



**BAYBURT
UNIVERSITY**

JOURNAL OF BAYBURT EDUCATION FACULTY

**VOL: 18
ISSUE: 37
YEAR: 2023
ISSN: 1307-1076
E-ISSN: 2687-3281**

37

BAYBURT EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ

**CİLT: 18
SAYI: 37
YIL: 2023**



Sahibi

Prof. Dr. Mutlu TÜRKMEN (Rektör)

Yöneticisi

Prof. Dr. Sedat MADEN (Dekan)

Editör

Prof. Dr. Sedat MADEN (Dekan)

Yardımcı Editörler

Dr. Öğr. Üyesi Bilge ÖZTÜRK

Dr. Öğr. Üyesi Faruk ARICI

Dr. Öğr. Üyesi Kadir KAPLAN

Dr. Öğr. Üyesi Mustafa DEMİR

Dr. Öğr. Üyesi Tunahan FİLİZ

Alan Editörleri

Doç. Dr. Gürkan YILDIRIM

Doç. Dr. Ekrem CENGİZ

Doç. Dr. Emrah DOLGUNSÖZ

Doç. Dr. Mesut ÖZTÜRK

Doç. Dr. Murat KUL

Doç. Dr. Yavuz DEĞİRMENCİ

Dr. Öğr. Üyesi Cansu TUTKUN

Dr. Öğr. Üyesi Celal BOYRAZ

Dr. Öğr. Üyesi Lokman KOÇAK

Dr. Öğr. Üyesi Memet KUZHEY

Yayın Kurulu

Prof. Dr. Abdullah KAPLAN (Atatürk Üniversitesi)

Prof. Dr. Adnan BAKİ (Trabzon Üniversitesi)

Prof. Dr. Ahmet KAÇAR (Kastamonu Üniversitesi)

Prof. Dr. Ahmet NALÇACI (Sütçü İmam Üniversitesi)

Prof. Dr. Atilla TEMÜR (Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi)

Prof. Dr. Bülent GÜVEN (Karadeniz Teknik Üniversitesi)

Prof. Dr. Cevdet YILMAZ (Ondokuz Mayıs Üniversitesi)

Prof. Dr. Çağrı Ö. DEMİRBAŞ (Kırşehir Ahi Evran Üni.)

Prof. Dr. Ebru KAYA (Boğaziçi Üniversitesi)

Prof. Dr. Elif TÜRNÜKLÜ (Dokuz Eylül Üniversitesi)

Prof. Dr. Erhan ERTEKİN (Necmettin Erbakan Üniversitesi)

Prof. Dr. Eyüp ARTVİNLİ (Eskişehir Osmangazi Üni.)

Prof. Dr. Fatma ŞAŞMAZ ÖREN (Manisa Celal Bayar Üni.)

Prof. Dr. Fatma TEZEL ŞAHİN (Gazi Üniversitesi)

Prof. Dr. Fulvia FURINGHETTI (University Of Genoa)

Prof. Dr. Fulya TOPÇUOĞLU ÜNAL (Dumlupınar Üni.)

Prof. Dr. Gülden UYANIK (Marmara Üniversitesi)

Prof. Dr. Hasan GENÇ (Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi)

Prof. Dr. Hasan KAYA (Erciyes Üniversitesi)

Prof. Dr. Mehmet GÜLTEKİN (Anadolu Üniversitesi)

Prof. Dr. Mehmet ÖNAL (İnönü Üniversitesi)

Prof. Dr. Mustafa BALOĞLU (Hacettepe Üniversitesi)

Prof. Dr. Mustafa SÖZBİLİR (Atatürk Üniversitesi)

Prof. Dr. Nazlı GÖKÇE (Anadolu Üniversitesi)

Prof. Dr. Nesrin ÖZDENER DÖNMEZ (Marmara Üni.)

Prof. Dr. Salih ÇEPNİ (Uludağ Üniversitesi)

Prof. Dr. Serkan DOĞANAY (Giresun Üni.)

Prof. Dr. Şener BÜYÜKÖZTÜRK (Hasan Kalyoncu Üni.)

Prof. Dr. Yaşar AKKAN (Trabzon Üniversitesi)

Prof. Dr. Yüksel DEDE (Gazi Üniversitesi)

Prof. Dr. Zülbiye TOLUK UÇAR (Abant İzzet Baysal Üni.)

Doç. Dr. Suat TÜRKÖĞÜZ (Dokuz Eylül Üniversitesi)

Owner

Professor Mutlu TÜRKMEN (Rector)

Management

Professor Sedat MADEN (Dean)

Editor

Professor Sedat MADEN (Dean)

Associate Editors

Asst. Professor Bilge ÖZTÜRK

Asst. Professor Faruk ARICI

Asst. Professor Kadir KAPLAN

Asst. Professor Mustafa DEMİR

Asst. Professor Tunahan FİLİZ

Editorial Boards

Assoc. Professor Gürkan YILDIRIM

Assoc. Professor Ekrem CENGİZ

Assoc. Professor Emrah DOLGUNSÖZ

Assoc. Professor Mesut ÖZTÜRK

Assoc. Professor Murat KUL

Assoc. Professor Yavuz DEĞİRMENCİ

Asst. Professor Cansu TUTKUN

Asst. Professor Celal BOYRAZ

Asst. Professor Lokman KOÇAK

Asst. Professor Memet KUZHEY

Editorial Advisory Board

Professor Abdullah KAPLAN (Atatürk University)

Professor Adnan BAKİ (Trabzon University)

Professor Ahmet KAÇAR (Kastamonu University)

Professor Ahmet NALÇACI (Sütçü İmam University)

Professor Atilla TEMÜR (Van Yüzüncü Yıl University)

Professor Bülent GÜVEN (Trabzon University)

Professor Cevdet YILMAZ (Ondokuz Mayıs University)

Professor Çağrı Ö. DEMİRBAŞ (Kırşehir Ahi Evran Üni.)

Professor Ebru KAYA (Boğaziçi University)

Professor Elif TÜRNÜKLÜ (Dokuz Eylül University)

Professor Erhan ERTEKİN (Necmettin Erbakan University)

Professor Eyüp ARTVİNLİ (Eskişehir Osmangazi Üni.)

Professor Fatma ŞAŞMAZ ÖREN (Manisa Celal Bayar U.)

Professor Fatma TEZEL ŞAHİN (Gazi University)

Professor Fulvia FURINGHETTI (University of Genoa)

Professor Fulya TOPÇUOĞLU ÜNAL (Dumlupınar Üni.)

Professor Gülden UYANIK (Marmara University)

Professor Hasan GENÇ (Van Yüzüncü Yıl University)

Professor Hasan KAYA (Erciyes University)

Professor Mehmet GÜLTEKİN (Anadolu University)

Professor Mehmet ÖNAL (İnönü University)

Professor Mustafa BALOĞLU (Hacettepe Üniversitesi)

Professor Mustafa SÖZBİLİR (Atatürk Üniversitesi)

Professor Nazlı GÖKÇE (Anadolu Üniversitesi)

Professor Nesrin ÖZDENER (Marmara Üniversitesi)

Professor Salih ÇEPNİ (Uludağ Üniversitesi)

Professor Serkan DOĞANAY (Giresun Üni.)

Professor Şener BÜYÜKÖZTÜRK (Hasan Kalyoncu Üni.)

Professor Yaşar AKKAN (Trabzon Üniversitesi)

Professor Yüksel DEDE (Gazi Üniversitesi)

Professor Zülbiye TOLUK UÇAR (Abant İzzet Baysal Üni.)

Assoc. Prof. Suat TÜRKÖĞÜZ (Dokuz Eylül Üniversitesi)

İletişim/ Contact

Bayburt Üniversitesi, Bayburt Eğitim Fakültesi, 69000 / BAYBURT e-mail: bayef@bayburt.edu.tr

Mizanpaj Editörleri

Arş. Gör. Dr. Hilal KARAOĞLU
Arş. Gör. Fikrinaz Damla AKBABA
Arş. Gör. Mustafa ÖZGÖL

Dil Sorumlusu

Dr. Öğr. Üyesi Okan YETİŞENSOY
Arş. Gör. Gökçenur AKBOĞA
Arş. Gör. Dr. Merve BÜYÜKADA
Öğr. Gör. Muhammed ATMACA

Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi-BAYEF yılda dört sayı yayımlayan, Türkçe ve İngilizce dillerinde makaleleri kabul eden hakemli, bilimsel bir dergidir. Dergide eğitimin her alanında, uygulamalı veya kuramsal çalışmalara, analiz ve değerlendirmelere, nicel ve nitel araştırmalara yer verilmektedir. BAYEF, **TR Dizin**'de taranmaktadır.

Layout Editors

Res. Assist. Dr. Hilal KARAOĞLU
Res. Assist. Fikrinaz Damla AKBABA
Res. Assist. Mustafa ÖZGÖL
Res. Assist. Dr. Okan YETİŞENSOY

Language Editor

Asst. Professor Okan YETİŞENSOY
Res. Assist. Gökçenur AKBOĞA
Res. Assist. Dr. Merve BÜYÜKADA
Lecturer Muhammed ATMACA

Journal of Bayburt Education Faculty -BAYEF is a well-known and scientific journal that publishes four issues a year and accepts articles in Turkish and English languages. In the journal, quantitative and qualitative researches are given in all fields of education, practical or theoretical studies, model proposals, analysis and evaluations. BAYEF is indexed in **TR Dizin**.

Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi-BAYEF

2023 Cilt: 18, Sayı: 37

Hakem Listesi

Prof. Dr. Erdal BAY	Gaziantep Üniversitesi
Prof. Dr. Erhan DURUKAN	Trabzon Üniversitesi
Prof. Dr. Ertuğrul USTA	Necmettin Erbakan Üniversitesi
Prof. Dr. Zerrin TURAN	Anadolu Üniversitesi
Doç. Dr. Ahmet KARABULUT	Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi
Doç. Dr. Cemalettin YILDIZ	Giresun Üniversitesi
Doç. Dr. Erkan ÇER	Amasya Üniversitesi
Doç. Dr. Mesut BÜTÜN	Sivas Cumhuriyet Üniversitesi
Doç. Dr. Mesut ÖZTÜRK	Bayburt Üniversitesi
Doç. Dr. Temel KÖSA	Trabzon Üniversitesi
Doç. Dr. Tuncay TÜRK BEN	Aksaray Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Ali CULHA	Harran Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Emrullah BANAZ	Bayburt Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Erol SÜZÜK	Marmara Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Esra ORUM ÇATTIK	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Hilal İlknur TUNÇELİ	Sakarya Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Metin KAYA	İstanbul Medipol Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Musa KAYA	Bayburt Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Mustafa SIRAKAYA	Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Seda AKTI ASLAN	Fırat Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Serkan CENGİZ	Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Sümeyra Zeynep ET	Fırat Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Tunahan FİLİZ	Bayburt Üniversitesi
Dr. Alper YORULMAZ	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Dr. Halil Ziya ÖZCAN	Millî Eğitim Bakanlığı
Dr. Emine ÇİFTÇİ	Millî Eğitim Bakanlığı
Dr. Mustafa Kerim ŞİMŞEK	Millî Eğitim Bakanlığı
Dr. Okay DEMİR	Millî Eğitim Bakanlığı

İçindekiler

Araştırma Makaleleri

1-24 Ortaokul Öğrencilerinin Türkçe Dersi Akademik Başarılarının Davranış Notları Bağlamında İncelenmesi

Selvi DEMİR

25-54 Kaynaştırma Ortamındaki Koklear İmplantlı Öğrencilerin Okuma Hatalarının ve Okuduğunu Anlama Becerilerinin İncelenmesi

Elif Yağmur TOPRAKTAŞ H.Pelin KARASU Elif AKAY

55-79 Öğretmenlerin Anlamlı İş Algı Düzeylerinin Örgütsel Dedikodu ve Örgütsel İkiyüzlülük Algı Düzeylerine Etkisi

Hüseyin GEZEN Ahmet KAYA

80-94 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Web 2.0 Araçlarına Yönelik Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi

Suat KOL Hüseyin ÇALIŞKAN

95-115 Ortaokul Öğrencilerinin Anlık Mesajlaşma Ortamında Matematik Öğrenme Deneyimine İlişkin Görüşleri

Ahmet ÇELİK Selahattin ARSLAN

116-139 Türk Öğrencilerin Sığınmacı Kavramına Yönelik Algılarının Metaforlar Yoluyla İncelenmesi

Alperen AVCI Derya KAYIRAN

140-176 İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Yazma Becerilerinin Geliştirilmesinde Öz Düzenlemeli Strateji Geliştirme Modelinin Etkisi

Erol DURAN Tufan BİTİR

177-197 Özel Yetenekli Öğrencilerin Problem Çözme Süreçlerinin ve Süreçte Kullandıkları Stratejilerin DPA'lar Yardımıyla Değerlendirilmesi

Aygen KOÇ KOCA Ramazan GÜRBÜZ

198-217 Öğretmenlerin Program Okuryazarlık Düzeyleri ve Eleştirel Düşünme Eğilimleri Arasındaki İlişki

Cemile BARUT Kerim GÜNDOĞDU

218-240 Ortaöğretim Düzeyindeki Öğrencilerin Dijital Okuryazarlık Düzeyleri Dijital Bağımlılık ve Sanal Ortam Yalnızlık Düzeyleri

Serkan ÜNAL Özgen KORKMAZ

241-257 Ortopedik Engelli Bireylerde İyi Oluş ve Sosyal Dışlanma Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Alaattin CİMİNLİ Ahmet Tunahan YILMAZ Cengiz KAZDAL

258-273 Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı Ders İçeriklerinin Ana Dili Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi

Kürşad KARA

Ortaokul Öğrencilerinin Türkçe Dersi Akademik Başarılarının Davranış Notları Bağlamında İncelenmesi

Selvi Demir*

Makale Geliş Tarihi: 24/07/2022

Makale Kabul Tarihi: 28/12/2022

DOI: 10.35675/befdergi.1147952

Öz

Bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersi akademik başarılarının “okul kültürüne uyum, öz bakım, kendini tanıma, iletişim ve sosyal etkileşim, ortak değerlere uyma, çözüm odaklı olma, sosyal faaliyetlere katılım, takım çalışması ve sorumluluk, verimli çalışma, çevreye duyarlılık” değişkenlerine göre incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda 2021-2022 güz döneminde Kilis il merkezindeki dört devlet ortaokulunda öğrenim görmekte olan toplam 324 altıncı sınıf öğrencisinin ders notları ve davranış notlarını gösteren “öğrenci not döküm cetveline” ulaşılmıştır. Elde edilen veriler SPSS 23 programı aracılığıyla analiz edilmiştir. Araştırmanın sonuçları ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin Türkçe ders notu ortalamasının iyi düzeyde olduğunu göstermiştir. Bunun yanı sıra ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersi akademik başarı puanlarıyla davranış puanları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu ve davranış düzeyi çok iyiye doğru gittikçe Türkçe dersi akademik başarısının da genel anlamda arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Akademik başarı, davranış notu, ortaokul, Türkçe dersi

An Investigation on Secondary School Students' Academic Achievement in Turkish Lessons in the Context of Conduct Mark

Abstract

In this study, it is aimed to examine the Turkish lesson academic achievement of secondary school students according to various behavioral variables “adapting to school culture, self-care, self-knowledge, communication and social interaction, complying with common values, being solution-oriented, participation in social activities, teamwork and responsibility, efficient working, environmental awareness”. For this purpose, a “student transcript” showing the course grades and conduct marks of a total of 324 sixth grade students studying at four state secondary schools in the city center of Kilis in the fall semester of 2021-2022 was reached. The data obtained were transferred to the SPSS 23 program and analyzed. The results of the study showed that Turkish course grade average of the sixth-grade secondary school students in Turkish was at a good level. In addition, it has been concluded that there is a positive and significant relationship between the Turkish academic achievement scores of the secondary school students and their conduct marks, and the academic success of the Turkish course increases in general as the behavior level gets very good.

Keywords: Academic achievement, conduct mark, secondary school, Turkish lesson

* Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Kilisli Muallim Rifat Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Kilis, Türkiye, slv.demir@gmail.com ORCID:0000-0002-7043-7414 

Kaynak Gösterme: Demir, S. (2023). Ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersi akademik başarılarının davranış notları bağlamında incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (37), 1-24.

Giriş

Güncel Türkçe dersi öğretim programında vurgulanan “Eğitim sistemimiz yetkinliklerde (Ana dilde iletişim, Yabancı dillerde iletişim, Matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler, Dijital yetkinlik, Öğrenmeyi öğrenme, Sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler, İnisiyatif alma ve girişimcilik, Kültürel farkındalık ve ifade) bütünleşmiş bilgi, beceri ve davranışlara sahip karakterde bireyler yetiştirmeyi amaçlar.” (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2019) şeklindeki ifade, Türk eğitim sisteminde hedeflenen bilgi, beceri, değer ve yetkinliklerin davranışa dönüştürülmesi temeline dayandığını ortaya koymaktadır. Nitekim eğitim, bireyde istendik davranış değişikliği oluşturma sürecidir. Bu bağlamda Türk eğitim sisteminde öğrencilerin ulaşması hedeflenen akademik başarının yanı sıra “okul kültürüne uyum, öz bakım, kendini tanıma, iletişim ve sosyal etkileşim, ortak değerlere uyma, çözüm odaklı olma, sosyal faaliyetlere katılım, takım çalışması ve sorumluluk, verimli çalışma ve çevreye duyarlılık” davranışlarının yeterli düzeyde yerleşmiş olması beklenmektedir. Buna göre derslerdeki başarılar notlandırıldığı gibi söz konusu davranışlar da notlandırılmakta ve her iki başarı durumu, öğrencinin genel başarısını oluşturmaktadır. Bu anlamda güncel Türkçe öğretim programında yer alan “*Bir toplumun geleceğinin, değerlerini benimsemiş ve bu değerleri sahip olduğu yetkinliklerle ete kemiğe büründüren insanlarına bağlı olduğu tartışma götürmez bir gerçektir. Bundan dolayı eğitim sistemimiz her bir üyesine uygun ahlaki kararlar alma ve bunları davranışlarında sergileme yeterliliğini kazandırma amacıyla hareket eder. Eğitim sistemi sadece akademik açıdan başarılı, belirlenmiş bazı bilgi, beceri ve davranışları kazandıran bir yapı değildir. Temel değerleri benimsemiş bireyler yetiştirmek asli görevidir; yeni neslin değerlerini, alışkanlıklarını ve davranışlarını etkileyebilmelidir. Eğitim sistemi değerleri kazandırma amacı çerçevesindeki işlevini, öğretim programlarını da kapsayan eğitim programıyla yerine getirir.*” (MEB, 2019, s. 4) şeklindeki ifadeler öğrencilerin genel anlamda başarılı sayılmasının hangi ölçütlere bağlı olduğunu açıkça ortaya koymaktadır. Dolayısıyla Sarier’in (2016) de belirttiği gibi “bir öğrenci programdaki hedef davranışları sergilemesi halinde başarılı sayılabilmektedir. Eğitimde bu başarı kavramıyla genellikle okulda okutulan derslerde geliştirilen ve öğretmenlerce takdir edilen notlar ile test puanlarıyla ya da her ikisiyle birlikte belirlenen beceriler veya kazanılan bilgilerin ifadesi olan akademik başarı kastedilmektedir”.

Akademik başarı, öğrencilerin genel akademik ortalamalarını veya başarı testi puanlarını ifade eden bir kavramdır (Fan & Chen, 2001). Alanyazın incelendiğinde öğrencilerin akademik başarıları üzerinde bilişsel etmenlerin (öğrenme hızı, zekâ düzeyi vb.), duyuşsal etmenlerin (motivasyon, kişilik yapısı, öz yeterlik, vb.) ve çevresel etmenlerin (ailenin sosyoekonomik durumu, anne-baba tutumu ve eğitim düzeyi, okul yöneticileri ve öğretmenlerin tutum ve yeterlilikleri, vb.) etkili olduğu ortaya konulmuştur (Demir, 2021a; Jackson, 2002; Pietsch vd., 2003; Sarier, 2016; Şevik, 2014). Aynı zamanda akademik başarının öğrenci, okul ve aileden etkilendiğini ortaya koyan çalışmalar (Dağdelen, 2013; Özer & Anıl, 2011; Şevik, 2014) da

bulunmaktadır. Daha özel anlamda bakılacak olursa az sayıda da olsa Türkçe dersi akademik başarısının; öğrencilerin çalışma alışkanlıkları (Bıyıklı, 2017), Türkçe dersine yönelik tutumları (Kazazoğlu, 2013), diğer disiplinlerle olan ilişkisi (Demir, 2021b; Güneyle vd., 2010) ve anne baba eğitim durumu gibi çevresel etmenler (Bölükbaş, 2010) bağlamında incelendiği çalışmalar da mevcuttur. Görüldüğü gibi akademik başarı söz konusu olduğunda onu ilgilendirdiği düşünülen çok çeşitli değişkenlerin etkisi bilimsel çalışmalarla ortaya konulmaktadır. Ancak ulusal alanyazın kapsamında öğrencilerin “okul kültürüne uyum, öz bakım, kendini tanıma, iletişim ve sosyal etkileşim, ortak değerlere uyma, çözüm odaklı olma, sosyal faaliyetlere katılım, takım çalışması ve sorumluluk, verimli çalışma, çevreye duyarlılık” davranışlarının akademik başarılarına göre incelendiği sadece bir çalışmaya rastlanılmıştır. Söz konusu çalışmada Demir (2022), ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersi akademik başarısı ile “okul kültürüne uyum, öz bakım, kendini tanıma, iletişim ve sosyal etkileşim, ortak değerlere uyma, çözüm odaklı olma, sosyal faaliyetlere katılım, takım çalışması ve sorumluluk, verimli çalışma, çevreye duyarlılık” davranışları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Benzer bir çalışmanın Türkçe ya da diğer disiplinler için yapılmadığı belirlenmiştir. Dolayısıyla bu çalışmada gözlenen bu eksikliğin giderilmesi amacıyla ortaokul öğrencilerinin karnelerindeki akademik başarılarının, davranış notlarıyla arasındaki ilişki incelenmektedir. Gerek akademik çalışmalarda gerekse eğitimin tüm paydaşlarınca (öğretmen, öğrenci, aile, okul yönetimi, vb.) öğrencilerin yukarıda zikredilen davranış notlarının göz ardı edildiği gerçeğinden yola çıkıldığında bu çalışmayla birlikte hem ortaokul öğrencilerinin akademik başarı ile davranış notları arasındaki ilişkinin istatistiksel olarak ortaya konulacağı hem de ulaşılabilecek bulgular neticesinde öğretim sürecinin farklı bir bakıştan sorgulanma imkânı bulacağı söylenebilir. Bu bağlamda öncelikle “okul kültürüne uyum”, “öz bakım”, “kendini tanıma”, “iletişim ve sosyal etkileşim”, “ortak değerlere uyma”, “çözüm odaklı olma”, “sosyal faaliyetlere katılım”, “takım çalışması ve sorumluluk”, “verimli çalışma” ve “çevreye duyarlılık” davranışlarına kısaca açıklık getirmekte fayda görülmektedir. Yapılan değerlendirmelerde Milli Eğitim Bakanlığı (2007) tarafından hazırlanan ve Resmî Gazete’de yayımlanan ilgili yönetmelik temel alınmıştır.

Okul kültürüne uyum: “Okul kültürüne uyum davranışıyla öğrencilerden okuldaki karar alma süreçlerine katkı sağlamaları; belirlenen okul kurallarına uymaları; okul çalışanlarına karşı sorumlu davranışları; okula/derse düzenli olarak devam etmeleri; okulu, çevreyi ve eğitim araç-gereçlerini korumaları gibi olumlu tutum ve davranışlar beklenmektedir.”

Öz bakım: “Öz bakım davranışıyla öğrencilerin beden temizliğine dikkat etmeleri, kıyafetlerinin temizliğine dikkat etmeleri, eşyalarının tertip ve düzenine özen göstermeleri ve sağlıklı beslenme kurallarına uymaları gibi olumlu tutum ve davranışlar sergilemeleri beklenmektedir.”

Kendini tanıma: “Kendini tanıma davranışıyla öğrencilerden ilgi, yetenek ve becerilerinin farkında olmaları; zayıf ve güçlü yönlerini tanıyarak varsa zayıf yönlerini geliştirmeleri; serbest zamanlarını etkin bir şekilde kullanmaları; istek ve ihtiyaçlarına göre amaçlarını belirlemeleri beklenmektedir.”

İletişim ve sosyal etkileşim: “İletişim ve sosyal etkileşim davranışıyla öğrencilerden iletişimde nezaket kurallarına uymaları, olumlu iletişim dilini kullanmaları, olumsuz iletişim dilinden kaçınmaları, sosyal etkileşim sonucunda gördükleri örnek davranışlardan yararlanmaları, grup içinde rol almaları, sahip oldukları hakları ve sorumlulukları bilmeleri, haklarını kullanmaları ve sorumluluklarını yerine getirmeleri gibi birçok olumlu tutum ve davranış sergilemeleri beklenmektedir.”

Ortak değerlere uyma: “Ortak değerlere uyma davranışıyla öğrencilerden başkalarının hak ve özgürlüklerine saygı göstermeleri, gerektiğinde başkalarına yardım etmeleri, bireysel ve kültürel farklılıklara karşı hoşgörülü olmaları, toplumun ortak değerlerine saygı göstermeleri gibi olumlu tutum ve davranışlar beklenmektedir.”

Çözüm odaklı olma: “Çözüm odaklı olma davranışıyla öğrencilerden sorunları fark edip tanımlamaları, sorunun çözümüne yönelik farklı yöntem ve teknikleri kullanmaları, soruna yönelik alternatif çözüm yolları geliştirmeleri ve sorunun çözümü için sorumluluk almaları beklenmektedir.”

Sosyal faaliyetlere katılım: “Sosyal faaliyetlere katılım davranışıyla öğrencilerden okulda yapılan çeşitli sosyal ve kültürel faaliyetlere aktif olarak katılmaları, aktif olarak katıldıkları sosyal, kültürel, sanatsal ve sportif faaliyetlerde başarılı olmaları, aktif olarak katılmadıkları okul faaliyetleri ile ilgilenmeleri veya takip etmeleri gibi olumlu tutum ve davranış sergilemeleri beklenmektedir.”

Takım çalışması ve sorumluluk: “Takım çalışması ve sorumluluk davranışıyla öğrencilerden iş birliği içinde çalışmaları, grup içerisindeki görev ve sorumluluklarını yerine getirmeleri, gerekli durumlarda grup içinde bireysel olarak çalışmalar yürütebilmeleri gibi olumlu tutum ve davranışlar beklenmektedir.”

Verimli çalışma: “Verimli çalışma davranışıyla öğrencilerden planlı ve düzenli çalışmaları, zamanı etkin ve verimli şekilde kullanmaları, etkin ve verimli çalışmanın gelişimleri üzerindeki etkisinin farkında olmaları gibi olumlu tutum ve davranışa sahip olmaları beklenmektedir.”

Çevreye duyarlılık: “Bu davranışla öğrencilerden çevreyle ilgili faaliyetlere karşı duyarlı olmaları, çevreye dönük yapılan faaliyetlere katılmaları, canlıları ve doğal yaşam alanlarını korumaları, yaşadıkları çevreyi temiz tutmaları, doğal kaynakları tasarruflu kullanmaları, yenilenebilir enerji kaynaklarına yönelmeleri gibi birçok olumlu tutum ve davranış sergilemeleri beklenmektedir.”

Türk eğitim sisteminde öğrencilerin akademik başarısı ve davranış notu karne notuyla ifade edilmektedir. Öğrencinin karnesine yansıyan gerek akademik başarısı gerekse davranış notu başarıda belirleyici hatta en önemli kriter olarak esas alınmaktadır. Dolayısıyla mevcut çalışmada da akademik başarı ve davranış notu karne notu olarak ele alınmıştır. Böylelikle ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine ait başarı düzeyleri ortaya konulmuş ve bu dersteki akademik başarıları ile davranış notları arasındaki ilişki analiz edilmiştir. Bu bağlamda bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersi akademik başarılarının “okul kültürüne uyum, öz bakım, kendini tanıma, iletişim ve sosyal etkileşim, ortak değerlere uyma, çözüm odaklı olma, sosyal faaliyetlere katılım, takım çalışması ve sorumluluk, verimli çalışma ve çevreye duyarlılık” davranışlarına göre incelenmesi amaçlanmıştır.

Çalışmanın ana problem cümlesi “ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersi akademik başarıları ne düzeydedir ve bu başarıları, davranış notlarına (okul kültürüne uyum, öz bakım, kendini tanıma, iletişim ve sosyal etkileşim, ortak değerlere uyma, çözüm odaklı olma, sosyal faaliyetlere katılım, takım çalışması ve sorumluluk, verimli çalışma, çevreye duyarlılık) göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?” şeklinde belirlenmiştir.

Yöntem

Mevcut araştırma nicel araştırma yöntemleri içinden tarama desenine göre planlanmıştır. Tarama araştırma desenleri, bir evrenin tutumlarını, görüşlerini, davranışlarını ya da özelliklerini açıklamak amacıyla araştırmacıların bir örneklem grubuna veya evrenin bütünü üzerine tarama uygulaması yaparak bilgileri topladığı nicel araştırma desenleri (Creswell, 2019) olarak tanımlanmaktadır.

Bu araştırmanın çalışma grubu 2021-2022 eğitim öğretim yılı güz döneminde Kilis ili merkez ilçedeki dört devlet ortaokulunda öğrenim görmekte olan 163 kız (%50.3) ve 161 erkek (%49.7) öğrenci olmak üzere toplamda 324 ortaokul altıncı sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Çalışmada sınıf düzeylerine göre bir karşılaştırma hedeflenmediğinden dolayı tek bir sınıf düzeyi örneklem olarak tercih edilmiş ve basit tesadüfi örnekleme yöntemi sonucu 5, 6, 7 ve 8. sınıf düzeyleri arasından altıncı sınıf belirlenmiştir. Nitekim basit tesadüfi örnekleme yönteminde evrende bulunan öğelerin olası tüm birleşimlerinin örneklem içinde yer alması için eşit ihtimali bulunur (Kerlinger & Lee, 1999). Çalışma grubuna ait tanılayıcı bilgilere Tablo 1’de yer verilmiştir.

Tablo 1.
Çalışma Grubuna Ait Tanılayıcı Bilgiler

Okul	Cinsiyet		Toplam
	Kız	Erkek	
O 1	54	55	109
O 2	41	42	83

O 3	40	38	78
O 4	28	26	54
Toplam	163	161	324

Bu araştırmanın veri toplama araçlarını “İlköğretim kurumları sınıf geçme defteri” ve “Öğrenci davranışlarına ait değerlendirme çizelgesi” oluşturmaktadır. İlköğretim kurumları sınıf geçme defteri, bir şubedeki öğrencilerin tüm derslerine ait akademik başarı puanlarını; Öğrenci davranışlarına ait değerlendirme çizelgesi ise bir şubedeki öğrencilerin “okul kültürüne uyum, öz bakım, kendini tanıma, iletişim ve sosyal etkileşim, ortak değerlere uyma, çözüm odaklı olma, sosyal faaliyetlere katılım, takım çalışması ve sorumluluk, verimli çalışma, çevreye duyarlılık” davranış notlarını gösteren belgedir. Araştırma verileri toplanırken öncelikle araştırmanın yapıldığı okul idarelerinin bilgisi ve izni ile “İlköğretim kurumları sınıf geçme defteri” ve “Öğrenci davranışlarına ait değerlendirme çizelgesi”nin dijital ortamda birer örneği alınmıştır. Ardından bu veriler SPSS 23 programına veri olarak girilmiştir. İlköğretim kurumları sınıf geçme defterinde öğrencilerin Türkçe dersi akademik başarılarının 0 ile 100 arasında; öğrenci davranışlarına ait değerlendirme çizelgesindeki davranış notlarının ise 1 ile 3 arasında puanlandırıldığı tespit edilmiştir. Buna göre öğrenci akademik başarı notları 0 ile 44 arasında “düşük”, 45 ile 54 arasında “geçer”, 55 ile 69 arasında “orta”, 70 ile 84 arasında “iyi” ve 85 ile 100 arasında ise “çok iyi” derecelendirilmektedir. Öğrenci davranış notları ise 1 “geliştirilmeli”, 2 “iyi”, 3 ise “çok iyi” olarak değerlendirilmektedir.

Araştırma kapsamında elde edilen verilerin analizinde SPSS 23 istatistik programından yararlanılmıştır. Analiz aşamasında ilk olarak verilerin normallikleri incelenmiştir. İlköğretim kurumları sınıf geçme defterinden elde edilen veriler analiz edildiğinde (çarpıklık= -.410; basıklık= -.798; *Shapiro Wilk* ve *Kolmogorov Smirnov* değerleri= .000 <.05) verilerin normal dağılım göstermediği tespit edildiğinden istatistiksel analizlerde parametrik olmayan testler kullanılmıştır. Buna göre ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersi akademik başarı düzeylerinin “okul kültürüne uyum, öz bakım, kendini tanıma, iletişim ve sosyal etkileşim, ortak değerlere uyma, çözüm odaklı olma, sosyal faaliyetlere katılım, takım çalışması ve sorumluluk, verimli çalışma, çevreye duyarlılık” davranış notlarına göre anlamlı bir farklılaşım farklılaşmadığını belirleyebilmek için *Kruskal Wallis H* testi yapılmıştır. Ortaya çıkan farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunun tespiti için ise *Post Hoc Tamhane* testi yapılmıştır (Büyüköztürk, 2014).

Bulgular ve Yorum

Ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersi akademik başarı düzeyleri incelendiğinde öğrencilerin akademik başarı düzeyleri “düşük (0-44), geçer (45-54), orta (55-69), iyi (70-84) ve çok iyi (85-100)” olmak üzere beş grupta değerlendirilmiş ve analiz sonuçları Tablo 2’de sunulmuştur. Buna göre öğrencilerin %6.2’sinin düşük, %9.9’unun geçer, %21’inin orta, %28.7’sinin iyi, %34.2’sinin ise çok iyi nota sahip

olduğu tespit edilmiştir. Dolayısıyla ortaokul öğrencilerinin yarısından fazlasının (%62.9) Türkçe dersi akademik başarılarının iyi ve çok iyi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada kapsamında Türkçe dersinde alınan puanların betimsel analizi de yapılmıştır. Bu bağlamda Türkçe dersine ait en yüksek notun 99, en düşük notun ise 25 olduğu; ranjın 74, mod değerinin 96, ortancanın (medyan) ise 76 olduğu tespit edilmiştir. Ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersi başarı ortalamasının ise iyi ($\bar{X}=74.33$) düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Tablo 2.

Öğrencilerin Türkçe Dersine Ait Akademik Başarı Düzeyleri

Düzye	Aralık	n	%
Düşük	(0-44)	20	6.2
Geçer	(45-54)	32	9.9
Orta	(55-69)	68	21
İyi	(70-84)	93	28.7
Çok iyi	(85-100)	111	34.2
Toplam	(0-100)	324	100

(Max. puan= 99; min. puan= 25; ranj=74; mod=96; medyan=76; \bar{X} =74.33; SS=17.12)

Türkçe Dersi Akademik Başarısının Okul Kültürüne Uyum Davranışına Göre Farklılığı

Ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersi akademik başarılarının okul kültürüne uyum davranışına göre anlamlı farklılık içerip içermediğinin tespiti amacıyla “Kruskal Wallis H” testi yapılmış ve elde edilen analiz sonuçları Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3.

Türkçe Dersi Akademik Başarısının Okul Kültürüne Uyum Davranışına Göre Farklılığı

Okul Kültürüne Uyum Düzeyi	n	Sıra ort.	sd	X^2	p	Anlamlı fark
Geliştirilmeli (A)	19	12.55				A-B
İyi (B)	48	70.06	2	119.039	.000	A-C
Çok iyi (C)	257	190.85				B-C
Toplam	324					

p<.05

Tablo 3’teki verilere göre ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersi akademik başarılarının okul kültürüne uyum davranışına göre anlamlı olarak farklılaştığı tespit edilmiştir ($X^2=119.039$; p<.05). Farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunun tespiti için “*Post Hoc Tamhane*” testi yapılmıştır.

Tablo 4.
Türkçe Dersi Akademik Başarı ile Okul Kültürüne Uyum Davranışının Karşılaştırıldığı Tamhane Testi Sonuçları

Değişken	Kategori		Ort. Fark.	SS	p
Okul Kültürüne Uyum	Geliştirilmeli	İyi	-17.234	2.23	.000*
		Çok iyi	-40.724	1.59	.000*
	İyi	Geliştirilmeli	17.234	2.23	.000*
		Çok iyi	-23.490	1.97	.000*
	Çok iyi	Geliştirilmeli	40.724	1.59	.000*
		İyi			
			23.490	1.97	

*p<.05

Yapılan analizde farkın okul kültürüne uyum davranış düzeyi çok iyi olan öğrenciler ile geliştirilmeli ve iyi olan öğrenciler arasında olduğu görülmüştür. Okul kültürüne uyum davranış düzeyi iyi olan öğrenciler ile geliştirilmeli olan öğrenciler arasında da anlamlı bir fark bulunmuştur. Sıra ortalamaları ve ortalama farkları dikkate alındığında bu gruplar arasındaki farkın okul kültürüne uyum davranışı çok iyi ve iyi olan öğrencilerin lehine olduğu görülmektedir (Tablo 4). Buna göre ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersi akademik başarılarıyla okul kültürüne uyum davranışı arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu ve davranış düzeyi çok iyiye doğru gittikçe Türkçe dersi akademik başarının da arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Türkçe Dersi Akademik Başarısının Öz Bakım Davranışına Göre Farklılığı

Ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersi akademik başarılarının öz bakım davranışına göre anlamlı farklılık içerip içermediğinin tespiti amacıyla “Kruskal Wallis H” testi yapılmış ve ulaşılan analiz sonuçları Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5.
Türkçe Dersi Akademik Başarısının Öz Bakım Davranışına Göre Farklılığı

Öz Bakım Düzeyi	n	Sıra ort.	sd	X ²	p	Anlamlı fark
Geliştirilmeli (A)	15	11.07				A-B
İyi (B)	35	48.87	2	107.005	.000	A-C
Çok iyi (C)	274	185.3				B-C
Toplam	324					

*p<.05

Tablo 5’teki verilere göre ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersi akademik başarılarının öz bakım davranışına göre anlamlı olarak farklılaştığı tespit edilmiştir (X²=107.005; p<.05). Farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunun tespiti için “Post Hoc Tamhane” testi yapılmıştır.

Tablo 6.
Türkçe Dersi Akademik Başarı ile Öz Bakım Davranışının Karşılaştırıldığı Tamhane Testi Sonuçları

Değişken	Kategori	Ort. Fark.	SS	p	
Öz Bakım	Geliştirilmeli	İyi	-13.304	2.23	.000*
		Çok iyi	-40.708	1.72	.000*
	İyi	Geliştirilmeli	13.304	2.23	.000*
		Çok iyi	-27.403	1.86	.000*
	Çok iyi	Geliştirilmeli	40.708	1.72	.000*
		İyi			.000*
		27.403	1.86		

*p<.05

Yapılan analizde farkın öz bakım davranış düzeyi *çok iyi* olan öğrenciler ile *geliştirilmeli* ve *iyi* olan öğrenciler arasında olduğu tespit edilmiştir. Aynı zamanda öz bakım davranış düzeyi *iyi* olan öğrenciler ile *geliştirilmeli* olan öğrenciler arasında da anlamlı farklılık bulunmuştur. Sıra ortalamaları ve ortalama farklara göre bu gruplar arasındaki farkın öz bakım davranışı *çok iyi* ve *iyi* düzeyde olan öğrencilerin lehine olduğu belirlenmiştir (Tablo 6). Bu verilere göre ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersi akademik başarılarıyla *öz bakım* davranışı arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişkinin olduğu ve öz bakım davranış düzeyi çok iyiye doğru gittikçe Türkçe dersi akademik başarının da arttığı gözlenmiştir.

Türkçe Dersi Akademik Başarısının Kendini Tanıma Davranışına Göre Farklılığı

Ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersi akademik başarılarının kendini tanıma davranışına göre anlamlı farklılık içerip içermediğinin tespiti için “*Kruskal Wallis H*” testi yapılmış ve ulaşılan analiz sonuçları Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7.
Türkçe Dersi Akademik Başarısının Kendini Tanıma Davranışına Göre Farklılığı

Kendini Tanıma Düzeyi	n	Sıra ort.	sd	X ²	p	Anlamlı fark
Geliştirilmeli (A)	12	16.58				A-B
İyi (B)	58	64.45	2	117.559	.000	A-C
Çok iyi (C)	254	191.78				B-C
Toplam	324					

*p<.05

Tablo 7’deki verilere göre ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersi akademik başarılarının kendini tanıma davranışına göre anlamlı olarak farklılaştığı tespit

edilmiştir ($X^2=117.559$; $p<.05$). Farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunun tespiti için “*Post Hoc Tamhane*” testi yapılmıştır.

Tablo 8.

Türkçe Dersi Akademik Başarı ile Kendini Tanıma Davranışının Karşılaştırıldığı Tamhane Testi Sonuçları

Değişken	Kategori	Ort. Fark.	SS	<i>p</i>	
Kendini Tanıma	Geliştirilmeli	İyi	-15.068	3.18	.000*
		Çok iyi	-40.350	2.86	.000*
	İyi	Geliştirilmeli	15.068	3.18	.000*
		Çok iyi	-25.281	1.84	.000*
	Çok iyi	Geliştirilmeli	40.350	2.86	.000*
		İyi			.000*
		25.281	1.84		

* $p<.05$

Yapılan analizde farkın kendini tanıma davranış düzeyi *çok iyi* olan öğrenciler ile *geliştirilmeli* ve *iyi* olan öğrenciler arasında olduğu görülmüştür. Ayrıca kendini tanıma davranış düzeyi *iyi* olan öğrenciler ile *geliştirilmeli* olan öğrenciler arasında da anlamlı bir fark bulunmuştur. Sıra ortalamaları ve ortalama farklara göre bu gruplar arasındaki farkın kendini tanıma davranışı *çok iyi* ve *iyi* olan öğrencilerin lehine olduğu belirlenmiştir (Tablo 8). Bu verilere göre ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersi akademik başarılarıyla *kendini tanıma* davranışı arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu ve kendini tanıma davranış düzeyi çok iyiye doğru gittikçe Türkçe dersi akademik başarının da arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Türkçe Dersi Akademik Başarısının İletişim ve Sosyal Etkileşim Davranışına Göre Farklılığı

Ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersi akademik başarılarının iletişim ve sosyal etkileşim davranışına göre anlamlı farklılık içerip içermediğinin tespiti amacıyla “*Kruskal Wallis H*” testi yapılmış ve ilgili analiz sonuçları Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9.

Türkçe Dersi Akademik Başarısının İletişim ve Sosyal Etkileşim Davranışına Göre Farklılığı

İletişim ve Sosyal Etkileşim Düzeyi	n	Sıra ort.	sd	X^2	<i>p</i>	Anlamlı fark
Geliştirilmeli (A)	14	14.36				A-B
İyi (B)	37	48.74	2	106.124	.000	A-C
Çok iyi (C)	273	185.51				B-C
Toplam	324					

* $p<.05$

Tablo 9'daki verilere göre ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersi akademik başarılarının iletişim ve sosyal etkileşim davranışına göre anlamlı olarak farklılaştığı tespit edilmiştir ($X^2=106.124$; $p<.05$). Farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunun tespiti için "Post Hoc Tamhane" testi yapılmıştır.

Tablo 10.

Türkçe Dersi Akademik Başarı ile İletişim ve Sosyal Etkileşim Davranışının Karşılaştırıldığı Tamhane Testi Sonuçları

Değişken	Kategori	Ort. Fark.	SS	p	
İletişim ve Sosyal Etkileşim	Geliştirilmeli	İyi	-11.511	2.70	.000*
		Çok iyi	-39.437	2.12	.000*
	İyi	Geliştirilmeli	11.511	2.70	.000*
		Çok iyi	-27.926	2.06	.000*
	Çok iyi	Geliştirilmeli	39.437	2.12	.000*
		İyi			.000*
		27.926	2.06		

* $p<.05$

Yapılan analizde farkın iletişim ve sosyal etkileşim davranış düzeyi *çok iyi* olan öğrenciler ile *geliştirilmeli* ve *iyi* olan öğrenciler arasında olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca iletişim ve sosyal etkileşim davranış düzeyi *iyi* olan öğrenciler ile *geliştirilmeli* olan öğrenciler arasında da anlamlı farklılık bulunmuştur. Sıra ortalamaları ve ortalama farklar temel alındığında bu gruplar arasındaki farkın iletişim ve sosyal etkileşim davranışı *çok iyi* ve *iyi* olan öğrencilerin lehine olduğu belirlenmiştir (Tablo 10). Bu verilere göre ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersi akademik başarılarıyla *iletişim ve sosyal etkileşim* davranışı arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu; iletişim ve sosyal etkileşim davranış düzeyi çok iyiye doğru gittikçe Türkçe dersi akademik başarının da arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Türkçe Dersi Akademik Başarısının Ortak Değerlere Uyma Davranışına Göre Farklılığı

Ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersi akademik başarılarının ortak değerlere uyma davranışına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin tespiti için "Kruskal Wallis H" testi yapılmış ve ilgili analiz sonuçları Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11.

Türkçe Dersi Akademik Başarısının Ortak Değerlere Uyma Davranışına Göre Farklılığı

Ortak Değerlere Uyma Düzeyi	n	Sıra ort.	sd	X^2	p	Anlamlı fark
Geliştirilmeli (A)	8	16.31				A-B
İyi (B)	64	73.65	2	98.381	.000	A-C
Çok iyi (C)	252	189.71				B-C

Toplam 324

*p<.05

Tablo 11'deki veriler incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersi akademik başarılarının ortak değerlere uyma davranışına göre anlamlı olarak farklılaştığı görülmektedir ($X^2=98.381$; $p<.05$). Farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunun tespiti için “*Post Hoc Tamhane*” testi yapılmıştır.

Tablo 12.

Türkçe Dersi Akademik Başarı ile Ortak Değerlere Uyma Davranışının Karşılaştırıldığı Tamhane Testi Sonuçları

Değişken	Kategori	Ort. Fark.	SS	p
Ortak Değerlere Uyma	Geliştirilmeli İyi	-16.218	3.50	.001*
	Çok iyi	-39.698	3.10	.000*
	İyi Geliştirilmeli	16.218	3.50	.001*
	Çok iyi	-23.479	2.06	.000*
	Çok iyi Geliştirilmeli	39.698	3.10	.000*
	İyi	23.479	2.06	.000*

*p<.05

Yapılan analizde farkın ortak değerlere uyma davranış düzeyi *çok iyi* olan öğrenciler ile *geliştirilmeli* ve *iyi* olan öğrenciler arasında olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca ortak değerlere uyma davranış düzeyi *iyi* olan öğrenciler ile *geliştirilmeli* olan öğrenciler arasında da anlamlı farklılık bulunmuştur. Sıra ortalamaları ve ortalama farklar incelendiğinde bu gruplar arasındaki farkın ortak değerlere uyma davranışı *çok iyi* ve *iyi* olan öğrencilerin lehine olduğu görülmektedir (Tablo 12). Buna göre ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersi akademik başarılarıyla *ortak değerlere uyma* davranışı arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu ve ortak değerlere uyma davranış düzeyi çok iyiye doğru gittikçe Türkçe dersi akademik başarısının da arttığı tespit edilmiştir.

Türkçe Dersi Akademik Başarısının Çözüm Odaklı Olma Davranışına Göre Farklılığı

Ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersi akademik başarılarının çözüm odaklı olma davranışına göre anlamlı farklılık içerip içermediğinin tespiti amacıyla “*Kruskal Wallis H*” testi yapılmış ve elde edilen analiz sonuçları Tablo 13’te sunulmuştur

Tablo 13.

Türkçe Dersi Akademik Başarısının Çözüm Odaklı Olma Davranışına Göre Farklılığı

Çözüm Odaklı Olma Düzeyi	n	Sıra ort.	sd	X^2	p	Anlamlı fark
Geliştirilmeli (A)	43	34.08				A-B

İyi (B)	40	89.65	2	138.744	.000	A-C
Çok iyi (C)	241	197.5				B-C
Toplam	324					

*p<.05

Tablo 13'teki verilere göre ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersi akademik başarılarının çözüm odaklı olma davranışına göre anlamlı olarak farklılaştığı tespit edilmiştir ($X^2=138.744$; $p<.05$). Farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunun tespiti için "Post Hoc Tamhane" testi yapılmıştır.

Tablo 14.

Türkçe Dersi Akademik Başarı ile Çözüm Odaklı Olma Davranışının Karşılaştırıldığı Tamhane Testi Sonuçları

Değişken	Kategori	Ort. Fark.	SS	<i>p</i>	
Çözüm Odaklı Olma	Geliştirilmeli	İyi	-15.151	2.44	.040*
		Çok iyi	-35.103	1.95	.000*
	İyi	Geliştirilmeli	15.151	2.44	.040*
		Çok iyi	-19.952	1.87	.000*
	Çok iyi	Geliştirilmeli	35.103	1.95	.000*
	İyi				.000*
		19.952	1.87		

*p<.05

Yapılan analizde farkın çözüm odaklı olma davranış düzeyi *çok iyi* olan öğrenciler ile *geliştirilmeli* ve *iyi* olan öğrenciler arasında olduğu görülmüştür. Ayrıca çözüm odaklı olma davranış düzeyi *iyi* olan öğrenciler ile *geliştirilmeli* olan öğrenciler arasında da anlamlı bir fark bulunmuştur. Sıra ortalamaları ve ortalama farklara göre bu gruplar arasındaki farkın çözüm odaklı olma davranışı *çok iyi* ve *iyi* olan öğrencilerin lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Tablo 14). Bu verilere göre ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersi akademik başarılarıyla *çözüm odaklı olma* davranışı arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu ve çözüm odaklı olma davranış düzeyi çok iyiye doğru gittikçe Türkçe dersi akademik başarısının da arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Türkçe Dersi Akademik Başarısının Sosyal Faaliyetlere Katılım Davranışına Göre Farklılığı

Ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersi akademik başarılarının sosyal faaliyetlere katılım davranışına göre anlamlı farklılık içerip içermediğinin tespiti amacıyla "Kruskal Wallis H" testi yapılmış ve ulaşılan analiz sonuçları Tablo 15'te sunulmuştur.

Tablo 15.

Türkçe Dersi Akademik Başarısının Sosyal Faaliyetlere Katılım Davranışına Göre Farklılığı

Sosyal Faaliyetlere Katılım Düzeyi	n	Sıra ort.	sd	X ²	p	Anlamlı fark
Geliştirilmeli (A)	11	12.23				A-B
İyi (B)	40	63.81	2	85.850	.000	A-C
Çok iyi (C)	273	183.01				B-C
Toplam	324					

*p<.05

Tablo 15'teki verilere göre ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersi akademik başarılarının sosyal faaliyetlere katılım davranışına göre anlamlı olarak farklılaştığı tespit edilmiştir ($X^2=85.850$; $p<.05$). Farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunun tespiti için “*Post Hoc Tamhane*” testi yapılmıştır.

Tablo 16.

Türkçe Dersi Akademik Başarı ile Sosyal Faaliyetlere Katılım Davranışının Karşılaştırıldığı Tamhane Testi Sonuçları

Değişken	Kategori	Ort. Fark.	SS	p	
Sosyal Faaliyetlere Katılım	Geliştirilmeli	İyi	-14,918	3,01	.423
		Çok iyi	-39,528	2,18	.130
	İyi	Geliştirilmeli	14,918	3,01	.423
		Çok iyi	-24,610	2,43	.000*
	Çok iyi	Geliştirilmeli	39,528	2,18	.130
		İyi	24,610	2,43	.000*

*p<.05

Yapılan analizde farkın çözüm odaklı olma davranış düzeyi *çok iyi* olan öğrenciler ile *geliştirilmeli* ve *iyi* olan öğrenciler arasında olduğu görülmüştür. Ayrıca sosyal faaliyetlere katılım davranış düzeyi *iyi* olan öğrenciler ile *geliştirilmeli* olan öğrenciler arasında da anlamlı farklılık bulunmuştur. Sıra ortalamaları ve ortalama farklara göre bu gruplar arasındaki farkın sosyal faaliyetlere katılım davranışı *çok iyi* ve *iyi* olan öğrencilerin lehine olduğu görülmektedir (Tablo 16). Bu verilere göre ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersi akademik başarılarıyla *sosyal faaliyetlere katılım* davranışı arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu ve sosyal faaliyetlere katılım davranış düzeyi çok iyiye doğru gittikçe Türkçe dersi akademik başarısının da arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Türkçe Dersi Akademik Başarısının Takım Çalışması ve Sorumluluk Davranışına Göre Farklılığı

Ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersi akademik başarılarının takım çalışması ve sorumluluk davranışına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin tespiti için “Kruskal Wallis H” testi yapılmış ve elde edilen analiz sonuçları Tablo 17’de sunulmuştur.

Tablo 17.

Türkçe Dersi Akademik Başarısının Takım Çalışması ve Sorumluluk Davranışına Göre Farklılığı

Takım Çalışması ve Sorumluluk Düzeyi	n	Sıra ort.	sd	X^2	p	Anlamlı fark
Geliştirilmeli (A)	17	21.97				A-B
İyi (B)	59	83.34	2	103.359	.000	A-C
Çok iyi (C)	248	190.97				B-C
Toplam	324					

*p<.05

Tablo 17’deki verilere göre ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersi akademik başarılarının takım çalışması ve sorumluluk davranışına göre anlamlı olarak farklılaştığı tespit edilmiştir ($X^2=103.359$; p<.05). Farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunun tespiti için “Post Hoc Tamhane” testi yapılmıştır.

Tablo 18.

Türkçe Dersi Akademik Başarı ile Takım Çalışması ve Sorumluluk Davranışının Karşılaştırıldığı Tamhane Testi Sonuçları

Değişken	Kategori	Ort. Fark.	SS	p	
Takım Çalışması ve Sorumluluk	Geliştirilmeli	İyi	-17.246	2.97	.049*
		Çok iyi	-38.058	2.53	.000*
	İyi	Geliştirilmeli	17.246	2.97	.049*
		Çok iyi	-20.811	2.02	.000*
	Çok iyi	Geliştirilmeli	38.058	2.53	.000*
		İyi			.000*
		20.811	2.02		

*p<.05

Yapılan analizde farkın takım çalışması ve sorumluluk davranış düzeyi *çok iyi* olan öğrenciler ile *geliştirilmeli* ve *iyi* olan öğrenciler arasında olduğu görülmüştür. Sıra ortalamaları ve ortalama farklara göre bu gruplar arasındaki farkın takım çalışması ve sorumluluk davranışı *çok iyi* olan öğrencilerin lehine olduğu görülmektedir (Tablo 18). Genel anlamda ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersi akademik başarılarıyla *takım çalışması ve sorumluluk* davranışı arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu ve takım çalışması ve sorumluluk davranış düzeyi *çok iyi*ye doğru gittikçe Türkçe dersi akademik başarının da arttığı tespit edilmiştir.

Türkçe Dersi Akademik Başarısının Verimli Çalışma Davranışına Göre Farklılığı

Ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersi akademik başarılarının verimli çalışma davranışına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin tespiti amacıyla “*Kruskal Wallis H*” testi yapılmış ve ulaşılan analiz sonuçları Tablo 19’da sunulmuştur.

Tablo 19.

Türkçe Dersi Akademik Başarısının Verimli Çalışma Davranışına Göre Farklılığı

Verimli Çalışma Düzeyi	n	Sıra ort.	sd	X^2	p	Anlamlı fark
Geliştirilmeli (A)	47	33.71				A-B
İyi (B)	87	106.31	2	192.066	.000	A-C
Çok iyi (C)	190	220.09				B-C
Toplam	324					

* $p < .05$

Tablo 19’deki verilere göre ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersi akademik başarılarının verimli çalışma davranışına göre anlamlı olarak farklılaştığı tespit edilmiştir ($X^2=192.066$; $p < .05$). Farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunun tespiti için “*Post Hoc Tamhane*” testi yapılmıştır.

Tablo 20.

Türkçe Dersi Akademik Başarı ile Verimli Çalışma Davranışının Karşılaştırıldığı Tamhane Testi Sonuçları

Değişken	Kategori	Ort. Fark.	SS	p
Verimli Çalışma	Geliştirilmeli İyi	-18.298	1.80	.000*
	Geliştirilmeli Çok iyi	-38.480	1.61	.000*
	İyi Geliştirilmeli	18.298	1.80	.000*
	İyi Çok iyi	-20.182	1.38	.000*
	Çok iyi Geliştirilmeli	38.480	1.61	.000*
	Çok iyi İyi			.000*
		20.182	1.38	

* $p < .05$

Yapılan analizde farkın verimli çalışma davranış düzeyi *çok iyi* olan öğrenciler ile *geliştirilmeli* ve *iyi* olan öğrenciler arasında olduğu görülmüştür. Ayrıca verimli çalışma davranış düzeyi *iyi* olan öğrenciler ile *geliştirilmeli* olan öğrenciler arasında da anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Sıra ortalamaları ve ortalama farklara göre bu gruplar arasındaki farkın verimli çalışma davranışı *çok iyi* ve *iyi* olan öğrencilerin lehine olduğu görülmektedir (Tablo 20). Bu verilere göre ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersi akademik başarılarıyla *verimli çalışma* davranışı arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu ve verimli çalışma davranış düzeyi *çok iyi*ye doğru gittikçe Türkçe dersi akademik başarının da arttığı tespit edilmiştir.

Türkçe Dersi Akademik Başarısının Çevreye Duyarlılık Davranışına Göre Farklılığı

Ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersi akademik başarılarının çevreye duyarlılık davranışına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin tespiti amacıyla “*Kruskal Wallis H*” testi yapılmış ve elde edilen analiz sonuçları Tablo 21’de sunulmuştur.

Tablo 21.

Türkçe Dersi Akademik Başarısının Çevreye Duyarlılık Davranışına Göre Farklılığı

Çevreye Duyarlılık Düzeyi	n	Sıra ort.	sd	X^2	p	Anlamlı fark
Geliştirilmeli (A)	12	19.92				A-B
İyi (B)	49	60.51	2	105.454	.000	A-C
Çok iyi (C)	263	188.01				B-C
Toplam	324					

* $p < .05$

Tablo 21’deki verilere göre ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersi akademik başarılarının çevreye duyarlılık davranışına göre anlamlı olarak farklılaştığı tespit edilmiştir ($X^2=105.454$; $p < .05$). Farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunun tespiti için “*Post Hoc Tamhane*” testi yapılmıştır.

Tablo 22.

Türkçe Dersi Akademik Başarı ile Çevreye Duyarlılık Davranışının Karşılaştırıldığı Tamhane Testi Sonuçları

Değişken	Kategori	Ort. Fark.	SS	p	
Çevreye Duyarlılık	Geliştirilmeli	İyi	-13.522	3.48	.003*
		Çok iyi	-39.260	3.08	.000*
	İyi	Geliştirilmeli	13.522	3.48	.003*
		Çok iyi	-25.738	2.02	.000*
	Çok iyi	Geliştirilmeli	39.260	3.08	.000*
		İyi			
			25.738	2.02	

* $p < .05$

Yapılan analizde farkın çevreye duyarlılık davranış düzeyi *çok iyi* olan öğrenciler ile *geliştirilmeli* ve *iyi* olan öğrenciler arasında olduğu görülmüştür. Ayrıca çevreye duyarlılık davranış düzeyi *iyi* olan öğrenciler ile *geliştirilmeli* olan öğrenciler arasında da anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Sıra ortalamaları ve ortalama farklara göre bu gruplar arasındaki farkın çevreye duyarlılık davranışı *çok iyi* ve *iyi* olan öğrencilerin lehine olduğu görülmektedir (Tablo 22). Bu verilere göre ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersi akademik başarılarıyla *çevreye duyarlılık* davranışı arasında pozitif

yönlü anlamlı bir ilişki olduğu ve çevreye duyarlılık davranış düzeyi çok iyiye doğru gittikçe Türkçe dersi akademik başarısının da arttığı tespit edilmiştir.

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersi akademik başarı düzeyleri belirlenerek söz konusu başarı “okul kültürüne uyum, öz bakım, kendini tanıma, iletişim ve sosyal etkileşim, ortak değerlere uyma, çözüm odaklı olma, sosyal faaliyetlere katılım, takım çalışması ve sorumluluk, verimli çalışma, çevreye duyarlılık” davranış değişkenlerine göre incelenmiştir. Araştırma sonucunda ortaokul öğrencilerinin Türkçe ders notu ortalamasının iyi ($\bar{X}=74.33$) düzeyde olduğu ve Türkçe dersi akademik başarılarının ele alınan tüm davranışlara göre anlamlı olarak farklılaştığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Araştırma sonuçları; ortaokul öğrencilerinin Türkçe ders başarılarının “okul kültürüne uyum, öz bakım, kendini tanıma, iletişim ve sosyal etkileşim, ortak değerlere uyma, çözüm odaklı olma, sosyal faaliyetlere katılım, takım çalışması ve sorumluluk, verimli çalışma ve çevreye duyarlılık” davranış düzeyi *çok iyi* olan öğrencilerle *iyi* ve *geliştirilmeli* olan öğrenciler arasında *çok iyi* olan öğrencilerin lehine olduğunu göstermiştir. Ayrıca öğrencilerin Türkçe dersi akademik başarılarının “okul kültürüne uyum, öz bakım, kendini tanıma, iletişim ve sosyal etkileşim, ortak değerlere uyma, çözüm odaklı olma, sosyal faaliyetlere katılım, takım çalışması ve sorumluluk, verimli çalışma ve çevreye duyarlılık davranış” düzeyi *iyi* olan öğrencilerle *geliştirilmeli* olan öğrenciler arasında *iyi* olan öğrencilerin lehine olduğu ortaya konulmuştur. Bu bulgular neticesinde ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersi akademik başarıları puanlarıyla davranış puanları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişkinin olduğu ve davranış düzeyi çok iyiye doğru gittikçe Türkçe dersi akademik başarılarının da genel anlamda arttığı sonucuna varılmıştır. Bununla birlikte tam tersi bir söylemde de bulunulabilir. Yani öğrencilerin Türkçe dersi akademik başarılarının artmasıyla birlikte “okul kültürüne uyum, öz bakım, kendini tanıma, iletişim ve sosyal etkileşim, ortak değerlere uyma, çözüm odaklı olma, sosyal faaliyetlere katılım, takım çalışması ve sorumluluk, verimli çalışma, çevreye duyarlılık” gibi davranış puanlarında da anlamlı bir artışın yaşandığı ifade edilebilir.

Alanyazında öğrencilerin akademik başarılarıyla davranış notları arasındaki farklılığın incelendiği sadece bir çalışmaya rastlanmıştır. Söz konusu çalışmanın bulgularıyla mevcut çalışmanın bulgularının birbirini desteklediği gözlenmektedir. Nitekim Demir (2022) tarafından yapılan çalışmada ortaokul öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersi akademik başarılarının “okul kültürüne uyum, öz bakım, kendini tanıma, iletişim ve sosyal etkileşim, ortak değerlere uyma, çözüm odaklı olma, sosyal faaliyetlere katılım, takım çalışması ve sorumluluk, verimli çalışma, çevreye duyarlılık” davranışlara göre anlamlı olarak farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar neticesinde ortaokul öğrencilerinin akademik başarılarıyla karnelerinde yer alan davranış notları arasında paralel bir ilişkinin olduğu söylenebilir. Nitekim

Türkiye’deki ortaokul kademelerinde karne notları oluşturulurken her bir disipline ait başarı puanlarının, dersin öğretmenlerince birebir ve titizlikle oluşturulduğu bilinmektedir. Bununla birlikte davranış notlarının sınıf şube öğretmenleri tarafından verildiği ve söz konusu notlandırmada öğrencilerin derslerdeki akademik başarılarının esas alındığı malumdur. Mevcut çalışmanın ve ilgili diğer çalışmanın bulgularının bu yaklaşımın sonucunu yansıttığı söylenebilir. Öte yandan davranış notları verilirken öğrencilerin akademik başarı puanlarının belirleyici olması bilimsel çalışmalarla sorgulanması gereken bir husustur.

Akademik başarı ve davranış notları arasındaki paralel ilişki göz önünde bulundurulduğunda akademik başarı üzerinde etkili olduğu bilimsel çalışmalarla ortaya konulan öz yeterlik algısı (Ayotola & Adedeji, 2009; Jackson, 2002; Klomegah, 2007; Pietsch vd., 2003), derse yönelik ilgi, tutum (Demir, 2021a; Erdem & Gözüküçük, 2013; Kazazoğlu, 2013; Yenilmez & Özabacı, 2003; Zorbaz & Habeş, 2015), motivasyon (Boyd, 2002; Gottfried vd., 2001), ders çalışma alışkanlığı (Bıyıklı, 2017; Özer & Anıl, 2011; Patterson vd., 2003), okul yönetiminin tutumu (Leithwood & Jantzi, 2000; Sarı & Cenkseven, 2008), öğretmen davranışları (Hattie, 2009; Kızıldağ, 2009; Şişman, 2014; Şevik, 2014), ailenin sosyoekonomik düzeyi (Akyol vd., 2010; Kocaman, 2009; Polat, 2009), ebeveynlerin eğitim durumu, tutum ve davranışlarının (Koutsoulis & Campbell, 2001; Özer & Anıl, 2011; Özkan & Yıldırım, 2013) öğrencilerin dolaylı olarak davranış notları üzerinde de etkili olabileceği söylenebilir. Başka bir ifadeyle dolaylı olarak öz yeterlik algısı, derse yönelik ilgi, tutum ve motivasyon, ders çalışma alışkanlığı, okul yönetiminin tutumu, öğretmen davranışları, ailenin sosyoekonomik düzeyi, ebeveynlerin eğitim durumu, tutum ve davranışlarının öğrencilerin “*okul kültürüne uyum, öz bakım, kendini tanıma, iletişim ve sosyal etkileşim, ortak değerlere uyma, çözüm odaklı olma, sosyal faaliyetlere katılım, takım çalışması ve sorumluluk, verimli çalışma ve çevreye duyarlılık*” davranışları üzerinde de etkisinin olduğu söylenebilir.

Mevcut araştırmanın bulgularından hareketle aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

Bu araştırma Türkçe dersi kapsamında ortaokul altıncı sınıfa devam eden 324 Türk öğrenciyle yürütülmüştür. Farklı örneklem gruplarıyla benzer çalışmalar yapılabileceği gibi ortaokullardaki tüm sınıf düzeyleri örneklem olarak seçilip sınıflara göre karşılaştırmalı çalışmalar da gerçekleştirilebilir.

Bu çalışmada öğrencilerin Türkçe dersi akademik başarıları çeşitli davranış (okul kültürüne uyum, öz bakım, kendini tanıma, iletişim ve sosyal etkileşim, ortak değerlere uyma, çözüm odaklı olma, sosyal faaliyetlere katılım, takım çalışması ve sorumluluk, verimli çalışma, çevreye duyarlılık) değişkenleri açısından incelenmiştir. Farklı disiplinler kapsamında da benzer çalışmalar yapılabilir.

Bu araştırmanın bulguları ortaokul öğrencilerinin akademik başarılarıyla davranış puanları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişkinin olduğunu ortaya koymaktadır. Farklı yöntemlerin kullanılacağı nitel ya da karma çalışmalarla bu değişkenler

arasındaki ilişki detaylıca incelenebilir. Özellikle davranış notlarının nasıl verildiğine dair öğretmen, okul idaresi ve ailelerle görüşmelerin yapılmasının yanı sıra söz konusu notlandırmanın nasıl yapılması gerektiğine ilişkin bilimsel çalışmaların hazırlanması önerilmektedir.

Çıkar Çatışması ve Etik Bildirimi

Bu çalışma tek yazar tarafından yürütüldüğünden dolayı çıkar çatışması söz konusu değildir. Yazar tarafından tüm etik kurallara uyulmuştur.

Kaynakça

- Akyol, G., Sungur, S., & Tekkaya, C. (2010). The contribution of cognitive and metacognitive strategy USE to students' science achievement. *Educational Research and Evaluation*, 16, 1-21. <https://doi.org/10.1080/13803611003672348>
- Ayotola, A., & Adedeji, T. (2009). The relationship between mathematics self-efficacy and achievement in mathematics. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 953-957. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2009.01.169>
- Bıyıklı, C. (2017). Ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersi akademik başarıları ile ders çalışma alışkanlıkları arasındaki ilişki. *PAU Eğitim Fakültesi Dergisi*, (42), 59-73. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/pauefd/issue/33905/375340>
- Boyd, F. B. (2002). Motivation to continue: enhancing literacy learning for struggling readers and writers. *Reading and Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 18, 257-277. <https://doi.org/10.1080/07487630290061818>
- Bölükbaş, F. (2010). İlköğretim öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarının başarı-cinsiyet- ailenin eğitim düzeyi bağlamında değerlendirilmesi. *Turkisch Studies*, 5(3), 905-918. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.1477>
- Büyükoztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorumlar* (20. baskı). Pegem Akademi.
- Creswell, J. W. (2019). *Eğitim araştırmaları: nicel ve nitel araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi*. H. Ekşi (Çev.), Edam.
- Dağdelen, S. (2013). *Biyoloji derslerinde öğretmenlerin kişilerarası davranışı, sınıf öğrenme ortamı ve öğrenci başarısı arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 349950) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Demir, Y. (2021a, December 10-12). Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi akademik başarıları ve tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *7th International Mardin Artuklu Scientific Researches Conference*, Mardin, Türkiye.
- Demir, S. (2021b, 30 November -2 December). Ortaokul öğrencilerinin Türkçe akademik başarılarının diğer disiplinlerle ilişkisinin incelenmesi. *Ahi Evran International Conference on Scientific Research*, Kırşehir, Türkiye.
- Demir, Y. (2022). Review of the social studies course academic achievements of middle school students in the context of behavioral grades. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, 10(3), 487-502. <https://doi.org/10.17478/jegys.1135256>
- Erdem, A. R., & Gözüküçük, M. (2013). İlköğretim 3. 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik motivasyonları ve tutumları arasındaki ilişki. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 3(2), 13-24. DOI:10.14527/V3N2M2
- Fan, X., & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: a meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13(1), 1-22. <https://doi.org/10.1023/A:1009048817385>

- Gottfried, A. E., Fleming, J. S., & Gottfried, A. W. (2001). Continuity of academic intrinsic motivation from childhood through late adolescence: a longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 3-13. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.93.1.3>
- Güneyli, A., Özder, H., Konedralı, G., & Arsan, N. (2010). İlköğretim öğrencilerinin Türkçe ile diğer ders başarıları arasındaki ilişki. *Mediterranean Journal of Educational Research*, 7, 60-72.
- Hattie, J. (2009) *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses related to achievement*. Routledge.
- Jackson, W. J. (2002). Enhancing self-efficacy and learning performance. *The Journal of Experimental Education*, 70(3), 243-254. <http://dx.doi.org/10.1080/00220970209599508>
- Kazazoğlu, S. (2013). Türkçe ve İngilizce derslerine yönelik tutumun akademik başarıya etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 38(170), 294-307.
- Kerlinger, F. N. & Lee, H. B. (1999). *Foundations of behavioral research*. Harcourt College Publishers.
- Kızıldağ, S. (2009). *Akademik başarının yordayıcısı olarak yalnızlık, boyun eğici davranışlar, sosyal destek* (Tez No. 257069) [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Klomegah, R. Y. (2007). Predictors of academic performance of university students: an application of the goal efficacy model. *College Student Journal*, 41(2), 407-415.
- Kocaman, A. (2009). *Ailenin sosyokültürel ve sosyoekonomik durumunun öğrencinin okul başarısına etkisi: İnönü EML örneği* (Tez No. 308704) [Yüksek lisans tezi, Beykent Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Koutsoulis, M. K., & Campbell, J. R. (2001). Family processes affect students' motivation, and science and math achievement in Cypriot high schools. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 8(1), 108-127. https://doi.org/10.1207/S15328007SEM0801_6
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2000). The effects of transformational leadership on organisational conditions and student engagement. *Journal of Educational Administration*, 38(2), 112-129. <https://doi.org/10.1108/09578230010320064>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2007). Millî eğitim bakanlığı ilköğretim kurumları yönetmeliğinde değişiklik yapılmasına dair yönetmelik. *Resmî Gazete*, Sayı: 26738, EK- 6/3-A. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2007/12/20071226-7.htm>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2019). *Türkçe dersi (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı*. Millî Eğitim Bakanlığı.
- <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/20195716392253-02-T%C3%BCrK%C3%A7e%20%C3%96%C4%9Fretim%20Program%C4%B1%202019.pdf>
- Özer, Y., & Anıl, D. (2011). Öğrencilerin fen ve matematik başarılarını etkileyen faktörlerin yapısal eşitlik modeli ile incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 313-324.
- Özkan, E., & Yıldırım, S. (2013). Geometri başarısı, geometri öz-yeterliliği, ebeveyn eğitim durumu ve cinsiyet arasındaki ilişkiler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 46(2), 249-261. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000001304
- Patterson, M., Perry, E., Decker, C., Eckert, R., Klaus, S., Wendling, L., & Papanastasiou, E. (2003). Factors associated with High school mathematics performance in the United States. *Studies in Educational Evaluation*, 29(2), 91-108. [https://doi.org/10.1016/S0191-491X\(03\)00017-8](https://doi.org/10.1016/S0191-491X(03)00017-8)
- Pietsch, J., Walker, R., & Chapman, E. (2003). The relationship among selfconcept, self-efficacy and performance in mathematics during secondary school. *Journal of Educational Psychology*, 95(3), 589-603. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.3.589>

- Polat, S. (2009). Akademik başarısızlığın toplumsal eşitsizlik temelinde çözümlenmesi. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 7(25), 46-61.
- Sarı, M., & Cenkseven, F. (2008). İlköğretim öğrencilerinde okul yaşam kalitesi ve benlik kavramı. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 5(2), 3-16.
- Sarıer, Y. (2016). Türkiye’de öğrencilerin akademik başarısını etkileyen faktörler: bir meta-analiz çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 1-19. 10.16986/HUJE.2016015868
- Şevik, Y. (2014). *İlkokul müdür ve müdür yardımcılarının öğrencilerin akademik başarısını etkileyen faktörlere ilişkin görüşleri ile akademik başarısına katkıları* (Tez No. 351011) [Yüksek lisans tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi-Burdur]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Şişman, M. (2014). *Öğretim liderliği*. Pegem.
- Yenilmez, K., & Özabacı, N. Ş. (2003). Yatılı öğretmen okulu öğrencilerinin matematik ile ilgili tutumları ve matematik kaygı düzeyleri arasındaki ilişki üzerine bir araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 132-146.
- Zorbaz, K. Z., & Habeş, M. (2015). Ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *K. Ü. Kastamonu Eğitim Dergisi* 23(4), 1737-1756.

Extended Abstract

Emphasized in the current Turkish lesson curriculum, “Our education system aims to raise individuals who have the knowledge, skills and behaviors integrated in competencies (Mother language communication, Communication in foreign languages, Mathematical competence and core competencies in science/technology, Digital competence, Learning to learn, Social and civic competences, Initiative and entrepreneurship, Cultural awareness and expression” (MEB, 2019). This expression reveals that the knowledge, skills, values and competencies targeted in the Turkish education system are based on the transformation of behavior into behavior. As a matter of fact, education is the process of creating desired behavior change in the individual. In this context, in addition to the academic success that students are expected to achieve in the Turkish education system, behaviors such as “adaptation to school culture, self-care, self-knowledge, communication and social interaction, compliance with common values, being solution-oriented, participation in social activities, teamwork and responsibility, efficient working and environmental awareness” are expected to be sufficiently established. Accordingly, the achievements in the courses are graded as well as the behaviors in question, and both success situations constitute the general success of the student. There are also studies on Turkish course academic success in which students are examined in the context of environmental factors such as their study habits (Bıyıklı, 2017), their attitudes towards the Turkish lesson (Kazazoğlu, 2013), their relationship with other disciplines (Demir, 2021b; Güneylı et all, 2010), and the educational status of their parents (Bölükbaş, 2010). In addition, any academic achievement study could not found in which students' academic achievement in Turkish is examined according to their behaviors such as “adaptation to school culture, self-care, self-knowledge, communication and

social interaction, compliance with common values, being solution-oriented, participation in social activities, teamwork and responsibility, efficient working, environmental awareness”. Therefore, in this study, in order to eliminate this observed deficiency, the relationship between the academic achievements of secondary school students in their report cards as well as the conduct marks included is examined. In the Turkish education system, student academic success and conduct mark are expressed with the report card grade. Both the academic success and the conduct mark reflected on the student's report card are taken as the determining and perhaps the most important criterion in success. Therefore, in the current study, academic achievement and conduct mark are considered as report cards, too. Thus, the success levels of the sixth-grade students in the Turkish course were revealed and the relationship between their academic success in this course and their conduct marks was analyzed. In this context, in this study, the academic achievement of secondary school students in Turkish lessons is intended to examine according to school culture adaptation, self-care, self-knowledge, communication and social interaction, compliance with common values, solution-oriented, participation in social activities, teamwork and responsibility, efficient working and environmental awareness. The main problem statement of the study was determined as “What is the level of academic achievement of secondary school students in Turkish lessons and does this success differ significantly according to their conduct marks (adapting to school culture, self-care, self-knowledge, communication and social interaction, complying with common values, being solution-oriented, participation in social activities, teamwork and responsibility, efficient working, environmental awareness)?”

The current research was designed according to the screening design, which is one of the quantitative research methods. Survey research designs are defined as quantitative research designs in which researchers collect information by scanning a sample group or the whole universe in order to explain the attitudes, views, behaviors or characteristics of a universe (Creswell, 2019). The study group of this research consists of a total of 324 middle school sixth grade students, 163 (50.3%) girls and 161 (49.7%) boys, studying at four state secondary schools in the central district of Kilis in the fall semester of the 2021-2022 academic year. The data collection tools of this research are “Primary education institutions grade book” and “Evaluation chart of student behavior”. Primary education institutions grade passbook is the document showing the academic achievement scores of all the courses of the students in a branch. Evaluation chart of student behavior is the document showing the scores of students in a branch to adapt to the school culture, self-care, self-knowledge, communication and social interaction, comply with common values, be solution-oriented, participate in social activities, teamwork and responsibility, productive work, environmental awareness.

As a result of the research, it was concluded that the average of the Turkish course grades of the secondary school students was good ($\bar{X}=74.33$) and the academic success of the Turkish course differed significantly according to all the behaviors discussed.

The results of the research show that the Turkish course success of secondary school students is very good in terms of adaptation to school culture, self-care, self-knowledge, communication and social interaction, compliance with common values, being solution-oriented, participation in social activities, teamwork and responsibility, efficient working and environmental awareness was in favor of the students who were very good among the students whose level was good and should be improved. In addition, it has been revealed that the level of academic achievement of students in Turkish lessons should be improved with students who have good level of adaptation to school culture, self-care, self-knowledge, communication and social interaction, compliance with common values, being solution-oriented, participation in social activities, teamwork and responsibility, efficient working and environmental awareness is in favor of the students who are good among the students who are good. As a result of these findings, it was concluded that there is a positive and significant relationship between the Turkish course academic achievement scores of the secondary school students and their behavioral scores, and as the behavior level gets very good, the Turkish course academic success increases in general.

Kaynaştırma Ortamındaki Koklear İmplantlı Öğrencilerin Okuma Hatalarının ve Okuduğunu Anlama Becerilerinin İncelenmesi*

Elif Yağmur Topaktaş**, H. Pelin Karasu***, Elif Akay****

Makale Geliş Tarihi: 15/08/2022

Makale Kabul Tarihi: 16/11/2022

DOI: 10.35675/befdergi.1162165

Öz


Bu araştırmanın amacı, kaynaştırma ortamında koklear implant kullanıcısı işitme kayıplı öğrencilerin okuma hatalarının ve okuduğunu anlama becerilerinin incelenmesidir. Araştırmada betimsel model kullanılmıştır. Araştırmaya kaynaştırma ortamındaki 3-8. sınıflara devam eden koklear implant kullanıcısı 15 öğrenci katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak; öğrenci bilgi formu, Formel Olmayan Okuma Envanterinde yer alan öyküler ve değerlendirme formları kullanılmıştır. Araştırma verileri, betimsel olarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda, koklear implantlı öğrencilerin dilin ipucu sistemlerine ilişkin bilgiyi kullanabildikleri, öğretimsel okuma düzeyinde işiten akranlarına benzer olarak yerine koyma, çıkarma, ekleme, tekrarlayan hata ve karmaşık hata türlerinde okuma hataları yaptıkları, hata sayısının okuduğunu anlatma ve sorulara cevap verme puanlarına yansımadağı, ancak anlam değiştiren hataların okuduğunu anlamayı etkilediği görölmüştür. Araştırma bulgularına dayanarak kaynaştırma ortamındaki koklear implantlı öğrencilerin okuma hatalarını düzeltme, okuduğunu anlatma ve soru cevap ilişkilerine yönelik destek eğitime ihtiyaç duydukları söylenebilir.


Anahtar Kelimeler: Kaynaştırma/bütünleştirme, koklear implant, okuduğunu anlama, okuma hataları


Examination of Reading Miscues and Reading Comprehension Skills of Students With Cochlear Implants in the Inclusive Education

Abstract

* Bu çalışma, birinci yazarın Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalında kabul edilen yüksek lisans tez çalışmasından özetlenmiştir [This study is summarized from the first author's master's thesis, which was accepted at Anadolu University, Institute of Educational Sciences, Department of Special Education].

** Çerçezköy Rehberlik ve Araştırma Merkezi, Tekirdağ, Türkiye, ygmrelf@gmail.com, ORCID:0000-0002-7244-2524 

*** Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Eskişehir, Türkiye, hpkarasu@anadolu.edu.tr ORCID:0000-0002-9612-9858 

**** Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Eskişehir, Türkiye, elifakay@anadolu.edu.tr ORCID:0000-0002-7349-6217 

Kaynak Gösterme: Topaktaş, E. Y., Karasu, H. P. & Akay, E. (2023). Kaynaştırma ortamındaki koklear implantlı öğrencilerin okuma hatalarının ve okuduğunu anlama becerilerinin incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(37), 25-54.

The aim of this research is to examine the reading miscues and reading comprehension skills of cochlear implant users in the inclusive environment. In the research, descriptive model was used. Participants are 15 students with cochlear implants at the 3-8 grade level in an inclusion environment. The research data were collected using the student information form, the stories in the Informal Reading Inventory, and the evaluation forms. As a result of the research, it was seen that the students with cochlear implants could use the knowledge of the clue systems of the language like their peers with normal hearing. Similar to their normal hearing peers at the instructional reading level, they made reading miscues in the types substitution, omission, addition, repeated miscue and complicated miscue. The number of reading miscue was not reflected in their reading comprehension, however it has been seen that meaning-changing miscues affect reading comprehension.*

Keywords: Cochlear implant, inclusion, reading comprehension, reading miscues

Giriş

Okuma becerileri, bireyin akademik ve sosyal becerilerinin gelişiminde önemli bir yere sahiptir. Okuma, sözcüklerin çözümlenmesiyle başlayan ve okuduğunu anlamayı içeren bilişsel bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Nouwens vd., 2021). Okuma sürecinde birey sesbilgisi, sözdizimi, anlam, kullanım ve sözcük dağılımına ilişkin bilgi ve deneyimlerini kullanmaktadır. Bu nedenle okuma süreci, bireyin okuduğunu çözümlenmesi, anlamlandırması ve değerlendirmesini içermektedir (Gopal & Mahmud, 2018).

Okuyucunun amacı, doğru okumayla birlikte okuduğunu anlamaktır (Goodman vd., 2005). Okuma becerisi edinmeden önce işiten öğrencilerde olduğu gibi işitme kayıplı öğrencilerin de dinleme ve konuşma becerilerinin belli bir düzeyde gelişmiş olması gerekmektedir (Richek vd., 2002). İşitme kaybı; dinlediğini anlamayı, dolayısıyla ses bilgisel farkındalığı, sözcük dağılımını, sözdizimi, anlam ve kullanım becerilerini etkilemekte, buna bağlı olarak okuma becerilerinin gelişimi de etkilenmektedir. Bu nedenle işitme kayıplı öğrencilerin çoğu, okuma becerilerinin gelişiminde işiten akranlarına göre gecikme yaşamaktadırlar (Chaleff & Ritter, 2001). İşitme kayıplı öğrencilerin okuma becerilerinde işiten akranlarına yakın performans gösterebilmelerinin, erken ve uygun cihazlandırma ile beraber nitelikli eğitim ortamları oluşturulmasına ve öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda öğretimsel uygulamaların gerçekleştirilmesine bağlı olduğu araştırmacılar tarafından vurgulanmaktadır (Geers, 2002; Geers & Brenner, 2003; Karasu, 2011).

Yazılı metni yazıldığı haliyle okumama durumu okuma hatası olarak adlandırılır. Okuma hataları, okuyucunun sözcüğü veya sözcükteki eki başka bir sözcük veya ek gibi okuması, var olan sözcüğü veya sözcükteki eki atlaması, metinde olmayan bir sözcüğü veya eki eklemesi şeklinde yapılabilir (Davenport, 2002). Okuma hataları; öğrencinin okuma sürecine ilişkin algısına, aktif okuma stratejilerine, anlam oluşturmaya ve dilin ipucu sistemlerini kullanımına yönelik bilgi vermektedir. Harf-ses ilişkisi, sözdizimi, anlam ve kullanımdan oluşan dilin ipucu sistemleri, okuyucu tarafından anlama ulaşmak ve okumayı kontrol etmek amacıyla kullanılır (Chaleff &

Ritter, 2001). Okuduğunu anlamak için dilin ipucu sistemlerinin dengeli şekilde çalışması gerekmektedir (Girgin, 2006).

Okuyucunun sesli okuma sürecindeki yaptığı hatalar; yerine koyma, çıkarma, kısmen hata yapma, ekleme, geri dönme, duraklama, tekrarlayan hata ve karmaşık hata şeklinde sınıflandırılabilir (Davenport, 2002). Her okuma hatası anlam değişikliğine sebep olmayabilir. Bu nedenle okuma hataları her zaman “yanlış” olarak değerlendirilmemeli, yapılan hatanın anlamı değiştirip değiştirmediği incelenmelidir (Goodman vd., 2005). Okuma hataları, okuyucunun ön bilgileri, deneyimleri, kullandığı okuma stratejileri ve anlama ulaşma girişimleri hakkında bilgi vermektedir (Davenport, 2002; Rasinski, 2003). Bu nedenle okuma hataları değerlendirilirken bu hataların okuduğunu anlama becerilerine yansımalarının incelenmesi, öğretimsel uygulamaların planlanması açısından önemlidir.

Koklear implant uygulamalarının hız kazanması ile birlikte sözlü dil becerilerinde görülen gelişmeler nedeniyle kaynaştırmaya yerleştirilen işitme kayıplı öğrenci sayısında artış görülmektedir (Akay, 2015; Efe & Karasu, 2017). Ülkemizde son yıllarda özel eğitime dair kararlarda kaynaştırma yerine “bütünleştirme” terimi kullanılmaya başlanmıştır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2017). Bütünleştirme, özel gereksinimi olan her bireyin toplumla bütünleşmesini sağlayacak sosyal, öz bakım, dil ve iletişim, akademik, mesleki bilgi ve becerilere dair her türlü desteği kapsamaktadır (MEB, 2006). Çeşitli araştırmalarda, kaynaştırma ve bütünleştirme kararlarının uygulamalara yansımadağı, destek eğitim hizmetlerinin planlanmasında ve uygulanmasında çeşitli sorunlar yaşandığı belirtilmektedir (Burak & Ahmetoğlu, 2021; Kurt, 2022). Destek eğitim, kaynaştırma ortamındaki öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerinin belirlenmesini, buna uygun eğitim programlarının oluşturulmasını, genel eğitim ortamındaki öğretmen ile özel eğitim öğretmenin işbirliği içinde çalışmasını ve öğrencinin zorlandığı alanlarda öğretimsel uygulamaların gerçekleştirilmesini sağlayarak öğrenci başarısını etkilemektedir. İşitme kayıplı öğrenciler söz konusu olduğunda kaynaştırma uygulamalarının başarısı; işitme kaybının erken tanınması ve çocuğun erken dönemde cihazlandırılmasına, dil ve bilişsel becerilerin gelişimine ve bireysel ihtiyaçlara uygun destek eğitim programının uygulanmasına bağlıdır (Akay, 2015).

Uluslararası alanyazında, koklear implantlı öğrencilerin okuma becerilerinin değerlendirildiği çok sayıda araştırma mevcuttur (ör. Connor & Zwolan, 2004; Geers, 2003; 2004; Kyle & Harris, 2006; 2010; Mayer vd., 2016; Mayer & Trezek, 2018). Buna rağmen işitme kayıplı öğrencilerin okuma hatalarını değerlendiren sınırlı sayıda araştırmaya rastlanmıştır (Albertini & Mayer, 2011; Anderson, 1991; Easterbrooks & Lederberg, 2021; Luft, 2009; Trezek & Mayer, 2015). Bu araştırmaların çoğu işitme cihazı kullanan öğrencilerle, Trezek ve Mayer’ın (2015) araştırması ise koklear implant kullanan bir öğrenciyle gerçekleştirilmiştir.

İşitme kayıplı öğrencilerin okuma hatalarının incelendiği bu araştırmalarda, hata analizinin okuma becerilerinin özgün, açıklayıcı ve kapsamlı değerlendirilmesine

fırsat sağladığı ve değerlendirme sonuçlarının öğrencinin bireysel ihtiyaçlarının belirlenmesinde önemli bilgiler verdiği sonucuna ulaşılmıştır (Albertini & Mayer, 2011; Luft, 2009). Albertini ve Mayer'in (2011) araştırmasında, üniversite öğrencilerinin okuduğunu anlamada yaşadıkları zorlukların belirlenmesi amaçlanmış, değerlendirmede formel olmayan bir okuma envanteri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, sözel iletişimi kullanan beş öğrencinin dördüncü sınıf düzeyinde okuduğunu anlayabildiği ve hata sayılarının diğer öğrencilere göre daha az olduğu görülmüştür. Bu öğrencilerin okuma hataları incelendiğinde, bazı hataların anlamı değiştirmede, bazılarının ise harf-ses ilişkisi benzerliği olmayan ve anlamı değiştiren okuma hataları olduğu görülmüştür. Anderson (1991) araştırmasında, kaynaştırma ortamında eğitim alan ve eğitimleri boyunca FM sistemi kullanan ileri ve çok ileri derecede işitme kayıplı 5 öğrencinin okuma becerilerini değerlendirmiştir. Hata analizi sonuçlarında, katılımcıların en fazla yerine koyma hatası, daha sonra sırasıyla çıkarma, ekleme ve geri dönme hatası yaptıkları görülmüştür. Katılımcıların sözdizimi kabul edilebilirlikleri %60 ile %84 arasında, anlam kabul edilebilirlikleri %50 ile %60 arasında, gerçek anlamı değiştiren hata yüzdeleri ise %32 ile %52 arasında değişmiştir. Okuduğunu anlama puanları %43 ile %85 aralığında yer almıştır. Anderson (1991) araştırma bulgularını katılımcıların sınırlı dil deneyimlerinin, ön bilgilerindeki sınırlılığın ve metnin okunabilirlik düzeyinin etkilediğini belirtmiştir. Benzer şekilde Easterbrooks ve Lederberg'in (2021) araştırmasında, katılımcıların %25 çıkarma, %70.4 yerine koyma hatası yaptıkları görülmüştür. Araştırmacılar, yerine koyma hatalarının metinde yazan sözcüklerle kavramsal olarak benzer olduğunu belirtmişlerdir. Luft'un (2009) araştırmasında ise okuma müdahale programı kapsamında işitme kayıplı üç öğrencinin okuma hataları incelenmiştir. Katılımcılardan biri iletişimde sözel dili kullanan sekizinci sınıf öğrencisidir. Hata analizi sonuçlarına göre, sözel dili kullanan öğrenci işiten akranlarıyla benzer okuma stratejilerini kullanmış ve metnin gerçek anlamını değiştirmeyen ekleme, tekrarlama, yerine sözcük koyma türünde okuma hataları yapmıştır.

Uluslararası alanyazında koklear implantlı öğrencilerin okuma hatalarını inceleyen bir araştırma mevcuttur. Bu çalışmada Trezek ve Mayer (2015), formel olmayan okuma envanterlerinin işitme kayıplı öğrencilerin okuma becerilerini değerlendirmede etkililiğini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmaya, 3-5. sınıf arasında işitme kayıplı 3 öğrenci katılmıştır. Öğrencilerden 1'i koklear implant kullanıcısıdır ve 5. sınıfa devam etmektedir. Değerlendirmede formel olmayan bir okuma envanteri kullanılmıştır. Araştırmada, koklear implant kullanan öğrenci 21 okuma hatası yapmıştır. Okuduğunu anlama yüzdesi ise %38 bulunmuştur. Öğrencinin en fazla yerine koyma (12), en az çıkarma ve ekleme (2) hataları yaptığı görülmüştür. Araştırma sonucunda, koklear implant kullanan öğrencinin okuduğunu anlama stratejilerinin öğretimine ihtiyaç duyduğu, okuma becerilerinin değerlendirilmesinde sınıf düzeyindeki metinlerin değil, öğretimsel okuma düzeyindeki metinlerin kullanılması gerektiği, böylece öğrencilerin okumada güçlü ve zayıf yönlerinin belirlenebileceği belirtilmiştir.

Ulusal alanyazında, koklear implantlı öğrencilerin okuma becerilerinin ele alındığı sınırlı sayıda araştırmaya rastlanmıştır. Bu araştırmalarda; erken ve geç implant olan çocuklarda okuma, konuşma ve dil becerilerinin incelendiği (Çelikgün, 2011), kısa süreli bellek, çalışma belleği ve bilgi işleme hızı ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkinin değerlendirildiği (Baltacı, 2019), okuma yazma becerileri arasındaki ilişkinin incelendiği (Göçmenler, 2016) ve koklear implantlı öğrencilerin okuma puanlarının işiten akranlarıyla karşılaştırıldığı (Özkan vd., 2021; Yılar, 2018) görülmektedir. Ulusal alanyazında, işitme kayıplı öğrencilerin okuma hatalarının ele alındığı iki araştırma mevcuttur (Girgin, 2006; Karasu, 2011). Girgin (2006) araştırmasında, işitsel sözel yaklaşımla eğitim alan işitme cihazı ve koklear implant kullanan 8. sınıf öğrencilerinin okuma hatalarını ve okuduğunu anlama becerilerini değerlendirmeyi hedeflemiştir. Değerlendirmede, farklı düzeylerde öyküler ile bu öykülere ilişkin okuduğunu anlatma, soru-cevap ve boşluk doldurma formları kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, işitme kayıplı öğrencilerin öğretimsel düzeyde okudukları öykülerde dilin ipucu sistemlerine yönelik bilgilerini kullanabildikleri ve okuma hata sayısı ile okuduğunu anlama arasında tutarlılık olduğu görülmüştür. Karasu'nun (2011) araştırmasında, koklear implantlı öğrenciler ile işiten öğrencilerin okuma becerileri Formel Olmayan Okuma Envanteri (FOOE) ile değerlendirilmiştir. Araştırmada, koklear implantlı öğrenciler ile işiten akranlarının okuma hata türlerinin benzer olduğu, ancak koklear implantlı öğrencilerin hata sayılarının işiten akranlarından fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca koklear implantlı öğrencilerin işiten öğrenciler gibi okuma stratejilerini kullanabildikleri, ancak okuduğunu anlama puanlarının işiten akranlarından düşük olduğu belirtilmiştir.

Eğitim öğretim sürecinin hedefi, öğrencinin mevcut durumunu geliştirerek ileriye taşımaktır. Bu amaç doğrultusunda öğrencinin güçlü ve zayıf yanlarını gösteren değerlendirmelerin önemli bir yeri bulunmaktadır (Paris & Stahl, 2005). Akademik becerilerin değerlendirilmesi, her öğrenci gibi işitme kayıplı öğrencilerin de eğitim öğretim sürecinde ihtiyaç duydukları alanların belirlenmesi ve desteklenmesine hizmet etmektedir (Chaleff & Ritter, 2001). Tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de işitme kaybının sebep olduğu etkileri azaltan koklear implant uygulamalarının hızlanması ve Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nin (MEB, 2006) yürürlüğe girmesi ile koklear implantlı öğrencilerin kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim ortamlarına yerleştirilmeleri artış göstermiştir. Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarıyla koklear implant kullanan öğrencilerin sosyal ve akademik becerilerde işiten akranlarıyla benzer performans göstermeleri beklenmektedir (Akay, 2015). Bu beklentinin karşılanabilmesinde okuma becerileri önemli bir yer tutmaktadır (Alasim, 2019). Bu nedenle kaynaştırma ortamındaki koklear implant kullanan öğrencilerin okuma hatalarının ve okuduğunu anlama becerilerinin değerlendirilmesi, destek eğitime duyulan ihtiyacın ortaya konması açısından önemlidir.

Koklear implant, işitme kayıplı öğrencilerin sözlü dil becerilerinin gelişimine önemli katkılar sağlamaktadır, ancak bu katkılar akademik başarıyı garanti

etmemektedir. Koklear implant kullanımı, normal işitmenin yerine geçmemekte, dil edinimi öncesi gerçekleşen işitme kaybından dolayı dinleme ve konuşma becerileriyle birlikte okuma becerilerinde gecikme yaşanabilmektedir (Mayer & Trezek, 2018). Eğitim ortamlarının ve öğretimsel uygulamaların koklear implantlı öğrencilerin akademik başarısını etkilediği pek çok araştırma tarafından vurgulanmaktadır (Akay, 2015; Albertini & Mayer, 2011; Schirmer, 2000). Bununla birlikte uluslararası ve ulusal alanyazın incelendiğinde, kaynaştırma ortamına yerleştirilen ve koklear implant kullanan öğrencilerin okuma hatalarının incelendiği sınırlı sayıda araştırmaya rastlanmıştır. Bu nedenle son yıllarda koklear implant yaşında ve eğitim programlarında meydana gelen değişimlerin kaynaştırma ortamındaki öğrencilerin okuma becerilerine yansması merak uyandırmaktadır. Bu araştırma sonuçları, kaynaştırma ortamındaki koklear implant kullanan işitme kayıplı öğrencilerin okuma becerilerinde güçlü ve zayıf yönlerinin belirlenmesine ve destek eğitim programının planlanmasına katkı sağlayabilir. Bununla birlikte hata analizinin uygulanması ve sonuçların yorumlanması açısından araştırma bulgularının sonraki araştırmalara yol gösterebileceği düşünülmektedir.

Bu araştırmanın amacı, kaynaştırma ortamındaki koklear implant kullanıcısı 3-8. sınıf öğrencilerin okuma hatalarının ve okuduğunu anlama becerilerinin değerlendirilmesidir. Bu amaç doğrultusunda; (a) Koklear implant kullanan öğrenciler ne tür okuma hataları yapmaktadırlar? (b) Koklear implant kullanan öğrencilerin okuma hataları, okuduğunu anlatma ve sorulara cevap verme becerilerine nasıl yansımaktadır? sorularına cevap aranmıştır.

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu araştırmada; kaynaştırma ortamında eğitime devam eden koklear implantlı öğrencilerin okuma hatalarının betimlemesi, okuma hatalarının okuduğunu anlamaya yansımalarının incelenmesi amacıyla betimsel model kullanılmıştır. Çeşitli durumları “Ne?” sorusuyla betimlemeye ve açıklamaya çalışan araştırmalar betimsel çalışmalardır (Oral & Çoban, 2020). Betimsel modelde mevcut durum ve özellikler olduğu gibi aktarılmaya çalışılır (Büyüköztürk vd., 2020).

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcıları; Kayseri ve Tekirdağ illerinde kaynaştırma ortamındaki 3, 4, 5, 6, 7, ve 8. sınıfa devam eden koklear implant kullanıcısı 15 öğrenci ve araştırmacıdır. Öğrencilerin belirlenmesinde; (a) İşiten akrabalarıyla aynı sınıfa devam etmek, (b) En az 1 yıldır koklear implant kullanmak, (c) İşitme kaybına ek bir yetersizliği bulunmamak, (d) Çözümleme becerisini kazanmış olmak kriterleri göz önünde bulundurulmuştur. Araştırmanın katılımcılarına ulaşmak amacıyla pandemi koşullarında araştırmacının çalıştığı ve ikamet ettiği iller olan Kayseri ve Tekirdağ’da MEB’e bağlı ilkokullar ve ortaokullar taranarak kaynaştırma ortamında eğitime devam eden koklear implantlı 28 öğrenci belirlenmiştir. Bu öğrencilerden birinin

çözümleme becerisini henüz kazanmadığı, bir öğrencinin odyolojik bilgilerinin bulunmadığı, bir öğrencinin koklear implant ameliyatı olalı bir yılı tamamlamadığı, beş öğrencinin ise işitme kaybına ek yetersizliği bulunduğu belirlenmiş ve bu öğrenciler araştırmaya dahil edilmemiştir. Bununla birlikte beş aile araştırmaya katılmayı kabul etmemiştir. Bu nedenle bu araştırmaya, araştırma kriterlerini karşılayan ve araştırmaya gönüllü katılımı olan 15 öğrenci dahil edilmiştir. Öğrencilerin demografik, odyolojik ve eğitimsel bilgileri Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1.

Öğrencilerin Demografik, Odyolojik ve Eğitimsel Bilgileri

Öğr. no	Sınıf düzeyi	Takvim yaşı (yıl;ay)	Kİ* kullanımı	Kİ yaşı (yıl;ay)	Kİ öncesi İC** kullanımı (yıl;ay)	Kİ kullanım süresi (ay)	Kaynaştırma yaşı (yıl;ay)
1	3	8;8	Sol	3;2	29	66	4;6
2	4	9;0	Sağ	1;10	16	86	3;9
3	4	10;3	Sağ	2;2	13	97	4;0
4	5	10;8	Sağ	1;1	3	115	3;6
5	5	10;8	Sağ Sol	Sağ:2;0 Sol: 6;5	5	Sağ: 96 Sol: 51	5;7
6	5	11;6	Sağ	1;5	8	121	4;4
7	6	10;10	Sağ Sol	Sağ:7;8 Sol: 9;1	53	Sağ: 38 Sol: 21	5;9
8	6	11;2	Sağ	3;2	33	96	6;1
9	6	11;6	Sağ	1;6	1	120	5;4
10	6	11;8	Sağ	3;3	10	101	5;6
11	6	12;3	Sağ	2;4	11	109	5;0
12	7	12;5	Sağ	3;2	12	111	4;4
13	7	12;6	Sağ	4;10	46	92	5;5
14	8	13;2	Sağ	1;10	5	136	6;0
15	8	13;3	Sol	4;5	24	106	3;6

* Kİ= Koklear İmplant, ** İC= İşitme Cihazı

Tablo 1’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğrencilerin takvim yaşları 8 yıl 8 ay ile 13 yıl 3 ay arasındadır. Öğrencilerin ikisi çift kulakta koklear implant kullanmaktadır. Öğrencilerin koklear implant olma yaşı 1 yıl 1 ay ile 7 yıl 8 ay arasında değişmektedir. Koklear implant olmadan önce öğrencilerin hepsi kulak

arkası işitme cihazı kullanmıştır. Öğrencilerin koklear implant öncesi işitme cihazı kullanım süreleri 5 ay ile 4 yıl 5 ay arasındadır. Öğrencilerin kaynaştırma ortamında eğitime başlama yaşı ise 3 yıl 6 ay ile 6 yıl 1 ay arasında değişmektedir.

Araştırmanın bir diğer katılımcısı, araştırmacıdır. Araştırmacı, Anadolu Üniversitesi İşitme Engelliler Öğretmenliği bölümünden 2018 yılında mezun olmuştur. Araştırmacı, 2019 yılından itibaren Çerkezköy Rehberlik ve Araştırma Merkezi'nde işitme engelliler öğretmeni olarak görev yapmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak; öğrenci bilgi formu, FOOE'de yer alan öyküler, okuduğunu anlatma ve sorulara cevap verme formları ile hata analizi formu kullanılmıştır.

Öğrenci bilgi formu

Katılımcıların demografik, odyolojik ve eğitimsel bilgilerinin okuma becerilerine yansımalarını incelemek amacıyla öğrenci bilgi formu hazırlanmıştır. Bu formda; öğrencinin yaşı, sınıf düzeyi, işitme cihazı kullanımı ve koklear implant kullanımına ilişkin bilgileri ile eğitim bilgileri bulunmaktadır.

FOOE

Okuma becerilerini değerlendirmek üzere, Karasu, Girgin ve Uzuner (2013) tarafından geliştirilmiş olan FOOE, okumaya başlangıç düzeyi ve 8. düzey arasında öykü ve bilgi verici metinler ile değerlendirme formlarından oluşmaktadır. Envanterde, A ve B formlarında okunabilirlik düzeyi giderek artan öyküler, S formunda Sosyal Bilgiler ve F formunda Fen Bilimleri konularını içeren bilgi verici metinler bulunmaktadır. FOOE'de her bir metin için okuduğunu anlatma, sorulara cevap verme ve öykü metinleri için boşluk doldurma formları yer almaktadır. Bu araştırmada, koklear implant kullanan öğrencilerin okuma hatalarını ve okuduğunu anlama becerilerini incelemek amacıyla A formunda bulunan öykü metinleri ile okuduğunu anlatma ve sorulara cevap verme formları kullanılmıştır.

Okuduğunu anlatma formu

Bu araştırmada, okuduğunu anlatmayı değerlendirmek amacıyla FOOE A Formunda yer alan öyküler için hazırlanmış okuduğunu anlatma formları kullanılmıştır. Okuduğunu anlatma formunda her metin için karakterler, ana olaylar ve detaylar olmak üzere toplam 100 puan üzerinden değerlendirme yapılmaktadır. Karakterler bölümü 25 puan olup her karakter önemine göre ayrı puanlandırılmaktadır. Ana olay bölümü toplam 50 puan, detaylar ise 25 puan üzerinden hesaplanmaktadır.

Soru-cevap formu

Bu araştırmada FOOE A formunda yer alan öyküler için hazırlanmış sorulara cevap verme formları kullanılmıştır. FOOE'de düzey 3-8 arasındaki öykü metinlerinde 100

puan üzerinden yapılan değerlendirmede, her bir metin için 4'ü metinsel açık, 4'ü metinsel kapalı ve 2'si bilgi deneyim olmak üzere toplam 10 soru bulunmaktadır. Sorulara cevap vermede; 0-50 puan Zorlanma Düzeyi, 51-74 puan Geçiş Gösteren Öğretimsel Düzey, 75-89 puan Kesin Öğretimsel Düzey, 90-100 puan Bağımsız Düzey olarak değerlendirilmektedir (Gunning, 2014; McKenna & Stahl, 2003; Woods & Moe, 2011).

Hata analizi formu

Okuma hatalarını incelemek amacıyla, harf-ses ilişkisi, sözdizimi, anlam ve kullanım becerilerinden oluşan dilin ipucu sistemleri kullanılarak hata analizi yapılmaktadır (Davenport, 2002). Hata analizinde öğrencinin sesli okuma sırasında yaptığı okuma hatasının bulunduğu her bir cümle kodlanarak; (a) Cümlenin sözdizimi kabul edilebilir mi? Evet/Hayır, (b) Cümlenin anlamı kabul edilebilir mi? Evet/Hayır, (c) Yazarın iletmek istediği anlam değişiyor mu? Evet/Hayır/Kısmen soruları cevaplanır ve harf ses benzerliği ile birlikte hata analizi formuna kaydedilir. Böylece okuma sırasında yapılan hata sayısı, hata türleri ve hataların anlam değiştirip değiştirmediğine ilişkin veriler elde edilebilmektedir (Karasu, 2011). Bu çalışmada, okuma hatalarını incelemek amacıyla FOOE'de bulunan hata analizi formu kullanılmıştır.

Uygulama planı

Uygulama sürecinin her öğrenci ile aynı şekilde gerçekleştirilmesi amacıyla uygulama planı hazırlanmıştır. Uygulama planı; giriş cümlesinden, öğrencinin sesli okuma yapması, sonrasında okuduğunu anlatması ve sorulara cevap vermesi için yönergelerden ve işlem sırasından oluşmaktadır.

Veri Toplama Süreci

Araştırma verileri, 2021-2022 eğitim-öğretim yılı güz döneminde 8 Kasım 2021-12 Ocak 2022 tarihleri arasında toplanmıştır. Veri toplama sürecinde her bir öğrenci ile devam ettiği okulun boş bir sınıfında bire bir ortamda, bir sırada karşılıklı oturularak uygulama yapılmıştır. Uygulamada öğrenciden metni sesli okuması, okuduğunu anlatması ve sorulara cevap vermesi istenmiştir. Öğrenci metni sesli okurken okuma hataları öğretmen kopyasına kaydedilmiş, sesli okuma sonrası isterse bir kez de sessiz okumasına fırsat verilmiştir. Okuma işlemi tamamlandıktan sonra öğrenciden okuduğunu anlatması istenmiş, anlattıkları değerlendirme formuna işaretlenmiştir. Okuduğunu anlatmanın ardından metne ilişkin sorular okunmuş, öğrencinin verdiği cevaplar araştırmacı tarafından yazılmıştır. Uygulamanın ardından öğrencinin okuduğunu anlatma ve sorulara cevap verme puanları değerlendirilerek okuduğunu anlama düzeyi belirlenmiştir. Öğrencinin okuma düzeyinin öğretimsel düzey bulunması durumunda uygulama sonlandırılmıştır. Okuma düzeyinin zorlanma düzeyi veya bağımsız düzey bulunması durumunda, ertesi gün ikinci bir oturum gerçekleştirilmiş, zorlanma düzeyinde bulunan öğrencilerle bir alt düzeydeki metin kullanılmış, bağımsız düzeyde bulunan öğrencilerle bir üst düzeyde yer alan metin

kullanılarak öğrencilerin öğretimsel okuma düzeyine ulaşılmıştır. Uygulama süresi 7'47" ile 28'10" aralığında gerçekleşmiştir.

Bu araştırmada veri toplama süreci video kamera ile kaydedilmiştir. Bir ortamdaki davranışların gözlemlenmesi not tutma ve/veya video kayıt yoluyla gerçekleştirilebilir ve bu bilgiler verinin güvenilirliğine ilişkin çalışmalarda kullanılır (Yıldırım & Şimşek, 2018). Easterbrooks ve Beal-Alvarez (2013), işitme kayıplı öğrencilerin okuma becerileri değerlendirilirken aktif okuma stratejilerini daha dikkatli gözlemleyebilmek için video kaydı alınmasını önermişlerdir. Bu araştırmada video kayıtları, okuma hatalarının anında ve olduğu gibi değerlendirilmesinin güç olması sebebiyle uygulamaların izlenerek her okuma hatasını yeniden gözden geçirmek, uygulamanın planlandığı gibi yapıp yapılmadığını gözlemlemek (Chaleff & Ritter, 2001; Goodman vd., 2005) ve değerlendiriciler arası güvenilirliği sağlamak amacıyla kullanılmıştır.

Veri Analizi

Kaynaştırma ortamındaki ilkokul 3-8. sınıfa devam eden koklear implantlı öğrencilerin okuma hatalarının, okuduğunu anlatma ve sorulara cevap verme puanlarının incelendiği bu araştırmada, öğrencilerin okuma hataları betimlenmiştir. Sözdizimi kabul edilebilirliği, anlam kabul edilebilirliği ve harf-ses benzerliğine ilişkin bilgiler ile okuduğunu anlatma ve sorulara cevap verme puanlarına yönelik betimsel istatistik kullanılmıştır. Betimsel analizde amaç, verilerin betimlenerek temel özelliklerinin açıklanmasıdır. Bu sayede verilerin daha anlamlı hale getirilip başkaları tarafından kolayca anlaşılması hedeflenmektedir (Christensen vd., 2020).

Geçerlik Güvenirlik Süreci

Bu araştırmada, koklear implantlı öğrencilerin okuma hatalarını, okuduğunu anlatma ve sorulara cevap verme becerilerini değerlendirmek amacıyla FOOE'deki metinler ve değerlendirme formları kullanılmıştır. FOOE'deki metinler ve değerlendirme formlarının geçerliği 23 Şubat 2010-09 Eylül 2011 tarihleri arasında işitme kayıplı öğrencilerin eğitimi, dil gelişimi ve okuma yazma becerileri üzerine çalışan üç alan uzmanı ile gerçekleştirilmiştir (Karasu, 2011).

Güvenirlik, ölçüm aracının ölçmek istediği özelliği doğru ölçüm miktarı ve kararlılığıyla ilişkilidir (Büyüköztürk vd., 2020). Bu araştırmada güvenilirlik çalışmaları, uygulama güvenilirliği ve değerlendiriciler arası güvenilirlik olmak üzere iki şekilde gerçekleştirilmiştir. Güvenirlik çalışmalarında verilerin en az %30'unun incelenmesi gerekmektedir. Bu araştırmada, uygulama güvenilirliği ve değerlendiriciler arası güvenilirlik çalışmalarında yansız atama ile seçilen 5 öğrenci ile yapılan uygulamalar ve değerlendirme puanları incelenmiştir. Bu sayı, toplam uygulama sayısının %33,3'üne karşılık gelmektedir. Güvenirlik çalışmaları, işitme kayıplı öğrencilerin dil ve akademik becerilerinin gelişimi alanında 26 yıl deneyimi olan bir alan uzmanı tarafından yürütülmüş, sonuçlar iki alan uzmanı tarafından kontrol edilmiştir.

Uygulama güvenilirliği, uygulayıcının uygulamayı ne ölçüde bilimsel araştırmaya dayalı yürüttüğü ve uygulama adımlarını aslına uygun yapıp yapmadığı ile ilişkilidir. Bu araştırmada, uygulama güvenilirliği, her öğrenci için aynı uygulama adımlarının yapılıp yapılmadığını belirlemek amacıyla uygulamanın tüm adımlarının yer aldığı video kayıtları kullanılarak değerlendirilmiş ve uygulama güvenilirliği %100 bulunmuştur.

Değerlendiriciler arasındaki güvenilirlik, iki veya daha fazla bağımsız değerlendirici tarafından ölçüm aracının uygulanmasının değerlendirilerek bu değerlendirmeler arasındaki uyuma bakılmasıdır (Büyüköztürk vd., 2020). Bu araştırmada, okuduğunu anlatma ve sorulara cevap verme puanları ile okuma hatalarına ilişkin değerlendiriciler arası güvenilirlik alınmış ve %100 görüş birliği sağlanmıştır.

Araştırma Etiği

Araştırma etiği, bir çalışma sürdürmede doğrunun yapılması konusunda araştırmacıya rehberlik eden ilkelerdir. Bu anlamda bilgilendirilmiş onay, çekilme özgürlüğü, fiziksel ve zihinsel zarardan koruma, mahremiyet, anonimlik ve gizlilik gibi kabul görmüş genel ilkeler bulunmaktadır (Johnson & Cristensen, 2014). Bu kapsamda bu araştırmada; Etik Kurul izni, Milli Eğitim Bakanlığında araştırma izni ve FOOE kullanım izni alınmıştır. Ailelere araştırmanın amacı ve uygulama süreci hakkında ayrıntılı bilgi verilmiş, gönüllü katılımı olan ailelerden yazılı izin alınmıştır. Araştırma süresince katılımcıların gerçek isimleri kullanılmamış ve katılımcıların eğitim sürecinin aksamamasına dikkat edilmiştir. Araştırma sonuçları, isteyen katılımcı ailelerle paylaşılmıştır.

Bulgular

Araştırma bulguları, araştırma soruları çerçevesinde aşağıda sunulmuştur.

Koklear İmplantlı Öğrencilerin Yaptıkları Okuma Hataları ve Hata Türleri

Koklear implant kullanan öğrencilerin öğretimsel okuma düzeyindeki okuma hata türleri Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2.

Koklear İmplant Kullanan Öğrencilerin Öğretimsel Okuma Düzeyinde Okuma Hata Türleri

Öğrenci No	Okunan metin			Okuma hata türleri					
	Metin adı/düzeyi	Metindeki cümle sayısı	Yerine koyma	Çıkarma	Ekleme	Kısmen hata yapma	Duraklama	Tekrarlayan Hata	Karmaşık hata
1	Ömer ve Güvercin/3	26	6	2	1	-	-	-	-
2	Gamze ve Arkadaşları/2	20	-	-	-	-	-	-	-
3	Gamze ve Arkadaşları /2	20	1	-	-	-	-	-	-
4	Sel/5	36	2	9	2	-	-	-	1
5	Sel/5	36	5	4	6	-	-	-	3
6	Sel/5	36	-	2	3	-	-	-	-
7	İyilik/6	43	-	4	1	-	-	-	-
8	Sel/5	36	13	10	12	-	-	-	2
9	İyilik/6	43	5	4	3	-	-	-	-
10	İpek Ormanda/4	32	1	-	1	-	-	-	-
11	İyilik/6	43	3	4	2	-	-	-	1
12	Sel/5	36	-	2	-	-	-	-	-
13	Hatice'nin Okuma İsteği/7	47	5	13	1	-	-	-	3

14	Sevgi/8	53	7	9	9	-	-	2	2
15	Sevgi/8	53	16	15	17	-	-	-	4
	Toplam hata sayısı		64	78	58	-	-	2	16

Tablo 2’de görüldüğü üzere, koklear implantlı öğrencilerin öğretimsel okuma düzeyinde *yerine koyma, çıkarma, ekleme, tekrarlayan hata ve karmaşık hata* türlerinde okuma hatası yaptıkları belirlenmiştir. Bu çalışmada, koklear implantlı öğrencilerin *kısmen hata ve duraklama* türlerinde okuma hatası yapmadıkları, en fazla çıkarma (78), en az tekrarlayan hata (2) yaptıkları görülmüştür. Bununla birlikte bu çalışmada öğrenciler, doğru okudukları sözcüğü geri dönerek tekrar okumuş ve geri dönme hatası yapmışlardır. Geri dönme hatası, okuyucunun kendini düzeltme sürecinde yaptığı tekrar okuma hatalarıdır. Bu çalışmada, geri dönme hatalarının doğru okunan sözcüğün tekrarlanmasını içermesinden dolayı hata analizinde ele alınmamıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerden 2 numaralı öğrencinin “Düzy 2-Gamze ve Arkadaşları” metninde okuma hatası yapmadığı görülmüştür. Öğrencilerden en az okuma hatasını, “Düzy 2-Gamze ve Arkadaşları” metninde 3 numaralı öğrenci yapmıştır. 3 numaralı öğrencinin 1 yerine koyma hatası yaptığı görülmektedir. Benzer şekilde en az okuma hatası yapan öğrencilerden diğeri 10 numaralı öğrencidir. 10 numaralı öğrencinin “Düzy 4-İpek Ormanda” metninde 1 yerine koyma ve 1 ekleme türünde olmak üzere 2 okuma hatası yaptığı görülmektedir. En az okuma hatası yapan öğrencilerden bir diğeri, 12 numaralı öğrencidir ve “Düzy 5-Sel” metninde 2 çıkarma hatası yapmıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerden en çok okuma hatasını 15 numaralı öğrencinin toplam 48 okuma hatasıyla yaptığı görülmektedir. 15 numaralı öğrencinin “Düzy 8-Sevgi” metninde 16 yerine koyma, 15 çıkarma, 17 ekleme, 4 karmaşık hata türlerinde okuma hatası yaptığı gözlemlenmiştir. Benzer olarak 8 numaralı öğrenci yerine koyma ve ekleme hatasını diğeri öğrencilere göre daha çok yapmıştır. 8 numaralı öğrencinin “Düzy 5-Sel” metninde 13 yerine koyma, 10 çıkarma, 12 ekleme, 2 karmaşık hata türünde okuma hatası yaptığı görülmüştür.

Yerine koyma hataları incelendiğinde koklear implantlı öğrencilerin ek yerine koyma, sözcük yerine koyma, hece yerine koyma hatalarının içinden çoğunlukla sözcük yerine koyma hatası yaptıkları, ek ve ses yerine koyma hatasını daha az sayıda yaptıkları görülmüştür. Yerine koyma türünde 2, 6, 7 ve 12 numaralı öğrenciler okuma hatası yapmamışlardır. En az yerine koyma hatasını 3 ve 10 numaralı öğrencilerin yaptığı, bu öğrencilerin yerine koyma türünde 1 hatalarının bulunduğu gözlemlenmiştir. En çok yerine koyma hatasını 15 ve 8 numaralı öğrenciler yapmıştır. 15 numaralı öğrencinin 16 yerine koyma, 8 numaralı öğrencinin 13 yerine koyma hatası yaptığı görülmüştür.

Çıkarma hataları incelendiğinde koklear implantlı öğrencilerin satır, sözcük ve ek çıkarma hatalarının içinden çoğunlukla ek çıkarma hatası yaptığı, satır ve sözcük çıkarma hatalarının daha az sayıda olduğu gözlemlenmiştir. 2, 3 ve 10 numaralı öğrencilerin çıkarma türünde hata yapmadığı görülmüştür. En az çıkarma hatasını 1, 6 ve 12 numaralı öğrencilerin yaptığı, bu öğrencilerin her birinin 2 çıkarma hatasının

bulunduğu belirlenmiştir. 15 çıkarma hatası ile en fazla çıkarma hatasını 15 numaralı öğrencinin yaptığı, 13 numaralı öğrencinin 13 çıkarma hatasının bulunduğu gözlemlenmiştir.

Ekleme hataları incelendiğinde koklear implantlı öğrencilerin ek, sözcük ve hece ekleme hatalarından çoğunlukla ek ekleme, daha az sayıda ise sözcük ekleme, hece ekleme türünde okuma hatası yaptıkları gözlenmiştir. 2, 3 ve 12 numaralı öğrenciler ekleme türünde hata yapmamıştır. 1, 7, 10 ve 13 numaralı öğrencilerin ekleme türündeki okuma hataları diğer ekleme hatası yapan öğrencilere göre en azdır. Bu öğrencilerin her biri 1 ekleme hatası yapmıştır. Ekleme türünde hatayı en çok 8 ve 15 numaralı öğrencilerin yaptığı, 15 numaralı öğrencinin 17 ekleme hatası, 8 numaralı öğrencinin 12 ekleme hatası yaptığı belirlenmiştir. Bu çalışmada hece ekleme hatası yapan katılımcıya rastlanmamıştır.

Tekrarlayan hata türünde okuyucunun aynı sözcüğü tüm metinde aynı okuma hatasıyla okuması beklenir. Bu çalışmada, tekrarlayan hata türünde 14 numaralı öğrencinin 2 okuma hatası bulunmaktadır. Karmaşık hatalar, aynı cümlede birbirinden farklı okuma hatasının yapılması anlamına gelmektedir. Bu çalışmada, koklear implantlı öğrencilerin az sayıda karmaşık hata yaptıkları görülmüştür. 1, 2, 3, 6, 7, 9, 10 ve 12 numaralı öğrenciler karmaşık hata yapmamışlardır. 4 ve 11 numaralı öğrencilerin her birinin 1 karmaşık hata yaptığı görülmektedir. En çok karmaşık hatayı 15 numaralı öğrencinin yaptığı belirlenmiştir. Benzer şekilde 5 ve 13 numaralı öğrencilerin her birinin 3 karmaşık hata yaptığı belirlenmiştir.

Hata analizinde, hata sayısından ziyade okuma hatalarının gerçek anlamı değiştirip değiştirmediği önem taşımaktadır. Sözdizimi kabul edilebilirliği, anlam kabul edilebilirliği, gerçek anlamın değişip değişmediği ve harf-ses ilişkisi okuma hatalarının niteliğini etkileyebilmektedir (Davenport, 2002, Goodman vd., 2005). Tablo 3'te öğrencilerin okuma hatalarına dair dilin ipucu sistemlerini kullanım yüzdeleri sunulmuştur.

Tablo 3.

Koklear İmplantlı Öğrencilerin Dilin İpucu Sistemlerini Kullanım Yüzdeleri

Öğrenci No	Sınıf Düzeyi	Metin adı/düzeyi	Sözdizimi		Anlamı değiştiren hata (%)		Harf-ses benzerliği (%)		
			kabul edilebilirliği (%)	Anlam kabul edilebilirliği (%)	Değiştiriyor	Kısmen	Yüksek	Orta	Yok
1	3	Ömer ve Güvercin/3	80,7	73	3,8	-	100	-	-
2	4	Gamze ve Arkadaşları/2	100	100	-	-	-	-	-
3	4	Gamze ve Arkadaşları/2	95	95	-	-	-	-	-
4	5	Sel/5	77,7	77,7	-	5,5	-	-	-
5	5	Sel/5	88,8	88,8	2,7	11,1	66,6	33,3	-
6	5	Sel/5	94,4	94,4	-	2,7	-	-	-
7	6	İyilik/6	95	95	-	2,5	-	-	-
8	6	Sel/5	55,5	55,5	11,1	16,6	100	-	-
9	6	İyilik/6	95	95	10	5	25	75	-
10	6	İpek Ormanda/4	100	100	3,1	3,1	100	-	-
11	6	İyilik/6	82,5	82,5	2,5	2,5	100	-	-
12	7	Sel/5	100	100	-	-	-	-	-
13	7	Hatice'nin Okuma İsteği/7	76,5	76,5	2,1	8,5	100	-	-

14	8	Sevgi/8	75,4	73,5	5,6	11,3	100	-	-
15	8	Sevgi/8	45,2	45,2	15	9,4	88,8	11,1	-

Tablo 3'te görüldüğü üzere 2, 3 ve 12 numaralı öğrenciler anlam değiştiren okuma hatası yapmamıştır. Bu öğrencilerin yaptıkları okuma hatalarında sözdizimi ve anlam kabul edilebilirlikleri yüksektir. Benzer şekilde 10 numaralı öğrencinin de anlam ve sözdizimi kabul edilebilirliği %100'dür. Ancak 10 numaralı öğrencinin yaptığı okuma hatalarının yazarın anlatmak istediği gerçek anlamı %3,1 değiştirdiği görülmüştür. Tablo 3'te, 15 numaralı öğrencinin okuma hatalarının yazarın iletmek istediği anlamı %15 değiştirdiği görülmektedir. Benzer şekilde 8 numaralı öğrencinin okuma hataları %11,1 gerçek anlamı değiştirmiş, 9 numaralı öğrencinin ise %10 gerçek anlamı değiştiren hatası görülmüştür.

Okuma hatalarında dilin ipucu sistemlerini kullanım yüzdelerine bakıldığında, sözdizimi kabul edilebilirliği %100 olan 2, 10 ve 12 numaralı öğrencilerdir. Sözdizimi kabul edilebilirliği en düşük öğrenci ise 15 numaralı öğrencidir (%45,2). Bunun ardından sırasıyla 8 numaralı öğrenci (%55,5), 4 numaralı öğrenci (%77,7), 14 numaralı öğrenci (%75,4) ve 13 numaralı öğrenci (%76,5) gelmektedir. Dilin ipucu sistemleri kullanım yüzdelerine bakıldığında anlam kabul edilebilirliği %100 olan 2, 10 ve 12 numaralı öğrencilerdir. Anlam kabul edilebilirliği en düşük öğrenci 15 numaralı öğrencidir (%45,2). Bunun ardından sırasıyla 8 numaralı öğrenci (%55,5), 1 numaralı öğrenci (%73), 14 numaralı öğrenci (%73,5) ve 13 numaralı öğrenci (%76,5) gelmektedir. Bu çalışmada, 1, 8, 10, 11, 13 ve 14 numaralı öğrencilerin okuma hatalarında yüksek harf-ses benzerliği görülmüştür (%100). 2, 3, 4, 6, 7 ve 12 numaralı öğrencilerin okuma hatalarında yerine koyma hatası olmadığından harf-ses benzerliği aranmamaktadır.

Koklear İmplantlı Öğrencilerin Okuma Hatalarının Okuduğunu Anlatma ve Sorulara Cevap Verme Becerilerine Yansıması

Hata analizinde, öğrencinin okuma hatalarına dair dilin ipucu sistemlerini kullanımları ile metinden anlam çıkarma becerisi arasındaki ilişki incelenir (Davenport, 2002). Bu incelemede, okuduğunu anlamayı değerlendirmek amacıyla okuduğunu anlatma ve sorulara cevap vermeye ilişkin bilgiler kullanılabilir (Chaleff & Ritter, 2001). Tablo 4'te öğrencilerin dilin ipucu sistemini kullanım yüzdeleri ve okuduğunu anlama puanları paylaşılmıştır.

Tablo 4.

Koklear İmplantlı Öğrencilerin Dilin İpucu Sistemlerini Kullanım Yüzdeleri ve Okuduğunu Anlama Puanları

Öğrenci No	Sınıf Düzeyi	Sözdizimi kabul edilebilirliği (%)	Anlam kabul edilebilirliği (%)	Dilin ipucu sistemleri					Okuduğunu anlama	
				Anlamı değiştiren hata (%)		Harf-ses benzerliği (%)			Okuduğunu anlatma puanı	Sorulara cevap verme puanı
				Değiştiriyor	Kısmen	Yüksek	Orta	Yok		
1	3	80,7	73	3,8	-	100	-	-	68,25	70
2	4	100	100	-	-	-	-	-	52	70
3	4	95	95	-	-	-	-	-	65	52
4	5	77,7	77,7	-	5,5	-	-	-	55	75
5	5	88,8	88,8	2,7	11,1	66,6	33,3	-	73,5	75
6	5	94,4	94,4	-	2,7	-	-	-	68,5	76
7	6	95	95	-	2,5	-	-	-	59,75	65
8	6	55,5	55,5	11,1	16,6	100	-	-	65,25	62
9	6	95	95	10	5	25	75	-	74,25	75
10	6	100	100	3,1	3,1	100	-	-	64,25	70
11	6	82,5	82,5	2,5	2,5	100	-	-	54,75	75
12	7	100	100	-	-	-	-	-	60	70

13	7	76,5	76,5	2,1	8,5	100	-	-	72,75	80
14	8	75,4	73,5	5,6	11,3	100	-	-	68,5	60
15	8	45,2	45,2	15	9,4	88,8	11,1	-	72,75	75

Tablo 4'e bakıldığında okuduğunu anlatma puanı en yüksek öğrenci 74,25 puanla 9 numaralı öğrencidir. 9 numaralı öğrencinin okuma hatalarında sözdizimi ve anlam kabul edilebilirliğinin yüksek olduğu (%95) görülmektedir. 9 numaralı öğrencinin okuma hatalarında sözdizimi ve anlam kabul edilebilirliği yüksek olmasına rağmen okuma hataları gerçek anlamın değişmesine (%10) neden olmuştur. Okuduğunu anlatma puanı 52 puanla en düşük olan öğrenci 2 numaralı öğrencidir. Öğrencinin okuma hatalarında sözdizimi ve anlam kabul edilebilirliği yüksektir (%100) ve gerçek anlamı değiştiren okuma hatası bulunmamaktadır. Benzer şekilde 11 numaralı öğrencinin de 54,75 puanla okuduğunu anlatma puanı diğer öğrencilere göre düşüktür. 11 numaralı öğrencinin sözdizimi ve anlam kabul edilebilirliği %82,5'tir ve bu hatalar yazarın anlatmak istediği gerçek anlamı %2,5 değiştirmektedir.

Tablo 4'e göre sorulara cevap verme puanı en yüksek öğrenci 80 puanla 13 numaralı öğrencidir. 13 numaralı öğrencinin okuma hatalarında sözdizimi kabul edilebilirliği ve anlam kabul edilebilirliğinin düşük olduğu (%76,5) görülmektedir. 13 numaralı öğrencinin okuma hataları, yazarın anlatmak istediği gerçek anlamı %2,1 değiştirmiştir. Sorulara cevap verme puanı en düşük öğrenci ise 52 puanla 3 numaralı öğrencidir. 3 numaralı öğrencinin okuma hatalarında sözdizimi ve anlam kabul edilebilirliğinin yüksek olduğu (%95), yazarın iletmek istediği gerçek anlamı değiştiren okuma hatası bulunmadığı görülmektedir. Sorulara cevap verme puanı diğer öğrencilere göre düşük (60) olan diğer bir öğrenci 14 numaralı öğrencidir. Öğrencinin okuma hatalarında sözdizimi kabul edilebilirliği (%75,4) ve anlam kabul edilebilirliğinin (%73,5) düşük olduğu görülmektedir. 14 numaralı öğrencinin okuma hataları yazarın anlatmak istediği gerçek anlamı %5,6 değiştirmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırma bulguları, araştırma soruları çerçevesinde aşağıda tartışılmıştır.

Koklear İmplantlı Öğrencilerin Yaptıkları Okuma Hataları ve Hata Türleri

Bu çalışmada kaynaştırma ortamında 3-8. sınıflara devam eden koklear implantlı öğrencilerin okuma hataları, hata analizi ile değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre koklear implantlı öğrencilerin işiten öğrencilerle benzer şekilde yerine koyma, çıkarma, ekleme, geri dönme, tekrarlayan hata ve karmaşık hata türlerinde okuma hatası yaptıkları görülmektedir. Bu bulgu, işiten öğrencilerle ve işitme kayıplı öğrencilerle yapılan diğer araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir (Anderson, 1991; Chaleff & Ritter, 2001; Davenport, 2002; Easterbrooks & Lederberg, 2021; Geers & Brenner, 2003; Girgin, 2006; Karasu, 2011; Laing, 2002; Luft, 2009; Trezek & Mayer, 2015).

İşitme kayıplı öğrencilerin yaptıkları okuma hatalarının türlerine bakıldığında, Anderson'un (1991) araştırmasında katılımcıların en fazla yerine koyma daha sonra çıkarma hatası yaptığı, Luft'un (2009) araştırmasında ise işitme kayıplı öğrencinin en fazla yerine koyma, en az çıkarma hatası yaptığı görülmüştür. Trezek ve Mayer'in (2015) araştırmasında koklear implantlı öğrencinin en fazla yerine koyma, en az çıkarma ve ekleme hatası yaptığı belirtilmektedir. Benzer olarak Easterbrooks ve Lederberg'in (2021) araştırmasında da sözel dil kullanan grubun en fazla yerine koyma hatası yaptığı görülmüştür. Ulusal alanyazında ise Karasu'nun (2011) araştırmasında, öğretimsel okuma düzeyinde koklear implantlı öğrencilerin en fazla çıkarma, daha sonra yerine koyma ve ekleme hatası yaptığı belirlenmiştir. Benzer şekilde bu çalışmada da koklear implantlı öğrencilerin en fazla çıkarma, daha sonra yerine koyma ve ekleme hatası yaptıkları bulunmuştur. Bu çalışmalarda yapılan çıkarma hataları, çoğunlukla ek çıkarma şeklindedir. Türkiye'de yapılan bu çalışmalarda çıkarma hatasının diğer hata türlerinden fazla olmasının nedeni, Türkçe'nin sondan eklemeli bir dil olması ve koklear implant kullanan öğrencilerin sözdizimine ilişkin ipuçlarını kullanmakta zorlanmalarıyla açıklanabilir.

İşitme kayıplı öğrencilerle yapılan çalışmalarda, işitme kayıplı öğrencilerin işiten akrabalarıyla benzer stratejiler kullandığı (Luft, 2009), okuma hata sayısının işiten yaşlılarından daha fazla olduğu (Easterbrooks & Lederberg, 2021) sonucuna ulaşılmıştır. Koklear implantlı bir öğrenci ile gerçekleştirilen bir vaka çalışmasında ise (Trezek & Mayer, 2015) öğrencinin toplam 16 okuma hatası yaptığı belirtilmiştir. Ulusal alanyazında Karasu'nun (2011) araştırmasında koklear implantlı öğrencilerin öğretimsel okuma düzeyinde en fazla 26 okuma hatası yaptığı görülmüştür. Bu çalışmada ise 15 numaralı öğrencinin 48 okuma hatası yaptığı görülmektedir. Ardından 37 okuma hatasıyla 8 numaralı öğrenci gelmektedir. Erken yaşlarda (1 yaş öncesi) gerçekleştirilen koklear implant uygulamaları, okuma becerilerinin gelişiminde önemli bir yere sahiptir (ör. Colin vd., 2017; Geers & Brenner, 2003; Kyle & Harris, 2010; Mayer vd., 2016). 15 numaralı öğrencinin odyolojik bilgilerine bakıldığında, öğrencinin 30 aylıkken kulak arkası işitme cihazı, 4 yaş 5 aylıkken koklear implant kullanımına başladığı görülmüştür. Benzer şekilde 8 numaralı öğrenci de 3 yaş 2 aylıkken koklear implant kullanımına başlamıştır. Her iki öğrencinin de geç cihazlandırılması ve geç koklear implant kullanımına başlamasının okuma hata sayılarının fazla olmasına sebep olduğu söylenebilir.

Bu çalışmanın bulgularına bakıldığında, 15 ve 8 numaralı öğrencilerin aksine 2 numaralı öğrencinin okuma hatası yapmadığı belirlenmiştir. Benzer şekilde 1 okuma hatası ile 3 numaralı öğrenci en az okuma hatası yapan öğrencidir. 2 ve 3 numaralı öğrencilerin odyolojik bilgilerine bakıldığında, 2 numaralı öğrencinin koklear implant

kullanımından önce 16 ay kulak arkası işitme cihazı kullandığı, 1 yaş 10 aylıkken koklear implant kullanımına başladığı görülmektedir. 2 numaralı öğrenci araştırmaya katılan diğer öğrencilere göre daha erken yaşta koklear implant kullanımına başlamıştır. 3 numaralı öğrencinin koklear implant kullanımından önce 13 ay kulak arkası işitme cihazı kullandığı, 2 yaş 2 aylıkken koklear implant kullanımına başladığı görülmektedir. 2 ve 3 numaralı öğrenciler ile 15 ve 8 numaralı öğrencilerin okuma hata sayıları arasındaki farkın, erken cihazlandırma ve erken koklear implant kullanımına başlamayla açıklanabileceği düşünülmektedir.

Koklear İmplantlı Öğrencilerin Okuma Hatalarının Okuduğunu Anlatma ve Sorulara Cevap Verme Becerilerine Yansıması

Okuma hatalarının incelenmesinde öğretimsel okuma düzeyindeki metinler kullanılmalıdır (Trezek & Mayer, 2015). Bu araştırmada, FOOE kullanılarak öğrencilerin öğretimsel okuma düzeyine ulaşılmış ve bu düzeyde okuduğunu anlatma puanları 52 ile 74,25 aralığında, sorulara cevap verme puanları ise 52 ile 80 aralığında olduğu belirlenmiştir. Bu araştırmanın bulgularına bakıldığında, okuma hata sayısı ile okuduğunu anlatma puanları arasında doğrudan bir bağlantı görülmemektedir. Diğer bir ifade ile okuma hata sayısı fazla olan öğrencilerin okuduğunu anlatma puanları düşük bulunmamıştır. Örneğin 15 numaralı öğrencinin hata sayısı çok olmasına rağmen okuduğunu anlatma puanı (72,75) diğer öğrencilere göre daha yüksektir. 8 numaralı öğrencinin de okuma hata sayısı çok olmasına rağmen okuduğunu anlatma puanı 65,25'tir. Bu bulguyu destekleyecek şekilde, 2 numaralı öğrenci anlam değiştiren okuma hatası yapmamıştır, ancak okuduğunu anlatma puanı (52) en düşük olan öğrencidir. En az okuma hatası yapan 3 numaralı öğrencinin de okuduğunu anlatma puanı 65'tir. Karasu (2011) ile Trezek ve Mayer'in (2015) araştırmalarında da okuma hata sayılarıyla okuduğunu anlatma puanları arasında her zaman doğrudan bir ilişkin görülemeyeceği belirtilmektedir. Buna paralel olarak Anderson'un (1991) araştırmasında anlam değiştiren hataların okuduğunu anlatmaya yansımadağı gözlemlenmiştir. Bu bulguların aksine Girgin'in (2006) araştırmasında, hata sayısı fazla olan öğrencilerin okuduğunu anlatmakta zorluk çektikleri görülmüştür. Araştırmalar tarafından ortaya konulan ve değişkenlik gösteren bu bulgular, okuma hata sayısından ziyade hatanın metin ve cümle içindeki yerinin ve niteliğinin okuduğunu anlatma becerisini etkileyebileceğini düşündürmektedir.

Bu araştırmanın bir başka bulgusu, okuduğunu anlatma puanı (74,25) en yüksek olan 9 numaralı öğrencinin okuma hatalarında sözdizimi ve anlam kabul edilebilirliğinin yüksek (%95) olmasıdır. Diğer bir ifadeyle öğrencinin yaptığı okuma hataları sözdizimi ve anlam kabul edilebilirliğini büyük oranda değiştirmemiştir. Bu bulgu, her okuma hatasının "yanlış" olarak kabul edilmemesi gerektiğine örnek olarak

gösterilebilir (Davenport, 2002). Etkin okuyucular, okurken yaptıkları okuma hatalarını fark ederek geri dönüp düzeltebilirler. Bu durum, dilin ipucu sistemlerinin etkin bir şekilde kullanılabilirdiğinin bir göstergesidir (Anderson, 1991). 9 numaralı öğrenci ile gerçekleştirilen uygulamalar incelendiğinde, öğrencinin okuma hatalarını fark ettiği ve kendiliğinden geri dönerek düzeltebildiği görülmüştür. Öğrenci, okuduğu metindeki karakterlerin tamamını anlatabilmiş, ana olaylar arasında ilişki kurabilmiştir. Daha önce söz edildiği üzere 2 numaralı öğrencinin okuma hatası bulunmamaktadır, ancak okuduğunu anlatmada en düşük puanı almıştır. 2 numaralı öğrencinin okuduğunu anlatırken karakterlerin bazılarında söz etmediği, ana olayların bazılarını ve detayların çoğunu anlatamadığı görülmüştür. Bu öğrenci diğer öğrencilere göre daha erken yaşta koklear implant kullanımına başlamış (1 yaş 10 ay), implant öncesi 16 ay işitme cihazı kullanmıştır. Bu bulgu, koklear implant uygulamasının tek başına okuma becerilerinin gelişimini garanti etmeyeceğini, koklear implantlı öğrencilerin sözlü dilleri gelişmiş olsa dahi akademik becerilerinin gelişimine yönelik destek eğitime ihtiyaç duyabileceğini vurgulayan diğer araştırma bulgularıyla tutarlıdır (Geers, 2004; Geers & Brenner, 2003; Karasu, 2011; Kyle & Harris, 2010; Mayer vd., 2016).

Okuduğunu anlamayı değerlendirmenin bir diğer yolu, metinle ilişkili sorulara cevap vermedir. Okuyucu metni okuduktan sonra metni hatırlayarak, karakterler ve olaylar arasında ilişki kurarak, bilgi ve deneyimlerinden yararlanarak sorulara cevap vermektedir. Okuyucu bu süreçte soru cümlelerinden cevaba dair ipuçları alabilir. Bu sebeple genellikle sorulara cevap verme puanları, okuduğunu anlatma puanlarından daha yüksektir (Gunning, 2014; Leslie & Caldwell, 2001). Bu çalışmada da çoğunlukla sorulara cevap verme puanlarının okuduğunu anlatma puanlarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Örneğin, 13 numaralı öğrenci 80 puanla sorulara cevap vermede en yüksek puan alan öğrencidir. Öğrencinin okuduğunu anlatma puanı 72,25'tir. 13 numaralı öğrencinin metinsel açık soruların çoğuna doğru cevap verdiği, metinsel kapalı sorular ile bilgi ve deneyim sorularının tamamına doğru cevaplar verdiği görülmektedir. Bu bulgudan yola çıkılarak 13 numaralı öğrencinin metinsel açık soruların cevaplanmasına yönelik strateji öğretimine ihtiyaç duyduğu söylenebilir. Diğer bir bulguda, 3 numaralı öğrencinin sorulara cevap verme puanının (52) okuduğunu anlatma puanından (65) düşük olduğu görülmüştür. Öğrenci, metinsel açık soruların çoğuna doğru cevaplar vermiş, metinsel kapalı sorular ile bilgi ve deneyim sorularını cevaplamakta zorlanmıştır. Bu öğrencinin, metni ve kendi deneyimlerini kullanarak soruyu anlama ve cevabı bulmaya ilişkin öğretime ihtiyacı olduğu söylenebilir. İşitme kayıplı öğrencilerin, soruları metinle ilişkilendirmekte ve cevaplamakta zorluk yaşamalarından dolayı soru çeşitlerinin doğrudan öğretimine

ihtiyaç duyabildikleri belirtilmektedir (Girgin, 2006; Karasu, 2011; Schirmer, 2000; Trezek & Mayer, 2015).

Kaynaştırma ortamındaki koklear implantlı öğrencilerin okuma hatalarının incelendiği bu çalışmada, koklear implantlı öğrencilerin dilin ipucu sistemlerine ilişkin bilgiyi kullanabildikleri, öğretimsel okuma düzeyinde işiten akranlarına benzer olarak yerine koyma, çıkarma, ekleme, tekrarlayan hata ve karmaşık hata türlerinde okuma hataları yaptıkları, hata sayısının okuduğunu anlatma ve sorulara cevap verme puanlarına yansımadağı, ancak anlam değiştiren hataların okuduğunu anlamayı etkilediği görülmüştür. Araştırma bulgularından yola çıkılarak kaynaştırma ortamındaki koklear implantlı öğrencilerin okuma hatalarını düzeltme, okuduğunu anlatma ve soru cevap ilişkilerine yönelik bireyselleştirilmiş Eğitim Programları çerçevesinde sistematik olarak uygulanan destek eğitim hizmetine ihtiyaç duydukları söylenebilir.

Araştırma bulgularından yola çıkarak kaynaştırma ortamındaki koklear implantlı öğrencilerin okuma becerilerinin düzenli olarak değerlendirilmesi, destek eğitim uygulamalarının planlanması ve bu uygulamaların alan uzmanları tarafından gerçekteştirilmesi önerilebilir. Destek eğitim uygulamalarında, öğretimsel okuma düzeyindeki metinlerin kullanımı, okuma hatalarının düzeltilmesine ve okuduğunu anlama stratejilerinin öğretime fırsat sağlayabilir. Gelecekteki araştırmaların ise koklear implant kullanan daha fazla katılımcıyla gerçekteştirilmesi, okuma hataları ve okuduğunu anlama becerilerini açıklayan değerkenlerin belirlenmesine yardımcı olabilir. Ayrıca gelecekteki araştırmalarda, koklear implant kullanan öğrencilerle gerçekteştirilen destek eğitim süreci ile okuma hatalarını düzeltme ve okuduğunu anlama becerilerine yönelik öğretimsel uygulamalar incelenebilir.

Çıkar Çatışması Beyanı

Yazarlar arasında bu çalışmayı etkileyebilecek mali olan ya da olmayan herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Mali Destek

Bu çalışmanın yürütülmesinde ve makalenin hazırlanmasında yazarlar, herhangi bir kamu, ticari veya kâr amacı gütmeyen kuruluştan mali bir destek almamışlardır.

Etik Kurul İzin Bilgisi: *Bu araştırma, Anadolu Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etiği Kurulunun 30/03//2021 tarihli ve 46411 sayılı kararı ile alınan izinle yürütülmüştür.*

Kaynakça

- Akay, E. (2015). Kaynaştırma ortamındaki işitme engelli öğrencilere destek eğitim odasında uygulanan Türkçe etkinliklerinin incelenmesi. *Journal of Education & Special Education Technology*, 1(1), 1-14. doi: 10.18844/jeset.v1i1
- Alasim, K. N. (2019). Reading development of students who are deaf and hard of hearing in inclusive education classrooms. *Education Sciences*, 9, 201-216. <https://doi.org/10.3390/educsci9030201>
- Albertini, J., & Mayer, C. (2011). Using miscue analysis to assess comprehension in deaf college readers. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 16(1), 35-46. <https://doi.org/10.1093/deafed/enq017>
- Anderson, C. J. (1991). *Reading assessments and oral deaf/hard of hearing students: The 1982 Stanford Achievement Test, for use with hearing impaired students vs. the Reading Miscue Inventory* (Tez no. MM68693) [Master of education, York University-Ontario]. Canadian Theses Service. <https://www.proquest.com/pqdtglobal/docview/193853828/7740415247014E69PQ/1?accountid=7181> adresinden 10.05.2022 tarihinde alındı.
- Baltacı, I. (2019). *Koklear implant kullanan çocuklarda kısa süreli bellek çalışma belleği ve bilgi işleme hızı ile okumayı anlama becerileri arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi* (Tez no. 553861) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Burak, Y., & Ahmetoğlu, E. (2021). Kaynaştırmada yaşanan sorunlar ve çözüm önerilerini değerlendirme ölçeklerinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 1-4.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2020). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (28. Baskı). Pegem Akademi.
- Chaleff, C. D., & Ritter, M. H. (2001). The use of miscue analysis with deaf readers. *Wiley and International Literacy Association*, 55(2), 190-200.
- Christensen, L. B., Johnson, R. B., & Turner, L.A. (2020). *Araştırma yöntemleri desen ve analiz* (Çev: A. Aypay). Anı Yayıncılık.
- Colin, S., Ecalle, J., Truy, E., Lina-Grande, G., & Mangnan, A. (2017). Effect of age at cochlear implantation and at exposure to cued speech on literacy skills in deaf children. *Research in Developmental Disabilities*, 71, 61-69. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2017.09.014>
- Connor, C. M., & Zwolan, T. A. (2004). Examining multiple sources of influence on the reading comprehension skills of children who use cochlear implants. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 47(3), 509-526. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2004/040\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2004/040))
- Çelikkün, B. (2011). *Erken ve geç implante olan çocuklarda okuma, konuşma ve dil gelişiminin karşılaştırılması* (Tez no. 293580) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Davenport, M. R. (2002). *Miscues, not mistakes: reading assesment in the classroom*. Heinemann.
- Easterbrooks, S. A., & Beal-Alvarez, J. (2013) *Literacy instruction for students who are deaf and hard of hearing*. Oxford University Press, Inc.
- Easterbrooks S. A., & Lederberg, A. R. (2021). Reading fluency in young elementary school age deaf and hard-of-hearing children. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 26(1), 99-111. <https://doi.org/10.1093/deafed/ena024>
- Efe, A., & Karasu H. P. (2017). Kaynaştırma eğitimine devam eden işitme engelli öğrencilerin yazdıkları öykülerin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(3), 329-354.

- Geers, A. E. (2002). Factors affecting the development of speech, language, and literacy in children with early cochlear implantation. *American Speech-Language-Hearing Association*, 33, 172-183. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2002/015\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2002/015))
- Geers, A. E. (2003). Predictors of reading skill development in children with early cochlear implantation. *Ear and Hearing*, 24(1), 59-68.
- Geers, A. E. (2004). Speech, language, and reading skills after early cochlear implantation. *Head and Neck Surgery*, 130(5), 634-638.
- Geers, A. E., & Brenner, C. (2003). Background and educational characteristics of prelingually deaf children implanted by five years of age. *Ear and Hearing*, 24(1), 2-14.
- Girgin, Ü. (2006). Evaluation of turkish hearing impaired students' reading comprehension with the miscue analysis inventory. *International Journal of Special Education*, 21(3), 68-84.
- Goodman, Y. M., Watson, D. J., & Burke, C. L. (2005). *Reading miscue inventory from evaluation to instruction*. Richard C. Owen Publishers.
- Gopal, R., & Mahmud, C. T. B. (2018). Miscue analysis: A glimpse into the reading process. *Studies in English Language and Education*, 5(1), 12-24. <https://doi.org/10.24815/siele.v5i1.9927>
- Göçmenler, H. (2016). *Koklear implant kullanan çocuklarda okuma ve yazma becerilerinin değerlendirilmesi* (Tez no. 431587) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi-Istanbul]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Gunning, T.G. (2014). *Assessing and correcting reading and writing difficulties* (5th edition). Pearson.
- Johnson, B., & Christensen, L. (2014). *Eğitim araştırmaları-nicel, nitel ve karma yaklaşımlar* (Çev: S. B. Demir). Eğitim Kitap.
- Karasu, H.P. (2011). *İşitme engelli öğrenciler ve normal işiten öğrencilerin okuma becerilerinin formel olmayan okuma envanteri ile değerlendirilmesi* (Tez no. 296604) [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi-Eskişehir]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Karasu, H. P., Girgin, Ü., & Uzuner, Y. (2013). *Okuma becerilerini değerlendirmede Formel Olmayan Okuma Envanteri*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kurt, A. (2022). Bütünleştirmenin tarihsel gelişimi, mevcut durumu ve yaşanan sorunlar. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 9(1), 16-34.
- Kyle, F. E., & Harris, M. (2006). Concurrent correlates and predictors of reading and spelling achievement in deaf and hearing school children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 11(3), 273-288. <https://doi.org/10.1093/deafed/enj037>
- Kyle, F. E., & Harris, M. (2010). Predictors of reading development in deaf children: A 3-year longitudinal study. *Journal of Experimental Child Psychology*, 107, 229-243. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2010.04.011>
- Laing, S. P. (2002). Miscue analysis in school-age children. *American Journal of Speech Language Pathology*, 11, 407-416. [https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2002/044\)](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2002/044))
- Leslie, L., & Caldwell, J. (2001). *Qualitative reading inventor* (3rd edition). Addison Wesley Longman, Inc.
- Luft, P. (2009). Miscues; Meaningful assesment aids instruction. *Odyssey New Directions in Deaf Education*, 7(1), 7-11.
- Mayer, C., Watson, L., Archbold, S., Ng, Z. Y., & Mulla, I. (2016). Reading and writing skills of deaf pupils with cochlear implants. *Deafness & Education International*, 18(2), 71-86. <https://doi.org/10.1080/14643154.2016.1155346>
- Mayer, C., & Trezek, B. J. (2018). Literacy outcomes in deaf students with cochlear implants: Current state of the knowledge. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 23(1), 1-16. <https://doi.org/10.1093/deafed/enx043>
- McKenna, M. C., & Stahl, S. A. (2003). *Assesment for reading instruction*. Guilford Press.

- Milli Eğitim Bakanlığı. (2006). Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği. Milli Eğitim Bakanlığı. https://orgm.meb.gov.tr/alt_sayfalar/mevzuat/Ozel_Egitim_Hizmetleri_Yonetmeliği_son.pdf
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2017). Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları genelgesi. Milli Eğitim Bakanlığı. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/21112929_kaynastirma_genelge.pdf
- Nouwens, S., Groen, M. A., Kleemans, T., & Verhoeven, L. (2021). How executive functions contribute to reading comprehension. *British Journal of Educational Psychology*, 91, 169–192. <https://doi.org/10.1111/bjep.12355>
- Oral, B., & Çoban, A. (2020). *Kuramdan uygulamaya bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Özkan, H. B., Sevinç, Ş., Yücel, E., & Sennaroğlu, G. (2021). Koklear implant kullanan çocukların okuduklarını anlama becerilerinin değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 8(2), 403-419.
- Paris, S. G., & Stahl, S. A. (2005). *Children's reading comprehension and assessment*. Taylor & Francis Group.
- Rasinski, T. V. (2003). *The fluent reader: Oral reading strategies for building word recognition, fluency and comprehension*. Scholastic Professional Books.
- Richek, M. A., Caldwell, J. S., Jennings, J. H., & Lerner, J. W. (2002). *Reading problems: Assessment and teaching strategies* (4th edition). Allyn and Bacon.
- Schirmer, B.R., (2000). *Language and literacy development in children who are deaf* (2nd edition). Allyn and Bacon.
- Trezek, B., & Mayer, C. (2015). Using an informal reading inventory to differentiate instruction: Case studies of three deaf learners. *American Annals of The Deaf*, 160(3), 289-302.
- Woods, M. L., & Moe, A. J. (2011) *Analytical reading inventory: Comprehensive standards-based assessment for all students, including gifted and remedial* (9th edition). Pearson Education, Inc.
- Yılar, S. (2018). *İlköğretim dördüncü sınıf normal işitmeye sahip ve işitme kayıplı çocuklarda okuma becerisinin değerlendirilmesi* (Tez no. 540953) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. baskı). Seçkin Yayıncılık.

Extended Abstract

Evaluation of academic skills serves to identify and support the areas that students with hearing loss need in the education process, as well as every student. With the acceleration of cochlear implant applications, which reduce the effects caused by hearing loss all over the world, the placement of cochlear implanted students in educational environments through inclusion has increased. Students using cochlear implants with inclusion practices are expected to perform similarly to their normal hearing peers in social and academic skills. Reading skills play an important role in meeting this expectation. For this reason, the evaluation of reading miscues and reading comprehension skills of students using cochlear implants in the inclusive environment is important in terms of revealing the need for supportive education. The aim of this study is to evaluate the reading miscues and reading comprehension skills

of primary school 3-8 grade students with cochlear implants in the inclusive environment. In accordance with this purpose; (a) What kind of reading miscues do students using cochlear implants make? (b) How are the reading miscues of students using cochlear implants reflected in their ability they retelling and answer questions? answers to the questions were sought.

In this study; descriptive model was used. Participants of the research; 3- 8th grade cochlear implant users are 15 students and researchers. The chronological age of the students participating in the research is between 8 years 8 months and 13 years 3 months. The age of students to have a cochlear implant ranges from 1 year 1 month to 7 years 8 months. As a data collection tool in the research; The student information form, the stories in the Informal Reading Inventory, the forms of retelling and answering the questions, and the miscues analysis form were used. Research data were collected between 8 November 2021 and 12 January 2022 in the fall semester of the 2021-2022 academic year. During the data collection process, a one-to-one application was made with each student. The application period was between 7'47" and 28'10" and the applications were recorded with video. Descriptive statistics were used in the analysis of the data.

In this study, it was determined that students with cochlear implants made reading miscues in the types of substitution, omission, addition, repetitive and complex miscues at the instructional reading level. In this study, it was observed that students with cochlear implants did not make reading miscues in the types of partial miscues and pauses, and they made the most omission and the least repetitive miscues. The student with the highest reading comprehension score is student number 9 with 74.25 points. It is seen that the acceptability of syntax and meaning in student number 9's reading miscues is high (95%). Although the syntax and meaning acceptability were high in student number 9's reading miscues, reading miscues caused the actual meaning to change (10%). The student with the lowest reading comprehension score with 52 points is the student number 2. In the student's reading miscues, syntax and meaning acceptability is high (100%) and there is no reading miscue that changes the real meaning. The student with the highest score for answering the questions is student number 13 with 80 points. It is seen that syntax acceptability and semantic acceptability are low (76.5%) in the reading miscues of student number 13. Reading miscues of student number 13 changed the real meaning of the author by 2.1%. The student with the lowest score for answering the questions is the student number 3 with 52 points. It is seen that the acceptability of syntax and meaning in student number 3's reading miscues is high (95%), and there is no reading miscue that changes the real meaning that the author wants to convey.

According to the results of the research, it is seen that students with cochlear implants make reading miscues in the types of substitution, omission, addition, regression, repetitive and complex miscues similar to students with normal hearing. This finding is similar to the results of other studies conducted with students with

normal hearing and students with hearing loss. Considering the findings of this study, there is no direct link between the number of reading miscues and the reading comprehension scores. In other words, the reading comprehension scores of the students with a high number of reading miscues were not found low. In the research of Karasu (2011) and Trezek and Mayer (2015), it is stated that there is not always a direct relationship between the number of reading miscues and the reading comprehension scores. Parallel to this, it was observed in Anderson's (1991) research that meaning-changing miscues were not reflected in the reading comprehension. Contrary to these findings, in Girgin's (2006) study, it was observed that students with a high number of miscues had difficulty in explaining what they read. These findings, which have been revealed by the studies and show variability, suggest that the location and quality of the miscue in the text and sentence, rather than the number of reading miscues, may affect the reading comprehension skill.

In this study, in which the reading miscues of students with cochlear implants in the inclusive environment were examined, it was found that students with cochlear implants were able to use the knowledge of the clue systems of the language, they made substitution, omission, addition, repetitive and complex miscues types similar to their peers with normal hearing at the instructional reading level, and the number of miscues in retelling, and answering the questions were not reflected in the scores, but it was seen that the miscues that changed meaning affected the reading comprehension. Based on the research findings, it can be said that students with cochlear implants in the inclusive environment need support education services that are systematically applied within the framework of Individualized Education Programs for correcting reading miscues, retelling and question-answer relationships.

Öğretmenlerin Anlamlı İş Algı Düzeylerinin Örgütsel Dedikodu ve Örgütsel İkiyüzlülük Algı Düzeylerine Etkisi*

Hüseyin Gezen **, Ahmet Kaya ***

Makale Geliş Tarihi:24/08/2022

Makale Kabul Tarihi:15/02/2023

DOI: 10.35675/befdergi.1166568

Öz

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin anlamlı iş algılarının örgütsel dedikodu ve örgütsel ikiyüzlülük algılarına etkisini incelemeye çalışmaktır. Araştırma betimsel ilişkisel tarama modeliyle desenlenmiştir. Araştırmanın örnekleme seçkisiz örnekleme yöntemlerinden tabakalı örnekleme yöntemi kullanılarak ulaşılabilen 717 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırma verilerinin toplanması amacıyla "Eğitim Örgütleri için Anlamlı İş Ölçeği", "Örgütsel Dedikodu Ölçeği" ve "Örgütsel İkiyüzlülük Ölçeği" kullanılmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkilerin belirlenmesi yapısal eşitlik modellenmesi kullanılarak yol analizi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre; boyutlar bazında öğretmenlerin sahip oldukları anlamlı iş algı düzeyleri "yüksek" düzeyde, örgütsel dedikodu algı düzeyleri "orta" düzeyde ve örgütsel ikiyüzlülük algı düzeyleri "düşük" düzeyde bulunmuştur. Anlamlı işin alt boyutları ile örgütsel dedikodu ve örgütsel ikiyüzlülüğün alt boyutları arasında negatif anlamlı ilişkiler bulunmuş olup anlamlı iş örgütsel dedikodu ve örgütsel ikiyüzlülüğü anlamlı şekilde yordadığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Anlamlı iş, örgütsel dedikodu, örgütsel ikiyüzlülük

The Effect of Teachers' Meaningful Work Perception Levels on Organizational Gossip and Organizational Hypocrisy Perception Levels

Abstract

The purpose of this research is to try to examine the effect of teachers' meaningful work perceptions on their perceptions of organizational gossip and organizational hypocrisy. The research was designed with a descriptive relational survey model. The sample, on the other hand, consists of 717 teachers, who were formed by using the "stratified sampling method", which is one of the simple random sampling methods. "Meaningful Work Scale for Educational Organizations", "Organizational Gossip Scale" and "Organizational Hypocrisy Scale" were used as data collection tools in the research. The determination of the relationships between the variables was carried out by path analysis using structural equation modeling. According to the results of the research; through the dimensions, the meaningful job level of the teachers is "High", the level of Organizational Gossip is "Medium", and the level of Organizational

* Bu çalışma birinci yazarın ikinci yazarın danışmanlığında hazırladığı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

** Milli Eğitim Bakanlığı, Bursa, Türkiye, hsyngzn8520@hotmail.com ORCID: [0000-0002-6969-6996](https://orcid.org/0000-0002-6969-6996) 

*** Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Kahramanmaraş, Türkiye, ahmetkaya@ksu.edu.tr ORCID: [0000-0001-8899-9178](https://orcid.org/0000-0001-8899-9178) 

Kaynak Gösterme: Gezen, H. & Kaya, A. (2023). Öğretmenlerin anlamlı iş algı düzeylerinin örgütsel dedikodu ve örgütsel ikiyüzlülük algı düzeylerine etkisi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(37), 55-79.

Hypocrisy is "Low". It is clear that there is a negative relationship between sub-dimensions of meaningful job and organizational gossip and sub dimensions of organizational gossip. It was determined that meaningful work, organizational gossip and organizational hypocrisy were predicted significantly.

Keywords: *Meaningful work, organizational gossip, organizational hypocrisy*

Giriş

İnsanlar, hayatlarının her anında bireysel, sosyal, psikolojik, ekonomik vb. ihtiyaçlara sahiptir. İnsanların bu tarz ihtiyaçlarını kendi başlarına halletmeleri zordur. Bu nedenle insan ihtiyaçlarını karşılayabilmek için diğer insanlar ile hareket etmeye mecburdur. İnsanların ihtiyaçlarını gidermek ve bazı ortak amaçlarını gerçekleştirmek adına bir arada olmalarından örgütler meydana gelmektedir (Han, 2019). Örgütlerin hem bireysel hem toplumsal olarak günlük yaşamın vazgeçilmez bir parçası olduğu bilinmektedir (Toffler, 1971). Örgütün birçok tanımı yapılmıştır. Şahin (2004) örgütü, hedeflenen amaçlar doğrultusunda beraber çalışan kişilerin oluşturdukları geniş çaplı sosyal yapı olduğunu söylemektedir. Başka bir tanımda örgüt, belirli hedeflere ulaşmayı amaçlayan karmaşık yapıda olan bir insan stratejisidir (Cemaloğlu & Şahin, 2017). Bursalıoğlu (2011) planlı bir şekilde koordine edilmiş güçler ve eylemleri bir örgütün temel yapıtaşı olarak ele almaktadır. Bu noktada örgüt için bireylerin tek başlarına yetersiz kaldıklarını başkaları ile birleşerek hedefe ulaşabilecekleri söylenebilir (Çelikten, 2008). Toplumun işleyişinde örgütlerin varlığı oldukça önemlidir (Özkalp & Kirel, 2011). İnsanoğlu kendi başına yetersiz kaldığı hayatta diğer insanların desteğiyle yaşamını idame ettirmektedir. Kısaca bireyler, hayata gözlerini açar açmaz kendilerini örgütün yer aldığı yaşamın içerisinde bulmakta ve günlük yaşam için gerekli olan ihtiyaçlarını karşılamada örgütlere muhtaçtırlar (Özşarlak, 2016). Örgütlerin meydana gelmesinin yegâne sebebi sosyal varlık olan insanların ihtiyaçlarının giderilmesidir (Kondalkar, 2007).

Birçok örgüt insanların ihtiyaçlarını karşılamakta ve insanlara en iyi şekilde hizmet etmektedir. Bu örgütlerden bir tanesi de insanların eğitim hayatlarını hatta eğitim hayatının sonrasını da etkileyen okul kurumlarıdır. İnsan yaşadığı her yerde diğer insanlarla bir öğrenme ve öğretme süreci geçirir. İnsanların bu öğrenme ve öğretme süreçlerinin amaçlı, planlı yapılabilmesi ve bu öğrenmelerle oluşan toplumsal kültür ve mirasların yeni nesillere aktarılabilmesi adına; her toplum kendi eğitim sistemini ve bu eğitim sisteminin işletileceği yerler olan okulları oluşturmuştur (Şişman, 2013). Okullar, eğitim sisteminin genel ve özel amaçlarına ulaşmanın hedeflendiği ve istendik davranışların öğrencilere bilimsel yöntemlerle kazandırılmaya çalışıldığı örgütlerdir (Aytaç, 2000). Okul kurumlarının nitelikli olabilmesi için içinde barındırdığı sistemin düzenli çalışması gerekir. Okul sistemini sosyal bir sistem olarak ele aldığımız zaman, sistemin iyi bir şekilde çalışabilmesi için alt sistemlerinin sorunsuz bir şekilde çalışması gerekir. Öğretmen faktörü okul sistemi içerisinde alt sistem olarak karşımıza çıkmaktadır. Okulların vizyon ve misyonları doğrultusunda belirlenen hedeflere ulaşmalarında öğretmenlerin katkıları yüksektir

(Leithwood, vd., 2008). Bir örgüt olarak okulun istenilen hedeflere ulaşması ve diğer okullara nazaran daha avantajlı konuma gelmelerinde çalışkan ve verimli öğretmenlere ihtiyaç duyulmaktadır (Sonntag & Freser, 2002).

Öğretmen verimliliğini, okul içerisindeki sosyal ortam, duygu, düşünce ve psikolojik davranışlar gibi faktörler etkileyebilir. Bu faktörlerden birisi de çalışan kişilerin işlerine yükledikleri anlamdır. Anlamli çalışma konusu son zamanlarda oldukça ilgi çeken bir konu haline gelmiştir. Amansız arayışlar, kişiyi insan olarak karakterize eden işin sadece saat 9.00-17.00 arasında geçen süre değil onu anlamli kılan daha insancıl bir çalışma ortamını istemesidir (Marques vd., 2005). Bir işin sonunda elde edilecek kazanç değil günlük anlamın da aranması gerekmektedir (Terkel, 1974). Filozof Victor Frankl (1984), anlamlilik arayışını “sadece kim olduğunu değil” aynı zamanda “neden burada olduğunu” da sorgulanmasının gerektiğini söyler.

Anlamli işin tanımı bireyin hayat amaçları doğrultusunda “Sahip olduğum işi neden yapıyorum, neden bu iş yerindeyim?” sorularının cevaplarını içerir (Göçen ve Terzi, 2019). İşin anlamliliği, işin rolü ve çalışanın değerleri ile uyumlu olmalıdır (Brief & Nord, 1990). Bassuk ve Goldsmith (2009) ise işin anlamliliğinin doğrudan yapılan işe bağlı olduğunu söylemektedirler. May vd. (2004), iş ortamlarında anlamli işin üç farklı yapıdan etkilendiğini söylemektedirler bunlar; iş yapısı, iş zenginliği ve iş ortamındaki ilişkilerdir. Chen vd. (2011) çalışanların uyum içinde oldukları örgütlerde çalışanlar işlerini daha anlamli bulmaktadırlar. Pratt ve Ashforth (2003) ise bireyin çalıştığı ortamda rahat ve özgür olması gerektiğini söylemektedirler. Bu bağlamda okul yöneticilerinin öğretmenlerin çalışma ortamlarını daha özgür hale getirmeleri anlamli iş yapısını olumlu etkileyecektir (Kahn & Heaphy, 2014).

Anlamli iş yapısının varlığı okul ortamlarında olumlu olumsuz farklı algıları etkileyebileceği düşünülebilir. Her ne kadar işini anlamli bulsa da bireyin örgüt içerisinde motivasyonunu etkileyen farklı değişkenler de mevcuttur. Bunlardan birisi biçimsel olmayan iletişim türlerinden dedikodudur. Dedikodu kavramı dünya genelinde oldukça yaygın olan bir kavramdır. Her ne kadar dedikodu görmezlikten gelinse de varlığını her zaman hissettirmektedir. Türkçede “başkalarını çekiştirmek ve kınamak üzerine yapılan konuşma” anlamını barındıran dedikodu gıybet olarak da akla gelmektedir (TDK, 2022). Bir kişi tarafından yanlarında olmayan üçüncü bir kişi hakkında başka bir kişiye verilen bilgiye dedikodu denir (Witteck & Wielers, 1998). Leblebici, Yıldız ve Karasoy (2009) dedikoduyu bulunduğu ortamda pek hoş karşılanmayan lakin hemen hemen tüm sosyal ortamlarda ve örgütlerde kendini gösteren konuşmalar olarak tanımlamaktadırlar. Örgüt içerisinde dedikodunun varlığının hissedilmesiyle dedikodu ayrı bir önem kazanmaya başlamıştır. Bu durumun etkisiyle örgüt içerisinde meydana gelen dedikodu ile “örgütsel dedikodu” kavramı literatüre eklenmiştir.

Sosyal bir örgüt olan eğitim kurumlarında dedikodunun varlığını inkâr etmemiz yanlış olur. İnsanların olduğu yerlerde muhakkak dedikodu meydana gelmektedir.

Okul içerisinde temizlik personelleri, kantin çalışanları, memurlar, öğrenciler, öğretmenler ve yöneticilerin olması sosyal bir yaşam olduğunu göstermektedir. Sosyal yaşamın olduğu bu ortamlarda dedikodu ister istemez meydana gelmektedir. Eğitim kurumları insan ilişkilerinin yoğun yaşandığı kurumlardan biridir, kurum içerisinde yer alan öğrenci, öğretmen, yönetici ve diğer personeller arasında dedikodunun olduğu görülmüştür (Levent & Türkmenoğlu, 2019). Yapılan araştırmalarda da dedikodunun varlığını öğretmenler kabul etmişlerdir (Akyürek, 2020; Arabacı vd., 2012; Han, 2019; Petek, 2021). Dedikodunun var olduğu eğitim örgütlerinde dedikodu yönetimi önem arz etmektedir. Bu noktada özellikle yöneticilere çok büyük işler düşmektedir. Örgüt içerisinde meydana gelen dedikodunun olumsuz veya yıkıcı etkilerini en aza indirgeyip hatta yok etmek örgüt yöneticilerinin görevleri arasında yer alır. Örgüt yöneticileri dedikoduyu tamamen ortadan kaldıramazlar ancak dedikodunun olumsuz ve yıkıcı etkilerini yok edebilirler. Örgüt içerisinde meydana gelen dedikodular her ne kadar olumsuz karşılansa da örgütün gelişimi ve devamlılığı noktasında büyük bir öneme sahiptir (Özlük & Özcan, 2021).

Örgüt içerisinde dedikodu gibi davranışları etkileyen diğer bir değişkende ikiyüzlülüktür. Yönetimsel süreçler ile mevcut durum arasında farklılıkların olması örgütsel davranış bozukluklarından olan örgütsel ikiyüzlülüğü ortaya çıkarmaktadır (Brunsson, 1989). Örgütsel ikiyüzlülük, bir işi yaptığınızı söyleyip o işi yapmamak olarak tanımlanabilir (Bergqvist & Vestin, 2014). Perez ve Robson (1999), örgütsel ikiyüzlülüğün sözler, kararlar ve davranışlar arasındaki anlaşmazlıklar da ya da kopmalar da meydana geldiğini belirtmektedirler. Örgüt içerisinde meydana gelen örgütsel ikiyüzlülük uzun süreçte ciddi olumsuz sonuçlar doğurabilmektedir (Kılıçoğlu, 2017). Örgüt içerisindeki ikiyüzlülük çalışanların verimini olumsuz etkilemektedir. Örgütsel ikiyüzlülük bir örgütün varlığını tehdit ettiği için üzerinde durulması gerekmektedir (Hadadian vd., 2016).

Örgütlerde kişilerarası iletişimde ikiyüzlü davranışlar, aynı konumdaki en az iki kişinin farklı ve çelişkili halleri olarak tanımlanabilmektedir. Bununla birlikte bu farklı ve çelişkili hallerin sadece bir tanesi davranış sahibinin gerçek tutumu ile uyumlu olabilmekte veya hiçbiri gerçek tutumu ifade etmemektedir. Kişilerarası ilişkilerde güvensizlik, çalışanların performansının düşmesi ve örgütün uzun vadeli istikrarının bozulması veya çalışanların huzurlarının bozulması ikiyüzlülük davranışlarının sonuçları arasında yer almaktadır (Hadadian vd., 2016).

Eğitim kurumları için örgütsel ikiyüzlülük, bireylerin okullardaki eylemlerini etkileyen, tutarsız değerlerini, ilgi alanlarını ve düşüncelerini ifade eder (Kılıçoğlu, 2017). Bunun yanı sıra, insanlar başkalarının söz ve davranışlarına güvendiklerinde ortamın iklimi bu durumdan olumlu etkilenir (Tschannen-Moran, 2014). Okul müdürlerinin, liderlerin veya öğretmenlerin tutarsız davranışları ve tutulmayan sözler okula karşı olumsuz duyguları artırabilir ve bireylerin motivasyonunu azaltabilir (Yidong & Xinxin, 2013). Spesifik olarak, konuşmalardaki, kararlardaki ve

eylemlerdeki tutarsızlıklar, okul liderlerinin dürüstlüğü ve samimiyeti hakkında sorular ortaya çıkarırken, daha sonra okula olan güvenin kaybolmasına neden olur (Kılıçoğlu ve Kılıçoğlu, 2019; Simons, 2002).

Eğitim kurumlarında örgüt içerisindeki davranışları tanımlayan birçok kavram bulunmaktadır. Ancak gerek yurt içi gerek yurt dışı kaynaklara baktığımız zaman anlamlı iş, örgütsel dedikodu ve örgütsel ikiyüzlülük adına yapılan çalışmaların yetersiz olduğu görülmektedir. Özellikle de ülkemizde örgütsel dedikodu ve örgütsel ikiyüzlülük alan yazısında eksiklikler olduğu görülmektedir. Anlamlı iş, örgütsel dedikodu ve örgütsel ikiyüzlülük kavramlarının ayrı ayrı incelendiği görülsede bu üç kavramı bir arada inceleyen çalışmaya ulaşılamamıştır. Bu noktada yapılan bu çalışmanın literatürümüzde olan eksikliği gidereceği düşünülmektedir. Özellikle de nitelikli eğitim çıktılarında ihtiyaç duyduğumuz son dönemlerde olumsuz öğretmen davranışlarını en aza indirgeyip olumlu öğretmen davranışlarını daha çok arttırmayı amaçlayan bu araştırmanın nitelikli eğitim sürecine katkı sağlayacağı söylenebilir.

Sosyal bir örgüt olan okul içerisinde işini anlamlı bulan öğretmenlerin oluşmasında öğretmenlerin ruh hallerini, fiziksel durumlarını, iletişimlerini ve çalışmalarını etkileyen her bir kavramın önemi büyüktür. Bu bağlamda örgüt içerisinde çalışanlar üzerinde önemli etkiye sahip olan “Anlamlı İş”, “Örgütsel Dedikodu” ve “Örgütsel İkiyüzlülük” kavramları hem bağımsız olarak hem de birbirlerini etkilemesi gerekçeleriyle detaylı bir şekilde incelenmesi öğretmen davranışlarını anlamaya yardımcı olacaktır. Öğretmenler eğitimin bugünü ve geleceği noktasında büyük öneme sahiptir. Yaptıkları işi anlamlı bulmaları nitelikli eğitim çıktılarında katkı sağlayacaktır. Okul içerisinde meydana gelen örgütsel dedikodu ve örgütsel ikiyüzlülük çalışanlar arasındaki iletişimi, sinerjiyi ve çalışma ortamını önemli derecede etkilemektedir. Okul içerisinde öğretmenlerin yaptıkları işi ne denli anlamlı buldukları ve örgütsel dedikodu ile örgütsel ikiyüzlülüğün varlığına etkisi olabileceği düşüncesiyle; anaokulu, ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapmakta olan öğretmenlerin anlamlı iş, örgütsel dedikodu ve örgütsel ikiyüzlülük algı düzeyleri incelenmiştir. Araştırmanın genel amacı ise öğretmenlerin sahip oldukları anlamlı iş algı düzeylerinin örgütsel dedikodu ve örgütsel ikiyüzlülük algı düzeylerine etkisini ortaya koymaktır. Bu bağlamda araştırmanın problemini “Öğretmenlerin sahip oldukları anlamlı iş algı düzeylerinin örgütsel dedikodu ve örgütsel ikiyüzlülük algı düzeylerine etkisi var mıdır?” sorusu oluşturmaktadır. Araştırmanın genel amacı doğrultusunda öğretmen görüşlerine göre aşağıda verilen sorulara yanıt aranmıştır.

1. Öğretmenlerin anlamlı iş, örgütsel dedikodu ve örgütsel ikiyüzlülük algıları hangi düzeydedir?
2. Öğretmenlerin anlamlı iş algı düzeyleri ile örgütsel dedikodu ve örgütsel ikiyüzlülük algı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
3. Öğretmenlerin anlamlı iş algı düzeyleri; örgütsel dedikodu ve örgütsel ikiyüzlülük algı düzeylerinin bir yordayıcısı mıdır?

Yöntem

Bu bölümde; araştırmanın modeli, evreni ve örnekleme, veri toplama araçları ile toplanan verilerin değerlendirilmesinde kullanılan analiz yöntemleri sunulmuştur.

Araştırma Modeli

Yapılan araştırma nicel bir araştırma olup tarama modellerinden ilişkisel (korelasyonel) araştırma modelinde desenlenmiştir. Tarama araştırmalarında hedef, grubun belirli özelliklerini belirlemek amacıyla verilerin toplanmasıdır. Tarama modellerinden ilişkisel araştırma modeli, iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkileri belirlemek ve sebep-sonuç ile ilgili ipuçları elde etmek amacıyla gerçekleştirilen araştırmalardır. İlişkisel tarama modelinde bazı ilişki türü ya da türlerinin hangi noktaya kadar var olduğunu tespit etmeye çalışır. Araştırmacı, ilişkisel tarama modelinde hedeflenen verinin toplanması noktasında herhangi bir müdahalede bulunmamalıdır (Büyüköztürk vd., 2017; Creswell, 2020; Karasar, 2020).

Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini 2021-2022 eğitim-öğretim yılının birinci döneminde, Kahramanmaraş iline bağlı Onikişubat ve Dulkadiroğlu merkez ilçelerinde devlete ait anaokulu, ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapmakta olan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırma örnekleminin hesaplanması için Büyüköztürk vd., (2017) tarafından belirtilen formül kullanılmış ve gereken büyüklüğün %95 güven düzeyi için en az 370 kişi olması gerektiği belirlenmiştir. Yapılan araştırmanın örnekleminde ise oranlı tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Tabakalı örnekleme yöntemi, standart hatayı azaltırken uygulamada zaman ve maddi kaynaklar açısından ekonomiklik sağlamaktadır (Özen & Gül, 2007). Oranlı tabakalı örnekleme yöntemine göre öncelikle evren büyüklüğünün içerisinde anaokulu, ilkokul, ortaokul ve lise gruplarının hangi oranda var olduğu tespit edilmiştir. Kahramanmaraş İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden alınan bilgiler doğrultusunda; anaokulu için %2,5, ilkokul için %28,7, ortaokul için %31,1 ve lise için %37,7 oranlarının olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu oranlar göz önünde bulundurulduğunda anaokulu için 10, ilkokul için 106, ortaokul için 114 ve lise için 140 öğretmene ihtiyaç vardır. Sonuçların daha güvenilir olabilmesi adına bu sayılardan daha yüksek sayılara ulaşılmaya çalışıldı ve 67'si anaokullarında, 247'si ilkokullarda, 228'i ortaokullarda ve 175'i de liselerde görev yapmakta olan toplamda 717 öğretmene ulaşılmıştır. Araştırmacı tarafından belirlenen evren üzerinden hedeflenen örnekleme ulaşmak için evren içinden rastgele belirlenen 50 okula (18 anaokulu, 12 ilkokul, 10 ortaokul ve 10 lise) gidilerek veriler toplanılmıştır. 717 katılımcıya ait demografik özelliklerinin frekans (f) ve yüzde (%) dağılımları Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1.

Katılımcıların Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans ve Yüzdeleri

Değişken	Kategori	f	%
Cinsiyet	Kadın	430	60.0
	Erkek	287	40.0
Yaş	20-30 Yaş	335	46.7
	31-40 Yaş	255	35.6
	41-50 Yaş	90	12.6
	51+ Yaş	37	5.2
Öğrenim Durumu	Lisans	641	89.4
	Yüksek Lisans	76	10.6
Mezun Olunan Fakülte	Eğitim Fakültesi	576	80.3
	Diğer	141	19.7
Branş	Okul Öncesi Öğretmenliği	106	14.8
	Sınıf Öğretmenliği	190	26.5
	Branş Öğretmenliği	421	58.7
Branşın İlgili Olduğu Alan	Fen Bilimleri	64	8.9
	Sosyal Bilimler	139	19.4
	Diğer	514	71.7
Öğretmenlik Hizmet süresi	0-5 Yıl	289	40.3
	6-10 Yıl	213	29.7
	11-19 Yıl	121	16.9
	20+ Yıl	94	13.1
Görev Yapılan Okul Türü	Anaokulu	67	9.3
	İlkokul	247	34.4
	Ortaokul	228	31.8
	Lise	175	24.4
Toplam		717	100.0

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri Anlamli İş Ölçeği, Örgütsel Dedikodu Ölçeği ve Örgütsel İkiyüzlülük Ölçeği kullanılarak elde edilmiştir.

Anlamli İş Ölçeği

Anlamli iş ölçeği Göçen ve Terzi (2019) tarafından geliştirilmiştir. 21 maddeden oluşan ve Beşli Likert şeklinde derecelendirilen ölçek, işte anlam, işte anlam arayışı, iş ilişkileri, işte aşkınlık, işte tevazu ve işte anlam liderliği olmak üzere 6 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin genelinde ters puanlanan madde bulunmamaktadır. Göçen ve Terzi (2019) yapmış oldukları güvenilirlik analizi sonucunda ölçeğin geneli için Cronbach Alpha katsayısını .84 olarak bulurken; işte anlam, işte anlam arayışı, iş ilişkileri, işte aşkınlık, işte tevazu ve işte anlam liderliği alt boyutları için güvenilirlik

katsayılarını sırasıyla .84, .80, .84, .73, .74, .80 ve .84 olarak hesaplamışlardır. Bu araştırma da ise ölçeğin geneli için Cronbach Alpha katsayısı .84 bulunurken alt boyutları için Cronbach Alpha katsayıları sırasıyla .84, .82, .89, .76, .74, .82 ve .84 olarak bulunmuştur. Verilen değerlere baktığımız zaman ölçeğin güvenilir olduğu sonucuna ulaşabilir (George & Mallery, 2003). Anlamlı iş ölçeğinin geçerlilik düzeyinin belirlenmesine yönelik Mplus 7.4 programı kullanılarak doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Önceden belirtilmiş ve çerçevesi çizilmiş bir yapının model olarak doğruluğunun ve ölçmek isteneni ne derecede ölçtüğünü test edilmesinde doğrulayıcı faktör analizi kullanılır (Çokluk vd., 2016). Test edilen 6 boyutlu anlamlı iş ölçeğinin uyum değerleri χ^2/sd değeri 3.63, RMSEA değeri .06, SRMR değeri .05, CFI değeri .94 ve TLI değeri .92 bulunmuş olup genel olarak kabul edilebilir düzeylerinde olduğu görülmüştür (Tabachnick & Fidell, 2013).

Örgütsel Dedikodu Ölçeği

Örgütsel dedikodu ölçeği Han ve Dağlı (2018) tarafından geliştirilmiştir. 24 maddeden oluşan ve Beşli Likert şeklinde derecelendirilen ölçek, haberdar olma, ilişkileri geliştirme ve örgütsel zarar olmak üzere 3 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin genelinde ters puanlanan madde bulunmamaktadır. Han ve Dağlı (2018) yapmış oldukları güvenilirlik analizi sonucunda ölçeğin geneli için Cronbach Alpha katsayısını .829 olarak bulurken; haberdar olma, ilişkileri geliştirme ve örgütsel zarar alt boyutları için güvenilirlik katsayılarını sırasıyla .921, .945 ve .943 olarak hesaplamışlardır. Bu araştırma da ise ölçeğin geneli için Cronbach Alpha katsayısı .837 bulunurken alt boyutları için Cronbach Alpha katsayıları sırasıyla .944, .943 ve .893 olarak bulunmuştur. Verilen değerlere baktığımız zaman ölçeğin güvenilir olduğu sonucuna ulaşabilir (George & Mallery, 2003). Örgütsel dedikodu ölçeğinin 3 faktörlü yapısını doğrulamak amacıyla yapılan DFA sonucunda ölçeğin 3 boyutlu yapısının doğrulandığı ve modele ait uyum değerleri; χ^2/sd değeri 4.83, RMSEA değeri .07, SRMR değeri .08, CFI değeri .94 ve TLI değeri .92 bulunmuş olup bu değerler genel olarak kabul edilebilir düzeylerde olduğu görülmüştür (Tabachnick & Fidell, 2013).

Örgütsel İkiyüzlülük Ölçeği

Örgütsel ikiyüzlülük ölçeği Kılıçoğlu, Yılmaz-Kılıçoğlu ve Karadağ (2019) tarafından geliştirilmiştir. 17 maddeden oluşan ve Beşli Likert şeklinde derecelendirilen ölçek, sözlerin tutulması, içyapı ve çevre arasındaki uyum ve uygulamalardaki tutarsızlıklar olmak üzere 3 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin sözlerin tutulması ve içyapı ve çevre arasındaki uyum alt boyutlarına ait tüm maddeler (12 tane) ters maddedir. Kılıçoğlu, Yılmaz-Kılıçoğlu ve Karadağ (2019) yapmış oldukları güvenilirlik analizi sonucunda ölçeğin geneli için Cronbach Alpha katsayısını .740 olarak bulurken; sözlerin tutulması, içyapı ve çevre arasındaki uyum ve uygulamalardaki tutarsızlıklar alt boyutları için güvenilirlik katsayılarını sırasıyla .860, .740 ve .770 olarak hesaplamışlardır. Bu araştırma da ise ölçeğin geneli için Cronbach Alpha katsayısı .941 bulunurken alt boyutları için Cronbach Alpha katsayıları sırasıyla .910, .887 ve .857 olarak bulunmuştur. Verilen değerlere baktığımız zaman

ölçeğin güvenilir olduğu sonucuna ulaşabilir (George & Mallery, 2003). Örgütsel ikiyeüzlülük ölçeğinin 3 faktörlü yapısını doğrulamak amacıyla yapılan DFA sonucunda ölçeğin 3 boyutlu yapısının doğrulandığı ve modele ait uyum değerleri; χ^2/sd değeri 2.96, RMSEA değeri .05, SRMR değeri .04, CFI değeri .97 ve TLI değeri .97 bulunmuş olup bu değerler genel olarak iyi uyum düzeyinde uyum gösterdiği görülmüştür (Tabachnick & Fidell, 2013).

Verilerin Toplanması

Araştırma içeriğinin ve kullanılacak ölçme araçlarının uygunluğu için Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulundan 12.08.2021 tarih ve 49825 sayılı yazı ile onay alınmıştır. Veri toplama araçlarının bu araştırmada kullanılabilmesi için ölçeği geliştiren araştırmacılardan e-posta aracılığıyla gerekli izinler alınmıştır. Ayrıca araştırma doğrultusunda veri toplama araçlarının örneklem grup üzerinde uygulanabilmesi için Kahramanmaraş İl Millî Eğitim Müdürlüğüne gerekli başvurular yapılmış ve izinler alınmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmanın birinci alt problemi için frekans, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. İkinci alt problem için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır. Araştırmanın ilk iki alt problemi için IBM SPSS 25 (Statistical Package for Social Sciences) istatistik paket programı kullanılmıştır. Üçüncü alt problemi ise Mplus (Versiyon 7) paket program kullanılarak yol analizi yöntemiyle incelenmiştir. Yol analizini regresyon analizinden ayıran en önemli özelliği birden fazla bağımlı değişkenin kullanılabilmesidir (Geiser, 2012; Şen, 2020). Yol analizinde örgütsel dedikodu ve örgütsel ikiyeüzlülüğün alt boyutları dışsal (exogenous), anlamlı iş ölçeğinin alt boyutları ise içsel (endogenous) değişkenler olarak ele alınmıştır. Yol analizi için parametrelerin belirlenmesinde örneklem sayısı, tek ve çok değişkenli normallik durumları incelenmiştir. Yapısal eşitlik modellemesinde gerekli olan örneklem sayısı en az 200 ve bu araştırmanın örneklem sayısı bu koşulu sağlamaktadır (Kline, 2009). Veri toplama aracında bulunan üç ölçeğin hem alt boyutları hem de genelleri için çarpıklık katsayı değerleri -1 ile +1 arasında olduğundan öğretmenlerin anlamlı iş, örgütsel dedikodu ve örgütsel ikiyeüzlülük düzeylerinin tek değişkenli olarak normal dağıldığı bulunmuştur (Hair vd., 2013). Ancak yol analizinde yaygın olarak kullanılan Maksimum Olabilirlik (ML) yöntemi için sadece tek değişkenli normalliğin sağlanması yeterli olmamakta bunun yanı sıra çok değişkenli normallik varsayımının da karşılanması gerekmektedir (Şen, 2020). Bunun yanı sıra tek değişkenli normallik varsayımının karşılanmasının çok değişkenli normallik varsayımının da karşılanacağı anlamına gelmeyeceği ifade edilmektedir (Çokluk vd, 2014). Ancak çok değişkenli normal dağılım için anlamlı iş ölçeği ve örgütsel dedikodu ölçeğine ait veriler Mplus programına girildiğinde elde edilen çarpıklık ve basıklık değerleri manidar bulunmuş ($p < .05$) ve istenilen çoklu normalliğin sağlanmadığı görülmüştür. Bu nedenle varsayımın sağlanmadığı durumlarda kullanımı tavsiye edilen, ML yönteminin daha dirençli bir versiyonu olan

ve elde edilen ki-kare değerini olası normal olmayan dağılım durumunda düzelten Yuan-Bentler sağlam ML (MLR) kestirim yöntemi kullanılmıştır (Şen, 2020). Bunun yanında anlamlı iş ölçeği ve örgütsel dedikodu ölçeğinin alt boyutlarında negatif ilişki bulunduğundan ölçeklerden toplam puan üretilmemiştir. Bu nedenden dolayı ölçekler ortalama, korelasyon ve yol analizlerinde alt boyutları özelinde ele alınmıştır.

Bulgular

Araştırmanın bu kısmında araştırma doğrultusunda belirlenen alt problemlere ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi öğretmenlerin anlamlı iş, örgütsel dedikodu ve örgütsel ikiyüzlülük algıları hangi düzeyde olduğudur. Bu problem için elde edilen bulgular aşağıda Tablo 2’ de verilmiştir.

Tablo 2.

Ölçme Araçlarından Elde Edilen Çarpıklık, Ortalama, Standart Sapma Değerleri ve Ortalamaların Karşılık Geldiği Aralık

Ölçek	Boyutlar	Çarpıklık	\bar{x}	ss	Aralık
Anlamlı İş	İşte Anlam	-.86	4.27	.56	Benim için Tamamen Doğru
	İşte Anlam Arayışı	.04	3.00	1.01	Kararsızım
	İş İlişkileri	-.63	3.90	.70	Benim için Doğru
	İşte Aşkınlık	-.32	4.15	.58	Benim için Doğru
	İşte Tevazu	-.57	4.18	.63	Benim için Doğru
	İşte Anlam Liderliği	-.71	3.93	.68	Benim için Doğru
Örgütsel Dedikodu	Haberdar Olma	.28	2.55	.87	Katılmıyorum
	İlişkileri Geliştirme	.57	2.08	.83	Katılmıyorum
	Örgütsel Zarar	-.13	3.41	.79	Katılıyorum
Örgütsel İkiyüzlülük	Sözlerin Tutulması	.55	2.43	.78	Katılmıyorum
	İçyapı ve Çevre Arasındaki Uyum	.55	2.24	.62	Katılmıyorum
	Uygulamalardaki Tutarsızlıklar	.48	2.47	.76	Katılmıyorum

Yukarıda verilen Tablo 2’ ye baktığımız zaman üç ölçeğin bütün boyutlarına ait çarpıklık (Skewness) değerleri -1 ile +1 arasında olduğu için dağılımların normal olduğunu söyleyebiliriz (Hair vd., 2013).

Anlamlı iş ölçeğine ait boyutlara baktığımız zaman; İşte Anlam boyutuna ait aritmetik ortalama 4.27 ve standart sapma .56 sahip olduğu aralık ise Benim için Tamamen Doğru olarak bulunmuştur. Buradan İşte Anlam boyutunun düzeyi için çok yüksek olduğu söylenebilir. İşte Anlam Arayışı boyutuna ait aritmetik ortalama 3.00

ve standart sapma 1.01 sahip olduğu aralık ise Kararsızım olarak bulunmuştur. Buradan İşte Anlam Arayışı boyutunun düzeyi için orta düzeyde olduğu söylenebilir. İş İlişkileri boyutuna ait aritmetik ortalama 3.90 ve standart sapma .70 sahip olduğu aralık ise Benim için Doğru olarak bulunmuştur. Buradan İş İlişkileri boyutunun düzeyi için yüksek olduğu söylenebilir. İşte Aşkınlık boyutuna ait aritmetik ortalama 4.15 ve standart sapma .58 sahip olduğu aralık ise Benim için Doğru olarak bulunmuştur. Buradan İşte Aşkınlık boyutunun düzeyi için yüksek olduğu söylenebilir. İşte Tevazu boyutuna ait aritmetik ortalama 4.18 ve standart sapma .63 sahip olduğu aralık ise Benim için Doğru olarak bulunmuştur. Buradan İşte Tevazu boyutunun düzeyi için yüksek olduğu söylenebilir. İşte Anlam Liderliği boyutuna ait aritmetik ortalama 3.93 ve standart sapma .68 sahip olduğu aralık ise Benim için Doğru olarak bulunmuştur. Buradan İşte Anlam Liderliği boyutunun düzeyi için yüksek olduğu söylenebilir.

Örgütsel dedikodu ölçeğine ait boyutlara baktığımız zaman; Haberdar Olma boyutuna ait aritmetik ortalama 2.55 ve standart sapma .87 sahip olduğu aralık ise Katılmıyorum olarak bulunmuştur. Buradan Haberdar Olma boyutunun düzeyi için düşük olduğu söylenebilir. İlişkileri Geliştirme boyutuna ait aritmetik ortalama 2.08 ve standart sapma .83 sahip olduğu aralık ise Katılmıyorum olarak bulunmuştur. Buradan İlişkileri Geliştirme” boyutunun düzeyi için düşük olduğu söylenebilir. Örgütsel Zarar boyutuna ait aritmetik ortalama 3.41 ve standart sapma .79 sahip olduğu aralık ise Katılıyorum olarak bulunmuştur. Buradan Örgütsel Zarar boyutunun düzeyi için yüksek olduğu söylenebilir.

Örgütsel ikiyüzlülük ölçeğine ait boyutlara baktığımız zaman; Sözlerin Tutulması boyutuna ait aritmetik ortalama 2.43 ve standart sapma .78 sahip olduğu aralık ise Katılmıyorum olarak bulunmuştur. Buradan Sözlerin Tutulması boyutunun düzeyi için düşük olduğu söylenebilir. İy yapı ve Çevre Arasındaki Uyum boyutuna ait aritmetik ortalama 2.24 ve standart sapma .62 sahip olduğu aralık ise Katılmıyorum olarak bulunmuştur. Buradan İy yapı ve Çevre Arasındaki Uyum boyutunun düzeyi için düşük olduğu söylenebilir. Uygulamalardaki Tutarsızlıklar boyutuna ait aritmetik ortalama 2.47 ve standart sapma .76 sahip olduğu aralık ise Katılmıyorum olarak bulunmuştur. Buradan Uygulamalardaki Tutarsızlıklar boyutunun düzeyi için düşük olduğu söylenebilir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi öğretmenlerin anlamlı iş algı düzeyleri ile örgütsel dedikodu ve örgütsel ikiyüzlülük algı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığıdır. Bu problem için elde edilen bulgular aşağıda Tablo 3’ te verilmiştir.

Tablo 3.

Öğretmenlerin anlamlı İş Algı Düzeyleri ile Örgütsel Dedikodu ve Örgütsel İkiyüzlülük Algı Düzeyleri Arasındaki İlişki

	İşte Anlam	İşte Anlam Arayışı	İş İlişkileri	İşte Aşkınlık	İşte Tevazu	İşte Anlam Liderliği
Haberdar Olma	-.151**	.095*	-.138**	-.102**	-.210**	-.049
İlişkileri Geliştirme	-.136**	.024	.026	-.190**	-.306**	-.073
Örgütsel Zarar	.121**	.062	-.082*	.091*	.159**	.117**
Sözlerin Tutulması	-.312**	.026	-.378**	-.216**	-.208**	-.136**
İçyapı ve Çevre Arasındaki Uyum	-.316**	.048	-.392**	-.246**	-.192**	-.159**
Uygulamalardaki Tutarsızlıklar	-.244**	.069	-.281**	-.171**	-.168**	-.096*

$p < .05^*$, $p < .01^{**}$

Yukarıda verilen Tablo 3'teki bulgular doğrultusunda; haberdar olma boyutu ile işte anlam ($r = -.151$), iş ilişkileri ($r = -.138$), işte aşkınlık ($r = -.102$) ve işte tevazu ($r = -.210$) boyutları arasında negatif yönde ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Haberdar olma boyutunun iş ilişkileri ($r = .095$) boyutu ile arasında pozitif yönde düşük ilişki bulunurken işte anlam liderliği boyutu ile aralarında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ($p > .05$).

İlişkileri geliştirme boyutu ile işte anlam ($r = -.136$), işte aşkınlık ($r = -.190$) ve işte tevazu ($r = -.306$) boyutları arasında negatif yönde ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Ancak ilişkileri geliştirme ile işte anlam arayışı, iş ilişkileri ve işte anlam liderliği boyutları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ($p > .05$).

Örgütsel zarar boyutu ile işte anlam ($r = .121$), işte aşkınlık ($r = .091$), işte tevazu ($r = .159$) ve işte anlam liderliği ($r = .117$) boyutları arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Örgütsel zarar boyutunun iş ilişkileri ($r = -.082$) boyutu ile arasında negatif yönde düşük ilişki bulunurken işte anlam arayışı boyutu ile aralarında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ($p > .05$).

Sözlerin tutulması boyutu ile işte anlam ($r = -.312$) ve iş ilişkileri ($r = -.378$) boyutları arasında negatif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Yine sözlerin tutulması boyutu ile işte aşkınlık ($r = -.216$), işte tevazu ($r = -.208$) ve işte anlam

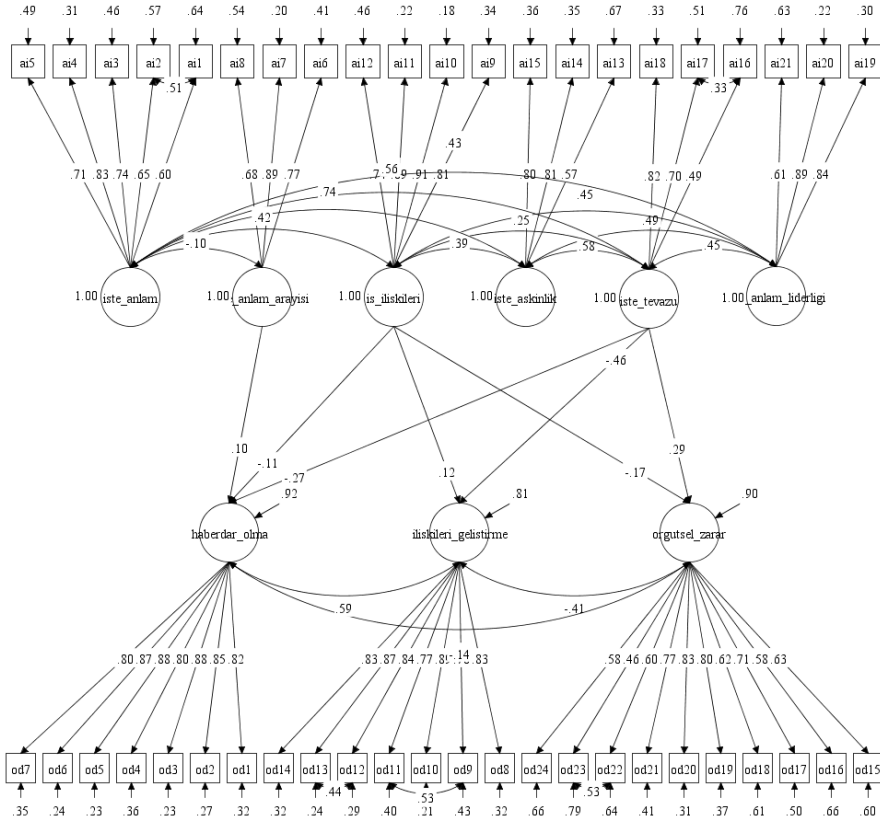
liderliği ($r=-.136$) boyutları arasında negatif yönde ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Ancak sözlerin tutulması boyutu ile işte anlam arayışı boyutu arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ($p>.05$).

İçyapı ve çevre arasındaki uyum boyutu ile işte anlam ($r=-.316$) ve iş ilişkileri ($r=-.392$) boyutları arasında negatif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Yine içyapı ve çevre arasındaki uyum boyutu ile işte aşkınlık ($r=-.246$), işte tevazu ($r=-.192$) ve işte anlam liderliği ($r=-.159$) boyutları arasında negatif yönde ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Ancak içyapı ve çevre arasındaki uyum boyutu ile işte anlam arayışı boyutu arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ($p>.05$).

Uygulamalardaki tutarsızlıklar boyutu ile işte anlam ($r=-.244$), iş ilişkileri ($r=-.281$), işte aşkınlık ($r=-.171$), işte tevazu ($r=-.168$) ve işte anlam liderliği ($r=-.096$) boyutları arasında negatif yönde ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Ancak uygulamalardaki tutarsızlıklar boyutu ile işte anlam arayışı boyutu arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ($p>.05$).

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi öğretmenlerin anlamlı iş algı düzeyleri; örgütsel dedikodu ve örgütsel ikiyüzlülük algı düzeylerinin bir yordayıcısı olup olmadığıdır. Anlamlı iş ve örgütsel dedikodu ölçeklerinin boyutları arasında; MLR yönteminin kullanılması ve yapılan yol analizi neticesinde modelin sahip olduğu ki-kare değerinin manidar olduğu ($p<.05$) lakin model uyum değerlerin $\chi^2/sd=2.68$, RMSEA=.05, SRMR=.06, CFI=.92 ve TLI=.92 olarak elde edildiği ve bu değerlerin kabul edilebilir düzeyde olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin anlamlı iş algı düzeylerinin örgütsel dedikodu algı düzeylerinin yordamasına ilişkin yol analizine yönelik standartlaştırılmış yol katsayılarını içeren diyagram modeli Şekil 1'de gösterilmiştir.



Şekil 1. Anlamlı iş ve örgütsel dedikoduya ait standartlaştırılmış yol katsayılarını içeren diyagram modeli

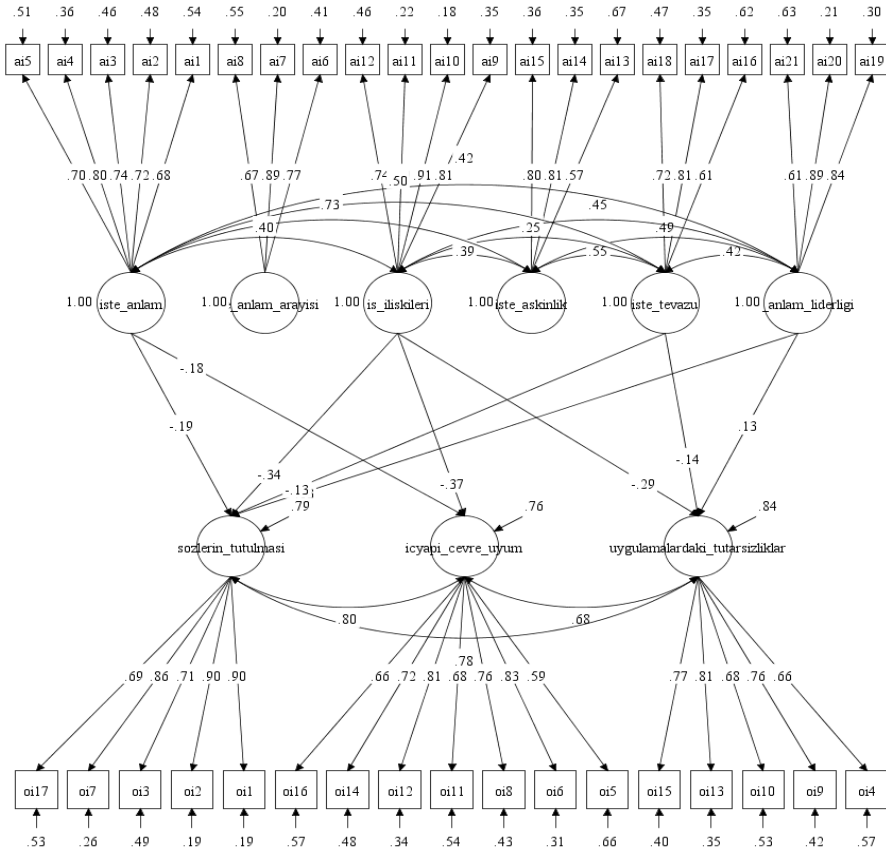
Yapılan yol analizine ait standartlaştırılmış yol katsayılarına baktığımız zaman işte anlam arayışı boyutu örgütsel dedikodunun haberdar olma boyutunu anlamlı yordadığı görülmektedir ($p < .05$). Benzer şekilde iş ilişkileri ve işte tevazu boyutlarının örgütsel dedikodunun haberdar olma, ilişkileri geliştirme ve örgütsel zarar boyutlarını anlamlı yordadığı görülmektedir ($p < .05$). Ancak işte anlam, işte aşkınlık ve işte anlam liderliği boyutlarına baktığımız zaman örgütsel dedikoduyu anlamlı bir şekilde yordamadığı görülmektedir ($p > .05$).

Haberdar olma boyutunun; işte anlam arayışı üzerindeki standartlaştırılmış regresyon yükü .10, iş ilişkileri üzerindeki standartlaştırılmış regresyon yükü -.11 ve işte tevazu üzerindeki standartlaştırılmış regresyon yükü -.27 olarak kestirilmiştir. Bu değerlere baktığımız zaman işte anlam arayışı boyutundaki 1 birimlik değişimin haberdar olma boyutunda .10 birimlik değişime, iş ilişkileri boyutundaki 1 birimlik değişimin haberdar olma boyutunda .11 birimlik değişime ve işte tevazu boyutundaki 1 birimlik değişimin haberdar olma boyutunda .27 birimlik değişime yol açabileceği

söylenbilir. İlişkileri geliştirme boyutunun; iş ilişkileri üzerindeki standartlaştırılmış regresyon yükü .12 ve işte tevazu üzerindeki standartlaştırılmış regresyon yükü -.46 olarak kestirilmiştir. Buradan iş ilişkileri ve işte tevazu boyutlarındaki 1 birimlik değişimin ilişkileri geliştirme boyutunda .12 ve .46 birimlik değişimlere yol açabileceği söylenbilir. Örgütsel zarar boyutunun; iş ilişkileri üzerindeki standartlaştırılmış regresyon yükü -.17 ve işte tevazu üzerindeki standartlaştırılmış regresyon yükü .29 olarak kestirilmiştir. Buradan iş ilişkileri ve işte tevazu boyutlarındaki 1 birimlik değişimin örgütsel zarar boyutunda .17 ve .29 birimlik değişimlere yol açabileceği söylenbilir.

Değişkenler arasındaki doğrudan ilişki katsayıları, işte anlam arayışı ile haberdar olma arasında pozitif ve düşük düzeydedir ($\beta_{\text{işte anlam arayışı-Haberdar olma}}=.10$ $p<.01$). İş ilişkileri ile haberdar olma ve örgütsel zarar boyutları arasında negatif ve düşük düzeyde iken ilişkileri geliştirme boyutu arasında pozitif ve düşük düzeydedir ($\beta_{\text{iş ilişkileri-Haberdar olma}}=-.11$, $\beta_{\text{iş ilişkileri-Örgütsel zarar}}=-.17$, $\beta_{\text{iş ilişkileri-İlişkileri geliştirme}}=.12$ $p<.01$). İşte tevazu ile haberdar olma boyutu arasında negatif ve düşük düzeyde, ilişkileri geliştirme boyutu arasında negatif ve orta düzeyde ve örgütsel zarar boyut arasında pozitif ve düşük düzeydedir ($\beta_{\text{işte tevazu-Haberdar olma}}=-.27$, $\beta_{\text{işte tevazu-İlişkileri geliştirme}}=-.46$, $\beta_{\text{işte tevazu-Örgütsel zarar}}=.29$ $p<.01$). Bunların yanında R-kare değeri, bağımsız değişkenlerle haberdar olma arasında .08, ilişkileri geliştirme .19 ve örgütsel zarar .10 olarak hesaplanmıştır. Bu değerlerden anlamlı işin boyutları haberdar olmadaki varyansların %8'ini, ilişkileri geliştirmedeki varyansların %19'unu ve örgütsel zarardaki varyansların %10'unu açıklamaktadır.

Anlamlı iş ve örgütsel ikiyüzlülük ölçeklerinin boyutları arasında; MLR yönteminin kullanılması ve yapılan yol analizi neticesinde modelin sahip olduğu ki-kare değerinin manidar olduğu ($p<.05$) ve model uyum değerlerin $\chi^2/sd=2.81$, RMSEA=.05, SRMR=.04, CFI=.92 ve TLI=.91 olarak elde edildiği ve bu değerlerin kabul edilebilir düzeyde olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin anlamlı iş algı düzeylerinin örgütsel ikiyüzlülük algı düzeylerinin yordamasına ilişkin yol analizine yönelik standartlaştırılmış yol katsayılarını içeren diyagram modeli Şekil 2'de gösterilmiştir.



Şekil 2. Anlamlı iş ve örgütsel ikiyüzlülüğe ait standartlaştırılmış yol katsayılarını içeren diyagram modeli

Yapılan yol analizine ait standartlaştırılmış yol katsayılarına baktığımız zaman işte anlam boyutu örgütsel ikiyüzlülüğün sözlerin tutulması ve içyapı ve çevre arasındaki uyum boyutlarını anlamlı yordadığı görülmektedir ($p < .05$). Benzer şekilde iş ilişkileri boyutu örgütsel ikiyüzlülüğün üç boyutunu yordamakta iken işte tevazu ve işte anlam liderliği boyutları da örgütsel ikiyüzlülüğün sözlerin tutulması ve uygulamalardaki tutarsızlıklar boyutlarını anlamlı bir şekilde yordamaktadır ($p < .05$). Ancak işte anlam arayışı ve işte aşkınlık boyutlarına baktığımız zaman örgütsel ikiyüzlülüğü anlamlı bir şekilde yordamadığı görülmektedir ($p > .05$).

Sözlerin tutulması boyutunun; işte anlam üzerindeki standartlaştırılmış regresyon yükü $-.19$, iş ilişkileri üzerindeki standartlaştırılmış regresyon yükü $-.34$, işte tevazu üzerindeki standartlaştırılmış regresyon yükü $-.13$ ve işte anlam liderliği üzerindeki standartlaştırılmış regresyon yükü $.13$ olarak kestirilmiştir. Bu değerlere baktığımız zaman işte anlam boyutundaki 1 birimlik değişimin sözlerin tutulması boyutunda $.19$

birimlik değişime, iş ilişkileri boyutundaki 1 birimlik değişimin sözlerin tutulması boyutunda .34 birimlik değişime ve işte tevazu boyutundaki 1 birimlik değişimin sözlerin tutulması boyutunda .13 birimlik değişime yol açabileceği söylenebilir. İçyapı ve çevre arasındaki uyum boyutunun; işte anlam üzerindeki standartlaştırılmış regresyon yükü -.18 ve iş ilişkileri üzerindeki standartlaştırılmış regresyon yükü -.37 olarak kestirilmiştir. Bu değerlere baktığımız zaman işte anlam boyutundaki 1 birimlik değişimin içyapı ve çevre arasındaki uyum boyutunda .18 birimlik değişime ve iş ilişkileri boyutundaki 1 birimlik değişimin içyapı ve çevre arasındaki uyum boyutunda .37 birimlik değişime yol açabileceği söylenebilir. Uygulamalardaki tutarsızlıklar boyutunun; iş ilişkileri üzerindeki standartlaştırılmış regresyon yükü -.29, işte tevazu üzerindeki standartlaştırılmış regresyon yükü -.14 ve işte anlam liderliği üzerindeki standartlaştırılmış regresyon yükü .13 olarak kestirilmiştir. Bu değerlere baktığımız zaman iş ilişkileri boyutundaki 1 birimlik değişimin uygulamalardaki tutarsızlıklar boyutunda .29 birimlik değişime, işte tevazu boyutundaki 1 birimlik değişimin uygulamalardaki tutarsızlıklar boyutunda .14 birimlik değişime ve işte anlam liderliği boyutundaki 1 birimlik değişimin uygulamalardaki tutarsızlıklar boyutunda .13 birimlik değişime yol açabileceği söylenebilir.

Değişkenler arasındaki doğrudan ilişki katsayıları, işte anlam ile sözlerin tutulması ve içyapı ve çevre arasındaki uyum boyutları arasında negatif ve düşük düzeydedir ($\beta_{\text{İşte anlam-Sözlerin tutulması}}=-.19$, $\beta_{\text{İşte anlam-İçyapı ve çevre arasındaki uyum}}=-.18$ $p<.01$). İş ilişkileri ile sözlerin tutulması, içyapı ve çevre arasındaki uyum ve uygulamalardaki tutarsızlıklar boyutları arasında negatif ve orta düzeydedir ($\beta_{\text{İş ilişkileri-Sözlerin tutulması}}=-.34$, $\beta_{\text{İş ilişkileri-İçyapı ve çevre arasındaki uyum}}=-.37$, $\beta_{\text{İş ilişkileri-uygulamalardaki tutarsızlıklar}}=-.29$ $p<.01$). İşte tevazu ile sözlerin tutulması ve uygulamalardaki tutarsızlıklar boyutları arasında negatif ve düşük düzeydedir ($\beta_{\text{İşte tevazu-Sözlerin tutulması}}=-.13$, $\beta_{\text{İşte tevazu-uygulamalardaki tutarsızlıklar}}=-.14$ $p<.01$). İşte anlam liderliği ile sözlerin tutulması ve uygulamalardaki tutarsızlıklar boyutları arasında pozitif ve düşük düzeydedir ($\beta_{\text{İşte anlam liderliği-Sözlerin tutulması}}=.13$, $\beta_{\text{İşte anlam liderliği-uygulamalardaki tutarsızlıklar}}=.13$ $p<.01$). Bunların yanında R-kare değeri, bağımsız değişkenlerle sözlerin tutulması arasında .21, içyapı ve çevre arasındaki uyum arasında .24 ve uygulamalardaki tutarsızlıklar .16 olarak hesaplanmıştır. Bu değerlerden anlamlı işin boyutları sözlerin tutulmasındaki varyansların %21'ini, içyapı ve çevre arasındaki uyumdaki varyansların %24'ünü ve uygulamalardaki tutarsızlıklardaki varyansların %16'sını açıklamaktadır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada öğretmenlerin sahip oldukları anlamlı iş algı düzeylerinin örgütsel dedikodu ve örgütsel ikiyüzlülük algı düzeylerine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlar hakkında sırasıyla ilgili alan yazın kapsamında tartışılıp yorumlanmış ve öneriler sunulmuştur.

Öğretmenlerin sahip oldukları anlamlı iş algı düzeylerinin genel olarak yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Boyutlar bazında ise işte anlam çok yüksek düzeyde ve işte anlam arayışı orta düzeyde iken iş ilişkileri, işte aşkınlık, işte tevazu ve işte anlam liderliği boyutları için yüksek düzeyde olduğu bulunmuştur. İlgili literatür incelendiği zaman öğretmenlerin anlamlı iş algı düzeylerinin genel olarak yüksek düzeyde olduğu görülmüştür (İmalı, 2021).

Öğretmenlerin sahip oldukları örgütsel dedikodu algı düzeyleri genel olarak orta düzeyde olduğu bulunmuştur. Boyutlar bazında baktığımız zaman haberdar olma ve ilişkileri geliştirme boyutları düşük düzeyde iken örgütsel zarar boyutu yüksek düzeyde çıkmıştır. İlgili alanyazı incelendiği zaman bu çalışmayı destekleyen çalışmalar görülmektedir (Alakaşlı, 2021; Aydın, 2021; Çağalı, 2021; Han, 2019; Karasu, 2020; Petek, 2021; Şafak, 2021).

Öğretmenlerin sahip oldukları örgütsel ikiyüzlülük algı düzeyleri düşük düzeyde olduğu bulunmuştur. Boyutlar bazında incelendiğinde sözlerin tutulması, içyapı ve çevre arasındaki uyum ve uygulamalardaki tutarsızlıklar boyutlarının tamamı düşük düzeyde olduğu bulunmuştur. Yapılan çalışmalara bakıldığında öğretmenlerin örgütsel ikiyüzlülük algı düzeyleri genel olarak düşük düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Karagül Kandemir, 2019; Kayış, Cemaloğlu & Sipahi, 2019; Kılıçoğlu, 2007; Konan & Taşdemir, 2019).

Araştırma sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde; öğretmenlerin anlamlı iş algıları ile örgütsel dedikodu algıları arasında boyutlar bazında genel olarak negatif ilişkiler olduğu bulunmuştur. Eğitim kurumlarında var olan dedikoduyu azaltmak için öğretmenlerin işlerini anlamlı kılmaları gerekmektedir. Aynı şekilde öğretmenlerin anlamlı iş algıları ile örgütsel ikiyüzlülük algıları arasında boyutlar bazında genel olarak negatif ilişkiler olduğu tespit edilmiştir. Okul içerisinde olumsuz öğretmen davranışlarının oluşmasında etkin olan dedikodu ve ikiyüzlü davranışların en aza indirilip eğitim için nitelikli çıktıların oluşmasına katkı sağlamak için öğretmenlerin işlerini anlamlı bulmalarının önemi ortaya çıkmıştır.

Yapılan yol analizi sonucunda öğretmenlerin anlamlı iş algılarının örgütsel dedikodu algılarının yordayıcısı olduğu bulunmuştur. Anlamlı iş ölçeğinin işte anlam arayışı boyutu örgütsel dedikodunun haberdar olma boyutunu yordarken; iş ilişkileri ve işte tevazu boyutları örgütsel dedikodunun üç alt boyutunda yordamaktadır. Ancak işte anlam, işte aşkınlık ve işte anlam liderliği boyutları örgütsel dedikodunun hiçbir boyutunu anlamlı bir şekilde yordamamaktadır. Bunların yanında anlamlı işin örgütsel dedikodunun alt boyutlarının varyanslarını önemli oranlarda açıkladığı sonucuna da ulaşılmıştır.

Yine yapılan yol analizi neticesinde öğretmenlerin anlamlı iş algılarının örgütsel ikiyüzlülük algılarının yordayıcısı olduğunu göstermektedir. İşte anlam boyutu sözlerin tutulması ve içyapı ve çevre arasındaki uyum boyutlarının, iş ilişkileri boyutu sözlerin tutulması, içyapı ve çevre arasındaki uyum ve uygulamalardaki tutarsızlıklar

boyutlarının, işte tevazu ve işte anlam liderliği boyutları da sözlerin tutulması ve uygulamalardaki tutarsızlıklar boyutlarının anlamlı yordayıcıları olduğu tespit edilmiştir. Ancak işte anlam arayışı ve işte aşkınlık boyutları örgütsel ikiyüzlülüğün herhangi bir boyutunu anlamlı şekilde yordamamaktadır. Bu sonuçların yanında anlamlı işin örgütsel ikiyüzlülüğün alt boyutlarının varyanslarını önemli oranlarda açıkladığı sonucuna da ulaşılmıştır. Anlamlı işin boyutları örgütsel dedikodunun haberdar olmadaki varyansların %8'ini, ilişkileri geliştirmedeki varyansların %19'unu ve örgütsel zarardaki varyansların %10'unu açıklamaktadır. Benzer şekilde anlamlı işin boyutları örgütsel ikiyüzlülüğün sözlerin tutulmasındaki varyansların %21'ini, içyapı ve çevre arasındaki uyumdaki varyansların %24'ünü ve uygulamalardaki tutarsızlıklardaki varyansların %16'sını açıklamaktadır.

Yapılan bu araştırma sonucunda öğretmenlerin sahip oldukları anlamlı iş algı düzeyleri ile örgütsel dedikodu ve örgütsel ikiyüzlülük algı düzeyleri arasında negatif yönde ilişkiler olduğu bulunmuştur. Bu ters ilişki doğrultusunda okul içerisinde örgütsel dedikodu ve örgütsel ikiyüzlülük düzeyinin azaltılması veya yok edilmesi noktasında anlamlı iş algı düzeyini artırıcı önlemler alınması gerekmektedir. Bu noktada okul yönetimi gerekli olan bu adımları iyi tespit etmeli ve ona göre hareket etmelidirler.

Araştırma Etik Kurul İzin Bilgileri ve Çıkar Çatışması Beyanı

Etik değerlendirmeyi yapan kurum: Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu

Etik kurul karar tarihi/ Etik kurul belgesinin sayı numarası: 09.08.2021/11

Yapılan bu çalışma için yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışması yoktur.

Kaynakça

- Akyürek, M. İ. (2020). Okullarda dedikodu ve söylenti durumunun incelenmesi. *İZÜ Eğitim Dergisi*, 2(4), 174-190.
- Alakaşlı, H. (2021). *Okullarda örgütsel dedikodu ile bağlılık arasındaki ilişkinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi* (Tez No.696281) [Yüksek lisans tezi, Siirt Üniversitesi-Siirt]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Arabacı, İ. B., Sünkür, M., & Şimşek, F. Z. (2012). Öğretmenlerin dedikodu ve söylenti mekanizmasına ilişkin görüşleri: nitel bir çalışma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 2(2), 171-190.
- Aydın, E., (2021). *Ortaokullarda görev yapan yönetici ve öğretmenlerin örgütsel dedikoduya yönelik görüşlerinin incelenmesi* (Tez No.699480) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi -İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Aytaç, T., (2000). *Okul merkezli yönetim* (2. Baskı), Nobel Yayınları.

- Bassuk, A. & Goldsmith, M., (2009). Meaning at work: see primary and second factors, *Leadership Excellence*, 26(1), 1-22.
- Bergqvist, S., & Vestin, M. (2014). *Management consultantcies discursive construction of work-life balance: a discourse analysis of web pages*. [Yükseklisans tezi, Uppsala Üniversitesi - İsveç].
- Brief A. & Nord W.R. (eds.) (1990). *Meaning of occupational work: a collection of essays*. Lexington, MA: Lexington Books.
- Brunsson, N. (1989). *The organization of hypocrisy: talk, decisions and actions in organizations*. New York: John Wiley and Sons.
- Bursalıoğlu, Z. (2011). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış (16. Baskı)*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyükoztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F.. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri (24. Baskı)*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cemaloğlu, N. ve Şahin, F. (2017). Birey, örgüt ve yönetim. Özdemir, S. ve Cemaloğlu, N. (Ed.), *Örgütsel davranış ve yönetimi (2. Baskı, s.1-31)* içinde. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Chen Zj, Zhang X & Vogel D., (2011). Exploring the underlying processes between conflict and knowledge sharing: a work-engagement perspective. *Journal of Applied Social Psychology*, 41(5), 1005-1033.
- Creswell, J. W. (2020). Arastırma deseni, nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları "(SB Demir Trans.).[Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches.]. *Ankara: Eğiten Kitap. Eurasian Journal of Educational Research*, 85, 185-204.
- Çağalı, E., (2021). *Örgütsel dedikodu ve sinerjiye yönelik lise öğretmenlerinin görüşleri (Tez No.672714)* [Yüksek lisans tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi -Bolu]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Çelikten, M. (2008). Okul örgütü ve yönetimi. (Ed: Vehbi Çelik). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi (1. Baskı, s123-142)* içinde. Ankara: Pegem Akademi.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. & Büyükoztürk, Ş., (2016). Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları. Pegem Atf İndeksi, 001-414.
- Frankl, V. E. (1984). Man's search for meaning. *Washington Square Press*, New York, 221s.
- Geiser, C. (2012). *Data analysis with Mplus*. Guilford press.
- Göçen, A., & Terzi, R. (2019). Eğitim örgütleri için anlamlı iş ölçeği. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(3), 1487-1512.

- Hadadian, Z., Navidi, H., Digehsara, K.S., & Sabet, F.Z. (2016). Hypocritical behavior and organization size: a game-theory approach. *Mediterranean journal of social sciences, MCSER Publishing, Rome-Italy*, 7(1), 159-166.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2013). *Multivariate data analysis*. Always Learning.
- Han, B. (2019). *İnformal iletişim biçimi olarak okullarda söylenti ve dedikodunun öğretmen görüşlerine göre incelenmesi* (Tez No.582702) [Doktora tezi, Dicle Üniversitesi - Diyarbakır]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Han, B., & Dağlı, A. (2018). Organizational gossip scale: validity and reliability study. *Electronic Turkish Studies*, 13(27).
- İmalı, H., (2021). *İşin anlamlı bulunması ile örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişki* (Tez No.708056) [Yüksek lisans tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi - Kahramanmaraş]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Kahn W.A. & Heaphy E.D., (2014). Relational context of personal engagement at work. In C Truss, R Delbridge, E Soane, K Alfes & A Shantz (eds). *Employee engagement in theory and practice*. London: Routledge.
- Karagül Kandemir, İ. (2019). *İlkokul ve ortaokulda görev yapan öğretmenlerin örgütsel ikiyeüzlülük algılarıyla örgütsel bağlılık davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No.543213) [Yüksek lisans tezi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi - Rize]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Karasar, N., (2020). *Bilimsel araştırma yöntemi (35. Baskı)*, Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karasu, Y., (2020). *İlköğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin örgütsel dedikodu ve örgütsel güven alguları arasındaki ilişki*(Tez No.625281) [Yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi - Malatya]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Kayış, E., Cemaloğlu, N., & Sipahi, E. (2020). Öğretmenlerin örgütsel ikiyeüzlülük algıları ve bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Turkish Studies-Educational Sciences*, 15(6), 4329-4341.
- Kılıçoğlu, G. (2017). Organizational hypocrisy and integrity in turkish context: a theoretical analysis. *Educational Administration: Theory and Practice*, 23(3), 465-504.
- Kılıçoğlu, G., & Kılıçoğlu, Y.D. (2019). Understanding organizational hypocrisy in schools: the relationships between organizational legitimacy, ethical leadership, organizational hypocrisy and work-related outcomes. *International Journal of Leadership in Education*. <https://doi.org/10.1080/13603124.2019.1623924>.
- Kılıçoğlu, G., Kılıçoğlu, D. Y., & Karadağ, E. (2019). Do schools fail to “walk their talk”? development and validation of a scale measuring organizational hypocrisy. *Leadership and Policy in Schools*, 18(1), 52-82.

- Kline RB. (2019). *Yapısal eşitlik modellemesinin ilkeleri ve uygulaması*. (Çev. Ed. Sedat ŞEN). 1. Baskı, Nobel Akademik Yayıncılık, 2019:265-277.
- Konan, N., & Taşdemir, A., (2019). Öğretmenlerin örgütsel ikiyüzlülük algıları ile mutluluk düzeyleri algıları arasındaki ilişki. *Scientific Educational Studies*, 3(2), 132-152.
- Kondalkar, V. G. (2007). Organizational behaviour. *New Age International (P) Ltd., Publishers*. ISBN (13) : 978-81-224-2487-4.
- Leblebici, N. D., Yıldız, H. H. & Karasoy, A. (2009). Örgütsel yaşamda dedikodunun araçsallığı ve algılanışı. *Sosyal Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 9(18), 561- 574.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D., (2008). Seven strong claims about successful school leadership, *School Leadership and Management*, 28(1), 27- 42, <https://doi.org/10.1080/13632430701800060> (17.06.2020).
- Levent, F., & Türkmenoğlu, G. (2019). Okul yöneticilerinin dedikodu ve dedikodu yönetimine ilişkin görüşleri. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 10(17), 787-814.
- May, D. R., Gilson R.L. & Harter L.M. (2004). The psychological conditions of meaningfulness, safety and availability and the engagement of the human spirit at work. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 77(1), 11-37.
- Marques, J., Dhiman, S., & King, R. (2005). Spirituality in the workplace: developing an integral model and a comprehensive definition. *Journal of American Academy of Business*, 7(1), 81-91.
- Özkalp, E., & Kırel, Ç. (2011). *Örgütsel davranış (5.Baskı)*. Ekin Basım Yayın Dağıtım.
- Özlük, B., & Özcan, Ö. (2021). Hemşireler arasında biçimsel olmayan iletişim kanallarından biri: dedikodu ve söylentiye karşı tutum ve düşünceler. *Journal of Education and Research in Nursing*. 18(3), 262-267
- Özşarlak, P. (2016). *Örgütlerde dedikodu ve söylentilerin ortaya çıkış nedenleri, içerikleri ve etkilerine ilişkin çalışan algularının değerlendirilmesi ve bir uygulama örneği* (Tez No.448168) [Yüksek lisans tezi, Yaşar Üniversitesi - İzmir]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Perez, L. F., & Robson, K. (1999). Ritual legitimation, de-coupling and the budgetary process: managing organizational hypocrisies in a multinational company. *Management Accounting Research*, 10, 383-407.
- Petek, T. (2021). *Öğretmenlerin örgütsel dedikodu ile örgütsel tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No.696029) [Yüksek lisans tezi, Siirt Üniversitesi - Siirt]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Pratt, M. G., & Ashforth, B. E., (2003). Fostering meaningfulness in working and at work. Kim S. Cameron, Jane E. Dutton & Robert E. Quinn (Ed.), *Positive organizational scholarship: foundations of a new discipline* (ss. 309-327) içinde. BerrettKoehler Publishers.

- Simons T., (2002). Behavioral integrity: the perceived alignment between managers' words and deeds as a research focus. *Organization Science* 13(1): 18–35.
- Sonnentag, S., & Frese, M. (Ed.), (2002). Performance concepts and performance theory. *Psychological management of individual performance* (ss. 3-25) içinde, John Wiley & Sons.
- Şafak, H. F. (2021). *İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin algılarına göre örgütsel dedikodunun okul iklimi üzerindeki rolü* (Tez No.690505) [Yüksek lisans tezi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi - Rize]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Şahin, A. (2004). Yönetim kuramları ve motivasyon ilişkisi. *Seçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (11), 523-547.
- Şen, S. (2020). *Mplus ile yapısal eşitlik modellemesi uygulamaları* (1. Baskı). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Şişman, M. (2013). *Eğitimde mükemmellik arayışı etkili okullar* (4. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S., (2013). *Using multivariate statistics* (6. Baskı). Pearson Education Limited.
- TDK. Türk Dil Kurumu Türkçe Sözlüğü. <http://www.tdk.gov.tr>.
- Terkel, S. (1974). *Working*. New York: New Press.
- Toffler, A. (1971). *Future shock*. New York: Random House Inc.
- Tschannen Moran, M. (2014). *Trustmatters: leadership for successful schools* (2nd ed.). San Francisco, CA: JosseyBass.
- Wittek R., & Wielers R., (1998). Gossip in organizations. *Computational & Mathematical Organization Theory*, 4(2), 189-204.
- Yidong, T., & Xinxin, L. (2013). How ethical leadership influence employees' innovative work behavior: a perspective of intrinsic motivation. *Journal of Business Ethics* 116(2): 441–455.

Extended Abstract

Organizations are formed when individuals come together to meet their needs and realize some common goals (Han, 2019). Şahin (2004) states that the organization is a large-scale social structure formed by people working together in line with the targeted goals. In the rapidly growing world, there are many organizations that meet the needs of people and serve people in the best way. One of these organizations is school institutions that affect people's education life and even after their education life. Factors such as the social environment, emotions, thoughts and psychological behaviors in the school are thought to affect the productivity of teachers. One of these factors is the meaning that employees attribute to their work. Meaningful work, in line with the individual's life goals, "Why am I doing the job I have, why am I in this

workplace?" contains the answers to the questions (Göçen and Terzi, 2019). It can be thought that the existence of the structure of meaningful work may affect positive and negative different perceptions in school environments. Although he finds his job meaningful, there are different variables that affect the motivation of the individual within the organization. One of them is gossip, one of the informal types of communication. Lelebici, Yıldız, and Karasoy (2009) define gossip as conversations that are not welcomed in the environment, but that manifest themselves in almost all social environments and organizations. The concept of "organizational gossip" with the gossip occurring within the organization has been added to the literature. Differences between managerial processes and the current situation reveal organizational hypocrisy, which is one of the organizational behavior disorders (Brunsson, 1989). Organizational hypocrisy can be defined as saying that you do a job and not doing that job (Bergqvist & Vestin, 2014). When we consider the school as an organization, each concept that affects the teachers' mood, physical condition, communication and work is of great importance in the formation of efficient teachers in the school. In this context, a detailed examination of the concepts of "Meaningful work", "Organizational Gossip" and "Organizational Hypocrisy", which have a significant impact on employees in the organization, both independently and because they affect each other, will help to understand teacher behaviors. Organizational gossip and organizational hypocrisy in the school significantly affect the communication, synergy and working environment among employees. Considering how meaningful teachers find their work in the school and that there may be an interaction between organizational gossip and the existence of organizational hypocrisy; In this study, the views of teachers working in kindergarten, primary, secondary and high schools about meaningful work, organizational gossip and organizational hypocrisy were examined and the relationship between these concepts was examined. In this context, the problem of the research is "Does the meaningful job perceptions of teachers have an effect on organizational gossip and organizational hypocrisy perception levels?" poses a question. In line with the general purpose of the research, answers to the questions given below were sought according to the opinions of the teachers.

At what level do teachers perceive meaningful work, organizational gossip, and organizational hypocrisy?

Is there a significant relationship between teachers' meaningful job perception levels and organizational gossip and organizational hypocrisy perception levels?

Significant job perception levels of teachers; Is it a predictor of organizational gossip and organizational hypocrisy perception levels?

The research was designed with a descriptive relational survey model. The population consists of 9843 teachers working in state-owned preschool, primary, secondary and high schools in Onikişubat and Dulkadiroğlu districts of Kahramanmaraş in the 2021-2022 school year. The sample, on the other hand, consists

of 717 teachers, who were formed by using the "stratified sampling method", which is one of the simple random sampling methods. "Meaningful Work Scale for Educational Organizations", " Organizational Gossip Scale " and " Organizational Hypocrisy Scale" were used as data collection tools in the research.

It was concluded that the meaningful job perception levels of the teachers were generally high. In terms of dimensions, it was found that the meaning at work was at a very high level and the search for meaning at work was at a moderate level, while it was at a high level for the dimensions of work relations, transcendence at work, humility at work and meaning leadership at work.

It was found that teachers' organizational gossip perception levels were generally at a moderate level. When we look at it in terms of dimensions, while the dimensions of being aware and developing relations are low, the organizational damage dimension is high.

It was found that teachers' organizational hypocrisy perception levels were low. When examined on the basis of dimensions, it was found that the dimensions of keeping promises, harmony between the internal structure and the environment, and inconsistencies in practices were all low.

When the research results are evaluated in general; It has been found that there are generally negative relationships between teachers' meaningful job perceptions and organizational gossip perceptions on the basis of dimensions. In order to reduce the gossip that exists within educational institutions, teachers need to make their work meaningful. Likewise, it has been found that there are generally negative relationships between teachers' meaningful job perceptions and their perceptions of organizational hypocrisy on the basis of dimensions. In order to minimize gossip and hypocritical behaviors, which are effective in the formation of negative teacher behaviors in the school, and to contribute to the formation of qualified outputs for education, the importance of teachers' finding their work meaningful has emerged.

As a result of the path analysis, it was found that teachers' meaningful job perceptions were a predictor of organizational gossip and organizational hypocrisy. The dimensions of meaningful work explain 8% of variances in awareness of organizational gossip, 19% of variances in improving relationships, and 10% of variances in organizational harm. Similarly, dimensions of meaningful work explain 21% of the variances in keeping promises of organizational hypocrisy, 24% of the variances in the fit between the internal structure and the environment, and 16% of the variances in the inconsistencies in practices.

Okul Öncesi Öğretmenleri İçin Web 2.0 Araçlarına Yönelik Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi

Suat Kol*, Hüseyin Çalışkan**

Makale Geliş Tarihi: 31/10/2022

Makale Kabul Tarihi: 03/02/2023

DOI: 10.35675/befdergi.1197275

Öz


Bu araştırmanın temel amacı okul öncesi öğretmenlerinin WEB 2.0 araçlarına yönelik tutum düzeylerini belirlemeye yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmektir. Tutum ölçeği için yapılan literatür taramasından sonra araştırmacılar tarafından taslak forma yönelik madde havuzu oluşturulmuştur. Oluşturulan bu havuzdaki maddeler düzeye uygunluk, anlaşılabilirlik ve ölçebilirlik gibi özellikler açısından araştırmacılar ve bir ölçme-değerlendirme ile bir de bilişim teknolojileri alan uzmanı iki akademisyen ile birlikte mini bir oturum yapılarak incelenmiştir. Gerçekleştirilen bu inceleme neticesinde maddeler üzerinde gerekli düzeltme ve iyileştirme işlemleri yapılmış ve üç maddenin taslak ölçekten çıkarılmış 30 maddelik taslak ölçeğin kullanılabilirliğine uzmanlarla ortak olarak karar verilmiştir. 258 okul öncesi öğretmenine uygulanan ölçeğin AFA hesaplamalarından sonra ölçek 20 madde üç alt boyutlu yapılan analizler sonucunda üç faktörlü 20 sorudan oluşan ölçek 202 okul öncesi öğretmenine uygulanarak DFA analizleri gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğine ilişkin yeterli veriler elde edilerek araştırmacıların kullanımına hazır hale getirilmiştir.


Anahtar Kelimeler: Okul öncesi eğitimi, web 2.0 araçları, tutum ölçeği

Developing an Attitude Scale Towards Web 2.0 Tools for Preschool Teachers

Abstract

The main purpose of this study is to develop a valid and reliable measurement tool for determining the attitudes of preschool teachers towards web 2.0 tools. After the literature review for the attitude scale, an item pool for the draft form was created by the researchers. The items in this pool were examined in terms of features such as suitability for the level, intelligibility and measurability, by holding a mini-session with researchers, a measurement-evaluation, and two information technologies specialists. As a result of this examination, necessary corrections and improvements were made on the items, and it was decided jointly with the experts that the 30-item draft scale, which had three items removed from the draft scale, could be used. After the EFA calculations of the scale were applied to 258 preschool teachers, the scale consisting of 20 questions with three factors, as a result of the analysis of

* Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sakarya, Türkiye, skol@sakarya.edu.tr ORCID: 0000-0002-8291-7546 

** Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Sakarya, Türkiye, hcaliskan@sakarya.edu.tr ORCID:0000-0001-6849-1318 

Kaynak Gösterme: Kol, S. & Çalışkan, H. (2023). Okul öncesi öğretmenleri için web 2.0 araçlarına yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(37), 80-94.

20 items and three sub-dimensions, was applied to 202 preschool teachers and CFA analyzes were carried out. Sufficient data on the validity and reliability of the scale were obtained, and it was made ready for the use of researchers.

Keywords: Attitude scale, preschool education, web 2.0. tools

Giriş

Eğitim kalitesini önemli düzeyde etkileyen bir faktör olan teknolojik araç gereçlerin verimli kullanımı, öğretmenlerin teknolojik araç-gereç kullanımına yönelik tutum düzeyleri ile paraleldir (Kol, 2012). Teknoloji kullanımının yaygınlaşması kullanım kolaylığına ve ulaşılabilir olmasına bağlıdır. Neredeyse temel teknoloji okuryazarlığı bilgisi ile etkin olarak kullanılabilen ve kullanım amaçları çok geniş olan Web 2.0 araçları günümüzde eğitim öğretim süreçlerinde yaygınlaşmaya başlamıştır. Web 2.0 araçları ikinci nesil web ortamı olarak ifade edilir (Chiou, 2011). Web 2.0 şemsiye bir kavramdır ve içinde birçok uygulamayı gerçekleştirmeyi sağlayan araçlar bulundurmaktadır. Çünkü Web 2.0 fikrini oluşturan fikirler tek bir araçla hayata geçirilemeyecek kadar karmaşık ve çoktur. Bu araçların ismi sosyal araçlar olarak da ele alınmaktadır (Horzum, 2010).

Öğrenme olanaklarının çeşitlendirilmesinde teknolojik araç-gereçler, öğretmenlerin etkin ve verimli seçeneklerinden biridir. Çocuklar için hazırlanan programlar ve yazılımların çeşitliliği, onların ilgi ve isteklerine hitap etmesi teknoloji kullanımını arttıran etkenlerden birisi olarak gösterilebilir (Kol, 2022). Bu bağlamda Web 2.0 araçlarının sağladığı kolaylıklar ve öğrenme sürecine olumlu etkileri okul öncesi eğitimde de son yıllarda yaygınlaşmasına olanak sağlamıştır. Çocukların aktif şekilde sürece dahil olmaları ile etkinlik temelli gerçekleştirilen okul öncesi eğitim Web 2.0 araçlarının zengin uyarıcı çevreyi desteklemesi ve öğretim materyali olarak kullanılması da eğitimde kullanımını ciddi oranda artırmıştır. Zengin içeriklere sahip ve birçoğu ücretsiz olan bu yazılımların sadece bilgisayarda değil tablet bilgisayar ve telefon gibi mobil teknolojilerde de aktif olarak kullanılabilmesi okul öncesi öğretmenlerinin hem eğitici materyal geliştirmelerine hem de öğrenme sürecinde etkin olarak kullanmalarına olanak sağlamıştır. Sınıf ortamında gerçekleştirilen etkinliklerde eğitim materyali olarak kullanılan Web 2.0 araçları çocukların birden çok duyusuna hitap etmesi, onları öğrenme süreçlerine güdülemesi, çocukların merak ve isteklerini artırması açısından değerlendirildiğinde çocuğun öğrenme sürecine olumlu katkı sağladığı birçok akademik araştırma ile ortaya konulmuştur (Çevik vd, 2017; Gülmez, 2019; Çelik & Özenç, 2020; Girgin, 2020; Erbaş, 2020; Öner, 2020; Akın & Aslan, 2021; Yıldız & Şahin, 2022). WEB 2.0 araçlarının eğitim sürecine sağladığı olumlu katkılardan hareketle öğretmenlerin WEB 2.0 araçlarını eğitim etkinliklerinde kullanmalarına bu araçlara yönelik olumlu ya da olumsuz tutumları önemlidir. Tutum ile ilgili birçok tanım mevcuttur. Bu tanımların içinde en yaygını ise, Belirli kişilere, nesnelere, olaylara ya da kurumlara her zaman aynı türden (olumlu, olumsuz veya yansız) davranmamıza yol açan sürekli ve değişmez bir inanç,

duygu ve eğilim biçiminde ifade edilmiştir (Karasar, 2021). Olumlu öğretmen tutumları eğitimde WEB 2.0 araçlarının kullanımını artıracaktır.

Bu çalışmanın amacı okul öncesi öğretmenlerinin WEB 2.0 araçlarına yönelik tutum düzeylerini belirlemeye yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmektir. Araştırma, günümüzde teknolojik araçların eğitimde sıklıkla kullanılması ve öğretmenlerin bu kullanım süreçlerinde tutumların etkili olduğu düşünüldüğünde, okul öncesi öğretmenlerinin WEB 2.0 araçlarına yönelik tutum düzeylerini belirleyecek ölçme aracı olmadığı da değerlendirildiğinde araştırmanın önemi daha çok ortaya çıkmaktadır.

Yöntem

Madde Havuzu

Okul öncesi öğretmenlerinin WEB 2.0 araçlarına yönelik tutum düzeylerinin tespit edebilmek amacıyla yapılan literatür taramasından sonra araştırmacılar tarafından taslak forma yönelik madde havuzu oluşturulmuştur. Oluşturulan bu havuzdaki maddeler düzeye uygunluk, anlaşılabilirlik ve ölçebilirlik gibi özellikler açısından araştırmacılar ve bir ölçme-değerlendirme ile bir de bilişim teknolojileri alan uzmanı iki akademisyen ile birlikte mini bir oturum yapılarak incelenmiştir.

Gerçekleştirilen bu inceleme neticesinde maddeler üzerinde gerekli düzeltme ve iyileştirme işlemleri yapılmış ve üç maddenin taslak ölçekten çıkarılmış 30 maddelik taslak ölçeğin kullanılabilmesine uzmanlarla ortak olarak karar verilmiştir. Taslak ölçeğin derecelendirmesi “(1)Hiç Katılmıyorum”, “(2)Katılmıyorum”, “(3)Kısmen Katılıyorum”, “(4)Katılıyorum”, “(5)Tamamen Katılıyorum” şeklinde yapılandırılmıştır. Ölçme aracının başına amacı, cevaplandırma şekli, madde sayısı vs. hususları içeren bir açıklama eklenmiştir. Bu taslak ölçek ile çalışma amacı bağlamında elde edilen verilerle okul öncesi öğretmenlerinin WEB 2.0 araçlarına yönelik tutum düzeylerini tespit etmeye yönelik ölçeğin geliştirilmesi ve psikometrik özelliklerinin incelenmesi için gerekli analizler yapılmıştır.

Uzman Görüşü (Kapsam Geçerliği)

Madde havuzunun oluşturulmasının ardından alanında uzman üç öğretim üyesi ve üç okul öncesi öğretmeninden uzman görüşü alınmıştır. Maddelerin Türkçe Dil Bilgisi kurallarına uygunluğu ve ifadelerin açık ve anlaşılabilirliğinin sağlanması için bir Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı öğretim üyesinin uzmanlığına başvurulmuştur. Uzman görüşü alınırken madde havuzunda yer alan sorular için uzman değerlendirme formu oluşturulmuş, bu form da; (1) Madde hedeflenen yapıyı ölçüyor, (2) Madde yapı ile ilişkili ancak gereksiz, (2) Madde hedeflenen yapıyı ölçmez biçiminde derecelendirilmiştir.

Çalışma Grubu

“Okul Öncesi Öğretmenlerinin WEB 2.0 Araçlarına Yönelik Tutum Ölçeği”nin geliştirilmesi aşamasında açılımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri için iki farklı örneklem grubu kullanılmış ve toplam 460 okul öncesi öğretmeni çalışmanın örneklemini oluşturmuştur. Açınımlayıcı faktör analizinin (AFA) yapıldığı ilk çalışma grubu 258 okul öncesi öğretmendir. Doğrulayıcı faktör analizinin yapıldığı ikinci çalışma grubu ise 202 okul öncesi öğretmeninden oluşmaktadır. Her iki çalışma grubundan veriler Türkiye’nin farklı birçok bölgesinden Google form aracılığıyla elde edilmiştir. Çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin kişisel özelliklerinin dağılımı aşağıda Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1.

Çalışmaya Katılan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kişisel Özelliklerinin Dağılımı

Özellik	Grup	AFA Çalışma Grubu		DFA Çalışma Grubu	
		N	%	N	%
Cinsiyet	Kadın	234	90.7	181	89.6
	Erkek	24	9.3	21	10.4
Yaş	25 yaş ve altı	28	10.9	25	12.4
	26-30 yaş	96	37.2	79	39.1
	31-35 yaş	79	30.6	58	28.7
	36-40 yaş	40	15.5	33	16.3
	41yaş ve üzeri	15	5.8	7	3.5
Eğitim düzeyi	Lisans	230	89.1	178	88.1
	Lisansüstü	28	10.9	24	11.9
Kıdem	5 yıl ve altı	72	27.9	60	29.7
	6-10 yıl	56	21.7	37	18.3
	11-15 yıl	89	34.5	72	35.6
	16-20 yıl	33	12.8	27	13.4
	21 yıl ve üzeri	8	3.1	6	3.0
Toplam	Çalışma grubu	258	100.0	202	100.0

Veri Toplama Aracı

Okul öncesi öğretmenlerinin WEB 2.0 araçlarına yönelik tutum düzeylerinin tespit edebilmek amacıyla yapılan literatür taramasından sonra araştırmacılar tarafından taslak forma yönelik madde havuzu oluşturulmuştur. Oluşturulan bu havuzdaki maddeler düzeye uygunluk, anlaşılabilirlik ve ölçebilirlik gibi özellikler açısından araştırmacılar ve bir ölçme-değerlendirme ile bir de bilişim teknolojileri alan uzmanı iki akademisyen ile birlikte mini bir oturum yapılarak incelenmiştir.

Gerçekleştirilen bu inceleme neticesinde maddeler üzerinde gerekli düzeltme ve iyileştirme işlemleri yapılmış ve üç maddenin taslak ölçekten çıkarılmış 30 maddelik taslak ölçeğin kullanılabilmesine uzmanlarla ortak olarak karar verilmiştir. Taslak ölçeğin derecelendirmesi “(1) Hiç Katılmıyorum”, “(2) Katılmıyorum”, “(3) Kısmen Katılıyorum”, “(4) Katılıyorum”, “(5) Tamamen Katılıyorum” şeklinde yapılandırılmıştır. Ölçme aracının başına amacı, cevaplandırma şekli, madde sayısı vs. hususları içeren bir açıklama eklenmiştir. Bu taslak ölçek ile çalışma amacı bağlamında elde edilen verilerle okul öncesi öğretmenlerinin WEB 2.0 araçlarına yönelik tutum düzeylerini tespit etmeye yönelik ölçeğin geliştirilmesi ve psikometrik özelliklerinin incelenmesi için gerekli analizler yapılmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

“Okul Öncesi Öğretmenlerinin WEB 2.0 Araçlarına Yönelik Tutum Ölçeği”nin geliştirilmesi ve psikometrik özelliklerini incelenmesi amacıyla okul öncesi öğretmenlerinden elde edilen verilerle gerekli istatistikler yapılmıştır. Ölçek yapısını belirlemek için 258 okul öncesi öğretmenden toplanan veriler ile AFA yapılmıştır. Yapılan bu AFA işlemlerinde faktörleştirme tekniği olarak temel bileşenler analizi ve varimax döndürme yöntemi kullanılmıştır.

Maddelerin öz değerleri, yük değerleri, bir tek faktörde bulunma durumları, binişikliğine ilişkin vs. hususlar birtakım asgari ölçütler (Büyüköztürk, 2017; Çokluk vd, 2021) dâhilinde değerlendirilerek elde edilen bulgular yorumlanmıştır AFA neticesinde ulaşılan yapı, farklı bir çalışma grubu olarak 202 okul öncesi öğretmeninden elde edilen veriler ile DFA’ya tabi tutulmuştur. χ^2/df , RMSEA, RMR, CFI, IFI, AGFI ve GFI model uyum indeksleri doğrultusunda gerekli ölçüt indeks değerlerini (Hu & Bentler, 1999; Schermelleh-Engel, Moosbrugger & Müller, 2003; Şimşek, 2007) karşılama durumlarına göre bulgular değerlendirilmiş ve model uyumuna ilişkin kararlar verilmiştir. Ayrıca ölçek yapısının güvenilirliği hem AFA veri setiyle hem de DFA veri setiyle sınıanmıştır. Güvenirlik analizleri Cronbach Alfa ve Sperman Brown (testi yarılama) güvenilirlik katsayıları ile %27 alt ve üst grup karşılaştırılma analizleri çerçevesinde gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin geçerliğine ve psikometrik özelliklerinin incelenmesine ilişkin yapılan tüm bu analiz işlemleri SPSS 22 ve AMOS 21 programları kullanılarak yapılmıştır.

Bulgular

AFA’ya İlişkin Bulgular

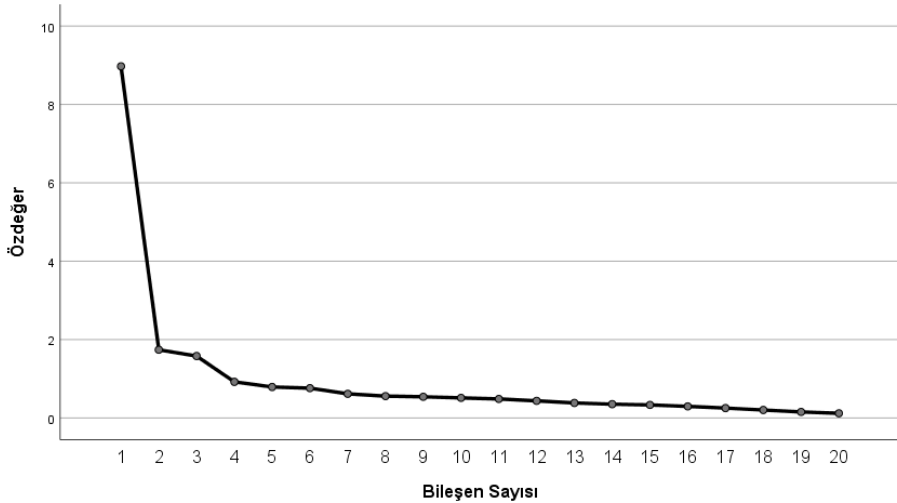
Ölçek yapısını belirlemek için yapılan AFA neticesinde öncelikli olarak verilerin faktör analizine uygunluğu için KMO (Kaiser-Meyer Olkin) ve Barlett küresellik testi bulguları incelenmiştir. Tablo 2’de KMO ve Barlett testi bulguları aşağıda verilmiştir.

Tablo 2.
KMO ve Barlett Testi

Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)		.89
Barlett Testi	Ki-kare	3143.71
	sd	190
	p	.000

Tablo 2’de KMO değerinin .89 ve Barlett testi bulgusunun ise $\chi^2=3143.71$; $p<.001$ olduğu görülmektedir. Buna göre ölçeğin yapısını belirlemek için toplanan veri seti ile gerçekleştirilen analiz neticesinde elde edilen KMO ve Barlett küresellik testi değerlerinin AFA yapmak için yeter şartları taşıdığı şeklinde değerlendirilmiştir. Ölçek yapısını keşfetmek için faktörleştirme de temel bileşenler analizi tekniği ve döndürmede ise varimax tekniği kullanılmıştır.

Maddeler binişiklik ve faktör yük değeri .50 olması ölçütlerine göre değerlendirilmiş 10 madde ölçekten teker teker çıkarılarak analizler yenilenmiştir. En son 20 madde ile gerçekleştirilen faktör analizi sonucunda üç faktörden oluşan bir yapı elde edilmiştir.



Şekil 1. Saçılım grafiği

Ayrıca elde edilen Şekil 1’deki saçılım grafiği incelendiğinde de bu grafiğe göre eğimin üç büyük kırılmadan sonra üçüncü faktörden sonra sabitlendiği görülmektedir. Buna göre öz-değeri 1’den büyük üç faktör olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bu üç faktörlü yapının ölçek geliştirme sürecindeki teorik yapı ile de uyumlu olmasından dolayı üç faktörlü yapı üzerinde mutabık kalınmıştır. Ölçeğin üç faktörlü yapısına ve ölçek maddelerine ilişkin elde edilen bulgular Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3.

AFA Sonucunda Ölçeğin Yapısına İlişkin Elde Edilen Bulgular

Asıl Ölçek Madde No	Taslak Ölçek Madde No	Maddeler	Ortak Faktör Varyansı	Döndürme Sonrası Yük Değeri		
				Faktör1	Faktör2	Faktör3
19	30	WEB 2.0 araçlarının kullanımı, öğretmenin eğitim sürecinde işini kolaylaştıracağını düşünürüm.	.785			
11	14	WEB 2.0 araçlarının çocuğun dikkatini toplamasına yardımcı olduğuna inanırım.	.764			
13	34	WEB 2.0 araçlarının kullanımının, eğitimi daha etkili hale getirdiğine inanırım.	.742			
7	26	WEB 2.0 araçlarının öğretmenin kazanımlara ulaşmasına katkı sağladığını düşünürüm.	.697			
20	33	WEB 2.0 araçlarının çocuğun öğrenmesine katkı sağladığını düşünürüm.	.695			
16	23	WEB 2.0 araçlarının çocuğun görsel algısını geliştirdiğini düşünürüm.	.681			
9	10	WEB 2.0 araçlarının, çocuğun öğrenme becerisini olumlu destekleyeceğini düşünürüm.	.661			
4	2	Okul öncesi eğitimde WEB 2.0 araçları ile çocuğun daha kalıcı öğrenme gerçekleştirdiğini düşünürüm.	.635			
12	28	WEB 2.0 araçlarının öğretmenin eğitim materyali hazırlanmasına katkı sağladığını düşünürüm.	.632			
1	7	Okul öncesi eğitimde WEB 2.0 araçlarının çocuğun tüm gelişim alanlarını desteklediğine inanırım.	.605			
18	24	WEB 2.0 araçlarını kullanmayı sevmem.		.729		
15	19	WEB 2.0 araçlarının kullanılmasından nefret ederim.		.727		
10	16	WEB 2.0 araçlarının kullanılması çocuğu mutsuz eder.		.690		
2	20	Yeni WEB 2.0 araçlarını keşfettikçe mutlu olurum.		.661		
6	12	Uzaktan eğitim olmasa WEB 2.0 araçlarını kullanmak istemem.		.591		
14	17	WEB 2.0 araçlarını kullanabilecek düzeyde becerim vardır.			.784	
5	5	Aile katılım etkinliklerinde de WEB 2.0 araçlarını kullanırım.			.683	
3	1	WEB 2.0 araçlarını kullanabilecek düzeyde becerim yoktur.			.682	
17	25	WEB 2.0 araçlarını kolay öğrenirim.			.651	
8	13	Farklı etkinliklerde WEB 2.0 araçlarını etkin kullanırım.			.604	
		Özdeğer	12.30	5.65	3.50	3.15
		Toplam varyans (%)	61.47	28.25	17.48	15.73

Tablo 3'teki bulgulara göre açıklanan varyans toplamda %61.47 ve özdeğer ise toplamda 12.30'dur. Ölçek 20 madde ve üç faktörden oluşmaktadır. Teorik yapı çerçevesinde maddelerin ifade ettiği anlamlar değerlendirilmiş ve birinci faktörün “bilişsel”, ikinci faktörün “duyuşsal” ve üçüncü faktörün ise “davranışsal” anlamları içeren maddelerden oluştuğu belirlenmiştir.

Birinci faktörün 10 maddelik bilişsel anlam içeren maddelerden oluştuğu ve bu maddelerin .79-.61 aralığında faktör yüklerine sahip olduğu; bu faktörün özdeğerinin 5.65 ve açıklanan toplam varyansının ise %28.25 olduğu görülmektedir. İkinci faktörün 5 maddelik duyuşsal anlam içeren maddelerden oluştuğu ve bu maddelerin ise .73-.59 aralığında faktör yüklerine sahip olduğu belirlenmiş; özdeğeri 3.50 ve açıklanan toplam varyansı ise %17.48'dir. Üçüncü faktörün de 5 maddelik davranışsal anlam içeren maddelerden oluştuğu ve bu maddelerin ise .78-.60 aralığında faktör yüklerine sahip olduğu görülmekte; bu faktörün özdeğerinin ise 3.15 ve açıklanan toplam varyansının ise %15.73 olduğu görülmektedir. Ayrıca maddelerin ortak faktör varyans değerlerine incelendiğinde bu değerlerin .79-.49 arasında değişiklik gösterdiğinden ölçeğin homojen bir yapıda olduğu söylenebilir.

Elde edilen tüm bu bulgular birlikte değerlendirildiğinde ölçeğin yapı geçerliği açısından oldukça tatmin edici olduğu söylenebilir. Tüm bu bulgulara göre yapılan AFA neticesinde 20 maddelik bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olmak üzere üç faktörden oluşan “Okul Öncesi Öğretmenlerinin WEB 2.0 Araçlarına Yönelik Tutum Ölçeği” elde edilmiştir.

Ölçeğin Güvenirliğine İlişkin Bulgular

AFA ve DFA analizlerine yönelik toplanan veri setleri kullanılarak ölçeğin güvenilirliğine ve ölçek maddelerinin ilişkiselliğine yönelik işlemler yapılmıştır. Bunun için testi yarılama, Cronbach Alfa güvenilirlik katsayıları hesaplanmış ve ayrıca düzeltilmiş madde-toplam korelasyonu ile %27 alt ve üst grup karşılaştırılma analizleri yapılmıştır. Yapılan bu işlemlere yönelik elde edilen bulgular Tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 4.
Ölçeğe İlişkin Güvenirlik Sonuçları

Boyutlar	Asıl Ölçek Madde No	Taslak Ölçek Madde No	Düzeltilmiş Madde-Toplam Korelasyonu	t (Alt-Üst/%27) ¹	Testi Yarılama Güvenirliği		Cronbach Alfa (α) Güvenirliği	
					AFA veri seti	DFA veri seti	AFA veri seti	DFA veri seti
Faktör 1 (Bilişsel)	4	2	.712	14.13**	.883	.874	.915	.889
	1	7	.561	8.48**				
	9	10	.712	10.40**				
	11	14	.709	13.70**				
	16	23	.632	9.61**				
	7	26	.723	12.25**				

	12	28	.651	11.07**				
	19	30	.729	12.20**				
	20	33	.746	13.26**				
	13	34	.795	12.15**				
Faktör 2 (Duyuşsal)	6	12	.645	11.25**				
	10	16	.586	10.11**				
	15	19	.677	10.03**	.828	.750	.829	.765
	2	20	.726	13.20**				
	18	24	.548	7.20**				
Faktör 3 (Davranışsal)	3	1	.581	8.72**				
	5	5	.538	11.73**				
	8	13	.617	12.19**	.805	.840	.804	.833
	14	17	.701	10.65**				
	17	25	.518	9.01**				
Toplam Ölçek				26.60**	.903	.895	.928	.914

¹n1-n2=70 **p<.001

Tablo 4'deki ölçeğin her bir faktörde yer alan maddelerin düzeltilmiş madde-toplam korelasyon değerleri incelendiğinde, bilişsel boyuttaki maddelerin .80-.56, duyuşsal boyuttaki maddelerin .73-.55 ve davranışsal boyuttaki maddelerin ise .70-.52 aralıklarında değişen değerler aldığı ve bu maddelerin t-değerlerinin ise p<.001 anlamlı olduğu görülmektedir. Buna göre ölçeğin maddelerinin benzer davranışları içerdiği, ayırt edici olduğu ve iç tutarlılığa sahip olduğu dolayısıyla ölçeğin güvenilir maddelerden oluştuğu söylenebilir.

Ölçeğin hem genel hem de faktörler bazında AFA ve DFA veri setleri kullanılarak hesaplanan testi yarılama güvenilirlik katsayılarının sırasıyla bilişsel boyutta .88 ve .87 olduğu, duyuşsal boyutta .83 ve .75 olduğu, davranışsal boyutta .81 ve .84 olduğu, ölçek toplamında ise .90 ve .90 olduğu görülmektedir. Cronbach Alfa güvenilirlik katsayılarının ise bilişsel boyutta .92 ve .90 olduğu, duyuşsal boyutta .83 ve .77 olduğu, davranışsal boyutta .80 ve .83 olduğu, ölçek toplamında ise .93 ve .91 olduğu bulunmuştur. Bu bulgulara göre ölçeğin hem genel toplamda hem de faktörler bazında güvenilir sonuçlar verdiği söylenebilir.

DFA'ya İlişkin Bulgular

Ortaya çıkan ölçek yapısı farklı bir örneklem grubundan elde edilen veriler ile DFA yapılarak yapı test edilmiştir. İlişkili ve ilişkisiz iki farklı model ile doğrulama işlemi yapılmış ve bu iki modele ilişkin elde edilen uyum değerleri Tablo 5'de verilmiştir.

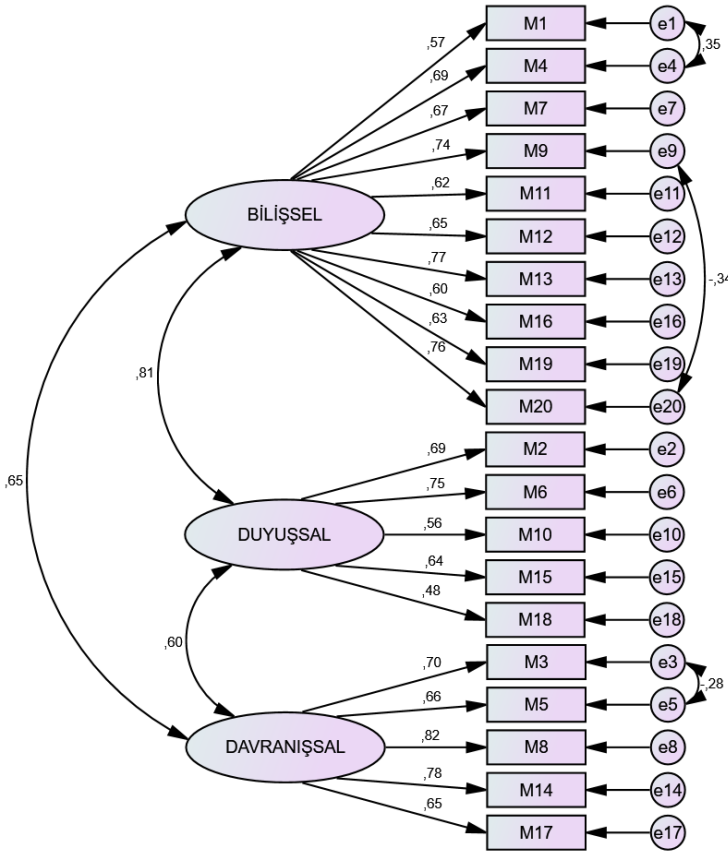
Tablo 5.

Ölçeğin DFA Model Uyum Bulguları

Model	χ^2	df	χ^2/df (<5.0)	RMSEA (<0.08)	RMR (<.10)	CFI (>0.90)	IFI (>.90)	AGFI (>.85)	GFI (>.90)
-------	----------	----	-----------------------	------------------	---------------	----------------	---------------	----------------	---------------

İlişkisiz Model	557.79	167	3.34	.108	.16	.78	.79	.75	.80
İlişkili Model	352.89	164	2.152	.076	.05	.90	.90	.81	.85

Tablo 5’de ilişkili ve ilişkisiz modele ilişkin elde edilen uyum değerlerine ynelik bulgular incelediğinde, ilişkili modelin daha iyi uyum indeks değerlerine sahip olduğu gnrulmektedir. İlişkili modeldeki bu bulgular alan yazındaki olcüt değerler dâhilinde kabul edilebilir olarak yorumlanmıştır. Dolayısıyla olcęin ilişkili modelini kullanmanın daha uygun olduğu şeklinde değerlendirilmiştir. Ayrıca elde edilen model uyum değerlerini iyileştirmek için modellerde u adet modifikasyon işlemi gerçekleştirilmiştir. şekil 2’de okul öncesi oğretmenlerinin WEB 2.0 araçlarına ynelik tutum olcęinin yapısına ilişkin en iyi uyum değerlerini veren model olan ilişkili model ait path diagramı gnrulmektedir.



şekil 2. Olcęe ait path diagramı

Şekil 2'deki ölçek maddelerinin faktör yükleri incelediğinde, bilişsel boyutta yer alan maddelerin .77-.57, duyuşsal boyutta yer alan maddelerin .75-.48 ve davranışsal boyutta yer alan maddelerin ise .82-.65 aralıklarında faktör yük değerlerine sahip oldukları görülmektedir. Modeli daha iyi hale getirebilmek için yapılan öneriler doğrultusunda gerçekleştirilen modifikasyonlarda χ^2 değerine önemli miktarda katkı sağlayan ölçeğin bilişsel faktöründe 1-4 ve 9-20 ve davranışsal faktöründe ise 3-5 maddelerinin hata varyanslarında ilişkilendirmeler gerçekleştirilmiştir. Maddeler arasında yapılan bu hata varyanslarındaki üç ilişkilendirme de aynı faktörler içerisinde yer alan maddeler arasında yapılmıştır. Bu bağlamda bu maddelerin aynı özellikleri ölçüyor olmasından kaynaklı olarak hata varyanslarında ilişkilerin olduğu şeklinde değerlendirilmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Okul öncesi öğretmenlerinin WEB 2.0 araçlarına yönelik tutum düzeylerini belirleyebilmek için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmek amacıyla öncelikle alanyazın taraması yapılmıştır. Alan yazın çerçevesinde araştırmacılar tarafından 30 maddeden oluşan bir madde havuzu oluşturulmuştur. Bu maddeler üzerinde yapılan düzeltme ve iyileştirme çalışmalarından sonra maddelerin cevaplanmasına ilişkin ise beşli Likert kullanılarak taslak bir ölçme aracı hazırlanmıştır. Hazırlanan bu taslak ölçme aracı, araştırmacılarında dâhil olduğu dört kişiden oluşan uzman bir ekip tarafından incelenmiş ve taslak ölçek maddeleri üzerinde gerekli düzeltme ve iyileştirme işlemleri yapılarak kullanıma hazır hale getirilmiştir. Gerçekleştirilen tüm bu uzman görüşü işlemleri ölçme aracının kapsam ve görünüş geçerliği için yeterli bir kanıt olarak değerlendirilmiştir. Uygulamaya hazır hale getirilen ölme aracının geçerlik ve güvenilirlik işlemleri için ilgili örneklem grubundan veriler toplanmış ve bu toplanan veriler ile gerekli çalışmalar yapılmıştır.

Öncelikli olarak ölçeğin yapısını tespit etmek için yapı geçerlik çalışmaları AFA ile gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen analizler neticesinde toplam varyansın %61.47'sini açıklayan 20 madden oluşan “bilişsel”, “duyuşsal” ve “davranışsal” olmak üzere üç faktörlü bir ölçek yapısı elde edilmiştir. Elde edilen bu yapıya ait tüm değerler incelenmiş ve ölçüt değerleri iyi düzeyde karşıladığından bu yapının ölçmek istenen niteliği ölçebilecek niteliklere sahip olduğu şeklinde hüküm verilmiştir. Elde edilen bu 20 maddelik üç faktörlü kuramsal yapının doğrulanması için farklı bir örneklem grubundan elde edilen veriler DFA ile test edilmiştir. Gerçekleştirilen DFA neticesinde ilişkili modelin daha iyi model uyumu verdiği belirlenmiş ve AFA ile elde edilen teorik yapı doğrulanmıştır.

Ölçeğin güvenilirliği AFA ve DFA analizlerine yönelik toplanan veri setleri kullanılarak test edilmiştir. Bunun için testi yarılama, Cronbach Alfa güvenilirlik katsayıları, düzeltilmiş madde-toplam korelasyonu ile %27 alt ve üst grup karşılaştırılma analizleri yapılmıştır.

“Okul Öncesi Öğretmenlerinin WEB 2.0 Araçlarına Yönelik Tutum Ölçeği”ndeki maddelerinin benzer davranışları içerdđđ, ayırt edici olduğu ve iç tutarlılığa sahip olduğu dolayısıyla ölçeğin güvenilir maddelerden oluştuğu sonucu elde edilmiştir. Bu bağlamda ölçeğin bütününe ilişkin de oldukça iyi sonuçlar verdiği belirlenmiştir. Ölçeğin güvenilirliğine yönelik hem ölçek toplamda hem de ölçeğin her üç boyutunda ulaşılan tüm bu sonuçlar güvenilirlik bakımından minimum ölçüt olarak değerlendirilen .70’in (Tezbaşaran, 1997) oldukça üzerinde olduğu belirlenmiştir. Tüm bu sonuçlara göre de ölçeğin oldukça güvenilir bir ölçek olduğu şeklinde değerlendirilmiştir.

Sonuç olarak elde edilen bu ölçeğin okul öncesi öğretmenlerinin WEB 2.0 araçlarına yönelik tutum düzeylerini belirlemek amacıyla kullanılabilir ve geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu söylenebilir. Tutum ölçeği 20 maddelik bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutları ilişkisel bir yapı çerçevesinde bir bütün olarak toplam puanları alınarak kullanılabilir. Ulaşılan tüm sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde geliştirilen bu ölçeğin geçerli ve güvenilir olma durumu farklı örneklem grupları ile de çalışılarak da test edilebilir. Sonuçlar verme durumları incelenebilir. Ayrıca okul öncesi öğretmenlerinin WEB 2.0 araçlarına yönelik tutum düzeyleri belirlenip cinsiyet, kıdem vb. farklı değişkenler açısından durumlarına bakılabilir. Alan yazın bağlamında okul öncesi öğretmenlerinin WEB 2.0 araçlarına yönelik tutumları ilişkili olabilecek kavramlarla birlikte ele alınarak korelasyonel çalışmalar yapılabilir.

Çıkar Çatışması ve Etik Bildirimi

Yazarlar aralarında çıkar çatışması bulunmadığını ve tüm araştırmacıların çalışmaya katkı sunduğunu beyan etmiştir. Yazarlar tüm etik kurallara uyduklarını bildirmiştir.

Kaynakça

- Akın, F., & Aslan, N. (2021). Covid-19 pandemisinde okul öncesi dönemdeki öğrencilerin uzaktan eğitimi: Bir eylem araştırması. *Alanyazın*, 2(1), 8-17.
- Büyüköztürk, ř. (2017). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem A.
- Chiou, Y. (2011). *Perceived usefulness, perceive ease of use, computer attitude, and using experience of web 2.0 applications as predictors of intent to use web 2.0 by preservice teachers for teaching*. (Doctoral Dissertation, Ohio University-Ohio).
- Çelik, S., & Özenç, G. (2020). Erken okuryazarlıkta dijital öğrenme ortamları. Y. H. Erbaş, R. F. Ağmaz (Ed.). *Erken okuryazarlık becerilerinin gelişiminde teknoloji kullanımı* (s. 25-51) içinde. Pegem Akademi.
- Çevik, G., Yılmaz, R. M., Göktas, Y., & Gülcü, A. (2017). Okul öncesi dönemde artırılmış gerçeklikle inglizce öğrenme. *Journal of Instructional Technologies and Teacher Education*, 6(2), 50-57.
- Çokluk, O., şekercioglu, G., & Büyüköztürk, ř. (2021). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik*. Pegem Akademi.
- Erbaş, Y. H. (2020). Erken okuryazarlıkta dijital hikâye anlatımı. Y. H. Erbaş, R. F. Ağmaz (Ed.). *Erken okuryazarlık becerilerinin gelişiminde teknoloji kullanımı* (s. 89-104) içinde. Pegem Akademi.

- Girgin, D. (2020). Erken okuryazarlık eğitiminde etkileşimli elektronik kitapların kullanımı. Y. H. Erbaş, R. F. Ağmaz (Ed.). *Erken okuryazarlık becerilerinin gelişiminde teknoloji kullanımı* (s. 179-195) içinde. Pegem Akademi.
- Gülmez, E. (2019). *Okul öncesi dönem kavram öğretiminde youtube'un bir eğitim teknolojisi olarak kullanılması* (Tez No. 569557) [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi-Konya]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Horzum, M. B. (2010). Öğretmenlerin web 2.0 araçlarından haberdarlığı, kullanım sıklıkları ve amaçlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(1), 603-634.
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cut off criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1-55.
- Karasar, N. (2021). *Bilimsel araştırma yöntemi kavramlar ilkeler teknikler*. Pegem Akademi.
- Kol, S. (2012). Okul öncesi eğitimde teknolojik araç-gereç kullanımına yönelik tutum ölçeği geliştirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(2), 543-554.
- Kol, S. (2022). *Erken çocuklukta teknoloji kullanımı (genişletilmiş 8. baskı)*. Pegem Akademi.
- Öner, D. (2020). Erken çocukluk döneminde teknoloji kullanımı ve dijital oyunlar: okul öncesi öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 7(14), 138-154. <https://doi.org/10.29129/inujgse.715044>.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Test of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research - Online*, 8(2), 23-74.
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş: Temel ilkeler ve LISREL uygulamaları*. Ekinoks.
- Tezbaşaran, A. A. (1997). *Likert tipi ölçek geliştirme kılavuzu*. Türk Psikologlar Derneği.
- Yıldız, E., & Şahin, K. (2022). Covid-19 pandemi sürecinde okul öncesi eğitimin öğretmen görüşleri açısından incelenmesi. *Eğitim Bilim ve Araştırma Dergisi*, 3(1), 33-57. <https://doi.org/10.54637/ebad.1026646>.

Extended Abstract

The efficient use of technological tools, which is a factor that significantly affects the quality of education, is in line with teachers' attitudes towards the use of technological tools (Kol, 2012). The widespread use of technology depends on its ease of use and accessibility. Web 2.0 tools, which can be used effectively with almost basic technology literacy knowledge and have very wide usage purposes, have started to become widespread in education processes today. Web 2.0 tools are referred to as generation web environment (Chiou, 2011). Web 2.0 is an umbrella concept and includes tools that enable many applications to be implemented. Because the ideas that make up the idea of Web 2.0 are too complex and many to be implemented with a single tool. These tools are also referred to as social tools (Horzum, 2010). The tool aimed at diversifying the orientation consists of development, orientation and improvement. Pre-school education has also been a field in education in this education. Preschool teachers are those who use this software while doing activities or education by taking advantage of the extensive courses offered using WEB 2.0.

The diversity of programs and software prepared for children, their appeal to their interests and wishes can be shown as one of the factors that increase the use of

technology (Kol, 2022). In this context, the convenience provided by Web 2.0 tools and their positive effects on the learning process have enabled it to become widespread in pre-school education in recent years. The active involvement of children in the process and the fact that the activity-based pre-school Web 2.0 tools support a rich stimulating environment and are used as teaching materials have also increased their use in education significantly. The active use of these software, which has rich content and many of which are free, not only on computers, but also on mobile technologies such as tablet computers and phones has enabled preschool teachers to both develop educational materials and use them effectively in the learning.

When Web 2.0 tools used as educational materials in classroom activities are evaluated in terms of appealing to children's multiple senses, motivating them for learning processes, and increasing children's curiosity and desires, it has been revealed by many academic studies that they contribute positively to the learning process of the child (Çevik et al., 2017; Gülmez, 2019; Çelik and Özenç, 2020; Girgin, 2020; Erbaş, 2020; Öner, 2020 Akın and Aslan, 2021; Yıldız and Şahin, 2022).

The aim of this study is to develop a valid and reliable measurement tool to determine the attitude levels of preschool teachers towards WEB 2.0 tools. During the development of the Attitude Scale towards WEB 2.0 Tools, two different sample groups were used for exploratory and confirmatory factor analyzes, and a total of 460 preschool teachers formed the sample of the study. The first study group in which exploratory factor analysis (EFA) was conducted was 258 preschool teachers. The second study group, in which confirmatory factor analysis was performed, consists of 202 preschool teachers. The data from both study groups were obtained from many different regions of Turkey via Google form.

In order to determine the scale structure, EFA was conducted with the data collected from 258 preschool teachers. The structure reached as a result of EFA was subjected to CFA with the data obtained from 202 preschool teachers as a different study group. The findings were evaluated according to their satisfaction and the decisions were made regarding model fit. As a result of the factor analysis with the last 20 items, a structure consisting of three factors was obtained. According to all these findings, an attitude scale consisting of three factors as cognitive, affective and behavioral and consisting of 20 items was obtained for EFA and WEB 2.0 tools. The reliability coefficients of the scale are as follows; .88 and .87 in the cognitive dimension, .83 and .75 in the affective dimension, .81 and .84 in the behavioral dimension, and .90 and .90 in the total scale.

It was concluded that the items in the "Attitude scale towards WEB 2.0 tools" developed for preschool teachers included similar behaviors, were distinctive and had internal consistency, so the scale consisted of reliable items. In this context, it was determined that the scale gave very good results for the whole scale. It has been determined that all these results for the reliability of the scale, both in the total scale and in all three dimensions of the scale, are well above the .70 (Tezbaşaran, 1997),

which is considered as the minimum criterion in terms of reliability. According to all these results, the scale was evaluated as a very reliable scale.

As a result, it can be said that this scale is a valid and reliable scale that can be used to determine the attitude levels of preschool teachers towards WEB 2.0 tools. The 20-item cognitive, affective and behavioral dimensions of the attitude scale towards WEB 2.0 tools can be used within the framework of a relational structure by taking the total scores as a whole. When all the results are evaluated together, the validity and reliability of this scale can be tested by working with different sample groups. In addition, preschool teachers' attitudes towards WEB 2.0 tools were determined and gender, seniority, etc. were determined. can be looked at in terms of different variables. In the context of the literature, correlational studies can be carried out by considering the attitudes of preschool teachers towards WEB 2.0 tools together with the concepts that may be related.

Ortaokul Öğrencilerinin Anlık Mesajlaşma Ortamında Matematik Öğrenme Deneyimine İlişkin Görüşleri*

Ahmet ÇELİK**, Selahattin ARSLAN***

Makale Geliş Tarihi: 04/11/2022

Makale Kabul Tarihi: 30/01/2023


DOI: 10.35675/befdergi.1199699


Öz

Bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin anlık mesajlaşma uygulamalarından biri olan WhatsApp aracılığıyla oluşturulan bir sanal toplulukta matematik öğrenme deneyimlerine ilişkin düşünceleri ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Durum çalışması olarak tasarlanan araştırmaya 27 ortaokul öğrencisi katılmıştır. Öğrencilerin topluluk içerisindeki etkileşimleri ve çalışma kapsamında tasarlanan matematik içeriklerinin grupta paylaşılmasını temele alan bu araştırmada öğrencilerin deneyim ve gözlemleri incelenmiştir. Yarı yapılandırılmış mülakat formu aracılığıyla elde edilen verilerin Araştırma Topluluğu teorik çerçevesinde tanımlanan bilişsel, öğretimsel ve sosyal boyutlarda içerik çözümlemesi yapılmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre öğrenciler anlık mesajlaşma ortamını öğrenmeyi tamamlayıcı bir öğrenme ortamı olarak görmektedirler. Öğrenciler anlık mesajlaşma ortamında akademik sorunlarını paylaşmış, akranlarıyla tartışma fırsatı bulduklarını (bilişsel boyut) ifade etmiştir. Öğretmenlerini yol gösterici ve yönetici olarak tanımlayan (öğretimsel boyut) öğrenciler topluluğun sosyal ortamını eğlenceli bulduklarını ve kendilerini ayrıcalıklı yapan bir toplulukta bulunmaktan memnun kaldıklarını (sosyal boyut) belirtmiştir.

Anahtar Kelimeler: Anlık mesajlaşma ortamı, araştırma topluluğu teorik çerçevesi, matematik öğrenme.

* Bu makale 2022 yılında Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü tarafından kabul edilen “Ortaokul Öğrencilerinin Mobil Anlık Mesajlaşma Ortamlarındaki Matematiksel Deneyimleri” adlı doktora tezinden üretilmiştir.

** Milli Eğitim Bakanlığı, Giresun, Türkiye, celikahmetcelik@gmail.com. ORCID: 0000-0001-5145-7041 

***Trabzon Üniversitesi, Fakültesi, Matematik ve Fen bilimleri Eğitimi, Trabzon, Türkiye, selaharslan@gmail.com. ORCID: 0000-0001-8557-2507 

Kaynak Gösterme: Çelik, A. & Arslan, S. (2023). Ortaokul öğrencilerinin anlık mesajlaşma ortamında matematik öğrenme deneyimine ilişkin görüşleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(37), 95-115.

Secondary School Students' Views on Mathematics Learning Experience in Instant Messaging Environment

Abstract

Students' opinions on their experiences learning mathematics in a WhatsApp community were exposed in this case study. There were 27 secondary school students involved in the research. This research, which was conducted within the framework of the designed mathematical content, included the experiences and observations of the students. The data collected via a semi-structured interview form from the students were studied in the context of cognitive presence, teaching presence, and social presence, as defined in the Community of Inquiry framework. It has been understood from the findings that the instant messaging environment provides the opportunity to express academic problems and discuss them with peers (the cognitive dimension). The students defined their teachers as guides and managers (the instructional dimension) and stated that they found the community environment enjoyable and were satisfied with being in a community that made them privileged (the social dimension).

Keywords: *Instant messaging, community of inquiry framework, mathematics learning.*

Giriş

Toplumların kültürel yapılarını etkileyen ve gündelik yaşantıların bir parçası haline gelen cep telefonları kişiler arası iletişimi sağlamanın yanı sıra konforlu bir ortamda bilgiye kolayca erişim imkânı sunmaktadır (Kaysi, 2020; Yazıcı, 2015). Kendi kendine öğrenme ortamlarını oluşturmanın oldukça önemli olduğu günümüzde öğrencilerden geleneksel öğrenme yöntemlerinin yanında bilgiye farklı kaynaklardan nasıl ulaşacağını bilmesi ve yenilikleri takip etmesi beklenmektedir. Bilişim teknolojilerindeki devrimlerle birlikte bireylere zaman ve mekân özgürlüğünün tanımlandığı, esnek öğrenme, geri bildirimde bulunma ve anlık değerlendirme yapma gibi fırsatların sunulduğu yeni öğrenme modelleri geliştirilmiştir (Bozkurt 2015; Hamidi & Chavoshi, 2018). Ayrıca WhatsApp (WA), Telegram ve WeChat benzeri anlık mesajlaşma servisleri, metin, dosya, video ve ses gibi farklı formatlarda mesajlaşma, bilgiye her yerden kesintisiz erişim sağlama ve öğretmen-öğrenci etkileşimini artırma (Demir, 2022) gibi özelliklere sahiptir. Bu özellikleri sayesinde bu uygulamalar eğitim öğretim sürecinin daha etkili bir şekilde yürütülmesine de katkı sağlamaktadır (Iksan & Saufian, 2017; Jiang & Li, 2018; Zulkanain vd., 2020). Küresel çapta sorunlara neden olan pandemi sürecinde yüz yüze eğitimin kısıtlanması nedeniyle açık ve uzaktan öğrenme seçeneklerinin biraz daha ön plana çıktığı görülmektedir. Bu durum eğitim sistemine internet tabanlı uzaktan öğrenme yöntemlerinin entegre edilmesinin önemini ortaya koymuştur. Özellikle üniversitelerle karşılaştırıldığında teknolojik altyapı ve pedagojik özellikleri nedeniyle daha dezavantajlı durumda olan lise ve ortaokul kademelerinde uzaktan eğitim süreçlerine yönelik araştırmaların yapılması gerekmektedir.

Matematiğin hem eğitimde hem de günlük hayattaki önemi dikkate alındığında öğretim sürecinde dijital teknolojilerden yararlanılması oldukça önemlidir. Özellikle

her evde en az bir dizüstü bilgisayar veya cep telefonu gibi mobil araç olduğu düşünüldüğünde bu araçlar etkili matematik öğretimi için de kullanılabilir. Teknolojiyle desteklenmiş matematik öğretiminin bilişsel, duyuşsal-sosyal ve psikomotor öğrenme alanlarını besleyerek kaynakların verimli kullanımını kolaylaştırdığı, kavramsal ve işlemsel becerileri ise destekleyerek problem çözme becerisini geliştirdiği ifade edilmektedir (Jere vd., 2019; Larkin & Calder, 2016; Sincuba & John, 2017). Soyut yapısı nedeniyle zihinsel etkinliklerin yoğun olduğu bir alan olan matematik, halen ontogenetik, didaktik ve epistemolojik sebepler nedeniyle karmaşık işlemlerle dolu, anlaşılmaz, zor, korkulan ve sevilmeyen bir ders olarak görülmektedir (Arslan & Kanbolat, 2016; Başar & Doğan, 2020; Sokolowski & Ansari, 2017). Ayrıca öğrencilerin hazır bulunuşlukları ile ilgili sorunlar ve öğretim ortamının fiziki yetersizlikleri gibi engeller nedeniyle derslerde öğrencilerin sorunlarına odaklanmak zorlaşabilmektedir. Mevcut durumda öğrencilerin matematiksel deneyimlerini destekleyecek ve matematiksel kültürlerinin gelişimine katkı sağlayacak alternatif bir yöntem olarak cebimizdeki teknolojiden yararlanılabilir. WA gibi kolay ulaşılabilir ve yaygın kullanıma sahip uygulamalar aracılığıyla öğrencilerin matematiksel etkileşimlerini artırarak karşılaştıkları sorunları anlamak ve matematik öğrenmelerini engelleyen sebeplere ışık tutmak mümkündür.

Yapılan araştırmalar da bu düşünceyi destekler nitelikte olup öğrencilerin sosyal bir yapı içinde matematiksel ilişkileri anlamaları, matematiksel düşünmeyi geliştirmeleri, işbirlikli bir ortamda problem çözmeleri, kavramsal ve işlemsel bilgilerini derinleştirmeleri anlamında anlık mesajlaşma uygulamalarının kullanımı tavsiye edilmektedir (Borba vd., 2016; Çetinkaya, 2019; Jere vd., 2019; Larkin & Calder, 2016). Ayrıca anlık mesajlaşma uygulamalarının öğrenen dayanışmasını artırdığı ve öğretmen ile öğrenci arasında tesis ettiği iş birliği sayesinde öğrenmeyi kolaylaştırdığı ve ifade edilmektedir (Barhoumi, 2015; Naidoo & Kopung, 2016; Zulkanain vd., 2020). Bununla birlikte eğitim sisteminin temel olarak öğrenci, bilgi ve öğretmen bileşenlerinden oluştuğu ve sosyalleşme olgusunun öğrenme sürecinde oldukça etkili olduğu dikkate alındığında mevcut literatürde anlık mesajlaşma ortamındaki deneyimlerin öğrenci gözlemlerine dayalı olarak sistematik bir yapıya dayalı olarak öğrenme, öğretme ve sosyalleşme gibi farklı açılardan incelenmeye ihtiyaç duyduğu açıktır.

Kuramsal Çerçeve

Bilgiye erişim yollarının çeşitlenmesi, çevrimiçi öğrenme ortamlarına kuramsal bir yapı kazandırmaya yönelik teorik çerçevelerin geliştirilmesine yol açmıştır. Araştırma Topluluğu (Community of Inquiry) bu teorik çerçevelerden biri olup Garrison, Anderson and Archer tarafından geliştirilmiştir (Bilgiç vd., 2011; Bülbül vd., 2016). Temel olarak çevrimiçi ortamda iş birliğine ve eleştirel düşünmeye dayalı anlamlı öğrenmelerin gerçekleşebilmesi için bilişsel, sosyal ve öğretimsel boyutlardan oluşan dinamik yapıların birbirleriyle uyumlu çalışması gerektiğini öne süren Araştırma Topluluğu teorik çerçevesi bağlamında sosyal bulunuşluk (social presence), bilişsel

bulunuşluk (cognitive presence) ve öğretimsel bulunuşluk (teaching presence) biçiminde ifade edilen üç dinamik boyut tanımlanmıştır (Garrison vd., 2000; 2001). Bu boyutlar kısaca ifade edilirse bilişsel bulunuşluk, öğrencilerin öğrenme topluluğunda ortak hedefler doğrultusunda karşılıklı tartışmalar ve eleştirel yansımalar aracılığıyla bilgiyi yapılandırdıkları boyutu temsil ederken Sosyal bulunuşluk, öğrencilerin bu toplulukta kendilerini güvende hissederek kişiliklerini yansıtmaları ve kişiler arası ilişkiler kurmalarını içeren boyuttur. Öğretimsel bulunuşluk ise özetle değerli ve anlamlı öğrenme süreçlerinin yaşanması için bilişsel ve sosyal süreçlerin tasarlanması ve yönetilmesini içeren boyuttur.

Genel olarak yükseköğretimde çevrimiçi öğrenme modeli olarak görülen Araştırma Topluluğu teorik çerçevesinin K-12 düzeyinde uygulanmasına yönelik tavsiyelere karşın (Akyol & Garrison, 2011) hem K-12 düzeyinde hem de matematik alanında uygulamaları içeren sınırlı sayıda çalışmaya rastlanmıştır (Harrel & Wendt, 2019; Stenbom vd., 2012, Stenbom vd., 2016). WA gibi oldukça yaygın ve kullanışlı bir uygulama aracılığıyla oluşturulan bir toplulukta ortaokul öğrencilerinin matematiksel deneyimlerine ilişkin görüşlerinin kuramsal çerçevede tanımlanan bilişsel, öğretimsel ve sosyal bulunuşluk boyutları içeren dinamik bir sistemde değerlendirilmesini içeren bu çalışmanın hem matematiğin e-öğrenme süreçlerine farklı bir bakış açısı kazandırma hem de Araştırma Topluluğu kuramsal çerçevesinin farklı disiplinlere uygulanabilirliğine önemli katkılar sunacağı düşünülmektedir.

Çalışmanın Amacı

Araştırmada anlık mesajlaşma ortamında öğrencilerin matematiksel deneyimlerine ilişkin görüşleri Araştırma Topluluğu kuramsal çerçevesinde tanımlanan bilişsel bulunuşluk, öğretimsel bulunuşluk ve sosyal bulunuşluk boyutları bağlamında incelenmiş ve aşağıdaki problemlere cevap aranmıştır.

1. Öğrencilerin anlık mesajlaşma ortamının bilişsel boyutuna yönelik deneyimlerine ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Öğrencilerin anlık mesajlaşma ortamının sosyal boyutuna yönelik deneyimlerine ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Öğrencilerin anlık mesajlaşma ortamının öğretimsel boyutuna yönelik deneyimlerine ilişkin görüşleri nelerdir?

Yöntem

Bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması modelinde tasarlanmıştır. Belirli bir durum veya olaylara ilişkin derin sonuçların elde edilmesini içeren durum çalışmasında doküman, rapor, gözlem ve mülakat gibi çoklu bilgi kaynakları aracılığıyla incelenen durumlara ilişkin keşifler yapılabilir (Yıldırım & Şimşek, 2018). Bu çalışmada öğrencilerin anlık mesajlaşma ortamındaki matematiksel

deneyimlerine ilişkin düşünceleri bütüncül bir bakış açısıyla derinlemesine incelenmesi amaçlandığı için durum çalışması deseninde tasarlanmıştır.

Katılımcılar

Amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleminin kullanıldığı bu çalışmada akıllı telefona erişim temel ölçüt olarak dikkate alınmıştır. Çalışmaya orta ve alt düzey sosyo-ekonomik düzeye sahip velilerin çoğunlukta olduğu bir devlet ortaokulunun 7. sınıfında öğrenim gören 27 öğrenci katılmıştır. Farklı akademik başarı düzeyine sahip 16 kız ve 11 erkek öğrenciden oluşan katılımcılardan 17 tanesinin kendisine ait akıllı cep telefonu bulunurken diğer öğrenciler grup ile sağlıklı bir iletişim kurabilmek amacıyla ailenin bir üyesinin telefonu aracılığıyla katılım sağlamıştır. Çalışma öncesi yapılan ön görüşmelerde bütün katılımcıların WA uygulaması hakkında yeterli bilgiye sahip oldukları ve yakın arkadaşlarıyla okul dışında iletişim kurmak amacıyla WA gruplarına üye olarak sohbet ettikleri belirlenmiştir.

Uygulama ve Veri Toplama Süreci

On yedi haftalık bir süreci kapsayan çalışmada okul dışı etkileşim aracı olarak dünya genelinde de yaygın bir kullanıma sahip olan WA uygulaması tercih edilmiş ve ders öğretmenin de iştirak ettiği bir sanal ağ topluluğu oluşturulmuştur. Tasarlanmış bir öğretimsel yönergenin uygulandığı toplulukta öğrenciler hem bilişsel bağlamda akademik etkileşimlerde bulunmuş hem de sosyal bağlamda bireysel özelliklerini yansıtmıştır. Çalışma haftalık konular üzerinden yürütülmüş ve belirli günlerde araştırmacı tarafından matematik içerikli paylaşım yapılmıştır. Diğer zaman dilimlerinde öğrencilerin paylaşımları gözlenmiş ve ihtiyaç duyulduğu durumlarda hem eğitsel görev gereği hem de kuramsal çerçevede tanımlanan öğretimsel boyutta ifade edilen doğrudan öğretim maddesi gereği bilişsel veya sosyal içeriklerle ilgili etkileşimde bulunulmuştur. Matematiksel paylaşımlar; ilgili konunun özünü yansıtacak içeriklerden oluşmuş olup bu bağlamda bir problem, tarihsel veya güncel olaylar, tarihsel kişilikler hakkında kısa hikâyeler, resim, karikatür veya ünlü sözler gibi üzerinde düşünmeye, akıl yürütmeye, fikir üretmeye, araştırmaya ve çözüm üretmeye yönelik paylaşımlardan oluşmaktadır. Uygulama sürecinin sonunda yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla öğrencilerle WA uygulaması üzerinden eş zamanlı olarak görüşme yapılmıştır. Görüşmelerde genel olarak katılımcıların çalışmaya dair gözlemleri, bilişsel, sosyal ve öğretimsel süreçlere dair düşünceleri sorgulanmıştır. Bu bağlamda ilk olarak mesajlaşma deneyimine yönelik genel görüşleri alınmış, sonrasında temel düşünceleri detaylandırarak sorular yönelttiler ifade edilen fikirlerin detaylarına ulaşmaya çalışılmıştır. Temel sorular genel itibariyle bütün katılımcılara aynı cümlelerle ifade edilmiş ancak katılımcıların soruları anlayamadıkları veya amaç dışı söylemlere yöneldikleri fark edildiğinde daha detaylı açıklamalar yapılmış ve gerek görüldüğünde kapsam dışına çıkmamak kaydıyla sorularda küçük değişiklikler yapılarak tekrar sorulmuştur. En kısa görüşmenin 29 dakika, en uzun görüşmenin ise 74 dakika sürdüğü görüşmeler toplam 20 günlük bir süreçte tamamlanmıştır.

Verilerin Analizi

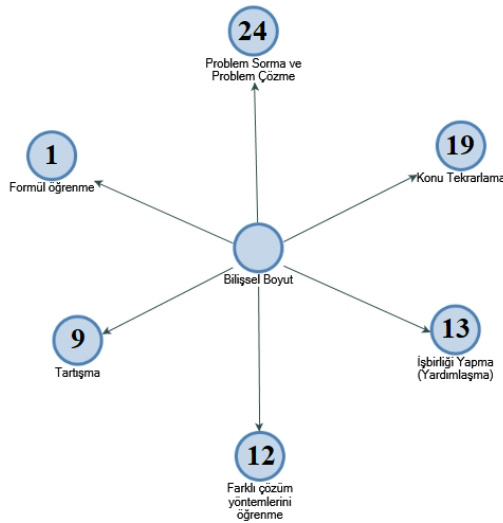
Çalışmada elde edilen verilerin içerik analizi yapılmıştır. Bu bağlamda WA uygulaması aracılığıyla yapılan mülakatın verileri metin formatında kayıt altına alınarak Nvivo nitel analiz programına girilmiştir. Mülakat formunda yer alan sorulara öğrenciler tarafından verilen yanıtlardan kodlar elde edilmiştir. Çalışmanın güvenilirliğini sağlamak amacıyla veriler iki farklı uzman tarafından bağımsız olarak çözümlenmiş ve karşılaştırma yapılmıştır. İlk karşılaştırmada kodlamaların %85 oranında tutarlı olduğu tespit edilmiş kodlayıcılar arası uzlaşma sürecinin sonunda ise uyum katsayısı %93 olarak belirlenmiştir. Bulgular sunulurken frekanslardan yararlanılmış ve inandırıcılık açısından öğrenci görüşleri doğrudan aktarılmıştır. Görüşlerinin doğrudan sunumunda yazım hataları aynen yansıtılmış ve farklı konu veya sorulara ilişkin cevaplar içeren ifadeler için parantez içerisinde üç nokta konulmuştur.

Bulgular ve Yorum

Çalışmada öğrencilerin anlık mesajlaşma ortamında matematik öğrenme deneyimlerine ilişkin düşünceleri bilişsel boyut, öğretimsel boyut ve sosyal boyut olmak üzere üç başlıkta sunulmuştur.

Anlık Mesajlaşma Ortamının Bilişsel Boyutu

Görüşmeye katılan öğrencilere anlık mesajlaşma ortamındaki deneyimin akademik katkısı hakkında sorular sorularak bu bağlamdaki düşünceleri sorgulanmıştır. Araştırma Topluluğu teorik çerçevesinin bilişsel bulunuşluk boyutunun dikkate alındığı bu aşamada öğrencilerin anlık mesajlaşma ortamında matematiksel bilgiyi eleştirel yansımalarla yapılandırma sürecini kapsayan deneyimlerine yönelik düşünceleri ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda öğrencilerin sorulara ilişkin görüşleri doğrultusunda elde edilen veriler dikkate alınarak bilişsel boyut olarak değerlendirilen altı kod tespit edilmiştir. Bu kodlar Şekil 1’de sunulmuştur:



Şekil 1. Bilişsel boyuta ait kodlar

Şekil 1’de görüldüğü üzere öğrenciler mesajlaşma ortamından matematik problemlerini sorma ve arkadaşlarının paylaştığı problemleri çözmeye, çeşitli nedenlerle yeterince kavrayamadığı konuları tekrar etme, akademik sorunları hakkında birbirleriyle yardımlaşma ve iş birliği yapma, problemlerin farklı çözümlerini öğrenme hakkında bilgi sahibi olma, akademik tartışmalara katılma ve formül öğrenme olmak üzere altı farklı akademik beklenti bağlamında yararlandıklarını ifade etmişlerdir. Elde edilen kodların frekans verilerine göre öğrenciler mesajlaşma ortamının en çok problem sorma ve problem çözmeye ($f=24$) ile konu tekrarlama ($f=19$) amacına hizmet ettiğine yönelik ifadeler kullanmıştır. Ayrıca öğrencilerin sanal öğrenme ortamında akademik sorunlar hakkında iş birliği yapma ($f=13$) matematik sorularına yönelik sunulan farklı çözümlerini öğrenme ($f=12$) ve anlık mesajlaşmanın doğasını oluşturan matematiksel tartışma ($f=9$) ortamına katılma bağlamında mesajlaşma ortamının sunduğu imkânlardan faydalandıkları saptanmıştır. Bunların yanı sıra bir katılımcı anlık mesajlaşma ortamından günlük yaşadığı matematiksel formülleri öğrenme ($f=1$) amacıyla yararlandığını ifade etmiştir.

Görüşmeler öğrencilerin okul dışında bireysel olarak çözemedikleri soruları grupla paylaşarak çözüm bulmaya çalıştıklarını ortaya koymuştur. Diğer yandan öğrencilerin genellikle “Yeni nesil sorular” olarak tanımladıkları okuduğunu anlama, matematiksel bilgiyi günlük yaşantılara uyarlama ve muhakeme yapmayı içeren problemleri sonuçlandırmakta zorlandıkları için çoğunlukla bu tip soruları toplulukta paylaştıkları tespit edilmiştir. Öğrencilerin bağlam temelli soruları sanal öğrenme ortamında paylaşarak akranlarının iş birliğiyle çözmeye çalıştıkları ve bu yöntemle deneyimlerini artırdıkları gözlenmiştir. Aşağıda üç öğrencinin görüşleri sunulmuştur:

Ö12: Yeni nesil sorularda çok zorlanıyodum bana çok zor geliyordu artık bazılarını çok rahat çözebiliyorum

Ö11: arkadaşlarımla sorularının %80 i yeni nesil sorusuydu öğretmenim.

Ö7: (...) çözemediğim sorular oluyor ve bunları arkadaşlarımla paylaşıyorum ve birlikte çözüyoruz bazende hep birlikte çözemiyoruz yani bu WhatsApp grubunun bana ve çoğu arkadaşıma en büyük faydası çözemediğimiz soruları ve anlamadığımız konuları sorabilmemiz oldu.

Pandemi nedeniyle okulların kapalı olduğu zaman diliminde öğrenciler uzaktan öğretime devam ederken sözlü ve yazılı etkileşimlerin yoğun yaşandığı matematik gibi bir derste konulara yönelik yapılan değerlendirmelerin konuyu anlama ve pekiştirme açısından önemli olduğu ve memnuniyet oluşturduğu ortaya çıkmıştır. Örneğin pandeminin akademik anlamda kendisini zorladığını dile getiren Ö6 kodlu öğrenci gruptaki tartışmaların konuları anlamasına katkı sağladığını belirtmiştir. Ö14 ve Ö27 kodlu öğrenciler ise WA grubunun konuları farklı yönlerden değerlendirme ve tekrar etme fırsatı sunduğunu dile getirmişlerdir.

Ö27:...anlamadığımız konuları orda paylaşarak anlamış oluyoruz. Ve ya bir konu üzerinde bir dan fazla yönden düşünme kabiliyetini güçlendirmiş oluyoruz. ...Benim anlamadığım bi konu vardı (...).birisi gruptan o konu ile ilgili soru atmıştı birisi açıklayarak çözmüştü (kim olduğunu hatırlamıyorum) ve ben ondan sonra o konuyu anlamistim

Ö14: hem tekrar etmiş oluyordum hemde bir sonraki güne hatırlanmış belki bu grup olmasaydı hergün bunları yapmıyaktım.

Ö6: Grup içindeki paylaşımların faydalı ve ilgi çekici olduğunu düşünüyorum ayrıca uzaktan eğitimde zorlandığım konuların bir de grup üzerinden konuşulması benim konuyu pekiştirmemde yardımcı olduğunu düşünüyorum.

Öğrencilerin önemseydiği konulardan bir başkası ise akranlarının problemlerine çözüm üretme bağlamında duydukları heyecan ve mutluluğu dile getirmeleridir. Örneğin aşağıda kodları verilen öğrenciler grupta akran yardımlaşmasının bireysel etkilerinden ve işbirlikli öğrenme ortamından hoşnut kalmalarından bahsetmişlerdir.

Ö24: oran orantıda küçük bi problemim vardı arkadaşlarımla yardımıyla anladım bende yüzdeler konusunda bi arkadaşımıza yardım ettim yani grup sayesinde yapamadıklarımızı anladık

Ö23: mesela biri soruyu çözerken birbirimize yardım ederek çalışıyorduk

Ö6: grupta olan Yardımlaşma oldu yanii birisi çıkıp ben bu soruyu anlamadım dediğinde diğerlerinin ona yardımcı olması bence güzeldi

Çalışmada ortaokul öğrencilerinin anlık mesajlaşma ortamından ifade edilen matematiksel soru veya problemlere ilişkin farklı çözüm yöntemleri hakkında bilgi sahibi oldukları saptanmıştır. Bu bağlamda öğrenciler anlık mesajlaşma ortamında paylaşılan sorulara ilişkin olarak akranlarının birbirinden farklı çözüm yöntemleri kullanmalarını bir kazanç olarak değerlendikleri bulgusuna rastlanmıştır.

Ö1: bazı sorularda birkaç kişinin aynı soruyu farklı yöntemlerle yapıp aynı sonuca ulaşması ve bu farklı yöntemleri öğrenmek

Ö26: Anlaşılmayan sorular gönderildiği zaman hem farklı yöntemlerle soruyu çözmeyi öğreniyoruz

Görüşmelerde öğrencilerin anlık mesajlaşma ortamında arkadaşlarıyla tartışma ve fikir çatışmasına girmeye yönelik daha cesur adımlar attıkları görülmüştür. Örneğin Ö7 ve Ö17 akranlarıyla tartışmadan duydukları mutluluğu ve fikir ayrılıklarından bahsetmiştir.

Ö17: Mesela bi tartışma olduğunda benim belirttiğim fikrimin üzerine başja fikirler konuluncada ve onun doğrumu yanlışını diye kontrol edince mutlu oluyorum.

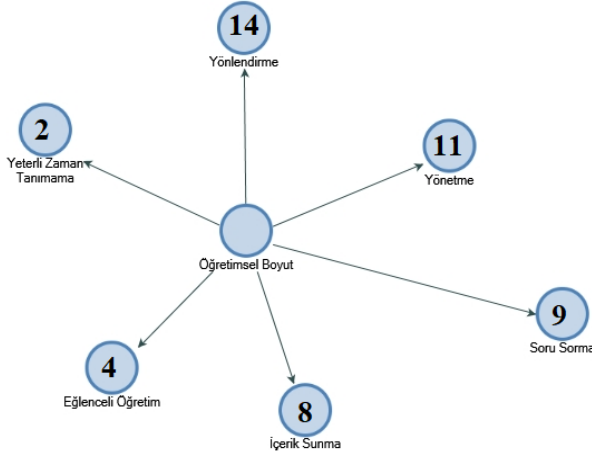
Ö7: çoğu zaman grup içinde fikir ayrılıkları oluyodu ve buda bizi tartışmaya sürüklüyodu.

Son olarak görüşmelerde bir öğrenci anlık mesajlaşma ortamının kendisine matematiksel formülleri öğrenme bağlamında katkı sağladığını ifade etmiştir.

Ö2: Benim genellikle formüllerle sıkıntım oluyodu formülleri öğrenme konusunda bana çok yardımcı oldu bu gurup

Anlık Mesajlaşma Ortamının Öğretimsel Boyutu

Çalışma kapsamında matematik öğretmenin WA grubunu yönetme ve yönlendirme sorumluluğu gibi bir takım öğretimsel görevleri bulunmaktadır. Bu durumla ilgili olarak öğrencilerden matematik öğretmenin anlık mesajlaşma ortamındaki rolünü ve işlevini değerlendirmeleri istenmiştir. Ayrıca öğrencilerden matematik öğretmenin dâhil olmadığı hayali bir çevrimiçi öğrenme ortamı hakkında fikir yürütmeleri beklenmiştir. Araştırma Topluluğu teorik çerçevesinin öğretimsel bulunuşluk boyutunun dikkate alındığı bu aşamada anlık mesajlaşma ortamında bireysel açıdan anlamlı öğretimsel açıdan ise değerli öğrenmelerin gerçekleşebilmesine yönelik olarak tasarlanan bilişsel ve sosyal süreçlerin öğrenci gözlemlerine göre değerlendirilmesi beklenmiştir. Bu bağlamda 27 öğrenciye yöneltilen sorular neticesinde elde edilen veriler değerlendirilmiş ve mesajlaşma ortamının öğretim boyutuna ilişkin altı farklı kod elde edilmiştir. Şekil 2’de ulaşılan farklı kodlara ait bulgular sunulmuştur:



Şekil 2. Öğretimsel boyuta ait kodlar

Şekil 2’de görüldüğü üzere öğrenciler WA grubunda öğretmenin en çok kendilerini yönlendirmesine (f=14) ve grubu yönetme (f=11) özelliğine dikkat çekmişlerdir. İkinci olarak öğrencilerin öğretmenin gruba etkileşiminde soru sorma (f=9) işlevine dikkat çektikleri ve altı öğrencinin gruba akademik içerikler sunma (f=6) özelliğini ifade ettikleri gözlenmiştir. Bunların yanı sıra bazı öğrenciler anlık mesajlaşma ortamında öğretmenin eğlenceli bir öğretim (f=4) ortamı sunduğunu beyan ederken iki öğrenci ise öğretmenin grupta sunduğu içerikler için yeterli zaman vermediğini (f=2) belirtmiştir.

Öğrenci cevaplarından elde edilen verilerden öğretmenin en çok yönlendirici yönünün vurgulandığı gözlenmiştir. Bu bağlamda öğretmenin toplulukta kendilerini motive ettiğini, örgütlediğini, düşüncelerine önem verdiğini ve tartışmaları yönlendirerek verimli bir öğretim ortamı sağlamaya çalıştığını ifade etmiştir.

Ö17: tartışma sırasında öğretmen bi cevap vererek tartışmayı doğru noktaya yönelterek daha etkili oluyo bence sadece öğrencilerle bi ders grubu pek olmazdı

Ö8: Grupta öğretmen olması çok iyi. Konuyu belirleyip bizi organize ediyor cozemedigimiz soruları cizuyor Bizi motive ediyor

Öğrencilerin WA grubunun öğretimsel içeriği hakkında dikkat çektikleri bir diğer ortak düşünce olan “Yönetme” kodu incelendiğinde öğretmenin grubun akademik bir içeriğe sahip olabilmesinde önemli bir role sahip olduğu ifade edilmiştir.

Ö20: öğretmen olmadığı zaman bazı soru çözümlerinde ve grubun amacı doğrultusunda işlemede sorun olabilirdi

Ö4: Haftasonu soru çözerken anlamadığımız yerleri hem öğretmenin ve aynı anda diğer arkadaşlarımızın da görebileceği ve cevaplayabileceği bi yere ihtiyacımız vardı ama bunu biz kursaydık bu kadar ilgi göstermezlerdi Hem bu yönden hemde grubun basında öğretmen olduğu için bir sürü şeyi telafi etti

Şekil 2 incelendiğinde öğretimsel boyut bağlamında öğrencilerin dikkat çektiği bir diğer düşünce ise akademik amaçlar çerçevesinde oluşturulan toplulukta öğretmenin soru sorma işlevidir. Bu bağlamda öğretmenin zorlayıcı sorular paylaşarak öğrencilerini geliştirmeye katkıda bulunduğu ve ek öğretim imkânı sunduğu ifade edilmiştir.

Ö25: Çok güzel sorular vardı bize ek öğretim gibi oluyordu

Ö4: Bazı paylaşımlar bizi zorladı çözerken hatta bazen ablamla annemle bile uğraştığımız sorular oldu

Öğretimsel boyut bağlamında öğrencilerin görüşleri incelendiğinde öğretmenin anlık mesajlaşma ortamında matematiksel içerikleri paylaşırken öğrencilere eğlenceli bir öğretim ortamı sunmaya çalıştığı görülmüştür. Öğretmenin matematiksel içerikleri video ve görsel materyallerle zenginleştirilmesi öğrencilerin dikkatini çekmiştir.

Ö10: Güzl değerlendiriyorum çünkü eğlenceli ve konuyu benim ve arkadaşlarımın daha iyi anlamasını sağlıyordu.

Ö5: Hem öğrendiren hemde eğlendiren paylaşımlar

Ö2: eğlenceli mizah dolu paylaşımlardı ve bilgilendirici paylaşımlarda hepsinden memnunum

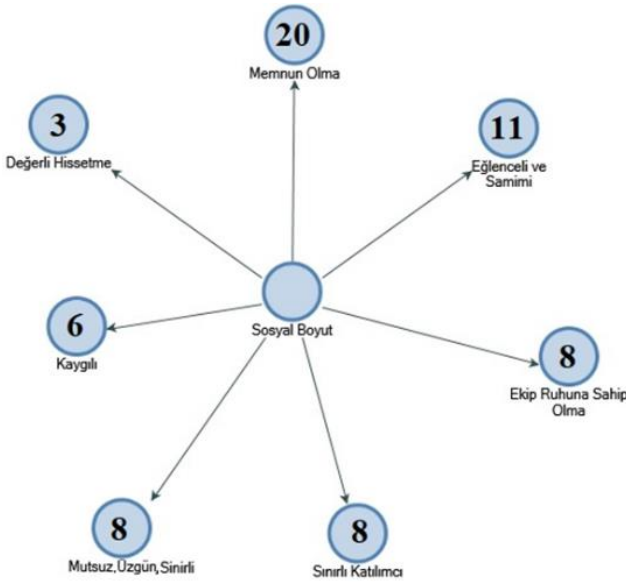
Ayrıca görüşmelerde bazı öğrenciler, öğretmenin anlık mesajlaşma ortamında kendilerine yeterli zaman tanımadığını ifade etmiştir. Örneğin Ö16 anlık mesajlaşma ortamına sunulan bazı problemlerde diğer öğrencilerin de probleme ilişkin çözümler sunması için yeterli süre tanınmadığını, Ö12 ise haftalık olarak belirlenen konuların üzerinde yeterince zaman harcanmadığını ifade etmiştir.

Ö16: bazen yanıtları bazı kisiler cevaplamadan veriyordu

Ö12: bazı konuları çok hızlı değiştiriyoz

Anlık Mesajlaşma Ortamının Sosyal Boyutu

Çalışma kapsamında WA uygulaması aracılığıyla kurulan mesajlaşma ortamında oluşan sosyal yapı hakkında öğrencilerin görüşlerine başvurulmuştur. Bu bağlamda öğrencilerin sanal toplulukta buldukları süre zarfında sosyal ve duygusal bağlamda hissettiklerini tarif etmeleri istenmiş ve oluşan sosyal ortamı değerlendirmeleri beklenmiştir. Araştırma Topluluğu teorik çerçevesinin sosyal bulunuşluk boyutunun dikkate alındığı bu aşamada öğrencilerden topluluk içinde bireysel olarak kendilerini güvende hissetme, kişiliğini yansıtabilme ve akranlarıyla ilişkiler kurabilme yetkinliklerine ilişkin değerlendirmelerde bulunmaları beklenmiştir. Öğrencilere yöneltilen sorulara verilen cevaplar doğrultusunda elde edilen veriler incelendiğinde mesajlaşma ortamında sosyal boyut bağlamında yedi farklı kod elde edildiği görülmüştür. Şekil 3'te anlık mesajlaşma ortamının sosyal boyutunu temsil eden kodlar sunulmuştur:



Şekil 3. Sosyal boyuta ait kodlar

Şekil 3'te elde edilen kodlar incelendiğinde grubun sosyal boyutunda öğrencilerin memnun (f=20) kaldıkları, sanal öğrenme ortamının eğlenceli (f=11) bulunduğu ve grupta bir takım ruhunun (f=8) oluşturulduğu görülmüştür. Buna karşın bazı öğrenciler grup içinde sınırlı katılımcılarla (f=8) etkileşimlerin olduğunu ifade etmiş, bazı öğrenciler ise çalışma süresinde birtakım sorunlar yaşadıklarını ifade ederek bazı anlarda üzgün (f=8) olduklarını ve kaygılandıklarını (f=8) belirtmiştir. Görüş bildiren üç ise ayrıcalık sunan bir toplulukta bulunmaktan dolayı kendilerini değerli (f=3) hissettiklerini belirtmiştir.

Öğrencilerin büyük bir çoğunluğu topluluğun bir üyesi olmaktan dolayı mutlu olduklarını ve kendilerini iyi hissettiklerini belirterek memnuniyetlerini ifade etmişlerdir. Nitekim Ö4 ve Ö18 kodlu öğrenciler grubun üyesi olmaktan keyif aldıklarını mutlu olduklarını ifade etmiştir.

Ö18: Bu gruba üye olmak beni mutlu etti en başlarda pek yaklaşmadım ama takip ettim yani bu kadar etkili birşey beklemiyordum sonrasında gözler açıldı ve bende bağlandım tabi keşke bitmeseydi demiştim

Ö4: Yazan kişilerin ne anlamda dediğini anladığımız zaman çok güzel bi ortam oluyo uzattıkça uzatasımız geliyor

Görüşmelerde öğrenciler anlık mesajlaşma ortamının sosyal yapısını tarif ederken eğlenceli bir öğrenme ortamının varlığına dikkat çekmiştir. Bu bağlamda öğrencilerin akranlarıyla keyifli bir ortamda hem akademik kazanımlar elde ettikleri hem de ve sosyalleştikleri saptanmıştır. Örneğin Ö3 akranlarıyla tartışmanın eğlenceli olduğunu ifade ederken Ö24 sohbet ortamında hem eğlendiğini hem de akranlarıyla birlikte öğrenmekten dolayı mutlu olduğunu belirtmiştir.

Ö24: Gruptaki sohbet sayesinde hem güldüm hemde arkadaşarımla birlikte öğrendiğimiz için mutluyum

Ö3: Bence çok eğlenceliydi (...)Bazen arkadaşlarımızla zit düşüncelerde olabiliyorduk ama o bile eğlenceliydi

Anlık mesajlaşma ortamının sosyal yapısının incelendiği çalışmada bazı öğrenciler sanal ağ topluluğunda sınıf ortamına benzer bir yapı oluştuğunu ve akranlarıyla birlikte toplulukta bir ekip ruhu oluştuğunu ifade etmiştir. Örneğin Ö3 grubun oldukça samimi bir ortama sahip olduğunu ifade ederken Ö4 çok katılımlı bir etkileşimin güzel bir atmosfer oluşturduğunu belirtmiştir.

Ö4: Aynı anda birçok kişi aktif olunca çok güzel bi atmosfer oluyo

Ö3: grubumuzda fazlasıyla [oldukça] samimi bir ortam vardı

Görüşmelerde öğrenciler anlık mesajlaşma ortamında oluşan sosyal yapıyı tarif ederken olumlu taraflarının yanı sıra olumsuz taraflarını da vurguladıkları gözlenmiştir. Bu bağlamda bazı öğrenciler grup etkileşiminin zayıf olduğunu ve belirli kişilerin aktif olduklarını ifade etmiştir. Örneğin Ö6 kendisinin de içinde bulunduğu büyük bir grubun aktif katılım sağlamadıklarını ifade ederken Ö11 sohbet ortamının zayıf olduğunu belirtmiştir.

Ö11: Grubun sohbet ortamı biraz zayıftı çok az kişi yazıyordu

Ö6: açıkçası çok katılım sağladığımı düşünmüyom ve diğer arkadaşarımdan da genelde hep aynı kişilerin katılım sağladığını düşünüyorum

Araştırma verilerine göre öğrencilerin çalışma sürecinde grup içindeki etkileşimlerine bağlı olarak zaman zaman duygusal bağlamda değişken hislere sahip oldukları anlaşılmıştır. Nitekim Ö7 kodlu öğrenci grupla etkileşiminden bahsederken kendini değişken hislerini tarif etmiştir.

Ö7:Çoğu zaman kavgacıydım grupta biri birşey dese yada birşeyi yanlış yazsa hemen düzeltiyordum yani grubun kavgacı kişisiydim. (...) konular ve sorularda birisi cevap a diyo ben cevap b diyorum sonrada kavga ediyoruz (...) çoğu zaman mutluydum yani bu grup beni mutlu etti (...) çoğu arkadaşım la aram bozuldu bu yüzden mutluluktan kalan zamanda sinirli ve üzgündüm

Araştırmada bazı öğrencilerin özgüvenlerinin düşük olmasından veya kendini akademik yönden yetersiz görmelerinden olmasından dolayı kendilerini çekingen olarak tanımladıkları ve kaygılı oldukları belirlenmiştir. Nitekim Ö26 kodlu öğrenci WA topluluğunda çoğunlukla kendisinin zorlandığı problemler paylaşıldığı için kendini kötü hissettiğini, akranlarından yeterli destek görmediğini ifade etmiş ve bu durumun gruba karşı aidiyet duygusunun zayıflamasına neden olduğunu belirtmiştir. Benzer olarak Ö3'te hatalı bilgi paylaşma korkusunu taşıdığını ifade etmiştir.

Ö26:hep yeni nesil sorular atılıyordu gruba ve ben bu soruları çözerken çok zorlanıyorum bu yüzden hafif kaldığım içinde kendimi birazcık kötü hissettim (...) Hep zekiler birbirleriyle iletişimdedi diğerlerini biraz altta gördüklerinden mi bilmiyorum diğerleri soru çözüp attığında hiç birşey söylenmiyo ama zeki gördükleri arkadaşlar olunca tartışmaya giriyorlar soru hakkında biraz gruplanma gibi hava hissettim (...)ben o takımda olmadığım için kendimi matematik WhatsApp grubuna ait hissetmedim

Ö3:bazen rahat hissetmiyordum çünkü yanlış bir bilgi söylediğim de ya da kendimi yanlış açıkladığımda bazı arkadaşlarım tuaf davranabiliyodu açıkçası bu durumu yaşamak dan çekiniyordum

Öğrencilerden bazıları bu tür özel öğrenme ortamlarında kendilerini akademik bağlamda ifade etme fırsatı tanıdığından dolayı kendilerini diğer öğrencilere nazaran daha özel hissettiklerini belirtmiştir. Nitekim Ö20 ve Ö17 kodlu öğrenciler bireysel ilgi alanları doğrultusunda kendilerini değerli hissettiklerini açıklamıştır.

Ö20:bu grupta olmak beni okuldaki diğer sınıflardan özel hissettiriyö çünkü onların böyle grupları falan yokken bizim çözemediğimiz ve ya paylaşmak istediğimiz bi grup var

Ö17:birşey sorulduğunda sanada cevap verme hakkı düşünüyö buda kendimş bana değerli hissettirdi.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Ortaokul öğrencilerinin anlık mesajlaşma tabanlı bir öğrenme topluluğunda matematik öğrenme deneyimlerine ilişkin görüşlerinin sunulduğu çalışmada öğrenme ortamının bilişsel, öğretimsel ve sosyal boyutları dikkate alınmıştır. Çalışmanın bulguları öğrencilerin anlık mesajlaşma ortamını matematik öğrenmelerini destekleyen tamamlayıcı bir öğrenme ortamı olarak benimsediklerini göstermektedir. Öğrenciler bilişsel boyutta akademik sorunlarını paylaşma ve tartışmalara katılma fırsatına sahip olduklarını, öğretimsel boyutta öğretmenlerini yol gösterici ve yönetici olarak tarif ettikleri ve sosyal boyutta eğlenceli bir topluluğun üyesi oldukları için mutlu olduklarını ve kendilerini ayrıcalıklı olarak gördüklerini belirtmişlerdir.

Öğrenciler anlık mesajlaşma ortamlarından matematik dersinde çözemedikleri problemlerini sorma, akademik yardımlaşmada bulunma, farklı çözüm yöntemlerinden haberdar olma ve tartışmalarda bulunma amaçlı yararlanmışlardır. Öğrencilerin matematikte zorlandıkları problemleri çözmeyi, akademik tartışmaya katılmayı ve alternatif çözüm yöntemleri hakkında bilgi sahibi olmayı önemsedikleri düşünüldüğünde bu tür özel öğrenme ortamlarının matematik hakkında konuşma, tartışma kültürünün gelişmesi ve farklı akıl yürütmelere olanak tanıma bakımından önemli katkı sağladığı düşünülmektedir.

Bu bağlamda öğrencilerin bağlam temelli sorularda zorlandıkları ve WA grubunu da bu sorunlarını ifade ederek çözüm üretmek bağlamında önemsedikleri söylenebilir. Literatürde de ortaokul öğrencilerinin beceri temelli sorularda zorlandıklarına ilişkin bulgular elde edilmiştir. Nitekim liselere giriş sınavlarının değerlendirme raporları da öğrencilere daha fazla süre tanınmasına karşın öğrencilerin oldukça zorlandıkları bağlam temelli sorularını boş bıraktıklarını göstermektedir (MEB, 2019). Bazı çalışmalarda öğrencilerin bağlam temelli soruların zorluğu nedeniyle derse ilgisinin azaldığını göstermektedir (Güler vd., 2018). Bu bağlamda anlık mesajlaşma uygulamalarının öğrencilere sorunlarını akranları ve öğretmenleriyle paylaşma fırsatı tanıdığı anlaşılmıştır. Çalışmada öğrencilerin anlık mesajlaşma ortamında akranlarıyla matematiksel konular hakkında konuştukları ve birbirlerine deneyimlerini aktararak akademik yardımlaşmada buldukları saptanmıştır. Öğrenciler işbirlikli öğrenme ortamında akranlarıyla matematiksel tartışmalara girebildikleri için memnuniyetlerini ifade etmiş ve anlık mesajlaşma ortamındaki etkinliklerin yeni öğrenmelere fırsat tanıdığını belirtmiştir. Literatürde yapılan çalışmalarda çevrimiçi öğrenme ortamlarındaki bilişsel algının işbirlikçi öğrenme ortamındaki dinamiklere, yeni bilgiler öğrenme potansiyeline ve akademik kazanımlara yönelik beklentilerle güçlü bir şekilde ilişkili olduğu saptanmıştır (Akyol & Garrison, 2011; Harrell & Wendt, 2019). Bu çalışmada ulaşılan sonuçların literatürle tutarlı olduğu görülmektedir. Ayrıca bu çalışmada öğrencilerin anlık mesajlaşma ortamında paylaşılan matematiksel sorulara ilişkin alternatif çözüm yöntemlerini merak ettikleri ve farklı yöntemlerle yapılan çözümleri önemsedikleri saptanmıştır.

Çalışmada öğrencilerin öğretmenlerini grubun işleyişini sağlayan, öğrenmeyi kolaylaştıran ve yönlendiren bir lider olarak gördükleri sonucuna varılmıştır.

Görüşmeye katılan öğrenciler öğretmenlerinin öğretimi tasarlama, yönlendirme, içerik sunma, soru sorma ve eğlenceli öğretimi destekleme yönünü vurgulamıştır. Ayrıca bazı öğrenciler öğretmenlerinin süreç içinde kendilerine yeterli zaman fırsatı sunmadığını ifade etmiştir. Öğrencilerin öğretimsel bağlamdaki görüşleri dikkate alındığında öğretmenin öğrencilerini öğrenme sürecine aktif katılım için teşvik ettiği, işbirlikli bir ortamı desteklediği, eğlenceli bir öğrenme ortamı sunarak katılımı cazip kıldığı ve akademik gelişimlerine yardımcı olduğu kanısına varılmıştır. Literatürde yapılan çalışmalarda bu çalışmanın bulgularına paralel bulgular elde edildiği görülmüştür. Örneğin öğrencilerin öğrenme sorumluluğunu öğretmenleriyle paylaşarak daha verimli bir öğrenme ortamı oluşturdukları ve çevrimiçi ortamda öğretmenleriyle bilgi paylaşımında bulunmalarının memnuniyet düzeylerini artırdığı saptanmıştır (Akyol & Garrison, 2011; Alakurt & Yılmaz, 2016). Ayrıca Guilleumas ve arkadaşları (2020), çalışmalarında öğrencilerin çevrimiçi ortamda öğreticilerin öğretimsel rolleri için bir sorunla karşılaştığında yardımcı olma, cesaretlendirici konuşmalarla motive etme ve akademik sürecin işlevini kontrol etme gibi görevleri yerine getiren kişiler olarak gördüklerini saptamıştır. Arghode ve arkadaşları (2018) çevrimiçi ortamda öğrenci katılımını sağlamanın çok boyutlu bir çaba gerektirdiğini ifade ederek öğrencilerle ilgilenilmesi ve akademik bağlamlara yönlendirilerek daha fazla gayret göstermelerini sağlamanın önemi vurgulamışlardır. Çalışmanın bulguları öğrencilerin gözlemlerine göre değerlendirildiğinde öğretmenlerinin kendileriyle iletişim kurmaya önem verdiği, eğlenceli bir akademik ortam oluşturarak duygusal bir bağ kurduğu ve bu sayede katılımlarını teşvik ettiği şeklindedir. Bu bağlamda elde edilen veriler Arghode ve diğerlerinin sonuçlarıyla paralellik taşımaktadır.

Öğrenciler anlık mesajlaşma ortamının sosyal bağlamda, güvenli bir ortamda duygu ve düşüncelerini ifade etmelerine katkı sağladığını düşünmektedirler. Elde edilen bulgulardan öğrencilerin anlık mesajlaşma ortamının kendilerini akademik ve duygusal bağlamda ifade etme fırsatı sunması nedeniyle grupta bulunmaktan oldukça memnun oldukları, kendilerini eğlenceli bir öğrenme ortamında değerli hissettikleri ve bu ortamda bir grup ruhu oluştuğu anlaşılmıştır. Bu sonuçların ortaya çıkmasında öğrencilerin birbirini tanımaları ve akran olmalarının önemli bir etkisi olduğu düşünülmektedir. Ancak öğrencilerin bireysel özellikleri ve bazı öğrencilerin akademik özgüven sorunlarının zaman zaman akademik endişelere neden olarak grup iletişimini olumsuz etkilediği ve mutsuzluk, kaygı duyma gibi duygusal tepkilere neden olmaktadır.

Çalışmada elde edilen bulgular incelendiğinde öğrencilerin genel olarak kendilerini topluluk içinde sosyal bağlamda iyi hissettiklerinden dolayı duygusal ve akademik bağlamda kendilerini ifade etme sorunu yaşamadıkları anlaşılmıştır. Bu çalışmanın sonuçlarına benzer şekilde Alakurt ve Keser (2014), çalışmalarında sanal öğrenme ortamlarında öğrencilerin bilişsel etkileşimlerde tepkilerini planlı ve geniş zaman çerçevesinde verme imkânına sahip oldukları için yüz yüze öğrenme yöntemlerine kıyasla kendilerini daha rahat hissettiklerini saptamışlardır. Aynı şekilde Garrison ve arkadaşları (2010) çalışmalarında ulaşılan öğrencilerin sosyal bulunuşluk

algılarının yüksek oranda akademik beklentiler ve öğretimsel içerik ile ilişkili olduğuna ilişkin sonuçlarla da tutarlılık göstermektedir. Buna karşın, Akyol ve Garrison (2011) çevrimiçi öğrenme ortamlarında bazı öğrenciler için sosyal etkileşimlerin akademik hedeflerin başarılı olmasına etkileyen bir unsur olarak görmediklerini saptamıştır. Bu çalışmanın bulguları ise öğrencilerin akademik bağlamlar çerçevesine göre sosyo duygusal belirtilerinin değiştiğini göstermektedir. Benzer şekilde Ganayem ve Zidan (2018) tarafından yürütülen ve uzaktan eğitim modelinin kullanıldığı çalışmada birbirini tanımayan öğrencilerden oluşan toplulukta etkili bir sosyal etkileşimin yaşanmadığı saptanmıştır. Bu soruna çözüm olarak öğrencilerin birbirlerini yüz yüze bir ortamda da etkileşimde bulunmaları tavsiye edilmiştir. Bu bağlamda çalışmaya katılan öğrencilerin birbirini tanımalarının anlık mesajlaşma ortamındaki sosyalleşmeye olumlu yansıdığı görülmektedir.

Çalışmada elde edilen sonuçlar dikkate alındığında öğretmenlerin WA gibi anlık mesajlaşma servisleri aracılığıyla öğrencileriyle matematiksel kavramlar, ilişkiler ve sorunlar hakkında konuşmalarının akademik yararları gözetildiğinde matematiksel düşünmeye teşvik edici tartışma ortamları oluşturulması tavsiye edilmiştir. Bu tür özel öğrenme ortamlarında öğretmenin doğru bilgiyi sağlayan ve doğrudan sonuç paylaşan bir kaynak olarak görülmemesi gerektiği mesajı verilmesi ve öğrencilerin akademik amaçları engellemeyecek ölçüde sosyal paylaşımlarda bulunmalarına izin verilmesi tavsiye edilmiştir. Diğer yandan ileriki araştırmalarda öğrencilerin arkadaşlık ilişkileri ve akademik başarıları dikkate alınarak homojen veya heterojen gruplarla çalışmalar yürütülmesi ve bu tür öğrenme ortamlarının matematik öğrenmeye karşı duyuşsal boyutlarda incelenmesi önerilmektedir.

Çıkar Çatışması ve Etik Bildirimi

Yazarlar aralarında çıkar çatışması bulunmadığını ve tüm araştırmacıların çalışmaya katkı sunduğunu beyan etmiştir. Yazarlar tüm etik kurallara uyduklarını bildirmiştir.

Kaynakça

- Akyol, Z. & Garrison, D. R. (2011). Assessing metacognition in an online community of inquiry. *The Internet and Higher Education*, 14(3), 183-190. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2011.01.005>
- Alakurt, T. & Keser, H. (2014). Sanal uygulama topluluğu üyelerinin bilgi paylaşma davranışlarının incelenmesi. *Elementary Education Online*, 13(4), 1331-1351. <https://doi.org/10.17051/ieo.2014.51270>
- Alakurt, T. & Yılmaz, R. (2016, Mayıs). *Üniversite öğrencilerinin Facebook gruplarındaki bilgi paylaşma davranışlarının incelenmesi*. 10th International Computer & Instructional Technologies Symposium, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Rize.
- Arghode, V., Brieger, E., & Wang, J. (2018). Engaging instructional design and instructor role in online learning environment. *European Journal of Training and Development*, 42(7-8), 366-380. <https://doi.org/10.1108/EJTD-12-2017-0110>

- Arslan, S. & Kanbolat, O. (2016). Matematik öğreniminde engeller. İçinde Bingölbali E, Arslan S. & Zembat İ. Ö. (Ed.), *Matematik Eğitiminde Teoriler* (ss. 431-443). Pegem Akademi.
- Barhouni, C. (2015). The effectiveness of wa mobile learning activities guided by activity theory on students' knowledge management. *Contemporary Educational Technology*, 6(3), 221–238.
- Başar, M., & Doğan, M. C. (2020). Öğrencilerin matematik korkusunun incelenmesi. *Turkish Journal of Educational Studies*, 7(3), 1-26.
- Bilgiç, H. G., Duman, D. & Seferoğlu, S. S. (2011). Dijital yerlilerin özellikleri ve çevrim içi ortamların tasarlanmasındaki etkileri. *Akademik Bilişim*, 2(4), 1-7.
- Borba, M. C., Askar, P., Engelbrecht, J., Gadanidis, G., Llinares, S., & Aguilar, M. S. (2016). Blended learning, e-learning and mobile learning in mathematics education. *ZDM Mathematics Education*, 48(5), 589-610. <https://doi.org/10.1007/s11858-016-0798-4>
- Bozkurt, A. (2015). Mobil öğrenme: her zaman, her yerde kesintisiz öğrenme deneyimi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 65-81.
- Bülbül, A. H., Tuğtekin, U., İlic, U., Kuzu, A., & Odabaşı, H. F. (2016). Çevrimiçi ortamlarda araştırma toplulukları: Öğretim üyeleri için bir yol haritası. *Journal of Kırşehir Education Faculty*, 17(2), 171-190.
- Çetinkaya, L. (2019). Mobil uygulamalar aracılığıyla probleme dayalı matematik öğretiminin başarıya etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 44(197), 65-84. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2019.8119>
- Demir, M. (2022). Sosyal medyadaki öğretmen-öğrenci arkadaşlığıyla ilgili algıların analizi: ekşi sözlük örneği. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (2), 221-232. <https://doi.org/10.48066/kusob.1177389>
- Ganayem, A., & Zidan, W. (2018). 21st century skills: Student perception of online instructor role. *Interdisciplinary Journal of E-Learning & Learning Objects*, 14,117-141. <https://doi.org/10.28945/4090>
- Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (2000). Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education. *The Internet and Higher Education*, 2(2-3), 87-105. [https://doi.org/10.1016/S1096-7516\(00\)00016-6](https://doi.org/10.1016/S1096-7516(00)00016-6)
- Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (2001). Critical thinking, cognitive presence, and computer conferencing in distance education. *American Journal of Distance Education*, 15(1), 7-23. <https://doi.org/10.1080/08923640109527071>
- Garrison, D. R., Cleveland-Innes, M., & Fung, T. S. (2010). Exploring causal relationships among teaching, cognitive and social presence: Student perceptions of the community of inquiry framework. *The Internet and Higher Education*, 13(1-2), 31-36. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2009.10.002>
- Guilleumas-García, R. M., Sánchez-Gómez, M. C., Mena, J., & Pinto-Llorente, A. M. (2020). Students' perception of distributed teaching presence in discussion forums: A case study. *Blended Learning: Convergence between Technology and Pedagogy* (pp. 249-270). Springer.

- Güler, M., Arslan, Z., & Çelik, D. (2018). Liselere giriş sınavına ilişkin matematik öğretmenlerinin görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 337–363. <https://doi.org/10.23891/efdyu.2019.128>
- Hamidi, H., & Chavoshi, A. (2018). Analysis of the essential factors for the adoption of mobile learning in higher education: A case study of students of the university of technology. *Telematics and Informatics*, 35(4), 1053-1070 <https://doi.org/10.1016/j.tele.2017.09.016>
- Harrell, K. B., & Wendt, J. L. (2019). The impact of blended learning on community of inquiry and perceived learning among high school learners enrolled in a public charter school. *Journal of Research on Technology in Education*, 51(3), 259-272. <https://doi.org/10.1080/15391523.2019.1590167>
- Iksan, Z. H., & Saufian, S. M. (2017). Mobile learning: innovation in teaching and learning using Telegram. *International Journal of Pedagogy and Teacher Education*, 1(1), 19-26. <http://dx.doi.org/10.20961/ijpte.v1i1.5120>
- Jere, N. R., Jona, W., & Lukose, J. M. (2019, May). Effectiveness of using Whatsapp for grade 12 learners in teaching mathematics in South Africa. *IST-Africa Conference*, Nairobi. <https://doi.org/10.23919/ISTAFRICA.2019.8764822>
- Jiang, W., & Li, W. (2018). Linking up learners of Chinese with native speakers through Wechat in an Australian tertiary CFL curriculum. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 3(1), 1-16. <https://doi.org/10.1186/s40862-018-0056-0>
- Kaysi, F. (2020). Mobil anlık mesajlaşma uygulamaları üzerinden üniversite öğrencilerinin yabancı dil gelişimlerinin desteklenmesi. *Turkish Studies-Educational Sciences*, 15(3), 2271-2284. <http://dx.doi.org/10.29228/TurkishStudies.41661>
- Larkin, K., & Calder, N. (2016). Mathematics education and mobile technologies. *Mathematics Education Research Journal*, 28(1), 1-7. <https://doi.org/10.1007/s13394-015-0167-6>
- MEB (2019) *Ortaöğretim kurumlarına ilişkin merkezi sınav, eğitim analiz ve değerlendirme raporları serisi*,
7.https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_06/24094730_2019_Ortaogretim_Kurumlarına_Iliskin_Merkezi_Sinav.pdf
- Naidoo, J., & Kopung, K. J. (2016). Exploring the use of wa in mathematics learning: A case study. *Journal of Communication*, 7(2), 266-273. <https://doi.org/10.1080/0976691X.2016.11884907>
- Sincuba, M. C., & John, M. (2017). An exploration of learners' attitudes towards mobile learning technology-based instruction module and its use in mathematics education. *International Electronic Journal of Mathematics Education*, 12(3), 845-858. <https://doi.org/10.29333/iejme/652>
- Stenbom, S., Hrastinski, S., & Cleveland-Innes, M. (2012). Student-student online coaching as a relationship of inquiry: An exploratory study from the coach perspective. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 16(5), 37-48.
- Stenbom, S., Jansson, M., & Hulkko, A. (2016). Revising the community of inquiry framework for the analysis of one-to-one online learning relationships.

- International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 17(3), 36-53. <https://doi.org/10.19173/irrod.v17i3.2068>
- Sokolowski, H. M., & Ansari, D. (2017). Who is afraid of math? What is math anxiety? And what can you do about it. *Frontiers for Young Minds*, 5(57), 1-7
- Yazıcı, T. (2015). Kişilerarası iletişimde anlık mesajlaşma uygulamalarının yeri: WhatsApp uygulaması ile ilgili üniversite öğrencileri üzerine bir inceleme. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 1(4), 1334-1356.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Zulkanain, N. A., Miskon, S., & Abdullah, N. S. (2020). An adapted pedagogical framework in utilizing WhatsApp for learning purpose. *Education and Information Technologies*, 25(4), 2811-2822. <https://doi.org/10.1007/s10639-019-10096-0>

Extended Abstract

Our perspective on instructional procedures has shifted as information and communication technologies have advanced. The diversification of the ways of accessing information has led to the questioning of the traditional teaching approach and the development of new concepts. Educational scientists have developed many frameworks in order to give a systematic structure to new learning processes. One of these models is the Community of Inquiry framework (CoI). According to the CoI, in order for meaningful collaborative learning to take place in the online environment, it is important that the cognitive, social, and instructional dimensions work in harmony with each other. The framework, which is commonly utilized in the area of online learning, should be applied at the K12 level, according to the recommendations. Access to information has been facilitated through applications built for phones, which have become a part of daily life. One of these apps, WhatsApp, makes academic connections easier by allowing users to communicate quickly and easily. The purpose of this study was to uncover secondary school students' perceptions of the experience of learning mathematics in an instant messaging environment. Students' perspectives on mathematics experiences in the instant messaging environment were explored in the context of cognitive, instructional, and social presence, as described in the CoI theoretical framework.

It was conducted in the case study model, which is one of the qualitative research methods. According to the criterion sampling method, one of the purposive sampling methods, twenty-seven 7th grade students were determined to be participants. During the research, having access to a smart phone was considered the most basic criterion. In this study, a WhatsApp group was created, and a 14-week application was made. Subjects were determined within the framework of the plan designed as weekly processes; students were shared on certain days; and discussion topics were open. Students shared their problems in the group, had mathematical discussions, and

communicated with their peers and their teacher. The data was obtained through a semi-structured interview technique. In the interviews, the contribution of the experience with the WhatsApp application to the learning and teaching processes was asked, and their views on the social structure of the group were taken. In the interviews, the questions were asked simultaneously and supported with sub-questions within the framework of the answers given. The data acquired in the study was subjected to a content analysis. In this context, the dimensions specified in the Inquiry Community model were used to evaluate the answers supplied on the interview form. Similar data was coded within the context of specific concepts, then gathered and analyzed based on the answers provided. The students' statements were given directly in the findings presentations.

In the study, students' instant messaging environments in a cognitive context were examined. It has been determined that they used it to direct mathematical problems, to repeat the subject, to help each other, to learn different solution methods, and to participate in discussions. While some students expressed interest in their teachers' sharing of enjoyable teaching techniques, two students claimed that the teacher did not devote enough time to the subject they offered. The students were socially and emotionally fulfilled in the setting produced via WhatsApp; a pleasant and welcoming attitude was created in the group where they felt valued; and a community team spirit was formed. However, it was stated that the contacts were restricted, and it was discovered that some students suffered emotional symptoms such as sadness and anxiety from time to time as a result of the issues they encountered during the procedure.

According to the findings, students saw WhatsApp as a tool to help them solve their academic problems in a cognitive context; they saw their teachers as leaders who facilitated group functioning and guided learning; and the instant messaging environment provided a safe environment for students to express their problems in a social context. Students were interested in solving arithmetic problems that they found difficult, participating in academic discussions, and learning about alternative solutions (the cognitive dimension). Furthermore, teachers were instructed on how to develop and manage teaching, present content, ask questions, and encourage fun teaching (the instructional dimension). Finally, the instant messaging environment increased student satisfaction as it offered students the opportunity to express their academic problems (the social dimension). Based on the findings of the study, it was suggested that teachers use instant messaging systems like WhatsApp to communicate with their pupils about mathematical concepts, relationships, and difficulties. It is important to convey the notion that the teacher should not be viewed as a resource that offers accurate information and shares direct results in such unique learning environments. Allowing students to interact to the extent that it does not interfere with their academic goals also encourages involvement.

Türk Öğrencilerin “Sığınmacı” Kavramına Yönelik Algılarının Metaforlar Yoluyla İncelenmesi

Alperen AVCI*, Derya KAYIRAN**

Makale Geliş Tarihi: 04/11/2022

Makale Kabul Tarihi: 02/02/2023

DOI: 10.35675/befdergi.1199700

Öz

Bu çalışmanın amacı Türk öğrencilerin “sığınmacı” kavramına yönelik algılarının metaforlar yoluyla belirlenmesidir. Çalışmada nitel araştırma yöntemi olgubilim deseni kullanılmıştır. Çalışmaya ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile 110 öğrenci gönüllü olarak katılmıştır. Verilerin toplanmasında araştırmacılar tarafından geliştirilmiş metafor formu kullanılmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi tercih edilmiştir. Analizlerin yorumlanması sonucunda; sığınmacı kavramına yönelik en çok tekrarlanan ilk üç metaforun çocuk, misafir ve kuş olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen metaforlar “İhtiyaç sahibi olma”, “Köklerini ve özgürlüklerini kaybetme”, “Yeniliklere sebep olma”, “Olumsuz Özelliklere Sahip Olma”, “Korku duygusuna sahip olma”, “Bilinmeyen özelliklere sahip olma”, “Eğitilebilir olma” ve “Barış özelliklerine sahip olma” kategorileri altında toplanmıştır. Ayrıca sınıf düzeyinde yapılan karşılaştırma sonucunda 4 ve 5. Sınıf düzeyindeki öğrencilerin sığınmacılara yönelik olumlu görüş belirttikleri fakat sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerin sığınmacılara yönelik olumsuz görüşler belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır.


Anahtar Kelimeler: Sığınmacı (Mülteci), metafor, eğitim, eğitim programı.

Investigation of Turkish Students' Perceptions of the Concept of "Asylum Seeker"

Abstract

The aim of this study is to determine the perceptions of Turkish students towards the concepts of "refugee" through metaphors. Qualitative research method phenomenology design was used in the study. 110 students voluntarily participated in the study with the accessible sampling method. A metaphor form developed by the researchers was used to collect the data. Content analyzes were preferred in the analysis of the data. As a result of the interpretation of

* Muş Alparslan Üniversitesi, Malazgirt Meslek Yüksekokulu, Çocuk Bakımı ve Gençlik Hizmetleri Bölümü, Muş, Türkiye, alperen.avci@alparslan.edu.tr ORCID: 0000-0003-2395-9495 

** Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu, Çocuk Bakımı ve Gençlik Hizmetleri Bölümü, Kahramanmaraş, Türkiye, deryakeskinpalta@gmail.com ORCID: 0000-0002-0137-2119 

Kaynak Gösterme: Avci, A. & Kayıran, D.(2023). Türk öğrencilerin “sığınmacı” kavramına yönelik algılarının metaforlar yoluyla incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(37), 116-139.

the analyzes; It has been determined that the first three most repeated metaphors for the concept of asylum seeker are child, guest and bird. Obtained metaphors are "Having need", "Losing one's roots and freedoms", "Causing innovations", "Having Negative Traits", "Having a sense of fear", "Having unknown characteristics", "Being trainable" and "Peace". grouped under the categories of "having characteristics". In addition, as a result of the comparison made at the class level, it was concluded that the students at the lower-class level expressed positive opinions about the refugees, and as the class level increased, they expressed negative opinions about the refugees.

Keywords: *Asylum Seeker (Refugee), metaphor, education, curriculum*

Giriş

2011 yılında Suriye’de meydana gelen iç savaş nedeniyle birçok insan canlarını kurtarmak amacıyla kendi vatan topraklarını bırakarak başka ülkelere sığınmışlardır (United Nations High Commissioner for Refugees, 2018). Öyle ki bu iç savaş neticesinde yüz binlerce insan hayatını kaybetmiş ve ülke nüfusunun yarısından fazlası başka ülkelerin yardımına muhtaç kalmışlardır. Bu insanlara yardım eli uzatan ülkelerin başında ise Türkiye Cumhuriyeti devleti gelmiştir (AFAD, 2017). Milyonlarca Suriyeli zorunlu olarak buldukları ülkeyi terk ederek farklı ülkelerde sığınmacı olarak yaşamak zorunda bırakılmıştır (Paksoy & Şentöregil, 2018). Suriye’de iç karışıklık ve savaşın başlamasından bu yana, Suriye ile güçlü tarihi, kültürel ve komşuluk bağları olan Türkiye Cumhuriyeti bu durumdan etkilenen Suriye vatandaşları için “açık kapı” politikası izlemiştir (İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Başkanlığı, 2020). 2011 yılı nisan ayında Türkiye’ye kitleler halinde gelen Suriyeli göçmenler mülteci olarak kabul edilmemişlerdir. Suriyeli göçmenler gerek Cenevre Sözleşmesi gerekse de 1967 tarihli Protokol çerçevesinde herhangi bir hukuksal tanımı karşılamayan misafir olarak görülmüşlerdir. Ancak Suriyeli vatandaşlar sonradan yürürlüğe giren Geçici Koruma ile hukuksal açıdan bir statü elde etmişlerdir. Geçici koruma statüsü, 04.04.2013 tarihli ve 6458 sayılı Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu’nun 91. maddesi kapsamında 13.10.2014 tarihli ve 2014/6883 sayılı Geçici Koruma çerçevesinde sunulmuştur (İçişleri Bakanlığı, 2020).

Türkiye’ye geçici korunma ile sığınan insanların Suriye sınırında yer alan kentlerdeki kamplara yerleştirilmelerinin ardından öncelikli ihtiyaçlarının hızlıca karşılanması bir süre daha devam etmiştir (Yılmaz, 2021). Özellikle sığınmacıların temel ihtiyaçları olan güvenlik, barınma, gıda ve sağlık hizmetlerinin sağlanmasının yanında; eğitim imkanlarının da sağlanması hem sığınmacıların geleceği hem de Türkiye Cumhuriyeti Devleti’nin geleceği açısından oldukça önemlidir (Dağlı, 2020). Çünkü eğitim, bireyin kültürleşme sürecini hızlandırırken, kültürel uyumu kolaylaştırır ve eğitim yoluyla daha etkili bir entegrasyon süreci gerçekleşebilir (Dobre, 2016; Saygın & Hasta, 2018). Türkiye Cumhuriyeti yaklaşık 4 milyon sığınmacıya ev sahipliği yaparken bu sığınmacıların büyük kısmını çocuklar oluşturmaktadır (Kaya, 2020). Suriye’de meydana gelen iç savaş neticesinde birçok çocuk ailesini kaybetmiş ve hayatlarında derin izler bırakan travmalara maruz

kalmıştır. Sığınmacı olarak gitmiş oldukları ülkelere yerleştikten sonra da sorunlar tükenmemiş; yeni çevrelerine uyum sağlama sürecine bağlı olarak yaşadıkları stres, aile yapısının bozulması, eğitim durumunun aksaması ve yoksulluk gibi sorunlar çocukların gelişiminin tüm alanlarda olumsuz etkilenmesine neden olmuştur. Bu sürecin çocuklar üzerinde yaratmış olduğu olumsuz etkilerin azaltılması gerekmektedir. Buna bağlı olarak ülkemize sığınan çocukların belirli eğitimleri almaları gerekmektedir. Öyle ki çocuklar gittiği yere uyum sağlamada bazı sıkıntılar yaşayabilmektedir. Uyum sağlama sürecinde en önemli araçlardan biri eğitimidir. Eğitim, toplumsal uyumun en temel unsurlarından biri olarak kabul edilmektedir.

Suriyeli çocukların topluma uyumunun hızlanması için tüm eğitim basamakları etkin bir şekilde kullanılmalıdır. (Kaplan vd., 2016; Mülteciler ve Sığınmacılar Yardımlaşma Ve Dayanışma Derneği, 2017; Yaşar, 2022). Eğitimlerine devam eden çocuklar, kendilerini yaşamış oldukları bütün kötülüklerden ve olumsuzluklardan soyutlayarak normal bir çocuk olma hissi kazanırlar, kendilerini güvende hissederler ve bu sayede iyileşme sürecine girerler (Charles & Denman, 2013).

Sığınmacı çocuklara nitelikli eğitim verilmesi hem çocukların kendi başarıları hem de dönmeyi düşündükleri ülkenin ya da katıldıkları toplumun istikrar ve geleceğine etkisi bakımından önem arz etmektedir (Özer, vd. 2016). Sığınmacı çocukların eğitiminin sorumluluğu sığındıkları ülkelere aittir ve uluslararası bir öneme sahiptir. Bu durum Türkiye'nin de 1995 tarihinden itibaren taraflarından biri olduğu Çocuk Hakları Sözleşmesiyle kararlaştırılmıştır. Çocuk Hakları sözleşmesinin 2. Maddesine göre, 'Taraf Devletler, bu sözleşmede yazılı olan hakları kendi yetkileri altında bulunan her çocuğa, kendilerinin, ana babalarının veya yasal vasilerinin sahip oldukları, ırk, renk, cinsiyet, dil, siyasal ya da başka düşünceler, ulusal, etnik ve sosyal köken, mülkiyet, sakatlık, doğuş ve diğer statüler nedeniyle hiçbir ayırım gözetmeksizin tanı ve taahhüt ederler (UNICEF, 2004).'

Türkiye Cumhuriyeti Devletine sığınan çocukların eğitimleri planlanırken bu çocukların vatanlarına döneceği öngörüsü üzerine bir planlama yapılmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı 2012 yılında sığınmacı çocuklara verilecek olan eğitimlerin Arapça müfredatla gerçekleştirilmesini planlanmış ve teşvik etmiştir. Bu durum Millî Eğitim Bakanlığı'nın çok kültürlülüğe ve göçmen çocuklara karşı ne kadar hazırlıksız yakalandığını ortaya koymuştur (Özcan, 2018). Öte yandan bu durum sığınmacı çocukların eğitimden mahrum kaldıkları anlamına gelmemekle beraber; Türkiye sığınmacı çocukların eğitilmesi adına bir çok adım atmıştır.

Sığınmacıların eğitimlerine yönelik yapılan çalışmaların kronolojisi ve işleyişi şu şekildedir;

Nisan 2013: Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu kapsamında İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü (GİGM) kuruldu. Türkiye'nin geri göndermeme ilkesine bağlılığı teyit edildi ve Suriyeli mültecilerin eğitime ilişkin hakları ana hatlarıyla belirlendi.

Eylül 2013: Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) genelgesi ile geçici koruma altındaki bütün Suriyeli çocukların eğitim hakkının altı çizildi.

Eylül 2014: Yabancı Uyruklulara Yönelik Eğitim Hizmetleri MEB genelgesi ile Suriyeli çocukların okula kaydolmasında oturma izni şartı kaldırıldı.

Ekim 2014: Geçici Koruma Yönetmeliği ile kayıtlı Suriyelilere eğitim, sağlık ve diğer temel hizmetlere erişim olanağı tanındı.

Ağustos 2016: MEB, Geçici Eğitim Merkezlerinin 2020'ye kadar aşamalı olarak kapatılacağını duyurdu.

Ekim 2016: Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi (Promoting Integration of Syrian Children to the Turkish Education System) (PICTES) uygulamaya girdi.

Haziran 2017: Hükümet, Suriyeli mülteci çocuklarla çalışmalar yürüten Sivil Toplum Kuruluşları (STK)'larının faaliyetlerini belirleyen düzenlemeleri yürürlüğe koydu (Korkmaz, 2019).

2019 yılı itibarıyla sığınmacıların kamp dışında ilk eğitim merkezleri olan geçici eğitim merkezleri kapatılarak sığınmacı çocukların Türk Devletine ait resmi okullarında eğitim öğretim faaliyetlerine devam etmeleri sağlanmıştır (Yaşar, 2022).

Göç İdaresi Başkanlığının 2021- 2022 verilerine göre, Uluslararası Koruma Altında bulunan eğitim çağıında 1.265.866 (5-17 yaş) nüfus bulunmaktadır. Eğitim çağıındaki nüfusun Ocak 2022 tarihi itibarıyla 855.136'sı eğitim-öğretime dahil edilmiş olup okullaşan öğrencilerin 419.784 (%49,09)'ü kız, 435.352 (%50,91)'si erkek öğrencidir. Öğrencilerden 46.380 (%35,92)'i okul öncesi, 361.777 (%78,01)'si ilkokul, 311.207 (%81,62)'si ortaokul ve 135.772 (%46,54)'si lisede eğitim görmektedir (MEB, 2022).

Sığınmacı öğrencilere ilişkin alanyazın incelediğinde çalışmaların mülteci ve Suriyeli öğrenci kavramı üzerinde şekillendiği görülmektedir. Öğretmenlerin Mülteci ve Suriyeli öğrencilere yönelik algılarının belirlendiği çalışmalara örnek olarak (Aykırı, 2017; Demirtaş & Mentiş Taş, 2019; Keskin, vd., 2019; Çetin, 2021; Özdoğru, vd., 2021; Sağlam & İlksen Kanbur, 2017; İlksen Kanbur, 2017; Yurdakul & Tok, 2018; Köse, vd., 2019; Tezcan, 2019; Dolapçı, 2019; Kardeş & Akman, 2018) gösterilebilir. Öğretmen adayları ve öğrencilerin Mülteci ve Suriyeli öğrencilere yönelik algılarının belirlendiği çalışmalara örnek olarak ise (Kara, vd., 2016; Sarıtaş, vd., 2016; Durmuş & Baş, 2016; Uzun & Özcan, 2017; Yelpaze & Güler, 2018; Taze & Aktın, 2018; Torun & Demirtaş, 2018; Eminoğlu & Eminoğlu, 2020; Burak & Amaç, 2021) çalışmaları örnek olarak gösterilebilir. Bu çalışmaların; öğretmenler, öğretmen adayları, üniversite öğrencileri ve toplumun farklı kesimlerinden insanların sığınmacı öğrencilere yönelik algı, tutum ve görüşlerinin belirlenmesine yönelik gerçekleştirildiği görülmektedir. Halihazırdaki çalışmanın bu yönüyle alana katkı

sunması beklenmektedir. Sığınmacı öğrencilerin ailelerinden sonra en çok vakit geçirdikleri kişiler kuşkusuz okulda birlikte zaman geçirdikleri akranlarıdır. Dolayısıyla sığınmacılara karşı okuldaki arkadaşlarının tutumları dikkate alınması ve incelemesi gereken bir konudur (Keskin & Okçu, 2021). Akran ilişkileri okul çağı çocuklarının gelişimini etkileyen en önemli faktörlerden biridir, bu sebeptendir ki akranların ilişkilerini incelemek hem sığınmacı öğrencilerin hem de sığınmacı çocuklarla aynı sınıfta, aynı sosyal ortamı paylaşan Türk çocukların karşılıklı algılarını anlamak açısından önemlidir. Akran ilişkilerini anlamak, öğretmenlere çocuklar arasındaki ilişkilerini düzenlemede ve sığınmacı çocukların okula uyumlarını arttırmaya yönelik uygulamalarda fikir sağlayabilir. Akran ilişkilerini inceleyen çalışmaların, eğitimcilere süreç içerisinde daha pratik ve etkili olma olanağı sağlayabileceğine inanılmaktadır (Sinan, 2019).

Ulusal ve uluslararası gündem göz önüne alındığında; göç ve mülteci (sığınmacı) gibi kavramların ve buna bağlı olarak gelişen olayların ülke gündemini uzun bir süre daha işgal etmeye devam edeceği düşünülebilir. Göç kavramının hem göç eden hem de göç alan ülke vatandaşları açısından uyumu pek de kolay olan bir durum olmayabilir. Bir tarafta kendi öz kültüründen kopup gelen sığınmacılar, diğer tarafta ise değişen toplum yapısına uyum sağlamaya çalışan ev sahibi ülke vatandaşları karşılıklı olarak yeni düzene ayak uydurmaya çalışmaktadır. Bu noktada her iki tarafın üzerinde düşen en büyük görev sağlıklı bir uyumun yakalanması için sağlıklı bir altyapının oluşturulmasıdır (Akıncı, vd., 2015). Bu altyapının an sağlam ve etkin bir şekilde değerler eğitimi aracılığı ile gerçekleştirilebileceğine inanılmaktadır. Farklı etnik ve kültürel yapıların kaynaşmasının ancak karşılıklı olarak değerlerin benimsenmesiyle mümkün olabileceği düşünülmektedir. Göç nedeniyle yaşanan sosyal değişimlerden dolayı her iki taraf da bazı kaygılar yaşamaktadırlar. Bu kaygılar en iyi şekilde değerler ile kaybolur ve toplumsal uyum değerler aracılığıyla yakalanabilir (Gündoğan, 2010; Kağnıcı, 2017). Bu nedenledir ki; akranlar arasındaki metaforların değerler bağlamında ele alınmasının ve sonrasında, yaşanan ve yaşanması muhtemel çatışmaların önlenmesi ve toplumsal uyumun sağlanmasında değerler eğitiminin eğitim programlarına dahil edilmesinin çok önemli bir gereklilik olduğuna inanılmaktadır.

Metafor, bir kavram veya durumu sembolik olarak başka bir durum veya kavramla ifade etme biçimi olarak tanımlanmaktadır. Birçok farklı disiplinde metaforla ilgili çalışmalar yapıldığı görülmektedir (Uzun & Özcan, 2017; Durmuş & Baş, 2017; Demirtaş & Mentiş, 2019; Tezcan, 2019). Bu araştırma, Türk öğrencilerin “Sığınmacı” kavramına ilişkin algılarını hangi metaforlarla ifade ettiğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır:

1. Öğrenciler “Sığınmacı” kavramına ilişkin algılarını hangi metaforlar aracılığıyla açıklamaktadır?

2. Öğrenciler “Sığınmacı” kavramına ilişkin geliştirdikleri metaforlar hangi kavramsal kategoriler altında toplanabilir?

3. Öğrencilerin “Sığınmacı” kavramına ilişkin geliştirdikleri metaforlarda sınıf düzeyine göre karşılaştırmalı analizinde bir farklılaşma var mıdır?

Yöntem

Türk öğrencilerin “sığınmacı” kavramına yönelik sahip oldukları algıları metaforlar yoluyla belirlemeyi amaçlayan bu çalışma da nitel araştırma desenlerinden biri olan olgubilim araştırma deseni kullanılmıştır. Olgubilim deseni, farkında olunan ama derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışın (kavrayışın) olmadığı olgu durumlarına odaklanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Olgubilim, içinde yaşadığımız, yüzeysel bildiğimiz ya da bildiğimizi sandığımız, derinlemesine bir kavrayışa sahip olmadığımız/olamadığımız olguları ortaya çıkarmayı hedefleyen çalışmalar için uygun bir araştırma alanı oluşturur. Araştırmamız da öğrencilerim “sığınmacı” olgularını metaforlar aracılığıyla belirlemeyi amaçlamaktadır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu örneklem yöntemlerinden kolay ulaşılabılır durum örnekleme yöntemine göre seçilmiştir. 2022-2023 eğitim öğretim yılında Akdeniz Bölgesinde orta ölçekli yer alan bir ilkokul ve bir ortaokulda öğrenimlerine devam eden ve çalışmaya katılmaya gönüllü 182 öğrenciye veri toplama aracı dağıtılmıştır. 182 formdan 72 tanesinin yönergeye uygun doldurulmadığı tespit edildiği için 110 adet formdan elde edilen veriler çalışmaya dahil edilmiştir. Çalışmaya katılan öğrenciler katılımcılar kodlama esasına göre sayılar (1, 2, 3, ...) şeklinde kodlanarak aktarılmıştır.

Katılımcılara ait demografik bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1.
Demografik Bilgiler

		f	%
Cinsiyet	Erkek	47	42,73
	Kadın	63	57,27
Sınıf	4.Sınıf	18	16,36
	5.Sınıf	21	19,09
	6.Sınıf	27	24,54
	7.Sınıf	22	19,99
	8.Sınıf	22	19,99

Veri Toplama ve Analizi

Verilerin toplanması amacıyla, araştırmada, Türk öğrencilerin “sığınmacı” kavramını hangi metaforlarla nitelediklerini belirlemek amacıyla, “Sığınmacı.....

gibidir, çünkü.....” şeklinde görüşlerini belirtmeleri istenen form verilmiş ve öğrencilerden bu formları kendi algılama biçimlerine göre tamamlamaları istenmiştir. Elde edilen veriler bir nitel analiz yöntemi olan içerik analizi yoluyla incelenmiştir. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği şekilde organize ederek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Katılımcı ifadeleri doğrultusunda kodlama yapılmış; kodlardan yola çıkarak temalara ulaşılmıştır. Temalar frekans ve yüzdeler halinde sunulmuştur.

Geçerlilik ve Güvenirlilik

Formun geliştirilmesi sürecinde 3 alan uzmanından (3eğitim programları ve öğretim programı doktora mezunu) görüş alınmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda “sığınmacı öğrenci.....gibidir.” ifadesi öğrencilerin akranları ile ilgili ilişkilerini olumsuz etkileyebileceği görüşünden dolayı “sığınmacı öğrenci” kavramının yerine “sığınmacı” kavramının kullanılması kararlaştırılmış. Uzman görüşleri doğrultusunda düzeltmeler yapıldıktan sonra son şekli verilen form öğrencilere uygulanmıştır. Türk öğrencilerin “sığınmacı” kavramına ilişkin üretmiş oldukları metaforların kategorileri temsil etme durumlarını incelemek için geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Türk öğrencilerden elde edilen veriler iki ayrı uzman tarafından bağımsız olarak analiz edilmiştir. Uzmanların oluşturduğu listeler karşılaştırılarak görüş birliği ve görüş ayrılığı sayıları tespit edildikten sonra, Miles & Huberman’ın (1994) formülü (Güvenirlilik=Görüş birliği/Görüş birliği+Görüş ayrılığı x 100) kullanılmıştır. Nitel bir araştırmada güvenirliliğin sağlanması için araştırmacılar arasındaki uyum en az %80 olmalıdır (Creswell, 2016). Bu doğrultuda yapılan güvenirlilik analizi sonucunda çalışmanın güvenirliliği 0,82 olarak tespit edilmiştir.

Bulgular ve Yorum

Bu bölümde “sığınmacı” kavramlarına yönelik belirlenen metaforlar, bu metaforların nedenleri tema ve kategoriler ile uygun alıntılar eşliğinde sunulmuştur. Ayrıca sınıf düzeyine göre yapılan karşılaştırmalı analizler verilmiştir. Elde edilen verilerin analizi neticesinde sığınmacı kavramına yönelik belirlenen 110 metaforun 42 tanesi birer katılımcı tarafından belirlendiği geri kalan 68 metaforun ise toplamda 68 katılımcı tarafından belirtildiği tespit edilmiştir. Bu metaforların en çok tekrar edilenler Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2.

Sığınmacı Kavramına Yönelik En Çok Tekrar Eden Metaforlar

Sıra	Metafor	f	Katılımcı	Yüzde
1	Çocuk	29	6,7,15,17,19,20,24,25,32,46,47,55,59,72, 73,92,96,107,108, 112,120,134,137,139,157,159,164,167,1 69	%26,36
2	Misafir	8	13,53,56,75,119,135,149,161	%7,27
3	Kuş	6	97,111,131,132,140,156	%5,45

4	Kedi	4	10,14,114,154	%3,63
5	İnsan	4	11,57,77,98	%3,63
6	Ağaç	3	94,145,179	%2,72
7	Bebek	2	66,84	%1,81
8	Yaşlı birey	2	68,115	%1,81
9	Işık	2	38,44	%1,81
10	Rüzgar	2	174,175	%1,81
11	Hasta	2	50,143	%1,81
12	Emanet	2	65,137	%1,81
13	Özel gereksinimli insan	2	22,109	%1,81

Tablo 2’de en çok tekrar edilen ilk on metaforlar verilmiştir. Buna göre “Çocuk” % 26,36, “misafir” % 7,27 ve “kuş” ile % 5,45 oranlarında ilk üç sırada oldukları anlaşılmaktadır. Bunların dışında tabloda verilmeyen diğer metaforlardan bazıları; matruşka, tohum, kara kutu, gömlek, süzgeç, süpürge, bedevi, ve mümin gibi metaforlardır. Sığınmacı kavramına yönelik en çok tekrar eden metaforların belirtilmesinin dışında bu metaforların belirlenme ya da ifade edilme nedenlerine yönelik yapılan analizde belirlenen kategoriler aşağıda sunulmuştur.

“Sığınmacı” Kavramına Yönelik Metaforların Nedenleri

Tablo 3’de yer alan kategoriler altında sığınmacı kavramına yönelik belirlenen metaforların nedenleri sorgulanmıştır. Bu kapsamda metaforların sınıflandırması sonucunda Tablo 3’te belirtilen kategoriler aşağıda sunulmuştur.

Tablo 3.

Sığınmacı Kavramına Yönelik Metaforların Kategorilere Göre Dağılımı

Kategori	Metafor	Katılımcı	f	%
İhtiyaç sahibi olma	Çocuk, Bitki, Kedi, İnsan, Yaşlı, Hasta, Komşu, Bebek, Çiçek, Yardım, Fidan, Ağaç, Emanet, Özel Gereksinimli, Kardeş, Gölge	5,6,7,10,11,14,15,17,18,19,20,22,24,32,34,45,47,50,54,55,57,64,66,69,72,81,96,98,107,108,109,112,114,115,120,134,137,139,142,143,145,154,157,159,164,167,169,	47	42,72
Köklerini ve Özgürlüklerini Kaybetme	Kuru yaprak, Kuş, Evsiz İnsan, Öksüz, Üzüm, Bedevi, Münin, Sabır, Nesli Tükenen Canlı, Rüzgar, Mülteci, Boomerang, Kimsesiz Topluluk, Misafir, Öz denetimsiz insan, Karacan, Yere düşen yaprak, Süzgeç, Kiracı, Kafesteki Kuş,	12,16,23,26,,29,30,32,35,37,40,42,49,51,52,65,70,86,87,91,110,111,135,138,146,156,174	26	23,63
Yeniliklere sebep olma	Sözlük, Yuvasına Yılan Girmiş Kuş, Kitap, Kilit, Çözüm, Yenilik, Yavru Kuş, Tablo, Çocuk, Işık, Kamburu belinde insan	3,36,38,44,46,70,80,100,121,123,133,151	12	10,90

Olumsuz Özelliklere Sahip Olma	Başka şehre taşınma, İftiraya uğramış insan, Kene, Karmaşıklık, Guguk Kuşu, Yaramaz Öğrenci, İstenmeyen misafir, Eve habersiz gelen misafir, Elektrikli süpürge, Evin küçük çocuğu, Kar yağdığında açan güneş	27,79,83,112,117,147,149, 150,152,161,179	11	9,99
Korku duygusuna sahip olma	Çocuk, Oyuncak	25,41,59,73,92,96,	6	5,45
Bilinmeyen özelliklere sahip olma	Karakutu, Matruşka, Yabancı, Boş oda	61,76,170,171	4	3,63
Eğitilebilir olma	Beyaz Sayfa, Kapı	48, 102	2	1,81
Barış özelliklerine sahip olma	Güvercin, Zeytin Dalı	177,180	2	1,81

Tablo 3'te sığınmacı kavramına yönelik metaforların oluşturduğu kategoriler sunulmuştur. Bu tabloya göre toplam öğrenci sayısına göre yapılan sıralamada kategoriler; "İhtiyaca sahip olma" (% 42,72), "Köklerini ve özgürlüklerini kaybetme" (%23,63), "yeniliklere sebep olma" (% 10,90), "olumsuz özelliklere sahip olma" (% 9,99), "korku duygusuna sahip olma" (%5,45), "bilinmeyen özelliklere sahip olma" (%3,63), "eğitilebilir olma" (%1,81) ve "barış özelliklerine sahip olma" (%1,81) olduğu görülmektedir. Bu kategoriler içerisinde en fazla metafor çeşitliliği 47 farklı metafor ile "İhtiyaç sahibi olma" kategorisinde yer almaktadır. Aşağıda metaforların nedenleri örnek alıntılar eşliğinde kategoriler altında açıklanmıştır. Alıntılanmalarda rastgele seçim yapılmıştır.

1. İhtiyaç Sahibi Olma

- Sığınmacı bir çocuk gibidir çünkü korunmaya ve yardıma ihtiyaç duyar. (5)
- Sığınmacı çocuk gibidir çünkü en çok onlar aidiyet duygusuna muhtaçtır. (7)
- Çocuk gibidir; ihtiyaç duyduğu şeyler için başkalarına ve büyüklerine sınırlar çünkü: ihtiyaçlarını giderecek güce sahip değiller. (15)
- Sığınmacı kimsesiz çocuk gibidir çünkü bir yuvaya ihtiyaç duyar yaşamını sürdürmek için de korunaklı ortama ve huzura ihtiyaç duyar. (25)
- Sığınmacı yaşlı gibidir; Çünkü bazı ihtiyaçlarını karşılayamaz ve destek bekler. (19)

- Sığınmacı evcil bir kedi gibidir; çünkü sokağa bırakıldığında ya da kaçtığına kötü insanların acımasız muamelelerine maruz kalır, yaralanır, hırpalanır ve horlanır, onun iyi insanlara ihtiyacı vardır. Çünkü sokakta yaşamayı ve karnını doyurmayı henüz öğrenmemiştir. (11)

- Sığınmacılar sulanmaya ihtiyacı olan çiçek gibidir çünkü çiçeğin suya ihtiyacı olduğu gibi onların da yardıma ihtiyacı vardır. (96)

- Sığınmacı suya ihtiyacı olan bitki gibidir; çünkü hayatlarına devam edebilmeleri için birinin yardımına ihtiyaçları vardır. (6)

- Sığınmacı bir fidan gibidir çünkü bakıma ihtiyacı vardır. (143)

- Sığınmacı bir emanet gibidir çünkü onları korumamız gerek. (137)

- Sığınmacı kardeşimiz gibidir çünkü onlar sevgiye muhtaçtır. (34)

Yukarıdaki alıntılardan da anlaşılabilirdiği “sığınmacılar” korunmaya ve aidiyet duygusuna muhtaç, büyüklerinden yardım bekleyen, yaşamlarını sürdürmek için huzura ihtiyaç duyan özellikler göstermeleri sebebiyle “çocuğa” benzetilmişlerdir. Yine sığınmacılar evlerinden ve vatanlarından mecbur kalarak uzaklaşmaları sebebiyle sokaklara terk edilmişlerdir bu durum ise “evcil kedi” ile metaforlaştırılmıştır. Sığınmacıların yardıma ve bakıma ihtiyaç duymaları onların “sulanmayı bekleyen çiçeğe”, “bitkiye” ve “fidana” benzetilmelerine sebep olmuştur. Son olarak sığınmacıların korunması gerektiğini belirten metafor “emanet” ile ilişkilendirilerek sığınmacıların emanet olduğunun göstergesi olurken; onların “sevgi” ihtiyacının giderilmesi metaforu da “kardeşimiz” ile ilişkilendirilmiştir.

2. Köklerini ve Özgürlüklerini Kaybetme

- Sığınmacı, sonbaharda kuruyan ve dalından düşmek üzere olan yapraklar gibidir çünkü yapraklar nasıl dalından düştükten sonra kendisine doğru esen rüzgarla hedefi olmadan farklı farklı yerlere savrulursa ve rüzgarın kesildiği ilk yerde durur, durduğu yerde amaçsızca hayatta kalmaya geride bıraktığı hayatı kurmaya çalışırsa sığınmacı da böyledir. Ancak bu çaba nafi değildir yapraklar ait olduğu daldan kopmuştur bir kere. Her yaprak kendi toprağında yeşerir. (23)

- Sığınmacı çöpsüz kalmış bir üzüm gibidir; çünkü köklerinin kaynağı olan yurdundan ayrı düşmüştür. (35)

- Sığınmacı çölde kalmış bir bedevi gibidir, çünkü evine dönememektedir. (37)

- İftarı açmayı bekleyen mümin gibidir çünkü esas vatana dönünce karnının doyduğunu hissedecektir. (40)

- Sığınmacı boomerang gibidir çünkü ordan oraya dönüp gidecekleri yeri bulamazlar. (49)

- Sığınmacı karacan gibidir çünkü yurdu neresi belirsizdir. (87)
- Yere düşmüş bir yaprak gibidir. Rüzgar nereye eserse oraya gider. (91)
- Sığınmacı bir süzgeç gibidir yaşantısından ayrıştır. (138)
- Sığınmacı kiracı gibidir çünkü gerçek evleri yoktur. (146)
- Sığınmacı, altın kafesteki kuş gibidir, çünkü ne kadar kaldığı yer güzel olsa da, hep bir eksiklik bir burukluk vardır. Sen ne kadar vatandan ayrı kalsan da asıl evin senin orasıdır. (156)

Köklerini ve özgürlükleri kaybetme kategorisi altında alınan alıntılardan anlaşılacağı üzere sığınmacıların rüzgar vuran bir yaprak gibi oradan oraya savrulduğu “yaprak” metaforu ile ifade edilmiştir. “Çöpsüz bir üzüm” olarak ifade edilen cümle sığınmacıların köklerini kaybettiğine dikkat çekerken; “Kiracı” metaforu sığınmacıların kendilerine ait yerde olmadıklarını ifade etmektedir. “Çölde kalmış bedevi” ve “Altın kafesteki kuş” metaforları ise sığınmacıların evlerine dönememesinden ve bu durumun burukluğundan bahsetmektedir. Sığınmacıların yaşadıkları olaylar sebebiyle tam olarak ne yapacaklarını bilememeleri tam olarak nereye yerleşeceklerini kestiremeyip bir yere ait olamama durumu ise “Boomerang” metaforu ile ilişkilendirilmiştir.

3. Yeniliklere Sebep Olma

- Sığınmacı sözlük gibidir çünkü onlardan yeni şeyler öğreniriz. (151)
- Sığınmacılar kilit gibidirler çünkü kendilerini her güvende yeni kapıya açarlar. (121)
- Sığınmacı kitap gibidir çünkü her gittikleri yerde yeni bir sorumluluk öğrenir. (123)
- Sığınmacı kamburu belinde gibidir; çünkü her şeye sıfırdan başlaması lazımdır. (36)
- Sığınmacı bir eski dönem tablosu gibidir; çünkü gurbeti en derinden yaşayan odur. Kendine karşı saygıyı ve sevgiyi görmek ister ki adım atacağı yerlerde bacakları titremesin. Çünkü yeni bir hayata başlama olasılığı kendi için vereceği tek onurlu ve dikkatli karardır bir nevi.
- Sığınmacı parlak bir ışık gibidir; çünkü yeniden başlayarak aydınlanır ve bu herkesin başaracağı bir şey değil. (38)

Yukarıda yer alan alıntılar ile sığınmacıların yeni bir hayata başlamaları ve onlardan yeni bir şeyler öğrenileceği üzerinde durulmuştur. Özellikle sığınmacılardan yeni şeyler öğrenilmesi “sözlük” metaforu ile ilişkilendirilirken. Sığınmacıların güvenli yeni bir yaşama başlamaları yeni sorumluluklara sahip olmaları “kilit” ve “kitap” ile ilişkilendirilmiştir. “Kamburu belinde” metaforu ile sığınmacıların her

şeyin yüklendikleri ve her şeye yeniden sıfır olarak başlamaları gerektiği belirtilirken. Sığınmacıların “eski bir dönem tablosuna” benzeten metafor ve ifade oldukça dikkat çekerek sığınmacıların yaşadıkları tüm acı olaylara karşı yeni bir hayata başlamanın onlar için tek onur karar olduğunu belirtmiştir.

4. Olumsuz Özelliklere Sahip Olma

- Sığınmacı kene gibidir çünkü: yapıştığı yerin kanını emer bitirir. (79)
- Sığınmacı elektrikli süpürge gibidir çünkü devleti hep sömürürler. (150)
- Sığınmacı evin en küçük çocuğu gibidir çünkü onlara hep tolerans sağlanır. (152)
- Sığınmacı yaramaz öğrenci gibidir çünkü hep gürültü yaparlar. (147)
- Sığınmacı istenmeyen misafir gibidir çünkü gelmelerini istemeyiz ama gelirler. (149)
- Sığınmacı kar yağdığı zaman açan güneş gibidir çünkü o an orada istenilmez. (179)

Sığınmacıların olumsuz yönlerini içeren bu kategori altında ifade edilen metaforlar incelendiğinde sığınmacıların “kene” ve “süpürge” metaforları ile devletin imkanlarından yararlanmalarından olan rahatsızlık dile getirilirken. “Evin en küçük kardeşi” metaforu ile ne yaparlarsa ne yapsınlar onlara tolerans gösterilmesinin oluşturduğu kırgınlık dile getirilmektedir. Bu kategori altında özellikle sığınmacıların istenmediğini ifade eden metaforlar “istenmeyen misafir” ve “kar yağdığı zaman açan güneş” ile ilişkilendirilmiştir.

5. Korku Duygusuna Sahip Olma

- Sığınmacı ürkek bir çocuk gibidir; çünkü ülkelerinde olan savaştan dolayı her türlü yüksek sestense korkarlar. (25)
- Sığınmacı küçük bir çocuk gibidir; çünkü küçük bir çocuğa kızıldığında korkması, endişelenmesi gibi sığınmacı da dini, siyasi düşünceleri nedeniyle zulüm gören veya göreceği korkusu ve endişesi taşıyan küçük bir çocuğa benzetilebilir. (41)
- Sığınmacı evden kaçan çocuk gibidir çünkü hayat daha kolay olacak sanarsın. Aslında hayat çok daha zorlaşır. Asla huzurlu hissetmezsin. İçinde her an bir şey olacak korkusu seni içten içe bitirir. (59)

Sığınmacıların içerisinde yaşadıkları korku duygusunu içeren bu kategoride özellikle sığınmacıların korkan bir çocuğa benzetilmişlerdir. Bu ifadelerden özellikle “ürkek bir çocuk” metaforu sığınmacıların yaşamış oldukları savaş travmalarının onlarda bıraktığı etkiyi ifade ederken. “Küçük çocuk” metaforu kendi vatanlarından kopartılmış olan sığınmacıların kaçtıkları yerde inançlarını ve düşüncelerini korkulu bir şekilde yerine getirdiğinden bahsetmektedir. Son olarak “Evden kaçan çocuk”

metaforunda ise sığınmacıların vatanlarından kaçarak huzuru aramalarının aslında çok yanlış olduğunu çünkü vatan toprağının dışında huzurun hissedilemeyeceği ve her an her şeyin olabileceği korkusu ile yaşamının daha büyük bir sorun olduğu üzerinde durulmuştur.

6. Bilinmeyen Özelliklere Sahip Olma

- Sığınmacı boş bir oda gibidir; çünkü içlerinde büyük bir boşluk vardır. (61)
- Sığınmacılar kara kutu gibidirler çünkü içinden neler sakladığını neler hissettiğini düşündüğünü bilemeyiz. (170)
- Sığınmacılar matruşka gibidir içinden ne çıkacağını bilemeyiz. (171)

Bilinmeyen özelliklere sahip olma kategorisi altında sığınmacıların aslında gizemli yapıları üzerinde durulmaktadır. Özellikle sığınmacıların boş bir odaya benzetilerek bu odanın içerisinde yer alan boşluktan bahsedilmesi aslında sığınmacıların içi ile ilgili bilgiye sahip olunmadığını göstermektedir. Bu görüşü destekler nitelikte sığınmacıların “kara kutu” metaforu ile ilişkilendirilmesi onların içerisinde neler sakladığını ve neler hissettiğine yönelik düşünceleri bilmediğimizi içermektedir. Son olarak “matruşka” metaforu ile sığınmacıların içinden ne çıkacağına daire bilinmezlik onların bilinmeyen özelliklerine dikkat çekmektedir.

7. Eğitilebilir Özelliklere Sahip Olma

- Sığınmacı beyaz sayfa gibidir çünkü nasıl eğitirsen öyle doldurur kendini. (48)
- Sığınmacı kapı gibidir çünkü yağlanmazsa, eğitilmezse ses ve gürültü çıkarır. (102)

Sığınmacıların eğitilebilir özelliklerine dikkat çeken metaforlar “beyaz sayfa” ve “kapı” olarak ifade edilmiştir. Sığınmacıların nasıl eğitilirse öyle olacaklarını dile getiren görüşler onların eğitilmezse problemler çıkarabileceklerine vurgu yapmıştır.

8. Barış Özelliklerine Sahip Olma

- Sığınmacı güvercin gibidir çünkü türlü olumsuzluklardan kaçarak barışı isterler. (177)
- Sığınmacı zeytin dalı gibidir çünkü yardıma barışa el uzatan topluluk bütünüdür. (180)

Sığınmacıların barış yönüne dikkat çeken ifadeler “güvercin” ve “zeytin dalı” ile metaforlaştırılmış. Özellikle barış denilince ilk olarak akla gelen bu ifadeler sığınmacıları barışı isteyen ve barışa uzanan bir olarak nitelendirmiştir.

Tablo 4.

Sınıflara Göre Öğrencilerinin Karşılaştırmalı Metafor Analizleri

Kategori	4.Sınıf		5.Sınıf		6.Sınıf		7.Sınıf		8.Sınıf	
	f	%	F	%	f	%	f	%	f	%
İhtiyaç Sahibi Olma	14	77,77	13	61,90	10	37,03	8	36,36	2	9,09
Köklerini ve Özgürlüğünü Kaybetme	3	16,66	5	23,80	7	25,92	6	27,27	5	22,72
Yeni Özelliklere Sahip Olma	0	0	3	14,28	0	0	7	31,81	2	9,09
Olumsuz Özelliklere Sahip Olma	0	0	0	0	4	14,81	1	4,54	6	27,27
Korku Duygusuna Sahip Olma	1	5,55	0	0	4	14,81	0	0	1	4,54
Bilinmeyen Özelliklere Sahip Olma	0	0	0	0	1	3,70	0	0	3	13,63
Eğitilebilir Özelliklere Sahip Olma	0	0	0	0	1	3,70	0	0	1	4,54
Barış Özelliklerine Sahip Olma	0	0	0	0	0	0	0	0	2	9,09

**Yüzdelerik değerler sınıf düzeyi katılımcı sayısına göre belirlenmiştir.*

Tablo 4’de sığınmacı kavramları üzerinden belirlenen metaforların oluşturduğu kategorilere ve sınıf düzeylerine göre karşılaştırmalı bir analiz yapılmıştır. Buna göre dördüncü sınıf öğrencilerinin % 77,77’si beşinci sınıf öğrencilerin ise % 61,90’nın, altıncı sınıf öğrencilerinin %37,03’ü, yedinci sınıf öğrencilerinin %36,36’sı ve sekizinci sınıf öğrencilerinin %9,09’u sığınmacı kavramını ihtiyaç sahibi olarak düşündükleri belirlenmiştir. Ayrıca dördüncü sınıf öğrencilerinin % 16,16’sı, dördüncü sınıf öğrencilerinin %23,80’i, altıncı sınıf öğrencilerinin %25,92’si, yedinci sınıf öğrencilerinin %27,27’si ve sekizinci sınıf öğrencilerinin %22,72’i sığınmacı kavramını köklerini ve özgürlüklerini kaybetme olarak görmektedir. Sekizinci sınıf öğrencileri ise çoğu ise sığınmacı kavramını olumsuz özelliklere sahip olarak gördükleri belirtmişlerdir. Tablo 4’den anlaşılan sınıf düzeyi arttıkça sığınmacılara yönelik bakışın olumsuz özellikler içermeye, bilinmeyen özelliklere sahip olma ve barış özellikleri içermesine ait algılar artmıştır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmadan elde edilen veriler neticesinde Türk öğrencilerin “sığınmacı” kavramına yönelik metaforlarının genelini olumlu yönde olduğu bulgusuna erişilmiştir. Alanyazın incelendiğinde öğretmen adayları ile yürütülen çalışmalarda (Yelpaze &

Güler, 2018; Demirtaş & Mentiş Taş, 2019; Burak & Amaç, 2021) sığınmacılara yönelik görüşlerinin olumlu olduğu tespit edilmiştir, bu yönüyle sonuçlar çalışmamızla paralellik göstermektedir. Elde edilen metaforlardan oluşturulan kategoriler incelendiğinde içerisinde en fazla metafora sahip olan kategorinin ihtiyaç sahibi olma kategorisi olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Bu kategoride yer alan ifadelerle göre öğrenciler; sığınmacıların yardımı, sevgiye ve şefkate ihtiyacı olduklarını belirtmişlerdir, bu durum alanyazında yer alan diğer çalışmaların sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Daha önce yapılan çalışmalardan elde edilen veriler neticesinde sığınmacılara yönelik en fazla dile getirilen kategori “Yardıma Muhtaç Olma” kategorisi olmuştur (Kara, vd., 2016; Uzun & Özcan, 2017; Torun & Demirtaş, 2018; Tezcan, 2019). Öte yandan, sığınmacı çocukların özellikle barınma, yeme içme gibi temel ihtiyaçlara ulaşmada zorluk yaşadıkları sonucuna ulaşılan ve çalışmamızın ihtiyaç sahibi olma bulgusu ile benzerlik gösteren çalışmalar da mevcuttur (Coşkun & Emin, 2016; Harunoğulları, 2016; Taştan & Çelik, 2017; Kılıç & Özkor, 2019).

Sığınmacılara yönelik en fazla tekrar edilen metaforlardan biri “misafir” metaforu olmuştur. Öğrencilere göre sığınmacılar belli bir süreliğine vatanlarından uzaklaşmış ve onlara misafir olmuştur. Misafir metaforundan da anlaşılacağı üzere öğrencilerin kendilerini ev sahibi olarak gördükleri gerçeği kaçınılmazdır ve bu durum (Erdoğan, 2014; Biner & Soykan, 2016; Kara vd., 2016 ve Uzun & Özcan 2017)’in yapmış oldukları çalışmaların sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Öğrenciler misafir metaforu ile sığınmacı kavramını ilişkilendirirken, sığınmacıların zor şartlardan dolayı ülkelerinden kaçtıklarını ve zor şartlar altında ülkemizde var olmaya çalıştıklarını belirtmişlerdir. Özellikle “iftar açmayı bekleyen mümin” metaforu ile yapılan ilişkilendirmede sığınmacıların yalnızca vatanlarına döndüklerinde karınlarının tam anlamıyla doyacağı belirtilerek aslında ne kadar zor durumda olduklarına dikkat çekilmiştir. Buna benzer olarak, Erdoğan (2014) yılında yapmış olduğu çalışmada, insanların sığınmacılar hakkındaki görüşlerinin “zor durumda olan insanlar” olarak belirtildiğini ifade etmiştir.

Olumsuz özelliklere sahip olma kategorisi altında yer alan metafor sığınmacılara yönelik yapılan çalışmalarının sonuçları ile paralellik göstermektedir (Sarıttaş, vd., 2016; Şensin, 2016; Yurdakul & Tok, 2018). Özellikle Sarıttaş vd.’nin 2016 yılında gerçekleştirdiği çalışmada Suriyeli öğrencilerin olumsuz davranışlarına dikkat çeken sonuçlar, Şensin (2016)’in Suriyeli öğrencilerin ülkemizde eğitim almalarına yönelik olumsuz görüşleri, Kardeş, vd. (2017)’nin çalışmasındaki ‘saldırgan’, Bakioğlu, Artar ve İzmir (2018)’in çalışmasındaki ‘tembel’ ifadeleri, Yurdakul ve Tok (2018) tarafından yapılan çalışmada Suriyelilerin bir işe yaramadığını ifade eden metaforlar olumsuz özellikler taşıma kategorimizin bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Tıkman (2017) yılında öğretmen adayları ile gerçekleştirmiş olduğu çalışmada, öğretmen adaylarının Suriyeli sığınmacılara yönelik bazı noktalarda olumsuz algılar içinde olduklarını ifade etmiştir. Yine olumsuz özelliklere sahip olma kategorisi altında yer alan “süpürge” ve “kene” metaforları; Döner (2016) tarafından yapılan çalışmaları destekler şekilde, Suriyeli sığınmacıların daha fazla yardım aldıkları ve

onlara yerel halktan daha fazla hak tanındığı düşüncesinden yola çıkılarak öğrenciler tarafından dile getirilen metaforlardır.

Çalışmada elde edilen bulgular öğrencilerin cinsiyet algısına göre bir farklılık göstermemiştir fakat Sağlam ve İlkgen Kanbur (2017)'un öğretmenlerin mülteci öğrencilere yönelik tutumunu incelediği çalışmada erkek ve kadın öğretmenlerin tutumlarında farklılaşma olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Benzer şekilde Soybakış (2021)'ın gerçekleştirdiği çalışmada erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre Suriyeli öğrencilere yönelik daha olumsuz tutumlara sahip oldukları görülmüştür.

Aslan, vd., (2018)'nin üniversite öğrencilerinin Suriyeli sığınmacılara yönelik görüşlerini almış olduğu çalışmanın bulgularında yer alan duygu temasındaki “onlarda korkuyorlar” ifadeleri çalışma bağlamında ortaya çıkan korku duygusuna sahip olma kategorisi ile paralellik göstermektedir.

Türk öğrencilerin “sığınmacı” kavramına yönelik metaforik algılarının incelendiği bu çalışmada elde edilen 110 veri analiz edilmiştir. Verilerin analizi neticesinde elde edilen bulgulara göre sığınmacı kavramı en fazla “çocuk”, “misafir” ve “kuş” kavramları ile metaforlaştırılmıştır. Katılımcıların verdikleri cevaplara göre sığınmacı kavramının birçok şekilde metaforlaştırılabildiği görülmüştür. Buna sığınmacıların günlük yaşamda oldukça geniş bir alanda yer almalarının sebep olduğu düşünülmektedir. Katılımcıların sığınmacı kavramlarına yönelik metaforları 8 kategori altında ele alınmıştır. Bu kategorilerden içerisinde en fazla metaforu barından “ihtiyaç sahibi olma” kategorisi olmuştur. Katılımcıların vermiş oldukları cevaplara göre sığınmacı; korunmaya muhtaç, barınma ihtiyacı olan, sevgiye aç, mutlu bir yaşama ihtiyaç duyan, güven içerisinde yaşaması gereken ve aidiyet duygusuna aç olma özelliklerinden dolayı “çocuk”, “bitki”, “yaşlı” ve “özel gereksinimli” gibi metaforlar ile ifade edilmiştir. Kategoriler içerisinde “olumsuz özelliklere sahip olma” kategorisi ise öğrencilerin sığınmacılara yönelik olumsuz duygu ve düşüncelerinin anlaşılmasında yardımcı olmaktadır. Özellikle sığınmacıları devletin gelirlerini yiyen ve sömüren, istenmeyen insanlar olarak görmeleri, öğrencilerin gelecek yaşantılarındaki düşünce sistemlerinde yer alacak olan fikirler için endişe verici olabilir. Bu olumsuz duygu ve düşüncelerin gelecek yıllarda ırkçı ve faşizan düşüncelere yönelmesi birçok olumsuzluğu beraberinde getirebilir. Sınıf düzeyinde verilen cevapların karşılaştırmalı analiz sonuçları incelendiğinde, düşük düzey sınıflarda eğitim gören öğrencilerin sığınmacılara yönelik görüşleri yardıma ihtiyaçları olma kategorisi üzerine yoğunlaşırken; sınıf seviyesi arttıkça bu düşüncenin yerini olumsuz özellikler içermeye ve bilinmeyen özelliklere sahip olmaya yönelik görüşlere bıraktığı görülmüştür. Yaş ve sınıf seviyesinin artması ile öğrencilerin günlük yaşamda olan bitenlerin daha çok farkına varmaları ve de televizyon ve gazete gibi kitle iletişim araçlarında sığınmacıları içeren haberleri analiz etmelerinin vermiş oldukları cevaplarda etkili olduğu varsayılmaktadır. Barış özelliklerine sahip olmaya yönelik görüşleri belirten 2 öğrencinin de 8. Sınıfta eğitim almasının altında yatan sebep olarak analiz ve sentez becerilerinin gelişmiş olması ve

olaylara neden sonuç perspektifinden bakmaları olduğu düşünülebilir. Korku duygusuna sahip olma kategorisi özelinde ise öğrencilerin vermiş oldukları cevapları kendi sınıf veya okul özelindeki sığınmacı arkadaşları üzerinden verdikleri düşünülmektedir. Öyle ki sınıfta/okulda yer alan sığınmacı öğrencilerin yaşamış oldukları kaygı ve stres durumları akranları tarafından anlaşılmakta ve bu sorun akran zorbalığına sebep olabilmekle birlikte akademik açıdan başarısızlıkla da sonuçlanabilir. Katılımcı tüm sınıf düzeylerinden hepsinin görüş beyan ettiği “Köklerini ve özgürlüklerini kaybetme” kategorisinde, öğrenciler sığınmacıların evlerinden ve vatanlarından uzaklaştıklarını dile getirirken; en dikkat çekici metaforlar bu kategori altında verilmiştir özellikle “Yere düşen yaprak”, “Karacan”, “Boomerang” ve “Altın kafesteki kuş” metaforları bunlardan bazılarıdır. Sığınmacıların eğitilebilir olmaları özelliğine dikkat çeken görüşler ise “Beyaz sayfa” ve “Kapı” metaforları ile ifade edilmiştir. Özellikle kapı metaforunun sığınmacıların eğitilmezse, yağlanmayan bir kapı gibi gürlü ve huzursuzluk vereceği üzerine dikkat çekilmiştir.

Araştırma verilerinden elde edilen sonuçlardan hareketle; toplumsal uyumun sağlanması için bir değerler eğitimi programının elzem olduğu yorumu yapılabilir. Zira, bazı öğrencilerin metaforlarında akran ilişkileri bakımından olumsuz şekilde algılanabilecek yorumlar yaptığı görülmüştür. Örneğin, “olumsuz özelliklere sahip olma” kategorisinde öğrencilerin sığınmacılara yönelik yaptığı ‘kene, istenmeyen misafir, devleti sömüren elektrik süpürgesi’ gibi metaforlar gelecek adına kaygı uyandırıcıdır. Bu tarz olumsuz yargıların yok olması için, eğitim programlarında değerler eğitimiyle ilgili içerik düzenlemelerinin yapılmasının ve okulöncesi dönemde sevgi, merhamet, dostluk, şefkat, misafirperverlik, empati ve yardımlaşma gibi değerlere ağırlık verilmesinin büyük bir önem arz ettiğine inanılmaktadır. Öte yandan ‘İhtiyaç sahibi Olma, Köklerini ve Özgürlüklerini Kaybetme, Bilinmeyen Özelliklere Sahip Olma ve Barış Özelliklerine Sahip Olma’ gibi kategoriler altındaki metaforlar değerlendirildiğinde, öğrencilerin ‘sevgi, şefkat, saygı, merhamet, yardımseverlik, dayanışma, dostluk gibi değerlere sahip olduğu bulgusuna erişilmiştir. Öğrenciler tarafından değinilen bu olumlu metaforların pekiştirilmesi ve sahip oldukları değerlerin güçlendirilmesi için sistematik bir değerler eğitimi programının faydalı olacağına inanılmaktadır.

Sonuç olarak denilebilir ki; çocuklar (öğrenciler) ailelerin aynasıdır, onların sığınmacılar hakkındaki görüşleri bir yönden toplumun sığınmacılar hakkındaki görüşlerine ayna tutabilir. Bu açıdan elde edilen verilerin, toplumun sığınmacılar üzerindeki algısının anlaşılması açısından önemli olduğuna inanılmaktadır. Türkiye’nin jeopolitik olarak bulunduğu coğrafya ve süregelen uluslararası politik olaylar göz önüne alındığında sığınmacı çocuk ve yetişkin konularının uzun bir süre ülkemiz gündemini işgal edeceği düşünülebilir. Bu nedenle sığınmacılarla ilgili eğitim politikalarını düzenlemek, yaşanması muhtemel sorunların çözümü için önemlidir. Bu çalışma, Türk akranlarının, sığınmacı akranları hakkındaki görüşlerinden oluşmaktadır. Akranların birbirlerine karşı besledikleri duygular ve

düşünceler, okul huzuru ve toplumsal huzur açısından önemlidir. Zira çocuklar hem ailelerin aynası hem de toplumun geleceğidir. Son yapılan müfredat düzenlemelerinde, eğitim programlarına 10 kök değer olarak ‘adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik’ değerlerinin eklenmesine karar verilmiştir. Bu durum çocukların eğitimi açısından önem arz etmekle beraber eğitim programlarına değerler eğitiminin içerik olarak eklenmesinin sığınmacı çocuklara yönelik olumsuz metaforların silinmesinde ve ilerde yaşanması istenmeyen olumsuz durumların önlenmesinde ve de aynı zamanda öğrencilerin sahip oldukları olumlu değerlerin pekiştirilmesinde etkili olacağı düşünülmektedir. Ulusal ve uluslararası sahada gerekli olan adımlar konuyla ilgili paydaşlar tarafından gerçekleştirilmelidir. Eğitim sistemi ve eğitim politikaları göç nedeniyle yeniden şekillenen toplumsal yapı göz önünde bulundurularak daha kapsamlı ve daha bağdaştırıcı bir şekilde yeniden gözden geçirilmelidir.

Çıkar Çatışması ve Etik Bildirimi

Yazarlar aralarında çıkar çatışması bulunmadığını ve tüm araştırmacıların çalışmaya katkı sunduğunu beyan etmiştir. Yazarlar tüm etik kurallara uyduklarını bildirmiştir.

Kaynakça

- AFAD. (2017). *Suriyeli sığınmacılara yapılan yardımlar*. <https://www.afad.gov.tr/tr/2373/Giris adresinden 12.10.2022> tarihinde alındı.
- Akıncı B, Nergiz A, & Gedik E. (2015). Uyum süreci üzerine bir değerlendirme: Göç ve toplumsal kabul. *Göç Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 58-83.
- Aslan, A., Cambaz, Z.H. & Karasu, S. (2018). Üniversite öğrencilerinin suriyeli mültecilere yönelik algı ve görüşlerine yönelik bir nitel araştırma. *Research Studies Anatolia Journal*, 1(3):472-489. DOI: 10.33723/rs.437435
- Aykırı, K. (2017). Sınıf öğretmenlerinin sınıflarındaki suriyeli öğrencilerin eğitim durumlarına ilişkin görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Turkish Journal of Primary Education*, 2, 44-56. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tujped/issue/33596/383643>
- Bakioğlu, A., Artar, F. & İzmir, H. (2018). *Ankara'daki Suriyelilerin mültecilik deneyimleri göç, gündelik yaşam, geçim deneyimleri ve sosyal dışlanma*. Ankara: Sosyoloji Derneği Yayını. Erişim adresi: <http://www.sosyolojiderneği.org.tr/s/2300/i/Multecilikdeneyimleri.pdf>
- Biner, Ö. & Soykan, C. (2016). Suriyeli mültecilerin perspektifinden Türkiye’de yaşam. çeşitlilik ve stratejik davalama ağı projesi. file:///C:/Users/pc/Downloads/SURIYELIMULTECILERINPERSPEKTIFINDENTURKIYE-DE-YASAM.pdf.
- Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu (UNICEF). (2004). *Çocuk haklarına dair sözleşme*. UNICEF

- Burak, D., & Amaç, Z. (2021). Mülteci öğrenciler kanadı kırık kuşlar gibidir öğretmen adaylarının mülteci öğrenci algıları. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(1), 221-247. DOI: 10.37669/milliegitim.955233
- Charles, L. & Denman, K. (2013). Syrian and palestinian syrian refugees in lebanon: the plight of women and children. *Journal of International Women's Studies*, 14(5), 96- 111.
- Creswell, J. W. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri*. Siyasal Kitabevi.
- Coşkun, İ. & Emin, M.N. (2016). *Türkiye'deki Suriyelilerin eğitiminde yol haritası fırsatlar ve zorluklar*. İstanbul: SETA Yayınları.
- Çetin, T. G. (2021). *Öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeyleri ve mülteci öğrencilere yönelik tutumları arasındaki ilişki* (Tez No. 673551) [Yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi-Çanakkale]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkez.
- Dağlı, K.(2020). *Suriyeli sığınmacı öğrencilerin matematik dersi kazanımları elde etme sürecinde ikinci sınıf öğretmenlerinin karşılaştığı sorunlar* (Tez No. 640907) [Yüksek lisans tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi -Bursa]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkez.
- Demirtaş, S., & Mentiş Taş, A. (2019). Sınıf öğretmenlerinin Suriyeli öğrencilere ilişkin metafor algılarının incelenmesi Konya örneği . *Reseracher: Social Science Studies*, 7(3), 156-177.
- Dobre, A. (2016). *Acculturation through education: A qualitative study on learning strategies of adult immigrants in romania*.
- Dolapcı, E. (2019). *Öğretmenlerin çok kültürlü özyeterlik algısı ve okul iklimi ile mülteci öğrencilere yönelik tutumları arasındaki ilişkilerin incelenmesi* (Tez No. 552472) [Yüksek lisans tezi, Kastamonu Üniversitesi-Kastamonu]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkez.
- Döner, H. (2016). *Suriyeli göçmenlerle yaşanan sorunlar üzerine sosyolojik bir araştırma: Hatay ili örneği* (Tez No. 428275) [Yüksek lisans tezi, Elazığ Fırat Üniversitesi-Elazığ]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkez.
- Durmuş, E. & Baş, K. (2016). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının mülteci kavramına ilişkin algılarının metaforlar yardımıyla analiz edilmesi [Sözlü bildiri]. *Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu (USBES2016)*, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Eminoğlu, N. & Eminoğlu, M. F. (2020). Suriyeli mülteci öğrenci, okul ve öğretmen algılarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi*, 3(1), 387-399. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/josse/issue/54491/707154>
- Erdoğan, M.M., (2014). *Türkiye'deki Suriyeliler: Toplumsal kabul ve uyum araştırması*. Hacettepe Üniversitesi Göç ve Siyaset Araştırmaları Merkezi, Hugo Yayınları.
- GİGM (Göç İdaresi Genel Müdürlüğü). <https://www.goc.gov.tr/duzensiz-gocistatistikler>. (Erişim tarihi: 02.05.2022)
- Göç İdaresi Başkanlığı(2020). Türkiye'de, Suriyeli göçmenlerin durumu. [03.07.2020]. https://www.goc.gov.tr/gecici-korumamiz-altındaki-suriyeliler_adresinden_12.10.2022_tarihinde_alindi.

- Gündoğan, A. O. (2010). Çokkültürlülük ve değer sorunu. *Eğitim-Öğretim Bilim Araştırma Dergisi*, 6(18),33-38.
- Harunoğulları, M. (2016) Suriyeli sığınmacı çocuk işçiler ve sorunları: Kilis örneği. *Göç Dergisi*, 3(1), 29-63.
- Kağnıcı, D. Y. (2017). Suriyeli mülteci çocukların kültürel uyum sürecinde okul psikolojik danışmanlarına düşen rol ve sorumluluklar. *İlköğretim Online*, 16(4), 1768-1776. doi: 10.17051/ilkonline.2017.342990
- İlksen Kanbur, N. (2017). *İlkokulda görev yapan öğretmenlerin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarının incelenmesi* (Tez No. 471001) [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi-Sakarya]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkez.
- Kaplan, I., Stolk, Y., Valibhoy, M., Tucker, A. & Baker, J. (2016). Cognitive assessment of refugee children: Effects of trauma and new language acquisition. *Transcult Psychiatry*. 53(1):81-109. doi: 10.1177/1363461515612933. Epub 2015 Nov 12. PMID: 26563891.
- Kara, Ö. T., Yiğit, A. & Ağırman, F. (2016). Çukurova üniversitesi Türkçe öğretmenliği bölümünde okuyan öğrencilerin Suriyeli mülteci kavramına ilişkin algılarının incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 12(4), 945-961. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/eku/issue/24403/258695>
- Kardeş, S., Banko, Ç. & Akman, B. (2017). Sosyal medyada Suriyeli sığınmacılara yönelik algı: bir sözlük değerlendirmesi. *Göç Dergisi*, 4(2): 185-200.
- Kardeş, S. & Akman, B. (2018) Suriyeli mültecilerin eğitimine yönelik öğretmen görüşleri. *İlköğretim Online*, 17(3),1224-1237. DOI: 10.17051/ilkonline.2018.466333
- Kaya, İ.(2020). *Sınıfında Suriyeli öğrencisi bulunan öğretmenlerin sınıf yönetiminde karşılaştığı sorunların incelenmesi* (Tez No. 610715) [Yüksek lisans tezi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi-Kırşehir]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkez.
- Keskin, A. & Okçu, V. (2021). Ortaokullardaki mülteci öğrencilere yönelik öğretmen ve öğrencilerin tutumlarının incelenmesi . *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi* , 6 (2) , 311-332 . DOI: 10.53506/egitim.892264
- Keskin, S. C., Karaloğlu, İ., Tufan, S., Karatepe, Ö. & Keskin, Y. (2019). Perception of migration in the metaphors of 6th, 7th and 8th-grade students in Turkey. *Universal Journal of Educational Research*, 7(5), 1319-1332. <https://doi.org/10.13189/ujer.2019.070517>
- Kılıç, G. & Özkor, D. (2019). *Suriyeli çocukların eğitimi araştırma raporu*. İstanbul:Mavi Kalem.
- Korkmaz, S.(2019). *Okul öncesi eğitimi alan sığınmacı çocukların eğitim süreçleri ve yaşanan sorunlara yönelik nitel bir değerlendirme* (Tez No. 604979) [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi-Eskişehir]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkez.
- Köse, N., Bülbül, Ö. & Uluman, M. (2019). Sınıf öğretmenlerinin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Journal of Continuous Vocational Education and Training*, 2 (1) , 16-29. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/jcvet/issue/45284/520313>

- MEB (2022). Millî Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü Göç ve Acil Durumlarda Eğitim Daire Başkanlığı. https://hbgom.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_01/26165737_goc2022sunu.pdf
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. (2nd ed). Sage.
- MSYD, (2017). Geçici koruma altındaki yabancıların eğitim hizmetlerine erişimleri önündeki engeller ve bunların okullaşma oranlarına yansımaları (Ankara Örneği). <http://msyd.org/wpcontent/uploads/2017/12/Ankaradaki-Suriyeli-Okul-%C3%87a%C4%9F%C4%B1ndaki-%C3%87ocuklar%C4%B1nE%C4%9Fitim-Eri%C5%9Fimi-Raporu.pdf>.
- Özcan, A. S. (2018). Çokkültürlülük bağlamında Türkiye'nin Suriyeli öğrencilere yönelik eğitim politikası. *Pesa Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 18-29. <https://doi.org/10.25272/j.2149-8385.2018.4.1.02>
- Özdoğru, A. A., Dolu, F. N., Akan, A. & Aldemir, S. (2021). Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime ve mülteci öğrencilere yönelik tutumları. *Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 111-122. <http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.2021.181>
- Özer, Y., Ateşok, Z. & Komsuoğlu, A. (2016). Türkiye'nin göçmen ve mültecilere yönelik eğitim politikalarının dönüşümü.İçinde A. Esen ve M. Duman (Ed.), *Türkiye'de geçici koruma altındaki Suriyeliler: Tespit ve öneriler* (s. 147-171). Dünya Yerel Yönetim ve Demokrasi Akademisi Vakfı.
- Paksoy, A. F. & Şentöregil, M. (2018). Türk basınında Suriyeli sığınmacılar: İlk beş yılın analizi (2011-2015) . *Selçuk İletişim* , 11 (1) , 237-256 . DOI: 10.18094/josc.344498
- Sağlam, H. İ. & İlksen Kanbur, N. (2017). Sınıf öğretmenlerinin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 7(2), 310-323. DOI: 10.19126/suje.335877
- Sarıtaş, E., Şahin, Ü. & Çatalbaş, G. (2016). İlkokullarda yabancı uyruklu öğrencilerle karşılaşılan sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25(1), 208-229. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/pausbed/issue/34754/384374>
- Saygın, S., & Hasta, D. (2018). Göç, kültürleşme ve uyum. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 10(3), 302-323. doi:10.18863/pgy.364115
- Sinan, F. N.(2019). *Türkiye'de ilkokula devam eden Suriyeli çocukların akran ilişkilerinin incelenmesi* (Tez No. 578962) [Yüksek lisans tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi -Bursa]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkez.
- Soybakış, Ş.G.(2021). *Sınıf öğretmenlerinin suriyeli öğrencilere yönelik tutum ve görüşlerinin incelenmesi* (Tez No. 695259) [Yüksek lisans tezi, Kilis 7 Aralık Üniversitesi -Kilis]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkez.
- Şensin, C. (2016). *Sınıf öğretmenlerinin Suriye'den göçle gelen öğrencilerin eğitimine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi* (Tez No. 445157) [Yüksek lisans tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi -Bursa]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkez.
- Taştan, C. & Çelik, Z. (2017). *Türkiye'de Suriyeli çocukların eğitimi: güçlükler ve öneriler*. Eğitim-Bir-Sen Yayınları.

- Taze, H. K. & Aktın, K. (2018). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının mülteci kavramına yönelik metaforları*. A. Solak (Ed.). *Şiddet ve sosyal travmalar içinde* (s. 69-102). HEGEM Yayınları.
- Tezcan, G. (2019). The pre-service teachers' metaphorical perceptions about Syrian asylum seekers' children. *International Journal of Progressive Education*, 15(2), 9-29. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2019.189.2>
- Tıkman, F.(2017). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının Suriye'den gelen insanlara yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi (Kilis 7 Aralık Üniversitesi Örneği)*(Tez No. 486035) [Yüksek lisans tezi, Kilis 7 Aralık Üniversitesi -Kilis]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkez.
- Torun, F. & Demirtaş, Ç. (2018). Medyada yer alan haberlerin öğretmen adaylarının Suriyelilere yönelik algılarına etkisinin incelenmesi. *Turkish Studies*, 13(4), 1211-1226. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies>
- United Nations High Commissioner for Refugees,(2018).<https://data2.unhcr.org/en/situations/syria?id=107%2520%25E2%2580%2593J%20ordan%2520-04%2520April%25202016>, Erişim: 23.11.2020
- Uzun, Z. & Özcan, E. (2017). Sosyoloji lisans öğrencilerinin Suriyeli sığınmacı ve mülteciler hakkındaki metaforik algıları. *Journal of Human Sciences*, 14(3), 2925-2948. <https://doi.org/10.14687/jhs.v14i3.4829>
- Yaşar, İ.(2022). *Öğretmen ve yönetici görüşlerine göre okullarda Suriyeli öğrencilere yönelik gerçekleştirilen rehberlik faaliyetleri* (Tez No. 720275) [Yüksek lisans tezi, Harran Üniversitesi -Şanlıurfa]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkez.
- Yelpaze, İ. & Güler, D. (2018). The relationship between attitudes towards asylum seekers and compassion levels of university students. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 5(3), 524-543. DOI: 10.21449/ijate.444882
- Yılmaz, E.(2021). *Türkiye'de bulunan Suriyeli ailelerin okul çağındaki çocuklarının eğitim durumları ve gelecek beklentileri* (Tez No. 674194) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi -İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkez.
- Yurdakul, A. & Tok, T. N. (2018). Öğretmen gözüyle mülteci/göçmen öğrenci. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(2), 46-58. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/pub/aduefebder/issue/41071/428033>

Extended Abstract

Considering the national and international agenda; It can be thought that the concepts such as migration and refugee (asylum seeker) and the events that develop accordingly will continue to occupy the country's agenda for a long time. Adaptation of the concept of migration may not be an easy situation for both immigrant and immigrant country citizens. On the one hand, asylum seekers who have broken away from their own culture, and on the other hand, the citizens of the host countries trying to adapt to the changing social structure are mutually trying to keep up with the new order. At this point, the biggest duty on both sides is to create a healthy infrastructure in order to

achieve a healthy harmony (Akıncı et al., 2015). It is believed that this infrastructure can be realized through values education in the most solid and most effective way. It is thought that the fusion of different ethnic and cultural structures can only be possible with the mutual adoption of values. Due to the social changes experienced due to migration, both parties are experiencing some concerns. These concerns are best lost with values and social harmony can be captured through values (Gündoğan, 2010; Kağnıcı, 2017). This is why; It is believed that it is a very important necessity to include values education in education programs in order to prevent experienced or potential conflicts and to ensure social harmony.

Metaphor is defined as a way of expressing a concept or situation symbolically with another situation or concept. It is seen that there are studies on metaphor in many different disciplines. The aim of this research is to determine with which metaphors Turkish students express their perceptions of the concept of "refugee".

This study, which aims to determine the perceptions of Turkish students about the concept of "refugee" through metaphors, was designed as phenomenology, one of the qualitative research methods. The phenomenology design focuses on cases of phenomena that are aware of but lack an in-depth and detailed understanding (Yıldırım & Şimşek, 2008). Phenomenology creates a suitable research area for studies that aim to reveal the facts that we live in, that we know superficially or that we think we know, that we do not have a deep understanding of.

According to the study, it is understood that "Child" with 26.36%, "guest" 7.27% and "bird" with 5.45% are in the first three ranks. Apart from these, some of the other metaphors not given in the table are; are metaphors such as matryoshka, seed, black box, shirt, strainer, broom, bedouin, and believer. In addition to specifying the most repetitive metaphors for the concept of asylum seeker, the categories determined in the analysis of the reasons for determining or expressing these metaphors are presented below.

The categories created by the metaphors for the concept of asylum seeker are presented. According to this table, the categories according to the total number of students are; "Having a need" (42.72%), "Losing one's roots and freedoms" (23.63%), "inducing innovations" (10.90%), "having negative characteristics" (9.99%), "Having a sense of fear" (5.45%), "having unknown characteristics" (3.63%), "being educable" (1.81%) and "having peace characteristics" (1.81%) is seen. Among these categories, there is the category of "Having a need" with 47 different metaphors. The reasons for the metaphors are explained under categories with appropriate quotations below.

As a result of the data obtained from the research, it was found that Turkish students' metaphors for the concept of "refugee" were generally positive. When the literature is examined, it has been determined that in the studies conducted with teacher candidates (Yelpaze & Güler, 2018; Demirtaş & Mentiş Taş, 2019; Burak &

Amaç, 2021), their views on asylum seekers are positive, and in this respect, the results show parallelism with our study. When the categories created from the obtained metaphors were examined, it was concluded that the category with the most metaphors was the category of being in need. According to the statements in this category, students stated that asylum seekers need help, love and compassion, which is similar to the results of other studies in the literature. Kara, Yiğit and Ağırman, 2016; Torun and Demirtaş, 2018; As a result of the studies conducted by Tezcan in 2019 with pre-service teachers and the study conducted by Uzun and Özcan in 2017 with the students of the sociology department, the most frequently mentioned category for asylum seekers was the category of "Needing Help". On the other hand, there are also studies in which it was concluded that refugee children have difficulty in reaching basic needs such as shelter, food and beverage, and similar to our study's finding of being in need (Coşkun & Emin, 2016; Harunoğulları, 2016; Taştan & Çelik, 2017; Kılıç & Özkor, 2019).

İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Yazma Becerilerinin Geliştirilmesinde Öz Düzenlemeli Strateji Geliştirme Modelinin Etkisi*

Tufan BİTİR**, Erol DURAN***

Makale Geliş Tarihi: 04/11/2022

Makale Kabul Tarihi: 09/02/2023


DOI: 10.35675/befdergi.1199701


Öz

Bu araştırmada; Öz Düzenlemeli Strateji Geliştirme Modelinin (ÖDSG) ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel yazma becerilerinin geliştirilmesine etkisi incelenmiştir. Araştırma karma modelde tasarlanmış ve eylem araştırması türünde desenlenmiştir. Ayrıca araştırmada deneysel desen türlerinden “Tek Gruplu Öntest- Sontest Zayıf Deneysel Desen” kullanılmıştır. Araştırma verileri; eleştirel yazma ölçeği, etkinlik kâğıtları, odak grup görüşmeleri, araştırmacı günlüğü ve gözlem formları aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 Eğitim-Öğretim yılında Aydın ilindeki bir ilkökulun dördüncü sınıfında öğrenim gören 21 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmadan elde edilen nicel veriler “Bağımlı Örneklem t-testi” ve “Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu” kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın nitel verileri ise gözlem ve odak grup görüşmeleri ile elde edilmiş ve tematik kodlama tekniği ile yorumlanmıştır. Araştırma sonunda öğrencilerin öntest ve sontestlerden aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu; sontest ve kalıcılık testlerinden aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı, pozitif ve yüksek düzeyde bir korelasyonun olduğu görülmüştür. Araştırmada yapılan gözlemler ve gerçekleştirilen görüşmeler doğrultusunda, ÖDSG Modeliyle tasarlanan etkinliklerle gerçekleştirilen eleştirel yazma eğitiminin, ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel yazma becerilerinin gelişimine katkı sağladığı söylenebilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Öz düzenleme, eleştirel yazma, ÖDSG Modeli

*Bu makale 2022 yılında Uşak Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü tarafından kabul edilen “Öz Düzenlemeli Strateji Geliştirme Modelinin İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Yazma Becerilerini Geliştirmeye Etkisi” adlı doktora tezinden üretilmiştir.

** Millî Eğitim Bakanlığı, Aydın, Türkiye, tufan_bitir@hotmail.com. ORCID: 0000-0002-9260-6354 

*** Uşak Üniversitesi, Uşak Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi A.B.D., Uşak, Türkiye, erol.duran@usak.edu.tr. ORCID: 0000-0001-7581-3821 

Kaynak Gösterme: Duran, E., & Bitir, T. (2023). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel yazma becerilerinin geliştirilmesinde öz düzenlemeli strateji geliştirme modelinin etkisi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(37), 140-176.

The Effect of Self-Regulated Strategy Development Model on the Development of Critical Writing Skills of Primary School Fourth Grade Students

Abstract

In this study; The effect of the Self-Regulated Strategy Development Model (SRSD) on the development of critical writing skills of primary school fourth grade students was examined. The research was designed in a mixed model and patterned in the type of action research. In addition, "Single Group Pretest-Posttest Weak Experimental Design", which is one of the experimental design types, was used in the research. Research data; critical writing scale, activity papers, focus group interviews, researcher's diary and observation forms. The study group of the research consisted of 21 students studying in the fourth grade of a primary school in Aydin in the 2021-2022 academic year. Quantitative data obtained from the research were analyzed using the "Dependent Sample t-test" and "Pearson Product Moments Correlation". The qualitative data of the research were obtained through observation and focus group interviews and interpreted with thematic coding technique. At the end of the research, there was a statistically significant difference between the scores of the students in the pretest and posttest; It was observed that there was a statistically significant, positive and high level correlation between the scores they got from the posttest and retention tests. In line with the observations and interviews made in the research, it can be said that the critical writing education carried out with the activities designed with the ÖDSG Model contributes to the development of the critical writing skills of the fourth grade primary school students.

Keywords: *Self-Regulation, critical writing, SRSD Model*

Giriş

Günümüzde, insanların ulaşabildiği her alanda bilginin üretilmesi, kullanılması ve aktarılmasına yönelik çok hızlı bir değişim ve dönüşüm yaşanmaktadır. Bu sebeple toplumların yaşanan değişim ve dönüşümlere ayak uydurabilecek bireyler yetiştirmeye ihtiyacı vardır. Yetiştirilen bireyler, sadece “bilgiyi öğrenen” değil aynı zamanda “bilgiyi üreten” konumunda olmalıdır. Kendilerine sunulan bilginin doğruluğunu araştırmalı, yorumlamalı, yapılandırıp eleştirebilmeli, edindiği yeni bilgi ile var olan bilgilerini kıyaslayarak çıkarım yapabilmelidir. Bireylerin bu niteliklere sahip olabilmeleri, okuma ve yazma becerilerinin eleştirel bir bakış açısı temelinde gelişimiyle mümkün olmaktadır. Bu kapsamda eleştirel düşünme, eleştirel okuma ve eleştirel yazma gibi becerileri bireylere erken yaşlarda kazandırmak elzem bir hâle gelmektedir. Bu beceriler arasında “eleştirel yazma becerisi” yirmi birinci yüzyılda bireylerin kazanmaları ve geliştirmeleri gereken önemli beceriler arasında yer almaktadır. Eleştirel yazma, içinde yaşadığımız çağın gereklerine uygun olan ve güncel eğitim sistemlerinde olması gereken bir yazma türü olarak karşımıza çıkmaktadır.

Eleştirel yazma, 2005 Türkçe Dersi Öğretim Programı (MEB, 2005) ile müfredatlarda yer almış; öğrencilerde eleştirel ve yaratıcı bakış açısı oluşturmak, onların konuyla ilgili yeni ve farklı düşünce üretmelerini sağlamak amacıyla Türkçe derslerinde kullanılmaktadır. Demirel ve Şahinel (2006, s.113) ilkökul birinci sınıftan itibaren yazma becerisinin geliştirilmesinde kullanılan yöntem ve tekniklerin dördüncü ve beşinci sınıflarda farklılaştığını ifade etmekte ve yerini sebep sonuç ilişkilerinin kurularak problemlerin çözülebildiği, sorgulayıcı ve planlı bir yazma türü olan eleştirel yazmaya bıraktığını vurgulamaktadır.

Eleştirel yazma ile ilgili alanyazından bazı çalışmalara ulaşılmıştır (Göçer, 2010, s.181; Karabay, 2013, s.754; Karaca, 2019, s.22; Kurland, 2021; MEB, 2006, s.72; Paul & Elder, 2005, s.40; Topçuoğlu & Tekin, 2013, s.1600; Wallace & Wray, 2008, s.12). Bu çalışmalarda; eleştirel yazmanın tanımı ve unsurlarına yönelik tespitlerin yapıldığı görülmüştür. Buna göre eleştirel bir yazıda, bazı özellikler bulunmalıdır. Bu özellikler eleştirel yazmanın boyutları olarak şu şekilde ifade edilebilir: “Planlama, kanıt sunma ve ikna etme, sorgulama, çok yönlü düşünme, nesnellik, tutarlılık, açıklık ve akıcılık, şekil ve biçim”.

Bilgiyi öğrenen ve üreten konumundaki bireyler eleştirel yazma boyutlarını kendilerinin yapılandığı bir süreç olarak görmelidir. Bu doğrultuda bireylerin kendi öğrenmeleri ile ilgili bazı hedefler belirledikleri, bu hedeflere ulaşmak için çeşitli stratejiler seçtikleri, öğrenme süreçleri boyunca davranışlarını, motivasyonlarını, bilişsel durumlarını kontrol ederek yönettikleri ve süreç sonunda kendi öğrenmelerini değerlendirdikleri bir öğrenme olan öz düzenlemeye dayalı öğrenme gerçekleştirmeleri gerekir.

Graham ve Harris (2005) öz düzenlemeli öğrenme türlerinden biri olan “Öz Düzenlemeli Strateji Geliştirme (ÖDSG) Modeli” sayesinde öğrencilerin yazma çalışmalarını daha kolay düzenleyerek yazma süreçlerini daha iyi anlamlandırabildiklerini ifade etmektedirler. Yine Graham ve Harris (2000), yazma becerisinin gelişmesinin üst düzeyde öz düzenleme yapmaya bağlı olduğunu vurgulamaktadırlar. Bu sebeple Harris, Schmidt ve Graham (1997) yazma çalışmalarında ÖDSG Modelini kullanmanın gerekliliğini vurgulamaktadır. ÖDSG Modeli, öğrencilere yazma stratejisini öğrenme ve uygulama imkânı sunmakta olan bir model olup altı aşamadan oluşmaktadır. Bu aşamalar şu şekildedir: “Ön bilgileri geliştirme ve harekete geçirme, stratejinin faydalarını ve amacını tartışma, stratejinin kullanımını modelleme, stratejiyi akılda tutma, stratejiyi destekleme, bağımsız performansı devam ettirme (Friedlander, Harris, Graham & Mason, 2008, s.14-19).

Bireyin öğrenme sürecinde daha fazla sorumluluk üstlenmesini ve sürece etkin olarak katılmasını gerektiren ÖDSG Modeline uygun öğrenme yaklaşımı, bireylerle ilkökul yıllarından itibaren tanıştırılmalıdır. Bu bilgiler ışığında üst düzey becerileri kullanmayı gerektiren çağdaş bir yazma türü olan eleştirel yazmanın yine üst düzey becerileri kullanmayı gerektiren ve bireylere kendi öğrenme sorumluluklarını

yükleyen güncel bir öğrenme modeli olan ÖDSG Modeli ile geliştirilebileceği söylenebilir.

Araştırmanın odak noktası olan eleştirel yazma, ülkemizde ilk defa yapılandırıcılık anlayışıyla geliştirilen 2005 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan ve kullanılması önerilen yazma yöntemlerindedir (MEB, 2006, s. 70-72). Bu yazma türü, daha sonra 2015, 2018 ve 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programlarında da yer almıştır. Fakat bu programlar incelendiğinde, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel yazma becerilerini doğrudan geliştirmeye yönelik kazanımların ve kazanımlara yönelik örnek etkinliklerin olmadığı tespit edilmiştir. Bu durum, çağın gereklerine uygun bir şekilde geliştirilmekte ve yeni yaklaşımlara bağlı olarak güncellenmekte olan Türkçe Dersi Öğretim Programlarındaki önemli bir eksiklik olarak görülebilir. Programlardaki eksikliğin yanı sıra alanyazında ilkokul düzeyinde eleştirel yazma ile ilgili yapılan çalışmalar (Bitir & Duran 2021a; Bitir & Duran 2021b; Dal, 2012; Karabay, 2013; Potur, 2014; Ünal & Tekin, 2013; Yılmaz, 2006) mevcut olsa da bu çalışmaların eleştirel yazmanın öğretimine yönelik uygulamaları içermediği tespit edilmiştir. Türkçe Dersi Öğretim Programlarındaki ve alanyazında yer alan çalışmalarda ilkokul düzeyindeki bu eksiklik araştırmaya yön vermiş ve bu doğrultuda araştırmada ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel yazma becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır.

Ayrıca ÖDSG Modeli ile ilgili alanyazın incelendiğinde ÖDSG Modeli ile yazma eğitiminin ilişkilendirildiği çalışmalara (Burke & Burke, 2005; Can, 2016; Fischer, 2002; Graham, Harris & Mason, 2005; Mason, Snyder, Sukram & Kedem, 2006; Müldür, 2017; Saddler, Moran, Graham & Harris, 2004; Sarıkaya, 2019; Uygun, 2012) rastlansa da ÖDSG Modeli ile eleştirel yazma eğitiminin ilişkilendirildiği çalışmalara rastlanmamıştır. Bu çalışmanın alanyazındaki eksikliği gidereceği öngörülmüştür.

Bu doğrultuda araştırma, “Öz Düzenlemeli Strateji Geliştirme (ÖDSG) Modeli”nin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel yazma becerilerine olan etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmaya çalışılmıştır:

1. “ÖDSG Modeli” ile tasarlanan eleştirel yazma eğitiminin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel yazma becerilerini geliştirmeye etkisi nasıldır?
 - a) “ÖDSG Modeli” ile tasarlanan eleştirel yazma etkinliklerinin, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel yazma becerilerinin gelişimine (öntest puanları ve sontest puanları arasında fark) etkisi nasıldır?
 - b) “ÖDSG Modeli” ile tasarlanan eleştirel yazma etkinliklerinin eleştirel yazma eğitiminde kalıcılığa olan etkisi (sontest puanları ve kalıcılık testi puanları arasındaki fark) nasıldır?
2. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin “ÖDSG Modeli” ile tasarlanan eleştirel yazma eğitimine yönelik görüşleri nelerdir?

3. ÖDSG Modeli ile tasarlanan eleştirel yazma eğitimi süreci ile ilgili genel gözlemler nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırma belirli bir çalışma alanında karşılaşılan sorunların çözülebilmesi veya çalışma alanından alınacak verimin artırılabilmesi amacıyla kullanılan nitel araştırma yaklaşımlarından biri olan eylem araştırması (Fraenkal & Wallen, 2006; Johnson, 2005) olarak desenlenmiştir. Eylem araştırmalarında öncelikle sorun tespit edilir, ardından sorun tanımlanır ve sorunun çözümüne yönelik bir eylem planı hazırlanır (Costello, 2007; Ferrance, 2000; Yıldırım & Şimşek, 2006). Bu çalışmada da araştırmacı ilkökul düzeyinde eleştirel yazma eğitiminin yetersizliği ile ilgili sorunu tespit etmiş, sorunu açık ve anlaşılır bir biçimde tanımlamış, ardından çözüm olarak “ÖDSG Modeli”nin ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel yazma becerilerine etkisini incelemek istemiş ve bir eylem planı oluşturarak soruna yönelik çözüm önerisini uygulamıştır.

Araştırmada, araştırmacının araştırma problemlerini anlamak için hem nicel hem de nitel veriler topladığı, iki veri setini birbiriyle bütünleştirdiği ve daha sonra bu iki veri setini bütünleştirmenin avantajlarını kullanarak sonuçlar çıkardığı bir araştırma yaklaşımı olan karma yöntem (Creswell, 2017, s.2) kullanılmıştır. Araştırmacının çalışmada ortaya konan problemin sadece nicel verilerle açıklanamayacağını düşünerek araştırmada nitel verilerin de kullanılmasına karar vermesi araştırmada karma yöntemin kullanılma gerekçesini oluşturmaktadır.

Bu doğrultuda araştırmada “Öz Düzenlemeli Strateji Geliştirme (ÖDSG) Modeli”nin öğrencilerin eleştirel yazma becerilerine olan etkisini belirlemek için nicel model olarak “Tek Grup Öntest-Sontest Zayıf Deneysel Desen” kullanılırken; nicel verileri gözlem ve görüşme veri toplama araçları ile destekleyerek daha iyi tartışmak için nitel model kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2021-2022 eğitim öğretim yılında Aydın ilinde bir ilkökulda öğrenim görmekte olan 21 ilkökul dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu, uygun örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Uygun örnekleme yönteminde araştırmacı ihtiyacı olduğu bir gruba ulaşana dek, en kolay erişilebilir yanıtlayıcılarla çalışır ya da en erişilebilir ve en üst düzey çeşitlilik sağlayacak bir örnek üzerinde araştırır (Büyüköztürk, 2014, s.92). Bu çalışmayı yürüten araştırmacı, kolay ulaşılabilir olması sebebiyle daha rahat bir çalışma ortamı sağlayabilmek ve nitelikli gözlem verileri elde edebilmek için çalışma grubunu sınıf öğretmeni olarak görev yaptığı okuldan seçmiştir.

Veri Toplama Araçları

Eylem araştırmalarında veri toplanırken sürecin detaylı ve kapsamlı bir şekilde yürütölüp bulguların sağlam temellerle desteklenmesi için veri çeşitliliğine ihtiyaç vardır. Bu doğrultuda en az üç farklı veri toplama aracından faydalanılmalıdır (Ferrance, 2000; McMillian, 2000). Çalışmada kullanılan veri toplama araçları detaylı bir şekilde açıklanmıştır.

Öntest, Sontest ve Kalıcılık Testi Formları

Araştırmada ÖDSG Modeli doğrultusunda araştırmacı tarafından geliştirilen eleştirel yazma etkinlik kâğıtları araştırma sürecinde toplanan önemli veri toplama araçlarındandır. Eleştirel yazma eğitimi ile ilgili yapılacak uygulamanın öncesinde öğrencilerin eleştirel yazmaya yönelik hazırbulunuşluk düzeylerini belirlemek amacıyla hazırlanan etkinlik kâğıtları araştırmanın öntest verilerini oluşturmuştur. 12 haftalık uygulama süreci sonunda öğrencilerin eleştirel yazma beceri düzeylerini belirlemeye yönelik hazırlanan etkinlik kâğıtları ise araştırmanın sontest verilerini oluşturmuştur. Sontest verilerinin elde edilmesinin ardından geçen dört haftanın sonunda uygulanan ve uygulamanın öğrencilerin akıllarında kalma düzeylerini belirlemeye yönelik hazırlanan etkinlik kâğıtları ise araştırmanın kalıcılık testi verilerini oluşturmuştur. Bu etkinlik kağıtları şablon olarak birbirinin benzeri olmakla birlikte öğrencilere verilen yazma konuları bakımından farklılık göstermektedir.

Eleştirel Yazma Dereceli Puanlama Anahtarı

Araştırmanın nicel verileri, öğrencilerin yazılı ürünlerinin değerlendirilmesi amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen sekiz boyut, on dokuz madde ve beş düzeyden oluşan Eleştirel Yazma Dereceli Puanlama Anahtarı (Bitir & Duran, 2021) aracılığıyla toplanmıştır.

Görüşme Formu

Araştırmada nitel veri toplamaya yönelik olarak araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bu form, uygulama sürecinin ardından öğrencilerin hem “ÖDSG Modeli” ile ilgili hem de eleştirel yazma ile ilgili görüşlerinin belirlenebilmesini gerektiren sorulardan oluşmaktadır. Araştırmacı, hazırladığı yarı yapılandırılmış görüşme formunu alan uzmanlarının görüşüne sunmuş ve alan uzmanlarından gelen olumlu dönütler neticesinde söz konusu formu araştırmaya nitel veri toplamak amacıyla kullanmıştır.

Gözlem Formu

Araştırmada kullanılan nitel veri toplama araçlarından bir diğeri de gözlem formudur. Bu form, öğrencilerin ÖDSG Modelinin aşamalarını kavrayabilme düzeylerini ve eleştirel yazmanın boyutlarını uygulayabilme durumlarını tespit etmeye yönelik araştırmacı tarafından geliştirilen bir formdur. Araştırmacı, hazırladığı gözlem formunu alan uzmanlarının görüşüne sunmuş ve alan uzmanlarından gelen olumlu

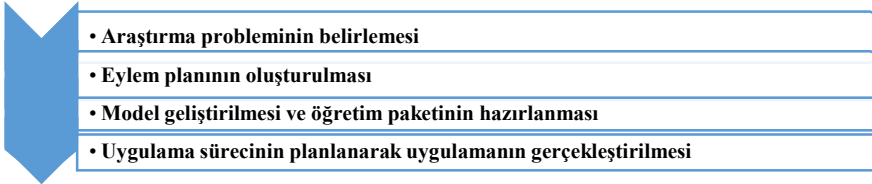
dönütler neticesinde söz konusu formu, araştırmanın diğer bir nitel veri toplama aracı olarak kullanmıştır. Araştırmada uygulama sürecini yürüten araştırmacı, uygulamaya ayrılan süreyi verimli kullanabilmek ve uygulama sürecine odaklanarak süreci etkili bir şekilde yönetebilmek amacıyla gözlem formunu kendisi doldurmayarak uygulama yaptığı sınıfın öğretmenini gözlemci olarak belirlemiştir.

Araştırmacı Günlüğü

Araştırmacı günlükleri, araştırmada yapılan gözlemlerin bir bütün halinde değerlendirilip yorumlanmasına olanak tanıyan ve eylem araştırmalarında sıkça kullanılan nitel veri toplama araçlarından biridir. Johnson (2005) araştırmacı günlüklerinin gözlem, analiz, çizim, kısa not, doğrudan alıntı, öğrenci görüşleri, araştırmacının izlenim ve görüşleri gibi çeşitli verileri kapsayan şekilde olması gerektiğini ifade etmektedir. Bu doğrultuda araştırmacı, kendi gözlemlerini gözlemci öğretmenin gözlemleriyle karşılaştırabilmek ve araştırma sürecine yönelik genel bir değerlendirme yapabilmek adına gözlem ve izlenimlerini kendi duygu, düşünce ve tecrübeleri ile birleştirerek kısa notlar şeklinde günlüğe kaydetmiştir.

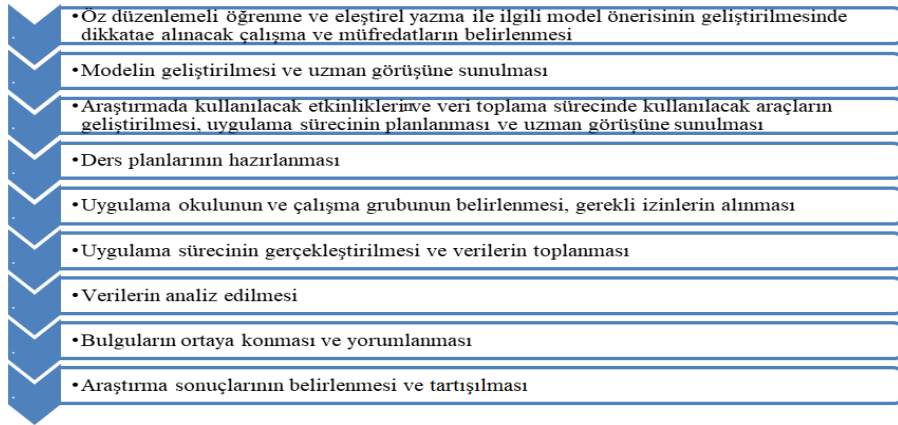
Veri Toplama Süreci

Bu aşamada, araştırmanın veri toplama sürecinin başlaması için elde edilen tüm kuramsal bilgiler bir plan dâhilinde eyleme dönüştürülür. Bu doğrultuda araştırma süreci Şekil 1'deki adımlar takip edilerek gerçekleştirilmiştir.



Şekil 1. Eylem araştırması süreci

Şekil 1'deki eylem araştırma sürecine yönelik izlenecek adımların belirlenmesinin ardından araştırmanın eylem planı oluşturulmuştur. Eylem planının oluşturulması aşamasında araştırmanın temellerini oluşturacak ve araştırmaya derinlik katacak alanyazın taraması gerçekleştirilerek araştırmanın sürdürüleceği Şekil 2'deki araştırma eylem planını hazırlamıştır.



Şekil 2. Araştırma eylem planı

Şekil 2’deki eylem planının hazırlanmasının ardından araştırmacı araştırmaya yönelik modelin geliştirilmesi ve öğretim paketinin hazırlanması aşamasında, öz düzenlemeli öğrenme ile ilgili yaptığı alanyazın taraması sonucunda Friedlander, Graham, Harris ve Mason (2014, s.11-32) tarafından geliştirilen ÖDSG Modelini keşfetmiş ve bu model doğrultusunda hazırladığı ders planları ve geliştirdiği etkinliklerle ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerine eleştirel yazma eğitimi vermeyi hedeflemiştir.

Araştırmada “ÖDSG Modeli”ne ait aşamalar doğrultusunda eleştirel yazmanın boyutlarının kullanılacağı ve öğrencilerin eleştirel yazma becerilerinin geliştirileceği bir model tasarlanmıştır. Bu modelin araştırmada uygulanabilmesi için araştırmacı tarafından 12 hafta ve 48 ders saati sürmesi öngörülen bir uygulama planı hazırlanmıştır. Uygulama süreci araştırmacının “ÖDSG Modeli” doğrultusunda tasarladığı ders planları ve eleştirel yazma etkinlikleriyle gerçekleştirilmiştir. Etkinliklerden elde edilen ürünler, araştırmacı tarafından geliştirilen “Eleştirel Yazma Dereceli Puanlama Anahtarı” ile değerlendirilmiş ve bu değerlendirme sonuçları araştırmanın öntest verilerini oluşturmuştur.

Ardından çalışma grubuna araştırmacı tarafından eleştirel yazma eğitimi verilmiş ve eğitim süreci boyunca gözlemci bir sınıf öğretmeni gözlem formunu doldurmak için sınıfta bulunmuştur. Bu eğitimin ilk altı haftasında “ÖDSG Modeli”nin stratejileri doğrultusunda eleştirel yazmanın tüm boyutlarının öğrencilere tanıtıldığı ve örnek etkinliklerle pekiştirildiği bir süreç gerçekleştirilmiştir. Altıncı haftanın sonunda öğrencilere anlamakta güçlük çektikleri eleştirel yazma boyutlarını ifade edebilecekleri “Öz Değerlendirme Formu” dağıtılmıştır. Bu formların incelenmesi sonucu öğrencilerin anlayamadıkları eleştirel yazma boyutlarının “kanıt sunma ve ikna etme, çok yönlü düşünme, sorgulama ve nesnellik” olduğu belirlenmiştir. Daha

sonra araştırmacı, yeniden bir planlama yaparak bu boyutların öğrencilere tekrar aktarılması için dört haftalık ek bir eğitim sürecinin uygulanmasına karar vermiştir.

Uygulamanın son aşaması olan bağımsız performans aşamasında öğrenciler öğretmenlerinden yardım almadan ya da basit ipuçları ile “ÖDSG Modeli”nin stratejilerini ve eleştirel yazmanın boyutlarını kullanarak bağımsız bir şekilde eleştirel yazılar yazmışlardır. Bu sürecin sonunda öğrencilerin yaptıkları son etkinlik kâğıdı araştırmanın sontest verisi olarak kabul edilmiştir.

Genel olarak uygulama sürecinde modelin her bir aşaması tek bir ders saatinde değil, uygulama sürecine yayılarak ele alınmış ve son aşama olan bağımsız performans aşaması ile sonlandırılmıştır. Modeldeki altı aşama her zaman art arda uygulanmayarak öğrencilerin hazırbulunuşlukları, stratejinin ilerleme durumu ve araştırmacının kanaati doğrultusunda yeniden düzenlenmiş ve bazen sırası değiştirilmiştir.

Uygulama sonunda sontest puanlarının elde edilmesinin ardından kalıcılık testi için dört hafta beklenmiştir. Dört haftanın sonunda öğrencilere kalıcılık testi formu dağıtılmış ve formdaki konu ile ilgili eleştirel bir yazı yazmaları istenmiştir. Öğrencilerin yazmış oldukları eleştirel yazılar araştırmacının geliştirdiği “Eleştirel Yazma Dereceli Puanlama Anahtarı” aracılığıyla değerlendirilmiş ve böylece araştırmanın kalıcılık testi verileri elde edilmiştir.

Kalıcılık testinin yapılmasının ardından öğrencilerin “ÖDSG Modeli” doğrultusunda gerçekleştirilen eleştirel yazma eğitimine yönelik görüşlerini tespit etmek amacıyla çalışma grubundaki öğrenciler ile odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. Yapılan görüşmeler ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmanın öntest ve sontestlerden elde edilen nicel verileri SPSS 23.0 programına işlenerek “Bağımlı Örneklem t-testi” ile analiz edilmiştir. Kalıcılık testlerinden elde edilen veriler ise SPSS 23.0 programına işlenerek sontest verileri ile birlikte “Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu” ile analiz edilmiştir.

Araştırmanın nitel verilerini oluşturan ve araştırma süreci boyunca gözlemci öğretmen tarafından doldurulan gözlem formları araştırmacı tarafından analiz edilerek değerlendirilmiştir. Ayrıca araştırmacı, uygulama sürecine yönelik önemli gördüğü bazı durumlarla ilgili kısa notları içeren bir günlük tutmuştur. Günlükteki bu veriler gözlemci öğretmenin gözlemleriyle karşılaştırarak raporlaştırılmıştır. Son olarak uygulama süreci sonunda öğrencilerin ÖDSG Modeli ile tasarlanan eleştirel yazma etkinlikleriyle ilgili görüşlerine yönelik ses kayıt cihazı ile gerçekleştirilen odak grup görüşmelerinden elde edilen veriler tematik kodlama tekniği ile yorumlanarak sunulmuştur. Görüşmelerin sonunda temalar oluşturulmuş ve oluşturulan temalarda öğrenci ifadelerine yer verilmiştir.

Bulgular ve Yorum

Bu bölümde, araştırma sonucu ulaşılan veriler ışığında bulgulara ve bulgulara ilişkin yorumlara yer verilmiştir. Bulgular ve yorumlar araştırmadaki alt problemlerin sırası dikkate alınarak tablo ve şekillerle sunulmuştur.

Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmada öncelikle “ÖDSG Modeli ile tasarlanan eleştirel yazma etkinliklerinin ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel yazma becerilerinin gelişimine etkisi nasıldır?” alt problemine cevap bulabilmek için çalışma grubunun öntest ve sontestlerden elde ettikleri puanların ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farkın olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır.

Bu aşamada kullanılacak analiz yönteminin seçilmesi verilerin normal dağılıma uygunluk gösterip göstermemelerine bağlıdır. Bu sebeple çalışmada öntest-sontest ve sontest-kalıcılık testi veri setlerinin dağılımını belirleyebilmek için normallik testi yapılmıştır. Gözlem sayısının 50’den az olduğu durumlarda Shapiro-Wilk testinin Kolmogorov Smirnov testinden daha güçlü olması (Andrew, 2013; Kul, 2014) sebebiyle verilerin analizinde Shapiro-Wilk testinin kullanılması uygun görülmüştür. Bu teste ait sonuçlar Tablo 1 ve Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 1.

Öntest ve Sontest Verilerine Ait Shapiro-Wilk Normallik Testi Sonuçları

Shapiro-Wilk			
Yapılan Testler	Statistic	df	p
Öntest	,570	21	,052
Sontest	,836	21	,065

* $p > .05$

Tablo 1’deki Shapiro-Wilk Testi sonuçları incelendiğinde, öntest ve sontest verilerinin normal dağılım gösterdiği görülmektedir ($p > .05$). Öntest ve sontest verilerinin dağılımına ilişkin basıklık ve çarpıklık katsayıları sonuçları Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2.

Öntest ve Sontest Verilerinin Dağılımına İlişkin Basıklık ve Çarpıklık Katsayıları Analiz Sonuçları

Yapılan Testler	skewness		kurtosis	
Öntest	-339	,501	-,599	,972
Sontest	-1,057	,501	-,244	,972

* $p < .05$

Tablo 2’deki normallik testi incelendiğinde, öntest ve sontest puanlarının dağılımına ilişkin basıklık ve çarpıklık katsayılarının tespit edildiği görülmektedir.

Huck (2012) ve Hair, Black, Babin, Anderson ve Tatham (2013) basıklık ve çarpıklık değerlerinin -1 ve +1 aralığında; Tabachnick ve Fidel (2013) ise -1,5 ve +1,5 aralığında normal dağılım gösterdiğini ifade etmiştir. Araştırmadaki verilerden elde edilen basıklık ve çarpıklık değerlerinin öntest verileri (skewness=-,339 ve ,501, kurtosis=-,599 ve ,972) ve sontest verileri (skewness= -1,057 ve ,501, kurtosis=-,244 ve ,972) için normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Öntest ve sontest veri setlerinin normal dağılım göstermesi sebebiyle öntest ve sontest verileri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farkın olup olmadığı belirlenmesi için Bağımlı Örneklem T-testi kullanılmıştır. Bağımlı Örneklem T-testi sonuçlarına Tablo 3'te yer verilmiştir.

Tablo 3.

Çalışma Grubunun Öntest ve Sontestlerden Aldıkları Puanlara İlişkin Bağımlı Örneklem T-testi Sonuçları

Yapılan Testler	skewness		kurtosis	
Sontest	-1,057	,501	-,244	,972
Kalıcılık testi	-1,005	,501	-,372	,972

Tablo 3 incelendiğinde, çalışma grubundaki 21 öğrencinin öntest puan ortalamalarının (\bar{X} :37,4762), sontest puan ortalamalarının ise (\bar{X} :72,8095) olduğu görülmektedir. Analiz sonuçlarına göre, çalışma grubunun öntest ve sontestlerden aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu söylenebilir (t: 14,265, $p < .05$). Bu bulgular ışığında, “ÖDSG Modeli” ile tasarlanan eleştirel yazma etkinliklerinin ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel yazma becerilerinin gelişimine olumlu yönde bir etkisinin olduğu yorumu yapılabilir.

Araştırmanın birinci alt problemleri arasında yer alan “ÖDSG Modeli ile tasarlanan etkinliklerin eleştirel yazma eğitiminde kalıcılığa olan etkisi nasıldır?” sorusuna cevap bulabilmek için çalışma grubunun sontest ve kalıcılık testlerinden elde ettikleri puan ortalamaları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Bu ilişkiyi belirleyebilmek için korelasyon analizinden yararlanılmıştır. Korelasyon analizi yapılırken tercih edilecek testin belirlenebilmesi için verilerin normal dağılıma uygunluk gösterip göstermeme durumlarına bakılmıştır. Bu sebeple çalışmada, sontest ve kalıcılık testi veri setlerinin dağılımını belirleyebilmek için Shapiro-Wilk testi kullanılmıştır. Bu teste ait sonuçlar Tablo 4 ve Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 4.

Sontest ve Kalıcılık Testi Verilerine Ait Shapiro-Wilk Normallik Testi Sonuçları

Yapılan Testler	Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	p
Sontest	,836	21	,065
Kalıcılık testi	,842	21	,080

* $p > .05$

Tablo 4’te sontest ve kalıcılık testi verilerinin dağılımını belirleyebilmek için yapılan Shapiro-Wilk testi sonuçlarına göre, sontest ve kalıcılık testi verilerinin normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir ($p>.05$). Sontest ve kalıcılık testi verilerinin dağılımına ilişkin basıklık ve çarpıklık katsayıları sonuçları Tablo 5’te yer almaktadır.

Tablo 5.

Sontest ve Kalıcılık Testi Verilerinin Dağılımına İlişkin Basıklık ve Çarpıklık Katsayıları Analiz Sonuçları

Tablo 5 incelendiğinde, araştırmadaki verilerden elde edilen basıklık ve çarpıklık değerlerinin sontest verileri (skewness=-1,057 ve ,501, kurtosis=-,244 ve ,972) ve kalıcılık testi verileri (skewness=-1,005 ve ,501, kurtosis=-,372 ve ,972) için normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir.

Sontest ve kalıcılık testi veri setlerinin normal dağılım göstermesi sebebiyle sontest ve kalıcılık testlerinden elde edilen puan ortalamaları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığının belirlenmesi için korelasyon analizi testlerinden olan Pearson Momentler Korelesyonu Testi kullanılmıştır. Pearson Momentler Korelesyonu Testi sonuçlarına Tablo 6’da yer verilmiştir.

Tablo 6.

ÖDSG Modeli ile Tasarlanan Etkinliklerle Gerçekleştirilen Eleştirel Yazma Eğitiminin Kalıcılığının Belirlenmesi Amacıyla Yapılan Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi Sonuçları

		Değişken
Kalıcılık Testi	r	,981(**)
	p	,000
	N	21

**İşaretli korelasyonlar (.01) düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 6 incelendiğinde, sontest ve kalıcılık testi puanları arasındaki ilişkinin istatistiksel açıdan $p<.01$ düzeyinde pozitif yönde anlamlı bulunduğu görülmektedir. Korelasyon katsayısı 0-1 arasında yer alır ve belirli aralıklara göre yorumlanır. Genellikle korelasyon katsayısı 0-0,25 arasında ise çok zayıf bir ilişkiyi; 0,26-0,49 arasında ise zayıf bir ilişkiyi; 0,50-0-69 arasında ise orta düzeyde biri ilişkiyi; 0,70-0-89 arasında ise yüksek düzey bir ilişkiyi ifade ederken 0,90 üzeri değerler ise yüksek bir ilişkiyi ifade eder (Çömlekçi, 1989; Kadılar, 2005; Orhunbilge, 2017). Bu doğrultuda Tablo 6’da sontest ve kalıcılık testi puanları arasında korelasyonel açıdan ($r: 0,981, p<.01$) yüksek düzeyde bir ilişki tespit edildiği görülmektedir.

Bu bulgular ışığında Tablo 6’daki Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi sonuçlarına bakıldığında, sontest ve kalıcılık testi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı, pozitif ve yüksek düzeyde bir korelasyonun mevcut olduğu görülmektedir. Bu bulgulara dayanarak ÖDSG Modeli ile tasarlanan eleştirel yazma etkinlikleriyle gerçekleştirilen eleştirel yazma eğitiminin, ilkokul dördüncü

sınıf öğrencileri üzerinde kalıcılık sağlama anlamında başarılı olduğu yorumu yapılabilir.

Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın ikinci alt problemi olan “İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin ÖDSG Modeli ile tasarlanan etkinliklerle gerçekleştirilen eleştirel yazma eğitimine yönelik görüşleri nelerdir?” sorusu kapsamında ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerine daha önce Türkçe derslerinde ÖDSG Modeliyle tasarlanan etkinliklerle karşılaşp karşılaşmadıkları ve daha önce Türkçe derslerinde eleştirel yazılar yazıp yazmadıkları ile ilgili sorular yöneltilmiştir. Öğrencilerin verdikleri cevaplar, “ÖDSG Modeline yönelik” ve “Eleştirel yazmaya yönelik” olmak üzere gruplanarak “evet karşılaştım”, “hayır karşılaşmadım”, “evet yazdım”, “hayır yazmadım” şeklinde kodlanmıştır. Öğrencilerin görüşleri ve görüş sayıları bazı öğrencilerin ifadeleri ile birlikte Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7.

İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Derslerinde ÖDSG Modeliyle Tasarlanan Etkinliklerle Karşılaşp Karşılaşmadıkları ve Türkçe Derslerinde Eleştirel Yazılar Yazıp Yazmadıkları ile İlgili Görüşleri

	Görüşler	Görüş Sayısı	Öğrenci Görüşleri (Doğrudan Alıntı)
ÖDSG Modeli	Evet Karşılaştım	1	<i>*Daha önce yazılarımızı düzenlemeyle ilgili etkinlikler yapıp sınıf panosuna asmıştık. (Ö-7)</i>
	Hayır Karşılaşmadım	20	<i>*Hayır, daha önce sizinle birlikte yaptığımız gibi stratejilerin olduğu bir öz düzenleme etkinliği yapmadık. (Ö-3)</i>
Eleştirel Yazma	Evet Yazdım	2	<i>*Eleştirel yazı yazdık ama sizinle eğitimde öğrendiğimiz boyutları olmadan yazdık. (Ö-13) *Pilleri geri dönüşüm kutusuna atmayan öğrencileri uyarmak için yazılar yazdık. (Ö-6)</i>
	Hayır Yazmadım	19	<i>*Yazmadık. Çünkü eleştirel yazı yazmak için eğitim almak gerekir. (Ö-17)</i>

Tablo 7 incelendiğinde, çalışma grubundaki sadece bir öğrencinin Türkçe derslerinde ÖDSG Modeliyle tasarlanan etkinliklerle karşılaştığını ifade ettiği görülürken 20 öğrencinin ise Türkçe derslerinde ÖDSG Modeliyle tasarlanan etkinliklerle karşılaşmadıklarını ifade ettikleri görülmektedir. Etkinliklerle karşılaştığını söyleyen Ö-7 kodlu öğrencinin ifadesi incelendiğinde, öğrencinin sadece yazıları düzenleme eylemi üzerinde durduğu görülmektedir. Öğrencinin bu ifadesi, öz düzenlemeli öğrenmenin içerik ve kapsamına tam olarak uymaması sebebiyle bu öğrencinin de daha önce ÖDSG Modeli ile karşılaşmadığı ve sınıfta yapılan yazıları düzeltme çalışmalarını “düzenleme” kavramı ile bağdaştırmaya çalıştığı söylenebilir. Nitekim aynı sınıftaki 20 arkadaşının da bu model ile daha önce karşılaşmadıklarını ifade etmesi, bu olasılığın güçlendirmektedir. Bu noktadan

hareketle, çalışma grubundaki öğrencilerin daha önce Türkçe derslerinde ÖDSG Modeliyle ilgili herhangi bir etkinlikle karşılaşmamış oldukları yorumu yapılabilir.

Tablo 7 incelendiğinde çalışma grubundaki iki öğrencinin Türkçe derslerinde eleştirel yazılar yazdıklarını ifade ettikleri görülürken 19 öğrencinin ise Türkçe derslerinde eleştirel bir yazı yazmadıklarını ifade ettikleri görülmektedir. Eleştirel yazı yazdıklarını söyleyen iki öğrencinin ifadeleri incelendiğinde, Ö-13 kodlu öğrencinin eleştirel yazmanın boyutlarını kullanmadan eleştirel yazı yazdığını ifade ettiği görülürken Ö-6 kodlu öğrencinin ise pilleri geri dönüşüm kutusuna atmayan öğrencileri uyarmak için afiş benzeri yazılar ve sloganlar yazdığını ifade ettiği görülmektedir. Fakat eleştirel yazmanın alanyazındaki boyutları dikkate alınmadan slogan şeklinde yazılan yazıların ve öğrencileri uyarmak için hazırlanan afişlerin tam anlamıyla eleştirel yazının tanımını ve içeriğini kapsamadığı söylenebilir. Bu sebeple çalışma grubundaki öğrencilerin daha önce Türkçe derslerinde eleştirel bir yazı yazmamış oldukları yorumu yapılabilir.

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerine “ÖDSG Modeli” ile tasarlanan eleştirel yazma uygulamalarına yönelik genel görüşleri sorulmuştur. Öğrencilerin verdikleri cevaplar “ÖDSG Modeline yönelik” ve “Eleştirel yazmaya yönelik” olarak gruplanmış ve “Uygulamalarda keyif aldıkları bölümler” ve “Uygulamalarda güçlük yaşadıkları bölümler” şeklinde kodlanmıştır. Ayrıca öğrencilerin görüşleri, görüş sayıları ve bazı öğrencilerin doğrudan ifadeleri Tablo 8 ve Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 8.
İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin ÖDSG Modeline Ait Stratejilerde Keyif Aldıkları ve Güçlük Yaşadıkları Bölümlere Yönelik Görüşleri

	Görüşler	Görüş Sayısı	Öğrenci Görüşleri (Doğrudan Alıntı)
Öğrencilerin ÖDSG Modeline ait stratejilerde keyif aldıkları bölümler	Stratejiyi akılda tutma	16	<i>*Bence en keyifli bölüm, stratejiyi akılda tutma oldu. Çünkü müzik aletlerini kullanırken hem eğlendik hem öğrendik. (Ö-11)</i>
	Stratejiyi modelleme	11	<i>*Stratejiyi modelleme aşamasını çok sevdim. Strateji modelini kesip deftere yapıştırmak ve model ile ilgili drama yapmak çok eğlenceli oldu. (Ö-4)</i>
Öğrencilerin ÖDSG Modeline ait stratejilerde güçlük yaşadıkları bölümler	Stratejiyi destekleme	6	<i>*Arkadaşlarımla iş birliği ve grup çalışması yaptığımız bu bölüm en sevdiğim bölümdü. (Ö-1)</i>
	Bağımsız performansı destekleme	14	<i>*Öğretmenimizin yardımı olmadan yazmak çok zordu. Ben çok zorlandım. (Ö-12)</i>
	Stratejinin faydaları ve amacını tartışma	10	<i>*Stratejinin faydalarını anladım ama stratejileri bilmediğim için amacını anlayamadım. (Ö-21)</i>
	Ön bilgileri harekete geçirme ve geliştirme	7	<i>*Çoğu konu ile ilgili hiçbir bilgim yoktu. İlk başlarda anlamakta zorlandım. (Ö-5)</i>

Tablo 8 incelendiğinde, öğrencilerin “ÖDSG Modeli”ne ait stratejilerde keyif aldıkları bölümlerin “Stratejiyi akılda tutma, stratejiyi modelleme ve stratejiyi destekleme” olduğu görülmektedir. “ÖDSG Modeli”nin bu aşamalarına ait derslerin işleniş göz önünde bulundurulduğunda bu derslerin öğrencilerin aktif olarak katıldıkları etkinlikleri içeren dersler olduğu görülmektedir. Nitekim odak grup görüşmesi yapılan öğrencilerin derslerin müzik aletleriyle işlendiğini, derslerde kesme ve yapıştırma etkinliklerinin gerçekleştirildiğini, öğrencilerin drama etkinliği ve grup çalışmaları yaptıklarını ifade etmeleri bu bulguyu desteklemektedir. Bu doğrultuda uygulama sürecinde öğrencileri rutin ders işlenişinin dışına çıkaran ve öğrencileri derste aktif kılan “ÖDSG Modeli”ne ait etkinliklerin yer almasının öğrencilerin ilgisini çektiği ve bu sebeple söz konusu boyutların işlendiği derslerin öğrencilere eğlenceli gelmiş olabileceği yorumu yapılabilir.

Tablo 8 incelendiğinde, öğrencilerin “ÖDSG Modeli”ne ait stratejilerin algılanmasında güçlükle yaşadıkları bölümlerin “Bağımsız performansı destekleme, stratejinin faydaları ve amacını tartışma, ön bilgileri harekete geçirme ve geliştirme” olduğu görülmektedir. “ÖDSG Modeli”nin bu aşamalarına ait derslerin işleniş göz önünde bulundurulduğunda bu derslerin öğrencilerin stratejileri tanımalarını gerektiren dersler olduğu görülmektedir. Bu sebeple öğrencilerin daha önce “ÖDSG Modeli” ile ilgili ön bilgilerinin ve deneyimlerinin olmaması, öğrencilerin bu aşamalarda güçlükle yaşamalarına gerekçe olarak gösterilebilir. Ayrıca öğrencilerin Tablo 7’deki “ÖDSG Modeli” ile ilgili tasarlanan etkinliklerle daha önce karşılaşmadıklarını belirten ifadeleri bu yorumu desteklemektedir.

Tablo 9.

İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Yazma Etkinliklerinde Keyif Aldıkları ve Güçlükle Yaşadıkları Bölümlere Yönelik Görüşleri

	Görüşler	Görüş Sayısı	Öğrenci Görüşleri (Doğrudan Alıntı)
Öğrencilerin eleştirel yazma etkinliklerinde keyif aldıkları bölümler	Tutarlık	13	<i>*Zaten Türkçe derslerimizde yazı yazarken öğretmenimiz hep “Tutarlı olun!” diye uyarırdı. O yüzden bu bölümde hiç zorlanmadık. (Ö-8)</i>
	Açıklık ve akıcılık	10	<i>*Cümleleri mantıklı ve sade yazdım. Aslında biz bunu hikâye yazarken hep yapıyoruz. (Ö-16)</i>
	Şekil/biçim	8	<i>*İmlâ kurallarını ve noktalama işaretlerini derste işlediğimiz için bu bölümü yaptım. (Ö-10)</i>
	Planlama	7	<i>*Bu bölüm çok eğlenceliydi. Çünkü herkes ne yazacağını yazmadan önce tahtada söylüyordu. Çok komik şeyler çıkıyordu ortaya. (Ö-18)</i>
Öğrencilerin eleştirel yazma etkinliklerinde güçlükle yaşadıkları bölümler	Sorgulama	14	<i>*5NİK soruları gibi metni sürekli sorularla işlemek gerekiyor. Bu çok sıkıcı ve zor. (Ö-15)</i>
	Çok yönlü düşünme	11	<i>*Bir sorun ile ilgili farklı çözümler düşünebilmek inanılmaz zor. Çok yönlü düşünmek için çok okumak lazım bence. (Ö-19)</i>
	Nesnellik	9	<i>*Yazı yazarken tarafsız olmak zor. Çünkü karşımadaki konuşmuyor ki hak verelim! (Ö-7)</i>
	Kanıt sunma ve ikna etme	8	<i>*Kanıt sunma kolaydı ama yazı yazarken birini ikna etmek çok zor. Çok zorlandım. (Ö-11)</i>

Tablo 9 incelendiğinde öğrencilerin eleştirel yazma etkinliklerinde keyif aldıkları bölümlerin “Tutarlık, açıklık ve akıcılık, şekil/biçim ve planlama” olduğu görülmektedir. Nitekim öğrenci ifadeleri incelendiğinde öğrencilerin bu bölümlerde çok fazla zorlanmadıklarını ve bu bölümdeki etkinlikleri kolaylıkla yaptıklarını ifade ettikleri görülmektedir. Öğrencilerin bu aşamalarda zorlanmamalarının sebebi, öğrencilerin bu boyutları genel olarak çoğu yazı türünde kullanmalarından kaynaklı olabileceği yorumu yapılabilir.

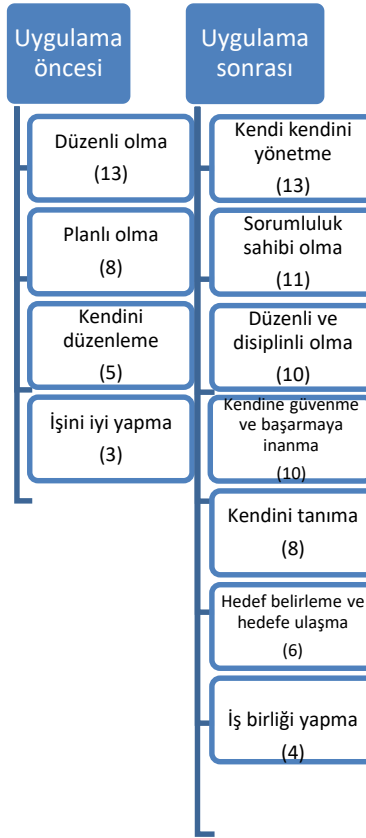
Tablo 9 incelendiğinde öğrencilerin eleştirel yazma etkinliklerinde güçlük yaşadıkları bölümlerin “Sorgulama, çok yönlü düşünme, nesnellik, kanıt sunma ve ikna etme” olduğu görülmektedir. Öğrenci ifadeleri incelendiğinde öğrencilerin bu boyutları tam olarak kavrayamamaları sebebiyle bu bölümlerde güçlük yaşadıkları görülmektedir. Öğrencilerin bu bölümlerde güçlük yaşamalarının sebebi olarak, öğrencilerin daha önce eleştirel yazı yazma deneyimlerinin olmamasından kaynaklı olabileceği yorumu yapılabilir. Öğrencilerin Tablo 7’deki daha önce Türkçe derslerinde eleştirel yazılar yazmadıklarını belirten ifadeleri bu yorumu desteklemektedir.

Araştırmanın ikinci alt problemi kapsamında ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerine “öz düzenleme” ve “eleştirel yazma” kavramlarına yönelik uygulama öncesi ve uygulama sonrası düşüncelerindeki değişimler sorulmuştur. Öğrencilerin verdikleri cevaplar “ÖDSG Modeline yönelik” ve “Eleştirel yazmaya yönelik” olarak gruplanarak “uygulama öncesi” ve “uygulama sonrası” şeklinde kodlanmıştır. Öğrencilerin ifadeleri ve görüş sayıları Şekil 3 ve Şekil 4’te sunulmuştur.



Şekil 3. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin “eleştirel yazma” kavramına yönelik uygulama öncesi ve uygulama sonrası düşünceleri

Şekil 3 incelendiğinde, öğrencilerin uygulama öncesi eleştirel yazma kavramına yönelik düşüncelerini ifade ederken “Eksik bulmak, kızmak, yargılamak ve doğruyu söylemek” ifadelerini kullandıkları belirlenmiştir. Uygulama sonrası ise eleştirel yazma kavramına yönelik düşüncelerini ifade ederken “Sorgulayarak yazmak, iddiada bulunarak yazmak, çözüm üretmek, çok yönlü düşünerek yazmak, tarafsız yazmak, yazarken tutarlı olmak ve planlı yazmak” ifadelerini kullandıkları belirlenmiştir. Bu ifadeler doğrultusunda öğrencilerin “eleştirel yazma” kavramına yönelik uygulama öncesi ve uygulama sonrası düşüncelerinin farklılaştığı görülmektedir.



Şekil 4. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin “öz düzenleme” kavramına yönelik uygulama öncesi ve uygulama sonrası düşünceleri

Şekil 4 incelendiğinde, öğrencilerin uygulama öncesi “öz düzenleme” kavramına yönelik düşüncelerini ifade ederken “Düzenli olma, planlı olma, kendini düzenleme ve işini iyi yapma” ifadelerini kullandıkları belirlenirken uygulama sonrası ise “Kendi kendini yönetme, sorumluluk sahibi olma, düzenli ve disiplinli olma, kendine güvenme ve başarmaya inanma, kendini tanıma, hedef belirleme ve hedefe ulaşma ve iş birliği yapma” ifadelerini kullandıkları belirlenmiştir. Bu ifadeler göz önünde bulundurulduğunda, öğrencilerin uygulama öncesi ve uygulama sonrası “öz düzenleme” kavramına yönelik görüşlerinde farklılıklar olduğu görülmektedir.

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin “ÖDSG Modeli” ile tasarlanan eleştirel yazma etkinliklerinin, kendilerine hangi yönde fayda sağladığına yönelik görüşleri “ÖDSG Modeline yönelik” ve “Eleştirel yazmaya yönelik” şeklinde gruplanarak Şekil 5 ve Şekil 6’da sunulmuştur.



Şekil 5. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin ÖDSG Modelinin kendilerine hangi yönde fayda sağladığına yönelik görüşleri

Şekil 5 incelendiğinde ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin “ÖDSG Modeli”nin kendilerine fayda sağladığı yönleriyle ilgili görüşlerini ifade ederken “Kendi kendini yönetme, sorumluluk sahibi olma, düzenli ve planlı olma, zamanı iyi kullanma, iş birliği ile çalışma ve başarıya olan inançlarını artırma” ifadelerini kullandıkları belirlenmiştir. Öğrencilerin bu ifadeleri, öz düzenlemeli öğrenme modeline ait temel kavramları kapsamı ve öz düzenlemeli öğrenende bulunması gereken özellikleri karşılaması sebebiyle öz düzenlemeli öğrenme modelinin öğrencilere olumlu katkı sağladığı şeklinde bir yorum yapılabilir.



Şekil 6. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel yazmanın kendilerine hangi yönde fayda sağladığına yönelik görüşleri

Şekil 6 incelendiğinde, öğrencilerin eleştirel yazmanın kendilerine fayda sağladığı yönlerle ilgili görüşlerini ifade ederken “Sorgulamayı öğrenme, tarafsız olma, sorunlara çözüm bulma, farklı bakış açıları geliştirme, farklı görüşlere saygılı olma, planlı olma” ifadelerini kullandıkları görülmektedir. Öğrencilerin bu ifadelerinin eleştirel yazmanın alanyazındaki boyutları ile örtüşmesi, öğrencilerin eleştirel yazma yöntemini kavradıkları şeklinde yorumlanabilir.

Öğrencilere ÖDSG Modeli ile tasarlanan farklı etkinlikler yapmak isteyip istemedikleri ve eleştirel yazma ile ilgili farklı eğitimlere katılmak isteyip istemedikleri sorulmuştur. Öğrencilerin verdikleri cevaplar “ÖDSG Modeline yönelik” ve “Eleştirel yazmaya yönelik” olmak üzere gruplanarak “evet isterim”, “hayır istemem”, “evet katılmak isterim”, “hayır katılmak istemem” şeklinde kodlanmış ve bazı öğrencilerin ifadeleri ile Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10.

İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin ÖDSG Modeli ile Tasarlanan Farklı Etkinlikler Yapmak İsteyip İstemedikleri ve Eleştirel Yazma ile İlgili Farklı Eğitimlere Katılmak İsteyip İstemedikleri ile İlgili Görüşleri

	Görüşler	Görüş Sayısı	Öğrenci Görüşleri (Doğrudan Alıntı)
ÖDSG Modeli	Evet İsterim	20	*Katılmak isterim. Çünkü çok eğlenceli, hiç sıkılmadım. (Ö-2) *Katılmak isterim. Diğer derslerden farklı ders işliyoruz. (Ö-4)
	Hayır İstemem	1	*Hayır katılmak istemiyorum. Çünkü görsel sanatlar dersini kaçıyorum. (Ö-9)
Eleştirel Yazma	Evet Katılmak İsterim	19	*Evet katılmak istiyorum. Çünkü sorunlarınıza çözüm bulmamızı sağlıyor. (Ö-20)
	Hayır Katılmak İstemem	2	*Hayır katılmak istemiyorum. Çünkü görsel sanatlar dersine giremiyorum, dersler aynı saate denk geliyor. (Ö-9) *Galiba katılmak istemem. Çünkü bazı boyulları (sorgulama ve nesnellik) anlamakta zorlanıyorum. (Ö-16)

Tablo 10 incelendiğinde “ÖDSG Modeli” ile tasarlanan farklı etkinlikler yapmak isteyen öğrencilerin sayısının 20 olduğu görülürken etkinlikler yapmak istemeyen öğrenci sayısının sadece bir olduğu görülmektedir. “ÖDSG Modeli” ile tasarlanan farklı etkinlikleri yapmak isteyen öğrencilerin gerekçeleri arasında; “Bu modeli öğrenmenin eğlenceli oluşu ve diğer derslerden farklı oluşu” gibi ifadeler yer almaktadır. “ÖDSG Modeli” ile tasarlanan farklı etkinlikleri yapmak istemeyen öğrencinin gerekçesi incelendiğinde ise uygulama sürecinin görsel sanatlar dersi ile aynı saate denk gelmesi sonucu öğrencinin görsel sanatlar dersini işleyemediği ve bu sebeple “ÖDSG Modeli” ile tasarlanan etkinliklere katılmak istemediği görülmektedir. Bu ifadeler ışığında çalışma grubundaki öğrencilerin genelinde ÖDSG Modeli ile tasarlanan farklı etkinlikler yapmak istedikleri ve öğrencilerin bu modeli benimseyerek bu model ile ders işlemeyi tercih ettikleri yorumu yapılabilir.

Tablo 10 incelendiğinde, eleştirel yazma ile ilgili farklı eğitimlere katılmak isteyen öğrencilerin sayısının 19 olduğu görülürken eğitimlere katılmak istemeyen öğrencilerin sayısının iki olduğu görülmektedir. Eleştirel yazma eğitimine katılmak isteyen öğrenciler, “Eleştirel yazmanın sorunlara çözüm üreten bir yazı türü olması, eleştirel yazılar yazmanın yazma becerilerine katkı sağlaması ve yazarken hiç sıkılmamaları” gibi gerekçeler sundukları görülmektedir. Eleştirel yazma eğitimine katılmak istemeyen öğrencilerin gerekçeleri arasında ise “Uygulama sürecinin görsel sanatlar dersi ile aynı ders saatine denk gelerek öğrencinin görsel sanatlar dersine

katılmayışı ve eleştirel yazmanın bazı boyutlarını kavramanın zor oluşu” gibi ifadeler yer almaktadır. Bu ifadeler ışığında uygulama sürecinin okul ders saatleri ile çakışmayacak şekilde planlandığı sürece çalışma grubundaki öğrencilerin genelinin eleştirel yazma ile ilgili farklı eğitimlere katılmak istedikleri yorumu yapılabilir.

Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan “ÖDSG Modeli ile tasarlanan etkinliklerle gerçekleştirilen eleştirel yazma eğitimi sürecine yönelik gözlemler nelerdir?” sorusuna ait bulgular gözlemci öğretmenin izlenimleri ve araştırmacının günlüğündeki notlar yardımıyla raporlaştırılmıştır. Uygulama sürecine yönelik gözlemler; “ÖDSG Modeline yönelik” ve “Eleştirel yazmaya yönelik” olmak üzere iki bölümde gerçekleştirilmiştir. Bu gözlemler, ÖDSG Modelinin strateji basamaklarına ve eleştirel yazma becerisinin boyutlarına yönelik gözlemleri içermektedir.

ÖDSG Modeline Yönelik Gerçekleştirilen Gözlemlere İlişkin Bulgular ve Yorum

ÖDSG Modelinin ilk basamağı olan ön bilgileri harekete geçirme ve geliştirme aşamasında, öğrencilerin ilk başlarda zorlandıkları gözlemlenmiştir. Gözlemci öğretmen gözlemlerinde, öğrencilerin özellikle “eleştiri” kavramına yönelik ön bilgilerinin çok eksik olduğunu ve bu kavramı anlamakta güçlük çektiklerini ifade etmiştir. Nitekim bu aşama ile ilgili araştırmacının günlüğündeki “Öğrenciler eleştiri kavramına çok uzaklar. Bu kavramın tanımını yapmakta ve eleştiri ile ilgili günlük hayatlarından örnekler vermekte çok zorlandılar. Eleştiri kavramının üzerinde tekrar durulmalı” ifadesi, bu gözlemi desteklemektedir.

“ÖDSG Modeli”nin amacının ve faydalarının tartışıldığı aşamada, öğrencilerin çok fazla zorlanmadıkları gözlemlenmiştir. Nitekim araştırmacının günlüğünde yer alan “Öğrenciler araştırmanın kendilerine sağlayacağı faydaları iyi biliyorlar. Çünkü araştırmanın faydaları ile ilgili kavram haritası oluştururken derse aktif olarak katılıp sık sık söz aldılar” ifadesi, gözlemci öğretmenin gözlemleri ile paralellik göstermektedir.

“ÖDSG Modeli”ne ait stratejinin modellenmesi aşamasının öğrencilerin ilgilerini çektiği gözlemlenmiştir. Gözlemci öğretmen, araştırma boyunca kullanılacak olan stratejinin nasıl kullanılacağını anlatıldığı bu bölümün öğrencilerin dikkatlerini çektiğini ifade etmiş ve bu husus araştırmacı günlüğünde ise “Öğrencilerin pür dikkat dersi dinlemeleri ve notlar almaları araştırmanın gidişatı açısından olumlu sinyaller vermektedir.” notuyla yer almıştır. Bu doğrultuda gözlemci öğretmenin gözlemleri ve araştırmacının gözlemlerinin benzer olduğu söylenebilir.

“ÖDSG Modeli”nin stratejiyi akılda tutma aşamasında öğrencilerin çok eğlendikleri ve etkinlikleri yaparken çok keyif aldıkları gözlemlenmiştir. Gözlemci öğretmen, bu aşamada araştırmacının öğrencilerin uygulama süreci boyunca stratejiyi akılda tutmalarını sağlamak için dersi eğlenceli hale getirdiğini ve öğrencilerle birlikte

şarkı oluşturduğunu ifade etmiştir. Ayrıca tüm öğrencilerin bu şarkıyı söylemeye istekli olduklarını belirtmiştir. Nitekim araştırmacının günlüğündeki “Modelin şu ana kadar en keyifli ve en hızlı ilerleyen basamağıydı.” ifadesi gözlemci öğretmenin gözlemleriyle örtüşmektedir.

“ÖDSG Modeli”ne ait stratejiyi destekleme aşamasının öğrencilerin sürece en aktif şekilde katılım sağladıkları aşama olduğu gözlemlenmiştir. Gözlemci öğretmen, bu aşama ile birlikte uygulama sürecinin yavaş yavaş başladığını ve eleştirel yazmanın öğrencilere tam manasıyla öğretilmeye çalışıldığını fakat bu aşamada hem öğrencilerin hem de araştırmacının zorlandıklarını ifade etmektedir ifade etmektedir. Nitekim araştırmacının günlüğünde yer alan “Öğrenciler yavaş yavaş stratejiyi kullanma sorumluluğunu almaya başlıyorlar ama bu süreçte çok zorlandıklarını hissediyorum.” notu, araştırmacı ve gözlemci öğretmenin benzer görüşlerde olduklarını göstermektedir.

“ÖDSG Modeli”nin bağımsız performans sergileme aşaması, öğrencilerin “ÖDSG Modeli”nin en zorlandıkları aşaması olarak gözlemlenmiştir. Gözlemci öğretmen, öğrencilerin bu aşamanın ilk başlarında araştırmacının desteği olmadan eleştirel yazı yazarken zorlandıklarını ve sürekli araştırmacıya sorular sorduklarını gözlemlemiştir. Daha sonra gözlemci öğretmen, araştırmacının öğrencilere yerinde ve zamanında verdiği ipuçları sayesinde öğrencilerin yavaş yavaş yazmaya istekli hale geldiklerini ve bağımsız yazmaya başladıklarını belirtmektedir. Nitekim araştırmacının günlüğünde yer alan “Bu süreçte bazı öğrencilerin yazmaya karşı isteksizlikleri ve ne yazacaklarını bilememeleri gibi birtakım zorluklarla karşılaştım. Fakat verdiğim kısa ve basit ipuçları ile öğrendikleri stratejileri kullanma sorumluluklarını yavaş yavaş üstlendiklerine şahit oldum.” ifadesi, araştırmacının gözlemlerinin gözlemci öğretmenin gözlemleriyle örtüştüğünü göstermektedir.

Eleştirel Yazma Sürecine Yönelik Gerçekleştirilen Gözlemlere İlişkin Bulgular ve Yorum

Eleştirel yazmanın planlama boyutu oluşturulurken, öğrencilerin yazma taslağı oluşturmada zorlandıkları gözlemlenmiştir. Gözlemci öğretmen, öğrencilerin “plan” sözcüğünün tanımını yapabildiklerini, günlük hayatlarından planlama ile ilgili örnekler verebildiklerini fakat bir yazıda planlamanın nasıl olması gerektiği ile ilgili ön bilgilerinin yetersiz olduğunu gözlemlemiştir. Nitekim araştırmacı günlüğünde yer alan “Öğrencilere yazma öncesi hazırlık ile ilgili sorular sorduğumda aldığım cevaplar kalem, silgi, defter gibi yazma araç ve gereçlerinin hazır bulundurulması ile ilgiliydi. Yazma öncesi zihinsel hazırlık ile ilgili görüşlerini belirten öğrenci olmadı” notu, gözlemci öğretmenin gözlemlerini desteklemektedir.

Eleştirel yazmanın kanıt sunma ve ikna etme boyutu oluşturulurken, öğrencilerin “kanıt” ve “ikna” kavramlarını algılamakta zorlandıkları gözlemlenmiştir. Gözlemci öğretmen, öğrencilerin belirlenen bir konu ile ilgili bir iddiada bulunabildiklerini ve bu iddialarını karşı tarafa kabullendirmek için ikna etme çalışmalarını yapabildiklerini

ifade etmiştir. Fakat öğrencilerin iddialarını savunurken “kanıt sunma” kısmında zorlandıklarını gözlemlemiştir. Araştırmacının da bu hususu günlüğünde “Öğrenciler, yazıya başlarken ortaya koydukları iddialarını kanıtlarla destekleme konusunda yetersizler” şeklinde ifade etmesi, araştırmacı gözlemlerinin gözlemci öğretmenin gözlemleri ile örtüştüğünü göstermektedir.

Eleştirel yazmanın çok yönlü düşünme ve sorgulama boyutları oluşturulurken, öğrencilerin bir konuyu hangi yönleriyle ele alıp sorgulayacaklarını tam olarak bilmedikleri gözlemlenmiştir. Gözlemci öğretmen, öğrencilerin sorgulama kavramına yönelik genel bilgilerinin yetersiz olduğunu ve yazma konuları ile ilgili düşünce ve fikirleri nasıl sorgulayacaklarını bilmediklerini gözlemlemiştir. Nitekim araştırmacının günlüğünde yer alan “Öğrenciler yazıya başlamadan önce belirledikleri konularla ilgili farklı fikirlerin olup olamayacağını sorgulamakta çok güçlük çekiyorlar. Birkaç öğrenci çok yönlü düşünerek sorgulama faaliyetini kısmen yapsa da bunları yazıya nasıl aktaracaklarını bilmiyorlar” ifadesi, araştırmacı gözlemlerinin gözlemci öğretmenin gözlemleri ile örtüştüğünü göstermektedir.

Eleştirel yazmanın nesnellik boyutunun oluşturulması aşamasında öğrencilerin önemli düzeyde zorlandıkları gözlemlenmiştir. Gözlemci öğretmen, süreç boyunca, öğrencilerin sınıf içerisinde tartışılan konular ile ilgili olay ve durumlara tarafsız bir bakış açısı ile yaklaşmakta zorlandıklarını gözlemlemiştir. Nitekim öğrencilerin öz değerlendirme formlarında anlamakta en çok güçlük çektikleri eleştirel yazma boyutunun nesnellik olduğunu belirtmeleri, gözlemci öğretmenin gözlemlerini desteklemektedir.

Eleştirel yazmanın tutarlık boyutunun oluşturulması aşamasında, öğrencilerin fazla zorlanmadıkları gözlemlenmiştir. Gözlemci öğretmen, öğrencilerin konu ile ilgili görüşlerini ifade ederken mantıklı ve tutarlı yazılar yazdıklarını gözlemlemiştir. Bazı öğrencilerin yazılarının belirli bölümlerinde konu bütünlüğünü bozduklarını fakat yazılarının sonuna doğru tekrar tutarlılığı sağladıklarını ifade etmiştir. Fakat araştırmacı gözlemlerinde önemli bir noktaya değinmiş ve bazı öğrencilerin yazılarının ilk başlarında kullandıkları ifadeleri yazılarının sonlarında da kullandıklarını belirlemiş ve öğrencilerin bu şekilde yazılarında tutarlık oluşturmaya çalıştıklarını gözlemlemiştir. Bu gözlemini günlüğündeki “Öğrenciler yazılarının başındaki iddia cümlelerini yazılarının sonuna da ekleyerek yazılarında tutarlılığı sağlamaya çalışıyorlar” notu ile ifade etmiştir.

Eleştirel yazmanın açıklık ve akıcılık boyutu ile şekil/biçim boyutlarının oluşturulması aşamasında, öğrencilerin çok fazla zorlanmadıkları gözlemlenmiştir. Gözlemci öğretmen öğrencilerin yazılarında yazım kurallarına ve noktalama işaretlerine dikkat ettiklerini, genel itibarıyla imlâ kurallarına uygun yazılar yazdıklarını gözlemlemiştir. Yazılarındaki cümlelerin anlaşılır cümleler olduğunu ve öğrencilerin sade bir dil kullandıklarını ifade etmiştir. Fakat araştırmacının günlüğünde yer alan “Öğrenciler yazılarında noktalama işaretlerine dikkat etmekte fakat yazılarındaki cümle ve paragraflar genel olarak düşüncelerinin akışına uygun

olmuyor. Yazdıkları cümleler çok karışık ve anlaşılması güç” ifadesi, araştırmacının gözlemlerinin gözlemci öğretmenin gözlemleriyle çeliştiğini göstermektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde araştırmacının bulguları alanyazındaki “ÖDSG Modeli”ne ve eleştirel yazmaya dair yapılan diğer araştırmaların sonuçları ile karşılaştırılıp benzer ve farklı yönleri ortaya konularak tartışılmıştır. Son olarak yapılan tartışma ve sonuçlar neticesinde araştırmaya yönelik önerilere yer verilmiştir.

Araştırmanın Nicel Bulgularına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmada öntest ve sontest verilerine ilişkin yapılan analizlerde “ÖDSG Modeli”nin ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel yazma becerilerini geliştirdiği yönünde olumlu sonuçlara ulaşılmıştır. Sontest ve kalıcılık testi verilerine ilişkin yapılan analizlerde ise “ÖDSG Modeli” ile tasarlanan etkinliklerin eleştirel yazma eğitiminde kalıcılığa katkı sağladığına yönelik sonuçlara ulaşılmıştır.

Alanyazın incelendiğinde, “ÖDSG Modeli”nin ilkökul öğrencilerinin eleştirel yazma becerilerine olan etkisinin incelendiği araştırmalara rastlanmamıştır. Fakat alanyazında “ÖDSG Modeli”nin ilkökul öğrencilerinin yazma becerilerine olan etkisinin incelendiği araştırmaların mevcut olduğu görülmüştür. Bu sebeple çalışma sonuçları, bu araştırmaların sonuçları ile yazma becerisi özelinde karşılaştırılarak tartışılmıştır.

Bu araştırmanın sonuçları Uygun (2012) tarafından gerçekleştirilen ve ÖDSG Modelinin öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarında, yazılı anlatımlarında ve yazmaya yönelik öz düzenleme becerilerinde olumlu bir etki meydana getirdiği sonucuna ulaştığı çalışmasının sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Ayrıca her iki araştırmada da “ÖDSG Modeli” ile gerçekleştirilen yazma eğitiminin öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin gelişimine kalıcı bir etki yaptığı tespit edilmiştir. Bu sebeple Uygun’un araştırmasından elde ettiği sonuçlar bu araştırmanın sonuçlarını destekler niteliktedir.

Benzer şekilde Can (2016) bir çalışmada ÖDSG Modeline dayalı yazma eğitiminin öğrencilerin hikâye yazma düzeylerine, yazmaya yönelik tutumlarına ve yazma öz yeterliklerine olumlu yönde katkılar sağladığına yönelik sonuçlara ulaşmıştır. Bu çalışmada elde edilen sonuçlar bu araştırmanın sonuçları ile örtüşmektedir.

Sarıkaya (2019) bir çalışmada, öz düzenleme davranışlarının sergilendiği yazma etkinliklerinin ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma başarı ve performanslarını artırmada etkili olduğu, meydana gelen değişimin kalıcılığa etkisinin güçlü olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar araştırmanın sonuçları ile paralellik göstermektedir.

Zumbrunn ve Bruning (2012) yapmış oldukları bir çalışmada ÖDSG Modeliyle gerçekleştirilen eğitimin ilkökul birinci sınıf öğrencilerinin yazma becerilerini geliştirdiğini tespit etmişlerdir. Ayrıca çalışmalarında ÖDSG Modelinin kalıcılığa yönelik de olumlu bir etkisinin olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Çalışmalarının sonuçları, bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Araştırmanın bu bölümünde “ÖDSG Modeli”nin tasarlayıcılarının modelin etkililiği ile ilgili yaptıkları çalışmalara yer verilmesi ve bu çalışmaların sonuçlarının araştırma sonuçları ile karşılaştırılması önem arz etmektedir. Bu sebeple Graham, Harris ve Mason (2005) tarafından “ÖDSG Modeli” ile gerçekleştirilen yazma eğitiminin ilkökul üçüncü sınıf öğrencilerinin yazma becerilerine olan etkisinin incelendiği çalışmanın sonuçları değerlidir. Çalışmada, “ÖDSG Modeli”nin öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeye katkı sağladığı, “ÖDSG Modeli” ile gerçekleştirilen yazma çalışmaları sonunda öğrencilerin yazdıkları yazıların nitelik açısından yeterli seviyede olduğu ve yazılarındaki ikna edici unsurların yüksek düzeyde olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca çalışma sonucunda, “ÖDSG Modeli”nin ilkökul üçüncü sınıf öğrencilerine yönelik gerçekleştirilen yazma eğitimi için uygun ve faydalı bir model olduğu sonucuna yer verilmiştir. Bu sonuç, araştırmadaki “ÖDSG Modeli”nin ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel yazma becerilerini geliştirdiği sonucu ile yazma özelinde örtüşmektedir.

Harris, Graham ve Mason (2003) “ÖDSG Modeli”nin özel gereksinimleri olan ilkökul ikinci sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinin gelişimine etkisini inceledikleri araştırmalarında “ÖDSG Modeli”ne yönelik hazırlanan strateji talimatları doğrultusunda, öğrencilerin yazmaya karşı güdülenerek tek cümlelik yazılardan paragraflar yazmaya başladıklarını belirlemişlerdir. Araştırmanın sonunda elde edilen, “ÖDSG Modeli”nin öğrencilerin yazma becerilerine katkı sağladığı ve öğrencilerin süreç içerisinde yazma becerilerinin gelişme gösterdiği sonucu, bu araştırmanın sonuçları ile benzerlik göstermektedir.

Sonuç olarak alanyazındaki çalışmalar incelendiğinde, “ÖDSG Modeli” ile gerçekleştirilen yazma uygulamalarının ilkökulün tüm sınıf kademelerindeki öğrencilerin yazma becerileri üzerinde etkili olduğu görülmektedir. Alanyazındaki söz konusu çalışmaların ve bu araştırmanın sonuçlarından hareketle “ÖDSG Modeli”ne yönelik hazırlanan etkinliklerin öğrencilerin seviyelerine ve çalışmanın öngörülen amaçlarına uygun olarak planlanması durumunda, ilkökulün tüm sınıf kademelerindeki öğrencilerin genelde yazma becerilerini özelde ise eleştirel yazma becerilerini geliştirebileceği ve kalıcılığa yönelik olumlu bir etkisinin olabileceği söylenebilir.

Araştırmanın Nitel Bulgularına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmada uygulama süreci boyunca elde edilen nicel verileri daha iyi açıklayabilmek için nitel araştırmalarda önemli bir yer tutan gözlem ve görüşme teknikleri kullanılmış, veriler bu tekniklere uygun araçlarla toplanmıştır. Bu bölümde

bu veri toplama araçlarından elde edilen verilere yönelik sonuç ve tartışmalara yer verilmiştir.

Araştırmada uygulama öncesi gerçekleştirilen gözlemler neticesinde, uygulama sürecinin başından itibaren öğrencilerin yazma materyalleri olan defter, kalem, silgi ve kalemtırış gibi araç gereçleri hazır bulundurdıkları, öğrencilerin yeni bir etkinliğe başlamadan önce araştırmacının bir önceki etkinlik ile ilgili sorularına cevap verebildikleri, öğrencilerin uygulama süreci boyunca genel olarak derslere istekli gelerek etkinliklere aktif olarak katıldıkları ve uygulama sürecine motive oldukları gibi bazı sonuçlara ulaşılmıştır.

Vansteenkiste, Matos, Lens ve Soenens (2007) bir hedefi gerçekleştirmeye motive olan öğrencilerin, onlara yardımcı olacağına inandıkları öz düzenleyici öğrenme etkinliklerine dâhil olduklarını vurgulamaktadır. Bandura (1994) bir işe motive olan ve öz yeterliliği yüksek bireylerin bir amaca yönelik motivasyonlarının sağlandığında belirli bir görevi istenilen seviyede başarmak için gerekli eylemleri düzenlediklerini ve hazırlık yaptıklarını belirtmektedir. Bu kapsamda araştırmadaki çalışma grubu öğrencilerinin de uygulama sürecine motive oldukları ve öğrencilerin sürecin başından itibaren derslere hazırlıklı gelerek etkinliklere aktif olarak katıldıkları gözlemlenmiştir. Bu doğrultuda, alanyazındaki çalışmalarda öz düzenleme yaklaşımı ile ilgili vurgulanan motivasyon ve öz yeterlilik kavramlarının, uygulama süreci boyunca çalışma grubunda gözlemlendiği sonucuna ulaşılmıştır.

Ayrıca araştırmada öz düzenlemeli becerilerle ilişkilendirilmiş Türkçe derslerinin öğrencilerin ilgilerini çekerek öğrencilerin derse yönelik motivasyonlarını artırdığı görülmüştür. Nitekim alanyazın incelendiğinde, öz düzenlemeli öğrenme yaklaşımının öğrencilerin derse yönelik motivasyonlarını artırdığı ile ilgili çalışmaların (Çiltaş, 2011; Tonguç, 2013; Yağlı, 2014; Zimmerman, 2002) mevcut olduğu tespit edilmiştir. Alanyazındaki bu tespitler ile araştırmadan elde edilen sonuçlar birbirini destekler niteliktedir. Araştırmada kullanılan “ÖDSG Modeli” ile tasarlanan etkinliklerin ve zenginleştirilmiş konu içeriklerinin dersleri geleneksel, alışagelmış ders işlenişinin dışına çıkardığı ve böylece öğrencilerin ilgilerini çekerek öğrencileri derse yönelik motive ettiği söylenebilir.

Araştırmada uygulama sürecine yönelik gerçekleştirilen “ÖDSG Modeli”nin aşamaları ile ilgili gözlemler neticesinde, öğrencilerin ön bilgilerinin harekete geçirildiği, belirlenen stratejilerin desteklendiği ve bağımsız performans sergilendiği aşamalarda güçlük yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. “ÖDSG Modeli”nin amacının ve faydalarının tartışıldığı, stratejinin modellendiği ve stratejinin akılda tutulmaya çalışıldığı aşamalarda ise öğrencilerin zorlanmadıkları ve keyif aldıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerin güçlük yaşadıkları boyutlar incelendiğinde bu boyutların öğrencilerin ön bilgilerinin yoklandığı, bağımsız yazma performansının gerçekleştirildiği ve artık eleştirel yazıların yazıldığı aşama olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin daha önce “ÖDSG Modeli” ile ilgili deneyimlerinin olmamaları, bu model ile ders işlemeye alışkın olmamaları ve bu aşamaların yoğun bir yazma süreci gerektirmesi gibi sebepler öğrencilerin bu aşamalarda zorlanmalarına gerekçe olarak gösterilebilir. Nitekim odak grup görüşmelerinde öğrencilerin “ÖDSG Modeli”nin bu aşamalarında güçlük yaşadıklarını belirten ifadeleri, bu gerekçe ile örtüşmektedir.

“ÖDSG Modeli”nin amacının ve faydalarının tartışıldığı, stratejinin modellendiği ve stratejinin akılda tutulmaya çalışıldığı aşamalarda ise öğrencilerin zorlanmamalarının sebebi olarak, uygulama sürecinde öğrencileri rutin ders işlenişinin dışına çıkaran ve öğrencileri derste aktif kılan “ÖDSG Modeli”ne ait etkinliklerin yer almasının olabileceği söylenebilir. Nitekim Friedlander, Graham, Harris ve Mason (2014, s.16) ve Can’ın (2016, s.32) bu aşamaların stratejinin en keyifli ve eğlenceli aşamaları olduğunu ifade etmeleri bu sonucu desteklemektedir.

Araştırmada eleştirel yazmanın boyutlarının aktarılması ile ilgili gerçekleştirilen gözlemler neticesinde, öğrencilerin eleştirel yazmanın kanıt sunma ve ikna etme, çok yönlü düşünme, sorgulama ve nesnellik boyutlarını kavrayarak güçlük yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin eleştirel yazmanın tutarlık, açıklık ve akıcılık, şekil/biçim boyutlarında ise zorlanmadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışma grubundaki öğrencilerin eleştirel yazmanın bazı boyutlarında zorlanmalarının sebepleri arasında ilkökul öğrencilerinin genel olarak yazma çalışmalarında zorlanmaları gösterilebilir. Çünkü alanyazında yazma becerisinin diğer dil becerilerinden sonra kazanılması ve diğer dil becerileri arasında en karmaşık olanı olması sebebiyle ilkökul öğrencilerinin yazma çalışmalarında zorlandıklarını vurgulayan çalışmalar mevcuttur (Calp, 2010; Coşkun, 2014; Demirel & Şahinel, 2006; Evans, 2001; Flower & Hayes, 1981; Haris, Graham & Mason, 2003; Kılınç & Tok, 2012; Tekşan, 2013). Bu çalışmalar ışığında, ilkökul öğrencilerinin yazma faaliyetlerinde yaşadıkları genel güçlüklerin eleştirel yazma etkinliklerinde de güçlük yaşamalarına sebep olmuş olabileceği söylenebilir.

Çalışma grubundaki öğrencilerin uygulama sürecinde eleştirel yazı yazarken güçlük yaşadıklarını ifade ettikleri eleştirel yazma boyutları olan; kanıt sunma ve ikna etme, çok yönlü düşünme, sorgulama ve nesnellik ile ilgili alanyazın incelendiğinde (Aydın, 2019, s.89; Göçer, 2010, s.181; Karabay, 2013, s. 1736-1737; Karaca, 2019, s.22; Kılınç & Tok, 2012, s.274; Kurland, 2021; MEB, 2005, s.115; Nas, 2003, s.205; Paul & Elder, 2005, s. 40; Wallace & Wray, 2008, s.12; Yıldız vd., 2006, s.233) bu boyutların eleştirel yazmaya özgü boyutlar olduğu görülmüştür. Öğrencilerle yapılan odak görüşmeleri sonucu öğrencilerin daha önce eleştirel bir yazı yazmadıklarını ifade etmeleri, öğrencilerin eleştirel yazmanın bu boyutlarının öğrenilmesi aşamalarında güçlük yaşamalarının diğer bir gerekçesi olarak ifade edilebilir.

Ayrıca araştırmanın kavramsal çerçevesinin oluşturulması aşamasında Türkçe Dersi Öğretim Programlarında (2005, 2015, 2018, 2019) doğrudan eleştirel yazma ile ilgili kazanımlara ve örnek etkinliklere yer verilmediği tespit edilmiştir. Bu tespit,

öğrencilerin eleştirel yazma eğitiminde güçlük yaşamalarının diğer bir gerekçesini oluşturabilir. Çünkü derslerin müfredat doğrultusunda işlendiği dikkate alındığında, müfredatta olmayan kazanımların derslere yansımaları beklenemez. Nitekim öğrencilerle gerçekleştirilen odak grup görüşmelerinde, öğrencilerin neredeyse tamamının daha önce Türkçe derslerinde eleştirel yazma çalışmaları yapmadıklarını ifade etmeleri bu görüşü desteklemektedir.

Çalışma grubundaki öğrencilerin uygulama sürecinde eleştirel yazmanın zorlanmadıklarını ifade ettikleri boyutları olan tutarlık, açıklık ve akıcılık, şekil/biçim ile ilgili alanyazın incelendiğinde (Akyol, 2008, s.244; Calp, 2010, s.228; Demirel & Şahinel, 2006, s.119; Göçer, 2005, s.241; Karabay, 2013, s.754; MEB, 2018, s.34-35; Özbay, 2011, s.181; Raimes, 1983, s.6) bu boyutların diğer yazma türlerinde de kullanılan ve öğrencilerin yazma çalışmalarında aşına oldukları unsurlar olduğu tespit edilmiştir. Alanyazındaki bu çalışmalar, araştırmanın sonuçları ile örtüşmekte ve öğrencilerin eleştirel yazmanın tutarlık, açıklık ve akıcılık, şekil/biçim boyutlarında zorlanmadıkları sonucunu desteklemektedir.

Araştırmada gerçekleştirilen genel gözlemler neticesinde, çalışma grubundaki öğrencilerin derslere genel anlamda düzenli olarak gelerek uygulama süreci boyunca genel olarak etkinliklere istekli bir şekilde katıldıkları, öğrencilerin tüm dikkatlerini konuyu anlamaya verdikleri, anlatılanlarla ilgili düzenli notlar aldıkları, öğrencilerin birbirleri ile iş birliği içerisinde uyumlu bir şekilde çalıştıkları, araştırmacı ile yeterli düzeyde iletişim kurdukları, öğrencilerin görevlerini zamanında ve yeterli düzeyde yaptıkları ve dolayısıyla yazma çalışmalarında başarılı oldukları gibi bazı sonuçlara ulaşılmıştır. Bu sonuçlar neticesinde ÖDSG Modelinin öğrencilerin akademik yaşamlarına katkı sağladığı ve başarılı olmalarına destek olduğu sonucuna ulaşılabılır. Araştırmanın bu sonuçları, alanyazında ÖDSG Modelinin öğrencilerin akademik yönüne katkı sağladığını belirten çalışmaların sonuçları (Çiltaş, 2011; Duru, Duru & Balkıs, 2015; Thronsen, 2011) ile örtüşmektedir.

Uygulama Sürecine Yönelik Gerçekleştirilen Görüşme Sonuçları ve Tartışma

Araştırmanın çalışma grubundaki ilkökul dördüncü sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilen odak grup görüşmeleri neticesinde, öğrencilerin daha önce “ÖDSG Modeli” ile tasarlanan etkinlikler yapmadıkları ve eleştirel yazılar yazmadıkları sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu sonuçlar, Bitir ve Duran (2021a) tarafından yapılan ve ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel yazma beceri düzeylerinin belirlenmesini amaçlayan çalışmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Söz konusu çalışmada, ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel yazma etkinliklerinde zorlandıkları ve bu etkinliklere katılırken isteksiz oldukları tespit edilmiştir. Bu duruma gerekçe olarak da öğrencilerin daha önce eleştirel yazma deneyimlerinin olmaması ve Türkçe derslerinde eleştirel yazılar yazmamaları gösterilmiştir. Bu ifadeler, araştırmada odak grup görüşmeleri gerçekleştirilen öğrencilerin daha önce eleştirel yazı yazmadıklarını belirttikleri ifadeleriyle paralellik göstermektedir.

Araştırmanın çalışma grubundaki ilkökul dördüncü sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilen odak grup görüşmeleri neticesinde, öğrencilerin uygulama sonrası eleştirel yazma ile ilgili düşüncelerini ve eleştirel yazmanın kendilerine hangi yönde fayda sağladığı ile ilgili görüşlerini belirtirken eleştirel yazmanın boyutlarına yönelik kavramları kullandıkları görülmüştür. Öğrencilerin kullandıkları bu kavramların, alanyazında eleştirel yazma ile ilgili yapılan çalışmalarda (Göçer, 2010, s.181; Karabay, 2013, s.754; Karaca, 2019, s.22; Kurland, 2021; MEB, 2006, s.72; Paul & Elder, 2005, s.40; Topçuoğlu & Tekin, 2013, s.1600; Wallace & Wray, 2008, s.12) sıkça vurgulanan ve eleştirel yazmanın temelini oluşturan kavramlar olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda, öğrencilerin eleştirel yazmanın alanyazındaki boyutlarını kavradıkları ve eleştirel yazma ile ilgili temel kavramlara hâkim oldukları ifade edilebilir.

Araştırmanın çalışma grubundaki öğrenciler “ÖDSG Modeli” ile tasarlanan eleştirel yazma etkinliklerinin kendilerine hangi yönde fayda sağladığına yönelik görüşlerini belirtirken araştırmacı tarafından hazırlanan ders planlarında yer alan “ÖDSG Modeli” ile ilgili temel ifadelerle benzer ifadeler kullandıkları görülmüştür. Öğrencilerin kullandıkları bu ifadeler, alanyazındaki “ÖDSG Modeli” ile ilgili yapılan çalışmalarda (Boekaerts, 1996; Harris, Graham & Mason, 2006; Pintrich, 2000; Uygun, 2012; Winne, 1996; Zimmerman, 2000) ÖDSG Modeline yönelik vurgulanan tanım ve kavramlarla örtüşmektedir. Bu doğrultuda öğrencilerin ÖDSG Modeline yönelik farkındalıklarının oluştuğu söylenebilir.

Araştırmanın çalışma grubundaki öğrencilerin “ÖDSG Modeli” ile tasarlanan farklı etkinlikler yapmak istedikleri ve eleştirel yazma ile ilgili farklı eğitimlere katılmak istedikleri sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu sonuçlar, “ÖDSG Modeli” ile gerçekleştirilen yazma etkinliklerinin öğrencilerin yazmaya yönelik olumlu tutum geliştirmelerine katkı sağladığı sonucuna ulaşan çalışmaların (Graham, Berninger & Fan, 2007; Uygun, 2012) sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Sonuç olarak araştırmada gözlemci öğretmen ve araştırmacı tarafından gözlem ve görüşme yoluyla elde edilen nitel veriler, öğrencilerin eleştirel yazma eğitiminin başlarında bazı güçlükler yaşadıklarını belirtse de araştırmada etkinlik kâğıtlarından elde edilen nicel veriler öğrencilerin eleştirel yazma eğitiminde başarılı olduklarını göstermektedir. Bu durumun sebebi olarak; eleştirel yazma eğitimine yönelik gerçekleştirilen uygulamaya sürecinin “ÖDSG Modeli” doğrultusunda aşamalandırılması ve etkinliklerin bu doğrultuda tasarlanması gösterilebilir. Bu doğrultuda araştırmada ÖDSG Modeliyle gerçekleştirilen eleştirel yazma eğitiminin araştırmacı ve gözlemci öğretmen tarafından etkililiği ve kalıcılığı tespit edildiği, öğrenciler tarafından ise beğenilerek kabul gördüğü ifade edilebilir.

Öneriler

Bu bölümde araştırmadan elde edilen sonuçlardan ve araştırma kapsamında incelenen çalışmalardan yola çıkılarak bazı öneriler sunulmuştur.

Araştırmada ÖDSG Modeliyle tasarlanan etkinlikler, uygulama öncesi alan uzmanlarından uygunluk açısından onay almış, uygulama sürecinde araştırmacı ve gözlemci öğretmen tarafından başarılı bulunmuş ve uygulama sonrası ise öğrenciler tarafından beğenilerek kabul görmüştür. Bu kapsamda araştırmadaki ÖDSG Modeli doğrultusunda geliştirilen eleştirel yazma etkinliklerinin içerikleri zenginleştirilerek basılacak Türkçe ders kitaplarında ve tasarlanacak çeşitli öğretim materyallerinde yer alması sağlanabilir.

Ayrıca araştırma kapsamında incelenen Türkçe Dersi Öğretim Programlarında (2005, 2015, 2018, 2019) ilkokul öğrencilerinin eleştirel yazma becerilerinin geliştirilmesine yönelik kazanımların ve etkinlik önerilerinin yetersiz olduğu tespit edilmiştir. Olay ve durumlara tarafsız bakma, yorum yapma, fikir ve çözüm üretme, analiz, sentez, sorgulama, tartışma gibi üst düzey zihinsel becerileri kullanmayı gerektiren eleştirel yazma becerisine yönelik kazanımların, Türkçe Dersi Öğretim Programlarında daha fazla yer alması gerektiği önerilebilir.

Araştırma, Aydın ili Germencik/Ortaklar bölgesinde sosyokültürel düzeyi orta seviyede öğrenci profiline sahip bir ilkokulda yürütülmüştür. Benzer çalışmalar farklı sosyokültürel düzeylerdeki öğrenci profiline sahip ilkokullarda yürütülerek “ÖDSG Modeli” ile tasarlanan eleştirel yazma etkinliklerinin farklı sosyokültürel düzeylerdeki öğrenci gruplarının üzerindeki etkileri incelenebilir.

Araştırmada, ilkokul dördüncü sınıf öğrencileri ile çalışılmıştır. Yapılacak olan çalışmalarda farklı sınıf seviyelerindeki öğrenci grupları ile çalışılarak “ÖDSG Modeli” ile tasarlanan eleştirel yazma etkinliklerinin bu sınıf seviyelerindeki etkileri incelenebilir.

Araştırmanın veri toplama araçlarının geliştirilmesi aşamalarında sınıf öğretmenleriyle gerçekleştirilen görüşmeler neticesinde, öğretmenlerin eleştirel yazma ile ilgili yeterli bilgi ve donanıma sahip olmamaları sebebiyle derslerde öğrencilere eleştirel yazılar yazdırmadıkları tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda eleştirel yazma eğitiminin ilkokul öğrencilerine sağladığı katkılar göz önünde bulundurulduğunda, ilgili kurumlar tarafından müfredatın uygulayıcısı konumunda olan sınıf öğretmenlerine eleştirel yazma ile ilgili seminerler ve uygulamalı eğitimler planlanabilir.

Çıkar Çatışması ve Etik Bildirimi

Yazarlar aralarında çıkar çatışması bulunmadığını ve tüm araştırmacıların çalışmaya katkı sunduğunu beyan etmiştir. Yazarlar tüm etik kurallara uyduklarını bildirmiştir.

Kaynakça

- Akyol, H. (2008). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. (7. baskı). Pegem Akademi.
- Andrew, A. (2013). *Introduction to statistics and SPSS in psychology*. Pearson Education Limited Publishing.

- Aydın, G. (2019). Yazma eğitimi ile ilgili temel kavramlar. Halit Karatay (Ed.), *Dil eğitiminin temel kavramları* (s.73-101) içinde. Asos Yayınları.
- Bandura, A. (1994). "Self-Efficacy". In V. S. Ramachauran (Ed.). *Encyclopedia of human behaviour* (p. 71-81). Akademik Press.
- Bitir, T., & Duran, E. (2021a). Fourth grade primary school students' critical writing skill levels. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 9(4), 189-198.
- Bitir, T., & Duran, E. (2021b). Development of a rubric to evaluate the critical writing skills levels of fourth-grade primary school students. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, (16) 4, 255-273.
- Boekaerts, M. (1996). Self-Regulated learning at the junction of cognition and motivation. *European Psychologist*, 1(2), 100-112.
- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Calp, M., & Calp Ş. (2010). *Özel eğitim alanı olarak Türkçe öğretimi*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Can, B. (2016). *Öz düzenlemeli strateji geliştirmeye dayalı öğretim modelinin hikâye yazma becerilerini geliştirmeye etkisi* (Tez No. 429635) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Costello, P. J. (2007). *Action research*. Continuum.
- Coşkun, E. (2014). Yazma eğitimi. Kırkkılıç, A. ve Akyol, H. (Ed.), *İlköğretimde Türkçe öğretimi* (s. 49- 91) içinde. Pegem Akademi.
- Creswell, J. W. (2017). *Karma yöntem araştırmalarına giriş* (Çev. Mustafa Sözbilir). Pegem Akademi.
- Çiltaş, A. (2011). Eğitimde öz-düzenleme öğretiminin önemi üzerine bir çalışma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(5), 1-11.
- Çömlekçi, N. (1989). *Temel istatistik ilke ve teknikleri*. Bilim Teknik Yayınevi.
- Dal, S. (2012). *İlköğretim beşinci sınıf Türkçe dersinde eleştirel okuryazarlık uygulamaları: bir eylem araştırması* (Tez No. 312583) [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi-Eskişehir]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Demirel, Ö., & Şahinel, M. (2006). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi*. (7.baskı). Pegem Akademi.
- Duru, E., Duru, S., & Balkıs, M. (2014). Tükenmişlik, akademik başarı ve öz düzenleme arasındaki ilişkilerin analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(4), 1263-1284.
- Evans, J. (2001). Introduction: learning and teaching the complexities of writing. In Janet Evans (Ed.), *Writing in the elementary classroom: a reconsideration*. Heinemann.

- Ferrance, E. (2000). *Action research*. Laboratory At Brown University.
- Fischer, K. L. (2002). *Learning to write in elementary school: development of self-regulated writing in six young writers* (3078253) [Doctoral dissertation, University of Maryland College Park - Maryland].
- Flower, L., & Hayes J. R. (1981). A Cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32, 365- 387.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education* (6b). Mc Graw-Hill International Edition.
- Friedlander, B., Graham, S., Harris, K., & Mason, L. (2014). *Powerfull writing strategies of all students*. Paul H. Brooks Publishing Co.
- Göçer, A. (2005). *İlköğretim ikinci kademe Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme* (Tez No. 162974) [Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi-Erzurum]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Göçer, A. (2010). Türkçe öğretiminde yazma eğitimi. *Journal of International Social Research*, 3(12), 178-195.
- Graham, S., Berninger, V., & Fan, W. (2007). The structural relationship between writing attitude and writing achievement in first and third grade students. *Contemporary Educational Psychology*, 32, 516–536.
- Graham, S., & Harris, K. R. (2000). The role of self-regulation and transcription skills in writing and writing development. *Educational Psychologist*, 35(1), 3-12.
- Graham, S., & Harris, K. R. (2005). Improving the writing performance of young struggling writers: theoretical and programmatic research from the center on accelerating student learning. *The Journal of Special Education*, 39(1), 19-33.
- Graham, S., Harris, K. R., & Mason, L. (2005). Improving the writing performance, knowledge, and self-efficacy of struggling young writers: the effects of selfregulated strategy development. *Contemporary Educational Psychology*, 30(2), 207-241.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2013). *Multivariate data analysis*: Pearson Education Limited.
- Harris, K. R., Graham, S., & Mason, L. H. (2003). Self-Regulated strategy development in the classroom: part of a balanced approach to writing instruction for students with disabilities. *Focus on Exceptional Children*, 35(7), 1-16.
- Harris, K. R., Schmidt, T., & Graham, S. (1997). Strategies for composition and self-regulation in the writing process. *Focus on Exceptional Children*, 35(7), 1-16.
- Huck, S. W. (2012). *Reading statistics and research* (6th ed.). Pearson.

- Johnson, A. P. (2005). *A short guide to action research*. Pearson Publishing.
- Kadılar, C. (2005). *SPSS uygulamalı zaman serileri analizine giriş*. Bizim Büro Basımevi.
- Karabay, A. (2013). Eleştirel yazma eğitiminin Türkçe öğretmeni adaylarının yazma akademik başarılarına ve eleştirel yazma düzeylerine etkisi. *Turkish Studies*, 8(9), 1729-1743.
- Karaca, S. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesi Eleşkirt/Ağrı örneği* (Tez No. 546668) [Doktora tezi, İbrahim Çeçen Üniversitesi-Ağrı]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Kılınc, A., & Tok, M. (2012). Yabancı dil olarak Türkçe yazma öğretimi. Kılınc, A., & Şahin, A. (Ed.), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi* (s. 255-280) içinde. Pegem Akademi.
- Kul, S. (2014). Uygun istatistiksel test seçim kılavuzu. *Plevra Bülteni*, 8(2), 26-29.
- Kurland, D. (2021). *Critical Reading v. Critical Thinking*. (04.02.2021 tarihinde http://www.criticalreading.com/critical_reading_thinking.htm internet adresinden alınmıştır).
- Mason, L. H., Snyder, H. K., Sukhram D. P., & Kedem, Y. (2006). TWA+PLANS Strategies for expository reading and writing: effects for nine fourth-grade students. *Exceptional Children*, 50, 69-89.
- McMillian, J. H. (2000). *Educational research: Fundamentals for the consumer*. Longman.
- MEB. (2005). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (1-5. sınıflar)*. Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- MEB. (2006). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (6, 7, 8. sınıflar)*. Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- MEB. (2015). *Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1.-8. sınıflar)*. Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- MEB. (2018). *Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1.-8. sınıflar)*. Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Müldür, M. (2017). *Öz düzenlemeye dayalı yazma eğitiminin ortaokul öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma becerisine, yazmaya yönelik öz düzenleme becerisine ve yazma öz yeterlik algısına etkisi* (Tez No. 461461) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Nas, R. (2003). *Türkçe öğretimi*. Ezgi Yayınevi.
- Orhunbilge, N. (2017). *Uygulamalı regresyon ve korelasyon analizi*. Nobel Yayınevi.
- Özbay, M. (2011). *Yazma eğitimi*. Pegem Akademi.

- Paul, R., & Elder, L. (2005). Critical thinking and the art of substantive writing (Part I). *Journal of Developmental Education*, 29(1), 40-41.
- Pintrich, P. R. (2000). *The roal of goal orientation in self-regulated learning*. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-Regulation: Theory, Research and Applications* (s. 452–502). Academic Pres.
- Potur, Ö. (2014). *Ortaokul Türkçe derslerinde eleştirel okuryazarlık eğitimi* (Tez No. 375609) [Doktora tezi, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi-Çanakkale]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Raimes, A. (1983). *Techniques in teaching writing*. New York: Oxford University Press.
- Saddler, B., Moran, S., Graham, S., & Harris, K. R. (2004). Preventing writing difficulties: the effects of planning strategy instruction on the writing performance of struggling writers. *Exceptionality*, 12 (1), 3-17.
- Sarıkaya, İ. (2019). *Akran destekli yazmanın yazma başarısına etkisi ve öz düzenleme becerileri bağlamında incelenmesi* (Tez No. 546766) [Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi-Erzurum]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Tabachnick, B.G., & Fidell, L.S. (2013). *B.G. Tabachnick, L.S. Fidell using multivariate statistics* (6nd ed.). Pearson.
- Tekşan, K. (2013). *Yazma eğitimi*. Kriter Yayınevi.
- Thronsen I. (2011). Self-Regulated learning of basic arithmetic skills: a longitudinal study. *British Journal of Educational Psychology*, 81(4), 558-578.
- Tonguç, D. (2013). *Sekizinci sınıf öğrencilerinin motivasyon düzeylerinin ve öz-düzenlemeye dayalı öğrenme stratejilerinin matematik başarısını yordama gücü* (Tez No. 344307) [Doktora tezi, Osmangazi Üniversitesi-Eskişehir]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Topçuoğlu Ünal, F., & Tekin, M. T. (2013). Eleştirel yazmaya ilişkin Türkçe öğretmeni adaylarının metaforik algıları. *Turkish Studies*, 8(13), 1595-1607.
- Uygun, M. (2012). *Öz düzenleme stratejisi gelişimi öğretiminin yazılı anlatıma, yazmaya yönelik öz düzenleme becerisine, kalıcılığa ve tutuma etkisi* (Tez No. 317793) [Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Ünal, F. T., & Tekin, M. T. (2013). Eleştirel yazmaya ilişkin Türkçe öğretmeni adaylarının metaforik algıları. *Turkish Studies*, 8(13), 1595-1606.
- Vansteenkiste, M., Matos, L., Lens, W., & Soenens, B. (2007). Understanding the impact of intrinsic versus extrinsic goal framing on exercise performance: the conflicting role of task and ego involvement. *Psychology of Sport and Exercise*, 8, 771-794.

- Wallace, M., & Wray, A. (2008). *Critical reading and writing for postgraduates*. Sage Publications.
- Winne, P. H. (1996). A metacognitive view of individual differences in self-regulated learning. *Learning and Individual Differences*, 8(4), 327- 353.
- Yağlı, Ü. (2014). İngilizce dersinde öğrenmede kullanılan öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonun başarı ile ilişkisi. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 108-116.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, Y. (2006). Yazma öğretimi. C. Yıldız (Ed.), *Kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi* (s. 203-276) içinde. Pegem Akademi.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P.R. Pintrich, & M. Zeinder (Eds.), *Handbook of self-regulation*, (p. 13-39). Elsevier Academic Press.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. *Theory Into Practice*, 41 (2), 64-70.
- Zumbrunn, S., & Bruning, R. (2013). Improving the writing and knowledge of emergent writers: the effects of self-regulated strategy development. *Reading and Writing*, 26(1), 91-110.

Extended Abstract

In this research, it is aimed to examine the effect of the “Self-Regulated Strategy Development (SRSD) Model” on improving the critical writing skills of primary school fourth grade students. The research, which was designed in a mixed model in which quantitative and qualitative research designs were used together, was designed in the type of action research. In addition, "Single Group Pretest-Posttest Weak Experimental Design", which is one of the experimental design types, was used in the research. Data throughout the research; The critical writing scale developed by the researcher was collected through activity papers, focus group interviews with audio recordings, researcher diary and observation form. The study group of the research consisted of 21 students studying in the fourth grade of a primary school in Aydın in the 2021-2022 academic year.

Within the scope of the research, first of all, a pre-test was made to measure the readiness of the students, and then critical writing training was given to the study group with the plan and activities developed in line with the SRSD Model. The training lasted for 12 weeks and 48 lesson hours. In the first six weeks, all dimensions of critical writing were conveyed to the students with activities designed in line with the SRSD Model. At the end of the sixth week, the critical writing dimensions that the students had difficulty in understanding were determined with the "Self-Assessment

Form" and four week reinforcement trainings were given about these dimensions. In the last two weeks, the students performed independently and wrote critical articles on the determined subjects without the support of the teacher. At the end of the training, the posttest data of the research were collected by applying the same pretest form, which includes a different writing topic, to the students. At the end of the four week period following the end of the training, the permanence data of the research were obtained by applying a similar post-test form containing a different writing topic to the students. During the application, a teacher other than the researcher observed the process and the researcher took notes in a diary style about the important issues he saw during the process. Finally, the opinions of the students in the study group about the implementation process were taken by using a voice recorder with focus group interviews.

In order to determine whether there is a statistically significant difference between the pretest and posttest results after the application process, the data obtained from the research were analyzed with the SPSS 22.0 package program using the "Dependent Sample t-test". Then, in order to determine whether there is a correlational relationship between the posttest and retention tests, the data obtained from the research were analyzed with the SPSS 22.0 package program using the "Pearson Product Moments Correlation". Then, the observations regarding the implementation process were reported with the help of the observations of the observing teacher and the notes in the researcher's diary. Finally, focus group interviews were conducted in order to determine the students' views on the practice, and the data obtained from the interviews were presented by interpreting them with thematic coding technique. In addition, research data were reported through direct quotations from student statements.

Based on the findings obtained from the research, it was concluded that there was a statistically significant difference between the scores of the students in the study group from the pretest and posttest, and that the activities designed with the "SRSD Model" had a positive effect on the development of critical writing skills of primary school fourth grade students. It was seen that there was a statistically significant, positive and high level correlation between the scores of the students in the posttest and retention tests, and it was concluded that the critical writing education carried out with the activities designed with the "SRSD Model" was successful in terms of providing permanence on primary school fourth grade students. In line with the observations made in the research and the group focus interviews carried out, it was concluded that the students had difficulty in comprehending the critical writing dimensions at the beginning of the critical writing education, but the students successfully completed the education thanks to the lesson plans and designed activities in line with the stages of the SRSD Model. In addition, differences were observed in the pre- and post-application views of the students on the concepts of "critical writing" and "self-regulation". Finally, it was concluded that the students

were willing to participate in the future critical writing trainings and to do the activities designed with the SRSD Model.

As a result, it can be said that critical writing education carried out in line with the activities designed with the “SRSD Model” contributes to the development of primary school fourth grade students' critical writing skills.

Özel Yetenekli Öğrencilerin Problem Çözme Süreçlerinin ve Süreçte Kullandıkları Stratejilerin DPA'lar Yardımıyla Değerlendirilmesi*

Aygen Koç Koca**, Ramazan Gürbüz***

Makale Geliş Tarihi: 09/08/2022

Makale Kabul Tarihi: 19/11/2022

DOI:10.35675/befdergi.1159717

Öz

Son yıllarda performans değerlendirme için kullanılan ölçme araçları arasında Dereceli Puanlama Anahtarlarının (DPA) kullanımının giderek arttığı görülmektedir. Bu çalışma kapsamında özel yetenekli 7. sınıf öğrencilerinin matematik problemlerini çözme performansları ve problemleri çözerken kullandıkları stratejilerin incelenmesi durumları iki farklı DPA kullanılarak değerlendirilmiştir. Özel yetenekli öğrencilerin problem çözme süreçleri ve süreçte kullandıkları stratejiler DPA'lar yardımıyla incelenmeye çalışıldığı için nitel yöntem izlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 12 özel yetenekli öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilerle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler yardımıyla veriler toplanmış ve elde edilen veriler iki farklı DPA yardımıyla analiz edilmiştir. Analizde kullanılan DPA'lar alan yazın desteği ile araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Geliştirilen DPA'lar öğrencilere sorulan her bir matematik problemi bağlamında ele alınarak bütüncül bir değerlendirilmeye varılmıştır. Böylece özel yetenekli öğrencilerin problem çözme süreçleri ve bu süreçte kullandıkları stratejilere yönelik alternatif bir değerlendirme gerçekleştirilmiştir. Elde edilen sonuçlar problem çözme sürecinin ve strateji kullanımının değerlendirilmesinde DPA kullanımının olumlu etkileri olduğunu göstermiştir.

Anahtar Kelimeler: Dereceli puanlama anahtarı, özel yetenekli öğrenciler, problem çözme stratejileri, problem çözme süreci.

Evaluation of Gifteds' Problem Solving Process and the Strategies Used in the Process with the Help of Rubrics

Abstract

In recent years, it is seen that the use of Rubric among the measurement tools has been increasing. Within the scope of this study, the performance of 7th grade gifted students in solving mathematical problems and the examination of the strategies they use while solving problems were evaluated using two different rubrics. Since the problem solving processes of gifted students and the strategies they use in the process are aims to be examined with the help

*Bu makale birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında Adıyaman Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsünde gerçekleştirdiği doktora tez çalışmasından üretilmiştir.

** Adıyaman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü,

Adıyaman, Türkiye, akoc@adiyaman.edu.tr ORCID: 0000-0001-9667-7099 

*** Adıyaman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü,

Adıyaman, Türkiye, rgurbuz@outlook.com ORCID: 0000-0002-2412-5882 

Kaynak Gösterme: Koç Koca A., & Gürbüz R. (2023). Özel yetenekli öğrencilerin problem çözme süreçlerinin ve süreçte kullandıkları stratejilerin DPA'lar yardımıyla değerlendirilmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (37), 177-197.

of rubrics, the qualitative methods were used. Participants consists of 12 gifted students. The data obtained with semi-structured interviews. It was analyzed with the help of two different rubrics. The rubrics were developed by the researcher with the support of the literature. Rubrics were handled in the context of each math question asked to the students and a holistic evaluation was reached. Thus, an alternative evaluation was carried out for the problem solving processes of gifted students and the strategies they used in this process. The results showed that the use of DPA has positive effects on the evaluation of the problem solving process and strategy use.

Keywords: Rubric, gifted students, problem solving strategies, problem solving process.

Giriş

Eğitim dünya genelinde toplumların gelişmesi bilginin üretilmesi ve kullanılması bakımından öncelikli konular arasında yer almaktadır. Bireylerin yaşama hazırlanması, toplumun istediği niteliklerle donatılması, bilgiye ulaşabilmesi ve bilgiden bilgi üretebilmesi eğitimin bilinen en önemli işlevleri arasında yer almaktadır (Keser, 2003; National Council of Teachers of Mathematics [NCTM], 2000). Bilimsel ve teknolojik gelişmelerin hızlanması ve düşünmede sınırların zorlanması eğitimin genel amaçlarının da zamanla değişmesine yol açmıştır. Bu da bireylerin gerçek yaşamlarında başarıya ulaşmalarını sağlayacak bazı zihinsel becerilerin onlara kazandırılması gerektiğini ortaya çıkarmıştır (Çelik & Güler, 2013). Böylece bireyleri yaşama hazırlayan becerilerden biri olan problem çözme becerilerinin geliştirilmesine ayrı bir önem verilerek (Baykul & Sulak, 2006) bu becerilerin geliştirilmesi matematik eğitim programlarının önemli amaçları arasında yer almıştır (Baykul, 2009). Bu durum matematiğin her geçen gün yaşamda başarı için daha önemli hale gelmesinden kaynaklanmaktadır. Diğer yandan öğrencilere araştırma, sorgulama, muhakeme etme, ilişki kurma veya problem çözme gibi üst düzey niteliklerin kazandırılması (NCTM, 2000) gibi yaklaşımların zamanla önemli hale gelmesi de matematik eğitiminin genel amaçlarında problem çözme becerilerinin geliştirilmesini önemli hale getirmiştir.

Günlük hayatta bireyler birçok problemle karşı karşıya kalmaktadır. Bireylerin bu problemlerin üstesinden gelebilmesi için problem çözme becerilerinin geliştirilmesi gerekmektedir. Swing ve Peterson'a göre (1998) matematiksel bilginin anlaşılması ve bu bilgiler arasındaki ilişkinin oluşturulması problem çözme sürecinde meydana gelmektedir. Bu bakımdan problem çözme sadece matematik problemlerinin sonucunu bulmayı değil, yeni durumlarla karşı karşıya kalındığında bilginin transfer edilmesini, bu durumlarda işe yarar alternatif çözüm yollarının geliştirilebilmesini de içermektedir. Bu durum National Science Foundation (NSF, 1995), tarafından matematiksel gücün bileşenleri içinde ifade edilmiştir. Buna göre matematiksel güç; matematiksel bilgi ve kavramlar, matematiksel yetenekler ve işlem uygulama standartlarının dinamik bileşiminden meydana gelmektedir. Bu bileşenler içinde yer alan işlem uygulama standartları; problem çözme, muhakeme etme, ilişkilendirme, iletişim kurma, geçişme ve sunma gibi alt başlıklardan oluşmaktadır. Bu bileşenlerde

de problem çözmenin matematikle ve yaşamla yüksek düzeyde bağlantısının olduğu belirtilmiş ve matematiğin konu ve kavramlarının kendi içerisinde ve diğer alanlarla bağlantısının öneminden bahsedilmiştir. Bu bağlamda matematiksel gücün son yıllarda bireyin kazanması gereken bir nitelik olarak ele alındığı ve tüm eğitim sistemlerinde bireylerin bu beceriyi kazanımının sağlanmasının amaçlandığı görülmektedir. Böylece problem çözme becerilerinin geliştirilmesinin bireylerin karşılaştıkları problemler karşısında etkili çözümler üretebilmelerini (Öztürk & Ayvaz, 2010) ve matematik derslerinde başarılı olmalarını sağlamada önemli hale geldiği söylenebilir.

Problem çözme süreci; bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerileri içeren ve değerlendirilmesi kolay olmayan bir süreçtir (Çınar, Hatunoğlu & Hatunoğlu, 2009). Bunun bir nedeni problem çözme sürecinin bilişsel becerilerle doğrudan alakalı olması ve bilişsel becerilerin kişiden kişiye göre değişkenlik göstermesidir. Diğer yandan bireylerin hayatları boyunca karşılaştıkları birçok problemin çözümüne katkı sağlayacak tek bir çözüm yolunun olmaması da bu durumun karmaşık olmasına neden olmaktadır. Öyle ki alan yazında yer alan çalışmalar öğrencilerde problem çözme becerilerinin istenilen düzeyde geliştirilemediğini ve öğrencilerin gerçek hayat problemlerini çözmeye yetersiz kaldıklarını belirtmektedir (Harskamp & Suhre, 2006; Soylu & Soylu, 2006). Bu durum öğrencilerde geliştirilmek istenen ve önemli görülen becerilerin yeterince geliştirilemediğini düşündürmektedir. Bu nedenle problem çözme sürecinde öğrenciler tarafından yapılan hataların tespit edilerek değerlendirilmesi oldukça önem taşımaktadır. Diğer yandan öğrencilerin problem çözme sürecindeki performansları farklı durum ve zamanlarda değişkenlik gösterebilir. Bunun bir nedeni problem çözme sürecinin her bir birey tarafından farklı değerlendirilmesidir. Bu değerlendirmeler bireylerin farklı akıl yürütme becerilerine sahip olmalarından kaynaklanabilmektedir. Bu nedenle öğrencilerin problem çözme süreçlerinin değerlendirilmesi karmaşık bir konu haline gelmektedir. Değerlendirme problem çözme sürecinin sağlıklı gelişmesi ve ilerlemesi için alınan tedbirlerden biridir. Bu süreç öğrencilerin problem çözme sürecinin derinlemesine incelenmesini ve süreçte meydana gelen hataların ortaya çıkarılarak giderilmesine yönelik tedbirler alınmasını içerir.

Günümüzde öğrenmenin “yaşam boyu öğrenme” olarak ele alınması öğretim ve değerlendirme süreçlerinin gözden geçirilmesine neden olmuştur (Demirören, Koşan & Palaoğlu, 2009). Geleneksel eğitimde değerlendirme aktarılan bilgilerin ne kadarının hafızada kaldığının ölçülmesine dayanmaktadır. Bu şekilde yapılan değerlendirmelerin kısıtlılığı, üst düzey bilişsel becerilerin göz ardı edilmesine ve gerçek öğrenme yaşantılarının boyutlarının belirlenememesine neden olmaktadır. Ayrıca zamanla geleneksel değerlendirme yöntemleri problem çözme sürecinde meydana gelen hataların ortaya çıkarılması, incelenmesi ve değerlendirilmesinde yetersiz kalmıştır (Köklükaya, 2010). Geleneksel değerlendirmelerin bu kısıtlılıkları çağdaş eğitim anlayışında uyumlu değerlendirme yaklaşımlarına olan ihtiyaçlar yeni değerlendirme yöntemlerine gereksinim duyulmasına neden olmuştur (Parlak &

Doğan, 2014). Böylece zamanla “test kültürü”nden “çok boyutlu değerlendirme kültürü”ne geçiş yapılmıştır (Birenbaum & Dochy, 1996; Şahin & Ersoy, 2009). Bu durum geleneksel değerlendirme yöntemlerinin öngördüğü ürün odaklı değerlendirmelerden aşamalı olarak biçimlendirici değerlendirmelere geçiş yapılması olarak düşünülebilir (Monib, Karimi & Nijat, 2020). Ayrıca yapılandırmacı eğitim anlayışına göre güncellenen programlarda öğrencilerden beklenen yeterliliklerin değişmesi de geleneksel değerlendirme yöntemlerinin dışında farklı ölçme değerlendirme yaklaşımlarının kullanılmasını ön plana çıkarmıştır (Dochy, 2001; Falchikov & Goldfinch, 2000; Monib vd., 2020). Böylece öğrencinin süreç içindeki tüm performansını ortaya çıkarmayı hedefleyen, yapılandırmacı eğitim anlayışına uygun ve öğrenciyi merkeze alan alternatif değerlendirme etkinliklerinin geliştirilmesi herkes tarafından kabul edilerek bu duruma uygun değerlendirme yaklaşımlarının kullanılması vurgulanmıştır (MEB, 2018).

Alternatif değerlendirme yöntemlerinden biri olan ve öğrencilerin problem çözme gibi performanslarının incelenmesini temele alan Dereceli Puanlama Anahtarlarının (DPA) kullanımı son yıllarda yaygınlaşmaya başlamıştır (Kan, 2007). DPA kullanımı beklenen ölçütlere öğrencilerin yeterli performansları gösterdikleri niteliklerin tanımlanmasına yarar (Moskal, 2000). DPA’lar kullanım alanına ve amaçlarına göre değişebilirler de iki özellik çoğu için ortaktır. Bu iki durumu Moskal (2000) çalışmada dikkate alınacak özelliklerin belirlenmesi ve çalışmanın niteliğini sağlayan ölçütlerin ortaya konması olarak özetler. Çalışmanın niteliği; problemlili çalışma, orta düzeyli çalışma ve güçlü çalışma şeklinde DPA’lar yardımıyla derecelendirilebilir (Goodrich, 2001). Öyle ki DPA’lar mükemmelden zayıfa doğru değişen seviyelerde performans niteliğinin tanımlanmasına ve belirli görevlere ait ölçütlerin listelenmesine olanak tanır. Minez (2012) öğrencilerin problem çözme sürecindeki performanslarının DPA’lar yardımıyla belirlenebileceğini belirtmiştir. Bu durum yapılandırmacı programın benimsediği çağdaş, alternatif ölçme değerlendirme yaklaşımlarından biri olan dereceli puanlama anahtarlarının öğrencilerin problem çözme sürecine katkısının incelenmesini bir araştırma konusu olarak karşımıza çıkarmaktadır.

Alan yazın incelendiğinde DPA kullanımına yönelik yapılan çalışmaların genellikle dil öğrenimi ve yazma becerilerinin değerlendirilmesi (Shabani & Panahi, 2020) konularına yönelik geliştirildiği görülmektedir (Güven, 2021). Matematik eğitimi alanında ise DPA kullanımının ortaokul öğrencilerinin problem çözme (Sefer, 2006) ve kurma (Cankoy & Özder, 2017) becerilerine etkisini inceleyen çalışmaların oldukça az olduğu görülmektedir. Ayrıca özel yetenekli ortaokul öğrencilerinin DPA’lar yardımıyla problem çözme süreçlerinin ve süreçte kullandıkları problem çözme stratejilerinin incelenmesine yönelik yapılan çalışmaların da alan yazında yok denecek kadar az olduğu görülmektedir. Oysaki öğrenci performanslarının alternatif değerlendirme yöntemleriyle yapılmasının farklı zekâ türlerine ve farklı yeteneklere sahip öğrencileri farklı öğrenme durumlarına yer vererek değerlendirmesinin olumlu sonuçlar ortaya çıkardığı belirtilmektedir (Shavelson & Baxter, 1992; Waters,

Smeaton & Burns, 2004). Diğer yandan bu yöntemler öğrencinin problem çözme sürecindeki performansı ile bu performansı sergilerken hangi düzeyde olduğuna ilişkisinde bilgi vermektedir. Bu nedenle alternatif ölçme değerlendirme yaklaşımlarından biri olan DPA'lar yardımıyla özel yetenekli ortaokul öğrencilerinin problem çözme becerilerinin incelenmesine ihtiyaç olduğu ve çalışmanın alan yazında oluşan eksikliğin giderilmesine katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı özel yetenekli 7. sınıf öğrencilerinin matematiksel problem çözme süreçlerinin ve süreçte kullandıkları problem çözme stratejilerinin DPA'lar yardımıyla değerlendirilmesidir. Bu ana amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

1. Özel yetenekli öğrencilerin matematik problemlerini çözme süreçleri nasıldır?
2. Özel yetenekli öğrencilerin problem çözme stratejilerini kullanma yeterlilikleri nasıldır?

Yöntem

Özel yetenekli öğrencilerin matematik problemlerini çözme süreçlerinin ve bu süreçte kullandıkları problem çözme stratejilerinin DPA'lar yardımıyla incelenmesinin amaçlandığı bu çalışmada var olan bir durum ortaya konulmaya çalışıldığından nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Nitel çalışmalarda sonuç veya üründen daha çok sürece odaklanılır (Creswell, 2007). Bu çalışma özel yetenekli öğrencilerin problem çözme süreçlerinin ve süreçte kullandıkları stratejilerin detaylı olarak ele alınarak incelenmesinden dolayı nitel çalışma özelliği taşımaktadır. Ayrıca elde edilenler alan yazın desteği ile araştırmacılar tarafından geliştirilen DPA'lar yardımıyla "nasıl" ve "niçin" soruları bağlamında ele alınarak bütüncül olarak incelenmiştir.

Verilerin Toplanması

Çalışma kapsamında veriler 12 özel yetenekli 7. sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler vasıtasıyla elde edilmiştir. Çalışmaya katılan kişiler Millî Eğitim Bakanlığına (MEB) bağlı eğitim veren ve İç Anadolu bölgesinde yer alan bir Bilim ve Sanat Merkezi'nde (BİLSEM) öğrenim görmekte olan özel yetenekli öğrencilerdir. İlgili birimlerden çalışmanın yürütülebilmesi için gerekli izinler alındıktan sonra çalışmaya katılmaya gönüllü olan öğrenciler arasından katılımcılar belirlenmiştir. Bu çalışmada katılımcılar ÖY1, ÖY2,... şeklinde kodlanmıştır. Çalışma boyunca her bir öğrenciyle altı hafta boyunca ortalama 30'ar dakika süren görüşmeler yapılarak veriler toplanmıştır. Görüşmelerden elde edilen veriler en kısa zamanda bilgisayar ortamına aktarılarak veri kaybının önlenmesi sağlanmıştır. Görüşmelerde araştırmacılar tarafından geliştirilen altı soru ile çeşitli kaynaklardan

(makaleler, tezler, vb.) elde edilen toplam 14 matematik problemi kullanılmıştır (Gogovska, 2006; Greenes, 1981; MEB, 2013). Çalışmada kullanılan sorular belirlenirken, soruların 7. sınıf kazanımlarına uygun olmasına ve birden fazla problem çözme stratejisi kullanılarak çözülebilmesine dikkat edilmiştir. Sorular hazırlandıktan sonra uzman görüşlerine sunulmuş ve uzmanlardan alınan görüşler doğrultusunda gerekli düzenlemeler gerçekleştirilmiştir. Kullanılan soruların öğrenciler tarafından anlaşılabilirliği çalışma öncesinde yapılan ön uygulama ile kontrol edilmiştir. Bu aşama iki özel yetenekli öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Ön uygulamalar aynı zamanda çalışmada kullanılacak DPA'ların güvenilirlik ve geçerliliklerinin de artırılmasına katkıda bulunmuştur. Görüşmeler boyunca öğrencilerin kendilerine yöneltilen matematik problemlerini çözme süreçleri ve süreçte kullandıkları problem çözme stratejilerinin neler oldukları incelenmiştir. Her bir problem çözme oturumu öğrencinin okuması ve üzerinde düşünmesi için zaman verilmesi, problemin çözülmesi, süreçle ilgili görüşme yapılması ve problemin farklı strateji kullanılarak çözülmesinin istenmesi şeklinde aşamalandırılmıştır. Görüşmeler sonrasında her bir öğrencinin problem çözme ve strateji kullanımına yönelik performansı analitik türde geliştirilmiş DPA'lar yardımıyla değerlendirilmiştir.

DPA'ların Geliştirilmesi

Çalışmada kullanılan DPA'lar özel yetenekli öğrencilerin problem çözme süreçleri ve bu süreçte kullandıkları problem çözme stratejilerinin yeterlilikleri hakkında bilgi edinmek amacıyla geliştirilmiştir. Böylece problem çözme sürecinin incelendiği bir DPA ve süreçte kullanılan stratejilerin incelendiği başka bir DPA kullanılarak öğrencilerin matematiksel problem çözme süreçleri ve kullandıkları stratejiler detaylandırılmıştır. DPA'lar geliştirilirken Goodrich (2001) tarafından önerilen aşamalar dikkate alınmıştır. Bu aşamalar; ölçüt listelerinin belirlenmesi, DPA'nın türünün belirlenmesi, performans düzeylerinin belirlenmesi ve DPA ile ilgili uzman görüşünün alınması şeklindedir.

Alan yazında problem çözme sürecinin incelendiği çalışmalarda kullanılan DPA'lara bakıldığında genellikle Polya tarafından geliştirilen problem çözme basamaklarının ölçüt olarak ele alındığı görülmüştür (Erümit, 2014; Gökkuurt, Örnek, Hayat & Soylu, 2015; Sipahi, 2021). Bu çalışmada da özel yetenekli öğrencilerin problem çözme süreçleri "Problem Çözme Süreci Değerlendirme Rubriği (PÇDR)" adı verilen ve Polya'nın (1997) problem çözme basamakları temele alınarak araştırmacılar tarafından geliştirilen DPA yardımıyla incelenmiştir. Analitik bir puanlama elde etmek ve problem çözme sürecini incelemek amacıyla geliştirilen PÇDR'nin ölçütleri; Problemi anlama, Çözüm stratejisini belirleme, Problemi çözme ve Problemin sonucunu kontrol etme aşamalarından oluşmaktadır. Her bir ölçüt kendi içerisinde farklı kritik performanslar yardımıyla değerlendirilmiştir. Örneğin problemi anlama ölçütü "Problemi anlama" ve "Problemde verilenleri ve istenenleri özetleme" kritik performanslarından oluşmaktadır. PÇDR'nin her bir ölçütü 0 ile 3

puan arasında derecelendirilmiştir. Böylece PÇDR'den alınabilecek puanlar 0 ile 12 arasındadır.

Öğrencilerin problem çözme sürecinde kullandıkları stratejilerin yeterliliği, öğrencilerden beklenen alt boyutlara göre araştırmacılar tarafından analitik olarak geliştirilen “Problem Çözme Stratejilerini Kullanma Yeterliliği Değerlendirme Rubriği (PÇSDR)” yardımıyla değerlendirilmiştir. PÇSDR'nin ölçütleri; Stratejinin nicelik durumu, Stratejinin seçimi ve uygulanışı ve Stratejinin anlaşılabilirliği kategorileri yardımıyla ortaya konmuştur. Ölçütler yardımıyla strateji kullanım sürecini oluşturan parçalar ayrı ayrı puanlandırılmış ve en son toplam puanlara ulaşılması sağlanmıştır. PÇSDR'nin her bir ölçütü 0 ile 3 puan arasında derecelendirilmiştir. Böylece PÇSDR'den alınabilecek puanlar 0 ile 9 arasındadır.

PÇDR ve PÇSDR dereceli puanlama anahtarları geliştirildikten sonra iki ölçme değerlendirme uzmanı, matematik eğitimi uzmanı ve dil uzmanından görüşler alınarak DPA'larda çeşitli değişiklikler yapılmıştır. DPA'ların amaçları, değerlendirme ölçütleri, düzeyleri ve puanlandırmaları uzmanlar tarafından ortaya konulan görüşler doğrultusunda öğrencilerin matematik problemlerinin çözümlerinden beklenenler dikkate alınarak geliştirilmiştir. Ayrıca kullanılan DPA'larda yer alan ölçütler yapılan ön uygulamadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda çalışmada kullanılan her bir matematik problemi için detaylandırılmıştır. Böylece her iki DPA'nın da tekrarlardan arınarak sade bir hale getirilmesi sağlanmıştır. Yine uzmanlardan alınan görüşler doğrultusunda PÇSDR'nin nicelik durumu ölçütü güncellenmiş ve strateji kullanım yeterlilikleri gözden geçirilmiştir. Böylece PÇSDR'nin nitelik dereceleri aralarındaki farkların anlaşılır hale gelmesi sağlanmış ve ölçülebilir ifadelerle dönüştürülmüştür.

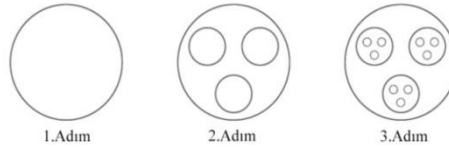
DPA'ların geçerlilikleri Huberman ve Miles (1994) değerlendiriciler arası uyum yüzdesi formülü kullanılarak belirlenmiştir (PÇDR için %89, PÇSDR için %86). Kapsam geçerliliği için “Davis Tekniği” (Davis, 1992) kullanılmış, DPA'ların içerik, yapı ve ölçüt bakımlarından üç farklı uzman tarafından incelenmesi sağlanmıştır. Uzman incelemelerinin alan yazında öngörüldüğü gibi 4 ile 1 arasında maddeleri puanlaması sağlanmış ve elde edilen puanların uzman sayısına bölünerek kapsam geçerliliği için eşik değer olan 0.8'i sağlayıp sağlamadığı kontrol edilmiştir. Elde edilen sonucun 0.87 olması geliştirilen DPA'ların geçerliliği yönünde olumlu fikir edinilmesini sağlamıştır. Uzman incelemelerinden sonra DPA'ların ölçme değerlendirme alanında uzman iki kişi tarafından içerik, yapı ve ölçüt kategorilerinde tekrar DPA'ları incelemesi sağlanmış ve DPA'lara son hali verilmiştir. Geliştirilen DPA'lar özel yetenekli öğrencilerle yapılan görüşmelerde öğrencilerin ortaya koydukları performansların amaçlandığı gibi sistematik olarak değerlendirilmesini ve kendilerinden alınan görüşler yardımıyla problem çözme sürecinin ve kullanılan stratejilerin derinlemesine incelenmesini sağlamıştır.

Verilerin Analizi

Analitik dereceli puanlama anahtarlarından elde edilen verilerin analizleri araştırma boyunca kullanılan her bir soru maddesine yönelik araştırmacılar tarafından ayrı ayrı hazırlanan değerlendirme formları yardımıyla gerçekleştirilmiştir. Böylece görüşmeler sırasında kullanılan 14 soru için problem çözme sürecine yönelik toplamda 56; problem çözme stratejilerinin kullanım yeterliliklerine yönelik toplamda 42 değerlendirme formu hazırlanmıştır. Hazırlanan formlar çalışmanın betimsel analizinin ilk aşamasından geçmiş olan verilere uygulanarak veriler kısmen puanlandırılmıştır. Puanlandırma sonucunda elde edilen veriler yapılan betimsel analizdeki detaylı değerlendirmeye katkıda bulunmuştur.

Bu çalışmada verilerin analizleri betimsel analiz tekniği kullanılarak yapılmıştır. Betimsel analiz tekniğinin kullanılma sebebi elde edilen verilerin önceden hazırlanan değerlendirme kriterlerine göre yapılan kodlamalar yoluyla analiz edilmesi ve nitel yöntemler kullanılarak yorumlanmasıdır. Kodlama işlemine özel yetenekli öğrencilerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerde kullanılan sorulara öğrencilerin verdikleri yanıtlar incelenerek başlanmış ve problem çözmede kullandıkları stratejilerin kodlamaları gerçekleştirilmiştir. Strateji kodlama işlemleri Posamentier & Krulik (1998) tarafından ortaya konulan problem çözme stratejileri yardımıyla gerçekleştirilmiştir. Bu stratejiler; Geriye doğru çalışma, İlişki arama, Farklı bakış açısı ile düşünme, Daha basit benzer problem çözme, Verileri organize etme, Tahmin etme test etme, Çizim yapma, Uç durumları düşünme, Tüm olası durumları düşünme ve Mantıksal akıl yürütme stratejileridir. Strateji kodlamaları iki ayrı uzman tarafından yapılarak kodlayıcılar arası uyuma yüzdesine bakılmıştır (%91,6). Diğer yandan problem çözme süreçleri detaylandırılarak her bir öğrenci ve her bir soru için ayrı ayrı olacak şekilde yazıya dökülmüştür. Böylece elde edilen verilere uygulanacak olan betimsel analizin ilk aşaması gerçekleştirilmiştir. Analizin ikinci aşamasında ilk aşama sonucunda elde edilen verilere DPA'lar yoluyla hazırlanan değerlendirme formlarının uygulanması yapılmıştır. Böylece özel yetenekli öğrencilerin problem çözme süreçleri ve süreçte kullandıkları stratejilere yönelik detaylı bilgi edinilmiştir.

Çalışmada özel yetenekli öğrencilerin problem çözme sürecinin incelenmesinde kullanılan PÇDR dereceli puanlama anahtarının nasıl kullanıldığı Tablo 1'de yer alan örnek değerlendirme formunda açıklanmıştır. Çalışmada bir soru için 4, toplamda ise 56 değerlendirme formu kullanılarak her bir sorunun detaylı incelenmesi sağlanmıştır. Çalışmada kullanılan PÇDR değerlendirme formlarının daha iyi anlaşılması için Tablo 1'de örnek bir değerlendirme formu sunulmuştur. Değerlendirmesi yapılan matematik sorusu Şekil 1'de sunulan Problem 1 olarak verilmiştir.



1.Adım

2.Adım

3.Adım

Daire Örüntüsü

Adım	1	2	3	4	5
Toplam daire sayısı	1	4	13		

Şekil 1. Problem 1. daire örüntüsü problemi

Yukarıda görülen şekillerdeki daireler belli bir düzene göre çizilmiştir. Tablo ise her bir adımda oluşacak dairelerin toplam sayısını göstermektedir. Örüntü bu şekilde tekrar ettirildiğinde 5. adımdaki toplam daire sayısı ne olur?

Tablo 1.

Problemi Anlama Kritik Performansına Göre Problem 1'in Değerlendirme Formu

Problemi Anlama Performans Ölçütleri	Anlama Kritik	Örnek İfadeler	Puanlandırma
Problem anlaşılmamış. / Problemde istenilenler özetlenememiş.	/	<p>Problemde verilen çemberler arasındaki ilişkinin ifade edilememesi</p> <p>Örnekler:</p> <ul style="list-style-type: none"> Soruda verilenlerin anlamlı gelmediğinin ifade edilmesi. <p>Toplam daire sayıları arasında ilişki bulunamaması.</p>	0 puan
Problem kısmen anlaşılmış. / Problemde istenilenler kısmen doğru özetlenmiş.	/	<p>Problemde verilen çemberler arasındaki ilişkinin kısmen ifade edilmesi</p> <p>Örnekler:</p> <ul style="list-style-type: none"> Toplam daire sayıları arasındaki ilişkinin kısmen belirlenmesi <p>Tabloda yer alan sayıların artarak gittiğinin belirtilmesi</p>	1 puan
Problem büyük ölçüde anlaşılmış. / Problemde istenilenler büyük ölçüde doğru özetlenmiş.	/	<p>Problemde verilen çemberler arasındaki ilişkinin büyük ölçüde ifade edilmesi</p> <p>Örnekler:</p>	2 puan

	<ul style="list-style-type: none"> • Tabloda yer alan sayıların artarak gittiğinin belirtilerek, bir sonraki adımda oluşabilecek daire sayılarının ilişkili olduğunun ifade edilmesi 	
Problem tam olarak anlaşılmiş. / Problemden istenilenler doğru bir şekilde özetlenmiş	<p>Problemden verilen çemberler arasındaki ilişkinin doğru ifade edilmesi</p> <p>Örnekler:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Toplam daire sayıları arasındaki ilişkiyi ortaya koyacak net bir sistematik oluşturulması. 	3 puan

Özel yetenekli öğrencilerin problem çözme stratejilerini kullanma yeterlilikleri PÇSDR'nin kritik performanslarına göre öğrencilerden alınan görüşler doğrultusunda analiz edilmiştir. PÇSDR'nin kritik performans basamaklarının sayısı 3 olduğundan her bir soru için 3, toplamda ise 42 değerlendirme formu kullanılmıştır. Tablo 2'de çalışmada kullanılan PÇSDR değerlendirme formlarının daha iyi anlaşılması için örnek bir değerlendirme formu sunulmuştur.

Tablo 2.
Stratejinin Nicelik Durumu Kritik Performansına Göre Problem 1'in Değerlendirme Formu

Stratejinin nicelik durumu kritik performans ölçütleri	Örnek İfadeler	Puanlandırma
Problemin çözümü için strateji geliştirilememiştir veya yetersizdir.	<p>Örnekler:</p> <p>Toplam daire sayıları arasındaki ilişkinin belirlenmemesi sonucu çözüm için bir stratejinin önerilememesi</p>	0 puan
Problemin çözümü için bir strateji kullanmıştır.	<p>Örnekler:</p> <p>Toplam daire sayıları arasındaki ilişkiyi belirleyebilecek bir problem çözme stratejisinin kullanılabilmesi</p>	1 puan
Problemin çözümü için en fazla iki strateji kullanmıştır.	<p>Örnekler:</p> <p>Toplam daire sayıları arasındaki ilişkiyi belirleyebilecek iki problem çözme stratejisinin kullanılabilmesi</p>	2 puan

Problem çözümü için ikiden fazla strateji kullanmıştır.	Örnekler: Toplam daire sayıları arasındaki ilişkiyi belirleyebilecek ikiden fazla problem çözme stratejisinin kullanılabilmesi	3 puan
---	--	--------

Tablo 1 ve 2'deki örnek değerlendirme formları öğrencilerin problem çözme süreçlerinin ve kullandıkları stratejilerin kullanma yeterliliklerinin bir bölümünü göstermektedir. Çalışmada dereceli puanlama anahtarlarında yer alan performans basamakları detaylandırılarak öğrencilerin problem çözme sürecinde problemlerdeki ilişkileri nasıl yorumladıkları, problem çözümünü hangi aşamalara göre gerçekleştirdikleri veya hangi durumlarda problemlerin sonucunu kontrol ettikleri gibi durumlara yönelik incelemeler yapılmıştır. Ayrıca öğrencilerin problem çözme sürecinde kullandıkları problem çözme stratejilerinin nicelik durumu yani sayısı, stratejilerin nasıl kullanıldığı ve neden seçtikleri ile kullanılan stratejilerin anlaşılabilirlikleri bakımından daha ayrıntılı fikir edinilmesi sağlanmıştır.

Bulgular ve Yorum

Araştırmanın alt problemleri doğrultusunda özel yetenekli öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin analizlerine Posamentier ve Krulik (1998) tarafından belirlenen problem çözme stratejileri kullanılarak yapılan kodlama işlemiyle başlanmıştır. Yapılan kodlamalara göre öğrencilerin kendilerine sorulan matematik problemlerine çeşitli problem çözme stratejilerini kullanarak yanıt verdikleri görülmüştür. Ayrıca özel yetenekli öğrenciler problemleri cevaplarken birden fazla stratejiyi etkin olarak kullanabilmektedir.

Analizin ilk aşamasından elde edilen bulgular bu araştırmanın temelini oluşturan özel yetenekli öğrencilerin problem çözme süreçleri ve süreçte kullandıkları stratejilerin DPA'lar yardımıyla derinlemesine incelenmesine olanak tanımıştır. Betimsel analizin ikinci aşamasında öğrencilerin PÇDR rubriğine göre aldıkları puanların genel ortalamaları tespit edilmiştir. Buna göre çalışmaya katılan 12 özel yetenekli öğrencinin PÇDR rubriğinden aldıkları puanlar Tablo 3'teki gibidir.

Tablo 3.

Özel Yetenekli Öğrencilerin PÇDR'den Aldıkları Ortalama Puanlar

Problem Çözme Süreci Kritik Performansları	Ortalama
Problemi Anlama	2,87
Çözüm Stratejisini Belirleme	2,81
Problemi Çözme	2,74

 Problemin Sonucunu Kontrol Etme

0.6

 *PÇDR'den alınabilecek max-min puanlar:3-0

Tablo 3'te verilen ortalama değerlerden anlaşılacağı üzere özel yetenekli öğrencilerin PÇDR dereceli puanlama anahtarı ile yapılan değerlendirmelerden öğrencilerin problemi anlayabildikleri, çözüm stratejisini oluşturabildikleri ve problemleri çözebildikleri ortaya çıkmıştır. Özel yetenekli öğrenciler kendileriyle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerde kendilerine sorulan Problem 1'e, "O zaman 27-27-27 daire olur bu içlerde. O zaman toplam 94 tane olur" (ÖY3), "Bence sürekli iç kısma yeni daireler gelecek" (ÖY5), "Böyle devam edersem sanki çözebilirim." (ÖY1), "...bir sonraki adımda 40 tane olur daireler. $27 \times 3 = 71$, $71 + 27 = 98$, $98 + 9 = 107$, 3 tane daha eklersem 110. Dışındaki en büyüğü de ekleyeceğim 111... Bir daha sayayım. $13 \times 9 = 117$, 4 daha eklersem 121." (ÖY8) şeklinde yanıtlar vermiştir. Bu ifadelerden ve tablodaki ortalama değerlerden PÇDR'deki üç kritik performansın özel yetenekli öğrenciler tarafından yüksek oranda gerçekleştirildiği görülmektedir. Diğer yandan öğrencilerin dereceli puanlama anahtarında yer alan problemin sonucunu kontrol etme kritik performansında aynı performansı sergileyemedikleri tespit edilmiştir. Bu durum özel yetenekli öğrencilerin problemleri çözdükten sonra çözdükleri problemlerin sonuçlarını kontrol etme performanslarının oldukça düşük olduğunu göstermektedir.

Çalışmada PÇSDR rubriğinin kullanımı PÇDR'nin kullanımına benzer şekilde gerçekleştirilmiştir. Betimsel analizin ikinci aşamasında öğrencilerin PÇSDR rubriğine göre aldıkları puanların genel ortalamaları tespit edilmiştir. Buna göre çalışmaya katılan 12 özel yetenekli öğrencinin PÇSDR rubriğinden aldıkları puanlar Tablo 4'teki gibidir.

Tablo 4.

Özel Yetenekli Öğrencilerin PÇSDR'den Aldıkları Ortalama Puanlar

Stratejileri Kullanma Yeterlilikleri	Ortalama
Stratejinin Nicelik Durumu	2,7
Stratejinin Seçimi ve Uygulanışı	2,72
Stratejinin Anlaşılabilirliği	2,79

 *PÇSDR'den alınabilecek max-min puanlar:3-0

PÇDR dereceli puanlama anahtarında kullanılan yöntemin benzeri kullanılarak PÇSDR'de yer alan kritik performanslara göre öğrencilerin puan ortalamaları Tablo 4'te gösterilmektedir. Özel yetenekli öğrenciler kendileriyle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerde kendilerine sorulan Problem 1'e "Bu sayılar arasında bir ilişki olmalı. Muhtemelen birbirlerinin katının fazlası ya da eksiği şeklinde gidiyor olmalı... Ayrıca sayılar arasındaki farklara bakmak istiyorum. (işlem yapıyor) Evet... 3 artmış, sonra 9 artmış. O zaman bir sonrakinde 27 artmalı eğer doğru fikir

yürüttüysem. 0 zaman 4. adımda 40 olur, diğeri de $27 \times 3 \dots 81$ artar, yani $40 + 81 = 121$ olur. Sonuç 121" (ÖY6), "Sanırım sürekli toplam şeklinde değil de bir kat artışı oluyor burada. Onun için her birinin kat durumlarına bakacağım." (ÖY2), "Baya fazla olacak.. Farklara bakarsam.. 3 artmış, 9 artmış, sonrada 27 artabilir.. O zaman 4. adımda 40 tane çember olur." (ÖY7), "Kuralı " $3n-2$ " olmalı... kural " $3n-2$ " olunca beşinci adımda 13 oluyor. Ama üçüncü adımda 13 tane varmış.. (tekrar düşünüyor) aslında kural " $5n-4$ " olur. Çünkü üçüncü adımda 13 tane var. Üçer üçer artıyor, sonra dokuzar artıyor. $3 \times 9 \dots$ sürekli 3 çarpa çarpa artmış. Sürekli 3 ile çarpıyoruz o zaman beşinci adımda 81 oluyor. Sonuç 81." (ÖY11) şeklinde yanıtlar vermiştir. Bu ifadelerden ve tablodaki değerlerden görüldüğü üzere öğrencilerin problem çözümlerinde kullandıkları problem çözme stratejilerinin nicelik durumu, seçimi ve uygulanışı ile anlaşılabilirliklerine yönelik kritik performanslardan öğrencilerin yüksek puanlar aldıkları görülmektedir. Bu durum özel yetenekli öğrencilerin problem çözme stratejilerini kullanmaları ve uygulamaları bakımından yeterliliklerinin yüksek olduğunu göstermektedir. PÇSDR ile öğrencilerin bir sorunun çözümünde birden fazla stratejiyi etkin kullanabildikleri, çoğunlukla doğru uyguladıkları ve kullanılan stratejilerin açık ve anlaşılır olduğu tespit edilmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırma kapsamında özel yetenekli öğrencilerin matematiksel problem çözme süreçleri ve süreçte kullandıkları problem çözme stratejilerine yönelik detaylı bilgi edinilebilmesi için kullanılabilir DPA'lar ve uygulamalarına yönelik betimlemeler yapılmıştır. Yapılan çalışma problem çözme sürecinin ve süreçte kullanılan stratejilerin nitel bağlamda derinlemesine incelenmesine olanak tanımaktadır. Bu çalışmada elde edilen sonuçlar üç madde halinde özetlenebilir.

1. Yapılan incelemeler özel yetenekli öğrencilerin problem çözme sürecinde başarılı olduklarını göstermektedir. Buna göre öğrenciler problemleri anlayabilmekte, sonuca ulaşılabilir bir plan yürütebilmekte ve bu planı uygulayabilmektedir. Ayrıca bu aşamaları neredeyse kusursuz olarak yürütebilmektedir. Diğer yandan öğrenciler problem çözme sürecinde son derece kritik bir önem taşıyan problemin sonucunu kontrol etme performansını yeterince gerçekleştirememiştir. Oysaki problemin çözümü için seçilen yöntemin ve elde edilen sonucun problem verileriyle uyumunun incelenmesi gerektiği 2005 ve 2013 öğretim programlarında açıkça belirtilmektedir. Bu durum "*Problemin çözümünden hemen sonra öğrencilerin problem çözme stratejileri ile ilgili öz değerlendirme yapmaları istenir. Böylece öğrenciler, değerlendirme sürecine katılmış olur ve problem çözme stratejilerini ne kadar bildikleri ve uyguladıkları görülebilir.*" ifadesinden açıkça anlaşılmaktadır (MEB, 2005). Buna rağmen öğrencilerin bu kritik performansta yeterince başarılı olamadıkları görülmüştür. Yapılan görüşmelerde öğrenci ifadelerinden bu durumun genellikle yaptıkları çözümün ve uyguladıkları çözüm yöntemlerinin doğruluğundan emin olmalarından kaynaklandığı görülmüştür. Diğer yandan Türkiye'de sınav eksenli eğitim sisteminin olmasının da öğrencilerin çözdükleri problemlerin sonucunu

kontrol etme davranışını azalttığı söylenebilir. Yapılan sınavlarda öğrencilerden problemleri çözmeleri ve diğer soruya hızla geçmelerinin beklenmesi durumunun öğrencilerin cevaplarını kontrol etme eylemlerini azalttığını düşündürmektedir.

2. Özel yetenekli öğrenciler problem çözme stratejilerinin doğru kullanımı ve kullanılan stratejilerin açık ve anlaşılır olması bakımından oldukça başarılıdır. Elde edilen bulgular özel yetenekli öğrencilerin problem çözme stratejilerini ve çözüm için gerekli bilişsel süreçleri etkin ve etkili olarak kullanabildiklerini göstermektedir. Yapılan görüşmelerde öğrencilerin problem ifadelerini değiştirebildikleri, materyalleri organize edebildikleri ve problemleri farklı yollar yardımıyla çözebildikleri ortaya çıkmıştır. Öğrenciler matematik problemlerini çözerken en az bir problem çözme stratejisi kullanabilmiş ve bu stratejileri doğru uygulamıştır. Ayrıca öğrenciler problemleri çoğunlukla birden fazla strateji kullanarak ve farklı düşünme becerileri geliştirerek yanıtlamıştır. Diğer yandan kullanılan stratejilerin özgün olması ve problem çözümlerinde çoğunlukla birden fazla stratejiyi etkin olarak kullanabilmeleri öğrencilerin bilişsel becerilerinin gelişmiş olduğunu düşündürmektedir. Alan yazında Yazgan ve Bintaş (2005), Strauss ve Corbin (1990), Koç Koca ve Gürbüz (2019), Tertemiz, Doğan ve Karakaş (2017), Cechlarova, Furconova ve Haminc (2014) ve Nancarrow (2004) tarafından yapılan çalışmalarda bu bulguyu destekleyen sonuçlar elde edildiği görülmektedir.

3. Yapılan çalışmada DPA'lar yardımıyla yapılan alternatif değerlendirmelerin öğrencilerle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen verilerin derinlemesine incelenmesine olanak tanıdığı görülmüştür. Öyle ki DPA kullanılarak yapılan değerlendirmeler öğrencilerin problemi nasıl ele aldıkları, problemi çözdüklerinde nasıl bir yol izledikleri, hangi stratejileri kullandıkları veya farklı çözüm stratejilerini kullanmadaki becerileri gibi konular hakkında detaylı bilgi edinilmesini sağlamıştır. Bu durum çalışmadan elde edilen sonuçların yorumlanmasına katkıda bulunmuştur. Diğer yandan DPA kullanımı öğrencilerin bilişsel süreçleri kullanımları ve problemlere yaklaşımlarına yönelik belirgin şekilde daha fazla bilgi sahibi olunmasını sağlamıştır.

Bu sonuçlardan hareketle alternatif ölçme değerlendirme yaklaşımlarından biri olan DPA'ların öğrencilerle problem çözme süreçleri ve süreçte kullanılan stratejilerin yeterliliklerine yönelik yapılan çalışmada kullanımının bu süreçlerin derinlemesine incelenmesine olanak tanıdığı söylenebilir. Diğer yandan çalışmada bu süreçlerin incelenmesinde Goodrich'in (1997) de belirttiği gibi DPA kullanımı daha güvenilir incelemelerin yapılmasına rehber niteliği taşımıştır. Ayrıca öğrencilerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen verilerin DPA'lar yardımıyla analizi, öğrencilerin problem çözme süreçlerinin ve süreçte kullandıkları stratejilerin puanlandırılarak bu süreçlerin anlaşılmasına yönelik daha genel ifadelere ulaşılmasına katkı sağlamıştır.

Yapılan çalışmada PÇDR'de yer alan problemi anlama kriterinde öğrencilerin problemleri anlamada geliştirdikleri farklı düşünme becerilerinin ortaya çıktığı

görülmüştür. Bu durum öğrencilerin kullandıkları problem çözme stratejilerini de etkilemiştir. Bu bağlamda öğrencilerin bir kısmı problemi anlama kısmını gerçekleştirmek için çeşitli problem çözme stratejilerinden de faydalanmıştır. Böylece kendilerine problemleri çözmek için net bir problem çözme sistematığı geliştirmişlerdir. Bu bağlamda yapılan çalışmada öğrencilerin problem çözme süreçleri ile kullandıkları stratejilerin kısmi olarak birbirlerini etkiledikleri söylenebilir. Alan yazında yapılan çalışmalar genellikle problemi anlama becerisinin problem çözme becerisine etkisinin incelenmesi üzerine temellendirildiği görülmektedir (Özreçberoglu & Çağanağa, 2018; Vilenius-Tuohimaa, Aunola & Nurmi, 2008; Usta & Yılmaz, 2020). Dolayısıyla öğrencilerin problem çözme süreçleri ile süreçte kullandıkları stratejilere yönelik yapılacak çalışmalarda bu iki durumun birbirine etkisinin göz ardı edilmemesi gerektiği düşünülmektedir.

Problem çözme sürecinin bütün aşamalarını kapsayan PÇDR ile çözüm aşamasında kullanılan stratejiler, yorum ve açıklamalar gibi özelliklerin incelenmesine olanak tanıyan PÇSDR özel yetenekli öğrencilerin süreçte ortaya koydukları eylemlerin açıklanmasında kolaylık sağlamaktadır. DPA'lerden elde edilen sayısal değerler analiz edilerek yorumlanmıştır. PÇDR Poly'a'nın (1997) ifade ettiği problem çözme sürecinin her bir aşaması hakkında sağlıklı değerlendirmeler yapılmasını sağlamıştır. PÇSDR ise özel yetenekli öğrencilerin problemleri çözerken kullandıkları stratejilerin niceliği, açık ve anlaşılabilirliği ile uygulanışlarına yönelik geniş değerlendirmelerin yapılmasına olanak tanımıştır. Bu bakımdan alternatif bir değerlendirme yöntemi olarak DPA kullanımının önemli olduğu görülmüştür. Bu çalışmada özel yetenekli öğrencilerin matematik problemlerini çözme süreçleri ve süreçte kullandıkları problem çözme stratejilerinin kullanım yeterliliklerine yönelik incelemelerin DPA'lar yardımıyla gerçekleştirilmesi hedeflenmiştir. Farklı özelliklerdeki çalışma grupları ile yürütülecek benzer çalışmaların DPA'ların kullanımının bilinmesi ve yaygınlaşmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Çıkar Çatışması ve Etik Bildirimi

Yazarlar arasında çıkar çatışması yoktur, tüm etik kurallara uymuşlardır ve çalışmaya eşit oranda katkı sağlamışlardır. Araştırma için Adıyaman Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulunun 11.01.2021 tarih ve 42 sayılı kararı ile etik izin alınmıştır.

Kaynakça

- Baykul, Y. (2009). *İlköğretim matematik öğretimi (6-8 sınıflar)*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Baykul, Y., & Sulak, S. (2006). *Problem çözme stratejilerinin ilköğretimde problem çözme başarısına etkisi*. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi Bildiri Kitabı.
- Birenbaum, M., & Dochy, F. (1996). Alternative in assessment of achievements, learning processes and prior knowledge. *Boston: Kluwer Academic Publishers*.

- Cankoy, O., & Özder, H. (2017). Generalizability theory research on developing a scoring rubric to assess primary school students' problem posing skills. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 13(6), 2423-2439. <https://doi.org/10.12973/eurasia.2017.01233a>
- Cechlárová, K., Furčoňová, K., & Harminc, M. (2014). Strategies used for the solution of a nonroutine word problem: a comparison of secondary school pupils and pre-service mathematics teachers. *IM Preprint, series A*, (4).
- Creswell, J.W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*, 2nd ed., Thousand Oaks, CA: Sage.
- Çelik, D., & Güler, M. (2013). İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Gerçek Yaşam Problemlerini Çözme Becerilerinin İncelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (20), 180-195.
- Çınar, O., Hatunoğlu, A., & Hatunoğlu, Y. (2009). Öğretmenlerin problem çözme becerileri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 215-226.
- Demirören, M., Koşan, A. M. A. & Palaoğlu, Ö. (2009). Bir öğrenme ve değerlendirme yöntemi olarak "Portfolyo". *Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Mecmuası*, 62(1), 19-24. https://doi.org/10.1501/Tipfak_0000000707
- Davis, L.L.(1992). "Instrument review: Getting the most from a panel of experts". *Applied Nursing Research*, 5, 194-197.
- Dochy, F., 2001, A New Assessment Era: Different Needs, *New Challenges, Research Dialogue in Learning and Instruction*, 2, 11-20.
- Erümit, A. K. (2014). *Polya'nın problem çözme adımlarına göre hazırlanmış yapay zekâ tabanlı öğretim ortamının öğrencilerin problem çözme süreçlerine etkisi*. (Tez No. 228466) [Doktora Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi-Trabzon]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Falchikov, N., & Goldfinch J. (2000). Student peer assessment in higher education: a metaanalysis comparing peer and teacher marks. *Review of Educational Research*, 70, 287-322. <https://doi.org/10.3102/00346543070003287>
- Gogovska, V. (2006). *Problem-Solving Strategy—Challenge for Gifted Students*. In Conference on creativity in mathematics and the education of gifted students, Trondheim, Norway.
- Goodrich, H. (1997). Understanding rubrics. *Educational Leadership*, 54, 14-17.
- Goodrich, D. L. (2001). *The real Nick and Nora: Frances Goodrich and Albert Hackett, writers of stage and screen classics*. SIU Press.
- Gökkurt, B., Örnek, T., Hayat, F., & Soylu, Y. (2015). Öğrencilerin problem çözme ve problem kurma becerilerinin değerlendirilmesi. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 4(2), 751-774. <https://doi.org/10.14686/buefad.v4i2.5000145637>

- Greenes, C. (1981). Identifying the gifted student in mathematics. *The Arithmetic Teacher*, 28(6), 14-17. <https://doi.org/10.5951/AT.28.6.0014>
- Güven, D. (2021). Amaç, Ölçüt ve Puanlama: Matematik Öğretmen Adayları Tarafından Oluşturulan Dereceli Puanlama Anahtarlarının İncelenmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 10(3), 974-997. <https://doi.org/10.30703/cije.756661>
- Harskamp, E. G., & Suhre, C. J. (2006). Improving mathematical problem solving: A computerized approach. *Computers in Human Behavior*, 22(5), 801-815. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2004.03.023>
- Huberman, A. M., & Miles, M. B. (1994). *Data management and analysis methods*. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 428-444). Sage Publications, Inc.
- Kan, A. (2007). Performans değerlendirme sürecine katkıları açısından yeni program anlayışı içerisinde kullanılabilecek bir değerlendirme yaklaşımı: Rubrik puanlama yönergeleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 7 (1), 144-152.
- Keser, Ö. F. (2003). *Fizik Eğitimine Yönelik Bütünleştirici Bir Öğrenme Ortamı Tasarımı ve Uygulaması*. (Tez No. 139242) [Doktora Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi-Trabzon]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Koç Koca, A., & Gürbüz, R. (2019). Üstün yetenekli ve diğer 4. sınıf öğrencilerinin matematik problemlerini çözme stratejileri üzerine bir araştırma. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 1638-1667. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.661309>
- Köklükaya, A. N. (2010). *Alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri ile ilgili fen bilgisi öğretmen adaylarının yeterliklerinin belirlenmesi*. (Tez No. 274848) [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi-Sakarya]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- MEB (2005). *İlköğretim matematik programı*. Ankara: MEB Yayınları.
- MEB (2013). *Matematik Dersi öğretim programı (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- MEB (2018). *Matematik dersi öğretim programı*. <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=329> (Erişim tarihi: 06.05.2022) adresinden elde edilmiştir.
- Minez, T. (2012). *Piyano eğitiminde rubrik ile geleneksel ölçme-değerlendirme yöntemlerinin karşılaştırılması: İnönü Üniversitesi örneği*. (Tez No. 314196) [Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi- Malatya]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Monib, W. K., Karimi, A. Q., & Nijat, N. (2020). Effects of alternative assessment in EFL classroom: A systematic review. *American International Journal of Education and Linguistics Research*, 3(2), 7-18. <https://doi.org/10.46545/aijelr.v3i2.152>

- Moskal, B. M. (2000). Scoring rubrics: what, when and how? *Practical Assessment in Evaluation*, 7 (3). <https://doi.org/10.7275/a5vq-7q66>
- Nancarrow, M. (2004). *Exploration of Metacognition and Non-Routine Problem Based Mathematics Instruction on Undergraduate Student Problem-Solving Success*, (UMI Number. 3137375) [Doctoral Thesis, The Florida State University- Florida]. <https://www.proquest.com/pagepdf/305182722?accountid=15329>
- National Council of Teachers of Mathematics (NCTM, 2000). *Curriculum and Education Standards for School Mathematics*. Reston, VA: The Council, pp: 5-6,17-18,44-53.
- National Science Foundation[NSF]. (1995). *Mathematical Power For All Students: The Rhode Island Mathematics Framework. K-12. C.I.A.I. Curriculum, Instruction, Assessment, Improvement, Pinellas County Schools Division of Curriculum and Instruction Secondary Mathematics*. Washington. DC. Arlington.
- Özreçberoğlu, N., & Çağanağa, Ç. K. (2018). Making it count: Strategies for improving problem-solving skills in mathematics for students and teachers' classroom management. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 14(4), 1253-1261. <https://doi.org/10.29333/ejmste/82536>
- Öztürk, E. & Ayvaz, A. (2010). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin problem çözme becerilerine yönelik algı düzeyleri ile türkçe, matematik, sosyal bilgiler, fen ve teknoloji, derslerindeki başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. 9. *Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, Elazığ (20- 22 Mayıs 2010)*.
- Parlak, B., & Doğan, N. (2014). Dereceli puanlama anahtarı ve puanlama anahtarından elde edilen puanların uyum düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(29-2), 189-197.
- Polya, G. (1997). *Nasıl çözmeli?* (çev.) Feryal Halatçı, İstanbul: Sistem Yayıncılık. (ss.168-169).
- Posamentier, A. S. & Krulik, S., (1998). *Problem-solving strategies for efficient and elegant solutions*. California, Corwin Press Inc.
- Sefer, G. D. (2006). *Matematik dersinde problem çözme becerilerinin dereceli puanlama anahtarı kullanılarak değerlendirilmesi*. (Tez No. 174923) [Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi- Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Shabani, E. A., & Panahi, J. (2020). Examining consistency among different rubrics for assessing writing. *Language Testing in Asia*, 10(1), 1-25. <https://doi.org/10.1186/s40468-020-00111-4>
- Shavelson, R. J. & Baxter, G.P. (1992). What We've Learned About Assessing Hands-on Science. *Educational Leadersh*, 49(8), 20-25.

- Sipahi, Y. (2021). *Problem-solving processes of mathematically gifted and non-gifted students*. (Tez No. 686746) [Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi- Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Soylu, Y., & Soylu, C. (2006). Matematik derslerinde başarıya giden yolda problem çözmenin rolü. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(11), 97-111.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research*. Sage publications.
- Swing, S., & Peterson, P. (1988). Elaborative and integrative thought processes in mathematics learning. *Journal of Educational Psychology*, 80(1), 54. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.80.1.54>
- Şahin, Ç., & Ersoy, E. (2009). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yeni İlköğretim Programındaki Ölçme Değerlendirme Konusundaki Yeterlilik Düzeylerine İlişkin Algıları. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18(2), 363-386.
- Tertemiz, N., Doğan, A., & Karakaş, H. A. M. D. İ. (2017). 4. Sınıf üstün yetenekli öğrenciler ile başarılı akranlarının problem çözme stratejilerinin karşılaştırılması. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 7(13).
- Usta, N., & Yılmaz, M. (2020). Impact of the KWL reading strategy on mathematical problem-solving achievement of primary school 4th graders. *The Journal of Educational Research*, 113(5), 343-363. <https://doi.org/10.1080/00220671.2020.1830017>
- Vilenius-Tuohimaa, P. M., Aunola, K., & Nurmi, J. E. (2008). The association between mathematical word problems and reading comprehension. *Educational Psychology*, 28(4), 409-426. <https://doi.org/10.1080/01443410701708228>
- Waters, F. H., Smeaton P. S. & Burns, T.G. (2004). Action Research in the Secondary Science Classroom: Student Response to Differentiated, Alternative Assessment. *American Secondary Education*, 32(3), 89-104.
- Yazgan, Y., & Bintaş, J. (2005). İlköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin problem çözme stratejilerini kullanabilme düzeyleri: Bir öğretim deneyi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28), 210-218.

Extended Abstract

In daily life, individuals face many problems. In order for individuals to overcome these problems, problem solving skills need to be developed. According to Swing and Peterson (1998), understanding mathematical knowledge and establishing the relationship between this knowledge occurs in the problem solving process. In this respect, problem solving includes not only finding the result of mathematical problems, but also transferring knowledge when faced with new situations, and developing useful alternative solutions in these situations.

Problem solving is a process that includes cognitive, affective and psychomotor skills and it is not easy to evaluate. One reason for this is the problem-solving process is directly related to cognitive skills, which vary from person to person. On the other hand, the fact that there is no single solution that contributes to the solution of many problems that individuals encounter throughout their lives causes this situation to be complicated. The studies in the literature indicate that the problem-solving skills of students cannot be developed at the desired level and that students are insufficient in solving real-life problems (Harskamp & Suhre, 2006; Soylu & Soylu, 2006). This situation makes students think that the skills that are desired to be developed and considered important are not sufficiently developed. For this reason, it is very important to identify and evaluate the mistakes made by the students in the problem solving process. Evaluation of students' problem-solving processes is a complex issue. This process includes an in-depth examination of the problem-solving process of the students and taking measures to reveal and eliminate the errors that occur in the process.

The use of rubrics, which is one of the alternative assessment methods and is based on the examination of students' performance such as problem solving, has become widespread in recent years (Kan, 2007). However, there are very few studies examining the problem solving processes of gifted students with the help of rubrics. For this reason, it is thought that there is a need to examine the problem-solving skills of gifted secondary school students with the help of DPAs and that the study will contribute to eliminating the deficiency in the literature. In line with this main purpose, answers were sought for the following sub-problems:

1. What is the process of solving mathematical problems of gifted students?
2. What are the abilities of gifted students in using problem solving strategies?

Since an existing situation was tried to be revealed in the study, the qualitative method was followed. Qualitative studies focus on the process rather than the result or product (Creswell, 2007). This study has the characteristics of a qualitative study since it examines the problem solving processes of gifted students and the strategies they use in the process in detail. The data were obtained through semi-structured interviews with gifted 7th grade students. Each student was interviewed for six weeks. 14 mathematical problems were used in the interviews. During the interviews, the process of solving the mathematical problems addressed to the students and the problem solving strategies they used in the process were examined. After the interviews, each student's performance in problem solving and strategy use was evaluated with the help of DPAs developed in analytical type. These are the PSDR rubrics in which the problem solving process is examined and the PSDR rubrics in which the strategies used in the problem solving process are examined.

The analyses of the data were made using the descriptive analysis technique. The reason for using the descriptive analysis technique is primarily to analyse the obtained

data through coding made according to the evaluation criteria prepared in advance and to interpret them using qualitative methods. The coding process was started by examining the answers given by the students to the questions used in the semi-structured interviews with the gifted students, and the coding of the strategies they used in problem solving was carried out. Strategy coding was made by two different specialist and the percentage of agreement between the coders was checked (91.6%). On the other hand, the problem solving processes were detailed and written separately for each student and each question. Thus, the first stage of the descriptive analysis to be applied to the obtained data was carried out. In the second stage of the analysis, evaluation forms prepared through DPAs were applied to the data obtained as a result of the first stage. Thus, detailed information about the problem solving processes of gifted students and the strategies they used in the process was obtained.

The answers given by the gifted students were evaluated and scored according to the critical performance of the problem solving process in the DPA. Thus, in line with the first sub-problem of the research, students' mathematical problem solving processes were examined. Thus, it was determined that the students got high scores in other critical performances except for the critical behaviour of controlling the result of the problem. In the second sub-problem of the research, the students' ability to use problem solving strategies was examined. Thus, the quantitative status, selection and application of the problem solving strategies used by the students in problem solving and their intelligibility were discussed. According to the results obtained, it was determined that the students showed high performance in all critical performances of the PÇSDR. As a result of the study, it was determined that the rubrics used were easy to explain the actions that the students put forward in the process. For this reason, it has been seen that it is important to know and spread the use of DPA.

Öğretmenlerin Program Okuryazarlık Düzeyleri ve Eleştirel Düşünme Eğilimleri Arasındaki İlişki*

Cemile Barut**, Kerim Gündoğdu***

Makale Geliş Tarihi: 02/12/2022

Makale Kabul Tarihi: 02/02/2023

DOI: 10.35675/befdergi.1213781

Öz

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin program okuryazarlıkları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Çalışmada, Aydın ili Efeler ilçesinde görev yapan 364 öğretmen yer almıştır. Nicel türde gerçekleştirilen bu çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak öğretmenlere Kişisel Bilgi Formu, Öğretmenlerin Program Okuryazarlıkları Ölçeği ve Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği uygulanmıştır. Verilerin analizi için betimsel istatistikler, bağımsız örneklem t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve Pearson korelasyon testine başvurulmuştur. Elde edilen sonuçlara göre, öğretmenlerin program okuryazarlık toplam puanlarının ve alt boyutlarına ilişkin ortalama puanların mesleki kıdemlerine, çalışılan okul türüne ve bransa göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür. Ayrıca, eleştirel düşünme eğilimi toplam puanlarının ve alt boyutlarına ilişkin ortalama puanların mesleki kıdemlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği, okul türü ve bransa göre ise anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Son olarak öğretmenlerin program okuryazarlıkları ve eleştirel düşünme eğilimi arasında orta düzeyde, pozitif bir ilişki bulunmuştur.


Anahtar Kelimeler: Program okuryazarlığı, eleştirel düşünme, düşünme becerileri.


The Relationship Between Curriculum Literacy Levels and Critical Thinking Tendencies of Teachers

Abstract

The purpose of this research is to investigate the relationship between teachers' curriculum literacy and critical thinking tendencies. In the research, 364 teachers working in Aydın province Efeler district took part. In this quantitative study, the correlational survey model was benefited. Personal Information Form, Teachers' Program Literacy Scale and Critical Thinking Tendency Scale were applied to the teachers as data collection tools. Descriptive statistics, independent samples t-test, one-way analysis of variance (ANOVA) and Pearson

* Bu çalışma 1. yazarın 2. yazar danışmanlığında yapmış olduğu “Öğretmenlerin Program Okuryazarlık Düzeyleri ve Eleştirel Düşünme Eğilimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” isimli yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

**Matematik öğretmeni, İl MEM, Aydın, Türkiye, cemile-barut@hotmail.com ORCID: 0000-0001-5670-0047 

*** Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Aydın, Türkiye, kerim.gundogdu@adu.edu.tr ORCID: 0000-0003-4809-3405 

Kaynak Gösterme: Barut, C., Gündoğdu, K. (2023). Öğretmenlerin program okuryazarlık düzeyleri ve eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişki. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(37), 198-217.

correlation test were used for analyzing the data. According to the results, it was observed that the total scores of the curriculum literacy and the average scores of the sub-dimensions of the teachers differed significantly according to their professional seniority, school type and branch. The results also showed that the total scores of critical thinking tendency and the mean scores of its sub-dimensions differed significantly according to their professional seniority, however, did not differ significantly according to school type and branch. Finally, a moderate, positive relationship was found between teachers' curriculum literacy and critical thinking tendencies.

Keywords: Curriculum literacy, critical thinking, thinking skills.

Giriş

Eğitim alanında yapılan araştırmalar eğitimin amaca ulaşması için eğitim programlarının sürekli gelişen dünya ile uyumlu olacak şekilde geliştirilmesinin gerektiğine işaret etmektedir. Eğitim programları kaynağını bireyin, toplumun ve konu alanının gereksinimlerinden alır. Uzmanlar ve çeşitli paydaşlarla birlikte eşgüdüm içerisinde geliştirilen öğretim programları öğretmenler aracılığıyla öğrencilere uygulanır. Değişen birey ve toplum ihtiyaçlarına göre eğitim programında gerekli düzeltmeler yapılır. Bu durum eğitim programı, öğretmen ve öğrenci etkileşiminin sürekli olduğunu göstermektedir. Başaran ve Aksu (2007)'ya göre eğitim programının başarılı olması eğitim programı, öğretmen ve öğrenci uyumuna bağlıdır. Eğitim programının teorik yapısı ancak öğretmen tarafından verimli uygulandığında anlam kazanır. Öğretmenin hedefleri seçme, uygun çevre koşullarını sağlama, öğrenciyi rehberlik etme ve dönüt verme gibi sorumlulukları vardır (Senemoğlu ve Özçelik, 1989). Öğretmenler bu süreçte neyi, nasıl öğreteceklerine ve sonuçları belirlemede karar verme yetkisine sahiptirler (Shavelson ve Stern, 1981). Bu durumda öğretmenlerin programın boyutlarına hâkim olması gerekir. Öğretmenler öğretimi yönetme, karar alma, sonucu değerlendirme gibi çok önemli sorumluluklara sahip olduğu için öğretim sürecini çok iyi planlamalıdır (Superfine, 2008). Planlamada ilk dikkat edilecek faktör ise programın ihtiyaçları ve içeriğidir (Baştürk ve Dönmez, 2011). Öğretim programında amaç, konular, etkinlikler, ölçme araçları ve yöntemleri taslak halinde sunulmaktadır. Bunları etkili bir şekilde uygulamak öğretmenin kavrama yeteneğine bağlıdır. Öğretmenler öğretim programının tüm boyutlarına hâkim olmalı ve ders içinde bu boyutları aktifleştirmelidir (MEB, 2019). Öğretim programı her eğitim kademesi için ayrı düzenlenerek okullara gönderilir. Öğretim sürecinin maksimum verimle ilerlemesi için öğretmenler programı referans olarak alıp planlarını hazırlamalı, program boyutlarını inceleyip öğeler arasında ilişkiler kurmalıdır.

Bir öğretmenin öğretim programı okuyazarı olarak programı uygulama konusunda sergileyeceği tavır, programa olan inancı, ideolojisi, yönelimi veya sahip olduğu yaklaşımla ilgilidir (Cheung ve Wong, 2002; Eren, 2010; Bay, Gündoğdu, Ozan, Dilekçi ve Özdemir, 2012). Program okuyazarlığı öğretmenlerin programı anlama, uygulama ve değerlendirme ile ilgili asgari bilgi ve beceriye sahip olması

olarak tanımlanabilir (Akyıldız, 2020). Programı teorik olarak anlayarak, işlevsel olmasını sağlama da denilebilir. Bolat (2007) eğitim programının, eğitimin en temel ögesi olduğunu bunun için de öğretmenlerin iyi bir program okuryazarı olması gerektiğini öne sürmüştür. Alan yazında Kuduban ve Aktekin (2013), Bümen ve Yazıcılar (2020)'in çalışmalarına göre öğretmenlerin programı oluşturan öğelere hâkim olmadıkları dolayısıyla programı verimli uygulayamadıkları görülmüştür. Baştürk ve Dönmez (2011) bir araştırmasında öğretmenlerin güncel öğretim programını dikkate almadıkları, planlamalarında programdan yeterince faydalanmadıkları bulgularına ulaşmışlardır. Program okuryazarı olmayan öğretmen eğitim programı dışındaki konuları planına dahil edebilir, öğrencinin seviyesine uygun olmayan etkinliklere yer verebilir, yanlış değerlendirme yapabilir. Tüm bu özellikler de öğretmenin gerçekleştirdiği çıktı ile beklenen çıktı arasında olumsuz yönde bir fark olmasına neden olur. İyi bir program okuryazarı olan bir öğretmenin planlama ve uygulama becerisi yüksektir.

Bireyin yaşamında başarılı olması, karşılaştığı sorunların üstesinden gelmesi düşünme becerileri ile ilişkilidir. İyi bir program öğrencilerin bilişsel olarak gelişimini de desteklemelidir. Düşünme geliştirilebilen bir beceridir ve eğitimciler tarafından okullarda bu yönde de çalışmalar yapılmalıdır. Bunlardan biri de eleştirel düşünme becerisidir. Kurt ve Kürüm'e (2010) göre eleştirel düşünme, olguların veya durumların olumsuz yönlerini tenkit etmek değil daha çok olguların ve durumların kanıt göstererek yapıcı bir şekilde ifade edilmesidir. Öğretmenler de karşılaştıkları bir durumu ya da problemi derinlemesine inceleme, değerlendirme, karar verme aşamalarında eleştirel düşünme becerilerini ortaya koymaktadırlar. Öğretmenlerin programı etkili bir şekilde uygulamalarında, ders esnasındaki problemlere etkili çözüm yolları üretmelerinde eleştirel düşünmeyi kullanmaları gerekir. Eldeki verilere uygun çözüm stratejileri geliştirme, durumlar arasında doğru bağlantı kurma, problemin çözümü için en kısa ve en etkili yolu bulma eleştirel düşünme ile mümkündür.

Öğretmenlerin programı doğru okuması, problem durumlarına etkili müdahale etmesi, hataları fırsata çevirme becerisi programın öğrenciye başarılı bir şekilde yansımaları sağlar. Öğretmenin programı yeterince anlamaması öğrencilerin de eksik ve hatalı öğrenmeler gerçekleştirmesine sebep olur. Tüm bu gerekçelerden yola çıkılarak öğretmenlerin iyi bir program okuryazarı olmasının yollarını belirlemek gereklidir. Eleştirel düşünme ise öğretmenlerin ders içinde veya dışında bir olguyu veya problemi doğruluk, güvenilirlik açılarından inceleme, karar verme ve değerlendirme işi olması açısından önemlidir. Problem çözme, sağlıklı kararlar alma, duruma uygun stratejiler geliştirmede eleştirel düşünmenin katkısı oldukça fazladır. Gerekli bilgiyi araştırıp bularak, olgular arasında doğru bağlantılar kurarak en etkili çözüm yolu bulunmuş olur. Eleştirel düşünme konusunda kendini geliştirmiş kişiler problemleri bütünsel görerek en doğru çözüm yoluna kolaylıkla ulaşırlar. Bu araştırmada, öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinin belirlenmesinin programı

uygulamada önemli bir yere sahip olduğu düşünülerek, öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlıkları ile eleştirel düşünme eğilimlerinin çeşitli değişkenlere göre nasıl değiştiğinin tespiti gerekli görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinin programı uygulamada önemli bir yere sahip olduğu düşünülerek bu iki değişken arasındaki ilişki incelenmiştir. Alanyazında bu iki değişken arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışma bulunmamaktadır. İlişkinin varlığı programın uygulama süreci için yeni yaklaşımların geliştirilmesini dolayısıyla öğretmenlerin istenen çıktılara daha kolay ulaşmasını sağlayabilir.

Bu araştırmada öğretmenlerin program okuryazarlıkları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkiyi incelemek ve mesleki kıdem, çalışmakta olunan okul türü, branş değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda belirlenen alt problemler şu şekildedir:

1. Öğretmenlerin program okuryazarlıkları;

- mesleki kıdem,
- okul türü ve
- branşa göre farklılaşmakta mıdır?

2. Öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri;

- mesleki kıdem,
- okul türü ve
- branşa göre farklılaşmakta mıdır?

3. Öğretmenlerin program okuryazarlıkları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, öğretmenlerin program okuryazarlıkları ile eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik olduğundan araştırmada nicel yaklaşıma dayalı olan ilişkisel tarama modeli (Karasar, 2017) kullanılmıştır. İlişkisel tarama modelinde iki veya daha fazla değişkenin arasında değişim olup olmadığı varsa bu değişimin derecesi belirlenir. Bu modelde durum olduğu gibi tasvir edilir ve durumu etkileyen değişkenlerin ilişkisi belirlenir (Kaya, Balay ve Göçen, 2012).

Çalışma Evreni ve Örneklem

Çalışma evreni (Karasar, 2017) 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Aydın ili Efeler ilçesindeki kamuya bağlı ilkokul, ortaokul ve lise düzeylerinde görev yapmakta olan öğretmenlerden oluşmaktadır. Aydın İl Millî Eğitim Müdürlüğü İstatistik biriminden alınan verilere göre; 2021-2022 eğitim-öğretim yılında çalışma evrenini oluşturan Aydın ili Efeler ilçesinde kamuya bağlı ilkokul, ortaokul ve liselerde toplam 3874

öğretmen görev yapmaktadır. Araştırmanın örnekleme tabakalı örnekleme tekniği ile belirlenmiştir. Bu örnekleme tekniğinde evren homojen özellikleri içerecek şekilde (yaş, cinsiyet gibi) bağımsız tabakalara ayrılır. Bu tabakalardan tesadüfi olarak örneklem belirlenir. Örneklem büyüklüğü ise Cochran (1962) tarafından önerilen formül ile hesaplanmış ve 350 kişi olarak belirlenmiştir. Uygulanan ölçeklerin uygun olanları belirlenerek 364 veri ile analizler yapılmıştır. Katılımcıların (n=364) bazı demografik özellikleri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1.
Katılımcıların Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı

Değişken	Kategori	n	%
Cinsiyet	Kadın	228	62,6
	Erkek	136	37,4
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	25	6,9
	6-10 yıl	48	13,2
	11-15 yıl	66	18,1
	16-20 yıl	62	17,0
	21-25 yıl	85	23,4
Mezun Olunan Kurum	25 yıl ve üzeri	78	21,4
	Eğitim Fakültesi	261	71,7
	Fen Edebiyat Fakültesi	58	15,9
	Diğer	45	12,4
Çalışılan Okul Türü	İlkokul	118	32,4
	Ortaokul	131	36,0
	Lise	115	31,6
Branş	Sınıf Öğretmeni	110	30,2
	Branş Öğretmeni	254	69,8

Veri Toplama Araçları

Araştırmada katılımcıların demografik özelliklerini belirlemek için ‘Kişisel Bilgi Formu’, Yar Yıldırım (2020) tarafından geliştirilen ‘Öğretmenlerin Program Okuryazarlıkları Ölçeği’ (POÖ) ve Semerci (2016) tarafından geliştirilen ‘Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği’ (EDEÖ) kullanılmıştır.

Kişisel bilgi formu

Katılımcıların sosyo-demografik özelliklerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan bu form cinsiyet, mesleki kıdem, mezun oldukları fakülte, çalışmakta olduğu okul türü ve branş değişkenlerini içermektedir.

Öğretmenlerin Program Okuryazarlıkları Ölçeği

Yıldırım (2020) tarafından geliştirilen POÖ beşli likert tipinde hazırlanmıştır. Bilgi, Beceri ve Tutum olmak üzere üç alt boyut içeren bu ölçek 29 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin faktör yapısı doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile doğrulanmıştır. Literatürde pek çok uyum iyiliği indeksi bulunsa da yaygın bir yaklaşım olarak, χ^2 , RMSEA, CFI

ve SRMR değerlerinin belirlenmesi uygun ve yeterlidir (Kline, 2011). Elde edilen sonuçlara göre, $\chi^2/sd=3,099$ RMSEA=0,076, CFI=0,911, SRMR=0,048 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca Bilgi, Beceri, Tutum alt boyutlarında ve ölçek genelinde Cronbach Alpha (α) değerleri sırasıyla 0,947, 0,948, 0,908 ve 0,969 olarak hesaplanmıştır.

Eleştirel Düşünme Eğilimleri leği

Semerci (2016) tarafından geliştirilen EDE beşli likert tipinde hazırlanmıştır. ‘stbiliş, esneklik, sistematiklik, azim-sabır ve açık fikirlilik’ olmak üzere beş alt boyut içeren bu ölçek 49 maddeden oluşmaktadır. DFA sonuçlarına göre, $\chi^2/sd=2,143$, RMSEA=0,056, CFI=0,906, SRMR=0,041 olarak bulunmuştur. EDE’nn tüm alt boyutları ve ölçek geneli için Cronbach Alpha (α) değerleri sırasıyla 0,803, 0,944, 0,935, 0,891, 0,944 ve 0,979 olarak hesaplanmıştır. Ölçeklere uygulanan DFA ve Cronbach Alpha (α) sonuçlarına göre lme araçlarının geçerli ve güvenilir olduğu söylenebilir.

Verilerin Analizi

Çalışmada kullanılan ölçeklerin geçerliği STATA v16.0 yazılımında doğrulatory faktör analizleri ile doğrulanmıştır. Doğrulatory faktör analizi daha önce kullanılmış olan ölçeğin, yeni bir araştırmada kullanıldığında orijinal faktör ne derece uygun olduğunu denetlemeye yaramaktadır (Suhr, 2006). Bu analizde modelin uyum iyiliği değerleri de belirlenmektedir. Uyum iyiliği değerlerinin yeterli olmaması durumunda kuramsal ilişkiler doğrultusunda modifikasyon yapılabilir (Karagöz, 2016). Genel yaklaşımdan yola çıkılarak doğrulatory faktör analizinde χ^2 , RMSEA, CFI ve SRMR değerleri raporlanmıştır.

Ölçeklerin güvenirliğini belirlemek için Cronbach Alpha değerlerinin hesaplanmasında SPSS v21.0 programı kullanılmıştır. Verilerin normallik dağılımını kontrol etmek amacıyla tanımlayıcı istatistik analizi uygulanmış ve normal dağılımın sağlandığı grlmştir. Araştırmada kullanılan ölçeklerin tanımlayıcı istatistik değerleri Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2.

Ölçeklerin Tanımlayıcı İstatistiksel Analiz Sonucu

Ölçek	Boyut	Ort.	ss.	Çarpıklık	Basıklık
Program Okuryazarlığı leği	Bilgi	4,00	0,68	-0,305	-0,092
	Beceri	3,93	0,64	-0,288	-0,025
	Tutum	4,25	0,57	-0,753	1,133
	lek Geneli	4,03	0,58	-0,314	0,247
Eleştirel Düşünme Eğilimi leği	Açık fikirlilik	4,37	0,63	-1,496	1,340
	Sistematiklik	4,31	0,56	-1,528	2,251
	Esneklik	4,28	0,54	-1,121	0,855

Azim ve sabır	4,23	0,55	-0,967	1,093
Üstbiliş	4,30	0,51	-1,117	1,526
Ölçek Geneli	4,29	0,50	-1,238	2,213

Çalışmada demografik özellikler incelenirken fark testleri (t-testi ve ANOVA) kullanılmıştır. İki kategorili değişkenler için bağımsız örneklem t-testi, ikiden fazla kategorili değişkenler için ANOVA uygulanmıştır. Analizlerde normalliğin sağlandığı ve varyansların homojenliği kontrol edilmiştir. ANOVA sonuçlarında anlamlı farklılığın hangi gruplarda olduğunu belirlemek için varyansların homojen olma durumunda sıklıkla kullanılan Tukey Testi kullanılmıştır. Ayrıca anlamlı farklılığın etki büyüklüğünü belirlemek için t-testi için *Cohen's d*, ANOVA için etakare değerleri hesaplanmıştır. Daha sonra ölçekler arasındaki ilişkiyi belirlemek için Pearson korelasyon analizi uygulanmıştır. Pearson korelasyon katsayısının sıfıra yakın olması değişkenler arasındaki ilişkinin daha az, 1'e ve -1'e yakın olması ilişkinin daha fazla olduğu anlamına gelmektedir. Pearson korelasyon katsayısı 0-0.2 arasında ise "zayıf", 0.2-0.4 arasında ise "düşük", 0.4-0.6 arasında ise "orta", 0.6-0.8 arasında ise "güçlü" ve 0.8-1 arasında ise "yüksek" korelasyon olarak belirtilmektedir (Gürbüz ve Şahin, 2014). Öğretmenlerin program okuryazarlıklarının eleştirel düşünme eğilimleri üzerindeki etkilerini hem alt boyutlarda hem de ölçek genelinde incelemek amacıyla regresyon analizi gerçekleştirilmiştir.

Bulgular ve Yorum

Birinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

Öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerinin mesleki kıdemlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için ANOVA uygulanmış ve analiz sonuçları Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3.

Program Okuryazarlığı Puanlarının Mesleki Kıdeme Göre ANOVA Sonuçları

Boyut	Kıdem	n	Ort.	ss	F	η^2	p	Farklı Gruplar
Bilgi	(1) 1-5 yıl	25	3,75	0,79	6,381	0,082	.000	1 < 6 2 < 3 2 < 5 2 < 6
	(2) 6-10 yıl	48	3,64	0,77				
	(3) 11-15 yıl	66	4,07	0,67				
	(4) 16-20 yıl	62	3,98	0,56				
	(5) 21-25 yıl	85	4,02	0,63				
	(6) 25 yıl >	78	4,26	0,61				
Beceri	(1) 1-5 yıl	25	3,87	0,69	4,285	0,056	.001	2 < 3 2 < 5 2 < 6
	(2) 6-10 yıl	48	3,61	0,70				
	(3) 11-15 yıl	66	3,99	0,65				

	(4) 16-20 yıl	62	3,87	0,57				
	(5) 21-25 yıl	85	3,94	0,65				
	(6) 25 yıl >	78	4,13	0,56				
Tutum	(1) 1-5 yıl	25	4,22	0,54				
	(2) 6-10 yıl	48	4,08	0,56				
	(3) 11-15 yıl	66	4,31	0,57				
	(4) 16-20 yıl	62	4,20	0,60	2,435	0,033	.034	2 < 6
	(5) 21-25 yıl	85	4,19	0,60				
	(6) 25 yıl >	78	4,40	0,51				
Ölçek geneli	(1) 1-5 yıl	25	3,92	0,63				
	(2) 6-10 yıl	48	3,73	0,62				
	(3) 11-15 yıl	66	4,09	0,59				
	(4) 16-20 yıl	62	3,98	0,51	5,166	0,067	.000	2 < 3 2 < 6
	(5) 21-25 yıl	85	4,03	0,57				
	(6) 25 yıl >	78	4,24	0,51				

Tablo 3 incelendiğinde öğretmenlerin program okuryazarlık puanlarının mesleki kıdemlerine göre; bilgi alt boyutunda ($F=6,381$; $p < .01$), beceri alt boyutunda ($F=4,285$; $p < .01$), tutum alt boyutunda ($F=2,485$; $p < .05$) ve ölçek genelinde ($F=5,166$; $p < .01$) anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür. Bu farklılığın hangi gruplarda olduğunu belirlemek için Tukey testi yapılmıştır. Ölçeğin bilgi boyutunda 1-5 yıl ve 6-10 yıl arasında mesleki deneyime sahip olan öğretmenlerin program okuryazarlık puanlarının diğer gruplardan daha düşük olduğu görülmüştür. Beceri ve tutum boyutları ile ölçek geneline bakıldığında anlamlı farklılığın 6-10 yıl arasında mesleki deneyime sahip olan öğretmenlerin aleyhine olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerinin çalıştıkları okul türüne göre anlamlı farklılık oluşturma durumunu belirlemek için ANOVA uygulanmış ve analiz sonuçları Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4.

Program Okuryazarlığı Puanlarının Çalışılan Okul Türüne Göre ANOVA Sonuçları

Boyut	Okul Türü	n	Ort.	ss	F	η^2	p	Farklı Gruplar
Bilgi	(1) İlkokul	118	4,14	0,72				
	(2) Ortaokul	131	3,92	0,65	3,622	0,020	.028	1 > 2
	(3) Lise	115	3,97	0,65				
Beceri	(1) İlkokul	118	4,04	0,67				
	(2) Ortaokul	131	3,85	0,65	2,937	0,016	.054	1 > 2
	(3) Lise	115	3,90	0,58				
Tutum	(1) İlkokul	118	4,32	0,60				
	(2) Ortaokul	131	4,22	0,59	1,642	0,009	.195	-

	(3) Lise	115	4,20	0,52				
Ölçek geneli	(1) İlkokul	118	4,14	0,62				
	(2) Ortaokul	131	3,96	0,58	3,349	0.018	.036	1 > 2
	(3) Lise	115	4,00	0,52				

Tablo 4 incelendiğinde öğretmenlerin program okuryazarlık puanlarının bilgi alt boyutunda ($F=3,622$; $p < .05$), beceri alt boyutunda ($F=2,937$; $p < .05$) ve ölçek genelinde ($F=3,349$; $p < .05$) çalıştıkları okul türüne göre düşük etki düzeyinde anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür. Tukey testi sonuçlarına göre bu farklılığın ilkokulda çalışan katılımcılar lehine olduğu belirlenmiştir. POÖ'nün tutum boyutunda öğretmenlerin çalıştıkları okul türüne göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gözlenmemiştir.

Öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerinin branşlarına göre anlamlı derecede farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için bağımsız örneklem t-testi uygulanmış ve test sonuçları Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5.

Program Okuryazarlığı Puanlarının Branşa Göre t-Testi Sonuçları

Boyut	Branş	N	Ort.	Ss.	t	sd	Cohen's d	p
Bilgi	Sınıf Öğrt.	110	4,17	0,72	3,014	362	0,344	.003
	Branş Öğrt.	254	3,94	0,64				
Beceri	Sınıf Öğrt.	110	4,07	0,69	2,792	362	0,319	.006
	Branş Öğrt.	254	3,87	0,61				
Tutum	Sınıf Öğrt.	110	4,33	0,61	1,747	362	0,199	.082
	Branş Öğrt.	254	4,21	0,55				
Ölçek geneli	Sınıf Öğrt.	110	4,16	0,64	2,896	362	0,330	.004
	Branş Öğrt.	254	3,97	0,54				

Tablo 5 incelendiğinde öğretmenlerin program okuryazarlık puanlarının bilgi alt boyutunda ($t=3,014$; $p < .01$), beceri alt boyutunda ($t=2,792$; $p < .01$) ve ölçek genelinde ($t=2,896$; $p < .01$) branşlarına göre orta etki düzeyinde anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan '*Cohen's d*' hesaplamasına göre alt boyutlarda ve ölçek genelinde sınıf öğretmenlerinin program okuryazarlık puanlarının branş öğretmenlerinden yüksek olduğu görülmüştür.

İkinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

Öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinin mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için ANOVA uygulanmış ve sonuçları Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6.
Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Mesleki Kıdeme Göre ANOVA Sonuçları

Boyut	Kıdem	N	Ort.	Ss.	F	η^2	p	Farklı Gruplar
Açık fikirlilik	(1) 1-5 yıl	25	4,08	0,87	4,248	0,056	.001	1 < 5 2 < 3, 5, 6
	(2) 6-10 yıl	48	4,08	0,73				
	(3) 11-15 yıl	66	4,45	0,51				
	(4) 16-20 yıl	62	4,38	0,72				
	(5) 21-25 yıl	85	4,48	0,51				
	(6) 25 yıl >	78	4,42	0,52				
Sistematiçlik	(1) 1-5 yıl	25	4,01	0,86	4,935	0,064	.000	1, 2 < 3, 4, 5, 6
	(2) 6-10 yıl	48	4,04	0,69				
	(3) 11-15 yıl	66	4,40	0,47				
	(4) 16-20 yıl	62	4,37	0,50				
	(5) 21-25 yıl	85	4,36	0,45				
	(6) 25 yıl >	78	4,38	0,49				
Esneklik	(1) 1-5 yıl	25	3,99	0,87	5,280	0,069	.000	1 < 3, 5 2 < 3, 4, 5, 6
	(2) 6-10 yıl	48	4,01	0,52				
	(3) 11-15 yıl	66	4,37	0,51				
	(4) 16-20 yıl	62	4,32	0,50				
	(5) 21-25 yıl	85	4,39	0,48				
	(6) 25 yıl >	78	4,32	0,45				
Azim ve sabır	(1) 1-5 yıl	25	3,86	0,81	6,190	0,080	.000	1, 2 < 3, 4, 5, 6
	(2) 6-10 yıl	48	3,95	0,66				
	(3) 11-15 yıl	66	4,29	0,51				
	(4) 16-20 yıl	62	4,31	0,50				
	(5) 21-25 yıl	85	4,32	0,45				
	(6) 25 yıl >	78	4,30	0,47				
Üstbiliş	(1) 1-5 yıl	25	3,94	0,80	4,738	0,062	.000	1 < 3, 4, 5, 6 2 < 5
	(2) 6-10 yıl	48	4,13	0,52				
	(3) 11-15 yıl	66	4,33	0,48				
	(4) 16-20 yıl	62	4,36	0,49				
	(5) 21-25 yıl	85	4,39	0,45				
	(6) 25 yıl >	78	4,37	0,45				
Ölçek geneli	(1) 1-5 yıl	25	3,97	0,82	5,988	0,024	.000	1, 2 < 3, 4, 5, 6
	(2) 6-10 yıl	48	4,05	0,51				
	(3) 11-15 yıl	66	4,36	0,45				

(4) 16-20 yıl	62	4,35	0,46
(5) 21-25 yıl	85	4,38	0,42
(6) 25 yıl >	78	4,35	0,42

Tablo 6 incelendiğinde öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinin mesleki kıdemlerine göre; açık fikirlilik boyutunda ($F=4,248$; $p<.01$), sistematiklik boyutunda ($F=4,935$; $p<.01$), esneklik boyutunda ($F=5,280$; $p<.01$), azim ve sabır boyutunda ($F=6,190$; $p<.01$), üstbilis boyutunda ($F=4,738$; $p<.01$) ve ölçek genelinde ($F=5,988$; $p<.01$) anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. Bu farklılığın alt boyutlarda orta etki düzeyinde, ölçek genelinde ise düşük etki düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Farklılığın yönünü belirlemek için yapılan Tukey testi sonuçlarına göre 1-5 yıl ve 6-10 yıl arasında mesleki deneyime sahip olan öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinin diğer gruplardaki öğretmenlerden daha düşük olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin eleştirel düşünme eğiliminin çalıştıkları okul türüne göre anlamlı farklılık yaratıp yaratmadığını belirlemek için ANOVA uygulanmış ve analiz sonuçları Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7.

Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Çalışılan Okul Türüne Göre ANOVA Sonuçları

Boyut	Okul Türü	n	Ort.	ss	F	η^2	p	Farklı Gruplar
Açık fikirlilik	(1) İlkokul	118	4,42	0,64	2,404	0,013	.092	-
	(2) Ortaokul	131	4,27	0,66				
	(3) Lise	115	4,41	0,57				
Sistematiklik	(1) İlkokul	118	4,34	0,56	,815	0,004	.443	-
	(2) Ortaokul	131	4,26	0,60				
	(3) Lise	115	4,32	0,49				
Esneklik	(1) İlkokul	118	4,34	0,56	1,267	0,007	.283	-
	(2) Ortaokul	131	4,23	0,57				
	(3) Lise	115	4,28	0,47				
Azim ve sabır	(1) İlkokul	118	4,28	0,54	1,557	0,009	.212	-
	(2) Ortaokul	131	4,16	0,60				
	(3) Lise	115	4,24	0,50				
Üstbilis	(1) İlkokul	118	4,34	0,53	,739	0,004	.478	-
	(2) Ortaokul	131	4,26	0,52				
	(3) Lise	115	4,31	0,48				
Ölçek geneli	(1) İlkokul	118	4,34	0,52	1,277	0,007	.280	-
	(2) Ortaokul	131	4,24	0,52				
	(3) Lise	115	4,30	0,44				

Tablo 7’de görülmektedir ki, öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri çalıştıkları okul türüne göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p > .05$).

Öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimi puanlarının branş değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için t-testi uygulanmış ve analiz sonuçları Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8.

Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Branşa Göre t-Testi Sonuçları

Boyut	Branş	N	Ort.	ss	t	sd	Cohen’s <i>d</i>	p
Açık fikirlilik	Sınıf	110	4,42	0,64	,996	362	0,114	.320
	Branş	254	4,34	0,62				
Sistematiklik	Sınıf	110	4,34	0,58	,712	362	0,081	.477
	Branş	254	4,29	0,55				
Esneklik	Sınıf	110	4,33	0,57	1,140	362	0,130	.255
	Branş	254	4,26	0,52				
Azim ve sabır	Sınıf	110	4,29	0,55	1,353	362	0,154	.177
	Branş	254	4,20	0,55				
Üstbilmiş	Sınıf	110	4,35	0,55	1,049	362	0,120	.295
	Branş	254	4,29	0,50				
Ölçek geneli	Sınıf	110	4,34	0,53	1,122	362	0,128	.263
	Branş	254	4,27	0,48				

Tablo 8’den anlaşıldığı üzere öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimi branşlarına göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p > 0.05$).

Üçüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular

Öğretmenlerin program okuryazarlıkları ve eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla Pearson korelasyon analizi yapılmış ve sonuçları Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9 incelendiğinde ölçeklerin alt boyutlarının ve ölçek genelinin birbirleriyle pozitif ilişkili olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin program okuryazarlık ve eleştirel düşünme eğilim puanları arasında orta düzeyde ve pozitif yönde bir ilişki ($r=0,518$; $p < .01$) gözlenmiştir. Bunun yanında, en zayıf ilişkinin öğretmenlerin program okuryazarlıkları bilgi boyutu ile eleştirel düşünme eğilimi açık fikirlilik boyutu arasında olduğu ($r=0,257$; $p < .01$); en güçlü ilişkinin ise öğretmenlerin program

okuryazarlıkları beceri boyutu ile eleştirel düşünme eğilimi azim ve sabır boyutu arasında olduğu ($r=0,511$; $p<.01$) söylenebilir.

Tablo 9.
Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişken	(1)	(1.1)	(1.2)	(1.3)	(2)	(2.1)	(2.2)	(2.3)	(2.4)	(2.5)
ÖPO	Ölçek Geneli	1								
	Bilgi	,906 *	1							
	Beceri	,959 *	,800 *	1						
	Tutum	,823 *	,617 *	,728 *	1					
EDE	Ölçek Geneli	,518 *	,398 *	,519 *	,492 *	1				
	Açık fikirlilik	,354 *	,257 *	,345 *	,377 *	,741 *	1			
	Sistematiiklik	,429 *	,295 *	,437 *	,444 *	,922 *	,796 *	1		
	Esneklik	,484 *	,363 *	,488 *	,465 *	,948 *	,688 *	,853 *	1	
	Azim ve sabır	,519 *	,435 *	,511 *	,455 *	,896 *	,522 *	,717 *	,819 *	1
	Üstbiliş	,512 *	,417 *	,509 *	,456 *	,931 *	,559 *	,764 *	,843 *	,883 *

* $p<.01$

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmada öğretmenlerin program okuryazarlık düzeyleri ile eleştirel düşünme eğilimleri mesleki kıdem, okul türü ve branş değişkenlerine göre incelenmiştir. Öğretmenlerin program okuryazarlık düzey ortalamasının oldukça yüksek olduğu görülmüştür. Beş seçenekli ölçeğin yaklaşık olarak ‘katılıyorum’ düzeyine denk düşen bu sonuca göre araştırmaya katılan öğretmenlerin program okuryazarlıklarının yüksek olduğu söylenebilir. Ölçeğin alt boyutları incelendiğinde bilgi boyutu ortalamasının, beceri boyutu ortalamasının ‘orta düzeyde katılıyorum’ ile ‘katılıyorum’ seçenekleri arasında fakat ‘katılıyorum’ seçeneğine daha yakın olduğu; tutum boyutu ortalamasının ise ‘katılıyorum’ düzeyine daha yakın olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimi ortalamasının beş seçenekli ölçeğin dördüncü seçeneğine (katılıyorum) daha yakın olması, eleştirel düşünme eğilimlerinin yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir. Ölçeğin tüm boyutlarının puan ortalamalarının ‘katılıyorum’ seçeneğine daha yakın olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerinin mesleki kıdemlerine göre orta etki düzeyinde anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Bu farklılık incelendiğinde

6-10 yıl arasında mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin 11-15 yıl ve 25 yıl üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre daha düşük düzeyde program okuryazarlığına sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeğin bilgi boyutunda 11-15 yıl arasında mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin, 21 yıl üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerden daha düşük düzeyde program okuryazarlığına sahip oldukları gözlenmiştir. Beceri boyutunda ise 6-10 yıl arasında mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin, 11-15 yıl ve 21 yıl üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerden daha düşük düzeyde program okuryazarlığına sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Tutum boyutunda bu farkın yalnızca 6-10 yıl ve 25 yıl üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında 25 yıl üzeri mesleki kıdemdeki öğretmenler lehine olduğu görülmektedir. Dağ (2021) yaptığı bir çalışmada 1-5 yıl arasında mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerinin 11-15 yıl ve 16-20 yıl arasındakilere göre daha düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu durum araştırmamızın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Boncuk (2021) ise çalışmasında mesleklerinde ilk beş yılında ve yirmi yıl üzerinde çalışan öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Çalışmamız ile ilk beş yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin program okuryazarlık düzeyleri farklılık göstermektedir. Demir ve Toraman (2021) çalışmamızdan farklı olarak mesleki kıdemin öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerinde anlamlı farklılık oluşturmadığını tespit etmiştir.

Öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerinin çalıştıkları okul türüne göre düşük etki düzeyinde ancak anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Bu farklılık incelendiğinde ölçek geneli ile bilgi ve beceri boyutlarında ilkökul öğretmenlerinin ortaokul öğretmenlerinden daha yüksek düzeyde program okuryazarlığına sahip olduğu sonucunda ulaşılmıştır. Tutum boyutunda ise ilkökul ve ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlığı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmemiştir. Aslan ve Gürten (2019) çalışmalarında öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerinin çalışmamızla paralel olacak şekilde yüksek olduğu, ancak çalışmamızdan farklı olarak okul türüne göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşmışlardır. Alanyazın incelendiğinde öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerinin çalışılan okul türü değişkenine göre incelendiği başka bir çalışma bulunmamaktadır. Okul türünün ilkökul, ortaokul ve lise olarak gruplandığı çalışmamızdan farklı olarak Pektaş (2021) çalışmasında okul türünü özel ve devlet okulu olarak gruplamıştır. Çalışmamızın bu haliyle alanyazına katkı sağlayabileceği öngörülebilir.

Öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerinin branş değişkenine göre orta etki düzeyinde anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır. Bu farklılığın ölçek geneli ile bilgi ve beceri boyutlarında sınıf öğretmenleri lehine olduğu görülmektedir. Ölçeğin tutum boyutunda sınıf ve branş öğretmenlerinin program okuryazarlığı puanları istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir. Benzer şekilde, Aslan ve Gürten (2019), Kahramanoğlu (2019), Demir ve Toraman (2021) ile Güneş Şinego ve Çakmak (2021) yaptıkları çalışmalarda öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerinin branş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediğini tespit etmişlerdir.

Türkiye’de de uygulanan 4. ve 8. sınıf öğrencilerinin matematik ve fen alanlarındaki bilgi ve becerilerinin ölçüldüğü TIMMS 2019 sonuçlarına göre 4. sınıf puanları 8. sınıf puanlarından daha yüksektir (MEB, 2020). Dördüncü sınıflara sınıf öğretmenlerinin, sekizinci sınıflara ise branş öğretmenlerinin eğitim verdiği göz önünde bulundurulduğunda araştırmamızdan elde edilen sınıf öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeylerinin branş öğretmenlerinden daha yüksek olmasının bu durumu açıklar nitelikte olabileceği düşünülmektedir. Bunun nedeninin branş öğretmenlerinin belirli bir sınıfta haftalık ders saatlerinin sınırlı olmasından dolayı, akademik yıl boyunca yıllık ders planındaki kazanımlara öğrencilerin ulaşamaması gösterilebilir.

Öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinin mesleki kıdemlerine göre düşük etki düzeyinde anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Bu farklılık incelendiğinde 6-10 yıl arasında mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin 11 yıl ve sonrası mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre daha düşük düzeyde eleştirel düşünme eğilimine sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeğin alt boyutları incelendiğinde özellikle 1-5 yıl arası olmak üzere ve 6-10 yıl arasında mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin diğer tüm öğretmenlerden daha düşük düzeyde eleştirel düşünme eğilimine sahip oldukları görülmüştür. Alanyazına bakıldığında, Korkmaz (2009) çalışmasında sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdemlerinin eleştirel düşünme eğilimlerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucu çalışmamızdan farklılık göstermektedir. Polat (2017) yine çalışmamızdan farklı olarak sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğiliminin düşük düzeyde olduğunu ve kıdem değişkenine göre eleştirel düşünme eğiliminin anlamlı farklılık oluşturmadığını tespit etmiştir. Bununla birlikte, Tunçer ve Sapancı’nın (2021) 16 yıl ve üstü kıdeme sahip olan öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinin 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerden daha yüksek olduğu sonucu, çalışmamızdaki 1-5 yıl ve 6-10 yıl arasında mesleki deneyime sahip olan öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinin diğer gruptaki öğretmenlerden daha düşük olduğu tespitiyle benzerlik sergilemektedir. Bu durum öğretmen yetiştiren kurumların öğretmen adaylarında eleştirel düşünme becerisini geliştirmeye yönelik önlemler alması gerektiğine işaret olabilir. Bu çalışmada, ayrıca öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinin okul türü ve branş değişkenlerine göre anlamlı farklılık oluşturmadığı sonucuna varılmıştır. Korkmaz (2009) da çalışmasında benzer sonuca ulaşmıştır.

Öğretmenlerin program okuryazarlıkları ve eleştirel düşünme eğilimleri arasında orta düzeyde ve pozitif yönde bir ilişki olduğu görülmüştür. Bu durum eleştirel düşünme eğilimi yüksek olan öğretmenlerin program okuryazarlığının da yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir. Sağlıklı kararlar alabilen, uygun stratejiler geliştirebilen, öğretim programlarının özellik ve ilkeleri konusunda bilinçli öğretmenlerin programa bütüncül bakıp, çözüme daha kolay ulaşabileceği söylenebilir. Alanyazın incelendiğinde bu iki değişken arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışmaya rastlanılmadığı için araştırmamızın alanyazına katkı sağlaması umulmaktadır.

Sonuç olarak, bu çalışmada öğretmenlerin program okuryazarlıkları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında orta düzeyde ve pozitif yönlü bir ilişki saptanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin program okuryazarlıkları ile eleştirel düşünme eğilimlerine ilişkin farklı paydaşlara yönelik aşağıdaki öneriler sunulabilir:

Araştırmacılara yönelik öneriler:

1. Öğretmenlerin haftalık ders saati, aldığı kurslar, hizmet içi eğitimler gibi farklı değişkenler incelenebilir.
2. Program okuryazarlık becerisi incelenirken bilgisayar teknolojileri ve çevrim içi ortamda verilen eğitimlere de yer verilebilir.

Uygulayıcılara yönelik öneriler:

1. Bu alanlarda MEB tarafından verilen hizmet içi eğitimlerde uygulamada değişikliğe gidilerek eğitimlerin verimliliği artırılabilir.
2. Öğretmen yetiştiren kurumlar programlarına düşünme becerileri, ders planlama ve program okuryazarlığı ile ilgili alanlarda uygulamaya dönük dersler ekleyebilir.

Çıkar Çatışması ve Etik Bildirimi

Yazarlar arasında çıkar çatışması yoktur, tüm etik kurallara uymuşlardır ve çalışmaya eşit oranda katkı sağlamışlardır. Araştırma için Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Etik Kurulunun 22.10.2021 tarih ve X sayılı kararı ile etik izin alınmıştır.

Kaynakça

- Akyıldız, S. (2020). Öğretim programı okuryazarlığı kavramının kavramsal yönden analizi: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(73), 315-332.
- Aslan, S., & Gürlen, E. (2019). Ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeyleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 171-186.
- Başaran, S. T., & Aksu, M. (2007). Anatolian teacher high schools: Advantages, limitations and suggestions for improvement. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 40(1), 157-179.
- Baştürk, S., & Dönmez, G. (2011). Matematik öğretmen adaylarının pedagojik alan bilgilerinin ölçme ve değerlendirme bilgisi bileşeni bağlamında incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 17-37.
- Bay, E., Gündoğdu, K., Ozan, C., Dilekçi, D., & Özdemir, D. (2012). İlköğretim öğretmen adaylarının program yaklaşımlarının analizi *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 2(3), 15-29.
- Bolat, Y. (2017). Eğitim programı okuryazarlığı kavramı ve eğitim programı okuryazarlığı ölçeği. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or*

- Turkic*, 12(18), 121-138.
- Boncuk, A. (2021). Öğretmenlerin program okuryazarlıkları ile öğretim programına bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Anadolu Türk Eğitim Dergisi*, 3(1), 88-108.
- Bümen, N.T., & Yazıcılar, Ü. (2020). Öğretmenlerin öğretim programı uyarlamaları üzerine bir durum çalışması: Devlet ve özel lise farklılıkları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(1), 183-224.
- Chesla, E. L. (1999). *Critical thinking and logic skills for college students*. Prentice Hall:
- Cheung, D., & Wong, H. W. (2002). Measuring teacher beliefs about alternative curriculum designs. *Curriculum Journal*, 13(2), 225-248. <https://bera-journals.onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1080/09585170210136868> adresinden 26 Haziran 2022 tarihinde alındı.
- Dağ, Ş. (2021). *Öğretmenlerin program okuryazarlıkları ve öğretme motivasyonlarının incelenmesi*. (Tez No. 701331) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Demir, E., & Toraman, Ç. (2021). Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlık düzeyleri. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(3), 1516-1528.
- Eren, A. (2010). Öğretmen adaylarının program inançlarının görünüm analizi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(2), 379-388.
- Güneş Şinego, S., & Çakmak, M. (2021). Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. *Kesit Akademi Dergisi*, 7(27), 233-256.
- Gürbüz, S., & Şahin, F. (2014). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Kahramanoğlu, R. (2019). Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlığına yönelik yeterlik düzeyleri üzerine bir inceleme. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(65), 827-840.
- Karagöz, Y. (2016). *SPSS 23 ve AMOS 23 uygulamalı istatistiksel analizler*. Nobel Yayınevi.
- Karasar, N. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemi* (32.basım). Nobel Yayıncılık.
- Kaya, A., Balay, R., & Göçen, A. (2012). Öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin bilme, uygulama ve eğitim ihtiyacı düzeyleri. *International Journal of Human Sciences*, 9(2), 1303-5134.
- Kline, R. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. The Gullford Press.
- Korkmaz, Ö. (2009). Öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilim ve düzeyleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 1-13.
- Kurt, A., & Kürüm, D. (2010). Medya okuryazarlığı ve eleştirel düşünme arasındaki ilişki: Kavramsal bir bakış. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(2), 20-34.
- Kuduban, Ö. & Aktekin, S. (2013). Türk Edebiyatı dersi öğretim programına yönelik öğretmen görüşleri: Trabzon örneği. *Karadeniz Araştırmaları Dergisi*, 39(39), 167-186.
- MEB. (2019). *Öğretim programlarını izleme ve değerlendirme sistemi*. 02 Şubat 2022 tarihinde <http://mufredat.meb.gov.tr/SSS.aspx> adresinden alındı.

- MEB. (2020). *TIMMS 2019 Türkiye Raporu*. [https://odsgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_12/10175514 TIMSS 2019 Türkiye On Raporu .pdf](https://odsgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_12/10175514_TIMSS_2019_Turkiye_On_Raporu_.pdf) adresinden 27 Haziran 2022 tarihinde alındı.
- Pektaş, Ö. (2021). *Öğretmenlerin öğretim programlarına ilişkin farkındalıklarının incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Siirt.
- Polat, M. (2017). *Sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile yaratıcılık düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi*. (Tez No. 457397) [Yüksek lisans tezi, Adıyaman Üniversitesi-Adıyaman]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Robb, R.A. (1963). W. G. Cochran, sampling techniques (2nd edition, 1963), ix+413 pp., 72s. *Proceedings of the Edinburgh Mathematical Society*, 13, 342 - 343. <https://www.semanticscholar.org> adresinden 25 Haziran 2022 tarihinde alındı
- Senemoğlu, N., & Özçelik, D. A. (1989). Öğretmen adaylarına “Öğretmenlik bilgisi” kazandırma bakımından fen-edebiyat ve eğitim fakültelerinin etkililiği. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 142, 18-21.
- Shavelson, R. J., & Stern, P. (1981). Öğretmenlerin pedagojik düşünceleri, yargıları, kararları ve davranışları üzerine araştırma. *Eğitim Araştırmalarının Gözden Geçirilmesi*, 51(4), 455-498.
- Suhr, D. D. (2006). *Exploratory or confirmatory factor analysis*. <https://support.sas.com/resources/papers/proceedings/proceedings/sugi31/200-31.pdf>
- Superfine, B. M. (2008). *The courts and standards based reform*. Oxford University Press.
- Tunçer, E., & Sapancı, A. (2021). Ortaokul matematik öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilim ve uygulama algıları arasındaki ilişki. *Asya Öğretim Dergisi*, 9(2), 55-74.

Extended Abstract

The purpose of this study is to examine the relationship between teachers' curriculum literacies and critical thinking tendencies and to determine whether there is a significant difference according to professional seniority, type of school and branch variables.

Relational survey model was used in the quantitative study. In the relational survey model, it is determined whether there is a change between two or more variables, and if so, the degree of this change (Karasar, 2017). The population of the study consists of teachers working in public primary, secondary and high schools in Efeler district of Aydın province in the academic year 2021-2022. A total of 3874 teachers determined by stratified sampling technique from public primary, secondary and high schools in Efeler district of Aydın province in the 2021-2022 academic year constituted the study population. In this sampling, the study population is divided into independent strata to include homogeneous characteristics (such as age, gender). Sampling is randomly determined from these strata. The number of teachers who could be included in the sample was calculated with the Cochran formula and this number was determined as 350. Analyses were carried out with 364 of the scales that were suitable for analysis among the scales applied to the teachers. In the study,

'Personal Information Form' was used to determine the demographic characteristics of the participants. Additionally, 'Teachers' Curriculum Literacy Scale' developed by Yar Yıldırım (2020) and 'Critical Thinking Tendencies Scale' developed by Semerci (2016) were used. The validity of the scales used in the study was confirmed by confirmatory factor analysis with STATA v16.0 software. SPSS v21.0 program was used to calculate Cronbach Alpha values to determine the reliability of the scales. Descriptive statistical analysis was applied to check the normality distribution of the data and it was seen that normal distribution was provided. In the study, difference tests (t-test and ANOVA) were used to analyze demographic characteristics. Independent samples t-test was applied for variables with two categories and ANOVA was applied for variables with more than two categories. Tukey's Test, which is frequently used in the case of homogeneity of variances, was used to determine in which groups there was a significant difference in ANOVA results. In addition, Cohen's d for t-test and eta-square values for ANOVA were calculated to determine the effect size of the significant difference. Pearson correlation analysis was then applied to determine the relationship between the scales.

When the curriculum literacy scores of the teachers were examined according to their professional seniority, it was seen that there was a significant difference in the knowledge, skills, attitude sub-dimensions and in the overall scale. Tukey test was performed to determine which groups this difference was in. In the knowledge dimension of the scale, it was seen that the curriculum literacy scores of teachers with 1-5 years and 6-10 years of professional experience were lower than the other groups. Considering the skills and attitude dimensions and the scale in general, it was seen that the significant difference was against the teachers with 6-10 years of professional experience. It was seen that teachers' curriculum literacy scores showed a significant difference at low effect level in the knowledge and skill sub-dimensions and in the overall scale according to the type of school they work in. According to Tukey test results, this difference was found to be in favor of teachers working in primary schools. There was no statistically significant difference in the attitude dimension of the curriculum literacy scale according to the type of school teachers worked in. It was seen that there was a significant difference in the knowledge and skill sub-dimensions of the curriculum literacy scores of the teachers and in the overall scale at the medium effect level according to their branches. According to Cohen's d calculation made to determine between which groups the difference was between, it was seen that the curriculum literacy scores of classroom teachers were higher than the branch teachers in the sub-dimensions and throughout the scale.

It was seen that teachers' critical thinking tendencies differed significantly in the open-mindedness dimension, systematicity dimension, flexibility dimension, perseverance and patience dimension, metacognition dimension and across the scale according to their professional seniority. This difference was found to be at a medium effect level in the sub-dimensions and at a low effect level throughout the scale. According to the results of the Tukey test conducted to determine the direction of the difference, it was determined that the critical thinking tendencies of teachers with

professional experience between 1-5 years and 6-10 years were lower than the teachers in other groups. Teachers' critical thinking tendencies do not differ significantly according to the type of school they work in and their branches. It was found that there was a moderate and positive relationship between teachers' curriculum literacy and critical thinking tendency mean scores.

As a result of the research, it was seen that teachers' curriculum literacy scores showed a significant difference at medium effect level according to their professional seniority, low according to the type of school they work in, and medium according to their branches. According to their professional seniority, the curriculum literacy levels of teachers with a professional seniority of 6-10 years are lower than those of teachers with a professional seniority of 25 years and above. According to the type of school they work in, primary school teachers have higher curriculum literacy scores than secondary school teachers. According to their branches, the curriculum literacy scores of classroom teachers are higher than those of branch teachers. According to the results of TIMSS 2019, which measures the knowledge and skills of 4th and 8th grade students in mathematics and science, 4th grade scores are higher than 8th grade scores. It may be inferred that the fact that the curriculum literacy levels of the classroom teachers obtained from the research are higher than the branch teachers is parallel to this situation. The reason for this may be that branch teachers may not have been able to realize the attainments in the annual lesson planning at an expected level during the academic year as a result of the limited weekly teaching hours for a certain class. It was concluded that teachers' critical thinking tendency showed a significant difference at low effect level according to their professional seniority, but did not show a significant difference according to the type of school they worked in and their branches. The critical thinking tendencies of teachers with professional seniority of 6-10 years are lower than those of teachers with a professional seniority of 25 years or more. In the study, a moderate and positive relationship was found between teachers' curriculum literacy and their critical thinking tendencies. Since there is no other study examining the relationship between these two variables in the literature, it may be inferred that this study contributes to the related literature.

Ortaöğretim Düzeyindeki Öğrencilerin Dijital Okuryazarlık Düzeyleri Dijital Bağımlılık ve Sanal Ortam Yalnızlık Düzeyleri

Serkan Ünal*, Özgen Korkmaz**

Makale Geliş Tarihi:28/11/2022

Makale Kabul Tarihi:17/02/2023

DOI: 10.35675/befdergi.1210839

Öz

Bu araştırmanın amacı ortaöğretim öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeyleri, dijital bağımlılık ve sanal ortam yalnızlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından betimlenmesidir. Araştırma betimsel tarama modeliyle yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu devlet okullarında öğrenim gören 354 ortaöğretim öğrencisi oluşturmaktadır. Veri toplanmasında Dijital Okuryazarlık Ölçeği, Dijital Bağımlılık Ölçeği ve Sanal Ortam Yalnızlık Ölçeği kullanılmıştır. Elde edilen veriler Anova, T-Testi, ve pearson korelasyon testleri ile incelenmiştir ve şu sonuçlara erişilmiştir: Farklı sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin dijital okuryazarlık, dijital bağımlılık ve sanal ortam yalnızlık düzeylerinin benzer düzeydedir. Kız ve erkek öğrencilerin dijital okuryazarlık, dijital bağımlılık ve sanal ortam yalnızlık düzeylerinin benzer düzeydedir. Öğrencilerin dijital okuryazarlık ve dijital bağımlılık düzeyleri arasında doğrusal bir ilişki mevcuttur.


Anahtar Kelimeler: Dijital okuryazarlık, dijital bağımlılık, sanal ortam yalnızlık düzeyleri


Digital Literacy of Secondary Students Levels of Digital Addiction and Virtual Environment Loneliness Levels

Abstract

The aim of this research is to describe the digital literacy levels, digital addiction and virtual environment loneliness levels of secondary school students in terms of various variables. The research was carried out with a descriptive survey model. The study group of the research consists of 354 secondary school students studying in public schools. Digital Literacy Scale, Digital Addiction Scale and Virtual Environment Loneliness Scale were used in data collection. The data obtained were analyzed by Anova, T-Test, and Pearson correlation tests and the following results were reached: The digital literacy, digital addiction and virtual environment loneliness levels of students studying in different classes are at similar levels. The digital literacy, digital addiction and virtual environment loneliness levels of female and male students are similar. There is a linear relationship between students' digital literacy and digital addiction levels.

Keywords: Digital literacy, digital addiction, virtual environment loneness

* Amasya Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Öğretim Teknolojisi Anabilim Dalı, Amasya, Türkiye, serkanacipayam@gmail.com, Orcid: 0000-0002-8513-8476 

** Amasya Üniversitesi, Mühendislik Fakültesi, Bilgisayar Mühendisliği Bölümü, Amasya, Türkiye, ozgenkorkmaz@gmail.com, Orcid: 0000-0003-4359-5692 

Kaynak gösterme: Ünal, S., & Korkmaz, Ö. (2023). Ortaöğretim düzeyindeki öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeyleri dijital bağımlılık ve sanal ortam yalnızlık düzeyleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(37), 218-240.

Giriş

1960 yılların başında ortaya çıkmış istenilen bilgiye en kısa sürede ulaşmayı sağlayan, bilgiye ulaşmada ucu bucağı olmayan ve bütün dünyaca kullanılan bir iletişim ağı olan internet 21. yüzyılın başlarında insan hayatına girmiş dünya genelinde hızla yayılarak yaşamın vazgeçilmezleri arasında yerini almıştır (Akkoyunlu & Yılmaz, 2005). Günümüz teknolojisinin etkisi ile yaşamın her alanında kullanılan teknolojik cihazlar internet bağlantı desteği sağlaması dünyada internetin hızla yayılmasını kolaylaştırmıştır (Chou & Peng, 2011). İnternet sayesinde insanlar bilgiye kolayca ulaşmış, hayatımızın gerekliliği olan birçok alanda da (eğitim, sağlık, güvenlik, alışveriş vb.) kısa sürede etkisini artırmıştır. Öncelikle eğitim verilen kurumlarda her branşta teknolojiden aktif şekilde fayda sağlanarak eğitim sisteminin yapısında da köklü değişimler var olmuştur (Ghavifekr & Hussein, 2011). Eğitim teknoloji dijital okuryazarlık gibi birçok faktör birbiri ile ilişkilendirilebilir yapı oluşturmuştur (Soombik, 2011). TÜİK (2021) hane halkı bilişim teknolojileri kullanım araştırmaları çerçevesinde elde edilen verilere göre son yıllarda bilişim teknolojilerinin kullanımı oranında büyük bir artış olmuş ve yine bu verilere göre evlerin % 92 civarında internet olanağı olduğu belirtilmiştir. Mobil teknolojilerin günümüz çağında hızla gelişmesi internete erişimi kolaylaştırmış, kullanıcıların bilişim sistemlerine olan bağımlılığını artırmıştır. Buna bağlı olarak insanlar internet ile birlikte hayatlarını kolaylaştırırken aynı zamanda bazı olumsuz olaylara da maruz kalmışlardır (Virüs, kimlik hırsızlığı vb.). Bu noktada internetin doğru kullanımının önemi ortaya çıkmakta, kullanıcılarda bilinç oluşturulmasının da ne kadar önemli olduğu görülmektedir (Tolan & Aktürk 2021).

Teknolojinin gelişmesiyle birlikte insan hayatında önemli yeri olan dünyayı anlama, kendini ifade edebilmenin en temel özelliği olan okuryazarlık kavramının yanında, medya ve bilgisayar okuryazarlığı gibi yeni kavramların ortaya çıktığı görülmüştür. Teknolojileri etkin bir şekilde kullanarak güncel bilgilere rahatlıkla ulaşabilen, bu bilgileri geliştirebilme gibi kavramlar tek bir başlık altında toplanmış ve dijital okuryazarlık kavramı ortaya çıkmıştır (Hamutoğlu, 2017). Literatür incelemesi yapıldığında dijital okuryazarlık ile ilgili farklı tanımlamalara rastlanmış fakat birçok araştırmacı dijital okuryazarlığın, doğada disiplinler arası farklı beceriler gerektirdiği konusunda hem fikir olmuşlardır (Churchill, 2016). Dijital okuryazarlık, bireylerin kişisel gelişimine katkı sağlamasını, bilgi-iletişim teknolojilerini öğrenmede etkin olmasını, günlük yaşam problemlerinin çözümünde kullanabilmesini kapsamaktadır (Özerbaş & Kuralbayeva, 2018). Aynı zamanda Karabacak ve Sezgin (2019) e göre dijital okuryazarlık ise dijital kaynakları doğru kullanma ve doğru erişim olarak tanımlanmıştır. Sonuç olarak "Dijital okuryazarlık", dijital araçlar ile yeni bilgilere ulaşma, ulaşılan bilgileri işleme, problem çözümünde kullanma ve dijital teknolojileri güvenli kullanma yeteneği olarak söylenebilir (Pala & Başbüyük, 2020). Alan yazın incelendiğinde dijital yeterliliğin temelinde "teknoloji"- "bilişsellik"- "etik" gibi boyutların birlikte ele alınması gerekliliği görülmüş, bireylerin güvenli bir teknolojik yaşantı oluşturabilmesi için teknik alanda donanımlı, bilinçli ve ahlak

kurallarına uygun davranması gerekmekte bunun içinde dijital okur yazarlığın önemi vurgulanmaktadır (Carvani, Cartelli, Fini ve Rani eri, 2008). Dijital okur-yazarlık aynı zamanda; dijital kaynaklara doğru erişme, bilgiyi işleyebilme ve değerlendirme, yeni bilgiler üretme, iletişim becerilerini geliştirme gibi bireylerin farkındalık becerilerini artırmak olarak tanımlanmıştır (Martin, 2008).

Dünya genelinde en yaygın iletişim ağı olarak kullanılan internet, sosyal ağların da çoğalması ve yaygınlaşmasıyla birlikte kullanıcı sayısını günden güne arttırmış, internet kullanıcılarının sayısı dört milyara yakın bir seviyeye kadar ulaşmıştır (Murphy & Roser, 2019). We Are Social (2019) verilerine göre de internet kullanıcıları her gün zamanlarının dörtte birini çevrimiçi olarak harcadıkları, ülkemizdeki yaş grupları dikkate alındığında ise, çevrimiçi grubun çoğunlukla 18-34 yaş grubu olduğu belirtilmiştir. Teknoloji kullanımı bir yandan statü artırma aracı olarak düşünülürken; diğer bir taraftan da kişinin kontrolünü kaybetmesi ve teknolojiyi ölçsüz kullanması internet bağımlılığı gibi olumsuz sonuçları da doğurmıştır (Çimen, 2018). İnternet bağımlılığı ile ilgili ilk bilimsel çalışmaları yapan Young (1999) internet bağımlılığını bilgisayar başında olması gerekenden daha fazla internete bağlanma ve uzunca bir süre vakit geçirme olarak tanımlandığı görülmüştür. İnternet bağımlılığının patolojik tanımı ise; internete bağlı olunmadan vaktin geçirilememesi, internete ulaşamadığında sinirlilik ve saldırganlık görülmesi, kişinin aile ve sosyal hayatının bozulması olarak tanımlanmıştır (Griffiths, 2000; Young, 1999). Genel olarak internet bağımlılığı internet başında geçirilen zamanı kontrol edememe ya da bu isteği kontrol altında tutamama olarak tanımlanmıştır (Leung, 2004; Simkova & Cincera, 2004; Yellowlees & Marks, 2007). Bağımlılık denilince insanoğlunun aklına ilk olarak sadece madde bağımlılığı gelmektedir fakat insanlar sadece maddeye değil problemleri bir duruma ya da davranışa da bağımlı olabilirler. Örneğin son zamanlarda yemek yeme, televizyon izleme, bilgisayarları oynama gibi birçok davranış bağımlılık yapmakta, bu tip bağımlılıklar da "Davranış Temelli Bağımlılık" olarak ifade edilmektedir (Çimen, 2018). Davis (2001) 'e göre internet bağımlılığı depresyon, yalnızlık, sosyal kaygı olarak gösterilirken; Tokunaga ve Roins (2010) yaptığı araştırmalarda yalnızlığın, internet bağımlılığı veya yanlış internet kullanımının en önemli nedenlerinde biri olduğunu belirtmiştir.

Bağımlılık ile birlikte ortaya çıkan yalnızlık kelimesi ile ilgilide alan yazında birçok tanıma rastlanmıştır. "Yalnızlık" kişinin bulunduğu durum (sosyal çevre) ve olmak istediği durum arasında kalması sonucunda oluşan olumsuzluk olarak tanımlanmıştır (Peplau & Perlman, 1982). Cüceloğlu (2010)' na göre yalnızlık ise "Bireylerin ergenlik ve yaşlılık dönemlerinde yaşadıkları süreç" olarak tanımlanmıştır. Bugün ise yalnızlık farklı bir boyutta yaşanmakta olduğu söylenmekte olup bu durum ise kişinin iletişim araçlarının başında geçirdiği zaman; istediği bilgiye, istediği kişiye, istediği zaman ulaşabilmesi olarak tanımlanmaktadır (Çimen, 2018). Bireyler artık günümüzde iletişim kurmak, sorunlarını çözmek ve yalnızlıktan kurtulabilmek için insanlarla birebir iletişime geçmek yerine sanal ortamlar ve sosyal medya

üzerinden iletişim kurmayı tercih ettikleri görülmektedir. (Amichai-Hamburger & Ben-Artzi, 2003; Özdemir 2014).

We Are Social And Houtsuide' in (2019) Global Dijital Raporu'na göre Türkiye sosyal ağ kullanım sıralamasında dünyada önde yer alan ülkeler arasındadır. Türkiye' de sosyal ağları kullananların %34'ü bu araştırmanın da hedef kitlemiz olan büyük çoğunluğunu orta öğretim düzeyi öğrenim görmekte olan 13-24 yaş aralığı gençlerden oluşmaktadır (We Are Social, 2019). İnternet ve sosyal ağlar bu yaş grubu gençlerimizin vazgeçilmezi olmuş, sosyalleşme, alışveriş vb. ihtiyaçlarını gidermek için kullandıkları önemli bir araç olmuş ve bu yaş grubunu oluşturan gençler interneti artık hayatlarının vazgeçilmezi olarak görmeye başlamışlardır (Tulum & Kaya 2020). Sosyal medya kullanıcıları bireylerin cinsiyeti, yaşı, gelir düzeyi, medeni durumu fark etmeksizin; tüm insanlarla istediği kişilerle iletişim kurma, kendini istediği gibi tanıtmaya, oynama ve her türlü eğlence ortamı sağladığı görülmektedir. (Toprak, 2009). Günümüz toplumunda sosyal medya ve sosyal paylaşım ağları önemli bir sosyalleşme aracı haline gelmiştir (Tulum & Kaya 2020). Kişiler sanal ortamlarda her türlü bilgi, resim, müzik vb. gibi birçok paylaşımı yapabilmekte ve bu sayede sosyalleşmekte iken bireylerle yüz yüze geldiklerinde etkileşime geçemeyen, bir şeyler paylaşmaktan kaçan, kendilerini yalnızlığa geçirmiş kişiler durumuna geçmektedirler (Çimen, 2018). Yapılan araştırmalara göre gereğinden fazla internet kullanımı ve sanal ortamlarda geçirilen zamanın fazla olması; akademik başarının düşmesi, gerçek yaşamda olan sosyal aktivitelere daha az zaman ayrılması ve aile bireyleri ve arkadaşlar ile daha az ilişkiler kurulması gibi sonuçlar doğurduğu görülmektedir (Şimşek, 2021). Şunu görüyoruz ki bireylerin hayatına internet ne kadar çok girerse bireyler o denli gerçek ortamlarındaki hayattan kopabilecek ve sosyal ilişkileri ile bağları azalacak, yalnızlığa düşebilecek ve buna bağlı olarak gerçek yaşamda yalnız olduklarını hissettikleri zaman daha rahat bir şekilde sanal ortamlar da ilişkiler geliştirerek yalnızlıklarını gidermeye çalışabileceklerdir (Çimen, 2018).

Alan yazı incelemesi yapıldığında dijital bağımlılık, dijital okuryazarlık, sanal ortam yalnızlık gibi birçok araştırma yapıldığı görülmüştür. Ancak ortaöğretim düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin dijital okuryazarlık, dijital bağımlılık ve sanal ortam yalnızlık arasındaki ilişkiyi gösteren bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu nedenle, bu çalışmanın amacı ortaöğretim düzeyinde eğitim - öğretim gören gençlerimizin dijital okuryazarlık seviyelerini belirlemek, bu yaş grubunda eğitim gören öğrencilerimizin dijital bağımlılık ve sanal ortam yalnızlık seviyelerini belirlemek adına yapılmıştır. Bu araştırma yapılırken öğrencilerin eğitim gördükleri kademe, çevre, okul türü ve bölümleri, cinsiyet gibi değişkenler gözletilmiştir. Araştırmamızda aşağıda verilmiş olan alt problemlere cevap aranmıştır.

Problem Cümlesi

Ortaöğretim düzeyindeki öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeyleri dijital bağımlılık ve sanal ortam yalnızlık düzeyleri nasıldır?

Alt Problemler

- Lise düzeyindeki öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeyleri, dijital bağımlılık ve sanal ortam yalnızlık düzeyleri genel olarak nasıldır?
- Lise düzeyindeki öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeyleri, dijital bağımlılık ve sanal ortam yalnızlık düzeyleri cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
- Lise düzeyindeki öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeyleri, dijital bağımlılık ve sanal ortam yalnızlık düzeyleri sınıf düzeylerine göre farklılaşmakta mıdır?
- Lise düzeyindeki öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeyleri, dijital bağımlılık ve sanal ortam yalnızlık düzeyleri nasıl bir ilişki vardır?
- Lise düzeyindeki öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeyleri, dijital bağımlılık ve sanal ortam yalnızlık düzeyleri birbirlerini yordamakta mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, betimsel tarama modeli kullanılarak tasarlanmış bir araştırma makalesidir. Betimsel tarama modeli, bir durumu veya özelliği herhangi bir müdahale olmadan olduğu şekliyle ortaya koymayı amaçlar. Bu süreçte araştırmada ele alınan değişkenler, doğal koşulları içinde tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2012). Değişik eğitimsel olguların veya psikometrik özelliklerin betimlenmesinde, katılımcıların düşünceleri ve eylemleri ile ilgili çalışmalarda bu model sıklıkla kullanılmaktadır (Frankel & Wallen, 2006).

Çalışma Grubu

Bu araştırmada çalışma grubunun seçiminde seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Uygun örnekleme yöntemi araştırmacının kolayca ulaşabileceği, bu nedenle de hem daha ekonomik hem de araştırmacının hızlıca tamamlanabilmesine olanak sağlar. Bu çerçevede araştırmanın çalışma grubu Amasya'nın Taşova ilçesinde ortaöğretim düzeyinde öğrenim gören 189' erkek ve 165'i kız olmak üzere toplam 354 öğrenciden oluşmuştur. Öğrencilerin okul türleri ve sınıflara göre dağılımı tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1.

Okul Türlerine Göre Sınıf Seviyeleri ve Öğrenci Sayıları

Okul Türleri	Sınıf Düzeyi	Öğrenci Sayıları
İmam Hatip Lisesi	9.sınıflar	16
	10. sınıflar	32
	11.sınıflar	33
	12.sınıflar	11
Anadolu Lisesi	9.sınıflar	18

	10.sınıflar	27
	11.sınıflar	21
	12.sınıflar	16
Çok Programlı Lise	9.sınıflar	14
	10.sınıflar	37
	11.sınıflar	23
	12.sınıflar	14
Meslek Lisesi	9.sınıflar	20
	10.sınıflar	28
	11.sınıflar	29
	12.sınıflar	15

Verilerin Toplanması

Dijital Okur Yazarlık Ölçeği

Öğrencilerin Dijital okuryazarlık düzeyini belirlemek amacıyla Ng(2012) tarafından geliştirilmiş ve Üstündağ, Güneş ve Bahçivan (2017) tarafından Türkçeye uyarlanmış 'Dijital Okuryazarlık Ölçeği' kullanılmıştır. Uyarlama süreci dört adımda gerçekleştirilmiştir. İlk olarak, araştırmacılardan ikisi orijinal metni tercüme etmiştir. On madde bağımsız olarak Türkçeye çevrilmiştir. Daha sonra, tercüme edilmiş versiyonlar orijinal anlamları ile karşılaştırılmıştır. İkinci olarak, üçüncü bir araştırmacı, bu çevrilmiş sürümde geri çeviri yapmış ayrıca Türkçe dil uzmanı tarafından bu adımdaki öğelerin anlamları incelemiştir. Üç araştırmacının yanı sıra Türk dil uzmanı bu versiyonu uygulamaya karar vermiştir. Onayın ardından ölçeğe katılımcıların yaşı, cinsiyeti ve yılları hakkında veri toplamak için demografik bir bölüm eklenmiştir. Tüm maddeler 5'li Likert yöntemiyle sunulmuştur. 1=kesinlikle katılmıyorum, 5=kesinlikle katılıyorum). Son aşamada ise veri girişleri yapılarak doğrulaması için SPSS ve açımlayıcı faktör analizi (AFA) yapılmıştır. Maddelerin faktör yükleri 0.46 ve 0.74 arasındaki değerlerde gözlemlenmiştir. Bu tek faktörlü çözüm varyansın %40'ını açıklamıştır. Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı 0.86 olarak bulunmuştur. Bu araştırma kapsamında toplanan veriler kullanılarak hesaplanan Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı ise 0.79 olarak hesaplanmıştır.

Dijital Bağımlılık Ölçeği

Öğrencilerin dijital bağımlılık düzeylerini belirlemek amacıyla Kesici ve Tunç (2018) tarafından geliştirilen Dijital Bağımlılık Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek 19 madde ve beş faktörden oluşmaktadır. Ölçekte yer alan maddelerin faktör yükleri 0.45'den büyüktür. Ölçekte yer alan birinci faktör beş madde içermekte ve Aşırı Kullanım olarak isimlendirilmiştir. Bu faktör varyansın %13.5'ini açıklamaktadır. İkinci faktör üç madde içermekte ve kısıtlayamama olarak isimlendirilmiştir. Bu faktör varyansın %12.2'sini açıklamaktadır. Üçüncü faktör dört madde içermekte ve Yaşam Akışını Engelleme olarak isimlendirilmiştir. Bu faktör varyansın%11.84'ünü açıklamaktadır. Dördüncü faktör dört madde içermekte ve Duygusal Durum olarak isimlendirilmiştir. Bu faktör varyansın %11.3'ünü açıklamaktadır. Son faktör ise üç maddeden

oluşmakta ve Bağlılık olarak isimlendirilmiştir. Bu faktör varyansın %10.5'ini açıklamaktadır. Ölçeğin tümünün varyansı açıklama oranı %58.8'dir. Faktörlerin iç tutarlılık katsayıları 0.695 ile 0.845 arasında değişmektedir. Ölçeğin tümü için iç tutarlılık katsayısı ise 0.874 olarak belirlenmiştir. Bu araştırma kapsamında toplanan veriler kullanılarak hesaplanan Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı ise 0.81 olarak hesaplanmıştır.

Sanal Ortam Yalnızlık Ölçeği

Bireylerin Sanal Ortam Yalnızlık Düzeylerini ölçmek amacıyla Korkmaz, Usta ve Kurt (2014) tarafından geliştirilmiş olan 'Sanal Ortam Yalnızlık Ölçeği' kullanılmıştır (SOYÖ). SOYÖ ölçeği 3 faktör 20 maddeden oluşmuş 5'li Likert tipi ölçektir. 1.faktör Sanal Sosyalleşme olarak isimlendirmiş ve 8 maddeden oluşmuştur. Açıklanan varyansa %27,249 katkı sağlamaktadır. 2.Faktör Sanal Paylaşım olarak isimlendirilmiş 7 maddeden oluşmuştur. Açıklanan varyansa %12,950 katkı sağlamaktadır. 3.faktör Sanal Yalnızlık olarak isimlendirilmiş ve 5 maddeden oluşmuştur. Açıklanan varyansa katkısı%8,289 dur. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı ise 0,816 olarak belirlenmiştir. Bu araştırma kapsamında toplanan veriler kullanılarak hesaplanan Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı ise 0.72 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında toplanan veriler üzerinde parametrik analiz yapıp yapılamayacağını belirlemek amacıyla öncelikle verilerin normal dağılım durumları araştırılmış ve sonuçlar tablo 2'de özetlenmiştir.

Tablo 2.

Öğrencilerin Dijital Okuryazarlık, Dijital Bağımlılık ve Sanal Ortam Yalnızlık Düzeyleri

Ölçek ve Boyutlar	N	Çarpıklık	Basıklık
Dijital Okuryazarlık Ölçeği	354	-,320	,159
Dijital Bağımlılık Ölçeği	354	-,332	,492
Aşırı Kullanım	354	-,426	-,096
Kısıtlayamama	354	-,106	-,262
Yaşam akışını engelleme	354	-,442	,054
Duygusal Durum	354	-,322	-,120
Bağılılık	354	,162	-,469
Sanal Ortam Yalnızlık Ölçeği	354	,345	1,521
Sanal Sosyalleşme	354	,881	,537
Sanal Paylaşım	354	-,086	,045
Sanal Yalnızlık	354	,434	1,459

Tablo 2 incelendiğinde hem ölçeklerin hem de ölçeklerde yer alan faktörlerin puanlarına ilişkin çarpıklık ve basıklık katsayılarının -0,86 ile 1,521 arasında olduğu

görülmektedir. Alanyazında çarpıklık ve basıklık katsayısının +2,0 ile -2,0 arasında olması durumunda (George & Mallery, 2010) veya +1,5 ile -1,5 arasında olursa olması durumunda (Tabachnick & Fidell, 2013) verilerin normal kabul edilebileceğine ilişkin kanıtlar bulunmaktadır. Buna göre araştırma kapsamında toplanan verilerin normal dağıldığı söylenebilir. Bu sonuçlar doğrultusuna uygun olduğundan çalışmamızda parametrik testler içerisinde bulunan bağımsız iki grup t-testi, one way anova, pearson korelasyon ve regresyon analizi kullanılmıştır.

Bulgular

Tablo 3’de öğrencilerin dijital okuryazarlık, dijital bağımlılık ve sanal ortam yalnızlık düzeylerine ilişkin tanımlayıcı istatistikler özetlenmiştir.

Tablo 3.

Tanımlayıcı İstatistikler

Ölçek ve Boyutlar	N	Ortalama	Std. Sapma
Dijital Okuryazarlık Ölçeği	354	3,2000	,84559
Dijital Bağımlılık Ölçeği	354	3,0796	,71089
Aşırı Kullanım	354	3,1068	,86833
Kısıtlayamama	354	3,0970	,91726
Yaşam akışını engelleme	354	3,2403	,87897
Duygusal Durum	354	3,0968	,88663
Bağlılık	354	2,7806	1,01385
Sanal Ortam Yalnızlık Ölçeği	354	2,9804	,47254
Sanal Sosyalleşme	354	2,9072	,67270
Sanal Paylaşım	354	3,0084	,77757
Sanal Yalnızlık	354	3,0575	,64675

Tablo 3’te Dijital Okuryazarlık, Dijital Bağımlılık ve Sanal Ortam Yalnızlık düzeylerinin ortalamaları incelendiğinde, her üç değişkenin ortalamasının da 3 civarında olduğu gözlenmiştir. Faktörler açısından incelendiğinde ise Dijital Bağımlılığa ilişkin faktörlerden en yüksek ortalamaya “Yaşam akışını engelleme” ($X=3,24$; $ss=,87$) en düşük ortalamaya ise “Bağlılık”tır ($X=2,78$; $ss=1,01$). Sanal Ortam Yalnızlık ölçeği boyutlarından en yüksek ortalama ise “Sanal Yalnızlık”tır ($X=3,05$; $ss=,64$). En düşük ortalama ise “Sanal Sosyalleşme”dir ($X=2,90$; $ss=,67$). Buna göre öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeylerinin orta düzeyde olduğu, buna karşın dijital bağımlılık düzeylerinin orta düzeyde olduğu görülmektedir. Öğrencilerin sanal ortam yalnızlık düzeylerinin ise daha düşük olduğu görülmektedir. Tablo 4’de öğrencilerin Dijital Okuryazarlık, Dijital Bağımlılık ve Sanal Ortam Yalnızlık düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşmasına ilişkin bulgular özetlenmiştir.

Tablo 4.
Cinsiyete Göre Öğrencilerin Dijital Okuryazarlık, Dijital Bağımlılık ve Sanal Ortam Yalnızlık Düzeylerinin Karşılaştırılmıştır:

	Gruplar	N	\bar{X}	Ss	t	p																																																																																																											
Dijital Okuryazarlık Ölçeği	Erkek	189	3,20	0,92	-0,075	0,940																																																																																																											
	Kız	165	3,20	0,76			Dijital Bağımlılık Ölçeği	Erkek	189	3,09	0,68	0,199	0,842	Kız	165	3,07	0,75	Aşırı Kullanım	Erkek	189	3,12	0,82	0,247	0,805	Kız	165	3,09	0,93	Kısıtlayamama	Erkek	189	3,08	0,91	-0,386	0,699	Kız	165	3,12	0,92	Yasam akışını engelleme	Erkek	189	3,19	0,89	-1,082	0,280	Kız	165	3,29	0,87	Duygusal Durum	Erkek	189	3,16	0,88	1,379	0,169	Kız	165	3,03	0,89	Bağımlılık	Erkek	189	2,81	0,94	0,504	0,615	Kız	165	2,75	1,09	Sanal Ortam Yalnızlık Ölçeği	Erkek	189	2,97	0,44	-0,648	0,517	Kız	165	3,00	0,51	Sanal Sosyalleşme	Erkek	189	2,87	0,67	-1,012	0,312	Kız	165	2,95	0,67	Sanal Paylaşım	Erkek	189	2,99	0,73	-0,589	0,556	Kız	165	3,03	0,83	Sanal Yalnızlık	Erkek	189	3,08	0,69	0,780	0,436	Kız
Dijital Bağımlılık Ölçeği	Erkek	189	3,09	0,68	0,199	0,842																																																																																																											
	Kız	165	3,07	0,75			Aşırı Kullanım	Erkek	189	3,12	0,82	0,247	0,805	Kız	165	3,09	0,93	Kısıtlayamama	Erkek	189	3,08	0,91	-0,386	0,699	Kız	165	3,12	0,92	Yasam akışını engelleme	Erkek	189	3,19	0,89	-1,082	0,280	Kız	165	3,29	0,87	Duygusal Durum	Erkek	189	3,16	0,88	1,379	0,169	Kız	165	3,03	0,89	Bağımlılık	Erkek	189	2,81	0,94	0,504	0,615	Kız	165	2,75	1,09	Sanal Ortam Yalnızlık Ölçeği	Erkek	189	2,97	0,44	-0,648	0,517	Kız	165	3,00	0,51	Sanal Sosyalleşme	Erkek	189	2,87	0,67	-1,012	0,312	Kız	165	2,95	0,67	Sanal Paylaşım	Erkek	189	2,99	0,73	-0,589	0,556	Kız	165	3,03	0,83	Sanal Yalnızlık	Erkek	189	3,08	0,69	0,780	0,436	Kız	165	3,03	0,60								
Aşırı Kullanım	Erkek	189	3,12	0,82	0,247	0,805																																																																																																											
	Kız	165	3,09	0,93			Kısıtlayamama	Erkek	189	3,08	0,91	-0,386	0,699	Kız	165	3,12	0,92	Yasam akışını engelleme	Erkek	189	3,19	0,89	-1,082	0,280	Kız	165	3,29	0,87	Duygusal Durum	Erkek	189	3,16	0,88	1,379	0,169	Kız	165	3,03	0,89	Bağımlılık	Erkek	189	2,81	0,94	0,504	0,615	Kız	165	2,75	1,09	Sanal Ortam Yalnızlık Ölçeği	Erkek	189	2,97	0,44	-0,648	0,517	Kız	165	3,00	0,51	Sanal Sosyalleşme	Erkek	189	2,87	0,67	-1,012	0,312	Kız	165	2,95	0,67	Sanal Paylaşım	Erkek	189	2,99	0,73	-0,589	0,556	Kız	165	3,03	0,83	Sanal Yalnızlık	Erkek	189	3,08	0,69	0,780	0,436	Kız	165	3,03	0,60																			
Kısıtlayamama	Erkek	189	3,08	0,91	-0,386	0,699																																																																																																											
	Kız	165	3,12	0,92			Yasam akışını engelleme	Erkek	189	3,19	0,89	-1,082	0,280	Kız	165	3,29	0,87	Duygusal Durum	Erkek	189	3,16	0,88	1,379	0,169	Kız	165	3,03	0,89	Bağımlılık	Erkek	189	2,81	0,94	0,504	0,615	Kız	165	2,75	1,09	Sanal Ortam Yalnızlık Ölçeği	Erkek	189	2,97	0,44	-0,648	0,517	Kız	165	3,00	0,51	Sanal Sosyalleşme	Erkek	189	2,87	0,67	-1,012	0,312	Kız	165	2,95	0,67	Sanal Paylaşım	Erkek	189	2,99	0,73	-0,589	0,556	Kız	165	3,03	0,83	Sanal Yalnızlık	Erkek	189	3,08	0,69	0,780	0,436	Kız	165	3,03	0,60																														
Yasam akışını engelleme	Erkek	189	3,19	0,89	-1,082	0,280																																																																																																											
	Kız	165	3,29	0,87			Duygusal Durum	Erkek	189	3,16	0,88	1,379	0,169	Kız	165	3,03	0,89	Bağımlılık	Erkek	189	2,81	0,94	0,504	0,615	Kız	165	2,75	1,09	Sanal Ortam Yalnızlık Ölçeği	Erkek	189	2,97	0,44	-0,648	0,517	Kız	165	3,00	0,51	Sanal Sosyalleşme	Erkek	189	2,87	0,67	-1,012	0,312	Kız	165	2,95	0,67	Sanal Paylaşım	Erkek	189	2,99	0,73	-0,589	0,556	Kız	165	3,03	0,83	Sanal Yalnızlık	Erkek	189	3,08	0,69	0,780	0,436	Kız	165	3,03	0,60																																									
Duygusal Durum	Erkek	189	3,16	0,88	1,379	0,169																																																																																																											
	Kız	165	3,03	0,89			Bağımlılık	Erkek	189	2,81	0,94	0,504	0,615	Kız	165	2,75	1,09	Sanal Ortam Yalnızlık Ölçeği	Erkek	189	2,97	0,44	-0,648	0,517	Kız	165	3,00	0,51	Sanal Sosyalleşme	Erkek	189	2,87	0,67	-1,012	0,312	Kız	165	2,95	0,67	Sanal Paylaşım	Erkek	189	2,99	0,73	-0,589	0,556	Kız	165	3,03	0,83	Sanal Yalnızlık	Erkek	189	3,08	0,69	0,780	0,436	Kız	165	3,03	0,60																																																				
Bağımlılık	Erkek	189	2,81	0,94	0,504	0,615																																																																																																											
	Kız	165	2,75	1,09			Sanal Ortam Yalnızlık Ölçeği	Erkek	189	2,97	0,44	-0,648	0,517	Kız	165	3,00	0,51	Sanal Sosyalleşme	Erkek	189	2,87	0,67	-1,012	0,312	Kız	165	2,95	0,67	Sanal Paylaşım	Erkek	189	2,99	0,73	-0,589	0,556	Kız	165	3,03	0,83	Sanal Yalnızlık	Erkek	189	3,08	0,69	0,780	0,436	Kız	165	3,03	0,60																																																															
Sanal Ortam Yalnızlık Ölçeği	Erkek	189	2,97	0,44	-0,648	0,517																																																																																																											
	Kız	165	3,00	0,51			Sanal Sosyalleşme	Erkek	189	2,87	0,67	-1,012	0,312	Kız	165	2,95	0,67	Sanal Paylaşım	Erkek	189	2,99	0,73	-0,589	0,556	Kız	165	3,03	0,83	Sanal Yalnızlık	Erkek	189	3,08	0,69	0,780	0,436	Kız	165	3,03	0,60																																																																										
Sanal Sosyalleşme	Erkek	189	2,87	0,67	-1,012	0,312																																																																																																											
	Kız	165	2,95	0,67			Sanal Paylaşım	Erkek	189	2,99	0,73	-0,589	0,556	Kız	165	3,03	0,83	Sanal Yalnızlık	Erkek	189	3,08	0,69	0,780	0,436	Kız	165	3,03	0,60																																																																																					
Sanal Paylaşım	Erkek	189	2,99	0,73	-0,589	0,556																																																																																																											
	Kız	165	3,03	0,83			Sanal Yalnızlık	Erkek	189	3,08	0,69	0,780	0,436	Kız	165	3,03	0,60																																																																																																
Sanal Yalnızlık	Erkek	189	3,08	0,69	0,780	0,436																																																																																																											
	Kız	165	3,03	0,60																																																																																																													

Tablo 4'teki Analiz sonuçlarına göre dijital okuryazarlık, dijital bağımlılık ve sanal ortam yalnızlık ölçek ve boyutlarının düzeyleri istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur ($p < 0,05$). Buna göre kız ve erkek öğrencilerin dijital okuryazarlık, dijital bağımlılık ve sanal ortam yalnızlık düzeylerinin benzer olduğu söylenebilir. Tablo 5'de öğrencilerin sınıf düzeylerine göre Dijital Okuryazarlık, Dijital Bağımlılık ve Sanal Ortam Yalnızlık Düzeylerine İlişkin tanımlayıcı istatistikler özetlenmiştir.

Tablo 5.
Sınıf Düzeylerine göre Öğrencilerin Dijital Okuryazarlık, Dijital Bağımlılık ve Sanal Ortam Yalnızlık Düzeylerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

	Gruplar	N	\bar{X}	Ss
Dijital Okuryazarlık Ölçeği	9. sınıf	68	3,14	0,81
	10. sınıf	124	3,21	0,89
	11. sınıf	106	3,24	0,75

	12. sınıf	56	3,18	0,98
	9. sınıf	68	3,00	0,68
Dijital Bağımlılık Ölçeği	10. sınıf	124	3,20	0,74
	11. sınıf	106	2,97	0,59
	12. sınıf	56	3,11	0,86
Aşırı Kullanım	9. sınıf	68	3,13	0,82
	10. sınıf	124	3,21	0,86
	11. sınıf	106	3,04	0,80
	12. sınıf	56	2,99	1,04
Kısıtlayamama	9. sınıf	68	2,95	0,99
	10. sınıf	124	3,23	0,95
	11. sınıf	106	2,98	0,79
	12. sınıf	56	3,19	0,94
Yasam akışını engelleme	9. sınıf	68	3,04	0,78
	10. sınıf	124	3,43	0,97
	11. sınıf	106	3,09	0,77
	12. sınıf	56	3,34	0,91
Duygusal Durum	9. sınıf	68	2,98	0,83
	10. sınıf	124	3,27	0,85
	11. sınıf	106	2,95	0,83
	12. sınıf	56	3,14	1,07
Bağılılık	9. sınıf	68	2,82	0,89
	10. sınıf	124	2,78	1,03
	11. sınıf	106	2,72	0,91
	12. sınıf	56	2,85	1,29
Sanal Ortam Yalnızlık Ölçeği	9. sınıf	68	2,96	0,45
	10. sınıf	124	2,96	0,48
	11. sınıf	106	2,99	0,41
	12. sınıf	56	3,05	0,58
Sanal Sosyalleşme	9. sınıf	68	2,89	0,60
	10. sınıf	124	2,86	0,69
	11. sınıf	106	2,95	0,68
	12. sınıf	56	2,96	0,72
Sanal Paylaşım	9. sınıf	68	2,91	0,70
	10. sınıf	124	3,04	0,82
	11. sınıf	106	3,00	0,71
	12. sınıf	56	3,08	0,91
Sanal Yalnızlık	9. sınıf	68	3,14	0,86
	10. sınıf	124	2,99	0,56
	11. sınıf	106	3,02	0,58
	12. sınıf	56	3,16	0,62

Tablo 5’de sınıflara göre öğrencilerin incelendiğinde Dijital Okuryazarlık, Dijital Bağımlılık ve Sanal Ortam Yalnızlık düzeylerine ilişkin ortalamalar incelendiğinde, ortalamaların üç civarında değiştiği ve hem toplam puanlar hem de faktörler açısından da benzer olmakla birlikte küçük farklılaşmalar olduğu görülmektedir. Bu farklılaşmaların anlamlı olup olmadığına ilişkin yapılan analizler Tablo 6’da özetlenmiştir.

Tablo 6.

Sınıf Düzeylerine göre Öğrencilerin Dijital Okuryazarlık, Dijital Bağımlılık ve Sanal Ortam Yalnızlık Düzeylerine İlişkin Farklılaşma

		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Dijital Okuryazarlık Ölçeği	Gruplar Arasında	,482	3	,161	,223	,880
	Gruplar İçinde	251,918	350	,720		
	Toplam	252,400	353			
Dijital Bağımlılık Ölçeği	Gruplar Arasında	3,614	3	1,205	2,412	,067
	Gruplar İçinde	174,778	350	,499		
	Toplam	178,392	353			
Aşırı Kullanım	Gruplar Arasında	2,527	3	,842	1,118	,342
	Gruplar İçinde	263,637	350	,753		
	Toplam	266,164	353			
Kısıtlayamama	Gruplar Arasında	5,519	3	1,840	2,209	,087
	Gruplar İçinde	291,485	350	,833		
	Toplam	297,003	353			
Yaşam akışını engelleme	Gruplar Arasında	9,950	3	3,317	4,418	,005*
	Gruplar İçinde	262,774	350	,751		
	Toplam	272,724	353			
Duygusal Durum	Gruplar Arasında	7,144	3	2,381	3,083	,027*
	Gruplar İçinde	270,355	350	,772		
	Toplam	277,499	353			
Bağımlılık	Gruplar Arasında	,834	3	,278	,269	,848
	Gruplar İçinde	362,016	350	1,034		
	Toplam	362,849	353			
Sanal Ortam Yalnızlık Ölçeği	Gruplar Arasında	,410	3	,137	,611	,608
	Gruplar İçinde	78,413	350	,224		
	Toplam	78,823	353			
Sanal Sosyalleşme	Gruplar Arasında	,706	3	,235	,518	,670
	Gruplar İçinde	159,034	350	,454		
	Toplam	159,739	353			
Sanal Paylaşım	Gruplar Arasında	1,158	3	,386	,636	,592
	Gruplar İçinde	212,274	350	,606		
	Toplam	213,431	353			
Sanal Yalnızlık	Gruplar Arasında	1,685	3	,562	1,347	,259
	Gruplar İçinde	145,968	350	,417		
	Toplam	147,653	353			

Tablo 6’da sınıfa göre öğrencilerin dijital okuryazarlık, dijital bağımlılık ve sanal ortam yalnızlık düzeyleri bağımsız tek yönlü Anova testi ile karşılaştırılmıştır. Analiz sonuçlarına göre dijital bağımlılık ölçeğinin yaşam akışını engelleme [$F_{(3-353)}=4,419$, $p \leq 0,05$] ve duygusal durum [$F_{(3-353)}=3,083$, $p \leq 0,05$] faktörleri açısından sınıflara göre anlamlı bir farklılaşma olduğu, yapılan LSD testi sonuçlarına göre farklılaşmanın 10.sınıf öğrencilerin diğer sınıflarda öğrenim gören öğrenciler arasında 10. Sınıf öğrenciler lehine olduğu belirlenmiştir. Diğer faktörler ve toplam puanlar açısından

ise anlamlı bir farklılaşma olmadığı belirlenmiştir. Buna göre dijital bağımlılık ölçeğinin yaşam akışını engelleme ve duygusal durum faktörleri açısından 10. Sınıf öğrencilerin bağımlılık düzeylerinin diğer sınıf düzeylerindeki öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha fazla olduğu, dijital bağımlılık toplam puanı ve kısıtlayamama faktörü açısından farklılaşmanın sınırdan reddedildiği, diğer toplam puanlar ve faktörler açısından ise anlamlı bir farklılaşma olmadığı söylenebilir. Tablo 7’de öğrencilerin dijital okuryazarlık, dijital bağımlılık ve sanal ortam yalnızlık düzeyleri arasındaki ilişkiye dönük bulgular özetlenmiştir.

Tablo 7.
Öğrencilerin Dijital Okuryazarlık, Dijital Bağımlılık ve Sanal Ortam Yalnızlık Düzeyleri Arasındaki İlişki

	Sanal Ortam Yalnızlık Ölçeği	Sanal Sosyalleşme	Sanal Paylaşım	Sanal Yalnızlık
Dijital Okuryazarlık Ölçeği	,146**	,141**	,205**	-,154**
Dijital Bağımlılık Ölçeği	,373**	,273**	,486**	-,184**
Aşırı Kullanım	,303**	,237**	,384**	-,155**
Kısıtlayamama	,252**	,150**	,347**	-0,097
Yaşam akışını engelleme	,247**	,106*	,401**	-,130*
Duygusal Durum	,308**	,211**	,393**	-,113*
Bağlılık	,347**	,369**	,372**	-,228**

Tablo 7’de öğrencilerin dijital okuryazarlık, dijital bağımlılık ve sanal ortam yalnızlık düzeyleri arasındaki ilişki Pearson korelasyon ile test edilmiştir. Analiz sonucunda sanal ortam yalnızlık ölçeği ve sanal sosyalleşme ve sanal paylaşım boyutları ile dijital okuryazarlık, dijital bağımlılık ve Aşırı Kullanım, Kısıtlayamama, Yaşam akışını engelleme, Duygusal Durum, Bağlılık boyutları arasında olumlu ve istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki ($p<0,05$) olduğu belirlenmiştir. Buna karşın sanal ortam yalnızlık ölçeğinin sanal yalnızlık boyutu ile dijital okuryazarlık, dijital bağımlılık ve Aşırı Kullanım, Kısıtlayamama, Yaşam akışını engelleme, Duygusal Durum, Bağlılık boyutları arasında ise olumsuz ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir ($p<0,05$). Tablo 8’de dijital okuryazarlık, dijital bağımlılık ve sanal ortam yalnızlık düzeylerinin birbirlerini yordama durumlarına ilişkin bulgular özetlenmiştir.

Tablo 8.

Öğrencilerin Dijital Okuryazarlık ve Dijital Bağımlılık Düzeylerinin Sanal Ortam Yalnızlık Düzeylerinin Birbirlerini Yordama Durumları

Model Bağımlı Değişken: Sanal Ortam Yalnızlık	Standartlaşmamış Katsayılar		Standartlaşmış Katsayılar		
	B	Std. Hata	Beta	T	Sig.
(Sabit)	3,727	,171		21,750	,000
Dijital Okuryazarlık	-,079	,042	-,103	-1,856	,064
Dijital Bağımlılık	-,136	,051	-,149	-2,682	,008
Sig.			0,000		
F			7,955		
Düzeltilmiş R ²			0,038		

Tablo 8’de öğrencilerin dijital okuryazarlık ve dijital bağımlılık düzeylerinin sanal ortam yalnızlık düzeyleri üzerindeki etkisi regresyon analizi ile test edilmiştir. Analiz sonucunda öğrencilerin dijital okuryazarlık ve dijital bağımlılık düzeylerinin sanal ortam yalnızlık düzeyleri üzerindeki etkili olduğu belirlenmiştir ($p < 0,05$). Bir başka deyişle dijital okuryazarlık ve dijital bağımlılık düzeylerini sanal ortam yalnızlık düzeylerini negatif bir şekilde etkilemektedir. Sanal ortam yalnızlık düzeylerindeki değişikliklerin %3,8’i dijital okuryazarlık ve dijital bağımlılık ile açıklanmaktadır. Bu bağlamda regresyon modeli şöyledir:

$$Y = c + B_1 + B_2 + e$$

Sanal Ortam Yalnızlık = sabit katsayı + bağımsız değişken1 + bağımsız değişken2 + hata terimi

$$Y = 3,727 + (-,079 - ,136)$$

$$Y = 3,512$$

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırma kapsamında öğrencilerin dijital bağımlılıklarının orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Literatürde yer alan, bu araştırmaya benzer çalışmalar incelendiğinde de lise öğrencilerinin dijital bağımlılığının orta ya da düşük düzeyde olduğu görülmüştür (Döner, 2018; Köseliören, 2017; Solak, 2012). Bu kapsamda araştırmada lise öğrencilerinin dijital bağımlılık düzeylerine ilişkin bulgunun literatür ile uyumlu olduğu söylenebilir. Bu çerçevede araştırma sonuçlarının literatürle de uyumluluk gösterdiği söylenebilir.

Öğrencilerin sanal yalnızlık seviyelerinin düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Döner (2018) tarafından yapılan çalışmada da özel lise öğrencilerinin yalnızlık düzeylerinin incelenmesi amaçlanmış, araştırmada öğrencilerin yalnızlık düzeylerinin düşük seviyede olduğu bulunmuştur. Solak (2012) tarafından lise düzeyinde öğrenim

gören öğrenciler üzerinde yapılan başka bir araştırmada öğrencilerin sanal yalnızlık düzeylerini etkileyen değişkenlerin incelenmesi amaçlanmış, araştırmaya 289 erkek öğrenci ve 270 kız öğrenci olmak üzere toplam da 559 öğrenci katılmış, araştırmanın sonunda öğrencilerin sanal yalnızlık düzeylerinin orta seviyede olduğu tespit edilmiştir. Bu kapsamda yapılan araştırmada lise düzeyinde öğrenim gören öğrencilerinin yalnızlık düzeylerine ilişkin elde edilen sonucun literatür ile paralellik gösterdiği söylenebilir.

Cinsiyet değişkenine göre dijital bağımlılık düzeylerinin farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Ancak literatürde bu alanda yapılan çalışmalarda öğrencilerin dijital bağımlılıklarının ya da internet bağımlılıklarının anlamlı farklılık gösterdiği (Vaizoğlu & diğerleri, 2004; Ekinci vd., 2016; Bonanno & Kommers, 2005) ve bağımlılık düzeyinin erkek öğrenciler lehine yüksek olduğu bulgularına ulaşılmıştır (Bayram & Gündoğmuş, 2016; Chou & Hsiao, 2004; Çakır-Balta & Horzum, 2008). İlköğretim seviyesinde öğrenim gören öğrenciler üzerinde benzer bir çalışma uygulanmış, öğrencilerin dijital bağımlılıklarını etkileyen demografik değişkenlerin incelenmesi amaçlanmıştır. Yapılan bu araştırma sonucuna göre öğrencilerin dijital bağımlılıklarının cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Bu araştırmada erkek öğrencilerin dijital araçları bırakmama, bu araçları hayatları ile ilişkilendirme, bundan dolayı görevlerini aksatma, başka etkinliklere tercih etme ve genel bağımlılık düzeylerinin kadın öğrencilerden daha yüksek olduğu bulunmuştur (Horzum, 2011). Farklı türdeki ortaöğretim (lise) düzeyinde öğrenimine devam eden öğrenciler üzerinde yürütülen diğer bir çalışmada ise öğrencilerin dijital bağımlılıklarının erkek öğrenciler de daha yüksek olduğu tespit edilmiştir (Köseliören, 2017). Lise öğrencileri üzerinde yürütülen ve 559 lise öğrencisinin katıldığı diğer bir çalışmada öğrencilerin dijital bağımlılıklara yönelik tutumlarının incelenmesi amaçlanmış, araştırmanın sonunda kız ve erkek öğrenciler kıyaslandığı zaman, erkek öğrencilerin bilgisayar bağımlılıklarına yönelik tutumlarının daha olumsuz olduğu bulunmuştur. Bu kapsamda ‘dijital bağımlılık’ kız öğrencilere kıyasla dijital oynama eğilimlerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur (Solak, 2012). Bu çerçevede araştırmada elde edilen sonuçların literatürle çeliştiği görülmektedir. Literatürde farklılaşma bulunduğu dönük araştırmaların 2004 – 2016 tarihleri arasında yapıldığı göz önünde bulundurulduğunda zaman içinde erkeklerle kadınlar arasındaki farklılaşmanın ortadan kaybolmuş olabileceği düşünülebilir.

Öğrencilerinin yalnızlık düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur. Literatürde farklı eğitim kademelerinde öğrenim gören öğrenciler üzerinde yürütülen bazı çalışmalarda öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre yalnızlık düzeylerinin anlamlı farklılık göstermediği (Ekinci & diğerleri, 2016), bazı çalışmalarda ise öğrencilerin yalnızlık düzeylerinin cinsiyete göre farklılaştığı rapor edilmiştir (Karakoç & Taydaş, 2013). Muğla ilinde bulunan liselerde öğrenimine devam eden öğrenciler üzerinde yapılan bir araştırmada öğrencilerin yalnızlık düzeylerinin bazı sosyo-demografik değişkenler ışığında incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya toplam 600 lise öğrencisi katılmış (300 kız ve 300 erkek),

bu çalışmanın sonunda öğrencilerin yalnızlık düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur (Erözkan, 2009). Farklı tür ve programa sahip olan liselerde öğrenimine devam eden öğrenciler üzerinde yürütülen benzer bir çalışmada da kadın ve erkek öğrencilerin yalnızlık düzeyleri arasında farklılık bulunduğu, ancak cinsiyetler arasındaki farklılığın istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir (Solak, 2012). Lise öğrencilerinin yalnızlık düzeylerinin ele alındığı çalışmalarda cinsiyet değişkenine göre farklılıklar ortaya çıkmasının temelinde öğrencilerin farklı sosyo-kültürel çevrelerde yaşamalarının ve arkadaş ilişkilerinin birbirinden farklı olmasının yattığı düşünülebilir. Araştırmada elde edilen bulguların tam tersine literatürde yer alan çalışmalarda yalnızlık düzeyinin cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği bulgularına ulaşılmıştır. Armağan (2014) tarafından yapılan çalışmada erkeklerin kadınlara kıyasla yalnızlık duygusu yaşama düzeylerinin daha yüksek olduğu bulunmuş, bunun temelinde erkeklerin sosyal çevreye güvenlerinin daha düşük olmasının, bunun yanında büyüme ve gelişme sürecinde benlikle ilgili (öz güven, benlik saygısı) daha fazla sorun yaşamalarının yattığı belirtilmiştir. Balcı (2018, s. 41) tarafından lise öğrencileri üzerinde yürütülen çalışmada öğrencilerde cinsiyet değişkenine göre yalnızlık düzeyinin karşılaştırılması amaçlanmıştır. Çalışmaya 214 kız öğrenci ve 186 erkek öğrenci olmak üzere toplam 400 lise öğrencisi katılmış, çalışmanın sonunda yalnızlık düzeyinin erkek öğrenciler lehine yüksek olduğu bulunmuştur. Döner (2018) tarafından yapılan çalışmada özel lise öğrencilerinde yalnızlık düzeyinin cinsiyet değişkenine göre incelenmesi amaçlanmış, araştırmaya özel lisede öğrenim gören 715 öğrenci katılmış, araştırmanın sonucunda erkek öğrencilerin yalnızlık düzeylerinin kız öğrencilerden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Araştırma kapsamında dijital bağımlılık ölçeğinin yaşam akışını engelleme ve duygusal durum faktörleri açısından 10. Sınıf öğrencilerin bağımlılık düzeylerinin diğer sınıf düzeylerindeki öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha fazla olduğu, dijital bağımlılık toplam puanı ve kısıtlayamama faktörü açısından farklılaşmanın sınırdan reddedildiği, diğer toplam puanlar ve faktörler açısından ise anlamlı bir farklılaşma olmadığı belirlenmiştir. Literatürde bu alanda yapılan başka bir araştırma sonucunda, lise öğrencilerinde dijital bağımlılığının öğrenim görülen sınıf değişkenine göre anlamlı farklılıklar gösterdiğini ortaya koymaktadır. Lise öğrencileri üzerinde bu konu üzerinde yapılan bir araştırmada öğrencilerin dijital bağımlılığı alt boyutlarından olan “dijital uygulamaları başka etkinliklere tercih etme” düzeylerinin öğrenim görülen sınıf değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur. Buna karşılık öğrencilerin genel dijital bağımlılık düzeyleri ile dijital bağımlılığı alt boyutlarından olan “gerçek hayatla ilişkilendirme” ve “sosyal hayata karşı tercih etme” düzeylerinin öğrenim görülen sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur (Köseliören, 2017). Lise düzeyinde öğrenim gören öğrenciler üzerinde yapılan başka bir araştırmada ise öğrencilerin bilgisayarlarına yönelik tutumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada öğrenim görülen sınıf düzeyi değişkenine göre ele alındığı zaman öğrencilerin bilgisayar bağımlılıklarına yönelik tutumlarının anlamlı farklılık göstermediği rapor edilmiştir (Solak, 2012).

Araştırmada elde edilen bulgular ile literatürde lise öğrencilerinin sınıf düzeylerine göre dijital bağımlılıklarının ele alındığı araştırma sonuçları değerlendirildiği zaman ortaya çıkan bulguların çelişkili sonuçlar gösterdiği görülmektedir. Bunun nedenini çalışmaların yapıldığı çalışma gruplarının dijital bağımlılıklarına yönelik göstermiş oldukları davranışların farklılık gösteriyor olmasında kaynaklandığı düşünülebilir.

Öğrenim görülen sınıf düzeyi değişkenine göre ele alındığı zaman araştırmaya katılan lise öğrencilerinin yalnızlık düzeylerinin öğrenim gördükleri sınıf türüne göre anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur. Ele geçen bu bulgunun literatür ile uyumlu olduğu görülmektedir. Nitekim literatürde bu alanda yapılan çalışmalarda genellikle lise öğrencilerinin yalnızlık düzeylerinin öğrenim görülen sınıf türüne göre farklılaşmadığı bulgularına ulaşılmıştır. Üniversite öğrencileri üzerinde yapılan çalışmalarda ise sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerin yalnızlık düzeylerinin arttığı, bunun temelinde öğrencilerin sınıf düzeyleri arttıkça kendilerini sosyal ilişkilerden soyutlamalarının yattığı ifade edilmiştir (Buluş, 1997, s. 82). Balcı (2018) tarafından lise öğrencileri üzerinde yapılan çalışmada 9, 10, 11 ve 12'inci sınıf öğrencilerinde yalnızlık düzeyi ile ilişkili demografik değişkenlerin incelenmesi hedeflenmiştir. Bu çalışmanın sonunda öğrencilerin yalnızlık düzeylerinin öğrenim görülen sınıf türüne göre anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur. Döner (2018, s. 51) tarafından yapılan diğer bir çalışmada özel lise öğrencilerinde yalnızlık düzeyi ile ilişkili faktörlerin incelenmesi amaçlanmıştır. Toplam 444 öğrencinin katıldığı araştırmada öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf düzeyi arttıkça yalnızlık düzeylerinin de arttığı, buna karşılık öğrenim görülen sınıf değişkenine göre öğrencilerin yalnızlık düzeyleri arasındaki farklılıkların istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı bulunmuştur. Duyan ve diğerleri (2008,) tarafından yine lise düzeyinde öğrenim gören öğrenciler üzerinde yürütülen diğer bir çalışmada 9, 10 ve 11'inci sınıf öğrencilerinde yalnızlık düzeyinin sınıf türüne göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Erözkan (2009) tarafından bu konuda yapılan başka bir çalışmada ise lise düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin yalnızlık düzeylerinin öğrenim görülen sınıf değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur. Solak (2012) tarafından lise düzeyinde eğitim gören öğrenciler üzerinde yürütülen benzer bir araştırmada da öğrencilerin yalnızlık düzeylerini etkileyen demografik değişkenlerin incelenmesi hedeflenmiş, araştırmanın sonucunda öğrencilerin yalnızlık düzeylerinin öğrenim gördükleri sınıf seviyesine göre anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur.

Literatürde eğitim kademeleri birbirinde farklı öğrenim gören öğrenciler üzerinde yürütülen benzer çalışmalarda da öğrencilerde dijital bağımlılık düzeyi arttıkça yalnızlık düzeyinin de artış gösterdiği rapor edilmiştir. Lise öğrencileri üzerinde yapılan bir çalışmada öğrencilere faydalı olan yönlerinden ziyade problemleri internet kullanımı ile yalnızlık arasındaki ilişkinin araştırılması amaçlanmış, araştırmaya kız ve erkek olmak üzere 400 lise öğrencisi katılmıştır. Yapılan araştırma sonucunda öğrencilerin internet kullanım düzeyleri arttıkça yalnızlık düzeylerinin de anlamlı bir biçimde artış gösterdiği tespit edilmiştir (Balcı, 2018). Gençlerde internette geçirilen süre ile yalnızlık düzeyi arasındaki ilişkinin ele alındığı çalışmada öğrencilerin

internette vakit geçirme süreleri arttıkça yalnızlık düzeylerinin de yükseldiği rapor edilmiştir (Çakır & Çetinkaya, 2019). Ortaokul öğrencileri üzerinde yürütülen diğer bir çalışmada dijital bağımlılığı ile yalnızlık arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya 444 öğrenci katılmış, çalışmanın sonunda öğrencilerin dijital bağımlılıkları arttıkça yalnızlık düzeylerinin de artış gösterdiği, dolayısıyla dijital bağımlılığı ile yalnızlık arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir (Torun & diğerleri, 2015).

Araştırma kapsamında sanal ortam yalnızlık ölçeği ve sanal sosyalleşme ve sanal paylaşım boyutları ile dijital okuryazarlık, dijital bağımlılık ve Aşırı Kullanım, Kısıtlayamama, Yaşam akışını engelleme, Duygusal Durum, Bağlılık boyutları arasında olumlu ve istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Buna karşın sanal ortam yalnızlık ölçeğinin sanal yalnızlık boyutu ile dijital okuryazarlık, dijital bağımlılık ve Aşırı Kullanım, Kısıtlayamama, Yaşam akışını engelleme, Duygusal Durum, Bağlılık boyutları arasında ise olumsuz ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. İlköğretim öğrencileri üzerinde yürütülen diğer bir çalışmada yalnızlık ile ilişkili faktörlerin incelenmesi amaçlanmış, araştırmaya 404 ortaokul öğrencisi katılmıştır. Araştırmanın sonunda öğrencilerin dijital bağımlılık düzeylerine paralel olarak yalnızlık düzeylerinin de arttığı rapor edilmiştir (Ekinci & diğerleri, 2019.). Dijital bağımlılığı ile yalnızlık arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki olmasının temelinde dijital bağımlısı öğrencilerin zamanla anti-sosyal bireyler haline gelmelerinin ve kendilerini toplumdan soyutlayarak sanal ortamı temel yaşam alanları haline getirmelerinin yattığı düşünülebilir. Literatürde yer alan diğer çalışmalarda da dijital bağımlılığının zaman içinde anti-sosyal kişiliğe zemin hazırladığı (Budak, 2017; Kowert & Oldmeadow, 2013; Çuhadar, 2012; Kim vd., 2008), buna paralel olarak insanları yalnızlaştırdığı rapor edilmiştir. Ortaokul düzeyinde öğrenim gören öğrenciler üzerinde bu konuda yapılan bir çalışmada öğrencilerin dijital bağımlılıkları arttıkça arkadaş çevresi ile ilişkilerinin kötüye gittiği, öğrencilerin sanal ortamda vakit geçirmeyi arkadaşları ile vakit geçirmekten daha keyifli buldukları tespit edilmiştir. Aynı araştırmada öğrencilerin %15.2'sinin bazen, %7.5'inin ise kendisini sık sık yalnız hissettikleri sonucuna ulaşılmıştır (Çelik & Ulusoy, 2019).

Araştırma sonucunda dijital okuryazarlık ve dijital bağımlılık düzeylerini sanal ortam yalnızlık düzeylerini negatif bir şekilde etkilediği belirlenmiştir. Sanal ortam yalnızlık düzeylerindeki değişikliklerin %3,8'i dijital okuryazarlık ve dijital bağımlılık ile açıklanmaktadır. Lisede eğitim gören öğrenciler üzerinde yürütülen benzer bir çalışmada öğrencilerin yalnızlık düzeylerini yordayıcı değişkenlerin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu araştırmaya 1157 lise öğrencisi katılmıştır. Çalışmanın sonunda öğrencilerin dijital bağımlılıkları ile yalnızlık düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuş, buna bağlı olarak lise öğrencilerinde dijital bağımlılık düzeyi arttıkça yalnızlık düzeyinin de arttığı sonucuna ulaşılmıştır (Koyuncu vd., 2014). Literatürde öğrenciler üzerine yapılan araştırmalarda dijital bağımlılığının yalnızlık düzeyini yordadığı görülmekle beraber, öğrenci velileri üzerinde bu konuda

yapılan araştırma bulguları da dijital bağımlılığı ile yalnızlık düzeyi arasında anlamlı bir ilişki olduğu görüşünü desteklemektedir. Çelik ve Ulusoy (2019) tarafından öğrenci velileri üzerinde yapılan bir çalışmada veli görüşlerine göre çocuklarının dijital bağımlılık düzeyleri arttıkça yalnızlık düzeylerinin de yükseldiği rapor edilmiştir.

Araştırma kapsamında elde edilen bu sonuçlar ışığında Öğrencilerin yalnızlık düzeylerini en aza indirmek için dijital bağımlılığını önlemeye yönelik bilinçlendirme çalışmaları yapılması ile ayrıca çeşitli sanat ve spor etkinliklerine yönlendirilerek sosyal çevre edinmeleri ve yalnızlık düzeylerini düşürmelerinin sağlanması önerilebilir.

Etik Kurul ve Çıkar Çatışması Beyanı

Bu çalışmanın etik kurul izni, Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Etik Kurulundan 08.03.2022 tarihinde, 976 başvuru numarası ile alınmıştır. Kurul tarafından araştırma etik açıdan uygun bulunmuştur.

Yazarlar arasında hiçbir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Kaynakça

- Akkoyunlu, B., & Yılmaz, M. (2005). Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı düzeyleri ile internet kullanım sıklıkları ve internet kullanım amaçları. *Eğitim Araştırmaları*, 5(19), 1-14.
- Amichai-Hamburger, Y., & Ben-Artzi, E. (2003) Loneliness and internet use. *Computers in Human Behavior*, 19(1), 71-80. [http://doi.org/10.1016/S0747-5632\(02\)00014-6](http://doi.org/10.1016/S0747-5632(02)00014-6)
- Armağan, A. (2014). Yalnızlık ve kişilerarası iletişim ilişkisi: Öğrenciler üzerinde bir araştırma. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(30), 27-43.
- Balci, N. (2018). *Lise öğrencilerinde çocukluk çağı travmaları ve yalnızlık düzeyi ile internet bağımlılığı arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Beykent Üniversitesi.
- Bayram, S. B. , & Gündoğmuş, G. (2016). İlköğretim öğrencilerinin internet bağımlılığı eğilimlerinin ve yalnızlık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, 54, 307-318.
- Bonanno, P., & Kommers, P. A. (2005). Gender differences and styles in the use of digital games. *Educational Psychology*, 25(1), 13-41. <https://doi.org/10.1080/0144341042000294877>
- Bozdağ Tulum, A., & Kaya, Y. (2020). Dijital yerlilerin sanal ağlarda sosyalleşme ve yalnızlaşma tutumları. *Journal of World of Turks*, 12(2), 315-338.
- Budak, O. (2017). Dijital çocuk oyunlarına çocuk gelişimi ve okul öncesi öğretmenlerinin ve annelerin bakış açısı. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13, 158-172.
- Buluş, M. (1997). Üniversite öğrencilerinde yalnızlık. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(3), 82-90.
- Chou, C., & Hsiao, M. C. (2000). Internet addiction, usage, gratification, and pleasure experience: the Taiwan college students' case. *Computers & Education*, 35(1), 65-80. [https://doi.org/10.1016/S0360-1315\(00\)00019-1](https://doi.org/10.1016/S0360-1315(00)00019-1)
- Chou, C., & Peng, H. (2011). Promoting awareness of Internet safety in Taiwan in-service teacher education: A ten-year experience. *The Internet and Higher Education*, 14, 44-53.

- Churchill, N. (2016). *Digital storytelling as a means of supporting digital literacy learning in an upper- primary school English language classroom* [Unpublished PhD Thesis]. Edith Cowan University.
- Cüceloğlu D. (2010). *Ergenlik ve yalnızlık sorusu*, <http://www.dogancuceloglu.net/yazilar/188-ergenlik-ve-yalnizlik-sorusu>
- Çakır, O., & Çetinkaya, A. (2019). Time spent on the internet, blood pressure and loneliness in adolescents: A cross-sectional study. *Erciyes Medical Journal*, 41(4), 1-7.
- Çakır Balta, Ö., & Horzum, M. B. (2008). The factors that affect internet addiction of students in a web based learning environment. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 41(1), 187-205.
- Çelik, S., & Ulusoy, B. (2019). Bilgisayar oyunlarının ortaokul öğrencilerinin sosyal yaşamına etkisi. *The Journal of Social Science*, 3(5), 46-60.
- Çimen, L.K., (2018). Üniversite öğrencilerinin internet bağımlılığı ile sanal ortam yalnızlık düzeyleri arasında ilişkinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*. 17(68), 1431-1452.
- Çuhadar, C. (2012). Exploration of problematic Internet use and social interaction anxiety among Turkish pre-service teachers. *Computers & Education*, 59(2), 173-181. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.12.029>
- Davis, R. A. (2001). A cognitive behavioral model of pathological internet use. *Computers in Human Behavior*, 17(2), 187-195. [https://doi.org/10.1016/S0747-5632\(00\)00041-8](https://doi.org/10.1016/S0747-5632(00)00041-8)
- Döner, M. (2018). *Özel lise öğrencilerinin yalnızlık ve umutsuzluk düzeyleriyle internet bağımlılığı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Gelişim Üniversitesi.
- Duyan, V. Duyan, G. Ç., Çifti, E. G., Sevin, Ç., Erbay, E., & İkişoğlu, M. (2010). Lisede okuyan öğrencilerin yalnızlık durumlarına etki eden değişkenlerin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 33(150), 28-41.
- Ekinci, N. E. Dogan-Ustun, U., & Ozer, O. (2016). An investigation of the relationship between digital game addiction, gender and regular sport participation. *Journal of Education Culture and Society*, 7(2), 298-303.
- Erözkan, A. (2009). The predictors of loneliness in adolescents. *Elementary Education Online*, 8(3), 809-819.
- Eshet-Alkali, Y., & Amichai-Hamburger, Y. (2004). Experiments in digital literacy. *Cyberpsychology & Behavior*. 7(4), 421-429.
- Fidell, S., Tabachnick, B., Mestre, V., & Fidell, L. (2013). Aircraft noise-induced awakenings are more reasonably predicted from relative than from absolute sound exposure levels. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 134(5), 3645-3653.
- Fraenkel, J.R., & Wallen, N.E. (2006). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill International Edition.
- George, D., & Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference*. 17.0 update (10a ed.). Pearson Pub.
- Ghavifekr, S., & Hussein, S. (2011) Managing systemic change in a technology-based education system: A Malaysian case study. *Procedia – Sosyal and Behavioral Science*, 28, 455-464. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.088>
- Griffiths M.D. (2000). Internet addiction: Time to be taken seriously? *Addiction Research*, 8, 413-418.
- Hamutoğlu, N.B., Canan Güngören, Ö., Kaya Uyanık, G., & Gür Erdoğan, D. (2017). Dijital okuryazarlık ölçeği: Türkçe 'ye uyarlama çalışması. *Ege Eğitim Dergisi*. 18(1), 408- 429.
- Horzum, M.B. (2011). İlköğretim öğrencilerinin bilgisayar oyunu bağımlılık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36(159), 56-68.

- Karabacak, Z., & Sezgin, A. (2019). Türkiye'de dijital dönüşüm ve dijital okuryazarlık. *Türk İdare Dergisi*, 488, 319-342.
- Karakoç, E., & Taydaş, O. (2013). Bir serbest zaman etkinliği olarak üniversite öğrencilerinin internet kullanımı ile yalnızlık arasındaki ilişki. *Selçuk Üniversitesi İletişim Fakültesi Akademik Dergisi*, 7(4), 33-45.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri (24. baskı)*. Ankara: Nobel Yayınevi
- Kesici, A., & Tunç, N. F. (2018). The development of the digital addiction scale for the university students: Reliability and validity study. *Universal Journal of Educational Research*, 6(1), 91-98.
- Kim, E. J. Namkoong, K. Ku, T., & Kim, S. J. (2008). The relationship between online game addiction and aggression, self-control and narcissistic personality traits. *European Psychiatry*, 23(3), 212-218.
- Korkmaz, Ö., Usta, E., & Kurt, İ. (2014). Sanal ortam yalnızlık ölçeği (SOYÖ) geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(2), 144-159.
- Kowert, R., & Oldmeadow, J. A. (2013). (A) Social reputation: Exploring the relationship between online video game involvement and social competence. *Computers in Human Behavior*, 29(4), 1872-1878. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2013.03.003>
- Koyuncu, T. Unsıl, A., & Arslantay, D. (2014). Assessment of internet addiction and loneliness in secondary and high school students. *J Pak Med Assoc*, 64(9), 998- 1002.
- Köseliören, M. (2017). *İnternet, online oyun ve bağımlılık* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Leung, L. (2004). Net-generation attributes and seductive properties of the internet as Predictors of online activities and internet addiction. *Cyberpsychology & Behavior*, 7(3), 333-348.
- Murphy J., & Roser M. (2019). *İnternet*: <https://ourworldindata.org/internet>
- Ng, W. (2012). *Can we teach digital natives digital literacy?* *Computers & Education*, 59(3): 1065-1078. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.04.016>
- Ozdemir, O. (2021). *Dijital okuryazarlık*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Özdemir, S., Akçakanat, T., & İzgüden, D. (2017). İnternet çağında sanal ortam yalnızlığı: Üniversite öğrencileri üzerine bir araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 8(19), 125-136.
- Özdemir, Y., Kuzucu, Y., & Ak, Ş. (2014). Depression, loneliness and internet addiction: how important is low self-control? *Computers in Human Behavior*, 34, 284-290. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.02.009>
- Özerbaş, M. A., & Kuralbayeva, A. (2018). Türkiye ve Kazakistan öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 16-25.
- Pala, Ş. M., & Başbüyük, A. (2020). Ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 9(3), 897-921.
- Peplau, L. A., & Perlman, D. (Eds.) (1982). *Loneliness: A sourcebook of current theory, research and therapy*. New York: Wiley-Interscience.
- Simkova, B., & Cincera, J. (2004). Internet addiction disorder and chatting in the Czech Republic. *Cyber psychology & Behavior*, 7(5), 536-539.
- Solak, M. Ş. (2012). *Ortaöğretim öğrencilerinin bilgisayar oyunu tutumları ile saldırganlık ve yalnızlık eğilimleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Soombik, M. (2011). Innovative approaches to technology education in Estonian general education. *Procedia – Social and Behavioral Science*, 29, 57-66. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.206>

- Şimşek, B. (2021). *Üniversite öğrencilerinde bağlanma stilleri ve aleksitiminin, sosyal medya kullanımı üzerindeki yordayıcı rolü* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Işık Üniversitesi.
- Tokunaga, R. S., & Rains, S. A. (2010). An evaluation of two characterizations of their relationship between problematic internet use, time spent using the internet and psychosocial problems. *Human Communication Research*, 36(4), 512–545.
- Tolan T., & Aktürk C., (2021) Orta öğretim öğrencilerinin dijital okur yazarlık ve bilgi güvenilirliği farkındalığı seviyelerinin incelenmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 18(1), 158-180.
- Toprak, A., Binark, M., Yıldırım A., Aygül E., Börekçi S., & Çamu T., (2009). *Toplumsal paylaşım ağı Facebook: Görülüyor muyum öyleyse varım!* Kalderon Yayınları.
- Torun, F., Akcay, A., & Coklar, A. N. (2015). Analyzing of computer games effects on social life and academic behavior of the secondary school students. *Karaelmas Journal of Educational Sciences*, 3, 25-35.
- TÜİK. (2021). *Hane halkı bilişim teknolojileri kullanımı araştırma sonuçları*. [https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilisim-Teknolojileri-\(BT\)-Kullanim-Arastirmasi-2021-37437](https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilisim-Teknolojileri-(BT)-Kullanim-Arastirmasi-2021-37437)
- Üstündağ, M. T., Güneş, E., & Bahçıvan, E. (2017). Dijital okuryazarlık ölçeğinin Türkçeye uyarlanması ve fen bilgisi öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık durumları. *Journal of Education and Future*, 12, 19-29.
- Vaizoglu, S. A. Aslan, D. Gormus, U. Unluguzel, G. Ozemri, S. Akkus, A., & Guler, C. (2004). Internet use among high school students in Ankara, Turkey. *Saudi Medical Journal*, 25(6), 737-740.
- Yellowlees, P., & Marks, S. (2007). Problematic Internet use or Internet addiction? *Computers in Human Behaviour*, 23(3), 1447-1452. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2005.05.004>
- Young, K. S. (1999). *Internet addiction: Symptoms, evaluation, and treatment*, (Eds.) L. VandeCreek ve T. Jackson, Innovations in Clinical Practice: A sourcebook. 17, 19-31. Professional Resource Press.

Extended Abstract

In addition to the many benefits that the internet provides to students today, there are also some negative aspects. In this context, the first thing that comes to mind is addiction. The most basic way to protect students from this situation is to give them literacy skills for this technology. When the literature review was conducted, it was seen that many studies such as digital addiction, digital literacy, and virtual environment loneliness were conducted. However, no study has been found showing the relationship between digital literacy, digital addiction and virtual environment loneliness among students studying at secondary school level. For this reason, the aim of this study was to determine the digital literacy levels of our young people studying at secondary school level and to determine the digital addiction and virtual environment loneliness levels of our students in this age group. While conducting this research, variables such as the level of education, environment, school type and departments, gender were taken into consideration.

This research was designed using descriptive survey model. In this study, convenient sampling method, which is one of the non-random sampling methods, was used in the selection of the study group. In this context, the study group of the research

consisted of a total of 354 students, 189 boys and 165 girls, studying at secondary school in the Taşova district of Amasya. The 'Digital Literacy Scale' developed by Ng (2012) and adapted into Turkish by Üstündağ, Güneş and Bahçivan (2017) was used to determine the digital literacy level of the students within the scope of the research. The Digital Addiction Scale developed by Kesici and Tunç (2018) was used to determine students' digital addiction levels. The 'Virtual Environment Loneliness Scale' developed by Korkmaz, Usta, and Kurt (2014) was used to measure the Virtual Environment Loneliness Levels of the students. It was determined that the data collected within the scope of the research were normally distributed. Since it is appropriate in this framework, two independent group t-tests, one-way anova, pearson correlation and regression analysis, which are among the parametric tests, were used in our study.

Within the scope of the research, it was determined that the students' digital addiction was at a moderate level. It has been determined that the students' virtual loneliness levels are at a low level. It was determined that the levels of digital addiction did not differ according to the gender variable. Considering that the studies on differentiation in the literature were conducted between 2004 and 2016, it can be thought that the differentiation between men and women may have disappeared over time. It was found that the loneliness levels of the students did not differ significantly according to the gender variable. Within the scope of the research, the addiction levels of 10th grade students were significantly higher than the students at other grade levels in terms of the factors of preventing the flow of life and emotional state of the digital addiction scale, the differentiation was rejected at the border in terms of the digital addiction total score and the factor of not being able to restrain, and it was significant in terms of other total scores and factors. It was determined that there was no differentiation. When the level of education is considered according to the variable of grade level, it was found that the loneliness levels of the high school students participating in the research did not differ significantly according to the type of class they studied. Within the scope of the research, it has been determined that there is a positive and statistically significant and positive relationship between the dimensions of virtual environment loneliness, virtual socialization and virtual sharing, and digital literacy, digital addiction and excessive use, inability to restrict, preventing the flow of life, emotional state, and commitment dimensions. On the other hand, it was determined that there was a negative and statistically significant relationship between the virtual loneliness dimension of the virtual environment loneliness scale and the dimensions of digital literacy, digital addiction and excessive use, inability to constrain, preventing the flow of life, emotional state, and commitment. As a result of the research, it was determined that digital literacy and digital addiction levels negatively affect the levels of virtual environment loneliness. 3.8% of changes in virtual environment loneliness levels are explained by digital literacy and digital addiction.

In the light of these results obtained within the scope of the research, it can be suggested that awareness-raising activities should be carried out to prevent digital addiction to minimize the loneliness levels of the students, and that they should also be directed to various arts and sports activities, so that they can acquire a social environment and reduce their loneliness levels.

Ortopedik Engelli Bireylerde İyi Oluş ve Sosyal Dışlanma Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Alaattin Ciminli*, Ahmet Tunahan Yılmaz**, Cengiz Kazdal***

Makale Geliş Tarihi: 03/11/2022

Makale Kabul Tarihi: 11/03/2023

DOI: 10.35675/befdergi.1198987

Öz

Sosyal bir canlı olan insan çevresiyle ilişki kurmaya ve olumlu yaşantılar geçirmeye ihtiyaç duymaktadır. Çeşitli nedenlerden ötürü bu ihtiyaçları karşılanamayan kişiler birçok sorunla karşı karşıya kalmaktadır. Toplumda gerek fiziksel gerek psikolojik açıdan ihtiyaçlarını karşılama noktasında toplumsal desteğe en çok gereksinim duyan grubun ortopedik engelli bireyler olduğu düşünülmektedir. Bu çalışmada ortopedik engelli bireylerin iyi oluş düzeyleri ile sosyal dışlanma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma ilişkisel desene göre tasarlanmıştır. Araştırmada ortopedik engelli bireylerin sosyal dışlanma düzeylerinin iyi oluşlarını yordama düzeylerini belirlemek amacıyla basit doğrusal regresyon analizi uygulanmıştır. Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre sosyal dışlanma ile iyi oluş arasında ilişki bulunmaktadır ve sosyal dışlanma iyi oluşun %28'ini açıklamaktadır.


Anahtar Kelimeler: İyi oluş, ortopedik, sosyal dışlanma, engel


Investigation of the Relationship between Well-Being and Social Exclusion in Individuals with an Orthopedic Disability


Abstract

Human beings are social creatures and need to establish relationships with their environment and have positive experiences. Individuals whose needs of this kind cannot be met for various reasons are faced with many problems. It is thought that individuals with an orthopedic disability make up the group that needs social support most in society in terms of meeting their physical and psychological needs. In this study, we aimed to examine the correlation between the well-being levels of individuals with an orthopedic disability and the

* Milli Eğitim Bakanlığı, Psikolojik Danışman, Erzincan, Türkiye,

alaattinciminli24@gmail.com ORCID: 0000-0003-0684-0601 

** Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Tıp Fakültesi, Cerrahi Tıp Bilimleri Bölümü, Ortopedi ve Travmatoloji Anabilim Dalı, Rize, Türkiye, ahmettunahan.yilmaz@erdogan.edu.tr
ORCID:0000-0002-3758-0577 

*** Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Tıp Fakültesi, Cerrahi Tıp Bilimleri Bölümü, Ortopedi ve Travmatoloji Anabilim Dalı, Rize, Türkiye, cengiz.kazdal@erdogan.edu.tr
ORCID:0000-0002-2121-4580 

Kaynak Gösterme: Ciminli, A., Yılmaz A. T. & Kazdal C. (2023). Ortopedik engelli bireylerde iyi oluş ve sosyal dışlanma arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (37), 241-257.

levels of social exclusion they experience. A correlational model was used. In the study, simple linear regression analysis was employed to determine the predictive power of social exclusion that individuals with an orthopedic disability experience on their well-being. According to the results obtained from the study, there was a correlation between social exclusion and well-being, and social exclusion explained 28 % of well-being.

Keywords: Well-being, orthopedic, social exclusion, obstacle

Giriş

Günümüzde engelli bireyler; önyargı, ötekileştirme ve istihdam sorunları nedeniyle çeşitli zorluklarla baş etmek zorunda kalmaktadır. Ancak son dönemde toplumların bakış açılarının olumlu yönde değişmesi ve engelli bireyler için yapılan düzenlemeler nispeten bu bireylerin hayatlarını daha yaşanabilir kılmaya adanmış büyük dönüşümler oluşturmuştur. Dünya Sağlık Örgütü'nün (WHO, 2001) tanımına göre engellilik; "kişiden ya da bir bütün olarak kişilerin vücut fonksiyonlarından beklenen gelişimde ve vücudun fonksiyonlarını yerine getirmesinde eksiklik ya da sınırlılık" olarak ifade edilmektedir.

Engellilik; doğum öncesi, doğum anı ve doğum sonrasında meydana gelen durumlar sonucunda oluşmaktadır. Buna ek olarak nedeni bilinmeyen etkenler de engellilik durumunun oluşmasına sebep olmaktadır (Cavkaytar & Diken, 2005). Doğum öncesinde annenin yoğun stres yaşaması, hormonal bozukluklar, akraba evliliği, kan uyuşmazlığı, alkol ve uyuşturucu kullanımı vb. nedenler engelliliğe yol açabilmektedir (Çağlar, 1982). Doğum esnasında ise erken veya geç doğma, doğum travması geçirme, bebeğin oksijensiz kalması vb. nedenler yer alırken doğum sonrası nedenlerin başında ise hastalıklar ve kazalar gelmektedir (Çağlar, 1976; Karahan, 1998; Özkeskin, 2000). Dünya Sağlık Örgütü tarafından yapılan bir araştırmaya göre dünya nüfusunun yaklaşık %25 'i çeşitli engel türleriyle doğrudan veya dolaylı olarak karşılaşmaktadır (Koca, 2010). Engel türleri içerisinde en yüksek orana sahip olan ortopedik engellilik; kişinin fiziksel yapısında meydana gelen bozukluk veya eksiklik nedeniyle bedensel işlevleri tam anlamıyla yerine getirememesi olarak tanımlanmaktadır (Cumurcu, Karlıdağ, & Almış, 2012). Başka bir tanımlamada ise ortopedik engelli birey çeşitli nedenlerden ötürü kas, iskelet veya sinir sisteminde bozulmalar meydana gelen ve bunun sonucunda bedensel ihtiyaçlarını karşılama noktasında başkalarına ihtiyaç duyan kişi olarak tanımlanmıştır (Çağlar, 1982). Yetersizlik derecesine göre ortopedik engellilik hafif, orta ve ağır derece olmak üzere üç grupta değerlendirilmektedir (Ataman, 2003).

Yapılan araştırmalara göre engelli bireylerin iyi oluşu ile engele sahip olma dönemi arasında yakın bir ilişki söz konusudur. Buna göre doğuştan engelli bireylerin iyi oluşları sonradan engelli olan bireylere nazaran daha yüksektir. Bunun nedeni doğuştan engelli bireylerin çevrelerine daha iyi uyum sağlamasıdır. Sonradan engelli olan bireylerin var olan yaşam standartlarının ve sosyal hayatlarının bozulmuş olması onların iyi oluşları üzerinde olumsuz bir etki oluşturmaktadır (Uppal, 2006). Burada

iyi oluş üzerinde etkili olan en önemli faktör kişinin var olan duruma uyum sağlamasıdır. Sosyal açıdan dışlanan bireylerin çevrelerine uyum sağlamalarının oldukça güç olması gerçeğinden hareketle kişi ister doğuştan ister sonradan engelli olsun çevresinde kabul görmesi onun iyi oluş seviyesini yükseltecektir. Çünkü düşük iyi oluşa sahip olan bireyler çevreleri tarafından kabul gördükçe ve çevrelerine uyum sağladıkça kendilerini daha iyi hissetmektedirler (Uppal, 2006).

Engelli bireylerin iyi oluşları ile engel türü arasında da yakın bir bağ söz konusudur. Görme ve işitme vb. duyuusal engele sahip olan bireylerin iyi oluş düzeyleri bedensel engelli bireylere nazaran daha yüksektir. Bunun nedeni beden bütünlüğü eksikliğinin iyi oluşu olumsuz yönde etkilemesidir (Uppal, 2006).

Engelli bireylerin çevrelerindeki imkânlardan tam anlamıyla faydalanabilmeleri diğer bireylerin engelli bireylere yönelik bakış açılarıyla yakından ilişkilidir. Türkiye’de yapılan bir çalışmada engelli olmayan bireylerin engelli bireylere ilişkin bakış açıları belirlenmeye çalışılmıştır. Bu çalışmaya göre katılımcıların % 46.7’si engelli bireyleri yetersiz ve yardıma muhtaç olarak tanımlamış, % 57 ‘si ise engelli bireylerin daha rahat eğitim görmesi adına ayrı okullarda eğitim görmesi gerektiğini ifade etmiştir (Özgül vd., 2012). Buna ek olarak ortopedik engelli bireyler üzerinde yapılan çalışmalarda, engelli olmayan bireylerin engelli kişileri eş veya anne olmaya ait sorumlulukları yerine getiremeyeceğine ilişkin düşüncelere sahip olduğu (Lloyd, 2001), işverenlerin ise bilgi ve beceri gerektiren işlerde istihdam etmediği (Darıyemez, 2012) belirlenmiştir. Özellikle ABD’de ve bazı Avrupa ülkelerinde engelli bireyler toplum tarafından dışlanmış ve ayrımcılığa maruz bırakılmışlardır (Braddock ve Parish, 2001). Ortopedik engelli kişilerin maruz kaldıkları tutumlar bu bireylerin ciddi duygusal sorunlar yaşamasına (Akçamete, 1992; Baymur 1994) ve kendilerini “öteki” olarak algılamalarına neden olmuştur (Özgül vd., 2012). Bu sonuçlar engelli olmayan bireylerin engellilere ilişkin farkındalıklarının sürekli olarak artırılması gerektiğini gözler önüne sermektedir. Bu kapsamda Türkiye’de ve dünyada engellilere yönelik iyileştirici politikalar hayata geçirilmeye başlanmıştır. Ancak engelli bireylerin önündeki fiziki engellerin ortadan kaldırılmasına ek olarak toplumsal ve psikolojik baskıların da ortadan kaldırılması ve toplumsal bilincin geliştirilmesi bu alanda yapılan çalışmaların artarak devam etmesiyle mümkün olacaktır. Nitekim toplum tarafından ötekileştirilen engelli bireyler kendilerini yalnız hissetmekte ve bilgisayar, internet vb. çevrimiçi ortamlarda daha fazla vakit geçirerek bu yalnızlığını giderme yolunu tercih etmektedir (Ayas & Horzum, 2013). Uzun süre yalnızlık içerisinde bulunan bireylerin yaşam doyumlarının düştüğü ve olumsuz duyguları daha fazla yaşadığı bilinen bir gerçektir (Büyükebeci, 2017). Bu durum bireyin iyi oluşu üzerinde olumsuz bir etki oluşturmaktadır. Nitekim bireyin iyi oluş düzeyinin yüksek olması olumsuz duyguları daha az yaşaması ve doyum sağlayıcı yaşantılar geçirmesi ile mümkün olmaktadır (Myers & Diener, 1995).

İyi oluş kavramı antik Yunan döneminden bu yana tanımlanmaya çalışılmış ve araştırmalara konu olmuştur. Alan yazın incelendiğinde bu kavramın mutluluk ve yaşam doyum kavramları ile sıklıkla eş anlamlı olarak kullanıldığı görülmektedir (Diener, 1984; Lucas, 2018; Lu, 2000). Bireyin hayatında olumlu duyguları daha fazla

yaşamı ve kendi yaşantısını memnuniyet verici olarak algılaması (Diener, 2009) olarak tanımlanan iyi oluş kişinin kendi yaşamına ilişkin değerlendirmeleri sonucunda oluşmaktadır. Bireyin hayatına ilişkin değerlendirmelerinin olumlu olması iyi oluşunu arttırırken olumsuz değerlendirmeler kişinin iyi oluşunu azaltan bir nitelik taşımaktadır (Eryılmaz, 2009). Bu değerlendirmelerin oluşumunda bireyin beklenti ve ihtiyaçları büyük öneme sahiptir. Bireyin iyi oluşu için doyum sağlayıcı yaşantılara sahip olabilmesi; açlık, susuzluk vb. biyolojik ihtiyaçların yanı sıra sevgi, yakınlık vb. duyuşsal ihtiyaçların da karşılanması ile mümkün olmaktadır (Diener, 1984). Lucas'a (2018) göre kişinin daha kaliteli bir yaşam sürmesi iyi oluşuyla yakından ilişkilidir ve yüksek iyi oluşa sahip kişiler daha doyum sağlayıcı ve kaliteli bir yaşam sürmektedirler. Bu kişiler yaşam enerjileri ve yaratıcılıkları yüksek, iş yaşamlarında ise daha verimlidirler. (Lyubomirsky, King ve Diener, 2005). Bu durum onların kişilerarası ilişkilerinde daha başarılı deneyimler yaşamalarına zemin hazırlamaktadır (Diener & Seligman, 2002).

Bir grubun üyesi olmak, kabul görmek, ait hissetmek kişinin benliğini olumlu yönde geliştirebilmesi için oldukça önemlidir. Aksine gruptan dışlanma durumlarında ise kişi depresyon, intihar eğilimleri, yabancılaşma vb. psikolojik semptomlarla karşı karşıya kalmakta (Williams, 2007) ve aidiyet, sosyal bağların korunması vb. temel ihtiyaçlarını tehdit altında hissetmektedir (Baumeister & Leary, 1995). Çünkü birey bir grubun üyesi olma, kabul görme ve gruptan destek almaya gereksinim duymaktadır (Şimşek, Akgemci, & Çelik, 2001).

Sosyal dışlanma, kişinin ait olduğu grupta sosyal ilişkilerden yoksun bırakılması ve grup içerisinde yalnız bırakılması şeklinde tanımlanmaktadır (Soylu, 2010). Sosyal dışlamada grup, ilgili kişi ile ilişkisini bitirebilmekte veya gruptan tamamen çıkarabilmektedir (Williams, Forgas, & Van Hippiel, 2005). Sosyal dışlanma, bireylerin fiziksel ve psikolojik açıdan ciddi değişimler geçirdiği ergenlik döneminde sıklıkla karşılaşılan bir durumdur (Rhoades & Eisenberger, 2006). Her ne kadar grubun varlığını devam ettirmesi için hayati öneme sahip olsa da dışlanma, dışlanan bireyler açısından oldukça olumsuz nitelikler taşımaktadır.

Alanyazın incelendiğinde sosyal dışlanma ve iyi oluş kavramlarının birbirleri ile sıklıkla ilişkilendirildiği görülmektedir. Aydemir ve Arlı (2020) sosyal dışlanma bağlamında sosyal katılımcılığı düşük bireylerin yaşam doyumlarının da (iyi oluş) düşük olduğu ifade etmektedirler. Yapılan çalışmalar ise bu durumu destekler niteliktedir. Nitekim Büyükcebeci (2017) ergenlerde sosyal dışlanma ve öznel iyi oluş arasındaki ilişkinin empatik eğilimin aracı rolü bağlamında incelediği çalışmasında sosyal dışlanmanın öznel iyi oluşu etkilediği sonucuna varmıştır. Yine öğretmenlerde psikolojik iyi oluş ve iş yerinde dışlanma ilişkisinin incelendiği diğer bir çalışmada ise dışlanma ve iyi oluş arasında anlamlı ve negatif yönde bir ilişki bulunmuştur (Yakut & Yakut, 2018).

Sosyal dışlanma kavramı alan yazında psikolojik dışlanma kavramıyla yakın anlamlar içermektedir. Ancak her iki kavram da ayırıcı özelliklere sahiptir. Psikolojik dışlama kişinin grup tarafından görmezden gelinmesi ve yok sayılmasını ifade

etmektedir (Williams & Zadro, 2005). Bu yönüyle sosyal dışlanmadan ayrılmaktadır. Çünkü sosyal dışlanmada kişinin fiili olarak grup dışına itilmesi ve ilişkilerin bitirilmesi söz konusu iken psikolojik dışlamada kişi grup içerisinde yer almayı sürdürebilmektedir. Ancak Solak ve Teközel'e (2019) göre sosyal dışlanma kavramı psikolojik dışlanmayı da içene alan daha geniş bir kavramı ifade etmektedir. Yine birçok çalışmada bu kavramların aynı yapıyı tanımladığı kabul edilmiş eş anlamlı olarak kullanmıştır (Oaten, Williams vd., 2008; Williams, 2007).

Engelli bireylerde sosyal dışlanmanın oluşmasında bireylerin engellilere ilişkin geliştirmiş oldukları tutumların etkili olduğu düşünülmektedir. Bu kapsamda Livneh (1988) engellilere yönelik geliştirilen tutumların nedenlerini belirlemeye çalışmıştır. Buna göre engelli olmayan bireyler engelli bireylerle karşılaştıklarında vücut imajlarını tehlike altında görmekte ve estetiksel açıdan tikslenme hissetmektedirler. Ayrıca var olan engel durumunun bir günahın sonucunda oluştuğuna da inanabilmektedirler. Bireysel faktörlere ek olarak toplumsal faktörlerin etkisi yadsınamaz boyutlardadır. Engellilere yönelik geliştirilen olumsuz tutumlar, engellilerin azınlık ve marjinal gruplar olarak algılanması sonucunda oluşacağı gibi toplumun vücut bütünlüğüne ve sosyal standartlara verdiği önem dolayısıyla da oluşabilmektedir.

Toplumlarda sağlıklı bireyin normal, engelli bireylerin normal olmayan kişiler olarak tanımlanmasıyla başlayan ayrımlar, engelli bireylerin toplumda hak ettiği yaşam standartlarına erişememesinin önündeki en büyük engeli teşkil etmektedir. Yapılan araştırmalar kadınlar başta olmak üzere engelli bireylerin sıklıkla sosyal dışlanmaya ve ayrımcılığa maruz kaldığını göstermektedir (Karataş, 2002).

Ergenlik dönemi bireyin biyolojik ve psikolojik açıdan ciddi değişimler yaşadığı ve akran desteğine en çok ihtiyaç duyduğu dönemdir. Bu dönemde yaşam doyumunun artmasında en büyük etken sosyal desteğin yüksek olmasıdır (Tarsuslu vd., 2010). Akran desteği alamayan ve ötekileştirilen engelli ergenler ise bu süreçte ciddi zorluklarla karşılaşmaktadır. Çevresi tarafından yetersiz olarak algılanan ve birey olabilme istekleri sınırlandırılan engelli ergenler topluma uyum sağlamada güçlük yaşamaktadır (Aykara, 2011). İstihdam sorunları, sağlık problemleri, damgalanmalar, önyargılar ve maddi imkânsızlıklar engelli bireylerin yaşam doyumlarının düşmesine ve özellikle ergen gruplarında depresyona daha meyilli hale gelmektedir (Çömez, 2014). Bunun sonucunda engelli ergenler, sosyal faaliyetlere katılmayan, yaşam doyumları düşük ve sorumluluktan kaçınan bireyler haline gelmektedir (Akçamete 1992).

Ortopedik engelliler ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde bu çalışmaların istihdam olanakları, fiziki olanakların iyileştirilmesi ve çevresel düzenlemeler, engellilerin toplumdaki yeri bağlamında değerlendirildiği, ortopedik engellilerin psikolojik faktörlerine ilişkin araştırmaların ise sınırlı sayıda olduğu belirlenmiştir. Bu açıdan yapılan çalışma ortopedik engellilerin iyi oluşlarını ve sosyal dışlanma durumlarını ortaya çıkararak literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmanın amacı ortopedik engelli bireylerde iyi oluş ile sosyal dışlanma arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu kapsamda aşağıdaki soruya yanıt aranmıştır.

1. Ortopedik engellilerde iyi oluş ile sosyal dışlanma arasında bir ilişki var mıdır?
2. Ortopedik engellilerde sosyal dışlanma iyi oluşun anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

Yöntem

Bu kısımda; çalışmanın modeline, veri toplama araçlarına ve analiz tekniklerine yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Araştırmada kullanılan model ilişki modelidir. Bu model, ikiden fazla değişkenin birlikte değişiminin nasıl oluştuğunu belirlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2011). Çalışmada ortopedik engellilerde iyi oluş ve sosyal dışlanma arasındaki ilişkinin incelenmesi ve sosyal dışlanmışlığın iyi oluşu ne düzeyde yordadığının ortaya çıkarılması amaçlanmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu ortopedik engelliler oluşturmaktadır. Araştırmada basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Basit seçkisiz örnekleme yöntemi her bir örnekleme birimine eşit seçilme olasılığı veren bir yöntemdir (Büyüköztürk, 2010). Araştırmaya 28 (% 44) kadın, 35(%56) erkek olmak üzere toplam 63 kişi katılmıştır. Araştırmaya katılan kadınların yaş ortalaması 28, erkeklerin yaş ortalaması ise 33 olarak belirlenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Kişisel bilgi formu

Çalışmada kullanılan formda cinsiyet, yaş ve ortopedik engel düzeyi gibi değişkenlere ilişkin maddeler yer almaktadır.

Genel iyi oluş ölçeği

Bireylerin iyi oluş düzeylerini belirlemek amacıyla Longo ve diğerleri (2017) tarafından geliştirilen ölçek tek faktörden oluşmaktadır. Ölçeğin Türkçe uyarlaması Odacı, Kaya ve Kınık (2021) tarafından yapılmıştır. Beşli likert tipi olan ölçek 14 maddedir. Ölçeğin en düşük puanı 14, en yüksek puanı ise 70'tir. Ölçekte ters kodlanan madde bulunmamaktadır. Dereceleme ölçeği "Hiç doğru değil =1" ve "Her zaman doğru =5" olarak tasarlanmıştır. Ölçeğin cronbach alpha iç tutarlık katsayısı ".84" olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmada ölçeğin cronbach alfa iç tutarlık katsayısı .79 olarak hesaplanmıştır.

Ergenler için ostrasizm (Sosyal dışlanma) ölçeği

Bireyin sosyal bir gruptan dışlanmasına ya da göz ardı edilmesine yönelik algılarını belirlemek amacıyla Gilman ve diğerleri (2013) tarafından geliştirilen ölçek iki alt boyuttan (önemsenmeme ve dışlanma) oluşmaktadır. Ölçeğin Türkçe uyarlaması Akın, Uysal ve Akın (2016) tarafından yapılmıştır. Beşli likert tipi olan ölçek 11 maddedir. Ölçeğin en düşük puanı 11, en yüksek puanı ise 55'tir. Ölçekte ters kodlanan madde bulunmamaktadır. Dereceleme ölçeği "Hiçbir zaman=1" ve "Her zaman =5" olarak tasarlanmıştır. Ölçeğin cronbach alpha iç tutarlık katsayısı dışlanma alt boyutu için .90, önemsenmeme alt boyutu için .93, ölçeğin tamamı için ".89" olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmada ölçeğin cronbach alfa iç tutarlık katsayısı .83 olarak hesaplanmıştır.

Veri Toplama Süreci

Araştırmada veri toplama sürecine başlayabilmek için Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Etik Kurul Onayı ve veri toplanması planlanan rehabilitasyon merkezlerinden uygulama izinleri alınmıştır. Veri toplama araçları katılımcılara gönüllülük esasına göre uygulanmıştır. 18 yaş altı ortopedik engelli bireylere ölçek takımları uygulanmadan önce velilerinden onam formu alınmıştır. Uygulama araştırmacının kendisi tarafından yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde SPSS 22.0 kullanılmıştır. Araştırmada Basit Doğrusal Regresyon Analizinin kullanılması planlandığından öncelikle verilerin bu analizin varsayımlarını sağlayıp sağlamadığı kontrol edilmiştir. Bu kapsamda verilerin normallik varsayımını karşılayıp karşılamadığını tespit etmek amacıyla çarpıklık- basıklık değerleri incelenmiş ve normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Normallik ve doğrusallık varsayımlarının karşılanması için analizde uç değerlerin varlığı sağlıklı sonuçlar elde edilmesini güçleştirmektedir (Zijlstra vd., 2007). Bu nedenle veri setinde yer alan iki kişiye ait veriler analize dahil edilmemiştir. Ayrıca regresyon analizinin yapılabilmesi için VIF değerlerinin de kontrol edilmesi gerekmektedir. Araştırmalarda VIF (Variance Inflation Factors) değerinin 10'un altında olması regresyon analizinin yapılabilmesi için istenen bir koşuldur (Büyüköztürk, 2004). Çalışmada verilerin VIF değerleri incelenmiş değerlerin 1.65 olduğu tespit edilmiştir. Dolayısıyla elde edilen bulguların VIF değerleri regresyon analizi için uygun değerlerdedir. Yapılan ön çalışma sonuçlarına göre araştırmanın analizinde Basit Doğrusal Regresyon Analizi ve Korelasyon Analizi kullanılmıştır. Çalışmada anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir.

Bulgular ve Yorum

Çalışmanın bu kısmında ortaöğretim öğrencilerine uygulanan Genel İyi Oluş Ölçeği ve Ergenler İçin Ostrasizm (Sosyal Dışlanma) ölçeğinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Araştırmaya ait tanımlayıcı istatistik analizi sonuçları Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1.

Genel İyi Oluş ve Sosyal Dışlanmaya Ait Tanımlayıcı İstatistikleri

Ölçekler	n	\bar{x}	Ss.	Min.	Max.	Çarpıklık	Basıklık
Genel İyi Oluş	67	42.35	9.83	25.0	61.0	.30	.57
Sosyal Dışlanma	67	25.08	7.07	15.0	46.0	.29	.58

Tablo incelendiğinde ortopedik engelli bireylerin genel iyi oluş puanlarının 25-61, sosyal dışlanma puanlarının ise 15-46 arasında değiştiği görülmektedir. Ölçeklerin puan ortalamaları incelendiğinde genel öznel iyi oluşun 42.35, sosyal dışlanmanın 25.08 olduğu tespit edilmiştir. Dağılımın normal olarak değerlendirilebilmesi için çarpıklık ve basıklık değerlerinin -3 ile +3 arasında olması gerekmektedir (Jondeau & Rockinger, 2003). Tablo incelendiğinde dağılımın belirtilen aralıkta olduğu görülmektedir. Bu bağlamda araştırmada elde edilen değerler normallik şartını sağlamaktadır. Genel iyi oluş ve sosyal dışlanmaya ait korelasyon değerleri Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2.

Değişkenler Arası Korelasyon Değerleri

Değişkenler	1	2
Genel İyi Oluş	1.00	
Sosyal Dışlanma	-.535*	1.00

Tablo 2 incelendiğinde öğrencilerin genel iyi oluş düzeyleri ile sosyal dışlanma düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı belirlemek için yapılan Pearson korelasyon analizi uygulanmış ve sonuçta negatif yönde ve orta düzeyde bir ilişkinin olduğu bulunmuştur. Buna göre ortopedik engelli bireylerde sosyal dışlanma durumu azaldıkça genel iyi oluş düzeylerinde artış meydana gelebilir.

Tablo 3.
Genel İyi Oluşun Sosyal Dışlanma Tarafından Yordanmasına İlişkin Basit Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	B	Sh	β	t	p
Genel İyi Oluş	61.02	3.79		16.08	.000
Sosyal Dışlanma	-.74	.14	-.53	-5.1	.000
R= -.535 R ² = ,28 F = 26.09 p <.05					

*p<0.01

Tablo 3 incelendiğinde ergenlerde iyi oluşa ait varyansın %28’lik kısmı iyi oluş tarafından açıklandığı görülmektedir (R=-,535, R² =,28 F₍₂₋₆₇₎ =26.09 p<.01). Dolayısıyla ortopedik engele sahip ergenlerde sosyal dışlanma iyi oluşun anlamlı bir yordayıcısı olarak gösterilebilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmaya göre ortopedik engelli bireylerin iyi oluş ve sosyal dışlanma düzeyleri arasında negatif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Çalışmada sosyal dışlanmanın iyi oluş değişkenini anlamlı düzeyde yordadığı belirlenmiştir. Sosyal dışlanma iyi oluşun yaklaşık % 28’ini açıklamaktadır. Buna göre ortopedik engelli bireyler sosyal dışlanmaya maruz kaldıklarında iyi oluş düzeyleri düşmektedir. Elde edilen bulgular sosyal dışlanmanın iyi oluşu düşürdüğüne ilişkin bulguları destekler niteliktedir (Büyükbeci & Deniz, 2017; Noh vd., 2016; Pawlowska, 2013; Shen vd., 2017; Wendell, 1996; Yakut & Yakut, 2018).

Sosyal açıdan dışlanan engelli bireylerin iyi oluş düzeylerinin düşük olması, iyi oluşu azaltan olumsuz duyguları daha fazla yaşamalarıyla açıklanabilir. Dışlanan bireyler engelli olsun veya olmasın kendilerinin işe yaramadığını ve kimse tarafından sevilmediklerini düşünebilirler. Bu nedenle depresyon, yalnızlık ve öfke gibi olumsuz duygu ve düşünce kalıpları arasında sıkışabilirler. Yapılan araştırmalar sosyal açıdan dışlanan bireylerin diğer bireylere nazaran daha fazla yalnızlık ve depresyon yaşadığını göstermektedir (Brenes, 2008; Shen vd., 2017; Witvliet vd. 2010). Buna ek olarak sosyal açıdan dışlanan bireylerde saldırganlık (Sebastian vd. 2010), öfke (Livneh & Antonak, 2005; Williams, 2007) ve olumsuz davranışlara (Dixon, 2007) sıklıkla rastlanıldığı görülmektedir. Nitekim genel nüfus içerisinde oldukça yaygın olan depresyon oranının sosyal dışlanmaya maruz kalan engelli bireylerde üç ile altı kat arasında değişen oranlarda daha fazla görüldüğü tespit edilmiştir (Noh vd., 2016; Shen vd., 2017).

Sosyal açıdan dışlanan engelli bireylerin iyi oluşunun düşmesinin bir nedeninin de yetersizlik hisleri olduğu düşünülmektedir. Engelli bireylerde yeti yitiminin

oluşmasına bağlı olarak yoğun stres durumları ortaya çıkabilmektedir (Demirci, 2018). Çünkü bazı engelli bireyler diğerlerinin yapabildikleri şeyleri kendilerinin yapamayacağına inanmaktadırlar. Bu durum bazı davranışlar için geçerli olsa da engelli bireylerin birçok davranışı engeli bulunmayan kişilerden bile daha iyi yapabilecekleri yadsınamaz bir gerçektir. Ancak engelli bireyler buldukları gruplardan dışlandıklarında bunun nedeninin grubun yeterliliklerini karşılayamama olduğunu düşünebilmektedirler. Bu durum da onların iyi oluş düzeylerini düşürerek mutsuz olmalarına neden olabilmektedir.

Günlük yaşamında engel durumundan kaynaklı aksaklıkları en aza indirgeyebilen ve sosyalleşmenin kolay olduğu çevreye sahip olan engelli bireylerde etkin başa çıkma stratejilerinin geliştiği, umutsuzluk düzeyinin azaldığı gözlenmiştir (Falvo, 2005; Öztabak, 2017). Bu nedenle yapılan bu çalışma ile ortopedik engellilerin maruz kaldığı sosyal dışlanma olgusu hakkında elde edilen veriler ışığında farkındalık çalışmaları yapılmıştır. Bu kapsamda iki okulda engelli bireylere yaklaşım seminerleri düzenlenmiştir. Bunun amacı sosyal dışlanma ile benlik saygısı ve kimlik algısı zedelenen (Goffman, 2014) engelli bireylerin toplum tarafından benimsenmesini sağlamak ve sosyal etkileşim yetersizliği yaşayan ve yaşam doyumu düşük (Pawłowska, 2013; Wendell 1996) engelli bireyler için daha yaşanabilir toplumsal bir zemin hazırlamaktır. Çünkü ülkeler engelli bireylerin yaşam standartlarını yükseltme adına pozitif ayrımcılık ve güvence imkanlarını sunsalar dahi toplumun engelli bireylere yönelik bakış açısını olumlu şekilde dönüştürmediği sürece bu bireylerin kendilerini iyi hissetmeleri oldukça güç olacaktır.

Ortopedik engelli bireylerde iyi oluş ve sosyal dışlanma arasındaki ilişkinin incelendiği bu çalışmada çeşitli sınırlılıkların bulunduğu düşünülmektedir. Öncelikli olarak seçilen örneklem grubunun ağırlıklı olarak sosyoekonomik ve eğitim düzeyi yüksek ve merkezde yaşayan katılımcılardan oluşması bir sınırlılık olarak görülmektedir. Çünkü engelli bireyin kendisinin ve ailesinin yaşadığı sorun alanları ve düzeyleri engelli bireyin engel durumu, engel derecesi ve ailenin ekonomik durumu ile yakından ilişkilidir (Aral-Gürsoy, 2007). Bu durum farklı çevrelerde yaşayan ve farklı gelir düzeyine sahip ortopedik engelli bireyler hakkında genelleme yapabilmeyi zorlaştırmaktadır. Ayrıca bu çalışmada elde edilen veriler google formlar aracılığı ile elde edilmiş, katılımcılarla yüz yüze etkileşim kurma imkanı olmamıştır. Araştırma nicel veriler üzerinden gerçekleştirilmiş, bulguları destekleyecek nitel çalışmalara yer verilememiştir. Bu kapsamda bundan sonra yapılacak çalışmalar için araştırmacılara ve bu alanda çalışan uygulayıcılara çeşitli öneriler sunulmuştur. Engelli bireyin varlığı ailenin diğer fertlerinin yaşam biçimini etkileyebilmektedir. Zaman zaman yaşanan sorunların kaynağı engelli birey olarak görülmekte bu durum ciddi iletişim çatışmalarına neden olabilmektedir. Bu nedenle alanda çalışan uzmanların engelli bireylerin ailelerine seminerler vermesi oldukça önemli görülmektedir. Ayrıca ortopedik engelli bireylerin yaşadığı dışlanma sorunlarının sadece kendisinde olmadığını fark etmeleri için grupla danışma uygulamaları gerçekleştirilebilir.

Çıkar Çatışması ve Etik Bildirimi

Yazarlar aralarında çıkar çatışması bulunmadığını ve tüm araştırmacıların çalışmaya katkı sunduğunu beyan etmiştir. Yazarlar tüm etik kurallara uydıklarını bildirmiştir.

Kaynakça

- Akçamete, G. (1992). Üniversitedeki bedensel engelli gençlerin kendini kabulle ilgili yaygın sorunları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 25(2), 447-461.
- Akın, A., Uysal, R. & Akın, Ü. (2016). Ergenler için ostrasizm (Sosyal dışlanma) ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(2), 895-904. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefdergi/issue/22590/241325>.
- Aral, N. & Gürsoy, F. (2009). *Özel eğitim gerektiren çocuklar ve özel eğitime giriş*. Morpa Kültür Yayınları.
- Ataman, A. (2003). *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş*. Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Ayas, T. & Horzum, M. B. (2013). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin internet bağımlılığı ve aile internet tutumunun çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Türk PDR Dergisi*, 39(4), 46-57.
- Aydemir, M. & Bayram Arlı, N. (2020). Yaşam kalitesini açıklamada sosyal dışlanma ve yaşam tatmininin rolü . *International Journal of Social Inquiry* , 13 (2) , 447-463 . <https://doi.org/10.37093/ijsi.837687>.
- Aykara, A. (2011). Kaynaştırma eğitimi sürecindeki bedensel engelli öğrencilerin sosyal uyumlarını etkileyen etmenler ve okul sosyal hizmeti. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 22(1), 63-84.
- Baumeister, R.F., & Leary, M.R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 491-529.
- Baymur, F. (1994). *Genel psikoloji*. İnkılap Kitabevi.
- Braddock DL. & Parish SL. (2011). An institutional history of disability. (In: Albrecht GL, Seelman K, Bury M, eds.) *Handbook of Disability Studies*. Thousand Oaks, CA: Sage Publication; 11- 68.
- Brenes, G.A., Penninx, B.W., Judd, P.H., Rockwell, E., Sewell, D.D., & Wetherell, J.L. (2008) Anxiety, depression and disability across the lifespan. *Aging Ment Health*. 12(1),158-63. <https://doi: 10.1080/13607860601124115>.
- Büyükebeci, A. & Deniz, M. E. (2017). Ergenlerde sosyal dışlanma, yalnızlık ve okul öznel iyi oluş: empatik eğilimin aracılık rolü. *International Online Journal of Educational Sciences*, 10(10). <https://doi.org/10.15345/iojes.2017.03.011>.
- Büyükebeci, A. (2017). *Ergenlerde sosyal dışlanma, yalnızlık ve okul öznel iyi oluş arasındaki ilişki* (Tez No. 470309) [Doktora tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*, Pegem Akademi Yayıncılık

- Cavkaytar, A. & Diken H.İ. (2005). *Özel eğitime giriş*. Kök Yayıncılık.
- Cumurcu, B. E., Karlıdağ, R., & Almış, B. H. (2012). Fiziksel engellilerde cinsellik. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 4(1), 84-98. <https://doi.org/10.5455/cap.20120406>.
- Çağlar, D. (1976). *Ortopedik özürlü çocuklar ve eğitimi*. Karatepe Yayınevi.
- Çağlar, D. (1982). *Ortopedik çocuklar ve eğitimi*. Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Çağlar, D. (1982). *Ortopedik özürlü çocuklar ve eğitimleri- 2*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Çelik, P. A., Akgemci, P. & Kaya, D. (2012). A research levels of perceived social support on the responsible persons of the hospital units. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(3), 357-370. <https://dergipark.org.tr/pub/cusosbil/issue/4391/60396>.
- Çömez, T. (2014). *Fiziksel engelli ergenlerde akran ilişkilerinin yaşam doyumu üzerine etkisi* (Tez No. 384461) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Darıyemez, M. (2012). *Sosyal dışlanma bağlamında engellilerin çalışma hayatından soyutlanması* (Tez No. 325278) [Yüksek lisans tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi-Isparta]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Demirci, S. (2018). Fiziksel yeti yitiminin psikososyal etkileri. Kuzugüdenlioğlu Ulusoy D. (Ed.) *Ruh sağlığının sosyal boyutu*. Türkiye Klinikleri.
- Diener, E. & Seligman, M. (2002). Very happy people. *American Psychological Society*, 13 (1), 81-84.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542-575. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.95.3.542>.
- Diener, E. (2009). *Subjective well-being*. Diener, E. (Ed.), *The science of well-being: the collected works of ed diener, social indicators research series* (pp. 11-48). Springer.
- Dixon, R. (2007). Ostracism: One of the many causes of bullying in groups. *Journal of School Violence*, 6, 3-26. https://doi.org/10.1300/J202v06n03_02.
- Eryılmaz, A. (2009). Ergen Öznel İyi Oluş Ölçeği'nin geliştirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(4), 973-989. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tebd/issue/26109/275088>.
- Falvo, D. (2005) *Psychosocial and functional aspects of chronic illness and disability*. In: *Medical and psychosocial aspects of chronic illness and disability*. Jones and Bartlett Publishers. p. 1-24.
- Gilman, R., Carter-Sowell A., DeWall, N., Adams, R., & Carboni I. (2013). Validation of the Ostracism Experiences Scale for adolescents. *Psychological Assessment*, 25(2), 319-330. <https://doi.org/10.1037/a0030913>.
- Goffman, E. (2014). *Günlük yaşamda belğin sunumu*. Mentis Yayınları.
- Karahan, B. (1998). *Planlama ve tasarımda engellilere duyarlı fiziki ve sosyal çevrelerin düzenlenmesine yönelik çözüm önerileri* (Yüksek lisans tezi). İzmir Üniversitesi.
- Karataş, K. (2002). Özürlülere Yönelik Ayrımcılık ve Ayrımcılıkla Savaşım. *Ufku Ötesi Bilim Dergisi*, 2(1), 1-10.
- Koca, C. (2010). *Dünya engelliler vakfı engelsiz şehir planlaması bilgilendirme raporu*, İstanbul.

- Livneh, H. & Antonak, R.F. (2005). Psychosocial adaptation to chronic illness and disability: a primer for counselors. *J Counsel Develop*, 83(1),12-20. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2005.tb00575.x>.
- Livneh, H. (1988). A dimensional perspective on the origin of negative attitudes toward persons with disabilities. Harold E. Yuker (Ed.). *Attitudes toward people with disabilities* (p. 35-46). Springer.
- Lloyd, M. (2001). The politics of disability and feminism, *Discord or Synthesis Sociology*, 35(3), 715- 728. <https://www.jstor.org/stable/42858217>.
- Longo, Y., Coyne, I. & Joseph, S. (2017). The scales of general well-being. *Personality and Individual Differences*, 109, 148–159. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.01.005>.
- Lu, L. (2000). Gender and conjugal differences in happiness. *The Journal of Social Psychology*, 140(1), 132-141. <https://doi.org/10.1080/00224540009600451>.
- Lucas, R. E. (2018). *Exploring the associations between personality and subjective well-being. Handbook of well-being*. DEF Publishers.
- Lyubomirsky, S., King, L. & Diener, E. (2005). The benefits of frequent positive affect: Does happiness lead to success? *Psychological Bulletin*, 131, 803-855.
- Myers, D. G., & Diener, E. (1995). Who is happy?. *Psychological Science*, 6(1), 10- 19. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.1995.tb00298.x>.
- Noh, J.W. Kwon, Y.D. Park, J. Oh, I.H. & Kim, J. (2016). Relationship between physical disability and depression by gender: a panel regression model. *PLoS One*, 11(11). <https://doi: 10.1371/journal.pone.0166238>.
- Oaten, M., Williams, K. D., Jones, A., & Zadro, L. (2008). The effects of ostracism on selfregulation in the socially anxious. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 27(5), 471-504. <https://doi.org/10.1521/jscp.2008.27.5.471>.
- Odacı, H., Kaya, F. & Kınık, Ö. (2021). Genel İyi Oluş Ölçeği Kısa Formu'nun Türkçeye Uyarlama Çalışması. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (52), 97-111. <https://doi: 10.53444/deubefd.841481>.
- Özgül H., Polat G., & Akbulut S. (2012) “Engelli ayrımcılığı araştırması ve engelli ayrımcılığına çözüm önerileri raporu.” Engelli Ayrımcılığı Önleme ve Mücadele Platformu Projesi. Görme Özürlüler Derneği ve Türkiye Kas Hastalıkları Derneği, İstanbul.
- Özkeskin, M., (2000). *Bedensel özürlülerin ev ortamının değerlendirilmesi* (Tez No. 99494) [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi-İzmir]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Öztabak, M. Ü. (2017). Engelli Bireylerin Yaşamdan Beklentilerinin İncelenmesi. *FSM İlmî Araştırmalar İnsan ve Toplum Bilimleri Dergisi*, (9), 355-375. <https://doi.org/10.16947/fsmia.323388>.
- Pawlowska-Cyprysiak, K., Konarska, M., & Zolnierczyk-Zreda, D. (2013). Self-perceived quality of life of people with physical disabilities and labour force participation. *Int J Occup Saf Ergon*,19(2),185-93. <https://doi: 10.1080/10803548.2013.11076977>.
- Rhoades, L. S. & Eisenberger, R. (2006). When supervisors feel supported: relationships with subordinates' perceived supervisor support, perceived organizational support, and performance. *Journal of Applied psychology*, 91(3), 689. <https://doi: 10.1037/0021-9010.91.3.689>.

- Sebastian, C., Viding, E., Williams, K. D., & Blakemore, S.-J. (2010). Social brain development and the affective consequences of ostracism in adolescence. *Brain and Cognition*, 72, 134–145. [https://doi: 10.1016/j.bandc.2009.06.008](https://doi.org/10.1016/j.bandc.2009.06.008).
- Shen, S.C., Huang, K.H., Kung, P.T., Hiu L.T., & Tsai, W.C. (2017). Incidence, risk, and associated factors of depression in adults with physical and sensory disabilities: A nationwide population-based study. *PLoS One*, 12(3). [https://doi: 10.1371/journal.pone.0175141](https://doi.org/10.1371/journal.pone.0175141).
- Solak, Ç. & Teközel, M. (2019). Sosyal dışlanma olgusu üzerine genel bir inceleme. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(4), 293-315. [https://doi: 10.18026/cbayarsos.585260](https://doi.org/10.18026/cbayarsos.585260).
- Soylu, B. (2010). *Psikolojik ve sosyal dışlanma ile sosyal reddedilme kavramları arasındaki farklılıkların saldırganlık temelinde incelenmesi* (Tez No. 265204) [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Tarsuslu, T., Yümin, E., Öztürk, A. & Yümin, M. (2010). Kronik fiziksel özürlü bireylerde ağrı, depresyon, anksiyete ve fonksiyonel bağımsızlık ile yaşam kalitesi arasındaki ilişki, *Ağrı Dergisi*, 22(1), 30-36.
- Uppal, S. (2006). Impact of the timing, type and severity of disability on the subjective well-being of individuals with disabilities. *Social Science & Medicine*, 63(2), 525-539. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2006.01.016>.
- Wendell, S. (1996). *The rejected body: feminist philosophical reflections on disability*. Routledge.
- Williams, K. D. (2007). Ostracism. *Annual Review Psychology*, 58(1), 425-452. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.58.110405.085641>.
- Williams, K.D., & Zadro, L. (2005). Ostracism: The indiscriminate early detection system. In K.D. Williams, J.P. Forgas, & W. von Hippel (Eds.), *The Social Outcast: Ostracism, social exclusion, rejection and bullying* (pp. 19-34). London: Psychology Press.
- Williams, K.D., Forgas, J.P., von Hippel, W., & Zadro, L. (2005). The social outcast: An overview. In K.D. Williams, J.P. Forgas, & W. von Hippel (Eds.), *The Social Outcast: Ostracism, social exclusion, rejection and bullying* (pp. 1-16). London: Psychology Press.
- Williamson, H. (2007). "Social exclusion and young people: some introductory remarks". H, Colley., P, Boetzel., B, Hoskins. ve T, Parveva. (Eds.). *Social inclusion and young people: breaking down the barriers*. (pp. 23-30). Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Witvliet, M., Brendgen, M., Van Lier, P. A. C., Koot, H. M., & Vitaro, F. (2010). Early adolescent depressive symptoms: Prediction from clique isolation, loneliness, and perceived social acceptance. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 38(8), 1045–1056. [https://doi:10.1007/s10802-010-9426-x](https://doi.org/10.1007/s10802-010-9426-x).
- World Health Organization (2001). *International classification of functioning and disability and health (ICF)*. Geneva, Switzerland.
- Yakut, S., & Yakut, İ. (2018). Öğretmenlerde psikolojik iyi oluş ve iş yerinde dışlanma ilişkisi. *Turkish Studies & Social Sciences*, 13(18), 1357-1376. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.13883>.

Zijlstra, W. P., Ark, L. A. & Sijstma, K. (2007). Outlier detection in test and questionnaire data. *Multivariate Behavioral Research*, 42(3), 531-555.
<https://doi.org/10.1080/00273170701384340>.

Extended Abstract

Individuals with a disability have had to cope with various difficulties throughout history. However, in the last hundred years, the positive changes in the perspectives of societies and the arrangements made for these individuals have resulted in considerable transformations to make their lives more livable. According to the definition of the World Health Organization (WHO, 2001), disability is “a deficiency or limitation in the development expected from the person or the body functions of the person as a whole and in the fulfillment of the body functions.” Orthopedic disability, which has the highest rate among disability types, is defined as the inability to fully perform bodily functions due to a defect or deficiency in the physical structure of the person (Cumurcu, Karlıdağ, & Almış, 2012).

The ability of disabled people to fully benefit from the opportunities around them is closely related to the perspectives of other individuals towards disabled individuals. In a study conducted in Turkey, it was tried to determine the perspectives of non-disabled individuals regarding disabled individuals. According to this study, 46.7% of the participants defined disabled individuals as inadequate and in need of assistance, and 57% stated that disabled individuals should be educated in separate schools in order to receive more comfortable education (Özgül et al., 2012). In addition, in the study conducted on orthopedic disabled individuals, which is the most common type of disability, it was determined that non-disabled individuals had thoughts that disabled people could not fulfill their responsibilities of being a spouse or mother (Lloyd, 2001). These results reveal that the awareness of non-disabled individuals about disabled people should be continuously increased. In this context, remedial policies for the disabled have started to be implemented in Turkey and in the world. However, in addition to eliminating the physical obstacles in front of disabled individuals, the elimination of social and psychological pressures and the development of social awareness will be possible with the increasing work done in this field. As a matter of fact, disabled individuals who are marginalized by society feel lonely and prefer to relieve this loneliness by spending more time online on computers, internet, etc. (Ayas & Horzum, 2013). It is a known fact that individuals who are in loneliness for a long time have decreased life satisfaction and experience negative emotions more (Büyükcebeci, 2017). This situation has a negative effect on the well-being of the individual. As a matter of fact, the high level of well-being of the individual is possible by experiencing less negative emotions and having satisfying experiences (Myers & Diener, 1995).

The concept of well-being has been tried to be defined since the ancient Greek period and has been the subject of research. When the literature is examined, it is seen that

this concept is often used as synonymous with the concepts of happiness and life satisfaction (Diener, 1984; Lucas, 2018; Lu, 2000). Wellness, which is defined as the individual's experiencing more positive emotions in his life and perceiving his own life as satisfying (Diener, 2009), occurs as a result of the person's evaluations of his own life. While the positive evaluations of the individual about his / her life increase his/her well-being, negative evaluations have a quality that decreases the well-being of the person (Eryılmaz, 2009). In the formation of these evaluations, the expectations and needs of the individual are of great importance. To be able to have fulfilling experiences for the well-being of the individual; hunger, thirst, etc. are made possible by meeting emotional needs such as love, closeness, etc. as well as biological needs (Diener, 1984). According to Lucas (2018), living a better quality of life is closely related to well-being. According to him, people with high well-being lead a more fulfilling and quality life.

Well-being, which is defined as one's experience of more positive emotions in their life and perception of their own life as pleasing (Diener, 2009), occurs as a result of the person's evaluations of their own life. While positive evaluations about one's own life increase well-being, negative evaluations reduce it (Eryılmaz, 2009). The expectations and needs of the individual are of great importance in the formation of these evaluations.

Being a member of a group, being accepted, feeling belonging is very important for a person to develop their self in a positive way. On the contrary, in cases of exclusion from the group, the person faces psychological symptoms such as depression, suicidal tendencies, alienation, etc. (Williams, 2007) and feels threatened by their basic needs such as belonging, protection of social ties, etc. (Baumeister & Leary, 1995). Because the individual needs to be a member of a group, to be accepted and to receive support from the group (Şimşek, Akgemci, & Çelik, 2001).

Social exclusion is defined as depriving the person of social relations in the group to which he belongs and leaving him alone in the group (Soylu, 2010). In social exclusion, the group is able to end or completely remove the person involved from the group (Williams, Forgas, & Van Hippiel, 2005). Social exclusion is often encountered during adolescence, when individuals undergo serious physical and psychological changes (Rhoades & Eisenberger, 2006). Although it is vital for the survival of the group, exclusion has very negative qualities for the excluded individuals. Social exclusion is defined as one's deprivation of social relations in the group to which the person belongs and being left alone in the group (Soylu, 2010). It is thought that the attitudes of individuals toward the disabled are effective in the occurrence of social exclusion. In this context, Livneh (1988) tried to determine reasons for attitudes developed toward the disabled. Accordingly, individuals with no disability see their body image as endangered and feel aesthetically disgusted when they encounter individuals with a disability. They may also believe that the existing disability is the result of a sin.

A review of studies in the literature on individuals with an orthopedic disability has shown that these studies address employment opportunities, improvement of

physical opportunities and environmental arrangements, or the place of the disabled in society but that research into the psychological factors of individuals with an orthopedic disability is limited. In this respect, the present study will contribute to the literature by revealing the well-being and social exclusion of individuals with an orthopedic disability.

This study was conducted to examine the relationship between well-being and social exclusion in individuals with an orthopedic disability. In this context, the following question was handled in the study.

1. Is there a relationship between well-being and social exclusion?

According to this study, it was determined that there was a significant negative relationship between the well-being and social exclusion levels of individuals with an orthopedic disability. In the study, it was found that social exclusion predicted the well-being variable significantly. Social exclusion explained about 28 % of well-being. Accordingly, when individuals with an orthopedic disability are exposed to social exclusion, their well-being levels decrease. The findings of our study support the findings that social exclusion reduces well-being.

Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı Ders İçeriklerinin Ana Dili Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi

Dr. Öğr. Üyesi Kürşad Kara*

Makale Geliş Tarihi: 07/12/2022

Makale Kabul Tarihi: 13/03/2023

DOI: 10.35675/befdergi.1215940

Öz


Bu çalışmada sınıf öğretmenliği lisans programındaki dersler; içerik, kredi, okutulduğu dönemler, dil becerileri ve Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki kazanımlar ile uyumu yönünden incelenmiştir. İlköğretim, bireyin ana dili eğitimi örgün olarak aldığı ilk basamaktır. Bu nedenle sınıf öğretmenliği lisans programı ders içeriklerinin ana dili eğitimi açısından yeterli düzeyde olması gerekir. Ana dili eğitimi ve öğretimi sürecinin öncelikli amacının dinleme, konuşma, okuma, yazma becerilerinin gelişimini sağlayabilmek olduğu gerçeğinden yola çıkılarak bu dört temel dil becerisi ile ilgili derslerin sınıf öğretmenliği lisans programındaki yeri doküman inceleme yöntemi ile incelenmiştir. Çalışmada elde edilen sonuçlarda, sınıf öğretmenliği lisans programının ana dili eğitimi için gerekli ders içeriklerine sahip olmadıkları görülmüştür. Ayrıca dört temel dil becerisini içeren derslerin kredilerinin yeterli düzeyde olmadığı tespit edilmiştir. Sorunun giderilmesi için de sınıf öğretmenliği lisans programının dil eğitimi ve öğretimi ölçütlerine göre güncellenmesi önerilmektedir. Ayrıca dört temel dil becerisini geliştirmeye yönelik uygulamaları içeren derslerin programda yer alması sağlanmalıdır.

Anahtar Kelimeler: Ana dili eğitimi, lisans programı, sınıf öğretmenliği

Evaluation of Classroom Teaching Undergraduate Program Course Contents in terms of Mother Tongue Education

Abstract

In this study, the courses in the classroom teaching undergraduate program; content, credits, periods in which it was taught, language skills and its compatibility with the achievements in the Turkish Lesson Curriculum. Primary education is the first step in which an individual receives his mother tongue education formally. For this reason, the course contents of the classroom teaching undergraduate program should be at a sufficient level in terms of mother tongue education. Based on the fact that the primary purpose of the mother tongue education and teaching process is to provide the development of listening, speaking, reading and writing skills, the place of the courses related to these four basic language skills in the classroom teaching undergraduate program has been examined by document analysis method. In the results obtained in the study, it was seen that the classroom teaching undergraduate program did not have the necessary course content for mother tongue education. In addition, it was determined that the credits of the courses containing the four basic language skills were

*Bayburt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi Bölümü, Bayburt/Türkiye, kkara@bayburt.edu.tr, Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8190-5180> 

Kaynak gösterme: Kara, K. (2023). Sınıf öğretmenliği lisans programı ders içeriklerinin ana dili eğitimi açısından değerlendirilmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(37),258-273.

not sufficient. In order to eliminate the problem, it is recommended to update the classroom teaching undergraduate program according to the language education and teaching criteria. In addition, it should be ensured that the courses that include applications that will develop the four basic skills of the language with a constructive approach are included in the program.

Keywords: *Classroom teaching, mother tongue education, undergraduate program*

Giriş

Ana dili eğitimi her ulusun geleceğini ilgilendiren temel bir meseledir. Dil eğitim sürecinin her bir basamağı dikkatle incelenmeli ve ortaya çıkan ya da çıkabilecek sorunlara dönük çalışmalar büyük bir titizlikle çözüme kavuşturulmalıdır. Örgün eğitim öncesinde her birey çevresinden gördüğü, duyduğu ana dilini doğrularıyla yanlışlarıyla edinir. Dile dair edindiği doğruların pekişmesi, yanlışların giderilmesi için bireye belirli bir program ve öğretmen gözetiminde dil eğitimi verilmelidir.

Türkçenin öğretimi örgün eğitimde birinci sınıfta başlar ve orta öğretimin sonuna kadar yoğun bir şekilde devam eder. Uzun sürecin temeli sınıf öğretmenleri tarafından atılmaktadır. Bu dönemde dil öğretimi planlı, belirli bir zaman dilimine yerleştirilen öğrenme ve öğretme süreçleri ile sürdürülmektedir (Demir & Yapıcı, 2007). Sınıf öğretmenleri, çocuğun yaşamında diğer branşlara nazaran çok daha önemli bir etkiye sahiptir. Bu nedenle öğretmen yetiştirme programları içinde sınıf öğretmenlerinin yetiştirilmesi, sınıf öğretmeni yetiştirmede nitelik arayışı geçmişten günümüze önemli hususlardan biri olmuştur (Aydın vd., 2008; Baştürk, 2015). Lisans eğitimi süresince sınıf öğretmenlerinin mesleki donanımlarının belirli bir seviyede olması, özellikle de Türkçe öğretimine dair temel bilgileri kazanması lisans eğitiminde aldıkları programlarla ilişkilidir (Kavcar, vd., 1995).

Nitelikli sınıf öğretmenin yetiştirilmesi, sınıf öğretmenliği lisans programlarında yer alan ders içerikleriyle sağlanmaktadır (Çoban, 2011). Lisans programındaki ders içerikleri ile örgün eğitimde verilen ders içerikleri arasında bir uyumun olması gereklidir (Küçükahmet, 2002). Bu nedenle kaliteli öğretmenin kaliteli bir öğretmen eğitimi programı ile yetiştirileceği hâkim görüştür (Yüksel, 2015). Ayrıca sınıf öğretmenlerinin çocuğa uygun dil kullanma becerilerini geliştirmek için, dersleri çocuğun dünyasına göre yapılandırabilme kabiliyetlerinin de gelişmesi programlarla ilişkilidir (Ötken & Anıl, 2016). Türkiye’de öğretmen yetiştirmenin üniversitelere devredilmesinden günümüze kadar geçen süreçte öğretmen yetiştirme lisans programlarında 1997, 2006, 2009 ve 2018 yıllarında programların revizyonuna gidilerek yeniden düzenleme çalışmaları yapılmıştır (Karabacak, 2022). Fakat bu değişikliklere rağmen ilgili alan yazında sınıf öğretmenliği lisans programı farklı yönleri ile ele alınmış ve programın eksik yönleri öne çıkarılmıştır.

Programlar genel olarak öğretmenlik meslek bilgisi, alan bilgisi, genel kültür dersleri ve içerikleri yönünden incelenmiştir (Yavuzer vd., 2006; Ceylan & Demirkaya, 2006; Arı, 2010; Ada, 2013; Çakmak & Civelek, 2013; Şahin & Kartal,

2013; Akdoğdu & Uşun, 2017). Programda yer alan derslerin öğrenilme düzeylerine yönelik araştırmalarda, alan derslerinin orta düzeyde öğrenildiği görülmüş, alan derslerinin yeniden düzenlenmesinin gerekliliği üzerinde durulmuştur (Kılıç Özmen, 2019; Kumral & Saracaloğlu, 2011; Erdem, 2012; Şahin & Kartal, 2013; Bağcı, 2014; Yıldırım & Öner, 2016; Akdoğdu & Uşun, 2017; Yaman & Demir, 2019).

2018 sınıf öğretmenliği lisans programı ile ilgili çalışmalarda ise Yurdakal (2018) lisans programını bir önceki lisans programına göre ders çeşitliliği, ders sayıları ve derslerin akts değerleri değişkenlerine göre değerlendirmiştir. Kılıç Özmen (2019) ise sınıf öğretmenliği lisans programının, sınıf öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının mesleki ihtiyaçlarını karşılama durumlarını belirlemek üzere nitel bir çalışma yapmıştır. Susar ve Yurdakal (2020) lisans programını, öğretim elemanlarının görüşleri doğrultusunda değerlendirmiş, yeni sınıf öğretmenliği lisans programının olumlu ve olumsuz yönlerine, programdan çıkarılan ve programa eklenen derslere, değişen ders saatlerine ve derslerin dönemlerinin değişimine yönelik olarak öğretim elemanlarının görüşlerini incelemiştir. Karabacak (2022) 2018 sınıf öğretmenliği lisans programını revizyonunun uygulayıcıları gözünden incelemiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre program revizyonunda sürecin merkezde yönetildiği, pilot uygulamanın yapılmadığı, programda aşamalılık ilişkisine yer verilmediği, paydaş görüşlerin programa yansıtılmadığı, sınıf öğretmenliğinin temel eğitim ve uygulama derslerinden bazılarının programdan kaldırıldığı, ders saatlerinin azaltıldığı ya da bu derslerin seçmeli ders grubuna alındığı, meslek bilgisi, genel kültür ve alan eğitimindeki zorunlu ve seçmeli derslerin içeriklerinin çakıştığı, seçmeli derslerin sayısı artırılırken uygulamalı derslerin ders saatlerinin azaltıldığı tespit edilmiştir. Alan yazında 2018 Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı'nın içeriğinin ana dili eğitimi açısından inceleyen bir çalışmaya rastlanılmamıştır.

Araştırmanın Amacı

Bu veriler doğrultusunda çalışmada Sınıf Öğretmenliği Lisans Programındaki (URL 1, 2018) ders içeriklerinin ana dili eğitimi açısından değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda şu alt problemlere cevap aranmıştır:

1. Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı'nda Türkçe öğretimi ile ilgili derslerin;
 - a) dönemleri,
 - b) kredileri,
 - c) içerikleri nelerdir?
2. Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı'nda Türkçe öğretimi ile ilgili derslerin dört temel dil becerisine göre dağılımı nasıldır?
3. Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı'nda Türkçe öğretimi ile ilgili derslerin Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki (URL 2, 2019) (1,2,3, 4. Sınıflar) kazanımlarla ilişkisi ne düzeydedir?

Yöntem

Bu çalışma nitel araştırma desenine uygun olarak yapılandırılmış, betimsel içerik analizi kullanılmıştır. Nitel araştırma; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama araçlarının kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmalar olarak tanımlanabilir (Yıldırım & Şimşek, 2006). Araştırmada veriler doküman incelemesiyle elde edilmiştir. Doküman incelemesi, bir araştırma problem hakkında belirli zaman dilimi içerisinde üretilen dokümanların analizine imkân sunmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2006).

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verilerini Yükseköğretim Kurulu (YÖK) tarafından 2018-2019 eğitim-öğretim yılında uygulamaya koyulan Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı ve Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanmış Türkçe Dersi Öğretim Programı (2019) oluşturmaktadır.

Verilerin Analizi

Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı incelenmiş ve alt problemlere uygun olacak şekilde bulgular yazılmıştır. Elde edilen bulgular tablolar halinde sunulmuştur.

Bulgular ve Yorum

Çalışmanın bulguları her bir alt problem için ayrı ayrı sunulmuştur.

Sınıf Öğretmenliği Lisans Programında Türkçe öğretimi ile ilgili derslerin; dönemleri, kredileri, içeriklerine İlişkin Bulgular: Tablo 1’de araştırmanın birinci alt probleminde ifade edilen Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı’nda Türkçe öğretimi ile ilgili derslerin dönemleri, kredileri, içeriklerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 1.

Sınıf Öğretmenliği Lisans Programında Türkçe Öğretimi ile İlgili Derslerin Dönemleri, Kredileri, İçeriklerine İlişkin Bulgular

Dersler	Derslerin dönemleri	Derslerin Kredileri	Derslerin İçerikleri
Türk Dili I	I. Yarıyıl	3	Yazı dili ve özellikleri; yazım ve noktalama; yazılı ve sözlü anlatımın özellikleri; paragraf oluşturma ve paragraf türleri, metin yazma
Türk Dili II	II. Yarıyıl	3	Akademik dil ve yazının özellikleri; akademik yazılarda tanım, kavram ve terimlerden yararlanma; nesnel ve öznel anlatım; akademik metinlerin yapısı ve türleri

İlkokuma ve Yazma Öğretimi	III. Yarıyıl	3	Okuma ve önemi, dinleme, konuşma, görsel okuma ve görsel sunu; okuma, yazma öğrenme alanları ve aralarındaki ilişki, Türkçenin özellikleri ve ilkokuma-yazma öğretimine etkisi; okuma ve yazma öğretim yaklaşımları
Türkçe Öğretimi	IV. Yarıyıl	3	Türkçe öğretiminde kullanılabilen çağdaş yöntem ve teknikler; okuma, yazma, dinleme, konuşma, anlama becerilerinin geliştirilmesi; okuma güçlüklerinin tanınması ve giderilmesi; okuma metinlerinin yapısı

Tablo 1'e ait veriler incelendiğinde sınıf öğretmeni adaylarının birinci yarıyıldan ana dili eğitimi ile ilgili aldıkları tek ders 3 kredilik "Türk Dili I" dersidir. Bu ders lisans programlarında genel kültür zorunlu ders grubuna ait üniversitelerin bütün bölümlerinde okutulan bir ders özelliğindedir. Sınıf öğretmeni adayları için konulmuş özel bir ders değildir. Dersin içeriğine bakıldığında ana dili eğitimi açısından ise sadece yazma ve sözlü anlatımla ilgili içerik olduğu görülmektedir.

İkinci yarıyıldan da 3 kredilik "Türk Dili II" dersi verilmektedir. Türk Dili II dersi I. yarıyıldan okutulan "Türk Dili I" dersinin devamı niteliğindedir. Bu ders de lisans programlarında genel kültür zorunlu ders grubuna ait üniversitelerin bütün bölümlerinde okutulan bir derstir. Dersin içeriği yoğun olarak bilimsel yazı türlerinden makale yazma ile ilgilidir.

Üçüncü yarıyıldan ise 3 kredilik "İlkokuma ve Yazma Öğretimi" dersi yer almaktadır. Dersin içeriğinde okuma ve önemi, dinleme, konuşma, görsel okuma ve görsel sunu; okuma, yazma öğrenme alanları ve aralarındaki ilişki yer almaktadır. Ayrıca bu ders; Türkçenin özellikleri ve ilkokuma-yazma öğretimine etkisi; okuma ve yazma öğretim yaklaşımlarına yöneliktir.

Son olarak dördüncü yarıyıldan 3 kredilik "Türkçe Öğretimi" dersi mevcuttur. Bu dersin içeriğinde Türkçe öğretiminde kullanılabilen çağdaş yöntem ve teknikler; okuma, yazma, dinleme, konuşma, anlama becerilerinin geliştirilmesi; okuma güçlüklerinin tanınması ve giderilmesi; okuma metinlerinin yapısı yer almaktadır.

Bu derslerin dışında programda anabilim dalının tercihiyle ilgili olarak alan eğitimi seçmeli ders grubundan "Kapsayıcı Dil Öğretimi" dersi bulunmaktadır. Bu dersin içeriğinde zihinsel ve fiziksel engeli olmadığı hâlde düzeyine uygun okuma, yazma, konuşma, dinleme ve görsel okuryazarlık becerileri kazanamamış öğrencilerin dil becerilerini geliştirmeğe yönelik zenginleştirilmiş dil öğretim etkinlikleri hazırlama ve uygulama faaliyetleri yer almaktadır. Ayrıca ana dili farklı olan çocuklara nasıl okuma yazma eğitimi yapılacağıyla ilgili teknik, yöntem ve etkinlikler üzerinde durulmaktadır.

Sınıf Öğretmenliği Lisans Programında Türkçe Öğretimi ile İlgili Derslerin Dört Temel Dil Becerisine göre Dağılımına İlişkin Bulgular: Bu başlık altında Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı'nda Türkçe öğretimi ile ilgili derslerin “Dinleme”, “Konuşma”, Okuma”, “Yazma” dil becerileri ile ilişkilerine dair bulgular yer almaktadır.

Tablo 2.

Sınıf Öğretmenliği Lisans Programında Türkçe Öğretimi ile İlgili Derslerin Dört Temel Dil Becerisine Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

Dersin Adı	Dinleme Becerisi	Konuşma Becerisi	Okuma Becerisi	Yazma Becerisi
Türk Dili I		√		√
Türk Dili II				√
İlkokuma ve Yazma Öğretimi			√	√
Türkçe Öğretimi	√	√	√	√
Kapsayıcı Dil Öğretimi	√	√	√	√

Tablo 2 incelendiğinde “Türk Dili I” dersinin konuşma ve yazma, “Türk Dili II” dersinin sadece yazma becerisine yönelik olduğu görülmektedir. Fakat ders içerikleri göz önünde bulundurulduğunda özellikle “Türk Dili II” dersinin içeriğinin akademik yazma ile ilgili olduğu ilkökul öğrencilerinin yazma seviyesine yönelik bir içeriğe sahip olmadığı görülmektedir.

“Türkçe Öğretimi” dersi dört temel dil becerisine yönelik bir derstir. Sınıf Öğretmenliği Lisans Programında bu özelliği taşıyan terk derstir. “İlkokuma ve Yazma Öğretimi” dersi ise yoğun olarak okuma ve yazma becerilerine yöneliktir. “Kapsayıcı Dil öğretimi” dersinde de bütün becerilerin bir arada olduğu görülmektedir. Fakat bu dersin seçilmeme durumu ve ders içeriği göz önüne alındığında doğrudan sınıf öğretmenliği lisans öğrencilerine ana dili eğitiminde yardımcı olacak bir ders olma özelliği barındırmamaktadır. “Kapsayıcı Dil Öğretimi” dersinde hedef kitle Türkçe öğrenimi sağlıklı ilerlemeyen ve ana dili Türkçe olmayan öğrencilerdir. Özellikle yabancılara Türkçe öğretimi ayrı bir uzmanlık alanı gerektirmektedir.

Sınıf Öğretmenliği Lisans Programında Türkçe öğretimi ile ilgili derslerin Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki (1,2,3, 4. Sınıflar) kazanımlarla ilişkisine ait bulgular: Araştırmanın üçüncü alt probleminde ifade edilen Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı'nda Türkçe öğretimi ile ilgili derslerin Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki (1,2,3, 4. Sınıflar) kazanımlarla ilişkisine ait bulgular Türk Dili I dersi (Tablo 3), Türk Dili II dersi (Tablo 4), İlkokuma ve Yazma Öğretimi dersi (Tablo 5),

Türkçe Öğretimi dersi (Tablo 6), Kapsayıcı Dil Öğretimi dersi (Tablo 7) başlıkları altında sunulmuştur.

Oluşturulan tablolardaki veriler “Dersin Adı”, “Dersin İçeriğindeki Anahtar Kavramlar”, “Türkçe Dersi Öğretim Programı (1,2,3, 4. Sınıflar) Kazanımlarına dair Anahtar Kavramlar” kodları ile ifade edilmiştir. Yapılan incelemede ders içeriklerindeki kavramların kazanımlardaki kavramlarla ilişkisi incelenmiştir.

Tablo 3.

Türk Dili I Ders İçeriklerinin Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki (1,2,3, 4. Sınıflar) Kazanımlarla İlişisine Dair Bulgular

Dersin Adı	Dersin İçeriğindeki Anahtar Kavramlar	Türkçe Dersi Öğretim Programı (1,2,3, 4. Sınıflar) Kazanımlarına Dair Anahtar Kavramlar
Türk Dili I	Yazım ve Noktalama Yazılı ve Sözlü Anlatımın Özellikleri Paragraf Oluşturma Paragraf Türleri Metin Yapısı Metinsellik Özellikleri Metin Yazma	Noktalama işaretlerine dikkat ederek okuma/Büyük harfleri ve noktalama işaretlerini uygun kullanma/ Kelimeleri anlamlarını bilme/ Hazırlıksız ve Hazırlıklı konuşma yapma/ Konuşma stratejilerini uygulama/ Anlamli ve kurallı cümleler yazma/ Görsel okuma ve yazma/ Yazım kurallarına uyma./ Kısa metinler yazma/ Yazdıklarının içeriğine uygun başlık belirleme/ Yazma stratejilerini uygulama/ Okuduğu metnin konusunu belirleme/ Okuduğu metnin içeriğine uygun başlık/başlıklar belirleme/ Metnin ana fikri/ana duygusunu belirleme/ Metinleri oluşturan öğeleri tanıma

Tablo 3 incelendiğinde “Türk Dili I” dersi içerikleri ile ilişkilendirilebilecek kazanımların daha çok yazma ve konuşma becerileriyle ilgili kazanımlar olduğu görülmektedir. Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda (1,2,3, 4. Sınıflar) yer alan doğru yazabilme, Türkçenin kurallarına göre yazı yazma kazanımları “Türk Dili I” dersinin içeriğinde yer almaktadır. Hazırlıklı ve hazırlıksız konuşma kazanımları ile “Türk Dili I” dersinin sözlü anlatım konuları örtüşmektedir. Örtüşen kazanımlar göz önüne alındığında bu dersi alan sınıf öğretmeni adayları daha çok yazma kazanımlarına yönelik bilgi edinmiş olur. Fakat doğru yazma kuralları dışındaki ders içerikleri ilkökul seviyesindeki yazma kazanımları ile doğrudan ilişkili değildir.

Tablo 4.

Türk Dili II Dersi İçeriklerinin Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki (1,2,3, 4. Sınıflar) Kazanımlarla İlişisine Dair Bulgular

Dersin Adı	Dersin İçeriğindeki Anahtar Kavramlar	Türkçe Dersi Öğretim Programı (1,2,3, 4. Sınıflar) Kazanımlara Dair Anahtar Kavramlar
------------	---------------------------------------	---

Türk Dili II	Akademik dil ve yazının özellikleri nesnel ve öznel anlatım/ makale, rapor ve bilimsel özet/ bilimsel raporların ve makalelerin biçimsel özellikleri/ atıf yapma ve dipnot gösterme, kaynakça oluşturma/ akademik metin yazma uygulamaları	Bilgilendirici metin yazma Verilen ya da belirlenen bir konu hakkında araştırma yapma
--------------	---	--

Tablo 4'e göre "Türk Dili II" dersinin içeriğine ait kavramlar, sınıf öğretmenliği lisans öğrencilerinin daha çok lisans ve lisans sonrası yapacakları akademik çalışmalara yönelik yazma becerilerini geliştirmeye yönelik olduğu görülmektedir. İlköğretim seviyesindeki öğrencilere bu seviyede bir yazma dersi verilemediği için "Türk Dili II" ders içeriği ile kazanımlar arasında bir ilişki yoktur. Kazanımlarda yer alan bilgilendirici bir metin yazma ise öğrencilerin sadece bilgi içeren metinleri yazma ile sınırlı bir kazanımdır. Bu kazanımı makale vb. türdeki bilgilendirici yazılar ile ilişkilendirmek mümkün değildir.

Tablo 5.

İlkokuma Ve Yazma Öğretimi Dersi İçeriklerinin Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki (1,2,3, 4. Sınıflar) Kazanımlarla İlişisine Dair Bulgular

Dersin Adı	Dersin İçeriğindeki Anahtar Kavramlar	Türkçe Dersi Öğretim Programı (1,2,3, 4. Sınıflar) Kazanımlara Dair Anahtar Kavramlar
İlkokuma ve Yazma Öğretimi	Okuma ve yazma öğretim yaklaşımları/ İlkokuma ve yazma öğretiminde kullanılan araç-gereçler/ İlkokuma ve yazma öğretiminde uygulanan yöntemler/ Ses temelli cümle yöntemi/ Kelime hazinesinin geliştirilmesi/ ilk okuma yazma öğretimi ve teknoloji kullanımı/ Türkçenin özellikleri ve ilkokuma-yazma öğretimine etkisi	Harfi tanıır ve seslendirir/ Hece ve kelimeleri okur/ Basit ve kısa cümleleri okur/ Kısa metinleri okur/ Noktalama işaretlerine dikkat ederek okur/ Vurgu, tonlama ve telaffuza dikkat ederek okur/ Farklı yazı karakterleri ile yazılmış yazıları okur/ Kelimelerin zıt anlamlılarını tahmin eder/ Kelimelerin eş anlamlılarını bulur/ Eş sesli kelimelerin anlamlarını ayırır eder/ Yazılarında eş sesli kelimeleri anlamlarına uygun kullanır/ Okuduğu metindeki gerçek, mecaz ve terim anlamlı sözcükleri belirler/ Sayıları doğru yazar/ Yazılarında bağlaçları kuralına uygun kullanır/ Yazılarında kelimeleri gerçek, mecaz ve terim anlamları ile kullanır/ Okuma stratejilerini uygular/ Harfleri tekniğine uygun yazar/ Hece ve kelimeler yazar/ Rakamları tekniğine uygun yazar/ Anlamlı ve kurallı cümleler yazar/ Harfler, kelimeler ve cümleler arasında uygun boşluklar bırakır/ Büyük harfleri ve noktalama işaretlerini uygun şekilde kullanır/ Kısa metinler yazar/ Soru ekini kuralına uygun yazar/ Yazma stratejilerini uygular

Tablo 5 incelendiğinde sınıf öğretmenliği lisans programında Türkçe Dersi Öğretim Programı (1,2,3, 4. Sınıflar) kazanımlarıyla orta düzeyde örtüşen dersin “İlkokuma ve Yazma Öğretimi” dersi olduğu görülmektedir. Fakat dersin içeriğindeki kavramlar daha çok yazma ve okuma kazanımlarıyla ilişkilidir. Türkçe Dersi Öğretim Programı (1,2,3, 4. Sınıflar) kazanımlarında yer alan dinleme ve konuşma kazanımlarına yönelik, ders içeriğinde doğrudan bir kavrama rastlanılmamıştır. Programda 46 dinleme ve 20 konuşma kazanımı yer almasına rağmen ilgili lisans dersinin içeriğinin bu kazanımlara yönelik olmadığı görülmektedir.

Tablo 6.

Türkçe Öğretimi Dersi İçeriklerinin Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki (1,2,3, 4. Sınıflar) Kazanımlarla İlişisine Dair Bulgular

Dersin Adı	Dersin İçeriğindeki Anahtar Kavramlar	Türkçe Dersi Öğretim Programı (1,2,3, 4. Sınıflar) Kazanımlara Dair Anahtar Kavramlar
Türkçe Öğretimi	Türkçe öğretiminde kullanılacak çağdaş yöntem ve teknikler/ okuma, yazma, dinleme, konuşma, anlama becerilerinin geliştirilmesi/ okuma güçlüklerinin tanınması ve giderilmesi/ şiirlerin, bilgilendirici ve hikâye edici metinlerin öğretimi/ metinler arası okuma ve yazma/ metinlerden anlam kurma/ kelime hazinesinin geliştirilmesi/ medya okuryazarlığı/ okuma ve teknoloji kullanımı/ metinlerden anlam kurmayla ilgili sorular ve türleri/ okuma ve yazma yoluyla eleştirel düşüncenin geliştirilmesi/ hızlı okuma ve teknikleri/ ana fikir öğretimi ve yöntemleri/ okumanın amaçları, türleri ve kuralları/ İlkokul Türkçe programının incelenmesi	Dinleme stratejilerini uygular/ Konuşma stratejilerini uygular/ Okuma stratejilerini uygular/ Yazma stratejilerini uygular/ Metnin ana fikri/ana duygusunu belirler/ Görsellerle okuduğu metnin içeriğini ilişkilendirir/ Medya metinlerini değerlendirir/ Yazdıklarını düzenler/ Görsellerle okuduğu metnin içeriğini ilişkilendirir/ Okuduğu metinle ilgili soruları cevaplar/ Metinleri türün özelliklerine uygun biçimde okur

Tablo 6'ya göre “Türkçe Öğretimi Dersi” Türkçe Dersi Öğretim Programı (1,2,3, 4. Sınıflar) kazanımları ile ilişki düzeyi en yüksek derstir. Ders içeriği doğrudan kazanımlar hakkında bilgi vermekte bu kazanımların öğrencilere nasıl aktarılacağına yönelik de lisans öğrencilerine beceri kazandırmaktadır.

Tablo 7.

Kapsayıcı Dil Öğretimi Dersi İçeriklerinin Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki (1,2,3, 4. Sınıflar) Kazanımlarla İlişisine Dair Bulgular

Dersin Adı	Dersin İçeriğindeki Anahtar Kavramlar	Türkçe Dersi Öğretim Programı (1,2,3, 4. Sınıflar) Kazanımlara Dair Anahtar Kavramlar
Kapsayıcı Dil Öğretimi	Dil becerileri kazanmamış öğrencilere dil öğretim etkinliği hazırlama/ ana dili farklı olan çocuklara nasıl okuma yazma	

öğretimi yapılacağıyla ilgili yöntem ve teknikler/ dil becerilerini yeterli düzeyde kazanıp kullanamayan öğrencilere nasıl öğretim yapılacağı hususları üzerinde durma/ göç yoluyla gelen çocuklara Türkçenin yabancı dil/ikinci dil olarak öğretimi ve öğretim sürecinde kullanılan yaklaşımlar, yöntemler, teknikler ve uygulama

Tablo 7'ye göre “Kapsayıcı Dil Öğretimi” dersi içerikleriyle ilgili kavramlar incelendiğinde dil becerilerini kazanmamış öğrencilere, ana dili farklı olan ve göç yoluyla gelen öğrencilere, Türkçenin yabancı bir dil olarak öğretim sürecine yönelik bir ders olduğu görülmektedir. Türkçe Öğretimi Programı (1,2,3, 4. Sınıf) kazanımlarıyla ilişkilendirilebilecek bir içeriğe sahip değildir. Fakat dil öğrenimi yeterli seviyede olmayan öğrencilerin olduğu ortamlarda sınıf öğretmenliği adayları bu ders içeriğinden faydalanabilir. Ayrıca sınıflarda göç ile gelen ve ana dili Türkçe olmayan öğrenciler denk gelirse bu dersin içeriğinden sınıf öğretmenliği adayları yararlanabilir. Bu dersin içeriği göz önüne alınırsa ana dili öğretiminde doğrudan katkı sunacak bir ders olmadığı öngörülmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Ana dili öğretiminin temel amacı; anlama ve anlatma becerilerinin geliştirilmesi, söz varlığının kazandırılması, temel dil bilgisi kurallarının öğretilmesidir (Kavcar, vd., 1995). Bu bağlamda 2018 Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı'ndaki dersler incelendiğinde dört yıllık lisans süresince alınan derslere yönelik şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Araştırmanın birinci alt problemindeki Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı'nda Türkçe öğretimi ile ilgili derslerin dönemleri, kredileri, içeriklerine ilişkin sonuçlar incelendiğinde Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı'nda ana dili eğitimi ile ilgili iki dersin (İlk Okuma ve Yazma Öğretimi, Türkçe Öğretimi) olduğu, bu derslerin dışında alan eğitimi seçmeli ders grubunda bir dersin (Kapsayıcı Dil Öğretimi), iki dersin de üniversitelerin genelinde okutulan genel kültür zorunlu dersler (Türk Dili I, Türk Dili II) olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf öğretmenliği lisans öğrencilerine verilen “İlk Okuma ve Yazma” dersi ile “Türkçe Öğretimi” dersinin bir dönem verildiği ve üçer kredilik ders oldukları görülmüştür. Bu derslerin dört yıllık lisans süresince sadece ikinci sınıfın birinci döneminde verilmesi, toplamda altı kredi olması, ana dili eğitimi yönünden öğretmen adaylarının yeterince bilgi sahibi olamayacakları, okuma-yazma öğretimine yönelik belirlenen sürede çalışmaların yetişmeyeceği, derslerin uygulamalarıyla birlikte sağlıklı bir şekilde yürütülemeyeceği öngörülmektedir (Karabacak, 2022). Bunun yanı sıra “Türk Dili I” dersi ve “Türk Dili II” derslerin de

doğrudan sınıf öğretmenliği bölümüne yönelik dersler olmaması diğer bir olumsuz durumdur (Yurdakal, 2018; Susar & Yurdakal, 2020).

Lisans programında yer alan bu dört ders ve alan eğitimi seçmeli bir dersin toplam kredisi on beştir. Lisans öğretmenliği lisans programında genel kültür ve alan eğitimi derslerinin toplam kredisi 92'dir. Sadece alan eğitimi dersleri ile karşılaştırdığımızda da ise ana dili eğitimi ile ilişkili derslerin toplam kredisi 6, alan eğitimi derslerin toplamı 59'dur. Sınıf öğretmenliğinin temelinde öğrencilere dört temel dil becerilerini kazandırmak olduğu düşünüldüğünde 6 kredilik dersin yeterli olmadığı düşünülmektedir. Toplamda 6 kredilik derslerin ana dili eğitiminde yeterli olamayacağı öngörülmektedir. Bu bulgu Yaman ve Demir'in (2019) çalışması ile de örtüşmektedir.

Sınıf öğretmenliği lisans programında Türkçe eğitimi ile ilgili derslerin dört temel dil becerisi ile ilişkilerinin ele alındığı ikinci alt problemde; genel kültür dersleri "Türk Dili I" konuşma, yazma; "Türk Dili II" sadece yazma becerisi ile ilgilidir. Alan eğitimi derslerinden "İlkokuma ve Yazma" dersi okuma ve yazma; "Türkçe Öğretimi" dersi ise dinleme, konuşma, okuma, yazma becerileri ile ilgilidir. Alan eğitimi seçmeli "Kapsayıcı Dil Öğretimi" dersi de dört temel dil becerisi ile ilgilidir. Sınıf öğretmenliği lisans programında sadece "Türkçe eğitimi" dersinin dört temel dil becerisinin kazanımına dönük olduğu tespit edilmiştir. Diğer derslerde ise (Türk Dili I, Türk Dili II, İlkokuma ve Yazma) daha çok yazma ve okuma becerileri ön planda tutulmuştur. Alan eğitimi derslerinde (İlkokuma ve Yazma, Türkçe Öğretimi) anlama (dinleme, okuma) ve anlatma (konuşma, yazma) becerilerine dönük dengeli bir dağılım söz konusu değildir. İlgili derslerin yoğun içeriklerinden dolayı haftalık ders saatlerinin de yeterli olmadığı tespit edilmiştir (Susar & Yurdakal, 2020; Karabacak, 2022). Bu durumda derslerin uygulamalarıyla birlikte sağlıklı bir şekilde yürütülemeyeceği ortaya çıkmaktadır.

Çalışmanın üçüncü ve son alt problemde belirtilen Sınıf Öğretmenliği Lisans Programında Türkçe eğitimi ile ilgili derslerin Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki (1,2,3, 4. Sınıflar) kazanımlarla ilişkisine dair sonuçlarda; dinleme becerisine yönelik kazanımlarla örtüşen lisans programı dersinin olmadığı, konuşma ile ilgili kazanımların da ihmal edildiği bulgulanmıştır. İlköğretim birinci kademe Türkçe öğretim programlarının amacı, çocuğun hızlı veya yavaş gelişmekte olan dil becerilerini istenilen biçim ve formata sokmak ve onu dilin kendisine sunduğu bütün imkânlardan yararlanabilecek düzeye getirmektir (Demir & Yapıcı, 2007). Alan eğitiminde var olan sınırlı sayıda derslerin daha çok yazma ve okuma becerisine yönelik olması, diğer kazanımlara yönelik derslerin olmaması sınıf öğretmenliği lisans programı ile Türkçe Dersi Öğretimi Programı arasında bir uyumun olmadığını göstermiştir. Beceri açısından sadece yazma ve okumaya ağırlık verildiği dinleme ve konuşma becerilerine yer verilmediği Susar ve Yurdakal'un (2020) çalışmasındaki bulgularla da örtüşmektedir.

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda doğrudan dört temel beceriye ait kazanımlar yer almasına rağmen lisans programında bu kazanımlara cevap verebilecek ve lisans programının geneline yayılmış derslerin olmadığı görülmüştür. Derslerin teorik ağırlıklı olması uygulamalardan mahrum kalan öğretmen adaylarının yarın görevlerine başladıklarını alan bilgisine yönelik eksikliklerin olacağı öngörülmektedir. Ulubey ve Başaran (2019) çalışmasında öğretmen yetiştirme programlarındaki değişikliklere ilişkin görüşlerin genelde olumsuz olduğunu dile getirmiştir. Öğrencilerin ana dili kullanımlarında, sözlü ve yazılı anlatımlarında yaşanan sorunların programlarla ilgili olduğu görüşü daha önce tespit edilmiş bir bulgudur (Alyılmaz, 2010).

Bu verilerden hareketle;

- Ana dili eğitiminin temelini atıldığı ilköğretimde görev alacak sınıf öğretmenliği lisans programında ana dili öğretimi ile ilgili derslerin sayısı artırılmalı,
- Dil becerilerini kavrayacak uygulamalara yer verilmeli,
- Lisans programında yer alan dersler, Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (1,2,3, 4. Sınıflar) yer alan kazanımlarla örtüşmelidir.

Çıkar Çatışması ve Etik Bildirimi

Yazar, araştırmanın tüm süreçlerinde etik kurallara uymuştur.

Kaynakça

- Ada, S. (2013). İlköğretimin birinci kademesinde sınıf öğretmeni yetiştiren okulların programlarının analizi ve karşılaştırılması. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(13), 1-10.
- Akdoğan, E., & Uşun, S. (2017). Sınıf öğretmenliği lisans programının öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda bağlam, girdi, süreç ve ürün (CIPP) modeli ile değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 16(2), 826-847. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2017.304738>
- Alyılmaz, C. (2010). Türkçe öğretiminin sorunları. *Turkish Studies*, 5(3), 728-749. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.1629>
- Arı, A. (2010). Öğretmen adaylarının ilköğretim programlarıyla ilgili eğitim fakültelerinde kazandıkları bilgi ve beceri düzeylerine ilişkin görüşleri. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 251-274.
- Aydın, R., Şahin, H., & Topal, T. (2008). Türkiye'de ilköğretime sınıf öğretmeni yetiştirmede nitelik arayışları. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 0(2), 119 - 142.
- Bağcı, E. (2014). *Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Programının Paydaş Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (Tez No. 376707)*. [Yüksek Lisans Tezi, 7 Aralık Üniversitesi-Kilis]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.

- Baştürk, S. (2015). Öğretmen adaylarının görüşleri bağlamında sınıf öğretmenliği programı. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 34-51.
- Ceylan, S., & Demirkaya, H. (2006). Sınıf öğretmeni adaylarının sınıf öğretmenliği programı ve program dâhilinde sunulan hizmetler konusundaki memnuniyet düzeyleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(12), 146-160.
- Çakmak, E., & Civelek, F. (2013). Sınıf öğretmenliği lisans programının MEB özel alan öğretmen yeterlikleri açısından incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12 (47), 349-367.
- Çoban, A. (2011). Sınıf öğretmenliği lisans programlarının değerlendirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 28-45.
- Demir, C., & Yapıcı, M. (2007). Ana dili olarak Türkçenin öğretimi ve sorunları. *Sosyal Bilimler Dergisi*, IX(2), 177-192.
- Erdem, A. R. (2012). Öğretmen yetiştirme programlarındaki alan ve alan eğitimi derslerinin yeniden düzenlenmesi gerekliliği. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(31) , 219-223.
- Karabacak, N. (2022). 2018 sınıf öğretmenliği lisans programı revizyonunun uygulayıcıların gözünden incelenmesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 12(2) , 574-607. <https://doi.org/10.18039/ajesi.936035>.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F., & Sever, S. (1995). *Türkçe Öğretimi*. Engin Yayınevi.
- Kılıç Özmen, Z. (2019). 2018 sınıf öğretmenliği lisans programının değerlendirilmesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 9(2), 521-548. <https://doi.org/10.18039/ajesi.577387>
- Kumral, O., & Saracaloğlu, A. S. (2011). Eğitsel eleştiri modeli ile sınıf öğretmenliği meslek bilgisi dersleri programının değerlendirilmesi. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 6, 106-118.
- Küçükahmet, L. (2002). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Ötken, Ş., & Anıl, D. (2016). İlköğretim 7. sınıf başarısını yordayan değişkenlerin belirlenmesi. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 4(1), 13-14.
- Susar, F., & Yurdakal, İ., H. (2020). Yenilenen (2018) sınıf öğretmenliği öğretmen yetiştirme lisans programına ilişkin öğretim elemanlarının görüşleri. *Turkish Studies - Education*, 15(5), 3715-3745. <http://dx.doi.org/10.47423/TurkishStudies.45127>
- Şahin, Ç., & Kartal, O. Y. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının sınıf öğretmeni yetiştirme programı hakkındaki görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 164-179
- URL 1 (2018) Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı. Yüksek Öğretim Kurulu https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen

Yetistirme-Lisans-Programlari/Sinif Ogretmenligi Lisans Programi09042019.pdf
adresinden 08.09.2022 tarihinde alındı.

URL 2 (2019). Türkçe Öğretim Dersi Programı.
<http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/20195716392253-02-T%C3%BCrk%C3%A7e%20%C3%96%C4%9Fretim%20Program%C4%B1%202019.pdf>
adresinden 09.09.2022 tarihinde alındı.

- Ulubey, Ö., & Başaran, S. (2019). 2018 öğretmen yetiştirme lisans programlarının değerlendirilmesi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 9(2), 2019, 263-300.
- Yaman, B., & Demir, F. (2019). Türkiye’de sınıf öğretmenliği program içeriğinin teknopedagojik yeterlikler bakımından incelenmesi. *Jass Studies- The Journal of Academic Social Science Studies*, 75, 287-293. <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS7985>
- Yavuzer, Y., Dikici, A., Çalışkan, M., & Aytekin, H., (2006). Sınıf öğretmenliği mezunlarının öğretmen yetiştirme programlarından yararlanma düzeylerine ilişkin görüşleri. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(32), 35-41.
- Yıldırım, N., & Öner, S. (2016). Etkili/Başarılı sınıf öğretmenleri üzerine nitel bir analiz. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 135-155.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Seçkin Yayıncılık.
- Yurdakal, İ. H. (2018). Değişen sınıf öğretmenliği lisans program içeriğinin incelenmesi. *Ulakbilge*, 6(29), 1483-1499. <https://doi.org/10.7816/ulakbilge-06-29-10>
- Yüksel, S. (2015). Öğretmen yetiştirme politikalarında dönüşüm: 21. yy. Öğretmenini yetiştirme. *Türkiye Özel Okullar Birliği Dergisi*, 8(32), 23-28.

Extended Abstract

Mother tongue education is a fundamental issue that concerns the future of every nation. Each step of the language education process should be carefully examined and the problems that arise or may arise should be resolved with great care. Before the formal education, each individual acquires the mother tongue that he sees and hears from his environment, with the truths and mistakes. Language training should be given to the individual under the supervision of a certain program and teacher in order to consolidate the truths he has acquired about the language and to correct the mistakes.

This study was structured in accordance with the qualitative research design and descriptive content analysis was used. Qualitative research; It can be defined as research in which qualitative data collection tools such as observation, interview and document analysis are used and a qualitative process is followed to reveal perceptions and events in a natural environment in a realistic and holistic way. Document analysis

allows the analysis of documents produced within a certain time frame about a research problem. The data of the research consists of the Classroom Teaching Undergraduate Program put into practice by the Council of Higher Education in the 2018-2019 academic year and the Turkish Language Curriculum (2019) published by the Ministry of National Education.

The main purpose of mother tongue teaching; Developing comprehension and expression skills, gaining vocabulary, teaching basic grammar rules. In this context, when the courses in the 2018 Classroom Teaching Undergraduate Program are examined, the following results were obtained for the courses taken during the four-year undergraduate period: When the results regarding the terms, credits and contents of the courses related to Turkish teaching in the Primary Education Undergraduate Program in the first sub-problem of the research are examined, it is seen that there are two courses related to mother tongue education (Primary Reading and Writing Teaching, Turkish Teaching) in the Primary Education Undergraduate Program. It has been concluded that one course (Inclusive Language Teaching) and two courses are compulsory general culture courses (Turkish Language I, Turkish Language II) taught in universities in general. It has been observed that the "Primary Reading and Writing" course and the "Turkish Teaching" course given to the undergraduate students of primary education are given for one semester and they are three-credit courses. It is foreseen that these courses are given only in the first semester of the second year during the four-year undergraduate period, that there are six credits in total, that the teacher candidates will not have enough knowledge in terms of mother tongue education, that the studies on literacy teaching are not completed in the specified time, and that the lessons cannot be carried out in a healthy way with their applications. In addition to this, another negative situation is that the "Turkish Language I" and "Turkish Language II" courses are not directly related to the classroom teaching department.

In the second sub-problem, which deals with the relations between the four basic language skills of the courses related to Turkish teaching in the primary education undergraduate program; general culture lessons "Turkish Language I" speaking, writing; "Turkish Language II" is only about writing skills. Reading and writing in the "Primary Reading and Writing" course; "Teaching Turkish" course is about listening, speaking, reading and writing skills. The field education elective "Inclusive Language Teaching" course is also about four basic language skills. It has been determined that only the "Turkish teaching" course in the primary education undergraduate program is aimed at the acquisition of four basic language skills. In the other lessons (Turkish Language I, Turkish Language II, Primary Reading and Writing), writing and reading skills were given priority. In the field education courses (Primary Reading and Writing, Turkish Teaching) there is not a balanced distribution of comprehension (listening, reading) and narration (speaking, writing) skills. It has been determined that the weekly course hours are not sufficient due to the intense

content of the related courses. In this case, it turns out that the lessons cannot be carried out in a healthy way with their applications.

In the results regarding the relationship between the courses related to Turkish teaching in the Primary Education Undergraduate Program and the achievements in the Turkish Lesson Curriculum (1,2,3, 4th Grades) stated in the third and last sub-problem of the study; It has been found that there is no undergraduate program course that overlaps with the acquisitions for listening skills, and the acquisitions related to speaking are also neglected. The aim of the primary education Turkish teaching programs is to put the child's rapidly or slowly developing language skills into the desired form and format and to bring him to a level where he can benefit from all the opportunities offered by the language. The fact that the limited number of courses available in field education is mostly aimed at writing and reading skills, and the absence of courses for other acquisitions has shown that there is no harmony between the classroom teaching language program and the Turkish Language Teaching Program.

Based on these data, the number of courses related to mother tongue teaching should be increased in the classroom teaching undergraduate program that will take place in primary education, where the foundation of mother tongue education is laid, and practices that will teach language skills should be included. The courses given in the primary school teaching undergraduate program should overlap with the achievements in the Turkish Curriculum (1,2,3, 4th Grades).