10.14689/ejer.2019.79.8
- Türk Dil Kurumu [TDK]. (2022). *Mutluluk*. Erişim adresi: <https://sozluk.gov.tr/>.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, [UNESCO]. (2016). Happy schools! A framework for learner well-being in the Asia-Pacific <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244140?posInSet=2&queryId=3a527f16-c5b3-463d-ab84-0ce82ce1edb9>.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, [UNESCO]. (2022). Happy schools, going global with the happy schools framework supporting holistic school happiness to improve teaching, learning and well-being. Paris. France.
- Ünüvar, D., Çalışandemir, Y. F., Tagay, Y. Ö. & Amini, F. (2015). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Mutluluk Algısı (Türkiye ve Afganistan Örneği) . *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,1(34), 1-22. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/maeuefd/issue/19407/206378>.
- Weintraub, N. & Bar-Haim Erez, A. (2009). Quality of life in school (QoLS) questionnaire: Development and validity. *American Journal of Occupational Therapy*, 63, 724–731.
- Yazıcıoğlu, Y. & Erdoğan, S. (2004). *SPSS Uygulamalı Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Detay Yayıncılık.
- Yıldırım, A. & Şimşek, Y. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

EXTENDED SUMMARY

Happiness has a positive effect on people's life. Especially It can be said that happy people are more successful and energetic and their work performance is high. Because the concept of happiness has been identified as a sense that every person feels since the beginning of human history. In this context, both emotional and cognitive study was done to explain the concept of happiness. (Özgenel & Bozkurt, 2020) In the development of happiness of students towards school, Family environment and personality play an important role. According to a study, Teachers' behaviours has explained that there is a meaningful relationship between teacher student relationship on students' positive attitudes and behaviours towards school (Weintraub & Bor Haim Erez 2009). In view of these explanations, it can be said that their performance is high, they establish positive relation and they exhibit positive behaviours when they are happy at school. School happiness is of great importance not only for secondary or high-school students but also for primary school students. Therefore, this study aims to bring out primary school students' happiness towards school. There are studies on school happiness in the literature. it has been considered that especially children who are happy at school can be more successful on social relationship with their family at home and show positive behaviours in their circle of friends.

The aim of this study is to determine if there is a meaningful difference between primary school student' school happiness levels and to identify students' thoughts about their school happiness. For this purpose, the following questions have been tried to answer.

1. Does primary school students' happiness towards school differ significantly according to gender and grade level?
2. What are primary school students' thoughts towards school happiness?

The research was done according to mixed research design in which quantitative and qualitative data collection tools were used together in order to find out whether there is a significant difference on students' school happiness points according to gender and class level variant and to determine students' thoughts towards school happiness. The study group of the research consists of third and fourth grade primary school students in Yalova city centre in Turkey. 196 students have participated in this study.

In this study two different data collection tools were used. One of them is quantitative data measuring tool and the other one is interview method of qualitative data collection methods. School happiness scale which was developed by Özdemir, Hığde & Sağkal was used. In this study quantitative and qualitative data analysis were performed. In analysis of quantitative datas, the programme of SPSS 24.0 was used. While datas were analysing in SPSS, Descriptive statistics and t-test results for independent groups have been utilized. For analysis of qualitative data, content analysis was performed. When Analysis was done, firstly descriptive statistics were calculated and after the necessary checks have been provided, they have been presented and interpreted in tables.

It can be said that students' happiness towards schools is positive. In the light of these findings any significant difference didn't occur between primary school students' happiness points according to gender and class level. It has been seen that male and female students' thoughts towards school happiness are close each other. It has been seen that female students, unlike male students, have responded by getting high grades in the exam. It has been revealed that the students' thoughts on school happiness are mostly playing games and spending time with their friends. According to primary school students' thoughts, school happiness is grouped under three categories. These categories were created on the basis of students' thoughts on school happiness. According to students' thoughts, these categories are school happiness as an environment, school happiness as success" and school happiness as administrative. It can be said teacher's behaviour is important for female students.

Based on the results of this research, it is determined that third and fourth grade primary school students' thoughts about school happiness are positive. It has been seen that male and female students' thoughts towards school happiness are close each other. It has been concluded that female students unlike male students, have responded by getting high grades in the exam. It has been revealed that students' thoughts on school happiness are mostly playing games and spending time with their friends. It has been seen that some students have responded by studying and participate in such activities, they explain that they feel happier. Families should not expect too much and should not be repressive about studying and they should always make their children feel important and valuable (Kaya & Sezgin, 2017).

It is suggested that students do sporting activities by improving the physical structures of school and they spend much more time with their friends. It is thought that doing the work to be done in cooperation and lessons focused on activity will motivate the students more. It is considered that students will be happy if they work

together in cooperation rather than competing with each other. For students schools should be a living space rather than a boring place. Therefore, it is thought that students will be happier.

Similar research topics like this study can be applied at different grade levels and results can be compared. Activities that will support the happiness of students in school environment can be increased. The cooperation of student, teacher and parent contributes to the happiness of the students towards the school more energetic, lively and positive. Activities for out-of-school learning environment can support students' happiness towards school.

OKUL ÖNCESİ DÖNEMDEKİ ÇOCUKLARIN SÖZEL OLMAYAN ZEKÂ VE DİL BECERİLERİNİN
İNCELENMESİ
EXAMINATION OF NON-VERBAL INTELLIGENCE AND LANGUAGE SKILLS OF PRE-SCHOOL
CHILDREN

Halime Miray SÜMER DODUR
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,
Özel Eğitim Bölümü
miraysumer@gmail.com
ORCID No: 0000-0002-1470-8195
Yasemin YÜZBAŞIOĞLU
Ahmet Haşhaş İlkokulu
yaseminyuzbasioglu@gmail.com
ORCID No: 0000-0002-2493-7784

Özlem Altındağ KUMAŞ
Dicle Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü
ozlemaltindag@gmail.com
ORCID No: 0000-0002-6104-2381
Erhan ÖZDEMİR
Ahmet Haşhaş İlkokulu
erhanozdemir44@gmail.com
ORCID No: 0000-0001-9188-7441

Serkan BAŞARI
Ahmet Haşhaş İlkokulu
sbasari@gmail.com
ORCID No: 0000-0002-1371-2037

ÖZET

Geliş Tarihi:
29 Kasım 2022

Kabul Tarihi:
26 Aralık 2022

Yayın Tarihi:
30 Aralık 2022

Anahtar Kelimeler
Zekâ,
Alıcı dil becerileri,
İfade edici dil becerileri,
Sosyoekonomik düzey.

Keywords
Intelligence,
Receptive language skills,
Expressive language skills,
Socioeconomic level.

Bu çalışmanın amacı; Sosyoekonomik Düzeyin (SED) okulöncesi dönemdeki çocukların sözel olmayan zekâ, alıcı dil ve ifade edici dil becerileri üzerindeki etkisine bakmaktır. Ayrıca sözel olmayan zekânın alıcı ve ifade edici dil becerilerini yordayıp yordadığı incelenmiştir. Araştırmaya Konya ili kent merkezi sınırları içerisinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı eğitim kurumlarının anasınıfına devam eden 60 – 72 ay aralığındaki ortalama yaşları 68 ay olan 212 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmada okulların buldukları bölgelerin sosyal ve ekonomik özellikleri dikkate alınarak üç sosyo-ekonomik düzeye (alt-orta-üst) göre gruplanmıştır. Verilerin analizinde; Normallik Testi, MANOVA ve regresyon analizi kullanılmıştır. Çocuklar Renkli Progresif Matrisleri Testi ve TEDİL (Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi) ile değerlendirilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre SED arttıkça zekâ ve dil puanlarının da arttığı görülmektedir. Zekâ, alıcı dil ve ifade edici dil becerilerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir. SED yükseldikçe bilişsel beceriler, ifade etme becerisi, kullanılan sözcük çeşitliliği, dil bilgisi gibi beceriler olumlu yönde etkilenmektedir. Araştırmanın bulguları ışığında okul öncesi dönemdeki doğru müdahalelerin çarpan etkisi düşünüldüğünde özellikle alt SED çocuklara dil ve zekâ becerilerine yönelik hizmetlerin sunulması gerekmektedir.

ABSTRACT

The aim of this study; the effect of SES on preschool children's non-verbal intelligence, receptive language and expressive language skills was examined. In addition, non-verbal intelligence predicted receptive and expressive language skills were examined. The research consists of 212 children with an average age of 68 months, who attend the kindergartens of the Ministry of National Education in Konya. The schools were grouped according to three socio-economic levels considering the social and economic characteristics of the regions where they are located. In the analysis of data; Test of Normality, MANOVA and regression analysis were used. Children were evaluated with Colored Progressive Matrices Test and TEDIL (Turkish Early Language Development Test). According to the findings of the research, it is seen that as SES increases, intelligence and language scores also increase. It appears to be a significant predictor of intelligence, receptive language and expressive language skills. As SES rises, skills such as cognitive skills, expression skills, variety of words used, grammar are positively affected. Considering the multiplier effect of the right interventions in the preschool period in the light of findings of the research, it is necessary to provide services for language and intelligence skills for children with lower SES.

Atıf/Cite as: Sümer Dodur, H., Yüzbaşıoğlu Y., Altındağ Kumaş, Ö., Özdemir, E., Başarı, S. (2022). Okul öncesi dönemdeki çocukların sözel olmayan zekâ ve dil becerilerinin incelenmesi. *Kapadokya Eğitim Dergisi*, 3(2), 48-55.

Giriş

Sosyoekonomik düzey (SED), çocuğun gelişimi boyunca bilişsel performans ve akademik başarı ile bağlantılıdır. SED; genel bilişsel yetenek (Ceci, 1996), akademik başarı (Sirin, 2005), okuma (Lervag ve diğ., 2019), dil ve kelime dağarcığı (Noble, McCandliss ve Farah, 2007; Noble, Norman ve Farah, 2005), görsel-uzamsal işleme (Noble ve diğerleri, 2007), epizodik bellek (Noble ve diğerleri, 2007) ve işleyen bellek (Evans ve Schamberg, 2009) ile ilişkilidir. Zekadaki bireysel farklılıklar, yaşam boyu gelişimsel yörüngeleri etkiler (Deary, 2012). Zekâ farklılıklarının erken ergenlikten geç yetişkinliğe kadar oldukça istikrarlı olduğu (Deary, Pattie ve Starr, 2013), ancak bebeklik ve çocuklukta daha değişken olduğu, bazı çocukların zekâ puanlarının artış görülürken bazılarının ise bebeklik ve ergenlik arasında önemli kayıplar gösterdiği açıklanmaktadır (Feinstein, 2003, Tucker-Drob ve Briley, 2014). Sosyoekonomik durumun zekanın 'kalıtsallığını değiştirdiği' bulunmuştur (Hanscombe ve diğerleri, 2012). Zekâ gelişimindeki bu farklılıklar çocukların ailelerinin sosyoekonomik durumuyla ilişkili olması muhtemeldir (Dyume ve diğerleri, 1999, Heckman, 2006, Tucker-Drob ve diğerleri, 2011). Dezavantajlı aile geçmişine sahip çocukların yüksek SED'li yaşlılarına göre zekâ testlerinde ortalama olarak daha düşük puan aldıkları (Bradley ve Corwyn, 2002; Schoon ve diğerleri, 2012, Strenze, 2007) ve erken değerlendirmelerde nispeten iyi sonuç verseler de performanslarının zamanla kötüleştiği öne sürülmektedir (Feinstein, 2003). Tersine, yüksek SED'li çocukların, başlangıçta daha düşük bir test puanına sahip olsalar bile, zamanla zekâ puanlarının arttıkları düşünülmektedir (Feinstein, 2003). SED'in bilişsel gelişim üzerinde derin, kalıcı ve artan bir etkiye sahip olduğu görüşü alanyazındaki bu çalışmalarla desteklenmektedir. Bu durumda çevresel etkilerin zekâ üzerindeki önemini ortaya çıkmaktadır. Boucheffa ve ark. (2022), sözel olmayan zekâ ile akademik performans arasındaki ilişkiyi araştırdıkları çalışmalarında sözel olmayan zekâ ile akademik performans arasında pozitif ilişkiler olduğunu bulmuşlardır. Sözel olmayan zekâ testinde daha yüksek puan alan katılımcıların daha iyi akademik performans sergilediklerini belirttikleri görülmüştür.

Alıcı ve ifade edici dil becerilerinin sözel olmayan zeka ile ilişkili olduğu belirtilmektedir (Bell et al., 2001; McDuffie, Kover, Abbeduto, Lewis, & Brown, 2012; Vance, West, & Kutsick, 1989). Sözel olmayan zeka testleri, kişinin dili anlama ve üretme yeteneği ile ilişkilidir.. Ancak sözel olmayan zeka ve dil ölçümleri arasındaki ilişki üzerine yapılan araştırmalar çelişkilidir. Bazı araştırmacılar alıcı dilin, muhtemelen yüksek sesle veya jestlerle söylenen talimatlar nedeniyle sözel olmayan zekâ ile ilgili olduğunu belirtmişlerdir (McDuffie ve diğerleri, 2012; Vance, West ve Kutsick, 1989), başka bir araştırmacı ise alıcı dilin performans IQ'su ile ilişkili olmadığını belirtmiştir (Bell ve diğerleri, 2001). Rohrer-Baumgartner (2014) göre özellikle yüksek zekâ puanlarına sahip bireylerin kelime seçimleri daha iyi, kullandıkları kelime sayısı daha yüksek, kendilerini ifade etme becerileri daha başarılıdır yani ifade edici dil becerileri oldukça iyidir.

Literatürde, bazı çelişkili bulgular nedeniyle dil ve sözel olmayan zekâ arasındaki ilişkinin ne olduğu belirsizdir. Bu nedenle bu çalışmanın önemli olduğu düşünülmektedir. Vance, West ve Kutsick (1989), Peabody Resim Kelime Testinin Wechsler Okul Öncesi ve Birincil Wechsler Zekâ Ölçeği üzerinde Performans IQ'sunu (PIQ) tahmin edebildiğini belirtmektedir. Ancak başka bir araştırmacı, bir dil ölçüsünü sözel olmayan bilişsel yeteneklerle karşılaştırırken aynı sonuçları bulamamıştır. Bell ve meslektaşları (2001) PIQ'nun Wechsler Yetişkin Zekâ Ölçeği ve Peabody Resim Kelime Testi arasında bir korelasyon olmadığını bildirmektedir. Bu bulgu, sözel olmayan zeka ve alıcı dil ölçümlerinin ayrı yapıları ölçmesi gerektiği anlamına gelmektedir; bireyin dil yetenekleri ve sözel olmayan IQ'su hakkında bilgi alınmak istenirse, her iki ölçümün de bir bataryada uygulanması görüşünü desteklemektedir. Bazı araştırmacılar ise bir dil testi ve sözel olmayan zeka testinin ortak varyansı yüksekse, bu durum sözel olmayan testin tamamen "sözsüz" olmayacağı ve bunun yerine iddia ettiğinden daha fazla sözel yeteneği ölçeceği anlamına gelmektedir. Kocabıyık (2015) tarafından yapılan çalışmanın sonucunda ise zeka puanının yükseldikçe alıcı dil ve ifade edici dil becerilerinin anlamlı bir şekilde yükseldiğini belirtilmektedir. Normal IQ düzeyine sahip çocukların ortalama dil puanlarına sahip oldukları, parlak IQ düzeyine sahip olanların daha iyi alıcı dil puan aldıkları, üstün IQ düzeyine sahip çocukların ise diğerlerine göre daha iyi alıcı dil puanları aldıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Okul öncesi dönemi; erken çocukluk yıllarını ve çocuğun doğumundan ilkokula başlamasına kadar geçen süreci kapsamaktadır. Bu dönemde kazanılan becerilerin çocuğun yaşamında önemli bir rolü olmaktadır. Gelişimsel açıdan birçok kritik dönemi içermekte olup, çocuğun yaşamının ileriki yıllarını kolaylaştıracağı gibi zorlaştıran sorunların temelini de oluşturmaktadır (Eryılmaz ve ark., 2019). Alt SED çocuklar dilde (Dodur,

Altındağ Kumaş ve Yüzbaşıoğlu, 2022; Noble, Farah ve McCandliss, 2006; Rowe, 2008; Schiff ve Lotem, 2011) sınırlı performansa sahiptirler. Bu çocuklar ilkokula başladıklarında, daha da geride kalmaya devam ederler. SED ve zekâ arasındaki ilişkinin bir nedeni ise ebeveyn etkileri olmaktadır. İlk olarak farklı SED grubundaki ailelerin çocuklarıyla farklı etkileşim kurmalarının çocukların zekâ ve dil becerilerini etkilediği bildirilmektedir. Örneğin, Bradley & Corwyn (2002), yüksek SED grubu ailelerin "daha zengin bir kelime dağarcığı" kullandıklarını ve "daha çok konuşmaya teşvik eden sorular" sorduklarını bulmuşlardır. Ayrıca daha yüksek SED'deki yetişkinler çocuklarının iletişim kurma becerisi hakkında farklı inançlara sahiptirler (Heath, 1983). Yüksek SED geçmişe sahip annelerin konuşmayı daha uzun süre sürdürdüğünü ve sonuç olarak bu çocukların daha fazla kelime öğrendikleri ve uzun vadede de dil becerilerinin daha iyi olduğu görülmüştür (Longo, ve ark., 2017). İkinci olarak, ebeveynlerin meslekleri çocuklarıyla geçirecekleri zamanı belirler ve bu da aile çocuk etkileşimi etkilemektedir. Düşük ve yüksek SED koşulları arasındaki en büyük farklardan biri, "rahat sohbet" için ayrılan boş zamandır. Düşük SES koşullarından gelen ebeveynler, zamanlarını daha çok amaca yönelik faaliyetlerde bulunmak zorunda kalırlar ve kitap okumaya ya da oyuncak oynamaya zamanları olmayabilir (Snow, ve ark., 1987). Son olarak, çeşitli ve entelektüel bir kelime dağarcığına maruz kalmanın dil gelişimi için faydalı olduğu bulunmuştur. Ebeveyn eğitim seviyesi çocuklara hitap etme şeklini etkilemektedir. Daha yüksek SED düzeyindeki yetişkinler daha fazla sözcük dağarcığı ve entelektüel dil tarzı kullanmaktadırlar. (Longo ve ark., 2017).

Roth, Spence ve Cooper (2002) tarafından okul öncesi dönem ile ilköğretim birinci ve ikinci sınıfı kapsayan ve boylamsal olarak yapılan bir çalışmada, okul öncesi dönemdeki dil performansının birinci ve ikinci sınıftaki okuduğunu anlama becerilerini yordayan en güçlü değişkenlerden biri olduğu bulunmuştur. Okul döneminde okumada güçlük yaşayan çocukların, bu güçlükler için neden olan dil sorunlarının okuma öğretimi öncesinde var olduğu belirtilmektedir (Hulme ve Snowling, 2016). Chung (2015) sosyo ekonomik durumun çocukların bilişsel, dil becerileri ve akademik performansı ile ilişkili olduğunu ifade etmektedir. Düşük SED ortamında büyüyen çocuklar, orta SED çocuklara göre anaokulunda daha düşük bilişsel, dil becerilerine ve akademik başarı sergilemektedirler. Okul öncesi dönemde sözel olmayan zekâ ve alıcı dil becerilerinin ileride bireylerin akademik performansı üzerindeki önemli etkisi olduğu bilinmektedir. Bu nedenle bu çalışmada alıcı dil, ifade edici dil becerileri ve sözel olmayan zekâ SED'e göre incelenmiştir.

Yöntem

Çalışmada dil ve sözel olmayan zekâ puanlarını belirlemek amacıyla betimsel araştırma türlerinden tarama modeli kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmaya Konya ili kent merkezi sınırları içerisinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı eğitim kurumlarının anasınıflarına devam eden 60 – 72 ay aralığındaki ortalama yaşları 68 ay olan 212 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmada okulların buldukları bölgelerin sosyal ve ekonomik özellikleri dikkate alınarak üç sosyo-ekonomik düzeye (alt-orta-üst) göre gruplanmıştır. Çalışma içerisinde değerlendirmeye alınması planlanan tüm çocukların ailelerine değerlendirme öncesinde araştırmaya katılım "İzin Dilekçe"si gönderilmiş ve sadece aileleri tarafından çalışmaya katılmasına izin verilen çocuklar değerlendirilmeye alınmıştır. Çalışmaya dahil edilen çocukların demografik bilgileri ile ailelerinin sosyo-ekonomik özelliklerine ilişkin tüm bilgiler, araştırmacılar tarafından geliştirilen "Aile-Çocuk Bilgi Formu" aracılığıyla toplanmıştır. Çalışmaya 59 ay ortalamasına sahip, 104 erkek, 108 kız çocuk toplam 212 ana dili Türkçe olan ve herhangi bir yetersizlik tanısı bulunmayan çocuk dahil edilmiştir. Bu çocukların %27'si (57) düşük SED, %37'si (79) orta SED, %36'su (76) yüksek SED grubuna dahildir.

Veri Toplama Araçları

Aile-Çocuk Bilgi Formu

Çalışmaya katılan çocukların ailelerinin sosyoekonomik düzeylerini belirlemek üzere kullanılan form, anne-babanın öğrenim durumu, meslek statüleri, çocuğun yaşı, cinsiyeti evdeki sahiplikleri, kitap sahipliği ve kültürel etkinliklere katılımı gibi SED değişkenleri içermektedir. Bu formu aileler tarafından doldurulmuştur.

Renkli Progresif Matrisleri Testi (RPM; Bildiren, Kargın ve Korkmaz, 2017)

Yaşları 4-6 arasında olan çocukların bilişsel düzeylerinin belirlenmesinde kullanılan bu test “Coloured Progressive Matrices (Raven, Raven ve Coyer, 1998)” testinin Türkçe’ye uyarlamasıdır. A, AB ve B olmak üzere 3 setten ve toplam 36 maddeden oluşmaktadır. Test katılımcılara bireysel olarak uygulanmakta ve bir parçası eksik olan örüntü çocuğa gösterilerek, örüntünün altında yer alan seçenekler içerisinde eksik kalan kısmı tamamlayan parçayı bulması istenmektedir. Testteki ilk 5 soru örnek sorulardır ve her çocuk için doğru kabul edilmektedir. Testte doğru cevaplar için 1 puan verilmekte ve doğru cevaplar toplanarak toplam puan elde edilmektedir. Katılımcının aldığı puan kendi yaş grubu içerisinde %5’in altında ise entelektüel olarak zayıf, %25’in altında ise entelektüel düzeyin altında, %25 ile %75’lik dilimde ise entelektüel ortalama, %75 ve üzerinde ise entelektüel kapasitenin üzerinde, %95 ve üzerinde ise entelektüel olarak üstün şeklinde yorumlanmaktadır.

Testin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları 4-6 yaş grubundaki 170 çocuk ile yapılmıştır. Geçerlik analizlerinde ölçüt geçerliği kapsamında testin Bender-Gestalt Görsel Motor Algılama Testi (BG, Bender, 1938) ile korelasyonun .70, Wechsler Çocuklar İçin Zekâ Ölçeği (WISC-R, Wechsler, 1974) ile .62, Test of Nonverbal Intelligence-3 (TONI-3, Brown, Sherbenou ve Johnsen, 1997) ile .83 olduğu bulunmuştur. Madde güçlük düzeyleri katsayılarının A formunda .06 ile 1.00, AB formunda .10 ile .99, B formunda ise .03 ile .99 arasında olduğu görülmüştür. Güvenirlik analizlerinde test tekrar test puanlarına ilişkin korelasyon katsayısının .55 olduğu bulunmuştur.

Türkçe Erken Dil Gelişim Testi (TEDİL; Topbaş ve Güven, 2011).

Yaşları 2-0 ve 7-11 arasında, Türkçe konuşan çocukların dil becerilerini alıcı ve ifade edici boyutlarında değerlendirmek amacıyla kullanılmaktadır. Otuz yedi sorudan oluşan Alıcı Dil ve otuz dokuz sorudan oluşan İfade Edici Dil olmak üzere iki alt testi bulunmaktadır. Dilin anlam bilgisi, biçim bilgisi ve söz dizimi bileşenlerini inceleyen bu test iki paralel formdan oluşmaktadır. Test bireysel olarak uygulanmakta ve teste çocuğun kronolojik yaşına uygun olan bölümden başlanmaktadır. Çocukların doğru yanıtları 1, yanlış yanıtları ise 0 olarak işaretlenmekte ve çocuk art arda üç yanlış cevap verdiğinde test sonlandırılmaktadır. Çocukların doğru yanıtlarının sayısı temelinde elde edilen ham puanlar standart puana dönüştürülebilmektedir. Bu çalışmada testin B formu kullanılmıştır.

Testin geçerlik çalışması kapsamında B formundaki madde güçlük indeks değerlerinin alıcı dil alt testi için .70 ve .96 arasında, ifade edici dil içinse .58 ve .86 arasında değiştiği bulunmuştur. Madde ayırt edicilik indeks değerlerine bakıldığında ise alıcı dil alt testinde .10 ve .67 arasında, ifade edici dil alt testinde .30 ve .65 arasında değiştiği görülmüştür. Yapı geçerliğinin belirlenmesine yönelik olarak yapılan çalışmada dil gelişimi normal olan ve dil bozukluğu olan grupları .01 düzeyinde manidar olarak ayırt ettiği gösterilmiştir. Testin güvenilirliği için B formu test tekrar test korelasyon katsayıları alıcı dil için .95, ifade edici dil için .86, Cronbach alfa iç tutarlılık katsayılarının her iki alt testte de .86 ile .98 arasında olduğu bulunmuştur. Testin alternatif formlar korelasyon katsayılarının alıcı dilde .68-.96, ifade edici dilde .60 ile .97 arasında olduğu görülürken, uygulayıcılar arası güvenirliliğinin .99 olduğu görülmüştür.

Verilerin Toplanması

Uygulamalar çocukların devam ettikleri okullarda sessiz bir odada birinci yazar tarafından bireysel olarak uygulanmıştır. Çocuklara öncelikle Renkli Progresif Matrisler Testi daha sonra TEDİL uygulanmıştır. Test süreleri ortalama yaklaşık 30 dk arasında değişmektedir. TEDİL için bireyin kronojik yaşının teste karşılık gelen bölgesinde ilk soruyla başlanmış ve test bireyin üç soruyu arka arkaya bilemediği duruma kadar devam edilmiştir. Uygulama güvenirliliğini belirlemek amacıyla uygulamalar sırasında alınan kayıtlar ikinci bir uzman tarafından değerlendirilmiş ve uygulamanın güvenirliliği %100 olarak bulunmuştur.

Verilerin Çözümlemesi

Verilerin analizinde SPSS 22.0 istatistik programından faydalanılmıştır. Veriler analiz edilmeden önce puanların normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için Kolmogorov-Smirnov Normallik Testi uygulanmıştır. Veri setinin normal dağılıma uygunluk göstermesi sebebiyle parametrik testlerin kullanılmasına karar verilmiştir. Varyansların homojenliği Levene testi ile test edilmiş ve bu testte homojenlik varsayımı, tüm alt

ölçekler için desteklenmiştir. Bu nedenle, SED üzerindeki etkisini belirlemek için tek yönlü çok değişkenli varyans analizi (MANOVA) kullanılmıştır. Değişkenlerin yordayıcılığı ise basit doğrusal regresyon analizi ile belirlenmiştir.

Bulgular

Anasınıfının birinci döneminde farklı SED düzeylerindeki çocukların sözel olmayan zekâ, alıcı dil ve ifade edici dil becerilerinde anlamlı farklılıklar olup olmadığını incelemek için Çok Değişkenli ANOVA (MANOVA) kullanılmıştır. Tablo 2’de ölçek puanlarına ilişkin betimsel istatistikler verilmiştir.

Tablo 1. SED’ e göre alıcı dil, ifade edici dil ve zekâ

Ölçekler	Alt SED (n=57)			Orta SED (n=79)			Üst SED (n=76)		
	Çarpıklık	Basıklık	SD	Çarpıklık	Basıklık	SD	Çarpıklık	Basıklık	SD
Alıcı dil	-,36	-,88	2,56	-,05	-,65	2,59	-,61	-,43	2,54
İfade Edici dil	-,73	,22	2,7	,23	-,53	2,46	-,93	,91	2,61
Zekâ	,23	-,39	4,89	,11	-,42	5,19	-,2	-,61	4,98

Tabloda görüldüğü gibi çarpıklık ve basıklık değeri +1.5 -1.5 arasında yer aldığı için veriler normal dağıldığı söylenebilir (Tabachnick and Fidell, 2013). Buna göre SED düzeylerine göre dikkate alınan test puanlarının çoğunluğunda varsayımsal açıdan bir sınırlılık olmadığı MANOVA kullanılması kararına varılmıştır.

Tablo 2. Araştırmaya Katılan Grupların Performanslarının SED Düzeyinde Karşılaştırılması

	Grup	N	\bar{x}	F	p	Post-Hoc
Alıcı Dil	Alt	57	23	3.85	.02*	Alt<Yüksek
	Orta	79	23.31			
	Yüksek	76	24.17			
İfade edici dil	Alt	57	26.08	4.22	.01*	Alt<Yüksek
	Orta	79	26.4			
	Yüksek	76	27.31			
Raven Top	Alt	57	15.29	6.1	.00*	Alt<Yüksek
	Orta	79	16.96			
	Yüksek	76	18.38			

Tablo 2 incelendiğinde MANOVA sonuçlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmektedir. Manidar farkın kaynağını belirlemek için gruplar arası etki analiz sonuçları incelenmiştir. SED’ler arasındaki ikili karşılaştırmalar için incelenen Tukey HSD testine göre zeka, alıcı dil, ifade edici dil becerilerinde alt, orta ve üst SED arasında anlamlı farklılık vardır. Puan ortalamaları incelendiğinde değerlendirilen tüm alanlarda alt SED de bulunan çocukların daha düşük puanlar elde ettikleri görülmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada düşük SED’li çocukların bilişsel ve dil becerilerinde orta ve yüksek SES akranlarına göre anlamlı farklılık göstermiştir. Sosyo-ekonomik düzey çocukların gelişiminde önemli bir yer tutmaktadır. Üst sosyo-ekonomik düzeydeki aileler çocuklarına beslenme, eğitsel materyaller, sosyal etkinlikler gibi değişkenler açısından uygun bir ortam sunabilirken; alt sosyo ekonomik düzeydeki aileler çocuklarına bu tür deneyimler sunamamaktadır. Dolayısıyla bu durum çocukların gelişimleri açısından önemli bir risk oluşturmaktadır (Brooks-Gunn & Duncan, 1997). Çalışmada gruplar arasında anlamlı farklılık görülmesinin nedeni düşük

SED'li ailelerde büyüyen çocukların diğerlerine göre sınırlı nicelik ve nitelikte ebeveyn girdisine sahip olmaları olabilir. Alanyazındaki çalışmalara bakıldığında düşük SED'li ailelerde büyüyen çocukların ebeveynleri daha az eğitsel deneyim sunmakta ve daha az ilgilenmektedir (Bradley & Corwyn, 2002; Chung, 2015; Dodur, Altındağ Kumaş ve Yüzbaşıoğlu, 2022). Ayrıca, orta ve üst SED'e göre daha az ebeveyn girdisi ve desteği almaları, alt SED çocukların açık uçlu sorular sorma ve keşfetme gibi beceriler açısından için daha az fırsatlarla karşılaşmasına neden olabilir. Sonuçlar, SED'in çocuğun bilişsel beceriler, fonolojik farkındalık, alıcı dil konusundaki gelişimlerini etkileyebileceğine dair alanyazındaki bulgularla uyumludur (Aram & Levin, 2001; Bierman, Nix, Greenberg, Blair ve Domitrovich, 2008, Dodur, Altındağ Kumaş ve Yüzbaşıoğlu, 2022). Çünkü Sed ile birlikte çocuklara sunulan çevre de değişmektedir.

Ebeveynlerin çocukları ile kurdukları iletişim ve çocukların dil becerilerini destekleyecek ev etkinlikleri onların dil gelişimini olumlu yönde destekleyecektir. İçinde buldukları sosyal çevre ve bu ortamda sunulan zengin uyaranlar da dil gelişimini destekleyecektir. Araştırmalar SED çocukların dil becerilerinin gelişiminde önemli bir etken olduğunu açıklamaktadır (Dodur, Altındağ Kumaş ve Yüzbaşıoğlu, 2022; Taner ve Başal, 2005). Bireyin doğuştan getirdiği bilişsel dil becerilerinin işlenmesi için diğer destekleyici yapılarında tam olması gerekmektedir. Bu çalışmada da SED düzeyi arttıkça sözel olmayan zeka puanları ve dil becerileri düzeyinin arttığı görülmektedir. Bir başka deyişle SED ile birlikte yükseldikçe bilişsel becerileri, kişinin kendini ifade etme becerisi, kullandığı sözcük çeşitliliği, dil bilgisi gibi beceriler olumlu yönde etkilenmektedir. Bu çalışma bu açıdan oldukça önemli bir çalışmadır.

Aile ortamı ile birlikte çocukların okulları da onların sil ve zeka becerileri üzerinde etkilidir. Bazı düşük sosyoekonomik (SES) okullardaki öğretmenler, yüksek SED okullarına kıyasla, okuma gibi temel akademik becerilerin öğretimine daha az günlük zaman ayırırlar (Greenwood, 1991) ve daha az materyal ve öğretim materyalleri kullanırlar. Bu durum, tüm bir okul yılı boyunca biriktğinde, akademik konuyla meşgul olunan zamandaki bu farklılıklar aylara dönüşür. Düşük sosyo-ekonomik düzeyli okullardaki öğrencilerin toplam eğitim deneyimindeki farkın, akademik başarının daha düşük gidişatıyla önemli ölçüde ilişkili olduğu belirtilmektedir (Greenwood, ve ark., 1994). Bireye sunulan her bir uyaran hem zekâyı hem de dili etkilemektedir. Çevreden gelen uyaran ve etkileşim dil becerilerinin öğreniminde ve gelişiminde oldukça önemlidir. Ev ve okul ortamlarının gelişim üzerindeki etkisine ilişkin araştırmalar; evde dile maruz kalmadaki farklılıklar, düşük SED okullarındaki akademik eğitim ve SED ile ilgili faktörlerin çocukların dil ve zeka düzeylerini olumsuz yönde etkilediğini göstermektedir (Greenwood, 1991)

Bu çalışmada olduğu gibi, elde edilen verilerde SED ile birlikte sözel olmayan zekâ puanlarının ve dil performanslarının da yükseldiği görülmüştür. Çocuklar model alarak öğrenirler ve Piaget'e göre dil zihinsel süreçlerin bir sonucudur. Bireye sunulan uyaranlar, özellikle de dil uyaranları ne kadar hızlı işlenirse o ölçüde hem zekâ puanı hem de dil becerileri olumlu yönde etkilenmiş olur. Bu durum bizim çalışmamızda da desteklenmektedir. Yoksulluk içindeki çocukların kendilerine sunulan çevre nedeniyle "tam genetik potansiyellerine" ulaşamadıkları ve bunun nedeninin genetiğin çevredeki ortam tarafından tetiklenmesi olabileceğini öne sürülmektedir (Makharia et al, 2016). Bu, SED ile zeka arasındaki ilişki fikrini desteklemektedir (Makharia et al, 2016). Düşük gelir, ebeveynlerin çocuklarına tam potansiyellerine ulaşmaları için gereken yeterli deneyimleri sağlamamasına da neden olabilir. SED açısından yüksek olan çocuklara muhtemelen daha fazla uyaran sunulduğu için sözel olmayan zekâ puanları ve dil performansları daha yüksektir (Feinstein, 2003). Beynin nöroplastisitesi, deneyime dayalı olarak gelişmesine izin verir (Jensen, 2009), eğer çocuklara akranlarıyla aynı fırsatlar verilmezse, tam potansiyellerine ulaşmaları pek olası değildir.

Dil gelişiminin zeka ve bilişsel gelişim ile doğrudan ilişkisi bulunmaktadır (Bell et al., 2001; Kocabıyık, 2015; McDuffie, Kover, Abbeduto, Lewis, & Brown, 2012; Vance, West, & Kutsick, 1989). Çünkü algı, bellek, muhakeme ve imgelem gibi zihinsel beceriler geliştiği kadar dil gelişimi de gerçekleşmektedir. Üstün yetenekli çocukların alıcı ve ifade edici dil becerileri daha erken ve hızlı gelişmektedir (Harrison, 1995). Saranlı ve diğ (2017) üstün yetenekli çocukların üç-altı ay daha erken konuşmaya başlamalarını, sözcük çeşitliliklerinin daha çok olması, yaşlarına oranla konuşma, dinleme, akademik becerilerde daha erken ve hızlı gelişim göstermelerini zekânın dil ile doğrudan bir ilişkisi olması ile açıklamaktadır. Zekânın dil üzerindeki bir etkisi

bulunmaktadır (Bouchefra ve ark., 2022, Black, 1998; Kocabıyık, 2015). Bu çalışmada da bu durum açıkça görülmektedir. Araştırmanın bulguları ışığında okul öncesi dönemdeki doğru müdahalelerin çarpan etkisi düşünüldüğünde özellikle alt SED çocuklara dil ve zekâ becerilerine yönelik hizmetlerin sunulması gerekmektedir. Bu araştırmanın sınırlığı araştırmada sadece sözel olmayan zekâ değerlendirilmiş olup sözel zekâ değerlendirilmemiştir. Bu nedenle çalışmadan bulgular elde edilen bu boyutla sınırla kalmaktadır. İleride yapılacak çalışmalarda sözel zekânın da değerlendirmeye dâhil edilmesi önerilmektedir. Ek olarak farklı sosyoekonomik, kültürel ve dilsel geçmişlerden gelen çocukların zengin ve üretken dil kapasitelerini geliştirici yollar bulmak önemlidir. Bunun için, alt SED grubu çocukların aileleri için kapsayıcı modeller geliştirmek; zengin dil deneyimlerinin önemi konusunda, yenilikçi teknolojiler ve topluluk kaynakları (ör. kamusal alanlar) kullanarak eğitimler vermek önerilmektedir.

Kaynakça

- Allen, K. E. and Cowdery, G. E. (2015). *The exceptional child: Inclusion in early childhood education* (8th ed.). Stamford, CT: Cengage Learning.
- Avramidis, E., and Kalyva, E. (2007). The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European journal of special needs education*, 22(4), 367-389. doi:10.1080/08856250701649989
- Aram, D., & Levin, I. (2001). Mother-child joint writing in low SES. *Cognitive Development*, 16, 831-852. doi:10.1016/S0885-2014(01)00067-3
- Baddeley A. (2003) Working memory and language: an overview. *J Commun Disord* 36(3):189-208. doi:10.1016/S0021-9924(03)00019-4
- Bell, N. L., Lassiter, K. S., Matthews, T. D., & Hutchinson, M. B. (2001). Comparison of the picture vocabulary test – third edition and Wechsler adult intelligence scale – third edition with university students. *Journal of Clinical Psychology*, 57
- Bierman, K. L., Nix, R. L., Greenberg, M. T., Blair, C., & Domitrovich, C. E. (2008). Executive functions and school readiness intervention: Impact, moderation, and mediation in the Head Start REDI program. *Development and Psychopathology*, 20, 821-843. doi:10.1017/S0954579408000394
- Bildiren, A., Kargın, T., & Korkmaz, M. (2017). Renkli Progresif Matrisleri Testi'nin 4-6 Yaş Aralığında Güvenirlilik ve Geçerlik Çalışması. *Turkish Journal of Giftedness & Education*, 7(1).
- Black, JE (1998). "How A Child Builds Its Brain: Some Lessons from Animal Studies and Neural Plasticity". *Preventative Medicine* 27: 168-171
- Bradley, R.H., & Corwyn, R.F. (2002). Socioeconomic status & child development. *Annual Review of Psychology*, 53, 371-399.
- Brooks-Gunn, Jeanne, and Greg J. Duncan. "The effects of poverty on children." *The future of children* (1997): 55-71.
- Bouchefra, S., Azeroual, A., Boudassamout, H., Ahaji, K., Ech-Chaouy, A., & Bour, A. (2022). Association between Non-Verbal Intelligence and Academic Performance of Schoolchildren from Taza, Eastern Morocco. *Journal of Intelligence*, 10(3), 60.
- Ceci, S. J. (1996). *On intelligence: A biological treatise on intellectual development*. Harvard University Press.
- Chung, K. K. H. 2015. "Socioeconomic Status and Academic Achievement." *In International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, edited by J. D. Wright, 2nd ed., Vol. 22, 924-930. Oxford: Elsevier.
- Deary, I. J. (2012). 125 years of intelligence in the American Journal of Psychology. *The American journal of psychology*, 125(2), 145-154.
- Deary, I. J., Pattie, A., & Starr, J. M. (2013). The stability of intelligence from age 11 to age 90 years: the Lothian birth cohort of 1921. *Psychological science*, 24(12), 2361-2368.
- Dodur, H. M. S., Altındağ Kumaş, Ö., & Yüzbaşıoğlu, Y. (2022). How socioeconomic status, verbal memory, rapid naming and receptive language contribute to phonological awareness in Turkish preschool children. *Education 3-13*, 50(8), 1137-1152.
- Dyume, M., Dumaret, A.M., & Tomkiewicz, S. (1999). How can we boost IQs of 'dull children'? A late adoption study. *Proceedings of the National Academy of Science*, 96, 8790-88794.
- Eryılmaz, D., Uladı, G., Geyik, M., & Öztürk, M. (2019). 36-72 aylık çocukların dil gelişim özelliklerinin çeşitli değişkenler bakımından incelenmesi. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(1), 265-277.

- Evans, G. W., & Schamberg, M. A. (2009). Childhood poverty, chronic stress, and adult working memory. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 106(16), 6545-6549.
- Feinstein, L. (2003). *Very early cognitive evidence. Centre piece (24–30)*. London School of Economics, Centre for Economic Performance.
- Greenwood, C. R. (1991). A longitudinal analysis of time to learn, engagement, and academic achievement in urban versus suburban schools. *Exceptional Children*, 57, 521-535.
- Greenwood, C. R., Hart, B., Walker, D., & Risley, T. (1994). The opportunity to respond and academic performance revisited: A behavioral theory of developmental retardation and its prevention.
- Harrison, C. (1995). *Giftedness in early childhood*. Sydney: Children's services.
- Heath, S. B., & Heath, S. B. (1983). *Ways with words: Language, life and work in communities and classrooms*. Cambridge University Press.
- Heckman, J.J. (2006). Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children. *Science*, 312, 1900–1902.
- Hulme, C., and M. J. Snowling. 2016. "Reading Disorders and Dyslexia." *Current Opinion in Pediatrics* 28 (6): 731–735. doi:10.1097/MOP.0000000000000411.
- Kocabıyık, N. A. (2015). *IQ'nun/zeka'nın 5-6 yaş çocuklarda alıcı dil ve ifade edici dil becerilerine etkisinin incelenmesi* (yüksek lisans tezi). Turgut Özal Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Lervåg, A., Dolean, D., Tincas, I., & Melby-Lervåg, M. (2019). Socioeconomic background, nonverbal IQ and school absence affects the development of vocabulary and reading comprehension in children living in severe poverty. *Developmental science*, 22(5), e12858.
- Longo, F., McPherran Lombardi, C., & Dearing, E. (2017). Family investments in low-income children's achievement and socioemotional functioning. *Developmental psychology*, 53(12), 2273.
- McDuffie, A., Kover, S. T., Abbeduto, L., Lewis, P., & Brown, W. T. (2012). Profiles of receptive and expressive language abilities in males with comorbid fragile X syndrome and autism. *American Journal of Intellectual and Developmental Disabilities*, 117(1), 18-32. doi: 10.1352/1944-7558-117.1.18
- Noble, K. G., Norman, M. F., & Farah, M. J. (2005). Neurocognitive correlates of socioeconomic status in kindergarten children. *Developmental science*, 8(1), 74-87.
- Noble, K. G., Farah, M. J., & McCandliss, B. D. (2006). Socioeconomic background modulates cognition-achievement relationships in reading. *Cognitive Development*, 21, 349–368. doi:10.1016/j.cogdev.2006.01.007
- Noble, K. G., McCandliss, B. D., & Farah, M. J. (2007). Socioeconomic gradients predict individual differences in neurocognitive abilities. *Developmental Science*, 10, 464–480.
- Rohrer-Baumgartner, N., Zeiner, P., Egeland, J., Gustavson, K., Skogan, A. H., Reichborn-Kjennerud, T., & Aase, H. (2014). Does IQ influence Associations between ADHD Symptoms and other Cognitive Functions in young Preschoolers?. *Behavioral and Brain Functions*, 10(1), 1-11.
- Roth, F. P., D. L. Speece, and D. L. Cooper. 2002. "A Longitudinal Analysis of the Connection Between Oral Language and Early Reading." *Journal of Educational Research* 95 (5): 259–272. doi:10.1080/00220670209596600.
- Rowe, M. L. (2008). Child-directed speech: Relation to socioeconomic status, knowledge of child development and child vocabulary skill. *Journal of Child Language*, 35, 185–205. doi:10.1017/S0305000907008343
- Saranlı, A. G., Er, S., & Deniz, K. Z. (2017). Okul öncesi dönemdeki üstün yetenekli çocukların dil gelişimlerinin analizi. *Yaşadıkça Eğitim*, 31(1), 1-20.
- Schoon, I., Jones, E., Cheng, H., & Maughan, B. (2012). Family hardship, family instability, and cognitive development. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 66, 716–722.
- Schiff, R., & Lotem, E. (2011). Effects of phonological and morphological awareness on children's word reading development from two socioeconomic backgrounds. *First Language*, 31(2), 139-163.
- Snow, C. E., Perlmann, R., & Nathan, D. (1987). Why routines are different: Toward a multiple-factors model of the relation between input and language acquisition. *Children's language*, 6, 65-97.
- Sirin, S. R. (2005). Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review of research. *Review of Educational Research*, 75(3), 417–453. <https://doi.org/10.3102/00346543075003417>

- Strenze, T. (2007). Intelligence and socioeconomic success: A meta-analytic review of longitudinal research. *Intelligence, 35*, 401–426.
- Tabachnick, B. G., and L. S. Fidell. (2013). *Using Multivariate Statistics*. 6th ed. Boston: Pearson.
- Taner, M., & Başal, H. A. (2005). Farklı sosyoekonomik düzeylerde okulöncesi eğitimi alan ve almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin dil gelişimlerinin cinsiyete göre karşılaştırılması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18*(2), 395-420.
- Topbas, S. & Guven, S. (2013). *Tedil Erken Dil Gelişim Testi*, Ankara, Detay Yayıncılık
- Tucker-Drob, E. M., & Briley, D. A. (2014). Continuity of genetic and environmental influences on cognition across the life span: A meta-analysis of longitudinal twin and adoption studies. *Psychological Bulletin, 140*, 949–979.
- Tucker-Drob, E.M., Rhemtulla, M., Harden, K.P., Turkheimer, E., & Fask, D. (2011). Emergence of a gene-by-socioeconomic status interaction on infant mental ability between 10 months to 2 years. *Psychological Science, 22*, 125–133.
- Vance, B., West, R., & Kutsick, K. (1989). Prediction of Wechsler preschool and primary scale of intelligence IQ scores for preschool children using the Peabody picture vocabulary test-R and the expressive one-word picture vocabulary test. *Journal of Clinical Psychology, 45*(4), 642-644.

EXTENDED SUMMARY

Children who grew up in a low SES environment exhibit lower cognitive, language skills, and academic achievement in kindergarten than middle SES children. It is known that non-verbal intelligence and receptive language skills in the preschool period have a significant impact on the academic performance of individuals in the future. Therefore, in this study, receptive language, expressive language skills and non-verbal intelligence were examined according to SES. In the study, scanning model, which is one of the descriptive research types, was used to determine language and non-verbal intelligence scores. The research consists of 212 children with an average age of 68 months, between 60 and 72 months, who attend the kindergartens of the educational institutions affiliated to the Ministry of National Education in the city center of Konya. In the study, the schools were grouped according to three socio-economic levels (lower-middle-upper) considering the social and economic characteristics of the regions where they are located. A total of 212 children whose mother tongue was Turkish and who did not have any disability diagnosis were included in the study, 104 boys and 108 girls. Of these children, 27% (57) had a low SED, 37% (79) a moderate SED, and 36% (76) a high SED. First, the Colored Progressive Matrices Test and then TEDIL were administered to the children. According to the Tukey HSD test examined for pairwise comparisons between SESs, there is a significant difference between lower, middle and upper SES in intelligence, receptive language, and expressive language skills. When the mean scores are examined, it is seen that the children with lower SES score lower in all evaluated areas. The stimulus and interaction from the environment are very important in the learning and development of language skills. As in this study, it was observed that non-verbal intelligence scores and language performances increased with SES in the data obtained. The reason for the significant difference between the groups in the study may be that children growing up in families with low SES have limited amount and quality of parental input compared to others. Looking at the studies in the literature, parents of children growing up in families with low SEs offer less educational experience and are less interested. Children learn by modeling, and according to Piaget, language is a result of mental processes. The faster the stimuli presented to the individual, especially the language stimuli, are processed, the more positively affects both the intelligence score and the language skills. Considering the multiplier effect of the right interventions in the preschool period in the light of the findings of the research, it is necessary to provide services for language and intelligence skills, especially for children with lower SES.

STATISTIKEN ZUM HOCHSCHULWECHSEL DER STUDIERENDEN AN DEN ABTEILUNGEN FÜR DEUTSCHLEHRERAUSBILDUNG IN DER TÜRKEI

TÜRKİYE'DE EĞİTİM ALAN ALMANCA ÖĞRETMENLİĞİ ÖĞRENCİLERİNİN ÜNİVERSİTELERARASI YATAY GEÇİŞ İSTATİSTİKLERİ

Bilal ÜSTÜN

Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü

bustun@nevsehir.edu.tr

ORCID: 0000-0002-9490-3109

Lokman TANRIKULU

Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü

ltanrikulu@nevsehir.edu.tr

ORCID: 0000-0002-1862-8176

ZUSAMMENFASSUNG

ÖZET

Geliş Tarihi:

30 Kasım 2022

Kabul Tarihi:

12 Aralık 2022

Yayın Tarihi:

30 Aralık 2022

Anahtar Kelimeler

Hochschulwechsel
Deutschlehrer-
ausbildung
Deutsch als Fremd-
sprache

Keywords

Yatay geçiş
Alman Dili Eğitimi
Almanca
Öğretmenliği

Ziel dieser Studie ist es, die Statistik zum Hochschulwechsel der Studierenden der Abteilungen für Deutschlehrausbildung in der Türkei für das Wintersemester 2022-2023 aufzuzeigen. Hierzu wurden alle Ankündigungen zum Hochschulwechsel auf den Webseiten von sechzehn verschiedenen Universitäten untersucht. Die verwendeten Daten wurden von den Webseiten der jeweiligen Universitäten erhalten. Bei der Auswertung der Daten hat sich herausgestellt, dass siebzehn Studierende im Wintersemester 2022-2023 je nach ihrem Notendurchschnitt die Hochschule, durch Inanspruchnahme der Möglichkeit zum Hochschulwechsel, gewechselt haben. Es wurde herausgearbeitet, dass sich vier dieser Studierenden an der Anadolu-Universität, zwei an der Uludağ-Universität Bursa, drei an der Çukurova-Universität, eine/r an der Cerrahpaşa-Universität Istanbul, eine/r an der Sıtkı Koçman-Universität Muğla, eine/r an der Hacı Bektaş Veli-Universität Nevşehir, vier an der Ondokuz Mayıs-Universität und eine/r an der Universität Trakya eingeschrieben haben. Es zeigt sich, dass die meisten Bewerbungen im Rahmen des Hochschulwechsels an der Dokuz Eylül Universität eingegangen sind, aber keine/r der Bewerber/innen angenommen wurden. Es wurde weiterhin festgestellt, dass keine Studierenden im Rahmen des Hochschulwechsels an die Atatürk-Universität, die Dicle-Universität, die Dokuz-Eylül-Universität, die Gazi-Universität, die Hacettepe-Universität, die Hakkari-Universität, die Marmara-Universität und die Necmettin-Erbakan-Universität eingeschrieben wurden.

Bu çalışmada, Türkiye'de yer alan üniversitelerin Almanca öğretmenliği programlarında eğitim alan öğrencilerin 2022-2023 güz döneminde üniversitelerarası yatay geçiş istatistiklerinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda on altı farklı üniversitenin web sayfalarında yatay geçiş ile ilgili tüm duyurular incelenmiş ve araştırma kapsamında kullanılan veriler üniversitelerin web sayfalarından elde edilmiştir. Veriler incelendiğinde 2022-2023 güz döneminde not ortalamasına bağlı olarak on yedi öğrencinin yatay geçiş imkanından faydalanarak üniversite değiştirdiği belirlenmiştir. Bu öğrencilerden dördünün Anadolu Üniversitesine, ikisinin Bursa Uludağ Üniversitesine, üçünün Çukurova Üniversitesine, birinin İstanbul Cerrahpaşa Üniversitesine, birinin Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesine, birinin Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesine, dördünün Ondokuz Mayıs Üniversitesine ve birinin de Trakya Üniversitesine yerleştikleri ortaya konmuştur. Yatay geçiş kapsamında en fazla başvurunun Dokuz Eylül Üniversitesine yapıldığı fakat adaylardan hiçbirinin kabul edilmediği ortaya konmuştur. Atatürk Üniversitesine, Dicle Üniversitesine, Dokuz Eylül Üniversitesine, Gazi Üniversitesine, Hacettepe Üniversitesine, Hakkâri Üniversitesine, Marmara Üniversitesine ve Necmettin Erbakan Üniversitesine yatay geçiş kapsamında öğrenci yerleşmediği tespit edilmiştir.

Atıf/Cite as: Üstün, B., Tanrikulu, L. (2022). Türkiye'de eğitim alan Almanca öğretmenliği öğrencilerinin üniversitelerarası yatay geçiş istatistikleri. *Kapadokya Eğitim Dergisi*, 3(2), 58-64

Einleitung

Das Konzept der Fremdsprache wird im Wörterbuch des türkischen Sprachinstituts für Wissenschaft und Kunst (TDK) als Sprache, außer der Muttersprache, definiert, die Lernenden beigebracht wird, um zur akademischen, sozialen und beruflichen Entwicklung beizutragen (TDK, 2022). Der Fremdsprachenunterricht an türkischen Universitäten wird gemäß der „Verordnung über die im Fremdsprachenunterricht an Hochschuleinrichtungen zu beachtenden Grundsätzen“ geregelt, die im Amtsblatt vom 23.03.2016 unter der Nummer 29662 veröffentlicht wurde (YÖK, 2016). Işık (2008:15) stellt fest, dass „beim Fremdsprachenunterricht in der Türkei große Anstrengungen zusammen mit Bemühungen um die Verwestlichung unternommen werden, und dass sowohl in öffentlicher als auch in individueller Hinsicht, ernsthafte Zeit und Ressourcen in dieses Thema investiert werden“. Betrachtet man die Untersuchungen (Cingi, 2021; Ersan, 2019; Kalkan, 2017; Küçük Gentry, 2022; Öz, 2021 und Tilgel, 2020), zeigt sich, dass das Interesse am Fremdsprachenunterricht in der Türkei und an der Forschung zum Fremdsprachenunterricht jedes Jahr steigt. Dafür gibt es viele Gründe. Einer dieser Gründe ist, dass Studierende ihre Zukunftspläne mit Auslandsbezug schmieden. Dementsprechend denken Lernende, die eine Fremdsprachenausbildung erhalten, über die Qualität ihrer Ausbildung nach und führen verschiedene Recherchen durch um eine qualifiziertere Ausbildung zu erhalten. Eines davon ist das Bemühen, sich an renommierten Universitäten weiterzubilden. In der Verordnung über die obligatorischen Fremdsprachenkurse, die gemäß Unterabsatz (i) des fünften Artikels des Gesetzes Nr. 2547 unterrichtet werden, gibt es keinen Artikel zur Überwachung des Fremdsprachenunterrichts oder der Fremdsprachenvorbereitungsklassen (Doğan, 2022: 143). Wenn der Fremdsprachenunterricht in diesem Zusammenhang evaluiert wird, kann gesagt werden, dass der Fremdsprachenunterricht sich in der Türkei von Universität zu Universität unterscheidet. Während einige der Studierenden mit den Ergebnissen, die sie aus der Hochschuleignungsprüfung erhalten, an den Universitäten ihrer Wahl eingeschrieben werden können, müssen einige Studierende möglicherweise an Universitäten studieren, die sie nicht bevorzugen. Für Studierende, nicht an einer Universität studieren, die sie bevorzugen, gibt es jedoch verschiedene Alternativen zum Wechsel. Eine dieser Alternativen ist die Möglichkeit des Hochschulwechsels. „Hochschulwechsel ist definiert als das Recht eines an einer Hochschule eingeschriebenen Studierenden, sich in anderen Diplomprogrammen auf demselben Niveau weiterzubilden“ (Doğan und Miral Oktay, 2020: 6112). Wenn man sich den Leitfaden für die Hochschulaufnahmeprüfung (YKS) vom Zentrum für Hochschulzulassung (ÖSYM, 2022) ansieht, zeigt sich, dass die Programme für Deutschlehrerausbildung an Universitäten in der Türkei direkt nach den Abteilungen für Englisch als Fremdsprache kommen. Die Deutschlehrerausbildungs- und Germanistikstudiengänge der Fakultäten nehmen regelmäßig jedes Jahr Studierende auf. Studierende der Abteilungen für Deutschlehrerausbildung in der Türkei profitieren von der Möglichkeit des Hochschulwechsels. Die Deutschlehrerausbildung erfolgt an 16 verschiedenen Universitäten in der Türkei (ÖSYM, 2022). Die Bewerbungszahlen, Kontingente und die Anzahl der Fakultätsmitglieder dieser Universitäten unterscheiden sich voneinander. In Tabelle 1 sind die Kontingente, die Höchstpunkte der eingeschriebenen Studierenden und die Anzahl der Lehrenden an den Programmen für Deutsch als Fremdsprache in der Türkei ersichtlich.

Tabelle 1. Kontingent, Höchstpunkte und Anzahl der Lehrenden für DaF in der Türkei

Universität	Kontingent	Höchstpunktzahl	Lehrende
Anadolu Uni.	50	24212	11
Atatürk Uni.	70	50596	6
Uludağ Uni. Bursa	50	27677	4
Çukurova Uni.	50	40475	9
Dicle Uni.	50	54041	1
Dokuz Eylül Uni.	50	-	2
Gazi Uni.	50	27013	6
Hacettepe Uni.	50	69782	5
Hakkari Uni.	30	62829	4
İstanbul Uni. C.	50	-	3
Marmara Uni.	50	-	4
Muğla S.K. Uni.	50	33939	3
Necmettin E. Uni.	50	44145	5

Nevşehir HBV Uni.	30	44135	4
Ondokuz Mayıs Uni.	50	37812	6
Trakya Uni.	50	42154	7

Betrachtet man Tabelle 1, so zeigt sich, dass die Abteilungen für Deutschlehrerausbildung in der Türkei in der Regel ein Kontingent von 50 haben. Nur die Atatürk-Universität nimmt 70 Studenten auf, während die Universitäten Hakkari und Hacı Bektaş Veli Nevşehir 30 Studenten aufnehmen. Betrachtet man die Höchstpunkte der Abteilungen, so lässt sich feststellen, dass die Studierenden mit den höchsten Punktzahlen in ihrem Fachgebiet die Anadolu Universität bevorzugen. In Tabelle 1 ist zu sehen, dass die Universitäten Dokuz Eylül, Marmara und Istanbul Cerrahpaşa keine Höchstpunkte aufweisen. Grund dafür ist, dass die Programme dieser Hochschulen nicht voll besetzt werden. Aus ÖSYM-Richtlinie kann entnommen werden, dass nur drei der Programme in der Türkei einen Sprachnachweis für Deutsch als Voraussetzung erfordern, diese sind die Universitäten Marmara, Dokuz Eylül und Hacettepe (ÖSYM, 2022). Der Einstieg in die Programme für Deutschlehrerausbildung anderer Hochschulen ist mit Deutsch-, Französisch-, Arabisch-, Russisch- und Englischsprachnachweisen möglich (ÖSYM, 2022). Betrachtet man die Anzahl der Fakultätsmitglieder der Fakultäten, sticht die Anadolu Universität erneut an der Spitze heraus. In der Abteilung arbeiten 11 Fakultätsmitglieder. Die Universität mit der niedrigsten Anzahl an Fakultätsmitgliedern ist die Dicle Universität mit einem Fakultätsmitglied. Es wird davon ausgegangen, dass Studierende der deutschsprachigen Studiengänge diese Statistiken während des Transferprozesses einsehen und sich entsprechend für eine Universität entscheiden.

Ziel dieser Studie ist es, die Statistik zum Hochschulwechsel von Studierenden der Abteilungen für Deutschlehrerausbildung in der Türkei im Wintersemester 2022-2023 aufzuzeigen. Dazu wurden Antworten auf die folgenden Forschungsfragen gesucht:

1. Wie viele Studierende sind an welcher Hochschule mit dem Hochschulwechsel eingeschrieben worden?
2. Wie viele Bewerbungen wurden an welcher Hochschule eingereicht?

Forschungsmodell

Diese Forschung wurde mit der Methode der Dokumentenanalyse, einer der qualitativen Forschungsmethoden, konzipiert. Die Dokumentenanalyse umfasst die Analyse schriftlicher Materialien, die Informationen über das Phänomen oder die Phänomene enthalten, die erforscht werden sollen. „Traditionell ist die Dokumentenanalyse als Methode bekannt, die von Historikern, Anthropologen und Linguisten verwendet wird“ (Yıldırım & Şimşek, 2016: 189). Dokumentenanalyse kann als der systematische Umgang mit sowohl gedruckten als auch webbasierten Informationen und Dokumenten definiert werden (Bowen, 2009: 27).

Datenerhebung

Die im Rahmen der Recherche benötigten Informationen wurden aus den Angaben offiziellen Webseiten der jeweiligen Hochschulen in der Türkei gewonnen. Ziel der Studie ist es, die Statistik zum Hochschulwechsel der Studierenden, die ein Studium in einem Programm der Abteilungen für Deutschlehrerausbildung in der Türkei erhalten haben, aufzuzeigen. Dazu wurden die Ankündigungen der jeweiligen Universitäten auf den Webseiten zum Hochschulwechsel untersucht und nachdem alle Universitäten die Ergebnisse zum Hochschulwechsel bekannt gegeben haben, wurden die Informationen zusammengeführt und als Datenquelle genutzt. Außer auf den Webseiten der Hochschulen wurden keine Informationen oder Unterlagen von den Fachbereichen oder den Studierendenangelegenheiten der Fakultäten angefordert.

Datenanalyse

Bei der Analyse der Daten wurde eine deskriptive Analysemethode verwendet. Bei dieser Art der Analyse besteht das Ziel darin, die Ergebnisse dem Leser in einer organisierten und interpretierten Form zu präsentieren. Die zu diesem Zweck gewonnenen Daten werden zunächst systematisch beschrieben. Anschließend werden diese Beschreibungen erklärt und interpretiert, kausale Beziehungen untersucht und einige Schlussfolgerungen gezogen (Yıldırım & Şimşek, 2016). Bei der Auswertung der Daten wurden die Studierenden, die sich mit ihrem zentralen Versetzungspunkten (MYP) eingeschrieben haben nicht

berücksichtigt, sondern nur die Studierenden, die sich für den Hochschulwechsel, basierend auf dem Notendurchschnitt der jeweiligen Hochschule beworben haben, berücksichtigt.

Befunde

Befunde zur ersten Forschungsfrage

Tabelle 2. Anzahl der Studierenden, die ihre Hochschule wechselten

Universität	Anzahl der Studierenden, die sich durch Hochschulwechsel eingeschrieben haben
Anadolu Uni.	4
Atatürk Uni.	0
Bursa Uludağ Uni.	2
Çukurova Uni.	3
Dicle Uni.	0
Dokuz Eylül Uni.	0
Gazi Uni.	0
Hacettepe Uni.	0
Hakkâri Uni.	0
İstanbul Uni. C.	1
Marmara Uni.	0
Muğla S.K. Uni.	1
Necmettin E. Uni.	0
Nevşehir HBV Uni.	1
Ondokuz Mayıs Uni.	4
Trakya Uni.	1

Aus Tabelle 2 geht hervor, dass für das Wintersemester 2022-2023 insgesamt 17 Studierende durch Hochschulwechsel sich an acht Universitäten eingeschrieben haben. Es ist ersichtlich, dass vier dieser Studierenden an die Anadolu Universität wechselten, zwei wechselten an die Universität Bursa Uludağ, drei an die Çukurova-Universität, ein/e an die Universität Istanbul-Cerrahpaşa, ein/e an die Universität Muğla Sıtkı Koçman, ein/e an die Nevşehir Hacı Bektaş Veli Universität, vier an die Ondokuz Mayıs-Universität und ein/ an die Trakya-Universität.

Für das Wintersemester 2022-2023 wurde festgestellt, dass keine Studenten an die Atatürk-Universität, die Dicle-Universität, die Dokuz-Eylül-Universität, die Gazi-Universität, die Hacettepe-Universität, die Hakkâri-Universität, die Marmara-Universität und die Necmettin-Erbakan-Universität gewechselt haben. Anhand der Daten in Tabelle 2 lässt sich festhalten, dass die Anadolu Universität und die Ondokuz Mayıs Universität die Universitäten sind, die unter den Abteilungen für Deutschlehrerausbildung die meisten Studierenden per Hochschulwechsel aufnehmen.

Befunde zur zweiten Forschungsfrage

Tabelle 3. Anzahl der Bewerbungen für einen Hochschulwechsel

Universität	Anzahl der Studierenden, die sich durch Hochschulwechsel eingeschrieben haben
Anadolu Uni.	4
Atatürk Uni.	0
Bursa Uludağ Uni.	2
Çukurova Uni.	3
Dicle Uni.	0
Dokuz Eylül Uni.	9
Gazi Uni.	0

Hacettepe Uni.	0
Hakkâri Uni.	0
İstanbul Uni. C.	1
Marmara Uni.	0
Muğla S.K. Uni.	2
Necmettin E. Uni.	0
Nevşehir HBV Uni.	1
Ondokuz Mayıs Uni.	8
Trakya Uni.	1

Aus Tabelle 3 geht hervor, dass mit neun Studierenden die meisten Bewerbungen an der Dokuz Eylül Universität eingegangen sind. In Tabelle 2 ist die Zahl der Studierenden, die an die Universität Dokuz Eylül wechseln, null. Daraus kann geschlossen werden, dass keine der an der Dokuz Eylül Universität eingereichten Bewerbungen die erforderlichen Kriterien erfüllt. Wenn man bedenkt, dass der Studiengang DaF der Dokuz-Eylül-Universität nur Studierende mit deutschem Sprachnachweis aufnimmt, kann daraus ebenfalls geschlossen werden, dass die Studierenden, die sich beworben haben, die Prüfung in Deutsch nicht abgelegt haben und ihre Bewerbungen aus diesem Grund möglicherweise nicht angenommen wurden.

Nach der Dokuz-Eylül-Universität wurden mit acht Studierenden die meisten Bewerbungen an die Ondokuz-Mayıs-Universität eingereicht. Aus Tabelle 2 geht hervor, dass die Hälfte der acht Bewerbungen akzeptiert wurde und vier Studierende durch Hochschulwechsel an der Ondokuz Mayıs Universität aufgenommen wurden.

Es ist ersichtlich, dass an die Atatürk-Universität, die Dicle-Universität, die Gazi-Universität, die Hacettepe-Universität, die Hakkari-Universität, die Marmara-Universität und die Necmettin-Erbakan-Universität keine Bewerbungen zum Hochschulwechsel eingereicht wurden. Da die Hacettepe- und die Marmara-Universität ebenso wie die Dokuz-Eylül-Universität nur Studierende mit deutschem Sprachnachweis aufnehmen, ist davon auszugehen, dass an diesen Universitäten keine Bewerbung erfolgt ist, da die entsprechenden Kriterien nicht erfüllt werden konnten. Sehr bemerkenswert ist allerdings, dass es keine Bewerbung an eine renommierte Universität wie die Gazi Universität gibt. Dies kann so interpretiert werden, dass der Studiengang DaF der Gazi-Universität möglicherweise kein Kontingent für das Wintersemester 2022-2023 eröffnet hat.

Ergebnis

Ziel dieser Studie ist es, die Statistik zum Hochschulwechsel der Studierenden in den Abteilungen für Deutschlehrerausbildung in der Türkei im Wintersemester 2022-2023 aufzuzeigen. Dazu wurden die Webseiten der jeweiligen Hochschulen untersucht und die Daten über die Webseiten erhoben.

Bei der Betrachtung der Statistik zum Hochschulwechsel im Wintersemester 2022-2023 wurde festgestellt, dass insgesamt 17 Studierende je nach Notendurchschnitt von der Möglichkeit des Hochschulwechsels profitierten. Studierende, die einen Hochschulwechsel mit dem zentralen Versetzungspunkten (MYP) vorgenommen haben, wurden nicht in die Studie eingeschlossen.

Es stellt sich heraus, dass sich im Wintersemester 2022-2023 keine Studierende an der Atatürk-Universität, der Dicle-Universität, der Dokuz-Eylül-Universität, der Gazi-Universität, der Hacettepe-Universität, der Hakkari-Universität, der Marmara-Universität und der Necmettin-Erbakan-Universität eingeschrieben haben. Es zeigt sich, dass sich neun Studierende an der Dokuz-Eylül-Universität beworben haben, aber keine ihrer Bewerbungen angenommen wurde. An den anderen wurde gar keine Bewerbung eingereicht oder konnte nicht eingereicht werden, weil das Kontingent nicht eröffnet wurde.

Es wurde herausgearbeitet, dass die Anadolu Universität vier der vier, die Bursa Uludağ Universität zwei der zwei, die Cukurova Universität drei der drei, die Cerrahpasa Universität Istanbul eine/n der eine/n, die Muğla Sıtkı Kocman Universität eine/n der zwei, die Hacı Bektaş Veli Universität Nevşehir eine/n der eine/n, die Ondokuz Mayıs Universität vier der acht und die Trakya Universität eine/n der eine/n Bewerber/innen angenommen hat.

In zukünftigen Studien wird es als sinnvoll für das Forschungsfeld erachtet, die Statistiken der Studierenden der Abteilungen für Englischlehrerausbildung, die Hochschulwechsel profitieren, aufzudecken, diese Statistiken mit den Statistiken zum Hochschulwechsel der Studierenden der Abteilungen für Deutschlehrerausbildung zu vergleichen und Meinungen der wechselnden Studierenden einzuholen.

Quellenverzeichnis

- Bowen, G. (2009). Document Analysis as a Qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, (9)2, 27-40.
- Cingi, M. (2021). *Okul öncesi öğretmen adaylarının yabancı dil eğitimi ve yaşantı odaklı yabancı dil eğitimine ilişkin görüşleri*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Kastamonu Üniversitesi.
- Doğan, E., & Miral Oktay, E. (2020). Vakıf Üniversitelerinin Yatay Geçiş Kampanyaları Kapsamında Yayınladıkları Reklamların Analizi. *OPUS International Journal of Society Researches*, 16 (Eğitim ve Toplum Özel sayısı), 6106-6125.
- Doğan, M. (2022). Foreign language accreditation in higher education: a study on quality assurance organizations in Türkiye. *E-International Journal of Educational Research*, 13(1), 137-157. DOI: <https://doi.org/10.19160/10.19160/e-ijer.1086334>
- Ersan, K. (2019). *Türkiye’de yabancı dil öğrenme ve sorunları*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Kırıkkale Üniversitesi.
- Işık, A. (2008). Yabancı dil eğitimimizdeki yanlışlar nereden kaynaklanıyor? *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4(2), 15-26.
- Kalkan, E. (2017). *Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı kapsamında Türkiye’de yabancı dil öğretmeni yetiştirme politikaları*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Üniversitesi.
- Küçük Gentry, Ş. (2022). *Türkiye’de yabancı dil olarak İngilizce öğrenenlerin öğrenen özzerkliği üzerine bakış açıları*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Aydın Üniversitesi.
- ÖSYM. (2022). *2022 Yükseköğretim Kurumları Sınavı (YKS) Kılavuzu*. ÖSYM.
- Öz, R. (2021). *Bilinguale Kindergarten als eine alternative für das fremdsprachliche Erziehungsproblem in der Türkei*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Çukurova Üniversitesi.
- TDK. (2022). Türk Dil Kurumu Bilim ve Sanat Terimleri Ana Sözlüğü. <http://tdk.gov.tr/index>
- Tilgel, H. (2020). *Yabancı dil eğitimi için geliştirilmiş bir mobil e-kitabın kullanılabilirlik durumunun hedef kitle deneyimi üzerinden incelenmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- YÖK. (2016). Yükseköğretim Kurumlarında Yabancı Dil Öğretimi ve Yabancı Dille Öğretim Yapılmasında Uyulacak Esaslara İlişkin Yönetmelik. Resmî Gazete (Sayı: 29662). <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2016/03/20160323-6.html>

GENİŞLETİLMİŞ ÖZET

Bu çalışmada 2022-2023 Güz döneminde Türkiye'deki Almanca öğretmenliği öğrencilerinin yatay geçiş istatistiklerinin ortaya çıkarılması amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır.

1. Hangi üniversiteye yatay geçiş ile kaç öğrenci kaydolmuştur?
2. Hangi üniversiteye kaç başvuru yapılmıştır?

Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi yöntemi ile tasarlanmıştır. Doküman analizi, “araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Geleneksel olarak doküman analizi, tarihçilerin, antropologların ve dilbilimcilerin kullandığı bir yöntem olarak bilinir” (Yıldırım & Şimşek, 2016: 189). Doküman analizi hem basılı hem de web tabanlı bilgi ve belgelerin sistematik bir şekilde ele alınması olarak tanımlanabilir (Bowen, 2009: 27).

Araştırma kapsamında ihtiyaç duyulan bilgiler Türkiye’de Almanca öğretmenliği eğitimi veren üniversitelerin resmî web sayfaları taranarak elde edilmiştir. Araştırmada, Türkiye’de Almanca öğretmenliği eğitimi alan öğrencilerin yatay geçiş istatistiklerinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda ilgili üniversitelerin yatay geçiş ile ilgili web sayfalarında yaptıkları duyuruları takip edilmiş, tüm üniversiteler yatay geçiş sonuçlarını web sitelerinde açıkladıktan sonra bilgiler bir araya getirilerek veri kaynağı olarak kullanılmıştır. Üniversitelerin web sayfaları dışında Almanca öğretmenliği bölümlerinden veya fakültelerin öğrenci işlerinden bilgi veya belge talep edilmemiştir.

Verilerin analizinde betimsel analiz yönteminden yararlanılmıştır. Bu analiz türünde amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır. Bu amaçla elde edilen veriler, önce sistematik bir biçimde betimlenir. Daha sonra yapılan bu betimlemeler açıklanır ve yorumlanır, neden-sonuç ilişkileri irdelenir ve birtakım sonuçlara ulaşılır (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Verilerin analiz edilme aşamasında öğrencilerin Merkezi Yerleştirme Puanları (MYP) ile yapmış oldukları geçişler değerlendirmeye alınmamış olup yalnızca eğitim aldığı üniversitedeki not ortalamasına bağlı olarak yatay geçiş başvurusunda bulunmuş öğrencilerin sayıları dikkate alınmıştır.

Çalışmada, Türkiye’de Almanca öğretmenliği programlarında eğitim alan öğrencilerin 2022-2023 güz döneminde üniversitelerarası yatay geçiş istatistiklerinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda ilgili üniversitelerin web sayfaları incelenmiş, veriler yalnızca web sayfaları üzerinden elde edilmiştir.

2022-2023 güz döneminde yatay geçiş istatistikleri incelendiğinde toplam 17 öğrencinin not ortalamasına bağlı olarak kurumlar arası yatay geçiş imkanından faydalandıkları belirlenmiştir. Merkezi Yerleştirme Puanı (MYP) ile yatay geçiş yapan öğrenciler ise araştırmaya dahil edilmemiştir.

Atatürk Üniversitesine, Dicle Üniversitesine, Dokuz Eylül Üniversitesine, Gazi Üniversitesine, Hacettepe Üniversitesine, Hakkâri Üniversitesine, Marmara Üniversitesine ve Necmettin Erbakan Üniversitesine 2022-2023 Güz döneminde yatay geçiş ile hiçbir öğrencinin kayıt yaptırmadığı tespit edilmiştir. Bu üniversitelerden Dokuz Eylül Üniversitesine dokuz öğrencinin müracaat ettiği fakat hiçbirinin başvurusunun kabul edilmediği belirlenmiştir. Diğerlerine ise başvuru dahi yapılmamıştır veya kontenjan açılmadığı için yapılamamıştır.

Yatay geçiş kapsamında öğrenci kabul etmiş üniversitelerden Anadolu Üniversitesi başvuru yapan dört adaydan dördünü; Bursa Uludağ Üniversitesi iki adaydan ikisini; Çukurova Üniversitesi üç adaydan üçünü; İstanbul-Cerrahpaşa Üniversitesi bir adaydan birini; Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi iki adaydan birini; Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi bir adaydan birini; Ondokuz Mayıs Üniversitesi sekiz adaydan dördünü ve Trakya Üniversitesi de bir adaydan birini kabul ettiği ortaya konmuştur.

İleride yapılacak çalışmalarda yatay geçiş imkanından faydalanan İngilizce öğretmenliği öğrencilerinin de istatistiklerinin ortaya konması, bu istatistiklerin Almanca öğretmenliği öğrencilerinin yatay geçiş istatistikleri ile karşılaştırılması, ayrıca yatay geçiş yapan öğrencilerden görüş alınmasının alana katkı sağlaması bakımından faydalı olacağı düşünülmektedir.