



HAKKARİ ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ

E-ISSN: 2980-0366

Vol/Cilt: 2 Issue/Sayı: 1 Year/Yıl: 2023

Hakkâri Eğitim Fakültesi Dergisi

Journal of Hakkâri Education Faculty

eISSN: 2980-0366

Editor

Prof. Dr. Mehmet ŞAHİN
Hakkâri Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi

Editör Yardımcısı

Arş. Gör. Gül Mine BAYRAM GÜN
Hakkâri Üniversitesi Eğitim Fakültesi

İletişim

Arş. Gör. Gül Mine BAYRAM GÜN
Hakkâri Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Dil ve Alan Editörleri

Türkçe Dil Editörü: Dr. Öğretim Üyesi Ayşe ERTUŞ
İngilizce Dil Editörü: Öğretim Görevlisi Fırat KESKİN
Eğitim Bilimleri Alan Editörü: Dr. Öğretim Üyesi Osman KARAHAN
Matematik Eğitimi Alan Editörü: Dr. Öğretim Üyesi Esra MACİT
Fen Bilimleri Eğitimi Alan Editörü: Dr. Öğretim Üyesi Burak ÇAYLAK
Beden Eğitimi ve Spor Bölümü Alan Editörü: Dr. Öğretim Üyesi Mürşit AKSOY
Özel Eğitim Bölümü Alan Editörü: Dr. Öğretim Üyesi Feyat KAYA
Öğretim Teknolojileri Alan Editörü: Dr. Öğretim Üyesi Mehmet Fatih YİĞİT

Yayın ve Danışma Kurulu

Prof. Dr. Ahmet DOĞANAY- Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Alper ÇİLTAŞ- Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Elif Doğan KILIÇ- İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Ertuğrul USTA- Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. İsmail Hakkı MİRİCİ- Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Sabri SİDEKLİ- Muğla Sıtkı Kocaman Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Yonca ÖZKAN- Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Doç. Dr. Kadriye Funda NAYIR- Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Doç. Dr. Tuğba Şengül BİRCAN- Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi

ARAŞTIRMA MAKALELERİ / RESEARCH ARTICLES

**Anksiyete Duyarlılığının Depresyon, Anksiyete ve Stresi Yordayıcı Rolü:
Üniversite Öğrencileri Üzerinde Bir Araştırma**

The Predictive Role Of Anxiety Sensitivity In Depression, Anxiety And Stress:
An Investigation Among University Students

Ayşe KALYON & Hikmet YAZICI

1-12

**Trakya Bölgesinde Yer Alan Üniversiteler Bağlamında Yükseköğretimde Tarih Lisans
Programları**

Within The Context Of Universities In The Region Of Thrace History Undergraduate Programs In
Higher Education

Erol AKÇAN

13-22

Yabancı Dil Öğretmenlerinin Bilgi ve İletişim Teknolojilerine İlişkin Algıları

Perceptions Of Foreign Language Teachers Regarding Information And Communication Technologies

Zeynep Nur AYGÜN

23-32

Singapur Eğitim Sistemi ile Türk Eğitim Sisteminde Öğretmenlik Mesleğinin Karşılaştırılması

Comparison Of The Teaching Profession In The Turkish Education System And The Singapore
Education System

Cesim URAK & Mehmet ŞAHİN

33-45

İlkokul Öğrencilerinin Bilgilendirici Metin Türündeki Okuma Hatalarının Değerlendirilmesi

The Evaluation of Primary School Students Reading Deficiencies About Informational Text Type
Article Title

Zeynel Ersin ÖZCAN & Emine Gül ÖZENÇ

46-64

**Zihinsel Yetersizliği Olan Bireylerin Yetişkinliğe Geçiş Sürecinde Ebeveyn Katılımının
Sağlanması İçin Eğitimcilerin Uygulayabilecekleri Stratejiler**

Strategies for Educators to Ensure Parental Involvement in the Transition to Adulthood of
Individuals with Intellectual Disabilities

Metehan KUTLU & Savaş BERK

66-77

ANKSİYETE DUYARLILIĞININ DEPRESYON, ANKSİYETE VE STRESİ YORDAYICI ROLÜ:

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİ ÜZERİNDE BİR ARAŞTIRMA*

Ayşe KALYON**

Hikmet YAZICI***

Öz

Anksiyete duyarlılığı (AD), başta anksiyete bozuklukları olmak üzere psikopatolojik bozuklukların gelişmesinde ve sürdürülmesinde önemli bir risk faktörüdür. AD düzeyi yüksek bir birey, anksiyete yaratabilecek uyarıcılar karşısında tetikte bekler ve anksiyete duygusuna kaçınma davranışlarıyla tepki verir. Bu çalışma ile üniversite öğrencilerinden oluşan bir örnekleme AD'nin depresyon, anksiyete ve stres düzeyini yordayıcı rolünün incelenmesi amaçlanmaktadır. Anksiyete Duyarlılığı İndeksi-3 (ADİ-3), Depresyon Anksiyete Stres Ölçeği (DASÖ) ve Kişisel Bilgi Formu kullanılarak araştırmanın verileri toplanmıştır. Çalışmanın örneklem grubunu 334'ü kadın (%66,9) ve 165'i erkek (%33,1) olmak üzere toplam 499 katılımcı oluşturmaktadır. Katılımcılar araştırmaya gönüllü bir şekilde katılmıştır. Örneklem grubunun yaş ortalaması 20.62 ± 1.60 ve yaş aralığı 18-28'dir. AD'nin depresyonu yordama düzeyini saptamak amacıyla yapılan çoklu regresyon analizi sonucunda, kurulan regresyon modelinin depresyondaki varyansın %19'unu açıkladığı görülmüştür ve bilişsel belirtilerden korkma bileşeni modele anlamlı bir katkı sağlamaktadır. AD'nin üç alt bileşeni olan fiziksel belirtilerden korkma, bilişsel belirtilerden korkma ve sosyal belirtilerden korkmanın anksiyetedeği değişimin %24'ünü açıkladığı görülmüştür. Son olarak AD bileşenleri stresteki değişimin %19'unu açıklamaktadır. AD'nin bileşenlerinden bilişsel belirtilerden korkma ile sosyal belirtilerden korkmanın stresin yordanmasına ilişkin kurulan modele anlamlı bir şekilde katkı sağladığı saptanmıştır. Sonuç olarak AD'nin belirli alt boyutları depresyon, anksiyete ve stresi anlamlı düzeyde açıklamaktadır. Bu araştırma da AD'nin psikolojik problemlerin gelişiminde bir risk faktörü olduğu bulgusunu desteklemektedir.

Anahtar Kelimeler: Anksiyete duyarlılığı, depresyon, anksiyete, stres, üniversite öğrencileri.

The Predictive Role of Anxiety Sensitivity in Depression, Anxiety and Stress: An Investigation among University Students

Abstract

Anxiety sensitivity (AS) is an important risk factor in the development and maintenance of psychopathological disorders, especially anxiety disorders. Individuals with high levels of AS are alert to stimulants that may cause anxiety and respond to anxiety with avoidance behaviors. In this study, it is aimed to examine the role of AS in predicting depression, anxiety and stress among university students. Anxiety Sensitivity Index-3 (ASI-3), Depression Anxiety Stress Scale (DASS) and Personal Information Form were used as data collection tools. The sample group consists of 499 voluntarily participants [Female = 334 (66.9%), Male = 165 (33.1%), Mean age = 20.62 ± 1.60 , Age range = 18-28]. As the result of the multiple regression analysis, AS components explained 19% of variance in the depression and AS cognitive concerns was significant predictor of depression. AS physical concerns, AS cognitive concerns, and AS social concerns were significant predictors of anxiety, these components of AS explained 24% of variance in anxiety. Finally, it was found that AS components explained 19% of variance in stress; AS cognitive concerns and AS social concerns contributed significantly to the model. The findings of the study revealed that certain subdimensions of AS significantly explained depression, anxiety, and stress. This study also supports the finding that AS is an important risk factor in the development of psychological problems.

Keywords: Anxiety sensitivity, depression, anxiety, stress, university students.

* Bu çalışma 07-10 Kasım 2019 tarihlerinde İstanbul'da düzenlenen 5. Uluslararası Katılımlı KDT ve 1. Çocuk ve Ergen KDT Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Dr. Öğretim Üyesi Trabzon Üniversitesi Eğitim Fakültesi. e-posta: aysekalyon@trabzon.edu.tr

*** Prof. Dr. Trabzon Üniversitesi Eğitim Fakültesi. e-posta: hyazici@trabzon.edu.tr

GİRİŞ

Anksiyete duyarlılığının tanımı bedensel duyumlarla ilgili uyarılmalardan korkmadır (Reiss ve McNally, 1985'den akt. Watt ve Stewart, 2008). Bireyin bedensel duyumlarının fiziksel, psikolojik ve sosyal açıdan zararlı sonuçlara yol açacağına dair inançları bu korkunun kaynağını oluşturmaktadır (Watt, Stewart, Lefaivre ve Uman, 2006). Anksiyete belirtilerine yönelik duyarlılığı yüksek düzeyde olan bireylerin, bu belirtilerin fiziksel ve ruhsal bir rahatsızlık, kontrolü kaybetme ve sosyal ortamlarda küçük düşme veya utanç duyma gibi zarar verici sonuçlara neden olacağına inanç düzeyi yüksek olur (Reiss ve McNally, 1985'ten akt. Watt ve Stewart, 2008). Yapılan çalışmalar AD'nin, bilişsel belirtilerden korkma (bilişsel olarak kontrolü kaybetmekten korkma), fiziksel belirtilerden korkma ve sosyal/toplumsal belirtilerden korkma (anksiyeteyle ilişkili yaşanan semptomların diğer insanlar tarafından fark edilmesinden korkma) olmak üzere üç faktörden oluştuğunu ortaya koymaktadır (Taylor vd., 2007). AD'nin birçok psikopatolojik bozukluk ve belirti ile ilişkili olduğunu gösteren araştırmalar mevcuttur (Baek, Lee ve Kim, 2019; Ginsburg ve Drake, 2002; Hovenkamp-Hermelink ve diğ. 2019; Joiner ve diğ., 2002; Lies, Lau, Jones, Jensen ve Tan, 2017; McLaughlin ve Hatzenbuehler, 2009; Moore, Chung, Peterson, Katzman ve Vermani, 2009; McNally, 2002; Rifkin, Beard, Hsu, Garner ve Björqvinnsson, 2015; Tull ve Gratz, 2008; Watt ve Stewart, 2008). Yapılan çalışmalar AD'nin, anksiyete bozukluklarının etiolojisi ve sürdürülmesinde kritik bir role sahip olduğunu ortaya koymaktadır (Deacon ve Abramowitz, 2006; Lilienfeld, Turner ve Jacob, 1993; Taylor, Koch, McNally ve Crockett, 1992; Watt ve Stewart, 2008). Klinik olmayan örneklerde yapılan prospektif çalışmalar da AD'nin anksiyete belirtileri, spontan panik ataklar ve özellikle panik bozukluk başta olmak üzere anksiyete bozukluklarının gelişimini öngördüğünü göstermektedir (Schmidt, Zvolensky ve Maner, 2006).

AD özellikle içsel duygularına, düşüncelerine ve fizyolojik uyarılmalarına karşı kabul edici yaklaşıma sahip olmayan bireylerin yüksek düzeydeki anksiyete belirtileri ile ilişkilendirilmektedir (Kashdan, Zvolensky ve McLeish, 2008). AD, genellikle anksiyete için spesifik bir risk faktörü olarak statüsünü korumakla birlikte, AD'nin aklını kaybetmekten korkma (bilişsel kontrolü kaybetme korkusu) yönü hem anksiyete hem de depresyon ile ilişkilidir (Schmidt, Lerew ve Joiner, 1998). Yüksek AD'ye sahip bir bireyin duygusal sıkıntıları kabul etmemeye dönük yaklaşımı ve duygu düzenleme stratejilerine kısıtlı erişimi, depresyonun belirtilerinden olan anhedoni ile de pozitif yönde ilişkilidir (Kashdan, Zvolensky ve McLeish, 2008). Anksiyete bozukluğu ile komorbid depresyon tanısına sahip bireylerin daha yüksek anksiyete duyarlılığı gösterdiği görülmektedir (Cox, Borger ve Enns, 1999).

Stres verici yaşam olayları yüksek AD gelişimi ile boylamsal olarak ilişkilidir. Özellikle sağlık ve aile geçimsizliği ile ilgili stres verici yaşam olayları AD'deki artışı yordamaktadır. AD, stres verici yaşam olayları/deneyimleri ile anksiyete semptomları arasındaki boylamsal ilişkiye de aracılık etmektedir (McLaughlin ve Hatzenbuehler, 2009). Prospektif boylamsal çalışmalar, AD puanlarının panik atakları yordadığını ve panik bozukluk için bir risk faktörü olduğunu göstermektedir (McNally, 2002). Yapılan araştırmalar incelendiğinde bazı anksiyete bozukluklarında ve depresyonda AD'nin belirli alt ölçek puanlarının daha yüksek seyrettiği görülmektedir (Olatunji ve Wolitzky-Taylor, 2009; Rector, Szacun-Shimizu ve Leybman, 2007). AD'nin fiziksel belirtilerden korkma alt ölçeği puanları panik bozuklukta, toplumsal belirtilerden korkma alt ölçeği puanları sosyal anksiyete bozukluğunda, bilişsel belirtilerden korkma alt ölçeği puanları ise yaygın anksiyete bozukluğu ve depresyonda daha yüksek gözlenmektedir (Mantar, Yemez ve Alkın, 2011). Bu bulguya ek olarak fiziksel belirtilerden korkma alt ölçeği agorafobik kaçınma ve sağlık anksiyetesi semptomları ile de yüksek bir ilişkiye sahiptir (Wheaton, Deacon, McGrath, Berman ve Abramowitz, 2012). AD'nin bilişsel belirtilerden korkma boyutunun (örn. endişeli olduğunda bilişsel kontrolü kaybetme korkusu gibi) depresif belirtileri açıklama düzeyi fiziksel ve sosyal belirtilerden korkma alt boyutuna göre daha yüksektir (Watt ve Stewart, 2008).

Ruhsal problemlerin gelişimi ve sürdürülmesindeki rolü düşünüldüğünde AD'nin yapısı ve ilişkili olduğu faktörlerin araştırılmasının önemli olduğu değerlendirilmektedir. Alanyazın incelendiğinde AD ile ilişkili araştırmaların genel olarak klinik örneklerle yürütüldüğü görülmektedir. Bu değişkene ilişkin normal popülasyonla yürütülen kısıtlı sayıda çalışmaya ulaşılmıştır. Psikolojik problemlere yatkınlaştırıcı bir faktör olan AD ile ilgili klinik olmayan örneklerde daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulduğu düşünülmektedir. Dolayısıyla bu araştırmanın amacı anksiyete duyarlılığının üniversite öğrencilerinden oluşan bir örnekleme depresyon, anksiyete ve stresi yordamadaki rolünü incelemektir.

YÖNTEM

Örneklem

Bu çalışma nicel araştırma yaklaşımının ilişkisel tarama yöntemine göre yürütülmüştür. Araştırma grubu 2017-2018 eğitim-öğretim yılı bahar yarıyılında Trabzon Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören üniversite öğrencilerinden oluşmaktadır. Katılımcılar uygun örnekleme yöntemine göre araştırmaya dahil edilmiştir. Uygun örnekleme yönteminde, zaman ve iş gücünden kaynaklanan sınırlılıklar nedeniyle kolay ulaşılabilir kişiler araştırmaya dahil edilir (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012). Katılımcılar çalışmaya gönüllü olarak katılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu 334 kadın (%66.9) ve 165 (%33,1) erkek olmak üzere 499 katılımcıdan oluşmaktadır. Örneklemin yaş ortalaması 20.62 ± 1.60 ve yaş aralığı= 18-28'dir.

Verilerin Toplanması/Süreç

Araştırmanın verileri 2017-2018 eğitim-öğretim döneminin bahar yarıyılında toplanmıştır. Katılımcılar çalışmada kendi isteğiyle yer almış ve bilgilendirilmiş onam formunu onaylamışlardır. Katılımcılara araştırma kapsamında herhangi bir deneysel müdahalede bulunulmamış ve anket formunda kişisel bilgilerini açığa çıkaracak herhangi bir soruya yer verilmemiştir. Ayrıca veri toplama süreci ve sonrasında kişisel verilerin korunmasına dair ilkelere uyulmuştur. Araştırmacılar uygulama öncesinde araştırmanın amacı ve ölçeklerin nasıl doldurulacağı konusunda katılımcılara gerekli bilgileri vermiştir. Ölçeklerin doldurulması ortalama 10-15 dakika sürmüştür. Yapılan bu çalışmada Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine aykırı hiçbir eylemde bulunulmamıştır.

Veri toplama araçları

Kişisel Bilgi Formu: Araştırma grubunda yer alan bireylerin cinsiyet ve yaş gibi demografik özelliklerini tespit etmek amacıyla araştırmacılar tarafından oluşturulmuştur.

Anksiyete Duyarlılığı İndeksi-3 (ADİ-3): ADİ-3 fiziksel, sosyal ve bilişsel belirtilerden korkma olmak üzere üç faktörlü bir yapıya sahiptir. Ölçek beşli Likert tipinde toplam 18 maddeden oluşmaktadır. Doğrulayıcı faktör analizinde üç faktörlü bir yapı saptanmıştır. Üç faktörlü yapının açıkladığı toplam varyans %76'dır (Taylor vd., 2007'den akt., Mantar, Yemez ve Alkın, 2010). Ölçeğin Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik analizinde Cronbach alfa değeri .93 olarak saptanmış olup fiziksel, bilişsel ve sosyal belirtiler alt faktörleri için Cronbach alfa katsayıları sırasıyla .89, .88. ve .82 olarak bulunmuştur Dolayısıyla ADİ-3 yüksek bir iç tutarlılık göstermektedir ve test tekrar test güvenilirliğinin de ($r=.64, p<0.001$) oldukça iyi olduğu saptanmıştır (Mantar vd., 2010). Bizim araştırmamızda ADİ-3'ün güvenilirliğini tekrarlamak için Cronbach alfa değeri hesaplanmış ve .90 bulunmuştur. ADİ-3 alt ölçeklerine ait Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı bilişsel belirtilerden korkma faktörü için .82, fiziksel belirtilerden korkma faktörü için .84 ve sosyal belirtilerden korkma faktörü için .79 olarak bulunmuştur.

Depresyon Anksiyete Stres Ölçeği (DASÖ): Lovibond ve Lovibond'un (1995) geliştirdiği DASÖ'nün Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışmasını Akın ve Çetin (2007) yapmış ve ölçeğin yüksek düzeyde geçerlik ve güvenilirliğe sahip olduğu görülmüştür. Faktör analizi çalışmaları ölçeğin orijinal formundaki gibi üç faktörden oluştuğunu göstermekte ve faktör yükleri .39 ile .88

arasında değişmektedir. Ölçek 0'dan (Bana hiç uygun değil) 3'e (Bana tamamen uygun) kadar derecelendirilen 4'lü Likert tipindedir. Toplam 42 maddeden oluşan DASÖ'de 14 madde depresyon, 14 madde anksiyete ve 14 madde stres boyutlarına aittir. Her bir boyuttaki puanların artması, bireyin ilgili probleminin yükseldiğini göstermektedir. Ölçekte ters puanlanan maddeler yoktur ve ölçeğin her bir boyutu için puanlar 0 ile 42 arasında değer almaktadır. Ölçek klinik ve klinik olmayan örnekleme geçerli bir şekilde ayırt edebilmektedir. DASÖ'nün Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .89'dur ve madde toplam korelasyonları .51 ile .75 arasındadır. (Akın ve Çetin (2007). Bu araştırmada ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı depresyon faktörü için .93, anksiyete faktörü için .87 ve stres faktörü için .90 olarak saptanmıştır.

Verilerin Analizi

Çalışma kapsamında toplanan veriler SPSS 23.0 paket programı ile analiz edilmiştir. Tanımlayıcı istatistikler, Pearson Korelasyon Analizi ve çoklu regresyon analizi teknikleri kullanılmıştır.

BULGULAR

Öncelikle araştırma verilerinin regresyon analizinin varsayımlarını karşılayıp karşılamadığını değerlendirmek amacıyla birtakım değerler incelenmiştir. Verilerin çarpıklık (.45 ila 1.01 arasında) ve basıklık değerleri (-.33 ila .72 arasında) istenen aralıklarda yer almakta ve normal dağılıma uygunluk göstermektedir (Kline, 2011). Depresyonun yordanmasına ilişkin regresyon modelinde yer alan değişkenler arasındaki ilişkiler .28 ile .63 arasında; anksiyetenin yordanmasına ilişkin regresyon modelinde yer alan değişkenler arasındaki ilişkiler .38 ile .63 arasında; stresin yordanmasına ilişkin regresyon modelinde yer alan değişkenler arasındaki ilişkiler .33 ile .63 arasında olup yordayıcı değişkenler arasındaki ilişkilerin .80'den küçük (.56 ile .63 arasında) olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca yordayıcı değişkenlere ait Tolerans değerlerinin .20'den büyük (.52 ila .59 arasında), VIF (Variance Inflation Factor) değerlerinin 10'dan küçük (1.68 ila 1.94 arasında) ve CI (Condition Index) değerlerinin 30'dan küçük olduğu görülmüştür. Değerlerin beklenen sınırlar içerisinde çıkması değişkenler arasında çoklu bağıntılılık (multi-collinearity) problemi olmadığını ortaya koymaktadır.

Değişkenlere İlişkin Ortalama, Standart Sapma, Aralık ve Korelasyon Değerleri

Katılımcıların ADİ-3, depresyon, anksiyete ve stres puanlarına ilişkin ortalama, standart sapma, aralık ve korelasyon değerleri Tablo 1'de sunulmuştur. PMÇÇK analiz sonuçlarına göre depresyon ile ADİ-3'ün bilişsel belirtilerden korkma alt boyutu ($r=.44, p<.001$), fiziksel belirtilerden korkma alt boyutu ($r=.29, p<.001$) ve sosyal belirtilerden korkma alt boyutu ($r=.28, p<.001$) puanları arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Anksiyete ile bilişsel belirtilerden korkma alt boyutu ($r=.46, p<.001$), fiziksel belirtilerden korkma alt boyutu ($r=.41, p<.001$) ve sosyal belirtilerden korkma alt boyutu ($r=.38, p<.001$) puanları arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Stres ile bilişsel belirtilerden korkma alt boyutu ($r=.43, p<.001$), fiziksel belirtilerden korkma alt boyutu ($r=.33, p<.001$) ve sosyal belirtilerden korkma alt boyutu ($r=.34, p<.001$) puanları arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. ADİ-3'ün alt ölçekleri ile depresyon, anksiyete ve stres puanlarına ilişkin ortalama, standart sapma, aralık ve korelasyon değerleri Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. ADİ-3'ün Alt Ölçekleri ile Depresyon, Anksiyete ve Stres Puanlarına İlişkin Ortalama, Standart Sapma, Aralık ve Korelasyon Değerleri

	1	2	3	4	5	6	Ort.	Ss	Aralık
1. AD-Bilişsel¹	1						8.66	5.32	0-27
2. AD-Fiziksel¹	.63**	1					7.51	4.97	0-24
3. AD-Sosyal¹	.59**	.56**	1				6.47	4.42	0-20
4. Depresyon	.44**	.29**	.28**	1			10.52	8.67	0-40
5. Anksiyete	.46**	.41**	.38**	.73**	1		9.98	7.26	0-38
6. Stres	.43**	.33**	.34**	.73**	.74**	1	15.67	8.37	0-42

¹ADİ-3'ün alt ölçeğidir. **p<.001

Depresyonu Yordayan Değişkenlerin İncelenmesi

ADİ-3'ün alt ölçeklerinin depresyonu yordama düzeyini tespit etmek amacıyla kurulan regresyon modelinin anlamlı olduğu ($F(3, 495)=40.41, p<.001$) ve depresyondaki toplam varyansın %19'unu açıkladığı ($R=.44, R^2=.20, \Delta R^2=.19$) tespit edilmiştir. Regresyon katsayılarının anlamlılık testleri göz önünde bulundurulduğunda, yordayıcı değişkenlerden bilişsel belirtilerden korkma boyutunun ($\beta=.42, p<.001$) modele özgün katkısının anlamlı olduğu; fiziksel belirtilerden korkma ($\beta=.01, p>.05$) ve sosyal belirtilerden korkma boyutlarının ($\beta=.03, p>.05$) ise modele anlamlı düzeyde özgün katkısının olmadığı görülmüştür. ADİ-3'ün alt ölçekleri olan fiziksel belirtilerden korkma, bilişsel belirtilerden korkma ve sosyal belirtilerden korkma faktörlerinin depresyonu yordamasına ilişkin bulgular Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Depresyonun Yordanmasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi

	B	Sh	Beta (β)	t	p	R	R ²	ΔR^2	F	p
Sabit	4.13	.72		5.73	.00**	.44	.20	.19	40.41	.00**
AD-Fiziksel	.01	.10	.01	.11	.91					
AD-Bilişsel	.69	.09	.42	7.55	.00**					
AD-Sosyal	.05	.10	.03	.51	.61					

**p<.001

Anksiyeteyi Yordayan Değişkenlerin İncelenmesi

AD bileşenlerinin anksiyeteyi yordama düzeyini belirlemek amacıyla yapılan analiz sonucunda kurulan regresyon modelinin anlamlı olduğu ($F(3, 495)=53.12, p<.001$) ve anksiyetede toplam varyansın %24'ünü açıkladığı ($R=.49, R^2=.24, \Delta R^2=.24$) görülmüştür. Regresyon katsayılarının anlamlılık testleri, yordayıcı değişkenler olan bilişsel belirtilerden korkma ($\beta=.29, p<.001$), fiziksel belirtilerden korkma ($\beta=.16, p<.002$) ve sosyal belirtilerden korkma ($\beta=.11, p<.05$) bileşenlerinin modele anlamlı katkı sağladığını ortaya koymaktadır. ADİ-3'ün alt ölçeklerinin anksiyeteyi yordamasına ilişkin bulgular Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Anksiyetenin Yordanmasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi

	B	Sh	Beta (β)	t	p	R	R ²	ΔR^2	F	p
Sabit	3.55	.59		6.07	.00**	.49	.24	.24	53.12	.00**
AD-Fiziksel	.24	.08	.16	3.09	.002*					
AD-Bilişsel	.40	.07	.29	5.36	.00**					
AD-Sosyal	.19	.08	.11	2.22	.03*					

*p<.05, **p<.001

Stresi Yordayan Değişkenlerin İncelenmesi

AD bileşenlerinin stresi yordama düzeyini test etmek amacıyla yapılan regresyon analizi sonucunda modelin anlamlı olduğu ($F_{(3, 495)}=39.81$, $p<.001$) ve stresteki toplam varyansın %19'unu açıkladığı ($R=.44$, $R^2=.19$, $\Delta R^2=.19$) tespit edilmiştir. Regresyon katsayılarının anlamlılık testlerine göre, yordayıcı değişkenlerden bilişsel belirtilerden korkma ($\beta=.32$, $p<.001$) ve sosyal belirtilerden korkmanın ($\beta=.12$, $p<.05$) modele anlamlı bir şekilde katkı sağladığı; fiziksel belirtilerden korkma bileşeninin ($\beta=.07$, $p>.05$ ise modele özgün katkısının anlamlı olmadığı görülmüştür. ADİ-3'ün alt ölçeklerini stresin yordamasına ilişkin analiz sonuçları Tablo 4'te özetlenmiştir.

Tablo 4. Stresin Yordanmasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi

	B	Sh	Beta (β)	t	p	R	R ²	ΔR^2	F	p
Sabit	9.13	.70		13.12	.00**	.44	.19	.19	39.81	.00**
AD-Fiziksel	.11	.09	.07	1.21	.23					
AD-Bilişsel	.50	.09	.32	5.61	.00**					
AD-Sosyal	.22	.10	.12	2.20	.03*					

* $p<.05$, ** $p<.001$

TARTIŞMA VE SONUÇ

Üniversite öğrencilerinde gerçekleştirilen bu araştırmada anksiyete duyarlılığının depresyon, anksiyete ve stresi yordayıcı rolü incelenmiştir. Kurulan regresyon modeline göre anksiyete duyarlılığı bileşenlerinin depresyondaki toplam varyansın %19'unu açıkladığı ve bilişsel belirtilerden korkma bileşeninin depresyonu anlamlı derecede açıklayan en güçlü değişken olduğu görülmüştür. Elde ettiğimiz bu bulgu alanyazın tarafından desteklenmektedir (Allan, Capron, Raines ve Schmidt, 2014; Cox, Enns ve Taylor, 2001; Rector vd., 2007; Tull ve Gratz, 2008; Zinbarg, Brown, Barlow ve Rapee, 2001). Watt ve Stewart (2008) da çalışmasında bilişsel belirtilerden korkma bileşeninin depresif belirtileri AD'nin diğer iki bileşenine göre daha yüksek düzeyde yordadığını ortaya koymaktadır (Watt ve Stewart, 2008). Ayrıca bilişsel olarak kontrolü kaybetme korkusunun AD'nin depresyonla en ilişkili bileşeni olabileceği öne sürülmektedir (Noël, Lewis, Francis ve Mezo, 2013).

Depresyonun özellikleri arasında konsantrasyon bozukluğu ve karar vermede zorluklar bulunmaktadır. Bireyin depresyon semptomlarını yaşama düzeyi bu semptomlara yönelik inançlarıyla bağlantılıdır (Taylor, Koch, Woody ve McLean, 1996). Bireyin inançları ve anlamlandırmaları ise bilişleri ve düşünme tarzlarıyla ilişkilidir. AD'nin bilişsel belirtilerden korkma bileşeni depresyona benzer şekilde bireyin korku ve endişeyle ilgili belirtileri nasıl yorumladığına odaklanır. Bu bileşenin içeriğinde yer alan zihinsel olarak kontrolün kaybı, aklını yitirme ve düşünmede zorluk yaşama ile ilgili endişeler (Mantar vd., 2010; Taylor vd., 2007) depresyonun bilişsel belirtileriyle benzerdir. Dolayısıyla AD'nin bilişsel belirtilerden korkma bileşeni depresyonlu bireylerin çarpıtılmış düşünce işleyişleri, hatalı inanışları ve işlevsel olmayan inanç yapılarının oluşumuna ve dirençli hale gelmesine katkı sağlayan bir role sahip olabilir. Ayrıca depresyondaki bireyler çarpıtılmış ve olumsuz düşünce örüntülerini tekrarlayıcı bir şekilde sergilerler (Beck ve Alford, 2009). Yüksek AD'ye sahip bireylerin bu düşünce örüntülerini endişeli bir şekilde yorumlaması, rasyonel olmayan düşünsel döngünün sürdürülmesinde önemli bir etkiye sahip olabilir.

Araştırma bulguları AD bileşenlerinin anksiyetede toplam varyansın %24'ünü açıkladığını ve tüm bileşenlerin modele özgün katkısının anlamlı olduğunu göstermektedir. AD'nin özellikle anksiyete ile ilişkili problemlerin gelişimi ve sürdürülmesinde önemli bir faktör olduğu birçok araştırmayla ortaya konmuştur (Barlow, 2002; Ginsburg ve Drake, 2002; Naragon-Gainey, 2010;

Rector vd., 2007). AD'yi ilk tanımlayan kişiler olan Reiss ve McNally'nin (1985) beklenti teorisine göre yüksek AD, anksiyete bozukluğu riskini artırır ve özellikle panik bozukluğun gelişiminde önemli bir rol oynar (akt., Taylor, Koch ve McNally, 1992). Birçok çalışma AD ile sosyal anksiyete bozukluğu (Deacon ve Abramowitz, 2006), yaygın anksiyete bozukluğu (Knapp vd., 2016), agorafobi (McNally ve Lorenz, 1987), özgül fobi (Allan, Capron, Raines ve Schmidt, 2014), ayrılma anksiyetesi (Eley, Gregory, Clark ve Ehlers, 2007) ve panik bozukluk (Deacon ve Abramowitz, 2006) gibi ruhsal bozukluklar arasındaki ilişkiyi kanıtlamaktadır. Burada belirtilmesi gereken önemli bir nokta AD'nin sadece tanı gruplarıyla ilişkili olmaması, boylamsal çalışmaların da işaret ettiği üzere tanı almamış olan çocuk (Schmidt vd., 2010), ergen (Weems, Hayward, Killen ve Taylor, 2002) ve yetişkinlerde (Calkins vd., 2009) de anksiyete bozukluğu gelişimi için bir risk faktörü olmasıdır.

Bu çalışmada AD'nin tüm bileşenlerinin anlamlı derecede anksiyeteyi yordadığı görülmektedir. Bireyler anksiyete duygusunu yoğun olarak yaşadıklarında kalp çarpıntısı, hızlı soluk alıp verme, nefes almada güçlük, mide bulantısı vb. fiziksel belirtiler; konsantrasyon güçlüğü, zihnini toparlayamama, hatırlamada güçlük vb. bilişsel belirtiler ve anksiyete ile ilişkili yaşadıkları zorlukların etraflarındaki diğer insanlar tarafından fark edileceği ve olumsuz değerlendirileceklerine dair sosyal alan ile ilgili endişeler yaşayabilirler (APA, 2013; Starcevic, 2010). AD, korkudan korkma tanımıyla eşleştirilen bilişsel bir değişken olarak ifade edilmektedir (Schmidt, Zvolensky ve Maner, 2006). Yani AD düzeyi yüksek bireyler anksiyete ile ilişkili yukarıda belirtilen semptomları yaşamaktan endişe duyarlar ve yoğun kaygı içerikli düşünce ve inanç örüntüleriyle bu endişelerini normalin üzerinde deneyimlemeye devam ederler. Dolayısıyla AD'nin fiziksel, bilişsel ve toplumsal belirtilerden korkma ile ilgili düşünceleri barındıran üç bileşenin kişinin katastrofik yorumlamalarına zengin bir içerik sağlayarak bireyin anksiyete belirtilerini yüksek düzeyde yaşamasına katkı sağlıyor olması elde ettiğimiz bu bulgunun olası açıklaması olabilir.

Araştırma bulgularımıza göre ADİ-3 alt ölçekleri stresteki toplam varyansın %19'unu açıklamakta, yordayıcı değişkenlerden bilişsel belirtilerden korkma ve sosyal belirtilerden korkma modele anlamlı düzeyde katkı sağlamaktadır. AD, stresörler karşısında bireyde bilişsel zayıflık yaratan bir faktördür (Schmidt, Lerew ve Jackson, 1997). AD düzeyi yüksek bireyler stresi yönetme konusunda sıkıntı yaşayabilmekte ve stres verici durumlar karşısında kaçınma tepkisi göstermektedirler (Reiss, 1999). Schmidt ve arkadaşlarının çalışmasında (1997), klinik bir tablo göstermeyen genç yetişkinlerin oluşturduğu geniş bir örneklem oldukça stres verici olan beş haftalık bir süre boyunca takip edilmiş ve AD puanları yüksek olanlarda panik atak ve diğer anksiyete semptomlarının gelişim riskinin daha yüksek olduğuna dair bulgular elde edilmiştir. Etiyolojilerinde stresin önemli bir etkisi olan gerilim tipi baş ağrısı ve migren yakınmalarına, AD düzeyi yüksek ergenlerde AD düzeyi normal ergenlere oranla daha sık rastlanmaktadır (Akça, Özkan ve Tıraş-Berber, 2013). Mevcut araştırma bulgumuz da AD düzeyi ile stres arasında ilişkiyi desteklemektedir.

Sonuç olarak, bu çalışma AD ile depresyon, anksiyete ve stres arasındaki ilişkileri ortaya koymaktadır. AD ile ilişkili klinik olmayan örneklerle yürütülen sınırlı sayıda çalışmaya ulaşılabilmektedir. Dolayısıyla klinik olmayan bir örneklemle yürütülen bu araştırmanın literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Alanyazın ve bu araştırmanın sunmuş olduğu sonuçlar AD'nin ruhsal problemlerin gelişiminde önemli bir faktör olduğunu göstermektedir. Araştırma kapsamında toplanan verilerin katılımcıların kişisel ifadelerine bağlı olması ve üniversite öğrencilerinin örneklem grubunu oluşturması bu çalışmanın sınırlılıklarındandır. İlerde yapılacak çalışmalarda, normal örneklemde AD'nin boylamsal olarak gelişimi ve ruhsal problemlerin seyrinde nasıl bir rol oynadığının incelenmesi önerilmektedir. Ayrıca normal ve klinik örneklemelerin karşılaştırıldığı çalışmaların yürütülmesi de önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Akça, Ö. F., Özkan, M. & Tıraş-Berber, S. (2013). Migren ve gerilim tipi baş ağrısı olan ergenlerde anksiyete duyarlılığı ve dissosiyatif belirtiler. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 14(2), 161-166.
- Akın, A. & Çetin, B. (2007). Depresyon, Anksiyete Stres Ölçeği (DASÖ): Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 241-268.
- Allan, N. P., Capron, D. W., Raines, A. M., & Schmidt, N. B. (2014). Unique relations among anxiety sensitivity factors and anxiety, depression, and suicidal ideation. *Journal of Anxiety Disorders*, 28(2), 266-275.
- Amerikan Psikiyatri Birliği (APA). (2013). *Ruhsal bozuklukların tanınması ve sayımsal elkitabı* (5. baskı, E. Köroğlu, Çev.). Ankara: Hekimler Yayın Birliği.
- Baek, I. C., Lee, E. H., & Kim, J. H. (2019). Differences in anxiety sensitivity factors between anxiety and depressive disorders. *Depression and Anxiety*, 36(10), 968-974.
- Barlow, D. H. (2002). *Anxiety and its disorders: The nature and treatment of anxiety and panic* (2nd ed.). New York: Guilford press.
- Beck, A. T., & Alford, B. A. (2009). *Depression: causes and treatment*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Calkins, A. W., Otto, M. W., Cohen, L. S., Soares, C. N., Vitonis, A. F., Hearon, B. A., & Harlow, B. L. (2009). Psychosocial predictors of the onset of anxiety disorders in women: results from a prospective 3-year longitudinal study. *Journal of Anxiety Disorders*, 23(8), 1165-1169.
- Cox, B. J., Borger, S. C. & Enns, M. W. (1999). Anxiety Sensitivity and Emotional Disorders: Psychometric Studies and their Theoretical Implications. In S. Taylor (Ed.), *Anxiety sensitivity: Theory, research, and treatment of the fear of anxiety* (pp. 115-148). Manwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Cox, B. J., Enns, M. W., & Taylor, S. (2001). The effect of rumination as a mediator of elevated anxiety sensitivity in major depression. *Cognitive Therapy and Research*, 25(5), 525-534.
- Deacon, B., & Abramowitz, J. (2006). Anxiety sensitivity and its dimensions across the anxiety disorders. *Journal of Anxiety Disorders*, 20(7), 837-857.
- Eley, T. C., Gregory, A. M., Clark, D. M., & Ehlers, A. (2007). Feeling anxious: a twin study of panic/somatic ratings, anxiety sensitivity and heartbeat perception in children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48(12), 1184-1191.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N.E. & Hyun, H. H. (2012). How to design and evaluate research in education (8. baskı). New York: McGraw-Hill International Edition.
- Ginsburg, G. S. & Drake, K. L. (2002). Anxiety sensitivity and panic attack symptomatology among low-income African-American adolescents. *Journal of Anxiety Disorders*, 16(1), 83-96.
- Hovenkamp-Hermelink, J. H., van der Veen, D. C., Oude Voshaar, R. C., Batelaan, N. M., Penninx, B. W., Jeronimus, B. F., Schoevers, R. A. & Riese, H. (2019). Anxiety sensitivity, its stability and longitudinal association with severity of anxiety symptoms. *Scientific reports*, 9(1), 1-7.
- Joiner, T. E., Schmidt, N. B., Schmidt, K. L., Laurent, J., Catanzaro, S. J., Perez, M. & Pettit, J. W. (2002). Anxiety sensitivity as a specific and unique marker of anxious symptoms in youth psychiatric inpatients. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 30(2), 167-175.

- Kashdan, T. B., Zvolensky, M. J., & McLeish, A. C. (2008). Anxiety sensitivity and affect regulatory strategies: Individual and interactive risk factors for anxiety-related symptoms. *Journal of Anxiety Disorders*, 22(3), 429-440.
- Kline, R. B. (2011). Principles and practice of structural equation modeling (3rd ed.). New York: The Guilford Press.
- Knapp, A. A., Blumenthal, H., Mischel, E. R., Badour, C. L., & Leen-Feldner, E. W. (2016). Anxiety sensitivity and its factors in relation to generalized anxiety disorder among adolescents. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 44(2), 233-244.
- Lies, J., Lau, S. T., Jones, L. E., Jensen, M. P. & Tan, G. (2017). Predictors and moderators of post-traumatic stress disorder: an investigation of anxiety sensitivity and resilience in individuals with chronic pain. *Annals of the Academy of Medicine, Singapore*, 46(3), 102-110.
- Lilienfeld, S. O., Turner, S. M. & Jacob, R. G. (1993). Anxiety sensitivity: An examination of theoretical and methodological issues. *Advances in Behaviour Research and Therapy*, 15(2), 147-183.
- Lovibond, P. F., & Lovibond, S. H. (1995). The structure of negative emotional states: Comparison of the Depression Anxiety Stress Scales (DASS) with the Beck Depression and Anxiety Inventories. *Behaviour Research and Therapy*, 33(3), 335-343.
- Mantar, A., Yemez, B., & Alkın, T. (2010). Anksiyete duyarlılığı indeksi-3'ün Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 21, 1-11.
- Mantar, A., Yemez, B. & Alkın, T. (2011). Anksiyete duyarlılığı ve psikiyatrik bozukluklardaki yeri. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 22(3), 187-193.
- McLaughlin, K. A., & Hatzenbuehler, M. L. (2009). Stressful life events, anxiety sensitivity, and internalizing symptoms in adolescents. *Journal of Abnormal Psychology*, 118(3), 659.
- McNally, R. J. (2002). Anxiety sensitivity and panic disorder. *Biological Psychiatry*, 52(10), 938-946.
- McNally, R. J. & Lorenz, M. (1987). Anxiety sensitivity in agoraphobics. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 18(1), 3-11.
- Moore, P. J., Chung, E., Peterson, R. A., Katzman, M. A. & Vermani, M. (2009). Information integration and emotion: How do anxiety sensitivity and expectancy combine to determine social anxiety? *Cognition and Emotion*, 23(1), 42-68.
- Naragon-Gainey, K. (2010). Meta-analysis of the relations of anxiety sensitivity to the depressive and anxiety disorders. *Psychological Bulletin*, 136(1), 128-150.
- Noël, V. A., Lewis, K., Francis, S. E., & Mezo, P. G. (2013). Relationships between the multiple dimensions of anxiety sensitivity and symptoms of anxiety and depression in men and women. *Journal of Cognitive & Behavioral Psychotherapies*, 13(2), 333-353.
- Olatunji, B. O., & Wolitzky-Taylor, K. B. (2009). Anxiety sensitivity and the anxiety disorders: A meta-analytic review and synthesis. *Psychological Bulletin*, 135(6), 974-999.
- Rector, N. A., Szacun-Shimizu, K., & Leybman, M. (2007). Anxiety sensitivity within the anxiety disorders: Disorder-specific sensitivities and depression comorbidity. *Behaviour Research and Therapy*, 45(8), 1967-1975.

- Reiss, S. (1999). The Sensitivity Theory of Aberrant Motivation. In S. Taylor (Ed.), *Anxiety sensitivity: Theory, research, and treatment of the fear of anxiety* (pp. 35-60). Manwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Rifkin, L. S., Beard, C., Hsu, K. J., Garner, L. & Björgvinsson, T. (2015). Psychometric properties of the anxiety sensitivity index-3 in an acute and heterogeneous treatment sample. *Journal of Anxiety Disorders, 36*, 99-102.
- Schmidt, N. B., Keough, M. E., Mitchell, M. A., Reynolds, E. K., MacPherson, L., Zvolensky, M. J. & Lejuez, C. W. (2010). Anxiety sensitivity: Prospective prediction of anxiety among early adolescents. *Journal of Anxiety Disorders, 24*(5), 503-508.
- Schmidt, N. B., Lerew, D. R., & Jackson, R. J. (1997). The role of anxiety sensitivity in the pathogenesis of panic: Prospective evaluation of spontaneous panic attacks during acute stress. *Journal of Abnormal Psychology, 106*(3), 355.
- Schmidt, N. B., Lerew, D. R., & Joiner Jr, T. E. (1998). Anxiety sensitivity and the pathogenesis of anxiety and depression: Evidence for symptom specificity. *Behaviour Research and Therapy, 36*(2), 165-177.
- Schmidt, N. B., Zvolensky, M. J. & Maner, J. K. (2006). Anxiety sensitivity: prospective prediction of panic attacks and Axis I pathology. *Journal of Psychiatric Research, 40*(8), 691-699.
- Starcevic, V. (2010). *Anxiety disorders in adults: A clinical guide* (2nd ed.). New York: Oxford University Press.
- Taylor, S., Koch, W. J. & McNally, R. J. (1992). How does anxiety sensitivity vary across the anxiety disorders? *Journal of Anxiety Disorders, 6*(3), 249-259.
- Taylor, S., Koch, W. J., McNally, R. J., & Crockett, D. J. (1992). Conceptualizations of anxiety sensitivity. *Psychological Assessment, 4*(2), 245-250.
- Taylor, S., Koch, W. J., Woody, S., & McLean, P. (1996). Anxiety sensitivity and depression: how are they related? *Journal of Abnormal Psychology, 105*(3), 474.
- Taylor, S., Zvolensky, M. J., Cox, B. J., Deacon, B., Heimberg, R. G., Ledley, D. R., ... Coles, M. (2007). Robust dimensions of anxiety sensitivity: development and initial validation of the Anxiety Sensitivity Index-3. *Psychological Assessment, 19*(2), 176-188.
- Tull, M. T. & Gratz, K. L. (2008). Further examination of the relationship between anxiety sensitivity and depression: The mediating role of experiential avoidance and difficulties engaging in goal-directed behavior when distressed. *Journal of Anxiety Disorders, 22*(2), 199-210.
- Watt, M., & Stewart, S. (2008). *Overcoming the fear of fear: How to reduce anxiety sensitivity*. Oakland, CA: New Harbinger.
- Watt, M. C., Stewart, S. H., Lefaivre, M. J. & Uman, L. S. (2006). A Brief Cognitive-Behavioral Approach to Reducing Anxiety Sensitivity Decreases Pain-Related Anxiety. *Cognitive Behaviour Therapy, 35*(4), 248-256.
- Weems, C. F., Hayward, C., Killen, J., & Taylor, C. B. (2002). A longitudinal investigation of anxiety sensitivity in adolescence. *Journal of Abnormal Psychology, 111*(3), 471.
- Wheaton, M. G., Deacon, B. J., McGrath, P. B., Berman, N. C., & Abramowitz, J. S. (2012). Dimensions of anxiety sensitivity in the anxiety disorders: Evaluation of the ASI-3. *Journal of Anxiety disorders, 26*(3), 401-408.

Zinbarg, R. E., Brown, T. A., Barlow, D. H., & Rapee, R. M. (2001). Anxiety sensitivity, panic, and depressed mood: A reanalysis teasing apart the contributions of the two levels in the hierarchical structure of the Anxiety Sensitivity Index. *Journal of Abnormal Psychology, 110*(3), 372.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction: “Anxiety sensitivity (AS) is the fear of anxiety sensations which arises from beliefs that these sensations have harmful somatic, social, or psychological consequences” (Watt, Stewart, Lefaivre, & Uman, 2006). AS has three components as cognitive concerns (fear of cognitive dyscontrol/fear of mental incapacitation), physical concerns, and social concerns (fear of publicly observable symptoms) (Taylor et al., 2007). AS is associated with many psychopathological disorders and symptoms (Baek, Lee, & Kim, 2019; Ginsburg & Drake, 2002; Joiner et al., 2002; McLaughlin & Hatzenbuehler, 2009; McNally, 2002; Watt & Stewart, 2008). AD, has an important role in the etiology and maintenance of anxiety disorders (Deacon and Abramowitz, 2006; Taylor, Koch, McNally, & Crockett, 1992). Although AS usually maintains its status as a specific risk factor for anxiety disorders, AS cognitive concerns (fear of cognitive dyscontrol) is associated with both anxiety and depression (Schmidt, Lerew, & Joiner, 1998). Stressful life events are longitudinally associated with high AS development. AS also mediates the longitudinal relationship between stressful life events and anxiety symptoms (McLaughlin & Hatzenbuehler, 2009). In this framework, the main objective of the current study was to investigate the role of anxiety sensitivity in predicting depression, anxiety and stress among university students.

Method: The sample group of the study consisted of 499 participants (Female= 334 (66.9%), Male=165 (33.1%), Mean age=20.62±1.60, age range=18-28). Participants took part in the study voluntarily. Anxiety Sensitivity Index-3 (ASI-3), Depression Anxiety Stress Scale (DASS) and Personal Information Form were used as data collection tools. Descriptive statistics, correlation and multiple regression analyses were used as data analysis techniques.

Findings, Discussion and Results: The results of multiple regression analyses indicated that cognitive concerns of ASI-3 was significant predictor of depression and ASI-3 subscales accounted for 19% of the variance in depression of university students. On the other hand, AS cognitive concerns, AS physical concerns and AS social concerns were significant predictors of anxiety among university students, respectively and AS subscales accounted for 24% of the variance in anxiety. The findings of the study also revealed that AS cognitive concerns and AS social concerns were significant predictors of stress and AS subscales accounted for 19% of the variance in stress of university students.

The results of the current study showed that AS components explained 19% of the total variance in depression, and AS cognitive concerns significantly predicted depression. This result was also supported by previous research ((Allan, Capron, Raines, & Schmidt, 2014; Cox, Enns, & Taylor, 2001; Rector et al., 2007). It has been suggested that fear of cognitive dyscontrol may be the most related component of AS with depression (Noël, Lewis, Francis, & Mezo, 2013). Depressed individuals display distorted and negative thought patterns repetitively (Beck & Alford, 2009). The anxious interpretation of these thought patterns may have an important effect on maintaining the irrational cognitive processes.

Another result of our study revealed that AS components explained 24% of variance in anxiety and all components of AS contributed to model significantly. Previous research indicate that AS is an important cognitive risk factor on the development and maintenance of anxiety-related problems (Barlow, 2002; Ginsburg & Drake, 2002; Naragon-Gainey, 2010; Olatunji & Wolitzky-Taylor, 2009). Based on previous research, AS is related to various forms of anxiety disorders such as panic disorder (Deacon & Abramowitz, 2006), social anxiety disorder (Deacon & Abramowitz, 2006), agoraphobia (McNally & Lorenz, 1987), generalized anxiety disorder (Knapp et al., 2016), specific phobia (Allan, Capron, Raines, & Schmidt, 2014), and separation anxiety (Eley, Gregory, Clark, & Ehlers, 2007). Therefore, AS is a specific risk factor for the development of anxiety disorders in both diagnosed and undiagnosed (Calkins et al., 2009; Schmidt et al., 2010; Weems) samples.

Finally, it was found that AS components explained 19% of variance in stress, and AS cognitive concerns and AS social concerns significantly predicted stress. AS also has a role as cognitive vulnerability factor against

stressors (Schmidt, Lerew, & Jackson, 1997). Individuals with high AS levels may have difficulties in managing stress and exhibits avoidance behaviors in stressful situations (Reiss, 1999).

The current study also has some limitations. The data collection tools are self-report instruments and the sample consisted of university students.

In conclusion, the results reveal the relationships between AS and depression, anxiety, and stress. Previous research and our study show that AS is an important risk factor in the development of psychological problems. In future studies, it is recommended to examine the longitudinal development of AS in nonclinical samples. It is also recommended to conduct studies comparing clinical and nonclinical samples.

TRAKYA BÖLGESİNDE YER ALAN ÜNİVERSİTELER BAĞLAMINDA YÜKSEKÖĞRETİMDE TARİH LİSANS PROGRAMLARI

Erol AKCAN*

Öz

Türkiye'deki üniversitelerin bünyesinde çok sayıda tarih bölümü bulunmakta ve her yıl önemli sayıda öğrenci bu bölümlerden mezun olmaktadır. Tarih bölümüne yerleşen öğrencilere bu bölümlerde hangi dersler ne şekilde okutulmaktadır? İlgili bölüme ait lisans öğretim programında hangi dersler zorunlu veya seçmeli olarak verilmektedir? Lisans programında tarih disiplinin dışında başka alanlarla ilgili derslere yer verilmekte midir? İncelenen lisans programlarının benzerlikleri ve farklılıkları nelerdir? Bu çalışmada buna benzer sorulara yanıt bulabilmek için Trakya sınırları içerisinde yer alan Edirne, Tekirdağ ve Kırklareli illerindeki yüksek öğretime ait üniversitelerin tarih bölümü lisans programları karşılaştırmalı bir şekilde incelenmiştir. Bu üç üniversitenin devlet üniversitesi olması, aynı mevzuata bağlı olmaları, birbirine yakın coğrafyada kurulmaları gibi hususlar karşılaştırma yapma imkanını kolaylaştırmıştır. Bu çalışmada, üç üniversitenin internet adreslerinde yayımlanan lisans programı ve içerikleri kullanılmıştır. Bunun dışında konumuzla ilgili diğer kaynaklardan da yararlanılmıştır. Çalışmada etik ihlali gerektirecek bir durum söz konusu olmamıştır. Bu çalışmayla tarih bölümünde öğrenimlerine devam edecek öğrencilere, onları nasıl bir lisans programının beklediği konusunda ön bilgi vermek, başka bölgelere ve üniversitelere odaklanan benzer çalışmalara öncülük etmek hedeflenmiştir. Yapılan çalışma sonucunda, bu üç tarih bölümünün lisans programlarında benzerlik ve farklılıklarla karşılaşmıştır. Tarih biliminin yöntemine dair verilen derslerin isimleri ve bu dersler için ayrılan süre, programdaki ders sayısı her üç bölüm programında farklıdır.

Anahtar Sözcükler: Yükseköğretim, Tarih Lisans Programları, Namık Kemal Üniversitesi, Trakya Üniversitesi, Kırklareli Üniversitesi.

Within The Context Of Universities In The Region Of Thrace History Undergraduate Programs In Higher Education

Abstract

Universities in Turkey have many history departments and every year a significant number of students graduate from these departments. Which courses are taught to the students who are placed in the history department? Which courses are offered as compulsory or elective in the undergraduate curriculum of the relevant department? Are courses related to other fields apart from the discipline of history included in the undergraduate program? What are the similarities and differences of the examined undergraduate programs? In this study, in order to find answers to similar questions, the undergraduate programs of the history departments of higher education universities in Edirne, Tekirdağ and Kırklareli provinces within the borders of Thrace were examined comparatively. The fact that these three universities are state universities, they are subject to the same legislation, and the fact that they are located in close geography to each other has made it easier to make comparisons. In this study, the undergraduate program and its contents published on the internet addresses of three universities were used. Apart from this, other sources related to our subject were also used. There was no case that necessitated an ethical violation in the study. With this study, it is aimed to give preliminary information about what kind of undergraduate program awaits students who will continue their education in the history department, and to pioneer similar studies focusing on other regions and universities. As a result of the study, similarities and differences were encountered in the undergraduate programs of these three history departments. The names of the courses given on the method of history science, the time allocated for these courses, the number of courses in the program are different in each of the three department programs.

Keywords: Higher Education, History Undergraduate Programs, Namık Kemal University, Trakya University, Kırklareli University.

* Doç. Dr. Trakya Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Öğretim Üyesi. E-posta: eerolakcan@gmail.com

GİRİŞ

Türkiye’deki devlet üniversitelerinin bünyesinde çok sayıda tarih bölümü bulunmaktadır. Bu bölümlere yerleşen öğrenci sayısı, her geçen gün artmaktadır. Öğrencilerin tarih bölümlerine yerleşebilmek için üniversite sınavında almaları gereken puan ve elde etmeleri gereken net sayısı da bölüme göre değişkenlik göstermektedir. Yüksek Öğretim Kurumu’nun (YÖK) 2018 yılında yayımladığı veriler temel alınarak yapılan bir çalışmada, bu bölümlere yerleşen öğrencilerin hangi derslerden kaç net yaptıkları görülmektedir (Aktaş ve Aktaş, 2019: 484-486). Bu bilgilerden hareketle, tarih bölümlerine yerleşen bütün öğrencilerin üniversite sınavında aynı başarıyı göstermek zorunda olmadığını, bu durumun yerleşilen üniversite veya bölüme göre değişkenlik gösterdiği söylenebilir.

Bir öğrencinin içinde yaşadığı toplumun ve başka toplumların kültürlerini anlamasında, bugüne ve dünyaya olan bakışının şekillenmesinde almış olduğu tarih öğreniminin rolü inkâr edilemez. Bundan dolayı öğrencinin öğrenim gördüğü bölümde aldığı derslerle tarihe ve dünyaya olan bakışı arasında bağlantı vardır. Ayrıca, tarih bölümüne yerleşen öğrenciye, yaşadığı çağın ve toplumun ihtiyaç duyduğu bilgi ve becerilerin kazandırılmasında, iş bulabilme imkanının kolaylaştırılmasında aldığı eğitimin çok büyük etkisi vardır. Bu açıdan bakıldığında, yüksek öğretimdeki tarih öğretiminin önemli ayaklarından birini, eğitim programı oluşturur. Öğrenciye, hedeflenen bilgi ve becerilerin kazandırılmasında eğitim programı ve bu programın içeriği önemli bir işlev görmektedir. (Acun, 2020: 235-236). Bu çalışma, yüksek öğrenimin statik ayağını oluşturan program üzerine odaklanmıştır.

Bu düşüncelerden hareketle bu çalışmada Türkiye’deki üç devlet üniversitesinin bünyesinde bulunan tarih bölümü lisans programları karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Bu üniversitelerin tarih bölümlerine kuruluş tarihleri açısından bakıldığında Trakya Üniversitesi Tarih Bölümü’nün (T.Ü. Tarih Bölümü) 1989 tarihinde (<https://tarih.trakya.edu.tr>. 2023a), Namık Kemal Üniversitesi Tarih Bölümü’nün (NKÜ Tarih Bölümü) 2007 tarihinde (<http://fened-t.web.nku.edu.tr>. 2023), Kırklareli Üniversitesi Tarih Bölümü’nün (KLÜ Tarih Bölümü) ise 2009 tarihinde (<https://tarih.klu.edu.tr>. 2023), kurulduğu anlaşılmaktadır. Kuruluş ve ilk lisans öğrencilerini aldıkları tarih itibariyle bakıldığında T.Ü. Tarih Bölümü’nün diğer iki bölüme göre daha eski olduğu görülmektedir. Her üç bölümde Eskiçağ, Ortaçağ, Yeniçağ, Yakınçağ, Türkiye Cumhuriyeti Tarihi ve Genel Türk Tarihi anabilim dalları bulunmaktadır. Yine her üç bölümden mezun olmak için öğrencinin dört yıl süreyle öğrenim görmesi, her dönemde zorunlu ve seçmeli derslerden oluşan 30 AKTS ve sekiz dönemin de sonunda toplam 240 AKTS ders alması gerekir.

YÖNTEM

Bu çalışmada, belge analizi yöntemi kullanılmıştır. Belge incelemesi, tarihçilerin kullandığı bir yöntemdir. Belge incelemesinde araştırmacı ihtiyacı olan veriyi gözlem veya görüşme yapmadan elde edebilir (Kral, 2020: 5-8). Bu doğrultuda çalışmanın konusunu teşkil eden üç devlet üniversitesinin tarih bölümü lisans programları incelenmiştir. İncelenen bu programlarda okutulan dersler arasındaki benzerlikler ve farklılıklar ortaya konmuştur. Böylelikle bu bölümleri tercih ederek tarih öğrenimi almak isteyen öğrencilere, kendilerini nasıl bir lisans programı beklediği konusunda ön bilgi vermek, farkındalık yaratmak ve bundan sonra benzer çalışmalara öncülük etmek amaçlandı. Bu konular üzerine yapılan çalışmaları bir araya getiren bibliyografya çalışmaları incelendiğinde, program içeriklerine dair yapılan çalışmaların ağırlık merkezini örgün eğitimin ilköğretim ve lise kademelerinin oluşturduğunu, yüksek öğretimdeki tarih lisans programlarına dönük çalışmaların yeterli olmadığı görülecektir (Öztürk- Şimşek, 2013: s. 110-145; Aydemir, 2012: s. 843-863). Bu çalışma, bu anlamda alanında yapılan ilk çalışmalardan biridir. Ramazan Acun’un çalışması ise Türkiye’deki bir üniversite ile Amerika’daki bir üniversitenin tarih lisans programını karşılaştırmalı

şekilde incelemesi, tarih öğreniminin diğer öğelerini de dikkate alması açısından farklılık göstermektedir (Acun, 2020: 232-247).

BULGULAR

Her üç üniversitenin tarih bölümü lisans programının ilk yılının bahar ve güz dönemine bakıldığında YÖK'ün zorunlu tuttuğu Türk Dili, Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi ve Yabancı Dil derslerine yer verildiği görülmektedir. Bu derslerle birlikte ele alındığında T.Ü. Tarih Bölümü'nün programında zorunlu ve seçmeli dersler birlikte öğrenci, birinci sınıfın her iki döneminde toplam 10 (on) ders almaktadır (<https://tarih.trakya.edu.tr>. 2023b). Aksi bir gösterim söz konusu olmadığı takdirde bütün çalışma boyunca ilgili bölümün programıyla ilgili bilgiler bu linkten alınmıştır). Zorunlu YÖK derslerinin dışında bahsi edilen bölümde birinci sınıfta Tarihe Giriş-I-II, Tarih Bibliyografyası I-II, İslam Öncesi Türk Tarihi-I-II, Büyük Selçuklu Tarihi I-II, Osmanlı Türkçesi I-II dersleri zorunlu olarak okutulurken, iki ders, seçmeli havuzundan öğrencinin seçimine bırakılmıştır. Seçmeli dersler havuzunda ise Eski Ön Asya Tarihi I-II, İslam Tarihi I-II, Medeniyet Tarihi I-II, Anadolu Beylikleri I-II, Sosyal Bilimlere Giriş I-II yer almaktadır.

NKÜ Tarih Bölümü'nde birinci sınıfın ilk döneminde seçmeli dersle birlikte 11, ikinci döneminde ise 10 ders bulunmaktadır. Zorunlu YÖK derslerinin dışında birinci sınıfın güz döneminde Eski Mezopotamya Tarihi, Eski Yunan Tarih Yazıcılığı, İslam Tarihi-I, Orta Asya Türk Tarihi-I, Tarih Metodolojisi-I, Osmanlıca-I, Kariyer Planlama dersleri zorunlu olarak okutulmaktadır. Aynı bölümün bahar dönemi programında zorunlu YÖK dersleri dışında Eski Mısır Tarihi, Eski Roma Tarih Yazıcılığı, İslam Tarihi II, Orta Asya Tarihi-II, Tarih Metodolojisi II, Osmanlıca II dersleri zorunlu olarak yer alırken seçmeli dersler havuzundan öğrenciye seçmeli 1 ders alma hakkı tanınmıştır (<http://bilgipaketi.nku.edu.tr>. 2023). İlgili bölümün programıyla ilgili bütün bilgiler aksi belirtilmediği takdirde bu adresten alınmıştır).

İlgili bölümün birinci sınıf güz dönemi seçmeli ders havuzunda Antik Pers Tarihi ve Kültürü, Mesleki İngilizce I, Oğuzlar, Rusça I dersleri yer alırken bahar döneminde Akademik Sunum ve İletişim Becerileri, Arapça II, İslam Öncesi Türklerde Sosyal ve Kültürel Yapı, Mesleki İngilizce II, Rusça II dersleri bulunmaktadır.

KLÜ Tarih Bölümü'nün birinci sınıf güz döneminde zorunlu YÖK derslerinin dışında Temel Bilgi Teknolojisi Kullanımı, Osmanlı Türkçesi-I, Orta Asya Türk Tarihi-I, Eski Ön Asya Tarihi, Tarih Bilimine Giriş dersleri; bahar döneminde ise Osmanlı Türkçesi-II, Orta Asya Türk Tarihi-II, İslam Tarihi I, Eski Batı Tarihi dersleri okutulmaktadır. Bölümün birinci sınıfında seçmeli ders olmadığı gibi güz döneminde öğrenci toplam 8, bahar döneminde ise 7 ders almaktadır (<https://fef.klu.edu.tr>.2023). Aksi belirtilmediği takdirde bölümün programıyla ilgili bütün bilgiler bu adresten alınmıştır).

Her üç bölümün tarih bölümü birinci sınıf programına birlikte bakıldığında benzerlikler ve farklılıklar dikkat çekmektedir. Söz konusu bölümlerin birinci sınıf programında okutulan derslerin dönemlik AKTS'leri eşit olmasına rağmen ders sayıları farklıdır. T.Ü. Tarih Bölümü'nün birinci sınıfında öğrenci toplamda 20 ders alırken, NKÜ Tarih Bölümü'nde bu sayı 21, KLÜ Tarih Bölümü'nde ise 15'tir. Ders sayısı bakımından her üç bölümde denklik olmadığı açıktır.

T.Ü Tarih Bölümü'nün ikinci sınıf programında öğrenciler güz ve bahar döneminde toplam 21 ders almaktadır. Güz döneminde öğrencilere Ortaçağ Avrupa Tarihi, Osmanlı Tarihi I (14. 15.yy), Meşrutiyetten Cumhuriyete Fikir Hareketleri I, Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Türkiye'nin Sosyo-Kültürel ve İktisadi Hayatı I, İlk İslam Türk Devletleri Tarihi I, Moğollar I, Osmanlı Teşkilat Tarihi (Merkez) I dersleri zorunlu dersler kategorisinde okutulmaktadır. Öğrenciler bu dönemde biri alan dışı olmak üzere toplam üç seçmeli ders alabilecektir. Seçmeli ders havuzuna bakıldığında Eski Anadolu Tarihi I, Osmanlı Paleografyası I, Bilim Tarihi I, Tarih Araştırmalarında Bilgisayar Kullanımı I, Ortadoğu Türk Devletleri I, Mesleki İngilizce I, Uluslararası Politikalar Analizi I, Türk

Düşünce Tarihi I, Doğu Avrupa Türk Tarihi I adları altında dokuz ders yer almaktadır. Bahar döneminde ise güz döneminden farklı olarak Orta Çağ Avrupa Tarihi programda yer almamaktadır. Osmanlı Merkez Teşkilatı (Taşra) ibaresiyle verilmektedir. Seçmeli derslerde ise Ortaçağ Avrupa Medeniyeti adıyla eklenen ders dışında önemli bir farklılık bulunmamaktadır.

NKÜ Tarih Bölümü'nün ikinci sınıf güz döneminde zorunlu ders olarak Anadolu Kent Tarihi-I, Eskiçağ Anadolu ve Trakya Tarihi I, Osmanlı Tarihi (1299-1453) I, Selçuklu Tarihi I, Tarih Metinleri I dersleri yer almaktadır. Bölüm programında yer alan Bizans Tarihi I, İlk Türk İslam Devletleri Tarihi-I, İslam Sanatı ve Mimarlığı, Karadeniz'in Kuzeyindeki Türk Kavimler ve Rusya Tarihi I, Osmanlı Sosyal ve Ekonomik Tarihi, Türk Dış Politikası, Uygarlık Tarihi, Üniversite Genel Seçmeli Dersler gibi seçmeli derslerden öğrenci üç tanesini seçebilecektir. Bahar döneminde ise güz dönemindeki zorunlu dersler (II) şeklinde verilmektedir. Seçmeli dersler arasında yukarıdaki derslerden Bizans Tarihi, İlk Türk İslam Devletleri Tarihi, Karadeniz'in Kuzeyindeki Türk Kavimler ve Rusya Tarihi, Türk Dış Politikası (II) şeklinde programda bulunmaktadır. İkinci sınıfta her dönem 5'i zorunlu 3'ü seçmeli olmak üzere öğrenci toplam sekiz ders alabilecektir.

KLÜ Tarih Bölümü'nün ikinci sınıf güz ve bahar döneminde yedi olmak üzere toplamda 14 ders zorunlu olarak okutulmaktadır. Programda seçmeli ders yer almamaktadır. Güz döneminde İngilizce III, Osmanlı Tarihi-I, Büyük Selçuklu Tarihi, Osmanlı Tarihi Metinleri-I, İlk Müslüman Türk Devletleri Tarihi, Türk İktisat Tarihi, İslam Tarihi II dersleri yer alırken bahar döneminde Osmanlı Tarihi II, Anadolu Selçuklu Tarihi, Osmanlı Tarihi Metinleri II, Avrupa Tarihi, Anadolu Beylikleri Tarihi, Türk İktisat Tarihi II, 20. Yüzyıl Türkiye Tarihi-I dersleri yer almaktadır.

Üç bölümün ikinci sınıf programında dikkati çeken ilk husus, ders sayılarındaki farklılıktır. T.Ü. Tarih Bölümü'nün programında öğrenci 30 AKTS'yi doldurmak için 10 ders almak zorunda kalırken bu sayı diğer iki bölümde daha düşüktür. Bölüm programındaki derslere kronolojik ve coğrafi çerçeveden bakıldığında dikkat çeken noktalar vardır. Her üç bölüm programında yer alan ikinci sınıf dersleri ağırlıklı olarak Türk tarihine ve Türkiye'nin tarihine odaklanmaktadır.

T.Ü. Tarih Bölümü'nün üçüncü sınıf güz döneminde Osmanlı Tarihi (16-17 yy) III, Orta Asya Türk Tarihi I, Türk İslam Medeniyeti I, Millî Mücadele'de Türk-Ermeni İlişkileri, Türkiye ve Balkanlar (19-20) I, Türk Selçuklu Tarihi I, Türkiye Cumhuriyeti Tarihi I dersleri zorunlu olarak yer almaktadır. Öğrenciye biri alan dışı seçmeli olmak üzere toplam üç ders seçme hakkı tanınmıştır. Dönem boyunca öğrenci toplam 10 ders almaktadır. Seçmeli dersler listesinde Grek ve Roma Tarihi I, Bizans Tarihi I, Osmanlıca (Tarih Metinleri) I, Tarih Araştırmalarında Bilgisayar Kullanımı III, Mesleki İngilizce III, Türkiye- AB İlişkileri I, Uluslararası Kurumlar ve Türkiye I, Osmanlı İktisat Tarihi I, Haçlı Devletleri Tarihi I, 19. Yüzyıl Türk Dünyası I, Türk-Rus Münasebetleri I dersleri bulunuyor. Bahar döneminde ise aynı dersler önlerine sayılar eklenmek suretiyle aynen okutuluyor. Seçmeli derslerle birlikte toplam ders sayısı bahar döneminde de 10'dur.

NKÜ Tarih Bölümü'nün üçüncü sınıf güz döneminde Balkan Tarihi I, Ege ve Yunan Tarihi I, Osmanlı Tarihi (1453-1789) I, Türk Modernleşme Tarihi I, Yeniçağ Avrupa Tarihi I, dersleri zorunlu olarak okutulmaktadır. Bu zorunlu derslerin yanında öğrenciye şu derslerden üç tanesini seçme hakkı tanınmıştır: Anadolu Selçuklu Devleti Tarihi, Arapça V, Klasik Mitoloji, Osmanlı Paleografyası ve Diplomatası I, Türk Harp Tarihi I, Türk Sanat Tarihi I. Seçmeli derslerle birlikte toplam dönemde verilen ders sayısı 8'dir. Bahar döneminde aynı dersler (II) şeklinde aynen zorunlu olarak verilmektedir. Seçmeli dersler listesinde güz döneminden farklı olarak Tarih Felsefesi eklenmiştir.

KLÜ Tarih Bölümü'nün üçüncü sınıf güz programında Osmanlı Tarihi-III, Osmanlı Arşiv Vesikaları I, 20. Yüzyıl Türkiye Tarihi-II, Osmanlı Müesseseleri ve Medeniyeti Tarihi I dersleri zorunlu dersler arasında yer almaktadır. Bu zorunlu derslerin yanında öğrenciye seçmeli ders listesinde yer alan şu derslerden üç tanesini seçme hakkı tanınmıştır: Tarihi Coğrafya I, İslamiyet

Öncesi Türk Kültür Tarihi, Uygarlık Tarihi, İktisat Tarihi, Şehir Tarihi I, Ortaçağ Tarihi Kaynakları, Endülüs Bilim ve Kültür Tarihi, Osmanlı Sosyal Tarihi I, Yeniçağ Tarihi Metinleri, 19. Asır Türk Edebiyatı Tarihi, Roma Tarihi. Aynı bölümün bahar dönemi programında zorunlu dersler arasında yer alan 20. Yüzyıl Türkiye Tarihi'nin yerine Selçuklu Kültür ve Medeniyeti Tarihi getirilmiştir. Diğer dersler aynen kalmıştır. Seçmeli derslerin listesinde ise Dinler Tarihi, Türk Denizcilik Tarihi, Doğal Afetler ve Salgınlar Tarihi gibi yeni dersler ilave edilmiştir. Bölüm programında güz ve bahar döneminde yedi şer olmak üzere toplamda 14 ders yer almaktadır. Bu derslerden dördü zorunlu üçü seçmelidir.

T.Ü Tarih Bölümü'nün dördüncü sınıf güz döneminde Osmanlı Tarihi (18-20 yy) V, XX. Yüzyıl Türk Dünyası I, Tarih Araştırmalarında Metod I, Orta Asya Türk Tarihi III, Türkiye Cumhuriyeti Tarihi III, Türkiye ve Balkanlar (19-20 yy) II, Bitirme Ödevi (Yıllık) zorunlu dersleri zorunlu dersler arasında yer alıyor. Öğrencilerin Selçuklu Teşkilat Tarihi I, Mesleki İngilizce V, 19. Yüzyıl Dünya Tarihi, Güncel Olayların Tarihi Bakımdan Tahlili-I, Türk Kültür Tarihi I, Cumhuriyet Dönemi Türk Dış Politikası I, Yakınçağ Avrupa Tarihi I, Türk Eğitim Tarihi I (19. ve 20. Yüzyıl Osmanlı Eğitim Sistemi ve Kurumları), Türk Tarih Yazıcılığı-I derslerinden üç tanesini seçme hakkı bulunmaktadır. Bölümün bahar dönemi derslerine bakıldığında aynı zorunlu ve seçmeli derslerin (II), Osmanlı Tarihi'nin ise (VI) şeklinde aynen devam ettirildiği görülür. Her iki dönemde ders sayısı 10'dur.

NKÜ Tarih Bölümü'nün dördüncü sınıf güz dönemi zorunlu dersleri arasında Bitirme Ödevi I, Osmanlı Tarihi (1789-1918) I, Roma Tarihi I, Tanzimat Dönemi Merkez ve Taşra Teşkilatı I, Türkiye Cumhuriyeti Tarihi I dersleri yer alıyor. Öğrencilerin I. Dünya Savaşı Tarihi, Millî Mücadele Tarihi I, Ortaçağ Bilim ve Eğitim Tarihi I, Osmanlı Arşiv Belgeleri I, Sanat ve Mimarlık Tarihi I, Tarihi Vesikaları Araştırma ve İnceleme I, Türk Demokrasi Tarihi I derslerinden üç tanesini seçme hakkı vardır. Bölümün bahar dönemi programında aynı zorunlu dersler (II) şeklinde devam ettiriliyor. Seçmeli derslerin arasında yukarıdaki derslerin dışında Safevi Devleti Tarihi, Tarih Felsefesi gibi dersler ilave edilmiştir. Her iki dönemde öğrenciler 5'i zorunlu 3'ü seçmeli olmak üzere toplam 8 ders almaktadır.

KLÜ Tarih Bölümü'nün dördüncü sınıf güz dönemi zorunlu dersleri Çağdaş Dünya Tarihi I, Türk Modernleşme Tarihi-I ve Tarih Yazımı'dır. Bu zorunlu derslerin dışında öğrenciye şu listeden dört dersi seçme hakkı tanınmıştır: Türk Dış Politikası, Türk Basın Tarihi, Yeniçağ Tarihi Kaynakları, Sömürgecilik Tarihi, İktisadi Düşünce Tarihi, Çağdaş Türk Dünyası Tarihi-I, Osmanlı Diplomatika I, 20. Yüzyıl Türkiye İktisat Tarihi, Türk Düşünce Tarihi, Osmanlı Mimarisi ve Sanat Tarihi, Tanzimat Dönemi Osmanlı Tarihi Semineri, İslam Bilim ve Teknoloji Tarihi I, Tarih Felsefesi, İnkılap Tarihi Semineri, Osmanlı İlmiye Teşkilatı. Bahar dönemi derslerinde Tarih Yazımı'nın yerini Bitirme Ödevi almıştır. Bunun dışında diğer zorunlu derslerde bir farklılık yoktur. Seçmeli ders listesine güz döneminde olmayan Tarih Sosyolojisi, Rusya Tarihi, Hukuk Tarihi gibi dersler ilave edilmiştir.

SONUÇ ve TARTIŞMA

İncelenen üç programa birinci sınıf programında yer alan dersler açısından bakıldığında her üç bölümde benzerlikler ve farklılıklar göze çarpar. Örneğin, Osmanlı Türkçesi ve Orta Asya Türk Tarihi/İslam Öncesi Türk Tarihi her üç bölümün birinci sınıfında okutulmaktadır. İsimleri farklı olmakla birlikte birinci sınıfta Tarihe Giriş, Tarih Metodolojisi, Tarih Bilimine Giriş, Tarih Bibliyografyası gibi tarih ilminin usulüne ve kaynaklarına dönük derslerin zorunlu dersler arasında okutulduğu görülür. Birinci sınıfta her üç bölümde Eskiçağ Tarihi'ne ait dersler farklı isimlerle verilmektedir. Bu noktada dikkat çeken husus, NKÜ Tarih Bölümü ve KLÜ Tarih Bölümü'nde eskiçağa ait dersler zorunlu dersler arasında yer alırken T.Ü Tarih Bölümü'nde bu zaman dilimine ait dersin Eski Ön Asya Tarihi I-II şeklinde seçmeli olarak verilmesidir. Bahsi edilen bölümde

öğrencilere sadece iki dersi seçme hakkı tanındığı dikkate alınır, bu bölümdeki öğrencilerin en azından bir kısmının birinci sınıfta eskiçağa ait bir ders göremeyeceği sonucuna ulaşılabilir.

Benzer şekilde İslam Tarihi dersi NKÜ Tarih Bölümü ve KLÜ Tarih Bölümü'nde zorunlu dersler arasında yer alırken T.Ü Tarih Bölümü'nde bu ders seçmeli dersler arasında yer almaktadır. T.Ü Tarih Bölümü'ne yerleşen birinci sınıf öğrencilerinin Eskiçağ Tarihi ve İslam Tarihi derslerini almaları tamamen seçimlerine bırakılmış gözükmektedir. Öğrenciler bölümün seçmeli dersleri arasında yer alan bu iki dersi seçmedikleri takdirde bölümden bu dersleri almadan mezun olabileceklerdir. Aynı bölümün birinci sınıf programı Büyük Selçuklu Tarihi dersine yer vermesiyle diğer iki bölümün programından ayrı düşmektedir. Eskiçağ ve İslam Tarihi'nin öğrencinin seçimine bırakıldığı programda bu dersin zorunlu dersler arasında yer alması kronolojik bakımdan dikkat çekicidir. Eskiçağ ve İslam Tarihi'ni seçmeli ders olarak alan aynı sınıftaki öğrenciler ile bu iki dersi almayan diğer öğrenciler aynı anda Büyük Selçuklu Tarihi almak zorunda kalacaklardır. Bu yönüyle de dikkat çekmektedir. Seçmeli ders konusunda her üç bölümde farklı uygulama vardır. KLÜ Tarih Bölümü'nde birinci sınıfta seçmeli ders yer almazken diğer iki bölümün programında öğrenciye en az bir en fazla iki dersi seçebilme hakkı tanınmıştır. Diğer iki bölümden farklı olarak NKÜ Tarih Bölümü'nün birinci sınıf dersleri arasında kariyer planı ve yabancı dil becerisiyle ilgili dersler yer almaktadır. Öğrencinin mezuniyet sonrası iş bulabilme imkanının kolaylaşmasında bu tür derslerin etkisi olabilir.

İncelenen bölümlerin ikinci sınıf programlarına bakıldığında, T.Ü. Tarih Bölümü'nün programında öğrencilerin, Moğollar I-II, İlk İslam Türk Devletleri Tarihi gibi dersleri, Meşrutiyet'ten Cumhuriyet'e Fikir Hareketleri I-II, Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Türkiye'nin Sosyo-Kültürel ve İktisadi Hayatı I-II şeklindeki derslerle aynı sınıfta alıyor olmaları dikkat çekicidir. Öğrenciler, bir ders öncesinde Moğollar'ın istilasını öğrenirken hemen sonrasındaki derste 1908'den sonraki düşünce akımlarını ya da Tanzimat sonrası gelişmeleri anlamaya çalışacaktır. Bu dersler arasındaki kronolojik açıklık metodolojik açıdan kabul edilebilir ölçüde değildir. Tarihi olay ve olguların anlaşılabilmesi, açıklanabilmesi, bu olay ve olgular arasındaki bağlantıların kurulabilmesi açısından kronolojik yakınlığın önemi inkâr edilemez. İkinci sınıfta Osmanlı Devleti'nin kuruluşuyla ilgili bilgiler edinen bir öğrencinin aynı anda zihnen Tanzimat'a taşınması anlaşılabilir bir durum olmasa gerekir. Benzer şekilde KLÜ Tarih Bölümü'nün programında yer alan 20. Yüzyıl Türkiye Tarihi I dersi de böyledir. Diğer derslerle karşılaştırıldığında bu dersin zamansal olarak çok ileride olduğu dikkat çeker.

Her üç bölümün üçüncü sınıf derslerine bakıldığında benzer ve farklı yönler bulmak mümkündür. Alınan ders sayısı açısından üç bölümde eşitlik yoktur. T.Ü Tarih Bölümü'nde öğrenci üçüncü sınıfta her dönem 10 ders almak zorundayken diğer iki bölümden NKÜ Tarih Bölümü'nde her dönem 8 ders, KLÜ Tarih Bölümü'nde ise 7 ders almak zorundadır. Okutulan zorunlu dersler açısından üç bölümün dersleri mukayese edildiğinde ortak tek dersin Osmanlı Tarihi olduğu gözlemlenir. Derslerin kronolojik dizimi açısından zorunlu dersler mukayese edildiğinde en dikkat çekici programın T.Ü Tarih Bölümü'ne ait olduğu görülür. Öğrenciler üçüncü sınıfta bir taraftan Osmanlı Tarihi'nin on altı ve on yedinci yüzyılını okurken aynı anda Türkiye Cumhuriyeti Tarihi veya Millî Mücadele Dönemi Türk-Ermeni İlişkileri gibi çok daha ileri bir zaman diliminde yer alan konuları öğrenmektedir. Türkiye Cumhuriyeti Tarihi'ni, üçüncü sınıfta Selçuklu Tarihi ile zorunlu dersler arasında veren tek program, T.Ü Tarih Bölümü'ne aittir. Diğer iki bölüm içerisinde derslerin kronolojik uyumuna gösterilen özen ve dikkat itibarıyla NKÜ Tarih Bölümü arkasından KLÜ Tarih Bölümü öne çıkmaktadır.

Üçüncü sınıf derslerine coğrafi çerçeveden bakıldığında T.Ü Tarih bölümü derslerinin çerçevesinin geniş, diğer bölümlerin daha dar olduğu gözlemlenir. Örneğin, T.Ü Tarih Bölümü'nün dışındaki iki bölüm programında birinci sınıfta iki dönem verilen Orta Asya Türk Tarihi dersinden

sonra tekrar “Orta Asya” olarak isimlendirilen coğrafyaya ait bir derse yer verilmezken T.Ü. Tarih Bölümü’nün üçüncü sınıf programında Orta Asya Türk Tarihi-I-II şeklinde bu bölgeye ait ders konulmuştur. Aynı anda Türkiye ve Balkanlar (19-20 yy) dersinin olduğu hatırlanacak olursa coğrafi çerçevenin diğer bölümlere göre geniş olduğu gözlemlenir. Üç bölümün dersleri arasındaki coğrafi çerçevenin dar veya geniş tutulması ders sayısındaki farklılıkla ilişkilendirilebilir.

Üç bölümün dördüncü sınıf derslerine karşılaştırmalı bir şekilde bakıldığında ders sayılarının eşit olmadığı gözlemlenir. Ders sayısı bakımından ilk sırayı her dönem 10 dersle T.Ü. Tarih Bölümü almaktadır. Dersler arasında karşılaştırma yapıldığında benzerlikten çok farklılıkla karşılaşmak mümkündür. Sözelimi, Osmanlı Tarihi, T.Ü. Tarih Bölümü ve NKÜ Tarih Bölümü’nde dördüncü sınıf zorunlu dersleri arasında yer alırken KLÜ Tarih Bölümü’nün programında bulunmuyor. Yine Türkiye Cumhuriyeti Tarihi, T.Ü. Tarih Bölümü’nün programında üçüncü sınıftan başlayarak dört dönem okutulurken NKÜ Tarih Bölümü’nde sadece dördüncü sınıfın iki döneminde yer almaktadır. KLÜ Tarih Bölümü’nde ise ismi Türk Modernleşme Tarihi I-II şeklinde olmak üzere dördüncü sınıfta yer almaktadır. Bitirme Ödevi, KLÜ Tarih Bölümü’nde seçmeli dersler arasında yer alırken diğer iki bölümde zorunlu dersler arasında bulunmaktadır.

Bu çalışmada üç bölüm programı karşılaştırılırken bütün öğrencilerin zorunlu olarak aldıkları dersler esas alındığı için seçmeli dersler üzerinden bir karşılaştırmaya gidilmedi. Zorunlu veya seçmeli olsun derslerin isimlerinden hareketle hangi zamana, konuya ya da coğrafyaya odaklandığını tahmin etmek güç değildir. Ancak belirtmeden geçemeyeceğiz ki T.Ü. Tarih Bölümü’nün dördüncü sınıf seçmeli dersleri arasında yer alan “Güncel Olayların Tarihi Bakımdan Tahlili” dersinin içeriğinin ne olduğu, bu dersi seçen öğrencilere hangi konuların verileceği konusunda bir tahminde bulunamıyoruz. Bunun için ilgili bölümün program içeriğindeki haftalık ders konularına bakılması gerekir.

Tarih ilminin usül derslerinin nasıl ve ne şekilde verildiği açısından üç bölümün programına bakıldığında farklılıklar olduğu görülür. T.Ü. Tarih Bölümü’nün programında Tarih Araştırmalarında Metod-I-II şeklinde dördüncü sınıfta iki döneme yayılan bu ders, NKÜ Tarih Bölümü’nün programında birinci sınıf güz ve bahar döneminde bulunmaktadır. KLÜ Tarih Bölümü’nün programında ise bu ders Tarih Bilimine Giriş adı altında birinci sınıfın sadece güz döneminde yer almaktadır.

Görüldüğü üzere üç bölümden ikisinde usül dersi birinci sınıfta verilirken birinde son sınıfta verilmektedir. Ayrıca bu dersin ismi konusunda da üç bölümde farklı adlar tercih edilmiştir. T.Ü. Tarih Bölümü’nün programında birinci sınıfın güz ve bahar döneminde Tarihe Giriş I-II dersi yer aldığı gibi dördüncü sınıf dersleri arasında Tarih Araştırmalarında Metod I-II dersi bulunmaktadır. Aynı bölümün birinci sınıf zorunlu dersleri arasında güz ve bahar döneminde okutulan Tarih Bibliyografyası I-II dersi de hatırlanacak olursa usül ve kaynak derslerini T.Ü. Tarih Bölümü’nün üç farklı ders ve farklı sınıflara yaydığı sonucuna ulaşırız. Bu derslerin isim ve içeriklerinin farklı olduğu kabul edilecek olursa yani Tarih Bilimine Giriş dersinde usül konuları ele alınmıyorsa bu durumda KLÜ Tarih Bölümü’nün zorunlu dersleri içerisinde bu konuları çağrıştıracak dördüncü sınıfın güz döneminde yer alan Tarih Yazımı dışında ders kalmaz. Hangi açıdan bakılırsa bakılırsa her üç bölümün lisans programında Tarih ilminin usulüne dair bilgilerin hangi sınıfta ve hangi isimli derslerle verileceği konusunda türdeşlik yoktur. Birinci sınıftan sonra bu üç bölümden birinden diğerine yatay geçiş yapan bir öğrencinin transkripsiyonunda yapılacak bir eşleştirmede bu öğrencinin usül dersini alıp almadığına karar verirken dersin ismi üzerinden mi yoksa içeriğinden hareketle mi karar verileceği konusunda bu satırların yazarının bir kanaati bulunmamaktadır.

Türkiye’nin Avrupa’ya açılan topraklarında kurulmuş üç devlet üniversitesinin tarih bölümü lisans programlarının karşılaştırmalı olarak incelendiği bu incelemede şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- Çalışmanın konusunu teşkil eden üç üniversitenin tarih bölümü lisans programları türdeş bir yapıya sahip değildir. Benzerliklerden daha çok aşağıdaki farklılıklar öne çıkmaktadır.
- Her üç bölümdeki zorunlu ve seçmeli derslerin sayısı eşit değildir. Ders sayısı ve içerik yoğunluğu açısından bakıldığında T.Ü. Tarih Bölüm programı ilk sırada bulunmaktadır. Bu bölüme yerleşen bir öğrenci diğer iki bölümde olduğu gibi 240 AKTS ile mezun olacak fakat iki bölüme kıyasla daha fazla ders almak zorunda kalacaktır. İlgili bölüm programında yer alan içerik olarak birbirine yakın dersler programdan kaldırılmak suretiyle ders sayısı azaltılabilir. Örneğin, tarih ilminin metodolojine dönük olarak verilen Tarihe Giriş I-II, Tarih Araştırmalarında Usül I-II dersleri tek bir ders haline getirilebilir. Programda buna benzer değişiklikler yapma imkânı vardır.
- Her üç bölümde Tarih ilminin metodolojisiyle alakalı derslerin isimleri, dönem sayısı ve bu derslerin okutulacağı sınıf konusunda birliktelik ve türdeşlik yoktur. Bununla ilgili dersler, bir bölümde birinci sınıfta okutulurken diğer bir bölümde dördüncü sınıfta okutulmaktadır. Ya da bir bölümde sadece bir dönem ve bir ders olarak verilirken bir başka bölümde birden fazla ders ve dönem ayrılarak verilmektedir. Derslerin isimleri de her bölümde farklılaşmaktadır. Her üç programda, bu derslerin isimleri, içerikleri ve verildiği dönem türdeş hale getirilirse bu üniversiteler arasında yatay geçiş yapan öğrencilerin bu konuyla ilgili iş ve işlemleri kolaylaşır.
- Her üç bölümde hangi derslerin zorunlu hangi derslerin seçmeli kategorisinde okutulacağı ya da okutulması gerektiği konusunda da bir türdeşlikten söz edilemez. Örneğin Eskiçağ ve İslam Tarihi dersleri TÜ Tarih Bölümü programında seçmeli dersler arasında yer alırken diğer iki bölümde bu dersler zorunlu dersler arasında bulunmaktadır. Yine bu bölüm özelinde olmak koşuluyla Moğollar dersi iki dönem zorunlu dersler arasına konurken İslam Tarihi seçmeli dersler kategorisine alınabilmektedir. Tarih öğrenimi gören bir öğrenciye, bu alanın konuları verilirken, dersler programa yerleştirilirken kronolojik sıralamaya, derslerin birbiriyle olan ilişkilerine dikkat edilmelidir. Aksi takdirde öğrenci, tarih öğreniminden yeterince verim alamayacağı gibi programın hedeflerine de tam anlamıyla ulaşamayacaktır.
- Tarih bölüm programındaki derslerden hareketle her üç programdaki tarih anlayış ve yaklaşımının birbirine benzer olduğu tespiti yapılabilir. Derslerin ağırlık merkezini Türkiye ve Türk Tarihi oluşturmaktadır. Bu da göstermektedir ki her üç lisans programı 20. yüzyılın başlarındaki milliyetçi tarih anlayışı ve bakışının etkisi altındadır.

KAYNAKÇA

- Acun, R. (2020) “Karşılaştırmalı Açından Türkiye’de ve Amerika’da Tarih Eğitimi: Hacettepe Üniversitesi Tarih Bölümü ve Western Illinois Üniversitesi Tarih Bölümü Üzerine Örnek Bir Çalışma”. *Türk Tarih Eğitimi Dergisi (TUHED)*, 9 (1), 232-247.
- Aktaş, Ö. ve Aktaş, D. (2019) “Yükseköğretim Program Atlası (2018) Verilerine Göre Tarih Bölümlerinin ve Tarih Öğretmenliği Programlarının Değerlendirilmesi”. *Türk Tarih Eğitimi Dergisi (TUHED)*, 8 (2), 476-498.
- Aydemir, A. (2012) “Türkiye’de Tarih Öğretimi Hakkında Yayımlanmış Makaleler: Bir Bibliyografya Denemesi”. *Turkish Studies*, 7 (4), 843-863.
- Kıral, B. (2020) “Nitel Bir Veri Analizi Yöntemi Olarak Doküman Analizi”. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15, 170-189.
- <https://tarih.trakya.edu.tr>. (2023a). <https://tarih.trakya.edu.tr/pages/bolumumuzun-tarihcesi>; Erişim Tarihi: 2 Şubat 2023.

<https://tarih.trakya.edu.tr>. (2023b). <https://tarih.trakya.edu.tr/pages/ders-plani-ve-icerikleri>; Erişim Tarihi: 3 Şubat 2023.

<http://fened-t.web.nku.edu.tr>. (2023). <http://fened-.web.nku.edu.tr/BölümHakkında/0/s/11186/7668>: Erişim Tarihi: 2 Şubat 2023.

<http://bilgipaketi.nku.edu.tr>. (2023). <http://bilgipaketi.nku.edu.tr/Tarih/bolum/m/5559/484>; Erişim Tarihi: 3 Şubat 2023.

<https://tarih.klu.edu.tr>. (2023). <https://tarih.klu.edu.tr/Sayfalar/2633-bolum-hakkinda.klu>; Erişim Tarihi: 2 Şubat 2023.

<https://fef.klu.edu.tr>. (2023). https://fef.klu.edu.tr/dosyalar/birimler/fef/dosyalar/dosya_ve_belgeler/büro/ders.pdf; Erişim Tarihi: 4 Şubat 2023.

Yüksel Öztürk, Ş. ve Şimşek, A. (2013) “Tarih Eğitimi Alanında Yayımlanmış Türkçe Makaleler Bibliyografyası” *Türk Tarih Eğitimi Dergisi* (TUHED), 2 (1), 110-145.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction: The role of history education in a student's understanding of the cultures of the society he lives in and of other societies, and in shaping his view of today and the world cannot be denied. For this reason, there is a connection between the courses taken by the student in the department and his/her view of history and the world. In addition, the education he receives has a great impact on the student who is placed in the history department, in gaining the knowledge and skills needed by the age and society in which he lives, and in facilitating the opportunity to find a job.

Universities in Turkey have many history departments and every year a significant number of students graduate from these departments. Which courses are taught to the students who are placed in the history department? In this study, the undergraduate programs of the history department of three state universities in Turkey were examined comparatively.

Method: In this study, document analysis method was used. Document analysis is a method used by historians. In document analysis, the researcher can obtain the data he needs without observation or interview. In this direction, the undergraduate programs of the three state universities, which are the subject of the study, were examined. The similarities and differences between the courses taught in these examined programs were revealed. Thus, it was aimed to give preliminary information to students who want to study history by choosing these departments, about what kind of undergraduate program awaits them, to raise awareness and to pioneer similar studies from now on.

Findings: When the undergraduate programs of all three departments are examined, it is seen that courses are taught under different names for four years. When the first year program of the history department of all three departments is examined together, the similarities and differences draw attention. Although the ECTS per semester of the courses taught in the first year program of the said departments are equal, the number of courses is different. While the first year students of Trakya University History Department take 20 courses in total, this number is 21 in Namık Kemal University History Department and 15 in Kırklareli University History Department. It is clear that there is no equivalence in all three departments in terms of the number of courses. The first thing that draws attention in the second year program of the three departments is the difference in the number of courses. In the program of Trakya University History Department, the student has to take 10 courses to fill 30 ECTS, while this number is lower in the other two departments. When we look at the courses in the department program in terms of chronological and geographical framework, there are obvious points that stand out. The second year courses in all three department programs mainly focus on Turkish history and the history of Turkey.

Conclusion and Discussion: In terms of the courses in the first-year curriculum, similarities and differences stand out in all three sections. For example, Ottoman Turkish and Central Asian Turkish History/Pre-Islamic Turkish History are taught in the first grade of all three departments. Although the names are different, it is

seen that courses such as Introduction to History, Methodology of History, Introduction to History, and History Bibliography are among the compulsory courses. In the first year, courses on Ancient History are given under different names in all three departments. In this study, while comparing the three department programs, a comparison was not made over the elective courses, since the compulsory courses taken by all students were taken as the basis. It is not difficult to guess what time, subject or geography the courses focus on from the names of the compulsory or elective courses. In this study, in which the history department undergraduate programs of three state universities established in Turkey's territory opening to Europe were examined comparatively, the following conclusions were reached: The history department undergraduate programs of the three universities that are the subject of the study do not have a homogeneous structure. The following differences stand out more than the similarities: The number of compulsory and elective courses in all three departments is not equal. Trakya University History Department program is in the first place in terms of number of courses and content density. A student placed in this department will graduate with 240 ECTS as in the other two departments, but will have to take more courses compared to the two departments. The number of courses can be reduced by removing courses that are close to each other in terms of content in the program of the relevant department. For example, Introduction to History and Procedure in History Studies, which are given for the methodology of the science of history, can be combined into a single course. It is possible to make similar changes in the program. There is no unity or homogeneity in the names of the courses related to the methodology of the science of history, the number of semesters and the class in which these courses will be taught in all three sections. The courses related to this are taught in the first grade in one department and in the fourth grade in another department. Or, while it is given as only one semester and one course in one department, it is given by separating more than one course and semester in another department. The names of the courses also differ in each department. In all three programs, if the names, contents and period of these courses are made homogeneous, the work and transactions of the students who transfer between these universities will be easier. There can be no homogeneity in terms of which courses will or should be taught in the compulsory and elective categories in all three sections. For example, Ancient and Islamic History courses are among the elective courses in the History Department of Trakya University, while these courses are among the compulsory courses in the other two departments. Again, on the condition of being specific to this department, the Mongols course can be included in the two-semester compulsory courses, while Islamic History can be included in the category of elective courses. When giving the subjects of this field to a student studying history, while placing the courses in the program, attention should be paid to the chronological order and the relations of the courses with each other. Otherwise, the student will not be able to get enough efficiency from history education and the goals of the program will not be fully achieved. Based on the courses in the history department program, it can be determined that the understanding and approach of history in all three programs are similar to each other. The center of gravity of the courses is Turkey and Turkish History. This shows that all three undergraduate programs are under the influence of the nationalist historical understanding and perspective of the early 20th century.

Keywords: Higher Education, History Undergraduate Programs, Namık Kemal University, Trakya University, Kırklareli University.

YABANCI DİL ÖĞRETMENLERİNİN BİLGİ VE İLETİŞİM TEKNOLOJİLERİNE İLİŞKİN ALGILARI *

Zeynep Nur AYGÜN**

Öz

Eğitimde Bilgi ve İletişim Teknolojilerinin (BİT) kullanımı birçok ülkenin temel odak noktası haline gelmiştir. Son zamanlarda, Millî Eğitim Bakanlığı da BİT'i öğretme ve öğrenme ortamlarına uygulamak için önemli çabalar ve büyük mali yatırımlar yapmıştır. Ancak, birçok gelişmekte olan ülkede olduğu gibi, BİT araçları, öğretmenlerin BİT'e yönelik algıları dikkate alınmadan sağlanmaktadır. Bu çalışmanın amacı, Yabancı dil olarak İngilizce (English as a foreign language- EFL) öğretmenlerinin eğitimde BİT algısını ortaya çıkarmak ve ardından öğretmenlerin algısı ile öğretmenlerin mesleki deneyimiyle ilgili faktörler arasındaki ilişkiyi keşfetmektir. Bulgular, EFL öğretmenlerinin BİT algısının olumlu olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin algıları, bilgisayar özellikleri, kültürel algılar ve bilgisayar yeterliliği göz önüne alınarak elde edilmiştir. Sonuçlar, öğretmenlerin teknoloji vizyonuna, teknoloji ile ilgili deneyimlerine ve okulu çevreleyen kültürel koşulların önemine işaret etmektedir. Öğretmenlerin BİT'e yönelik tutumları cinsiyete göre farklılık göstermese de yaşa, bilgisayar sahipliğine ve ağırlıklı olarak da mesleki deneyimlerine göre farklılık göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Bilgi ve İletişim Teknolojileri, Yabancı Dil, Öğretmen, Mesleki Deneyim

Perceptions of Foreign Language Teachers Regarding Information and Communication Technologies

Abstract

The Turkish Ministry of Education has made significant efforts and investments to incorporate Information and Communication Technologies (ICT) into education. However, it is common for ICT tools to be provided to teachers without taking into account their perceptions of ICT. This study aimed to understand the perceptions of ICT in education among English as a Foreign Language (EFL) teachers and to explore the relationship between these perceptions and factors related to their professional experience. The results showed that EFL teachers generally have a positive perception of ICT. Factors such as the teacher's attitudes towards technology, their experiences with it, and cultural conditions all influence their perception. The results also showed that while there is no significant difference in ICT perceptions based on gender, there are differences based on age, computer ownership at home, computer experience, and professional experience.

Keywords: Information and Communication Technologies, Foreign Language, Teacher, Professional Experience.

INTRODUCTION

Information and communications technology (ICT) refers to the various devices, networking equipment, systems, and applications that enable modern computing. While there is no one, definitive definition of ICT, it is generally understood to encompass all the tools that allow people and organizations (such as businesses, governments, non-profits, and even criminal groups) to communicate and interact in the digital world.

Some studies have found that teachers generally hold positive attitudes towards ICT and see it as having potential benefits for language learning (Park & Cho, 2016; Tang, 2018). However, other research has found that teachers may also have concerns and reservations about ICT in the classroom, such as lack of technical skills or difficulties integrating technology into their lesson plans (Al-Hoorie, 2018; Jafari & Tabatabaei, 2017).

* Bu çalışma yüksek lisans projesinden üretilmiştir.

** MEB. Kayseri Merkez Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi İngilizce Öğretmeni,

e-posta: zeynepaygun1308@hotmail.com

Teacher perceptions, or the ideas and menta

Images that teachers hold about their students, are influenced by their background knowledge and personal experiences. These can include things like family history, education, work history, culture, and community, among others. All of these factors contribute to an individual's personal perspective and how they view others. Perception plays a role in acquiring information that is relevant to current goals, but it can also lead to learning that is unrelated to these goals. As with most skills, perception improves with practice and experience, and perceptual learning can be seen as a form of education in attention. Cultural and social factors are also often cited as reasons for a lack of interest in foreign languages.

Professional experience refers to an individual's competence and effectiveness in their chosen field over a specified period of time. It may not be necessary to have academic experience in order to be considered for a certain rank upon initial appointment. An individual's professional experience is evaluated based on the specific duties and responsibilities associated with their current rank. There is a positive correlation between student achievement and a teacher's level of experience. Research has shown that the greatest gains in teacher effectiveness occur during the first few years of teaching, but that these gains continue to be significant throughout the second and even third decades of a teacher's career.

In addition to attitudes towards ICT, professional experience may also play a role in shaping teachers' perceptions. Research has shown that teachers who have more experience may be more likely to have more positive attitudes towards technology, as they may have had more opportunities to learn about and use different forms of technology in their classrooms (Kim & Lee, 2014). However, it is also possible that teachers who have been teaching for longer time may to change and less willing to adopt new technologies (Hadfield, 2017).

There is an increasing demand for educational institutions to use ICTs (Information and Communication Technologies) to teach students the skills and knowledge they will need in the twenty-first century. It is clear that the field of foreign language education has consistently embraced the use of technology to enhance language learning (Lafford & Lafford, 1997). According to Huang and Liaw's research, teachers' perceptions of ICT influence their acceptance of technology's utility and integration into instruction and education (Huang & Liaw, 2005). Most ICT implementation cases have not sufficiently investigated "teachers' perception of ICT" and its relationship to their professional experience.

Based on the research literature on the importance of teachers' perceptions of information and communication technologies used in education, the primary goal of this study was to determine the perception of EFL teachers of ICT usage and investigate the connection between professional experience. There are numerous advantages to use educational ICT. ICTs assist students in visualizing theoretical ideas and make it simple to locate trustworthy data (Qing, 2007). If technology is included in a school, students' motivation, and confidence increase (Torff & Tirota, 2010). Academic achievement is also improved when students use computers (Mercier, 2013; House, 2012). According to Beal and Holcomb, teachers of any grade can easily design collective virtual actions for their students. According to Beal and Holcomb (2010), teachers at any grade level can easily design collaborative online activities for their students. (Beal & Holcomb, 2010).

While still in the early stages of adoption in education, devices like iPads and tablets show great potential. Studies have found that iPads can help special needs students improve reading and writing skills, as well as boost their attention and engagement in learning (Fernandez-Lopez & Martnez-Segura, 2013). It is evident that ICTs are vital to the education process, and as such, teachers

should be at the forefront of adopting and integrating these technologies into their teaching. There are many factors that impact this process, including organizational factors, attitudes towards technology, and more. These factors have been evolving for some time, and continue to do so today. It is important to consider these influences on teachers' use of ICTs in the instruction and education process.

The focus is to explore the relationship between insights of EFL teachers for ICT and their professional experience. Specifically, we aim to investigate whether there is a relationship between the length of time an EFL teacher has been teaching and their perceptions towards ICT.

The study investigated the subsequent questions:

1- How does EFL teachers' recognition of technology and use of it in instruction and education influence them in the classroom?

2- What is the relation between EFL teachers' perception of ICT and their professional experience?

METHODOLOGY

In this section, the study design, data collection tools, population and sampling, data collection procedures, and study analysis were presented.

Research Design

This study employed quantitative survey data This allowed to gain a deeper understanding of the teachers' perceptions on the topic at hand.

Although researchers generalize the topic to a larger group or population in quantitative research, the small group participating in the research is considered characteristic of total population.

Population and Sample

Based on the literature review, a survey was prepared. The survey for this study was distributed to participants using the Google Form platform. After a two-week period, participants were notified to stop collecting responses.

The population of interest for this study was EFL teachers in Turkey. The sample was chosen using of purposive sampling, with the aim of including a diverse group of EFL teachers with a range of professional experience. The sample included 45 teachers, with a roughly equal number of male and female teachers. Most of the them had 9-15 years of teaching experience.

Data collection tool

In order to address the research questions, an online survey was administered to gather information on the current perception of ICT. The survey, which was administered in English and contained 25 questions, was used as the primary tool to collect quantitative data. This study utilized a Likert scale in the survey. Likert items are statements that the respondent is asked to evaluate by assigning a numerical value to reflect their level of agreement or disagreement. This scale is commonly used to measure subjective or objective dimensions. The five-level Likert items are: Strongly disagree, disagree, neither agree nor disagree, agree, strongly agree.

Table 1
Five-level Likert items.

Strongly Disagree	Disagree	Neutral	Agree	Strongly Agree
1	2	3	4	5

Answers are presented on a Likert scale and students are supposed to pick the most representative number for each question. It's a five-point scale.

Data Collection Procedures

An online form is prepared with Google Forms. The survey with participants was conducted online. The survey on teachers lasted almost two weeks. Also, the survey took nearly 22 minutes to be submitted. After the submission of the survey, the result was collected by Google forms platform. To avoid non-responses or unintentional skips, the questions were designed as mandatory. Finally, each survey result was evaluated in MS Excel.

Analyzing the Data

There are many distinct forms of analysis. In this study descriptive analysis is used, which tries to define or review initial and current data, aiding to generate available information. The tools used for this purpose are Microsoft Excel as basic statistical software and Google Charts as data visualization tools.

FINDINGS

In this part of the study, the result of the research and the analyses are presented. There were 25 questions in the survey and 45 participants answered all the questions.

The overall response rate for the survey was 60%, with a total of 45 surveys completed. The majority of respondents reported having used ICT. There was a great degree of variability in the reported use of ICT, with some teachers using a wide range of technologies on a regular basis and others using fewer. EFL teachers in the sample reported generally positive perceptions towards ICT, with high scores on measures of confidence, efficacy, and willingness to use ICT in teaching. A major positive connection was discovered between professional experience and insights towards ICT. Specifically, teachers with more years of experience had higher scores on measures of confidence, efficacy, and willingness to use ICT in teaching.

Findings about the first Research Question

According to Table 2, most of the contributors thought that the usage of ICT in instruction and education processes is important and valuable. Only one teacher couldn't decide about the significance of the ICT in the instruction and education. But some teachers think that ICTs are not interesting enough to increase the motivation of the students.

Table 2
Total Number of Answers and The Mean Average of The Answers.

Nu	Questions	1	2	3	4	5	Mean
1	The integration of ICT in education is important.	0	0	1	23	21	4,44
2	Using ICT makes the instruction and education process more engaging.	0	0	6	15	24	4,4
3	The incorporation of ICT in instruction and education is valuable.	0	0	1	23	21	4,44
4	ICT can increase student motivation in the instruction and education process.	0	0	6	21	18	4,27
5	ICT can improve communication in the instruction and education process.	1	4	7	18	15	3,93
6	ICT can enhance the functionality of the curriculum in the instruction and education process.	0	0	5	18	22	4,38

7	Incorporating ICT in instruction and education can make the process more enjoyable.	0	0	2	20	23	4,47
8	I encourage my colleagues to use ICT in their instruction and education.	0	1	4	18	22	4,36
9	We believe that ICT is a useful tool in the instruction and education process.	0	0	3	18	24	4,47
10	I am interested in participating in an in-house training session on the utilization of ICT.	1	4	8	17	15	3,91
11	Using ICT in instruction and education can save energy.	1	4	5	17	18	4,04
12	Using ICT in instruction and education can save time.	0	3	10	11	21	4,11
13	I am attempting to incorporate ICT in my classroom instruction and education.	0	0	0	15	30	4,67
14	I prefer using ICT in the instruction and education process over traditional textbooks.	1	4	9	20	11	3,8
15	ICT can help to better organize the instruction and education process.	0	3	4	18	20	4,22
16	ICT can aid in the integration of curricula and instruction and education processes.	0	2	5	17	21	4,27
17	I encourage my students to use ICT in their instruction and education.	0	1	5	16	23	4,36
18	ICT can assist in the design of instruction and education processes in the classroom.	0	1	9	14	21	4,22
19	I am attempting to use educational software through ICT in instruction and education.	1	3	5	20	16	4,04
20	I am satisfied with the use of ICT in the instruction and education process in the classroom.	1	4	9	16	15	3,89
21	I believe that ICT enhances student learning in the instruction and education process.	0	0	0	19	26	4,58
22	ICT provides practical application for students in the instruction and education process.	0	1	3	16	25	4,44
23	I believe that ICT is a valuable tool for student learning in the classroom.	0	0	0	14	31	4,69
24	I think ICT is a powerful tool for helping students understand abstract concepts.	0	1	4	17	23	4,38
25	I believe every student should use ICT in the instruction and education process in the classroom.	0	1	3	16	25	4,44
	OVERALL	6	37	114	437	531	

One of the questions which has a mean below 4.00 is that the usage of ICT in the process of instruction and education makes interaction more efficient. Some teachers don't believe that ICT is not helping with the communication skills of the students. More than half of the teachers strongly agree that the usage of ICT is a proper instrument for the instruction and education process, so they

encourage their colleagues to benefit from ICT in their instruction and education process, the mean is 4.47.

The thought of utilizing ICT in the instruction and education process saves energy and time is commonly accepted but some teachers think the opposite. The cause should be the circumstances and the professional experience, in addition to this most of the teachers want to participate in an in-house training session on ICT utilization. According to experienced teachers, the usage of ICT in the instruction and education process makes the curriculum extra efficient.

Since the ICT-enabled learning is believed not only to get the instruction and education development extra enjoyable, but also to help in designing instruction and education processes in the classroom. The number of teachers supporting the use of ICT helping integrate curricula with instruction and education processes is like the ones who think the usage of ICT allows better organizing the instruction and education process.

Since many teachers believe that ICT presents a practical application for students in the instruction and education process, they inspire their learners to use ICTs. They believe that ICT enhances student learning in the instruction and education process. This shows that ICT is a powerful tool for helping students understand abstract content and should be used by all students in the classroom. The teachers who use ICT in the classroom practically, also use learning software with ICT in instruction and education. These teachers are satisfied with the usage of ICT in the instruction and education process in the classroom. The preference of usage of ICT in instruction and education processes over textbooks is considerably below the average. Professional experience affects the choice between ICT and textbooks.

EFL teachers' acceptance of the utility and addition of technology into instruction and education can have several influences in the classroom. Some potential influences include:

- Increased efficiency and effectiveness: Teachers who have a confident awareness of the utility of ICT are more prone to use technology during their teaching, which can help streamline various tasks and make the learning process more efficient and effective. For example, teachers may use technology to create interactive lessons, facilitate online discussions, or provide feedback on student work.
- Enhanced engagement and motivation: Teachers who are willing to integrate technology into their teaching may be able to engage and motivate students in new and innovative ways. For example, students may be more interested in learning if they are able to use technology to engage with course content in a hands-on, interactive way.
- Improved communication and collaboration: Teachers who are confident in using technology may be more likely to use it as a tool for communication and collaboration with students and colleagues. For example, they may use technology to facilitate online discussions or collaborate on projects using cloud-based tools.
- Greater adaptability and flexibility: Teachers who are open to using technology in their teaching may be more able to adapt to changes and new developments in the field. For example, if new technology becomes available or there is a shift towards more online teaching, teachers with a positive perception of technology may be more willing and able to adopt these changes.

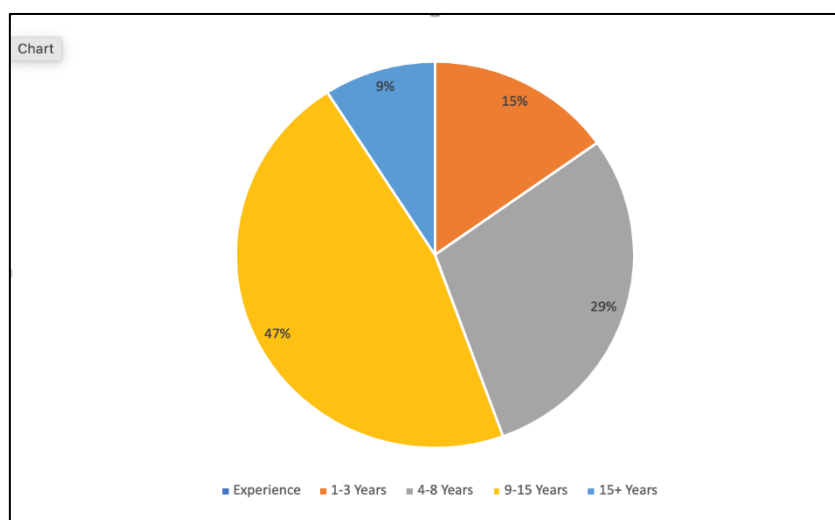
It is worth noting that while EFL teachers' acceptance of technology may have a number of benefits in the classroom, it is not a guarantee of success. Other factors, such as the quality of the technology, the availability of resources and support, and the specific needs and learning styles of students, may impact the effectiveness of technology in the school.

Findings about the Second Research Question

In this research, a major encouraging correlation was found between EFL teachers' professional experience and their perceptions towards ICT. Specifically, teachers with more years of experience had higher scores on measures of confidence, efficacy, and willingness to use ICT. This finding is in line with previous studies, which shows that teachers' attitudes and beliefs about ICT are influenced by their past experiences with technology.

Figure-1 shows the experience of all 45 participants in terms of professional years. The majority of the participants have 9-15 years of experience.

Figure 1
Pie chart showing the experience of the participants.



One potential explanation for this relationship is that teachers who have been using ICT in their teaching for a longer period of time have had more opportunities to develop their skills and confidence in using technology. They may also have had more time to reflect on the benefits and challenges of using ICT in the classroom, which could influence their overall perceptions of the technology.

It is worth noting that the relationship between professional experience and perceptions towards ICT may not be uniform across all teachers. Other factors, such as education and training in technology, access to resources and support, and the specific contexts in which teachers work, may also influence their perceptions of ICT. Future research could examine the relative influence of these different factors on EFL teachers' perceptions towards ICT.

DISCUSSION AND CONCLUSION

The findings of the study revealed that the EFL instructors in the sample had generally positive perceptions towards ICT, with a mean score of 4.28 on Likert scale (1 = strongly disagree and 5 = strongly agree).

While analyzing the relationship between professional experience and perceptions towards ICT, the results showed a moderate positive correlation. This suggests that as professional experience increases, so do EFL teachers' perceptions towards ICT. However, it is important to note that the correlation between professional experience and perceptions towards ICT was not strong, indicating that other factors may also be at play in shaping EFL teachers' attitudes towards ICT.

It is possible that the relationship between professional experience and perceptions towards ICT may be more complex than previously thought and may be influenced by other factors such as the type and level of ICT training received or the context in which the teachers work. It is also possible that the relationship between professional experience and perceptions towards ICT may vary across different cultural and educational contexts. Further research is needed to explore these possibilities and to gain a deeper understanding of the factors that shape EFL teachers' perceptions towards ICT.

The outcomes of this study have consequences for educational practice as well as policy. For example, professional development programs for EFL teachers could focus on building confidence and efficacy in using ICT, especially for teachers who are newer to the profession. Additionally, educational policymakers may want to consider the importance of providing ongoing support and resources for teachers to help them effectively integrate ICT into their teaching.

Conclusion: ICT became increasingly prevalent within education, with many schools and universities using several kinds of technology to maintain learning and tutoring. While use of ICT in education has been shown to have potential benefits, such as increased engagement and motivation, it is important to realize the opinions and mindsets of teachers towards ICT to effectively integrate technology into the classroom.

In the field of EFL, ICT has been used for a range of purposes, including language learning, assessment, and communication. Understanding EFL teachers' perceptions towards ICT is particularly important, as their attitudes and beliefs may influence how they use technology in their classrooms.

This study explored the relationship between EFL teachers' perceptions towards ICT and their professional experience. Results showed that EFL teachers generally have positive perceptions towards ICT and that professional experience is related to these perceptions. These findings have implications for educational practice and policy and suggest the importance of supporting EFL teachers in using ICT effectively in their teaching.

These findings have important implications for educational practice and policy, as they suggest that providing ongoing ICT training and support to EFL teachers, particularly those with less professional experience, may be an effective way to improve their attitudes towards ICT and their ability to effectively integrate technology into the classroom.

Suggestions: Further research could discover the connection between EFL instructors' perceptions towards ICT as well as their actual usage of technology in the school. This could help understanding the degree to which teachers' perceptions influence their behavior, and whether certain perceptions are more predictive of technology use than others. It would also be interesting to examine the relationship between EFL teachers' perceptions towards ICT and student outcomes. For example, do teachers who have more positive perceptions towards ICT have students who perform better on technology-based assessments or have higher levels of engagement in the classroom?

In terms of educational practice, professional development programs for EFL teachers could focus on building confidence and efficacy in using ICT, especially for teachers who are newer to the profession. This could involve providing opportunities for teachers to learn about different technologies and how to integrate them into their teaching, as well as providing ongoing support and resources for teachers to help them effectively use technology in the classroom. Educational policymakers may want to consider the importance of providing ongoing support and resources for teachers to help them effectively integrate ICT into their teaching. This could include providing access to technology and technical support, as well as skilled development chances and resources to learn about how to use ICT in the classroom.

REFERENCES

- Al-Hoorie, A. H. (2018). Teachers' beliefs about technology integration into language teaching: A critical review. *Teaching English with Technology*, 18(3), 23-39.
- Beal, C., & Holcomb, L. (2010). Integrating technology into the classroom: Eight keys to success. *Journal of Technology Integration in the Classroom*, 2(2), 25-32.
- Fernandez-Lopez, A., & Martinez-Segura, M. J. (2013). Improving reading and writing skills in special education students through the use of iPads. *Computers & Education*, 68, 661-675.
- Hadfield, M. (2017). Teacher attitudes towards technology. *ELT Journal*, 71(1), 65-69.
- House, J. (2012). The impact of computer usage on academic performance: Evidence from a randomized trial at the United States Military Academy. *Economics of Education Review*, 31(6), 145-154.
- Huang, W.H. D., & Liaw, S.S. (2005). Exploring user acceptance of multimedia instruction in a ubiquitous computing environment. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 14(2), 129-148.
- Jafari, S., & Tabatabaei, O. (2017). Teacher beliefs and concerns about integrating technology into the English language curriculum: A case study of Iran. *Teaching English with Technology*, 17(3), 1-21.
- Kim, C., & Lee, J. (2014). A study of Korean EFL teachers' beliefs about, experience with, and willingness to adopt technology in language classrooms. *CALICO Journal*, 31(2), 181-203.
- Lafford, P. A., & Lafford, B. A. (1997). Technology and foreign language teaching: A review of recent research. *Foreign Language Annals*, 30(2), 212-224.
- Mercier, C. (2013). The effects of computer-assisted grammar instruction on English language learners' grammar knowledge and writing skills. *Language Learning & Technology*, 17(1), 141-165.
- Park, S.M., & Cho, M.H. (2016). Korean secondary school English teachers' perception and use of ICT in English language teaching. *Asia-Pacific Education Researcher*, 25(5), 731-741.
- Qing, L. (2007). Pedagogical affordances of multimedia-supported learning environments. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 16(4), 377-393.
- Tang, K. S. (2018). A study of English teachers' perceptions and attitudes towards using technology in secondary schools in Hong Kong. *International Journal of Pedagogies and Learning*, 13(2), 134-146.
- Torff, B., & Tirota, R. (2010). Assessing the impact of computer-based learning resources on mathematics instruction with urban middle-school students. *Journal of Educational Psychology*, 102(1), 144-161.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction: There is an increasing demand for educational institutions to use ICTs (Information and Communication Technologies) to teach students the skills and knowledge they will need in the twenty-first century. It is clear that the field of foreign language education has consistently embraced the use of technology to enhance language learning. According to Most ICT implementation cases have not sufficiently investigated "teachers' perception of ICT" and its relationship to their professional experience. Based on the research

literature on the importance of teachers' perceptions of information and communication technologies used in education, the primary goal of this study was to determine the perception of EFL teachers of ICT usage and investigate the connection between professional experience. There are numerous advantages to use educational ICT. If technology is included in a school, students' motivation, and confidence increase. While still in the early stages of adoption in education, devices like iPads and tablets show great potential. Studies have found that iPads can help special needs students improve reading and writing skills, as well as boost their attention and engagement in learning. It is important to consider influences on teachers' use of ICTs in the instruction and education process. The focus is to explore the relationship between insights of EFL teachers for ICT.

Methodology: This study employed quantitative survey data. This allowed to gain a deeper understanding of the teachers' perceptions on the topic at hand. Based on the literature review, a survey was prepared. The survey for this study was distributed to participants using the Google Form platform. After a two-week period, participants were notified to stop collecting responses. The population of interest for this study was EFL teachers in Turkey. The sample was chosen using of purposive sampling, with the aim of including a diverse group of EFL teachers with a range of professional experience. The sample included 45 teachers, with a roughly equal number of male and female teachers. Most of the them had 9-15 years of teaching experience. The survey, which was administered in English and contained 25 questions, was used as the primary tool to collect quantitative data. This study utilized a Likert scale in the survey. An online form is prepared with Google Forms. The survey with participants was conducted online. The survey on teachers lasted almost two weeks. Also, the survey took nearly 22 minutes to be submitted. After the submission of the survey, the result was collected by Google forms platform. In this study descriptive analysis is used, which tries to define or review initial and current data, aiding to generate available information.

Findings: There were 25 questions in the survey and 45 participants answered all the questions. The overall response rate for the survey was 60%, with a total of 45 surveys completed. The majority of respondents reported having used ICT. There was a great degree of variability in the reported use of ICT, with some teachers using a wide range of technologies on a regular basis and others using fewer. EFL teachers in the sample reported generally positive perceptions towards ICT, with high scores on measures of confidence, efficacy, and willingness to use ICT in teaching. A major positive connection was discovered between professional experience and insights towards ICT. Specifically, teachers with more years of experience had higher scores on measures of confidence, efficacy, and willingness to use ICT in teaching.

Discussion and Conclusion: The findings of the study revealed that the EFL instructors in the sample had generally positive perceptions towards ICT, with a mean score of 4.28 on Likert scale. While analyzing the relationship between professional experience and perceptions towards ICT, the results showed a moderate positive correlation. This suggests that as professional experience increases, so do EFL teachers' perceptions towards ICT. However, it is important to note that the correlation between professional experience and perceptions towards ICT was not strong, indicating that other factors may also be at play in shaping EFL teachers' attitudes towards ICT. The outcomes of this study have consequences for educational practice as well as policy. For example, professional development programs for EFL teachers could focus on building confidence and efficacy in using ICT, especially for teachers who are newer to the profession. Additionally, educational policymakers may want to consider the importance of providing ongoing support and resources for teachers to help them effectively integrate ICT into their teaching. Further research could discover the connection between EFL instructors' perceptions towards ICT as well as their actual usage of technology in the school. This could help understanding the degree to which teachers' perceptions influence their behavior, and whether certain perceptions are more predictive of technology use than others.

SİNGAPUR EĞİTİM SİSTEMİ İLE TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNDE ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNİN KARŞILAŞTIRILMASI*

Cesim URAK**
Mehmet ŞAHİN***

Öz

Singapur, reformlar sayesinde teknolojik gelişmişlik ve eğitim sistemi açısından dünyada birinci olmayı başaran bir ülkedir. Türkiye ise Singapur'dan önce bağımsızlığını kazanmış ve birçok alanda reformlar yapabilmiş, ancak teknolojik ve eğitimsel olarak istenilen hedeflere ulaşamamıştır. Bu çalışmada, PISA ve Legatum Enstitü Gelişim Endeksi gibi uluslararası sıralamalarda üst sıralarda yer alan Singapur eğitim sisteminde öğretmenlik mesleği incelenmiş ve Türkiye'deki öğretmenlik mesleği ile karşılaştırılmıştır. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan literatür tarama tekniği kullanılmıştır. Çalışma, merkezi bir eğitim sistemine sahip Singapur'da okullara kısmi özerklik verildiğini, yüksek performanslı öğrencilerin öğretmenlik mesleğine alındığını ve mesleğin tüm kariyer aşamalarında teşvik edildiğini ortaya koymuştur. Singapur eğitim sisteminde olduğu gibi Türk eğitim sisteminde de öğretmenlik mesleğinin toplumsal statüsü yükseltilmeli ve öğretmen olarak çalışmak isteyen öğrenciler seçilerek yetiştirilmelidir. Ayrıca başarılı öğrenciler öğretmenlik mesleği ile tanıştırılmalı ve öğretmenlik toplumsal bir değer olarak kabul edilerek hak ettiği statüye kavuşturulmalıdır.

Anahtar Kelimeler: Karşılaştırmalı Eğitim, öğretmenlik, Singapur Eğitim Sistemi, Türk Eğitim Sistemi.

Comparison Of The Teaching Profession In The Turkish Education System And The Singapore Education System

Abstract

Singapore is a country that has advanced rapidly thanks to the reforms it has made and has managed to take its place in the first place in the world in terms of technological development and education system. Turkey, on the other hand, gained its independence from Singapore before and although it has made reforms in many areas, it has not been able to reach its desired goals in terms of technology or education. In this study, the teaching profession in the Singapore education system, which is at the top of internationally accepted rankings such as PISA and Legatum Institute Development Index, was examined and compared with the teaching profession in Turkey. In the research, literature review technique, one of the qualitative research methods, was used. In the research, it was concluded that in Singapore, which has a central structure, schools are partially given autonomy, the most successful students are directed to the teaching profession, and the profession is encouraged with professional career stages. In the Turkish education system, as in the Singapore education system, the social status of the teaching profession should be increased and willing students should be selected and trained for the teaching profession. In addition, successful students should be directed to the teaching profession, and teaching should be accepted as a social value and given the status they deserve.

Keywords: Comparative Education, teaching, Singapore Education System, Turkish Education System.

GİRİŞ

Karşılaştırmalı eğitim, iki ya da daha fazla ülkenin eğitim sistemlerindeki benzerlik ve farklılıkları belirlemek, olgu ve kavramları açıklamak ve sistemi geliştirmek için öneriler geliştirmeyi hedefler (Türkoğlu, 1998). Özellikle küreselleşmenin önem kazandığı 21. yüzyılda karşılaştırmalı eğitimin önemi her geçen gün artmaktadır. Karşılaştırmalı eğitim, eğitim sistemlerinin bir bütün olarak ya da belli aşamalarını önceden belirlenen ölçütlere inceleyen, değerlendiren ve çıkarımlarda bulunan bir disiplindir (Demirel, 2010).

* Bu çalışma yüksek lisans ders ödevinden üretilmiştir.

** Hakkâri Üniversitesi Eğitim Yönetimi Yüksek Lisans Öğrencisi. e-mail: 221422018@hakkari.edu.tr

*** Prof. Dr. Hakkâri Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi. e-mail: mehmetshahin@hakkari.edu.tr

Karşılaştırmalı eğitimin temelinde farklı uygulamalardan yararlanarak eğitim sistemini bir bütün olarak veya belli bir boyutunu etkili ya da verimli kılmak yer alır. Farklı ülkelerin eğitim sistemlerinin analiz edilmesine yönelik araştırmalarda karşılaştırmalı eğitimin olumlu etkilerinin ortaya konması bu alana ilgiyi artırmaktadır (Bozkurt vd., 2020). Bu ilgi, lisansüstü tezler, sözlü/yazılı bildirimler ve bilimsel makaleler gibi farklı ülkelerin eğitim sistemlerinin incelendiği bilimsel araştırmalarda niceliksel bir artışı olduğunu göstermektedir.

Ülkeler varlıklarını devam ettirebilmeleri ve hedeflerine ulaşabilmeleri için birçok faktörle birlikte nitelikli insan gücüne ihtiyaç duymaktadırlar. Ülkeler sosyal, ekonomik, siyasi ve kültürel alanlarda etki ya da güçlerini ancak insan kaynakları aracılığıyla gösterebilirler. Nitelikli bir işgücünü çekmek ve mevcut insan kaynaklarını geliştirmek için etkili bir eğitim sistemi gereklidir. Başka bir deyişle nitelikli insan gücünü elde etmek ve elde edilen kaynağı geliştirmek için en etkili yol eğitimidir. Ülkelerin kendi eğitim etkinliklerini düzenli olarak gözden geçirmesi eğitimin niteliği ve sürekliliği açısından oldukça önemlidir (Balci, 2015). Bu nedenle ülkeler eğitim sistemlerini farklı ülkelerin eğitim sistemleriyle karşılaştırarak benzerlikler ve farklılıklar konusunda geri bildirim alma şansını kullanmak isterler. Böylece eğitim sistemlerinin karşılaştırılması sonucunda elde edilen bulgular ışığında eğitim sistemlerinin geliştirilme imkânı sağlanmış olur.

Bu çalışmada Singapur ve Türk eğitim sistemlerinde bir çalışma alanı olarak öğretmenlik mesleğinin seçilmesinin iki temel nedeni vardır. Birincisi, küreselleşme karşısında eğitimin işleyişini ölçmek ve değerlendirmek için kurulan Uluslararası Öğrenci Değerlendirmesi (PISA) programının başarılarıyla ilgilidir. Örgün eğitimdeki 15 yaşındaki öğrencilere ilişkin verilere ek olarak, PISA hane halkı, öğretmenler ve okul müdürlerine ilişkin verileri de kullanır. PISA'ya katılacak okul ve öğrencilerin seçimi ise seçkisiz örnekleme yöntemiyle belirlenmektedir (MEB, 2015). Bu kapsamda PISA'nın istatistiki yönden yansız sonuçlara sahip olduğu söylenebilir. Diğer yandan örneklem belirlemede uygun yöntemlerin seçilmesi fırsat eşitliğinin sağlanması beklentisini de karşılamaktadır. 2018 Yılı PISA sonuçlarına göre 79 ülkenin başarıları sıralanmıştır. Singapur; okuma becerileri alanında 549 puan, fen bilimleri alanında 551 puan ve matematik alanında 569 puan ile her üç alanda da 2. sırada yer almıştır. Türkiye ise okuma becerileri alanında 466 puanı ile 40. fen bilimleri alanında 468 puan ile 39. ve matematik alanında 454 puan ile 42. sırada yer almıştır. Singapur ile Türkiye'nin başarı sıralaması arasında oldukça önemli farklılıklar bulunmaktadır. Bu nedenle Singapur ve Türk eğitim sistemlerinin karşılaştırılması benzerlik ve farklılıkların ortaya konmasında önemli olduğu düşünülmektedir.

İkincisi, Singapur, gelişmişlik endeksinin ülke sıralamasında birinci sırada yer alıyor. Kalkınma Endeksi, düşünce, araştırma ve analiz konusunda sosyal, politik ve ekonomik tavsiyeler sağlayan Legatum Enstitüsü tarafından düzenli olarak yayımlanmaktadır. Enstitünün 2019 raporu, 167 ülke için küresel bir kalkınma ve eğitim endeksi listeliyor. Singapur, genel gelişmişlikte 16. sırada, eğitimde 1. sırada yer almıştır. Türkiye ise genel gelişmişlikte 91. sırada, eğitimde 81. sırada yer almıştır (LPI, 2020). Singapur ile Türkiye karşılaştırıldığında aralarında önemli bir fark olduğu görülmektedir. Gelişmişlik endeksinde 79 basamak yukarıda bulunan Singapur, eğitim reformlarında örnek alınabilecek ülke konumunda olduğu görülmektedir (Aksoy ve Gözütok, 2014). Bu nedenle Singapur Eğitim Sistemi'nin (SES) ve özellikle öğretmen yetiştirme alt sisteminin incelenmesi, Türk Eğitim Sistemi (TES) ile karşılaştırılması ve elde edilen bulgulara göre önerilerin geliştirilmesi Türk eğitim sistemi açısından önemli olduğu söylenebilir.

Eğitim, ülkelerin ulusal hedeflerine ulaşmak ve toplumsal düzeni sağlamak için kullanabilecekleri önemli bir araçtır. Eğitim sistemlerini geliştirmek isteyen ülkeler, başta gelişmiş ülkeler olmak üzere farklı ülkelerin eğitim uygulamalarını sistematik olarak analiz ederek ülkelerindeki eğitim sistemlerini geliştirmek için çalışırlar. 1960'lı yıllardan itibaren birçok alanda başarıya imza atan Singapur, planlı çalışmalara önem vermekte ve tüm planlarında araştırma

sonuçlarını kullanmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre planlama ve uygulama süreci tüm kurumlarda norm haline gelmiştir. Bu araştırma, Singapur eğitim sisteminde yer alan öğretmenlik mesleğini inceleyerek Türkiye'de öğretmenlik mesleğinin gelişimine yönelik öneriler sunmak açısından önemli görülmektedir. Bu çalışmanın temel amacı, Singapur ve Türkiye'deki öğretmenlik mesleğini karşılaştırmak, benzerlik ve farklılıkları belirlemek ve elde edilen sonuçlara dayalı öneriler geliştirmektir. Bu temel amaca ulaşmak için aşağıdaki sorular sorulmuştur.

- 1.Singapur eğitim sisteminde öğretmenlik mesleği, öğretmenlerin seçimi, atanması ve mesleki gelişimleri nasıldır?
- 2.Türk eğitim sisteminde öğretmenlik mesleği, öğretmenlerin seçimi, atanması ve mesleki gelişimleri nasıldır?
- 3.Singapur ve Türk eğitim sistemlerinde öğretmenlik mesleği, öğretmenlerin seçimi, atanması ve mesleki gelişimleri konusunda benzerlik ve farklılıklar nelerdir?

YÖNTEM

Bu araştırma nitel bir çalışmadır. Veri toplama tekniği olarak literatür tarama tekniğinden yararlanılmıştır. Literatür taraması, araştırma konusuyla ilgili tüm kaynak, doküman ya da materyallerin analizini kapsamaktadır (Büyüköztürk, 2017). Başka bir deyişle literatür taraması ulaşılan kaynak ve belgeleri inceleyerek veri toplamaktır. Bu teknikte belirlenen konu ya da konular belli kodlar /ölçütlere göre incelenir ve gruplandırılır (Aydoğdu İskenderoğlu vd., 2013; Çepni, 2010). Karşılaştırmalı eğitim araştırmalarında karşılaştırma yapılan konu kadar karşılaştırma yöntemi de önemlidir. Karşılaştırma yapılırken iki yaklaşım kullanılabilir (Balci, 2015).

Bu yaklaşımlardan ilki, ülkelerin eğitim sistemleri belli ölçütlere göre birebir olarak karşılaştırılmasıdır. Örneğin A ülkesi ile B ülkesinin eğitim sisteminin örgün eğitim yapısı, öğretmen yetiştirme modeli ve eğitim mevzuatı ölçütlerine göre karşılaştırılması hedeflenmiş olsun. Önce A ülkesi eğitim sisteminin örgün eğitim yapısı ile B ülkesi eğitim sisteminin örgün eğitim yapısı bire bir karşılaştırılır. Sonra aynı karşılaştırma öğretmen yetiştirme ve eğitim mevzuatı ölçütlerine göre bire bir yapılır. İkincisi ise, A ve B ülkeleri eğitim sistemleri bütüncül olarak ele alınarak karşılaştırma yapılır. Bu karşılaştırmada önce A ülkesi eğitim sisteminin örgün eğitim yapısı, öğretmen yetiştirme modeli ve eğitim mevzuatı betimlenir. Sonra B ülkesi eğitim sisteminin benzer olarak üç ölçüte göre betimlenmesi yapılır. En sonra da bu iki sistem bu ölçütlere göre karşılaştırılır (Balci, 2015).

Bu araştırmada ikinci yaklaşım tercih edilmiştir. Bu bağlamda Singapur ve Türkiye'deki öğretmenlik mesleğine yönelik alanyazın taraması sonucunda elde edilen bilgiler, çeşitli değişkenler açısından karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Buna göre ilk olarak Singapur eğitim sisteminde öğretmenlik mesleği, öğretmenlerin seçimi, atanması ve mesleki gelişimleri hakkında bilgi ve bulgulara yer verilmiştir. Akabinde Türkiye'de öğretmenlik mesleği, öğretmenlerin seçimi, atanması ve mesleki gelişimleri hakkında bilgi ve bulgulara yer verilmiştir. Sonra da her iki ülkenin öğretmenlik mesleği, öğretmenlerin seçimi, atanması ve mesleki gelişimleri konusunda benzerlik ve farklılıklar analiz edilerek karşılaştırılmıştır. Ayrıca elde edilen bulgular ışığında Türk eğitim sisteminde öğretmen yetiştirmeye yönelik çıkarımlar ve öneriler sunulmuştur.

BULGULAR

Araştırmanın bulguları araştırmanın amacına uygun olarak alt başlıklar halinde sunulmuştur. Öncelikle Singapur eğitim sisteminde öğretmenlik mesleği, öğretmenlerin seçimi, atanması ve mesleki gelişimleri, akabinde Türk eğitim sisteminde öğretmenlik mesleği, öğretmenlerin seçimi, atanması ve mesleki gelişimlerine yer verilmiştir. Son olarak da her iki ülke eğitim sistemindeki

öğretmenlik mesleği, öğretmenlerin seçimi, atanması ve mesleki gelişimlerinin benzer ve farklı yönleri analiz edilerek sunulmuştur.

Singapur Eğitim Sisteminde Öğretmenlik Mesleği

Bir eğitim sisteminin başarısını birçok değişken etkiler, ancak tartışmasız en önemli değişken öğretmendir. Diğer bir deyişle öğretmen, eğitim sisteminin en önemli unsurlarından biridir. Öğretmenlerin bu işlevi etkili bir şekilde yerine getirebilmeleri, öğretmen eğitiminin niteliğine, mesleki gelişimlerine ve görevi yerine getirdikleri yaşam koşullarına bağlıdır. Öğretmenler, Nanyang Teknoloji Üniversitesi'ne bağlı özerk bir yapı olan Ulusal Eğitim Enstitüsü tarafından eğitilmektedir. Ulusal Eğitim Enstitüsü'nde ilk ve orta öğretmen eğitimi programı bulunmaktadır. İlkokul öğretmenlerine yönelik eğitim programları, lisansüstü dereceler, lisans dereceleri ve öğretmenlik dereceleri olmak üzere üç farklı türe ayrılır. İlköğretim programı, yabancı dillerden (İngilizce), matematik, fen bilimleri veya sosyal bilgilerden birinde uzmanlaşmaya veya dört konunun birden öğretilmesine olanak verecek düzeyde düzenlemeye sahiptir. Matematik dersleri, Singapur'un eğitim sistemindeki diğer derslerden daha önemlidir. Ayrıca uygulamalı branşlar olarak sayılan sanat, müzik ve fiziksel aktiviteler, yurttaşlık ve ana dil öğretmenliği gibi üst düzey uzmanlık sağlayan programlar da vardır. Bu üç programın tamamı tek tek tercih edilebileceği gibi gruplar halinde de tercih edilebilir. Aday öğretmenlere kişisel ilgi, beceri ve yeterliklerine göre ana dil, beden eğitimi, sanat veya müzik alanlarında uzmanlaşma fırsatı olarak sunulmaktadır (Teo & Khoh, 2015).

Singapur'daki öğretmen yetiştirme programlarında öğretmenlerin birebir eğitim ortamlarında bulunmalarını sağlayan bazı öğretmenlik uygulamaları (temel ve zorunlu olmak şartıyla) mevcuttur. Aday öğretmenler, öğretmenlik uygulamaları dersinde ülke genelindeki 858 okulun birinde görevlendirilirler (Education, 2020). Aday öğretmenler öğretmenlik uygulaması dersi sürecinde eğitim zamanlarının tümünü uygulama okullarda geçirmektedirler. Aday öğretmenler uygulama okullarında, öğrenme ve öğretme süreçlerini gözlemleyerek (2 ile 3 hafta) çıkarımlarda bulunma ve raporlama imkânı bulurlar.

Singapur Eğitim Sisteminde Öğretmenlerin Seçimi

Öğretmen olmak isteyen adayların ortaöğretimden sonra (18 yaşından sonra) A seviyesi olarak tanımlanan ulusal sınavda başarılı olması zorunludur. Ayrıca tüm adayların O-level (Ordinary Level) sınavından belirlenen seviyede bir sonuç alması gerekir (Teo & Khoh, 2015). Temel eğitim öğretmenliğinden farklı olarak ortaöğretim öğretmenlikleri için "Eğitimde Lisans Sonrası Yeterlilik" programı uygulanmaktadır. Bu programa başvurmak isteyen adayların üniversite mezunu olmaları gerekir. Lisans mezunu olup öğretmen olmak isteyen adaylar, yeterlik giriş sınavını geçerek Ulusal Eğitim Enstitüsü'ndeki öğretmen yetiştirme programlarından birini başarı ile tamamlamak zorundadırlar. Öğretmen yetiştirme programlarında adayların eğitim geçmişlerine ve başarılarına göre farklı programlar uygulanmaktadır. Bu programlar lisans ve lisansüstü (master ve doktora) eğitim derecesinden oluşmaktadır. Bu programlar derecesine göre 2 ile 4 yıl arasında sürmektedir. Bu eğitim programının etkililiğinin ölçülmesi için ülkenin, toplumun ve küreselleşmenin ihtiyaçları göz önünde bulundurularak düzenli şekilde değerlendirilmektedir (MOE, 2019).

Singapur Eğitim Sisteminde Öğretmenlerin Atanması

Singapur'da Ulusal Eğitim Enstitüsü ve Eğitim Bakanlığı etkin bir şekilde birlikte çalışır. Eğitim Bakanlığı, öğretmen adaylarına üniversite eğitimleri süresince mesleki gelişimlerini sağlamak ve genel gelişimlerini desteklemek amacıyla burs ve hibeler sağlamaktadır. Ulusal Eğitim Enstitüsünde lisans eğitimini tamamlamış olan çıraklık pozisyonları için adaylar için başlangıç eğitimi (oryantasyon) düzenlenir. Oryantasyon eğitimi sonrası adaylar Eğitim Bakanlığı tarafından ülkenin değişik bölgelerindeki okullara atanmaktadır. Singapur'daki öğretmen adaylarının iş kaygısının olmadığı söylenebilir (Orakçı, 2015). Kısacası Singapur'da öğretmen eğitimi ve

atamaları, Ulusal Eğitim Enstitüsü ve Eğitim Bakanlığı arasındaki etkili bir iletişim ve koordinasyon sağlanarak yürütülmektedir. Bu iş birliği öğretmenlerin ve kamuoyunun eğitim sistemine yönelik olumlu tutumlarına katkı sağlamaktadır. Bu iş birliği örnekleri şu şekilde sıralanabilir: (NCEE, 2015)

- Hazırlık, yerleştirme ve mesleki gelişim süreçleri Eğitim Bakanlığı tarafından yönetilmekte, adaylar dikkatle izlenmekte ve 'uygun öğretmen' olarak değerlendirilmektedir.
- Eğitim Bakanlığı ile "Eğitim Enstitüsü" arasında karşılıklı istişare ve iş birliği hizmeti verilmektedir.
- Öğretmen yetiştirme politikası alanında Ulusal Eğitim Enstitüsü, eğitim sektöründeki aktörler arasında yakın iş birliği (bölgesel eğitim müdürleri, okul müdürleri ve bakanlık) yetkililer) yapılmaktadır.
- Bakanlığın okullarla iş birliği Eylem araştırması Ulusal Eğitim Enstitüsü tarafından garanti edilmektedir.

Singapur Eğitim Sisteminde Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi

Singapur'daki oryantasyon eğitimi sonrası okullara görevlendirilen öğretmenler çok yönlü mesleki gelişim fırsatlarına sahiptirler. Öğretmenlerin 21. yüzyılda öngörülen eğitim ihtiyaçları için Ulusal Eğitim Enstitüsü'nce çeşitli kurslar planlanır. Öğretmenler, farklı yöntem ve teknikleri kapsayan bu kurslara katılması teşvik edilir. Bu etkinlikler kurs, çalıştay ya da konferans şeklinde olabilir. Öğretmen Ağı Kurumu, bu etkinliklerin planlanması ve koordinasyonundan sorumludur. Öğretmenlere sunulan mesleki gelişim faaliyetlerinden biri de lisansüstü eğitimidir. Bu alanda çalışmalar yapmak isteyen öğretmenlere eğitim izni, maddi yardım vb. kolaylıklar sağlanır. Ayrıca öğretmenlerin yoğunluğu ve katılım imkânları göz önünde bulundurularak çevrim içi mesleki gelişim etkinlikleri de planlanır. Mesleki gelişim konusunda üst limit bulunmamakla beraber Singapur'daki öğretmenler yılda ortalama 100 saatlik mesleki gelişim etkinliğine katılmaktadır (Press Release on New Teacher Capacity Building Policy, 2014).

Singapur'da öğretmenlik mesleği için kariyer fırsatları var. Bunlar öğretmenlik, liderlik ve eğitim becerileridir. Kariyer olarak öğretmenlik seçildiğinde başöğretmenlik, liderlik seçildiğinde okul yöneticiliği veya eğitim yöneticiliği, eğitim uzmanlığı seçildiğinde baş eğitim uzmanı hedeflenmektedir. Bu kariyer aşamalarında, öğretmenler araştırma becerileri (eylem araştırması) ve öğretim stratejileri üzerinde çalışırlar. Bu kariyerler, mesleki gelişim sürecinin bir parçası olarak 3 ana seviyeye ve 13 alt seviyeye ayrılmıştır. Bunlar genel düzey (seviye 1, 2 ve 3), uzman düzeyi (seviye 4 ve 5) ve ileri düzeydir (6, 7, 8, 9, 10, 11, 12 ve 13). Her seviyeden öğretmen, bir mentor ve bir koç olarak maaşlarını artırma fırsatına sahiptir. Her öğretmen mesleğin ilk üç yılında yıllık olarak planlanan, Eğitim Bakanlığı ve Ulusal Eğitim Enstitüsü tarafından onaylanan maaş artışlarından mesleki kıdem ve deneyiminden bağımsız olarak yararlanırlar. İlk üç yıldan sonra öğretmenlerin mesleki gelişimleri göz önünde bulundurularak iyileştirmeler kariyer sistemine göre yapılmaktadır (NCEE, 2015).

Öğretmen değerlendirmesi, sonuçlara dayalı bir yönteme dayalıdır. Eğitimde Etkililik Yönetim Sistemi'ne (EPMS) göre öğretmenlerin mesleki performansı ölçülmekte ve terfi süreçleri uygulanmaktadır. Bu değerlendirmelerden sonra, öğretmenler bir sonraki seviyeye geçme fırsatına sahip olurlar. EPMS, öğretmenlerin kariyer planlamalarında kullanılmaktadır. Öğretmenler her yıl üç alanda değerlendirilir: liderlik ve yönetim, mesleki uygulama ve kişisel yeterlilik. Tipik olarak, öğretmenlerden bir mesleki gelişim hedefi belirlemeleri ve bunu gerçekleştirip gerçekleştirmediklerini bildirmeleri istenir. Değerlendirme süreci, öğretmenin kendisi, akranları, yöneticiler ve veliler tarafından yürütülen çok sayıda değerlendirmenin sonuçlarına dayanmaktadır. Öğretmenlerin değerlendirilmesinde mesleki uygulamalarına dair birtakım yeterlikler bulunduran rubriklerden de yararlanılır. Değerlendirme ya da gözlem sonucunda belli ilerlemelerin oluşması beklenir (Sclafani, 2008). Bu gözlem sonucunda öğretmene bir mesleki kariyer önerilir. Öğretmen

bu öneriyi kabul ederse kendisine seçtiği kariyere yönelik mesleki gelişim imkânları sağlar. Tercih edilen mesleki kariyer tamamen katı kurallara sahip değildir. Öğretmenler kendileri için belirlenen kariyerlerin uygun olmadığına karar verirse, daha önce çalıştıkları kariyerlerine geri dönebilirler.

Singapur'daki tüm sistem ve kurumlarda olduğu gibi, performans değerlendirmesi eğitim sistemine dayanmaktadır. Bu sınavı geçen öğretmenler, bakanlığın belirlediği alt ve üst sınırlar dahilinde maaş almaya hak kazanır. Ayrıca başarılarına bağlı olarak performans ikramiyesi veya maaşlarının %30'una kadar ikramiye alma imkânına sahiptirler. Bu prim Ocak 2017 tarihi itibari ile \$2,923-\$20,419 arasında değişmektedir. 25-29 yaşları arasındaki bir öğretmen yıllık olarak \$23,894-\$96,354 arasında bir maaş almaktadır (OECD, 2020a). Öğretmenlerin performanslarını değerlendirme sürecinde öğrencilerin akademik ve karakter gelişimi, aile ve toplumla yaptığı iş birliği, eğitim sistemine ve meslektaşlarına olan katkısı dikkate alınmaktadır (Bakioğlu ve Göçmen, 2013).

Türk Eğitim Sisteminde Öğretmenlik Mesleği

Türk eğitim tarihi öğretmen yetiştirme konusunda önemli bir deneyime sahiptir. Ancak bu deneyim olmasına öğretmen yetiştirme konusunda sıkça sorun yaşanmaktadır. Öğretmen yetiştirme konusu Millî Eğitim Bakanlığı ve öğretmen yetiştirme kurumlarının yanı sıra devlet memurları eğitimi genel planı, kalkınma planları, icra planları, hükümet programları ve millî eğitim şuralarında ele alınmış öğretmen eğitiminde ilke, hedef ve politikalar geliştirilmiştir (Şahin, 2018). Okul sosyal bir sistemdir. Öğretmen bu sistemin en stratejik ve önemli parçasıdır. Herhangi bir meslek mensubu sahip olduğu mesleğin üyesi olmak istiyorsa, o mesleğin değer sistemine bağlı kalması ve ona göre davranması gerekir (Bursalıoğlu, 1994). Toplumun temel değerleri öğretmenlik mesleğinin değer sistemini şekillendirir. Okuldaki yöneticilerin, öğretmenlerin, velilerin beklenti ve düşünceleri bu değerlerin oluşmasında önemli ölçüde etkiler. Öğretmenlik mesleğinin sosyal, kültürel, ekonomik, bilimsel ve teknolojik boyutları vardır. Öğretmenlik ilgili alanda özel uzmanlık bilgisi, mesleki formasyon ve genel kültür gerektiren, akademik ve profesyonel statüde bir meslektir (Hacıoğlu, 1997).

Bireysel ve toplumsal eğitim ihtiyaçlarının karşılanabilmesi için nitelik ve nicelik olarak yeterli bir öğretim kadrosuna ihtiyaç vardır. Okullardaki öğretmenlerin sayıca yeterli olması nitelikli bir eğitim için gerekli ancak yeterli değildir. Bu nedenle nitelikli öğretmen yetiştirmek eğitim sisteminin öncelikli görevlerinden biridir. Nitelikli öğretmen farklı alanlarda yetenekli, mesleğine bağlı ve kendisinden beklentilerin farkında olan ve bunları gerçekleştirmeye çalışan öğretmenlerdir. Oğuzkan (1998), öğretmenin mesleğinin, Türk toplumunun ve dünyanın aydın bir üyesi olması gerektiğine vurgu yapmaktadır. Öğretmenlerin Türk toplumunun ve çağdaş dünyanın nitelikli bir üyesi olabilmesi için günün koşullarına göre gerekli donanıma sahip olması gerekmektedir. Tüm sektörlerde olduğu gibi bilim ve teknolojideki değişimler eğitimde de özellikle öğretmenlerin davranışlarında değişimlere yol açmaktadır. Günün koşullarına uygun olarak sosyal kurumların, öğrencilerin, velilerin, yöneticilerin, araştırmacıların ve ilgili herkesin öğretmen davranışlarından beklentileri sürekli değişmektedir. Bu nedenle günümüzde izlenen yaklaşım ya da kuramlara göre etkili ya da ideal öğretmenin tanımı da değişmektedir.

1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nun 43. Maddesinde, "Öğretmenlik mesleği, devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleği" olarak tanımlanmaktadır. Buna bağlı olarak devletin öğretmenlerden temel beklentisi, "Öğretmenler bu görevlerini Türk Millî Eğitiminin amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak ifade etmekle yükümlüdürler" biçiminde özetlenmiştir (Resmî Gazete, 1973). Eğitim yönetiminde yanlış ya da zamansız planlama ve uygulamalar, öğretmen ihtiyacını ve birçok sorunu beraberinde getirmiştir. Bu ihtiyacı karşılamak için zaman zaman öğretmen olmayan kişiler atanmaktadır. Bu uygulamalar öğretmenliği özel bir ihtisas mesleği olarak tanımlayan yukarıda sözü edilen kanuna da aykırıdır

(Ergun, 1999). Ancak, yıllardır izlenen yanlış politikalar yüzünden Türkiye’de öğretmenlik kapısı değişik meslek mensuplarına açık olmuştur. Böylece öğretmenlik kolay elde edilebilen ve herkesin yapabileceği bir meslek konumuna getirilmiştir. Ayrıca öğretmenlik, elinde üniversite diploması olup da kendi alanında iş bulamayanların ümit kapısı haline gelmiştir (Eskicumalı, 2002). Bu yanlış uygulamalar öğretmenlik mesleğinin toplumdaki statü ve saygınlığını azaltmış, mesleği sıradanlaştırarak herkesin yapabileceği bir meslek konumuna düşürmüştür.

Türk Eğitim Sisteminde Öğretmen Seçimi

Saygın bir meslek olan öğretmenlik mesleği, bu saygınlığını giderek kaybetmeye başlamıştır. Bunun temel nedenleri arasında öğretmen yetiştirme sistemi, öğretmenin özlük hakları, toplumun eğitim anlayışı, vb. birçok değişken sayılabilir. Ülkenin ekonomik politikası ve sosyal değişimlerinin de bu süreçte önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir. Özellikle liberal ekonomik yaklaşımların yaygınlaşmasıyla birlikte yeni mesleklere olan talep ve çalışanların gelir düzeyindeki keskin düşüş, birçok mesleği olduğu gibi öğretmenlik mesleğini de olumsuz etkilemiştir. Bu bağlamda öğretmenlik mesleği saygınlığını giderek kaybetmiş ve toplumsal statüsü zayıflamaya başlamıştır (Erden, 1999).

Türkiye’de Cumhuriyet döneminden itibaren öğretmen yetiştirme Millî Eğitim Bakanlığı’nın görev ve sorumlulukları arasında yer almaktadır. Bu görev ve sorumluluk 1982 yılında üniversitelere (eğitim fakülteleri) devredilmiştir. Bu süreçte eğitim fakültelerimiz eğitim sistemimizin öğretmen ihtiyacının karşılanmasında önemli bir boşluğu doldurmuştur. Ancak izlenen politikalar ve yanlış yöntemlerin tercih edilmesi nitelikli öğretmenleri yetiştirme sorununu çözümsüz hale getirmiştir. Bu konuda günlük politikalarla ve siyasi hesaplarla sorunlara çözüm bulunmaya çalışılmış ancak sorunlar çözülmediği gibi her geçen gün katlanarak artmıştır. Öğretmen yetiştirmeye yönelik temel ve kalıcı bir sistem henüz kurulmamıştır. Eğitim fakülteleri, aday öğretmen seçiminde, ilgili bölümlerin açılmasında, eğitim programların hazırlanmasında, öğretim elamanı yetiştirilmesinde vb. birçok alanda sorun yaşamaktadırlar. Eğitim fakültelerinde nitelik sorunu yanında nicelik sorunu da yaşanmaktadır. Eğitim fakültelerinde ülkede ihtiyaç duyulan alanlar tercih edilmemiş bunun yerine öğretim elemanları ya da eğitim yöneticilerinin tercihleri doğrultusunda bölümler açılmıştır. Böylelikle bazı alanlarda ihtiyaç fazlası öğretmenler yetiştirilirken, bazı alanlarda da öğretmen ihtiyacı ortaya çıkmıştır (Battal, 2003).

Türk Eğitim Sisteminde Öğretmenlerin Atanması

Nitelikli eğitim için nitelikli öğretmenlere ihtiyaç vardır. Bu nedenle hizmet öncesi eğitim ve hizmetiçi eğitim sürecinde öğretmenlerin seçimi, eğitimi ve sürekli gelişimine önem verilmelidir. Millî Eğitim Temel Kanunu’nda “öğretmenlik özel bir ihtisas mesleğidir” hükmü yer almaktadır. Bu yönüyle her üniversite muzunu olanın öğretmenlik yapması söz konusu olamaz. Ancak Türkiye’de ihtiyaç duyulan alanlarda eğitim formasyonu vererek her üniversite mezununu öğretmen olarak atama süreci devam etmektedir. Bu durum Millî Eğitim Temel Kanunu’ndaki öğretmenlik mesleğinin tanımını ve öğretmenliğin bir meslek olduğunun inkârı anlamına gelmektedir. Diğer yandan öğretmenin niteliği birçok faktöre bağlı olmakla birlikte nitelikli öğretmen yetiştirilmesi eğitim fakültelerindeki öğretim elemanlarının niteliği ile doğrudan orantılı olduğu söylenebilir. “Öğretmen yetiştiren öğretmen tipi” büyük önem taşımaktadır (Kavcar, 2003).

İyi öğretmen ve iyi öğretim elamanı yetiştirme konusu ülkemizde çoğu zaman ihmal edilmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin bölgelere, illere ve okullara göre planlı bir şekilde istihdam edilmesinde başarı sağlanamamıştır. Batı illerinden doğu illerine, kentlerdeki okullardan köylerdeki okullara atanan öğretmenlere teşvik edici unsurlar geliştirilmediği için öğretmenlerin görevlerine karşı isteksiz olmasına neden olunmuştur. Görevini isteksiz ya da gönülsüz yapan öğretmenlerin başarılı olması beklenemez. Diğer yandan bazı okullarda öğretmen fazlalığı yaşanırken bazı okullarda öğretmen yetersizliği yaşanmaktadır. Bu sorunu gidermek için bazı önlemlerin alınması

zorunlu hale gelmiştir. Bu önlemlerin başında Millî Eğitim Bakanlığı'nın “norm kadro” uygulaması yer almaktadır. Ancak bu uygulama sonucunda tam bir başarı sağlandığı söylenemez.

Öğretmenlik mesleğine yeni başlayacak adayların atanmasında her atama döneminde farklı ölçütler uygulanmaktadır. Göreve yeni başlayacak öğretmen adayları belli illeri tercih edebilirken, tüm illerde atanabilme seçeneği de bulunmaktadır. İş bulma korkusu yaşayan öğretmen adayları tüm illere atanma seçeneğini tercih ederek belli bir oranda şansını yükseltme çabasına girmektedirler. Türkiye’de öğretmenler Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) sonucuna göre atanmaktadırlar. Doğal olarak sınavda yüksek puan almış öğretmen adayları tercihlerini coğrafi, sosyal, ekonomik vb. alanlarda daha avantajlı bölgelerden yana kullanmaktadırlar. Bu durum dezavantajlı bölgelerdeki eğitim ya da öğrenciler üzerinde olumsuz etkiler yaratmaktadır. Özellikle Doğu ve Güney Doğu bölgelerine daha düşük puanlarla atanan öğretmenlerin çoğunluğu ilk fırsatta bölgeden ayrılmayı planlamaktadırlar. Bunun için öğretmenler ve tüm kamu çalışanları yasalarla verilen haklarını farklı yöntemlerle kullanmaya başlamışlardır. Kamuoyu tarafından bilinen ve en çok başvurulan bu yöntemler evlenme, rapor alma, lisansüstü eğitime başlama, yakınları için hastalıktan dolayı bakmakla yükümlü raporu alma, vb. şeklinde olmaktadır. Bu durum bölgedeki öğrencileri ve eğitimin niteliğini olumsuz etkilemektedir.

Türkiye’de eğitim-öğretim hizmetlerini büyük bir fedakârlıkla yürüten öğretmenlerin sorunları, tüm iyi niyetli çabalara rağmen çözülememiştir. Bu sorunların temelinde, öğretmenlerin içinde bulunduğu maddi sıkıntı ve toplumda layık oldukları statüye kavuşturulamaması yatmaktadır. Dönemin Millî Eğitim Bakanı tarafından “Öğretmen, eğitimin temel ögesidir ve öğretmenin yetiştirilmesi kadar, sosyal ve ekonomik yönden güçlenmesine de büyük önem veriyoruz” (MEB, (1992) sözleriyle öğretmene verilen değer vurgulanmıştır. Yine farklı dönemlerde Millî Eğitim Bakanları benzer sözlerle “bu kutsal görevi yerine getirirken hiçbir fedakârlıktan kaçınmayan öğretmenlerimizi yaptıkları işin yüceliği ile bağdaştır ekonomik ve sosyal statüye getirmek amacımızdır” (MEB, 1994) diyerek, öğretmenlerin sorunlarını bildiğini ve onlara sahip çıkacaklarını ifade etmişlerdir. Ancak bu söylemler hiçbir zaman uygulamaya dönüşmemiş sadece söz ve politik bir reklama olarak kalmıştır.

Türk Eğitim Sisteminde Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi

Türkiye’de öğretmenlerin mesleki gelişimleri Millî Eğitim Bakanlığı'nın görev ve sorumlulukları kapsamındadır. Öğretmenlerin mesleki gelişimleri hizmetiçi eğitim etkinlikleri ile merkezde Millî Eğitim Bakanlığı, illerde ise valiliklerce yürütülmektedir. Hizmetiçi eğitim etkinlikleri örgün veya bazen de uzaktan eğitim şeklinde kurs ve seminerler aracılığıyla gerçekleştirilmeye çalışılmaktadır. Başta öğretmen olmak üzere tüm çalışanlar için önemli olan ve zorunlu hale gelen hizmetiçi eğitim etkinliklerinin etkili bir şekilde planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi gerekir (Şahin, 2017).

Tüm kamu çalışanları gibi öğretmenlerde mesleğe aday öğretmen olarak başlarlar. Aday öğretmenlerin eğitimi Devlet Memurları Eğitimi Genel Planı, Devlet Memurları Kanunu, Millî Eğitim Bakanlığı Aday Memurların Yetiştirilmelerine İlişkin Yönetmelik hükümlerine göre yapılmaktadır. Adı geçen hukuki metinlerde aday memurlar için zorunlu olarak temel eğitim, hazırlayıcı eğitim ve uygulamalı (staj) eğitim olmak üzere üç aşamalı bir eğitim öngörülmüştür. Temel eğitim kapsamında devlet memurlarıyla ilgili genel bilgiler, hazırlayıcı eğitim kapsamında görevle ilgili bilgi, beceri ve mevzuat yer almaktadır. Ayrıca, aday öğretmenin adaylığı süresince kendisi için belirlenen rehber öğretmen eşliğinde yetiştirilmesi öngörülmektedir (MEB, 1995). Bu kapsamda adaylık eğitimine yönelik mevzuatın kapsamı yeterli olmakla birlikte uygulamaya dönük birçok sorun yaşanması nedeniyle adaylık eğitim programı amacına ulaşamamaktadır (Özonay, 2004). Özellikle adaylık döneminde yapılan eğitimin niteliği, rehber öğretmenin aday öğretmeni yetiştirme konusundaki yeterliği ve bu sürecin önemsenmemesi gibi sorunlar yaşanmaktadır

Singapur ve Türk Eğitim Sisteminde Öğretmenlik Mesleğinin Karşılaştırılması

Singapur'da Eğitim Bakanlığı ile Ulusal Eğitim Enstitüsü arasında etkili bir işbirliği vardır. Eğitim Bakanlığı, öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerini desteklemek için lisans bursları ve hibeler vermektedir. Ulusal Eğitim Enstitüsü, lisans eğitimini tamamlamış öğretmen adaylarına başlangıç eğitimi (oryantasyon) sunmaktadır. Oryantasyon eğitimini alan adaylar Eğitim Bakanlığı'na ülkenin değişik bölgelerindeki okullara atanmaktadır. Singapur'daki öğretmen adayları atanma sorunu ya da iş kaygısı yaşamamaktadırlar (Orakçı, 2015). Öğretmenlerin atanması, özlük hakları, toplumsal saygınlıkları ve statüleri Türkiye'deki öğretmenlere oranla oldukça yüksek olduğunu söylenebilir.

Türkiye'de öğretmen ve yönetici eğitimi, seçimi ve atanması ile ilgili sistematik ve kalıcı bir sistem bulunmamaktadır. Türk Eğitim Sistemi'nde öğretmenler kadrolu, sözleşmeli, ücretli vb. statülerde çalışmaktadırlar. Atama sürecinde ise merkezi sınav, mülakat, kurumlar arası geçiş vb. yöntemler uygulanmaktadır (Mazlum, 2017). Hükümetlerin eğitim politikasına göre öğretmen yetiştirme sisteminde, öğretmenlerin seçimi, atanması ve mesleki gelişimlerinde hatta özlük haklarında sürekli değişiklikler yaşanmaktadır. Türkiye'de öğretmenlerin hizmet öncesi eğitiminden eğitim fakülteleri sorumludur. Ancak öğretmenlerin seçimi ve atanması Milli Eğitim bakanlığınca yapılmaktadır. Öğretmen ihtiyacını karşılamak için farklı yöntemlerle pedagojik formasyon verilerek birçok üniversite mezunu öğretmen olarak atanmıştır. Öğretmenlerin hizmetiçi eğitimleri merkezi ve mahalli hizmetiçi eğitim yöntemleriyle yürütülmektedir.

Singapur, öğretmenlerin ve yöneticilerin eğitiminde ve atanmasında yerleşik bir sisteme sahiptir. Öğretmenin prestijinin yüksek olması ve öğretmenlik mesleğinin belirli avantajlar sunması bu mesleğe olan talebi artırmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre Singapur'da profesyonellik anlamında öğretmenlik ilk üç sırada yer almaktadır (OECD, 2020b). Türkiye'de öğretmen ve yönetici yetiştirme ve atama sisteminde tutarlı bir politika izlenmemektedir. Farklı dönemlerde farklı uygulamalara yer verilmesi eğitim sisteminde olumsuz sonuçlar yaratmaktadır. Öğretmenlerin özlük haklarının günün koşullarına uygun olmaması öğretmenlik mesleğinin toplumdaki saygınlığını da azaltmaktadır.

TARTIŞMA SONUÇ VE ÖNERİLER

Singapur ile Türkiye karşılaştırıldığında Singapur'un bir ada devleti olduğu ve bağımsızlığını Türkiye'den sonra kazandığı görülmektedir. Buna rağmen gelişmişlik ve eğitim düzeyi yönünden Türkiye'den daha iyi konumda olduğu anlaşılmaktadır. Wallerstein'a (2004: 124) göre İkinci Dünya Savaşı sonrasında dünya üzerinde güç dağılımı yer değiştirerek Çin'e yaklaşmıştır. Bu değişim Singapur'un jeopolitik konumu nedeniyle değerini artırmıştır. Ayrıca eğitim alanında önemli reformlar gerçekleştirilmiştir. Her iki ülkenin eğitim sistemleri erken dönemlerde önemli değişiklikler geçirmiştir. Türkiye bu değişimlere ayak uydurmakta zorlansa da Singapur süreci olumlu bir şekilde sürdürmüştür. Cumhuriyet'ten günümüze Türkiye'de öğretmen yetiştirme sisteminde zaman zaman reform uygulamalarına gidilmiştir. Ancak bu olumlu uygulamalara rağmen halen kalıcı bir öğretmen yetiştirme sistemi kurulamamıştır. Bunun sonucunda da öğretmen yetiştirmede sistem arayışı günümüzde de devam etmektedir (Şahin, 2015).

Türkiye'de öğretmenlik mesleği yasal olarak bir uzmanlık mesleği olarak görülmüş olmasına karşın uygulama sürecinde sistematik olmayan pedagojik formasyon sertifikalarıyla herkese öğretmenlik hakkı tanınmıştır. Bu uygulama ile bir yandan mesleğin saygınlığı kaybedilmiş diğer yandan eğitim sisteminin niteliği düşürülmüştür. Öğretmenler Milli Eğitim Bakanlığı'na KPSS sonucuna göre seçilmiş mülakat uygulamalarıyla çeşitli kaygı ve şaibelere yol açılmıştır. Öğretmenlerin hizmetiçi eğitimlerine yönelik merkezi ve yerel olarak hizmetiçi eğitim etkinlikleri başlatılmıştır. Ancak bu uygulamaların sistematik ve profesyonel olmaması nedeniyle etkili olamamıştır. Öğretmen yetiştirmede güven verici, kalıcı ve ilkeli bir sistemin olmayışı öğretmenlik

mesleğinin toplumsal statüsünü de olumsuz etkilemiştir. Öğretmen yetiştirmede olduğu gibi eğitim yöneticisi yetiştirmede de etkili bir sistemin olmadığı söylenebilir.

Türk Eğitim Sistemi'nde öğretmenler kadrolu, sözleşmeli, ücretli gibi statülerde çalışmaktadır. Atama sürecinde ise merkezi sınavın yanı sıra mülakat ve kurumlar arası geçiş vb. gibi uygulamalar yer almaktadır. Öğretmen yetiştirme ve eğitim sürecindeki sıkça yapılan değişiklikler eğitime olan güveni azaltmıştır. Eğitim sistemindeki tutarsızlıklar eğitim sürecindeki tüm paydaşlar üzerinde olumsuz bir etki bıraktığı söylenebilir. Singapur Eğitim Sisteminde öğretmenlik mesleği oldukça önemsenen ve toplumsal statüsü yüksek olan bir meslektir. Türkiye'den farklı olarak Singapur'da yerleşmiş bir öğretmen ve yönetici atama sistemi vardır. Öğretmenlerin toplumda saygınlığının yüksek olması, öğretmenlik mesleğinin önemini artırmaktadır. Benzer durumun Türkiye'de olması halinde öğretmenin saygınlığının artmasıyla birlikte eğitim kalitesinin artacağı kaçınılmazdır.

Singapur'da öğretmen ve yönetici atamaları için yerleşik bir sistem vardır. Singapur'un eğitim sisteminde, öğretmenlik mesleği yüksek bir statüye sahiptir. Öğretmenin toplum içindeki statüsünün yüksek olması, öğretmenlik mesleğinin önemini artırmaktadır. Türkiye'de de öğretmenin prestiji arttıkça eğitim kalitesinin de artması kaçınılmazdır. Singapur'da, öğretmen yetiştiren okullara ortaöğretimdeki en başarılı öğrencilerin alınmakta ve öğretmen adaylarına eğitimleri süresince önemli maddi katkı sağlanmaktadır. Türk Eğitim Sistemi'nde ise böyle bir uygulamaya yeterince ya da etkili bir şekilde yer verilmediği söylenebilir. Türkiye'de öğretmenlerin seçimi (güvenlik ölçütleri hariç) KPSS ve mülakat puanı ile sınırlı tutulmuştur. Bunun yanı sıra yeni atanan aday öğretmenlerin deneyimli bir öğretmenin yanında çıraklık/stajyerlik eğitimi geçirecek olması olumlu değerlendirilebilir (MEB, 2016). Ancak adı geçen yönergenin etkili biçimde uygulanmaması olumlu etkisini azaltmaktadır. Türkiye'de öğretmenlik kariyer sistemine göre öğretmenlik, aday öğretmen, öğretmen, uzman öğretmen ve baş öğretmen olmak üzere farklı aşamalardan oluşmaktadır. Kariyer basamaklarında yükselme, sınav ve eğitimin (yüksek lisans ve doktora) yanı sıra kıdem, sicil, eğitsel, sanat, spor, bilimsel vb. etkinliklere dayandırılmaktadır.

PISA ve TIMMS gibi uluslararası sınavlar, ülkelerin eğitim sistemleri hakkında bilgi edinmek için çok faydalı çalışmalardır. Ülkeler, bu sınavlar sayesinde eğitim sistemleri hakkında geribildirim almakta ve eğitim sistemlerini yeniden düzenleme fırsatı bulmaktadır. Araştırmacılar bir ülkenin eğitim sistemi hakkında yeterli bilgiye ulaştıktan sonra iyi ve kaliteli uygulamaların kendi ülkelerinde uygulanabilirliğine karar vermeye çalışırlar. Bu süreçte önce ülkelerin kültürel farklılık ve benzerlikleri detaylı şekilde incelenir ve daha sonra farklı ülkelerde etkisi ya da uygulanabilirliği tartışılır. Bu açıdan bakıldığında Singapur ve Türkiye bazı yönlerden benzer olsa da bazı yönlerden ise tamamen farklı dinamiklere sahip olduğu görülmektedir. Eğitim sistemleri bir bütün olarak değerlendirildiğinde elde edilen sonuçların izlenmesi uzun zaman almaktadır. Eğitim sistemine müdahalenin hızlı etkilerini beklemek yerine, sistemin başarılı olması için gerekli koşulları yaratmak için sabırlı ve kararlı olunması gerekir. Değişikliğin sonuçlarını alıp değerlendirmeden yeni bir değişiklikten vazgeçilmelidir. Gelecek için plan yaparken 5, 10, 20 ve hatta uzun vadeli hedefler belirlenmelidir.

Eğitim sistemlerinin en önemli bileşeni ve uygulayıcısı olan öğretmenlik için istekli adaylar içinden uygun seçimlerin yapılarak ortaöğretim, lisans eğitimi ve devamında da uygulama odaklı lisansüstü eğitim verilmelidir. Öğretmenler hizmet öncesinde olduğu gibi hizmeti eğitim sürecinde de etkili ve sürekli eğitim almalıdır. Ayrıca başarı ve istek dengesi dikkate alınarak öğretmenlerin mesleki kariyerlerinde ve özlük haklarında iyileştirmeler yapılmalıdır. Eğitim yöneticiliği bir meslek olarak görülmeli ve sistem içinde yetiştirilmelidir. Singapur'da öğretmenlik mesleğinin orta öğretimde yönlendirme ile başladığı gibi Türkiye'de de geçmiş yıllarda bulunan ancak sonradan farklı okullara dönüştürülen öğretmen liseleri tekrar açılarak eğitim fakültelerine aday öğrenciler

yetiştirilmelidir. Günümüzün gerektirdiği öğretmeni yetiştirmek amacıyla ilgili birimler iş birliği yaparak ulusal ve uluslararası araştırmalardan ve karşılaştırmalardan yararlanılmalıdır.

KAYNAKLAR

- Aksoy, E. & Gözütok, D. (2014). Amerika Birleşik Devletleri, Finlandiya, Singapur ve Türkiye’de Öğretmen Eğitimindeki Dönüşümler. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama Dergisi*, 13(25), 23-46.
- Aydoğdu İskenderoğlu, T., Erkan, İ. & Serbest, A. (2013). 2008-2013 Yılları Arasındaki SBS Matematik Sorularının PISA Matematik Yeterlik Düzeylerine Göre Sınıflandırılması. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)*, 4(2), 147-168.
- Bakioğlu, A. & Göçmen, G. (2013). Singapur Eğitim Sistemi. (Ed.). Ayşen Bakioğlu. *Karşılaştırmalı Eğitim Sistemleri* (127-155). Ankara: Nobel Akademik Yayınları.
- Balcı, A. (2015). *Karşılaştırmalı Eğitim Sistemleri*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Battal, N. (2003). Cumhuriyet Üniversitesi’nin Açılışında Yaptığı Konuşma, Eğitimde Yansımalar: *VII Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu*, Cumhuriyet Üniversitesi Kültür Merkezi Sivas, 13-14.
- Bozkurt, A., Çırak Kurt, S. & Tezcan, S. (2020). Türkiye (5-8. Sınıflar) ve Singapur (P5-6., S1-2. Sınıflar) Matematik Öğretim Programlarının Cebir Öğrenme Alanı Bağlamında Karşılaştırılması. *Pamukkale University Journal of Education*, 48, 152-173.
- Bursalıoğlu, Z. (1994). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*, Ankara: Pegem Yayınları.
- Büyüköztürk, S. (2017). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. 28. Baskı. Ankara: Pegem Yayınları
- Çepni, S. (2010). *Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş*. 8. Baskı. Ankara: Pegem Yayınları.
- Demirel, Ö. (2010). *Eğitim Sözlüğü: İngilizce-Türkçe/Türkçe-İngilizce. Dictionary of Education*. 4. Baskı. Ankara: Pegem Yayınları.
- Erden, M. (1999). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Ankara: Alkım Yayınları.
- Ergun, M. vd. (1999). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Eskicumalı, A. (2002). Eğitim, öğretim ve öğretmenlik mesleği. (Editör Y. Özden). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, Ankara: Pegem A Yayınları.
- Hacıoğlu, F. ve Alkan, C. (1997). *Öğretmenlik Uygulamaları*, Ankara: Alkım Yayınları.
- Kavcar, C. (2003). Alan Öğretmeni yetiştirme, Eğitimde yansımalar: *VII Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Ulusal Sempozyumu*. Cumhuriyet Üniversitesi Kültür Merkezi Sivas, 10-12.
- LPI (2020). Legatum Prosperity Index (Legatum Refah Endeksi). Erişim Adresi: <http://www.prosperity.com/rankings>. Erişim Tarihi: 12.03.2020.
- Mazlum, M. M. (2017). Türkiye ve İtalya Eğitim Sistemlerinin Karşılaştırılması. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 1141-1177.
- MEB (1992). *Millî Eğitim Bakanı Köksal Toptan’ın TBMM 1993 Yılı Bütçe Konuşması*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları
- MEB (1994). *Yaptıklarımız-Yapacaklarımız*. Ankara: DAYM Matbaası.
- MEB (1995). *Millî Eğitim Bakanlığı Aday Memurların Yetiştirilmelerine İlişkin Yönetmelik*.

- MEB (2015). *PISA 2012 Ulusal Nihai Raporu*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı, Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- MEB (2016). Aday Öğretmenlerin Yetiştirilme Sürecine İlişkin Yönerge. *Millî Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi*. Sayı: 2702, 184-187.
- MOE (Ministry of Education Singapore). (2014). *Speeches*. <http://www.moe.gov.sg/media/speeches/2014/05/26/opening-address-by-mr-heng-swee-keat-at-the-2014-international-association-foreducational-assessment-conference.php>. Erişim Tarihi: 22.03. 2019.
- NCEE (National Centre for Entrepreneurship in Education) (2015). *Singapore: Teacher and Principal Quality*. <http://www.ncee.org/programs-affiliates/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/singapore-overview/> Erişim Tarihi: 22.03.2017.
- OECD. (2020a). *Teachers' Salaries (Indicator)*. Erişim Tarihi: 20.11.2020.
- OECD. (2020b). *TALIS 2018 Results. Volume II: Teachers and School*.
- Oğuzkan, F. (1998). Öğretmenliğin Üç Yönü, Ankara: Kadioğlu Matbaası
- Orakçı, Ş. (2015). Şangay, Hong Kong, Singapur, Japonya ve Güney Kore'nin Öğretmen Yetiştirme Sistemlerinin İncelenmesi. *Asya Öğretim Dergisi*. 3(2), 26-43.
- Özonay, D. Z. (2004). Öğretmenlerin Adaylık Eğitimi Programının Değerlendirmesi. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, 6-9 Temmuz 2004 Malatya: İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi.
- Press Release on New Teacher Capacity Building Policy. (2014). <http://www.moe.gov.sg/media/press/2014/09/growing-our-teachers-building-our-nation.php> Erişim Tarihi: 28.03. 2019.
- Resmî Gazete (1973). Milli Eğitim Temel Kanunu. Tarih: 24 Haziran 1973 Sayı: 14574.
- Sclafani, S. (2008). Rethinking Human Capital in Education: Singapore as a Model for Teacher Development. Washington, D.C.: Aspen Institute.
- Şahin, M. (2015). Ülkemizde Öğretmen Eğitimi ve Sorunları. *Eğitimin Sesi Dergisi*. 52, 21-29.
- Şahin, M. (2017). Öğretmen Görüşlerine Göre Hizmetiçi Eğitimin İşlevselliği. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi (ASOS JOURNAL)*. 5 (52), 23-38.
- Şahin, M. (2018). Öğretmenlerin Mesleki, Sosyal ve Ekonomik Koşullarına İlişkin Sorunları. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi (ASOS JOURNAL)*, 6(81), 103-115.
- Teo, T. W. & Khoh, R. L. (Ed.). (2015). *Teaching Science in Culturally Relevant Ways Teaching Science in Culturally Relevant Ways: Ideas from Singapore Teachers*. World Scientific.
- Türkoğlu, A. (1998). *Karşılaştırmalı Eğitim Sistemleri*. Adana: Baki Kitabevi.
- Wallerstein, I. M. (2004). *World-Systems Analysis: An Introduction*. North Carolina: Duke University Press.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction: Comparative education aims to identify similarities and differences in the education systems of two or more countries, to explain facts and concepts, and to develop suggestions to improve the system. Countries want to take the chance to get feedback on similarities and differences by comparing their education systems with the education systems of different countries. Thus, it is possible to develop education systems in the light of the findings obtained as a result of the comparison of education systems. It can be said that the examination of the Singapore Education System and especially the teacher training sub-system, its comparison with the Turkish Education System and the development of suggestions according to the obtained findings are important for the Turkish education system. The main purpose of this study is to compare the teaching profession in Singapore and Turkey and determine their similarities and differences and to develop recommendations based on the results obtained.

Method: This research is a qualitative study. Literature search technique was used as data collection technique. In comparative education research, the method of comparison is as important as the subject of comparison. Two approaches can be used when making comparisons. The first of these approaches is the one-to-one comparison of the education systems of the countries according to certain criteria. Secondly, the education systems of the two countries are handled holistically and a comparison is made. In this study, the second approach was preferred. In this context, the information obtained as a result of the literature review on the teaching profession in Singapore and Turkey has been comparatively examined by considering various variables. Accordingly, firstly, information and findings about the teaching profession in the Singapore education system, the selection, appointment and professional development of teachers are included. Afterwards, information and findings about the teaching profession in Turkey, the selection, appointment and professional development of teachers are given. Then, the similarities and differences in the teaching profession of the two countries, the selection, appointment and professional development of teachers were analyzed and compared. Finally, in the light of the findings obtained in the study, inferences and suggestions for teacher training in the Turkish education system are presented.

Findings: There is an established system of teacher and administrator training and appointment in Singapore. The high prestige of teachers and the fact that the teaching profession offers some advantages increase the demand for the profession. According to the results of the research, teaching ranks in the top three in terms of professionalism in Singapore. A consistent policy is not followed in the teacher and administrator training and appointment system in Turkey. Inclusion of different practices in different periods creates negative results in the education system. The fact that the personal rights of teachers are not suitable for the conditions of the day also reduces the prestige of the teaching profession in the society.

Discussion, Conclusion and Suggestions: When Singapore and Turkey are compared, it is seen that Singapore is an island state and gained its independence after Turkey. Despite this, it is understood that it is in a better position than Turkey in terms of development and education level. From time to time, reform-like practices have been made in the teacher training system in Turkey since the republic. However, despite these positive practices, a permanent teacher training system has not been established yet. As a result, the search for a system in teacher training continues today. In Singapore, the most successful students in secondary education are admitted to teacher training schools, and teacher candidates are provided with a significant financial contribution during their education. It can be said that such a practice is not sufficiently or effectively included in the Turkish Education System. Although Singapore and Turkey are similar, they seem to have completely different dynamics in some aspects. When education systems are evaluated holistically, it takes a long time to observe products or outputs. Instead of waiting to get the results of the interventions in the education system quickly, it should be ensured that the necessary conditions for the success of the system should be created with patience and determination. Appropriate choices should be made among willing candidates for teaching, which is the most important component and implementer of education systems, and secondary education, undergraduate education and then practice-oriented graduate education should be given. Teachers should receive effective and continuous training during the in-service training process as well as before the service. In addition, taking into account the balance of success and desire, improvements should be made in the professional careers and personal rights of teachers.

İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN BİLGİLENDİRİCİ METİN TÜRÜNDEKİ OKUMA HATALARININ DEĞERLENDİRİLMESİ *

Zeynel Ersin ÖZCAN**

Emine Gül ÖZENÇ***

Öz

Araştırmanın amacı ilkökul düzeyindeki öğrencilerin bilgilendirici metin türünde yaptıkları okuma hataları ve bu hata çeşitlerinin belirlenmesidir. Bu kapsamda ilkökul birden dördüncü sınıfa kadar olan öğrenciler çalışma grubuna dahil edilmiştir. Araştırma nicel araştırma tekniklerine dayanan genel tarama modeli ile yürütülmüştür. Çalışma grubunu 49 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma iki hafta süresince devam etmiştir. Araştırma dahilinde tercih edilen metinler, ilkökul düzeyinde kullanılmakta olan ders kitaplarından seçilmiştir. Bunlar; 1.Uzay, 2.Saklambaç nasıl bir oyundur? 3.Beslenme ve 4.Bayrak ve vatan sevgisi metinleri olarak belirlenmiştir. Araştırma sonucunda serbest düzeyde bulunan öğrenci sayısı 17, öğretim düzeyinde olan öğrenci sayısı 27, endişe düzeyinde bulunan öğrencilerin sayısı ise 5 öğrenci olarak belirlenmiştir. En sık gerçekleşen hata türü olarak atlayarak okuma belirlenmiştir. Bunun ardından ekleyerek okuma ve yanlış okuma hatalarının geldiği görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Okuma, Bilgilendirici metin, İlkokul Öğrencileri, Okuma hataları

The Evaluation of Primary School Students Reading Deficiencies About Informational Text Type Article Title

Abstract

This research investigates primary school students reading deficiencies about informational text type. For the purpose of study all four grade students included to the research. Descriptive analysis was used for analyze the variables. Research conducted in Niğde proviency primary school. 49 (n=49) student included to the study and research continued for two weeks. Selected passage for the first grade students was "Uzay / Space" and second passage for the second grade students was "Saklambac nasıl bir oyundur? /How is the hide and seek game?" and the other selected passage for the third grade students was "Beslenme/ Nutrition" and the last passage was the "Bayrak ve vatan sevgisi/ Country and flag love" for the fourth grade students. After the evaluation of the study 17 students were found at the free reading level, 27 students were found at teaching level and 5 students were found at anxiety level of reading. Most repeated mistakes found as jump, adding and false reading.

Keywords: Reading, Reading Deficiencies, Informational Text, Primary students

GİRİŞ

İnsanların dahil oldukları çevreyi ve yaşamı anlamaları varlıklarını devam ettirebilmeleri için önemlidir. Bu açıdan bakıldığında insanların aldıkları uyarıcıları uygun şekilde anlamlandırması, algılaması ve bunlardan bir sonuca ulaşması, yaşamlarını mutlu şekilde sürdürebilmesi noktasında önemlidir. Dolayısıyla okuma etkinlikleri kişilerin çevrede gördüğü figürleri, sembol ve işaretleri, verileri veya şekilleri tanılaması, algılaması ve bir anlam atfetmesi için bir gerekliliktir. Okuma geçmişte olduğu gibi günümüzde de modernitenin gerekliliklerinden birisi olarak görülebilir. Bilgilenmek ve çevre ile iletişime geçmek okumanın en temel iki amacı olarak görülmektedir (Kırmızı, 2010:213). İnsan dünyaya geldikten sonra dilini öğrenmesini takiben sadece sözel uyarıları değil yazılı uyarılara da tepki verme ve bu uyarıları anlamlandırma durumuyla karşılaşmaktadır.

* Bu çalışma, 2019 yılında Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesinde hazırlanan yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

** Niğde Merkez Süleyman Fethi İlkokulu. e-mail: zeynelersinozcan@gmail.com

*** Doç. Dr. Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Fakültesi. e-mail: egmortas@hotmail.com

Akyol (2006:29) okumayı yazı dilinin ve çizgi dilinin etkin biçimde hayata geçirilebileceği imkanlar sunmak olarak tanımlamaktadır. Bireylerin okulda geçirdikleri senelerin bu beceriyi edindirmek üzerine inşa edildiğini düşündüğümüzde, okul çağı bireylerinin akademik başarılarının ön şartı olarak okuma becerilerinin en başta yer aldığını görürüz. Başka bir deyişle okuma genellikle öğrenmelerin öncülü bir beceridir ve tüm dersleri kapsar (Sarıpınar ve Erden, 2010:57). Okuma yazma becerilerinde gerekli düzeye ulaşamayan öğrencilerin okul yaşantılarında başarısız olma olasılıkları daha yüksektir (Baier, 2005:1). Her ne kadar okuma akademik başarı için bir ön koşul olsa da yaşamsal beceriler ile de doğrudan ilgilidir.

Bireylerin gündelik yaşamlarında karşı karşıya kaldığı sorunları çözmeleri için, çevresindeki insanları anlayabilmeleri, etkin bir vatandaş olmaları için okuma, bireylerin kazanmaları gerekli olan bir beceridir. Bu bağlamda okuma öncelikle mekanik olarak tamamlanması gereken (harflerden hecelere, hecelerden kelime ve cümle seslendirme) bir süreçtir. Ancak bu yolla bireylerin karşı karşıya kaldıkları uyaranları doğru şekilde algılayıp anlamlandırması ve bu doğrultuda değerlendirmesi mümkün olacaktır. Anlama, anlamlandırma eleştirel düşünme, yeni bilgiye ulaşma ve yeni bilgiler oluşturma gibi döngülerin daha etkili şekilde yapılması yine bu bahsedilen süreçlerin sağlıklı işlemesiyle mümkündür. Ayrıca bireylerin kendilerini doğru şekilde ifade etmeleri için önemli bir husustur. Bu sayede bireyler anadillerinde düşüncelerini ifade edebiliş olurlar.

Okuma denilince ilk akla gelen geniş anlamda anlama olarak değerlendirilse de yazıların sadece mekanik olarak doğru seslendirilmesi olarak da ele alınabilir. Okuma etkinliği esnasında zihinsel temelli süreçlerin de aktif olarak bir tasnif etme ve düzenleme işine girdiği düşünülebilir. Dolayısıyla okuma eğitimindeki yönelimlerin geneli hem beyin temelli zihinsel yeteneklerin hem de buna bağlı dilsel yeteneklerin gelişim göstermesini sağlayacak çalışmaları hedeflemektedir (Alshumaimir, 2011:186). Bireylerin yaşam becerilerini ortaya koyarken sürekli başvuracakları ve zihinlerinde oluşturmuş oldukları bütün içerisinde alacakları girdilerin ne şekilde konumlandıracakları ile ilgili kolaylık sağlanmış olacaktır. Çünkü bireyler sürekli olarak okuma becerilerine ihtiyaç duyacaklardır. Örneğin, hastaneye gittiklerinde, bir kamu kuruluşundan hizmet alırken, bir sorunlarını çözerken okuma becerilerine ihtiyaç duyarlar. Görüldüğü üzere okuma basit anlamda mekanik olarak harf ve hecelerin telaffuzu olsa da, daha ileri gidildikçe derin anlama ve anlamlandırma olarak şekil değiştirmektedir. Bu nedenle sadece kelimelerin doğru okunması değil, okunurken doğru anlamlandırılması ve verilmek istenen mesajın doğru yorumlanması gerekmektedir. Bu nedenle akıcı okuma kavramı ortaya çıkmaktadır. Akıcı okuma, gereğinden fazla efor gösterilmeden, doğru vurgu ve tonlama ile uygun hızda ve hata göstermeden okuma yapma olarak tanımlanabilir (Kaman, 2018:22).

Okuma hataları, okumanın doğru şekilde gerçekleştirilememesi olarak tanımlanmaktadır. Okuma hatalarının meydana gelmesinde birden fazla etken rol oynayabilir. Okul, aile, çevresel ve bireysel etkenler (Aktepe ve Akyol, 2015:113) bu faktörlerin en önemlileri olarak sıralanabilir. Bu durumun tespiti ise alanında uzman bireyler tarafından gerçekleştirilebileceği gibi, bu konuda eğitim almış öğretmenler veya aile bireyleri tarafından da gerçekleştirilebilir. Bu durum önem arz eder çünkü bireylerin kendilerine duydukları saygıdan, insanlar ile kurdukları iletişimin ve etkileşimin kalitesine kadar etki etmektedir. Benzer şekilde öğrencilerin okumayı seviyor olsalar dahi, doğru ve akıcı biçimde okuyamadıklarında okuma alışkanlıklarını gerektiği şekilde edinemeyecekleri belirtilmektedir (Bilge ve Sağır, 2017:78). Hataların belirlenmesinde ortaya çıkan bazı ipuçları bulunabilir. Bu ipuçlarını, telaffuzdaki yanlışlıklar, duraksama, tekrarlı okumalar, geriye dönme, seslendirme hataları, atlama davranışı olarak sıralamak mümkündür (Öz, 2001; Akyol, 2006:86). Bu ipuçlarından yola çıkarak okuma hatalarını değerlendirmede sistematik olarak kullanılacak yöntemler geliştirmek mümkün olabilir. Sesli okuma sırasında öğrencilerin takip edilmesi ve gerçekleşen hataların not edilmesi, sistematik yöntemler içerisinde sayılabilecek

çözümlerden birisi olarak sayılabilir. Benzer şekilde okuma hatalarını sistemli bir şekilde ortaya koyabilmek adına Yanlış Analiz Envanteri geliştirilmiştir. Bu envanter Ekwall ve Shanker'in (1988) çalışmaları neticesinde oluşturulan bir envantere aittir. Kelimeleri seslendirme sırasında gerçekleştirilen hatalar ile birlikte, şekil-ses (ses) bilgisini, anlama düzeyini anlama soruları ile değerlendirmeye çalışan envantere aittir (Akyol, 2006:83). Bunlarla birlikte yapılan yerli ve yabancı çalışmalara bakıldığında;

Kuruoğlu ve Şen (2018:108) yaptıkları okuma düzeylerini iyileştirmeye yönelik çalışmaya yedi ortaokul öğrencisi katılmıştır. Çalışmanın sonucuna göre okuma destek sürecini takip ettikten sonra öğrencilerin okuma hatası yapma sıklıklarının azaldığı ve okuma düzeylerinin iyileştiği ortaya çıkmıştır. Akçamete ve Gökbulut'un (2017: 802) yaptıkları çalışmada öğrencilerin en çok sorun yaşadıkları konuların anlama ve verilen metinlerdeki soruları cevaplama olduğu saptanmıştır. Ayrıca çalışmada okuma güçlüğü çeken öğrencilerin akademik anlamda olumsuz etkilendikleri de rapor edilmiştir. Ulu ve Akyol (2016:226) gör, sorgula, oku ve özetle (PQRS) modelinin öğrencinin okuma güçlüğünün giderilmesindeki etkisini çalışmıştır. Çalışmada öğrencinin endişe düzeyinden serbest düzeye yükseldiği sonucuna ulaşılmıştır. Aktepe ve Akyol (2015:121) okuma güçlüğü yaşayan 2. sınıf öğrencisinin okuma becerilerini geliştirmek için eko ve tekrarlı okuma yöntemini kullanmışlar ve bu yöntemin öğrencinin okuma güçlüğünün giderilmesinde faydalı olduğu görülmüştür. Dündar ve Akyol (2014:372) 2. sınıf öğrencisinin okuma ve anlama problemlerinin giderilmesine yönelik yaptığı bir çalışmada Yanlış Analiz Envanteri kullanılmış ve öğrencilerin okuma düzeyi endişe düzeyinden öğretim düzeyine ulaştığı görülmüştür. Uzunkol'un (2013:79) yaptığı bir çalışmada okuma güçlüğü çeken ilkökul 3.sınıf öğrencisinin en çok yaptığı hataların atlayıp geçme, tekrar, yanlış okuma ve ekleme olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca çalışma sonucunda öğrencinin öğretim düzeyine ulaşması sürecinde kelime tekrarı, tekrarlı okuma, eko okuma ve paylaşarak okuma stratejilerinin olumlu etki yapmış olduğu gözlemlenmiştir. Duran ve Sezgin (2012b: 651) çalışmalarında Yanlış Analizi Envanterini kullanarak 4. sınıflar ile rehberli okuma yönteminin okuma güçlüğünün aşılmasında etkili olduğu sonucuna varmışlardır.

Kornilov ve Grigorenko (2018) okuma ve okuma ile ilgili bilinçaltında bulunması gereken yapıların bulunmamasının, bu aksaklığın çok faktörlü olduğu görünümünü destekler nitelikte olduğunu ortaya çıkarmıştır. Almutairi (2018) 5 ilkökulda yapmış olduğu çalışmada öğrencilerin önceki öğrenmelerinin; okuma akıcılığının, bilgilendirici metinlerde yaşanan güçlüklerin ve kelime bilgisindeki olumsuzluklardan kaynaklandığını saptamıştır. Bartlett (2017) yapmış olduğu çalışmada, öğretmenlerin bir strateji kullanmak yerine, yapılandırılmış ve sistematik hale getirilmiş stratejileri kullanmasının öğrencilerin anlama düzeylerine etki ettiğini ortaya koymuştur. Ahmed vd. (2014) yaptıkları çalışmada okumanın yazım faktörleri üzerinden yazmanın etkisine göre okuma faktörlerinin göreceli olarak daha büyük bir etkisi olduğunu belirtmiştir. Alshumaimir (2011) yaptığı çalışmada, sesli okumanın öğrencilerin yeni kelimelere konsantre olma ve ezberleme yeteneklerini geliştirerek anlamalarını sağladığını ortaya çıkarmıştır. Begeny vd. (2009:219) yaptıkları çalışma sonuçları; tekrarlı okuma ve parça özeti dinlemenin sadece dinleme stratejisine göre daha etkili bulunduğunu ancak özet dinleme ve tekrarlı okuma arasında ise anlamlı bir fark olmadığını göstermiştir. Antoniou ve Souvignier (2007:51) yaptıkları çalışmada okuma stratejilerini kullanmanın öğrenme güçlüğü olan öğrenciler için uzun vadede olumlu etki yaptığını tespit edilmiştir.

Doğru okuma, okunan kelimelerin, metinlerin veya mesajların doğru şekilde anlamlandırılabilmesi açısından önem taşımaktadır. Çünkü anlamlandırma insan hayatının temelinde yatan dürtülerden birisi olarak görülebilir. Bireylerin okuma ve yazma becerileri ile birlikte okuduğunu anlayabilmesi ve karşılaşılabilecek bilgiler arasından ihtiyacı olanı seçebilmesi gerekir (Özenç ve Doğan, 2014:2239). Dolayısıyla insanlar okuduklarını anladıklarında ve

anlamlandırdıklarında yeni fikirler ve gelişmeler ortaya koyabilmektedir. Okuma, bireylerin sosyal, akademik ve kişisel gelişimini ilgilendiren (Yıldız ve Akyol, 2011:794) önemli bir beceridir. Okuma hatalarının azaltılmasının da anlama düzeyine olumlu etki ettiği bilinmektedir (Yüksel, 2010; Ulu ve Başaran, 2013). Bu durumu avantaja çevirmenin yolu ise doğru okuma ve anlamlandırma süreçlerinden geçmektedir. Başka bir deyişle doğru okuyamayan bireyler hayatı anlamlandırmada sıkıntı yaşamaktadır.

Anlama ve anlamlandırmanın gerçekleşebilmesi için bireyin anlamlandırma sürecine dâhil edeceği girdiler olmalıdır. Okuma yoluyla elde edilen girdiler en önemli girdilerdir. Bu kapsamda akıcı ve doğru okuma, anlama ve anlamlandırma için önkoşul niteliği taşımaktadır. Bu nedenle öğrencilerin okuma hatalarının olup olmaması her eğitim düzeyimde olduğu gibi, ilkökul düzeyinde de önemlidir. Bireyler doğru okuma sayesinde okuduklarını anlar ve sorgular. Yeni bilgiler üretir, haklarını bilir veya etkin şekilde kullanır. Yönergelere uyar veya kanun ve kuralların farkında olur. Bu yönüyle doğru okuma, hayatı ve çevreyi doğru anlamının ön koşuludur. Okuma, sadece Türkçe dersi için değil, matematik ve fen dersleri için de oldukça önemli bir beceridir. Çünkü bireylerin bu alanlarda başarılı olması okuma becerilerinin niteliği ile doğrudan ilişkilidir. Ayrıca bireyin bu alanlarda yeni bilgi üretmesi yine okuma ve anlama becerilerinin niteliğine bağlıdır. Başka bir ifadeyle okuma, birçok alanda yeni bir ürün, özgün bir fikir veya buluş ortaya koymasında en önemli etken olduğu söylenebilir.

Okuma hatalarının tespiti konusunda öğretmenlerin yeterince bilgi sahibi olmaması ihtimali düşünüldüğünde ise sınıf içerisinde okuma kaynaklı başarısızlık yaşayan öğrencilerin sürece dâhil edilmesi ve başarılarının artırılmasına yönelik çalışmalar için kaynak teşkil etmesi yönünden önemlidir. Bununla birlikte anlamayı değerlendirmede kullanılacak araçların geliştirilmesi tavsiye edilmektedir (Cline, Johnstone ve King, 2006). Ayrıca okuma hatalarının belirlenmesi akıcı okuma çalışmaları için bir rehber niteliğindedir. Böylece okuma hatası yapan öğrencilerin belirlenmesi onların hem gelecek yaşantılarını hem de akademik başarılarına olumlu etkileyecektir. Bununla birlikte öğrencilerin gelecekte ebeveynler olacakları varsayıldığında, yeni neslin daha bilinçli anne baba olmalarına katkı sağlayacaktır.

PISA, TIMSS ve ABİDE gibi üst düzey okuma ve anlama becerilerini gerektiren sınavlarda Türk öğrencilerin okuma becerilerinde sorun yaşadıkları görülmektedir. Okuma hatalarının bu gibi sınavlarda anlama süreçlerine olumsuz etki edebileceği düşünülmektedir. Dolayısıyla bu gibi sınavlarda öğrencilerin istenen performansı göstermesi açısından okuma hatalarının ilkökul düzeyinde belirlenmesi oldukça önemlidir. Okuma hatalarının fark edilmemesi ve düzeltme için müdahale edilmemesi, o bireyin hem yaşam kalitesini olumsuz etkileyeceği hem de sahip olduğu potansiyel gücü tam olarak kullanamayacağı anlamına da gelir. Bu nedenle yapılan eğitim öğretim faaliyetlerinin çıktılarının beklenenin altında olmasına sebep olacaktır. Bu durum da yine dolaylı olarak ülke ekonomisi ve toplum refahına olumsuz etkiler yapacaktır.

Anlama ve anlamlandırma, sadece mesajların doğru şekilde iletilmesi için değil hayatın her alanında önemli olduğu görülmektedir. Sınav sisteminin olduğu her ortamda anlama yeteneğinin sınanacağını kaçınılmaz bir durumdur. Bu süreçte okuma ve anlama becerilerinin önemi artmaktadır. Özellikle üst düzey anlamının önemli olduğu söylenebilir. Kısacası okuma bireylerin hayatında oldukça önemli bir yere sahiptir. Bu yüzden doğru okuma üzerinde özenle durulması gereken bir yeterlidir.

Bu araştırmanın amacı, ilkökul öğrencilerin okuma bozukluklarının tespit edilmesidir. Araştırma kapsamında belirlenen alt amaçlar ise; İlkökul öğrencilerinin bilgilendirici metin türünde okuma hatalarının; ne düzeyde olduğunun, türlerinin ne olduğunun ve sınıf düzeyine göre farklılaşp farklılaşmadığının tespit edilmesidir.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırma nicel bir çalışma olup araştırmada genel tarama modeli tercih edilmiştir. Tarama çalışmalarında var olan durumun bir nevi resmedilmesi sağlanmaya çalışılmaktadır. Yapılan bu araştırmanın amacı ilkökul düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin okuma bozukluklarının tespit edilmesidir. Çalışmada var olan durum ortaya konmaya çalışıldığı için genel tarama yönteminin uygun olacağı düşünülmüştür.

Araştırma Grubu

Çalışmaya 2018-2019 Eğitim ve Öğretim yılı Niğde Merkez ilçedeki bir köy okulunda İlkokul 1., 2., 3. ve 4. sınıftan on dört kız (n=14), otuz beş erkek (n=35) olmak üzere toplamda kırk dokuz (n=49) öğrenci araştırma grubuna dahil edilmiştir. Köy sosyo-ekonomik olarak orta düzeydedir. Veli profili genelde çiftçi ailelerden oluşmaktadır. Öğrenciler içerisinde kaynaştırma ve engelli öğrenciler araştırma kapsamına alınmamıştır. Bununla beraber birinci sınıf düzeyinde okumaya henüz geçememiş iki öğrenci de araştırma kapsamı dışında bırakılmıştır. Bu durumun sebebi ise bir öğrencinin okumaya geçmemiş olması dolayısıyla metinleri seslendirememesinden kaynaklanmaktadır. Onun dışında çalışmaya okuldaki bütün öğrenciler dahil edilmiştir. Öğrencilerin sınıflara ve cinsiyetlere göre dağılımı Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1
Öğrencilerin Sınıflara ve Cinsiyetlere Göre Dağılımları

Sınıf	Kız	%	Erkek	%	Toplam
1	2	18	9	82	11
2	4	33	8	67	12
3	3	27	8	73	11
4	5	38	8	62	13
Toplam	14	29	33	71	47

Tablo 1’e göre araştırmaya tüm sınıflar düzeyinde 14 kız, 33 erkek ve toplamda 47 (n=47) öğrenci dahil edilmiştir. Her sınıf düzeyinde erkek öğrencilerin kız öğrencilerden sayıca daha fazla olduğu görülmektedir. Katılımcıların %71’i erkek, %29’u kız öğrenciden oluşmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada Türkçe’ye uyarlanmış Yanlış Analiz Envanteri kullanılmıştır (Akyol, 2006). Öğrencilerin seviyelerine uygun metinler belirlenmiş ve gerekli izinler alınmıştır. Okul ders kitaplarından öğrenci sınıf seviyelerine uygun seçilen 16 bilgilendirici metin, bir doktor öğretim üyesi ve iki doktora öğrencisi olacak şekilde uzman görüşüne başvurulmuştur. Alınan geri dönütler neticesinde her sınıf seviyesine uygun dört metin belirlenmiştir.

Yanlış Analizi Envanteri

Öğrencilerin okuma sırasındaki hatalarının belirlenebilmesi amacıyla geliştirilen, okuma hatalarının çeşitlerini ve bu hataların sıklığını kayıt almaya yarayan envanter, Yanlış Analiz Envanteri olarak adlandırılmıştır. Bu envanter Akyol’un (2006:83) Haris ve Sipay’dan (1990) ve Ekwall & Shanker’in (1988) çalışmalarından Türkçe’ye uyarladığı ve kaynakların arasındaki farklılıkları da dikkate alarak kolay uygulanabilir bir hale getirdiği envanterdir. Yanlış analiz envanteri standart bir test olarak tasnif edilemez. Aynı zamanda alanında gerekli birikime sahip öğretmenler de bu envanteri kendi başlarına oluşturabilirler (Akyol, 2006: s.86). Envanterin araştırma kapsamında kullanımı için gerekli izinler alınmıştır.

Tablo 2.
Yanlış Analiz Envanterinin Değerlendirme Basamakları




Okuma Düzeyleri	Kelime Tanıma Düzeyleri	Anlama Düzeyi
Serbest Okuma Düzeyi	%99+	%90+
Öğretim Düzeyi	%95+	%75+
Endişe düzeyi	%90-	%50+

Kaynak: Akyol (2006, s.90) tarafından Ekwall ve Shanker'den uyarlanmıştır.

Araştırma dahilinde Akyol'un (2006) geliştirmiş olduğu Tabloda belirtilen değerlendirme sistematiği benimsenmiştir. Üç farklı okuma düzeyine işaret eden Yanlış Analiz Envanteri şu şekilde sınıflandırma yapmaktadır (Akyol, 2006);

- 1- Hata %1-%2 ise Serbest düzey
- 2- Hata %3-%5 ise öğretim düzeyi
- 3- Hata %10 ve üzeri ise endişe düzeyi

Öğrenciler tek başlarına herhangi bir desteğe ihtiyaç duymadan okuma etkinliğini tam olarak gerçekleştirebiliyorsa serbest düzeyde sınıflandırılmaktadır. Öğrencinin bir aile bireyi veya bir yetişkin gözetiminde okuma yapabildiğini gösteren düzey ise öğretim düzeyi olarak adlandırılmıştır. Kelime okuma ve telaffuzda bolca hata yapılan ve okumada zorlanılan düzeyi ifade eden seviye ise endişe düzeyidir. Akyol'un (2006) kabul ettiği hata/yanlış türleri araştırma dahilinde benimsenen hata türleri olmuştur. Bu hata türleri işaretleme simgeleri ile birlikte listelenmiştir. Yapılabilecek yanlış türleri ve işaretlemelerde kullanılacak simgeler ve işaretlemelerde kullanılacağı yerler (Akyol, 2006) şu şekildedir:

1-Atlamalı okumalar	
2-Eklemeli okumalar	
3-Öğretmence düzeltilen kelimeler	()
4-Tekrarlı okumalar	—
5-Yanlış Okumalar	X
6-Tersine Çevirmeler	

İşlem

Okuma hataları envanterinin uygulamaya alınabilmesi için öğrencilerin parçaları iki kez sessiz okuma yapmaları istenmiştir. Bunu takiben sesli okumaya geçilmiş ve sesli okuma esnasında öğrencinin yaptığı hata türü belirlenmiş ve hatayı yaptığı noktalar işaretlenmiştir. Bu amaçla ders kitaplarından seçilen parçalar; Uzay (75 kelime) 1. sınıflar; Saklambaç Nasıl Bir Oyundur? (103 kelime) 2. sınıflar; Beslenme (137 kelime) 3. sınıflar, Bayrak ve Vatan Sevgisi (159 kelime) 4. sınıflar için şeklinde sıralanmaktadır. Okunacak metinlerin kelime sayıları 1-2. Sınıflar 25-100, 2-3.Sınıflar 100-200 kelime tercih edilebilir (Akyol, 2006;83) tavsiyeleriyle de uyumludur.

Verilerin Analizi

Parçalar sınıf öğretmenleri nezaretinde önce sessiz ve daha sonra sesli okuma olacak şekilde kaydedilmiştir. Ardından veri çözümleme kısmında araştırmacı kayıtları dinlemiş ve okuma hatalarıyla bu hataların ait olduğu türleri belirlemiştir. Daha sonra bu kayıtlar öğretmenlerin almış

olduğu notlar ve kayıtlar ile karşılaştırılarak, Silverman'ın (2015) belirttiği kodlayıcılar arası görüş birliği (akt. Creswell, 2013) sağlanmıştır. Öğrencilerin okuma süreleri ve her öğrencinin hataları hazır bulunan metinlere kaydedilmiştir. Bu sayede öğrencilerin düştüğü okuma hataları not edilerek somut hale getirilmiştir. Metnin toplam kelime sayısı ile öğrencinin hatalı okuması olduğu kelimelerin oranından bir yüzdelik değere ulaşılmıştır.

Hata oranı= (Okuma Hataları/ Metnin Kelime Sayısı) x (100) (Akyol, 2006)

Örn: Hata oranı= (9/90) x100

Hata oranı= %10

Öğrencilerin hangi hata düzeyinde olduğu bu hesaplanan yüzdelik oranlar sayesinde belirlenmiştir. Bulgular her sınıf düzeyi özelinde rapor haline getirilmiştir. Hazırlanan raporlar uzman görüşüne sunulmuş, gerekli dönütler ve düzeltmeleri neticesinde son hallerini almışlardır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Metinler iki farklı öğretmen gözetiminde okutulmuş, öğretmenlerin aldığı notlarda uyuşan ve uyuşmayan yönler incelenerek tek bir değerlendirmede bulunulmuştur. Uyumluluk oranı hesaplanırken Miles &Huberman (1994) güvenilirlik formülü (Güvenirlik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) kullanılmış ve kodlayıcılar arasındaki uyum oranı 9/10 olarak bulunmuştur.

Etik Kurul İzni

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Bu çalışmada gönüllü öğrenciler dikkate alınmış ve velilerden çocukların uygulamaya katılımı için yazılı izin alınmıştır. Ayrıca bu araştırma 2018-2019 eğitim ve öğretim yılında tamamlandığı için etik kurul kararına ihtiyaç duyulmamıştır.

BULGULAR

1. İlkokul öğrencilerinin okuma hata düzeylerine ait bulgular

Gerçekleştirilen okuma etkinlikleri sonucunda okuma hatası %8 ve daha üstünde gerçekleşen öğrenciler Tablo 3’de listelenmiştir.

Tablo 3
Endişe Düzeyinde Bulunan Öğrenciler Listesi

Sınıf düzeyi	Okuma düzeyi yüzdesi	En sık yapılan hata
3.sınıf	14,4	Yanlış okuma
3.sınıf	13,6	Yanlış okuma
4.sınıf	12,8	Yanlış okuma
3.sınıf	11,2	Ekleme
2.sınıf	9,7	Ekleme
3.sınıf	8	Yanlış okuma
3.sınıf	8	Yanlış okuma
4.sınıf	8	Atlama

Tablo 3 incelendiğinde 1.sınıflar hariç tüm sınıflarda %8’in üzerinde hata yapan öğrencilerin 8 kişi olduğu görülmektedir. Bahsedilen öğrencilerin en çok yaptığı hatalar sırasıyla yanlış okuma ve eklemeli okuma yer almıştır. Bir öğrenci atlamalı okuma hatasına en yüksek oranda düşen öğrenci olarak değerlendirilmiştir.

2. İlkokul öğrencilerinin okuma hata türlerine ait bulgular

Öğrencilerin yaptıkları okuma hatası türlerine ilişkin bulgular Tablo 4’de yer almaktadır.

Tablo 4
Öğrencilerin Yaptığı Okuma Hatası Türleri

	Atlama	Ekleme	Ters çevirme	Tekrar	Yanlış Okuma	Toplam
1.sınıf	0	1	0	0	1	2
2.sınıf	17	17	0	0	9	43
3.sınıf	16	25	0	0	70	111
4.sınıf	19	26	0	0	31	76
Toplam	52	69	0	0	111	222
Yüzde %	29	31	0	0	50	100

Tablo 4 incelendiğinde tüm öğrenciler içerisinde (n=222) en çok karşılaşılan hata türü, hataların çoğunluğuna yakınına kapsayan (%50) yanlış okuma (n=111) şeklinde ortaya çıkmıştır.

3. İlkokul öğrencilerinin sınıf düzeylerine göre bulgular

Öğrencilerin sınıf düzeylerine ilişkin hatalarla ilgili veriler Tablo 5’de ele alınmıştır.

Tablo 5
Sınıf Düzeyine Ait Hatalar

	Atlama	Ekleme	Ters çevirme	Tekrar	Yanlış Okuma	Toplam
1.sınıf	0	1	0	0	1	2
2.sınıf	17	17	0	0	9	43
3.sınıf	16	25	0	0	70	111
4.sınıf	19	26	0	0	31	76
Toplam	52	69	0	0	111	232
Yüzde %	22	30	0	0	48	100

Görüldüğü gibi en sık hataya düşen grup olarak 3.sınıflar sayılabilir. 3.sınıflar düzeyinde en sık görülen hata olarak ise yanlış okuma hatası (n=70) kaydedilmiştir. Başka bir ifade ile araştırma kapsamında en çok okuma hatası gerçekleştiren grup 3.sınıflar düzeyindeki öğrencilerden meydana gelmiştir. 4.sınıflar (n=76) hemen bu grubun arkasından gelmektedir. Yanlış okuma (n=31) 4.sınıflar içerisinde de en sık rastlanan hata türü olarak görülmektedir. Eklemeli okuma (n=17) ve atlayarak okuma (n=17) hatalarının aynı düzeyde görüldüğü sınıf 2. sınıflar olmuştur. Bunun yanında 1. sınıflarda, eklemeli okuma ve yanlış okuma şeklinde gerçekleşen okuma hataları yapılmıştır.

1. Sınıf Düzeyinde Bulgular

1.sınıf düzeyinde “Uzay” adlı parça yetmiş beş kelimedenden oluşmaktadır. Bu parçanın sesli okunması ile kaydedilen veriler aşağıda Tablo 6 ‘da belirtilmiştir.

Tablo 6
1. Sınıf Öğrencilerin Okuma Hataları ve Yüzdeler Karşılıkları

Öğrenci	Atlama	Ekleme	Ters çevirme	Tekrar	Yanlış Okuma	Toplam	Metin kelime	%
k1	-	-	-	-	-	-	75	100

k2	-	-	-	-	-	-	75	100
e1	-	-	-	-	-	-	75	100
e2	-	-	-	-	-	-	75	100
e3	-	1	-	-	-	1	75	99
e4	-	-	-	-	1	1	75	99
e5	-	-	-	-	-	-	75	100
e6	-	-	-	-	-	-	75	100
e7	-	-	-	-	-	-	75	100
e8	x	x	x	x	x	x	x	x
e9	x	x	x	x	x	x	x	x
Toplam	-	1	-	-	1	2	75	-

Tabloya göre 1. sınıflar düzeyinde okuma hatalarının 1 yanlış okuma ve 1 hece eklemekten ibaret olduğu görülmektedir. 1. sınıf okuma düzeylerine ilişkin bulgular tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7
1. Sınıf Okuma Düzeyleri

	Serbest Düzey	Öğretim Düzeyi	Endişe Düzeyi	Toplam
1.sınıf	9	0	0	9

Tabloya göre 1. sınıflarda (n=8) öğrencinin okumalarının değerlendirilmesi sonucunda öğrencilerin tamamının serbest düzeyde buldukları tespit edilmiştir. Başka bir deyişle 1.sınıf seviyesinde okuma aşamasında bulunan öğrencilerden okuma hatası bulunan öğrenci tespit edilmemiştir.

2. Sınıf Düzeyinde Bulgular

2. sınıflarda yüz üç kelimelik “Saklambaç Nasıl Bir Oyundur?” adlı parçanın sesli okunması sonucunda elde edilen veriler Tablo 8’de belirtilmiştir:

Tablo 8
2. Sınıf Öğrencilerin Okuma Hataları ve Yüzdeler Karşılıkları

Öğrenci	Atlama	Ekleme	Ters çevirme	Tekrar	Yanlış Okuma	Toplam	Metin kelime	%
k1	2	8	-	-	-	10	103	9,7
k2	3	1	-	-	1	5	103	4,9
k3	1	-	-	-	-	1	103	1,0
k4	1	-	-	-	-	1	103	1,0
e1	2	1	-	-	2	5	103	4,9
e2	-	2	-	-	4	6	103	5,8
e3	1	-	-	-	-	1	103	1,0
e4	-	2	-	-	1	3	103	2,9
e5	1	-	-	-	-	1	103	1,0
e6	3	1	-	-	-	4	103	3,9

e7	2	2	-	-	1	5	103	4,9
e8	1	-	-	-	-	1	103	1,0
Toplam	17	17	0	0	9	43		

Tabloya göre 2. sınıf öğrencilerinin okuma hataları en çok atlama ve ekleme (17) iken yanlış okuma hatası (9) da ikinci sırada yer almaktadır. 2. sınıfların okuma düzeyleri ile ilgili bulgular Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9
2. Sınıflar Okuma Düzeyleri

	Serbest Düzey	Öğretim Düzeyi	Endişe Düzeyi	Toplam
2.sınıf	5	6	1	12

Tabloya göre 2. sınıflar ile gerçekleştirilen okuma etkinlikleri sonucunda öğretim düzeyinde 6, serbest düzeyde 5 ve endişe düzeyinde 1 öğrenci olduğu bulgulanmıştır. 2. sınıfta yapılan sesli okumalar sonunda endişe düzeyinde bulunan bir öğrenci olduğu görülür. Bu öğrencinin en çok gerçekleştirdiği okuma hatası ise ekleme (n=8) olarak karşımıza çıkmaktadır. Geri kalan öğrencilerden altısı öğretim düzeyinde tespit edilmiştir. Öğrencilerin atlamalı okuma hatasını en çok (n=10), eklemeli okuma (n=9) ve yanlış okuma (n=9) şeklinde sıralandığı görülür. Başka bir deyişle öğrencilerin okuma hatalarını benzer oranda sergilediklerinden bahsedilebilir. Diğer öğrencilerin ise serbest okuma düzeyine olduğu bulgulanmıştır.

3. Sınıf Düzeyinde Bulgular

3. sınıflarda yüz yirmi beş kelimelik parçanın sesli okunması neticesinde elde edilen veriler Tablo 10 ‘da belirtilmiştir.

Tablo 10
3. Sınıf Öğrencilerin Okuma Hataları ve Yüzdeler Karşılıkları

Öğrenci	Atlama	Ekleme	Ters çevirme	Tekrar	Yanlış Okuma	Toplam	Metin kelime	%
k1	2	3	-	-	4	9	125	7,2
k2	3	-	-	-	4	7	125	5,6
k3	2	2	-	-	6	10	125	8
e1	3	1	-	-	6	10	125	8
e2	1	2	-	-	4	7	125	5,6
e3	1	3	-	-	13	17	125	13,6
e4	-	-	-	-	3	3	125	2,4
e5	-	2	-	-	7	9	125	7,2
e6	1	2	-	-	15	18	125	14,4
e7	2	1	-	-	4	7	125	5,6
e8	1	9	-	-	4	14	125	11,2
Toplam	16	25	0	0	70	111	125	

Tabloya göre 3. sınıf öğrencilerin okuma hatalarının en çok yanlış okumada (70) yoğunlaştığı, arkasından eklemeye (25), son olarak da atlama (16) hatalarında olduğu görülmektedir. Üçüncü sınıfların okuma düzeyleri ile ilgili bulgular Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11
3. Sınıflar Okuma Düzeyleri Tablosu

	Serbest Düzey	Öğretim Düzeyi	Endişe Düzeyi	Toplam
3.sınıf	0	8	3	11

Tabloya göre 3. sınıflarda serbest düzeyde olan 0, öğretim düzeyinde 8 ve endişe düzeyinde 3 öğrenci bulunmuştur. Yapılan taramalarda bahsedilen 3 öğrencinin yüksek oranda okuma hataları sergilediği kaydedilmiştir. Bahsedilen öğrencilerin üçünün de erkek olduğu görülmektedir. Hataları yapıma sıklığına göre yanlış okuma (n=32) ve eklemeli okuma (n=13) şeklinde sıralanabilir. Bu sınıf seviyesinde öğretimsel düzeyde tespit edilen sekiz öğrenci bulunmaktadır. Yapılan hatalar sıklığına göre sıralandığında, yanlış okuma (n=38), atlamalı okuma (n=13) ve eklemeli okuma (n=12) şeklinde olduğu görülür.

4. Sınıf Düzeyinde Bulgular

4. sınıflarda yüz elli dokuz kelimelik “Bayrak ve Vatan Sevgisi” adlı parçanın sesli okunması neticesinde elde edilen veriler Tablo 12’de belirtilmiştir:

Tablo 12
4. Sınıf Öğrencilerin Okuma Hataları ve Yüzdeler Karşılıkları

Öğrenci	Atlama	Eklemeye	Ters çevirme	Tekrar	Yanlış Okuma	Toplam	Metin kelime	%
k1	-	4	-	-	-	4	159	2,4
k2	-	4	-	-	4	8	159	5,0
k3	-	-	-	-	1	1	159	0,6
k4	5	4	-	-	3	12	159	7,5
k5	4	6	-	-	10	20	159	12,6
e1	5	4	-	-	2	11	159	6,9
e2	2	-	-	-	3	5	159	3,1
e3	-	5	-	-	5	10	159	6,3
e4	2	1	-	-	2	5	159	3,1
e5	7	2	-	-	-	9	159	5,7
e6	-	3	-	-	6	9	159	5,7
e7	-	1	-	-	-	1	159	0,6
e8	-	-	-	-	-	0	159	0,0
Toplam	19	26	0	0	31	76		

Tabloya göre 4. sınıf öğrencilerinin okuma hatalarını en çok yanlış okumada (31), ardından eklemeye (26) ve son olarak da atlamada (19) yaptıkları görülmektedir. Dördüncü sınıfların okuma düzeylerine ilişkin bulgular Tablo 13’de sunulmuştur.

Tablo 13
4. Sınıflar Okuma Düzeyleri

	Serbest Düzey	Öğretim Düzeyi	Endişe Düzeyi	Toplam
4.sınıf	3	9	1	13

Tabloya göre 4. sınıflarda serbest okuma düzeyinde 3, öğretim düzeyinde 9 ve endişe düzeyinde 1 öğrenci bulgulanmıştır. Bu öğrencinin en çok yaptığı hataların ise yanlış okuma (n=8), ekleme (n=5) ve atlama (n=3) olduğu gözlemlenmiştir. Öğretim düzeyinde bulunan dokuz öğrencinin atlama (n=28), ekleme (n=27) ve yanlış okuma (n=23) hatalarına düştüğü tespit edilmiştir. Serbest düzeyde bulunan öğrencilerin iki yanlışının birisi yanlış hece okuma birisi de hece ekleme olarak kaydedilmiştir. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre okuma hatalarına ilişkin bulgular Tablo 14’te sunulmuştur.

Tablo 14
Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Okuma Hataları

	Düzey	Atlama	Ekleme	Ters Çevirme	Tekrar	Yanlış Okuma	Toplam
Kız	1	0	0	0	0	0	0
	2	7	9	0	0	1	17
	3	7	5	0	0	15	26
	4	7	14	0	0	14	36
	Toplam	21	28	0	0	30	79
Erkek	1	0	1	0	0	1	2
	2	10	8	0	0	8	26
	3	9	20	0	0	56	85
	4	12	12	0	0	16	40
	Toplam	31	41	0	0	81	153
Genel Toplam		52	69	0	0	111	232

Tabloya göre en çok hatayı erkek öğrencilerin yaptığı görülmektedir. Toplam hataların üçte ikisine yakını (%66) erkek öğrenciler tarafından yapılmıştır. Geri kalan okuma hatalarının (%34) ise kız öğrenciler tarafından yapıldığı görülmektedir. Araştırmada elde edilen bu bulgunun kaynağı olarak, araştırmaya dahil edilen kız ve erkek öğrencilerin oranı gösterilebilir. Araştırma kapsamında erkekler (%71) ve kızlar (%29) oransal olarak benzer şekilde hata göstermişlerdir. Başka bir deyişle öğrenci sayıları cinsiyete göre oranlandığında yapılan hataların cinsiyete göre oranları ile benzeşmektedir. Kız öğrencilerin düştüğü okuma hatalarına baktığımızda en (%38) çok yanlış okuma eklemeli okuma (%35) ile atlamalı okuma (%27) şeklinde biçimlendiğini görürüz. Erkek öğrenciler düştüğü okuma hataları yönünden değerlendirildiğinde yanlış okuma (%53), eklemeli okuma (%27) ve atlamalı okuma (%20) olarak gerçekleşmiştir. Başka bir ifade ile araştırma kapsamına alan erkek öğrencilerin çoğunluğunun yanlış okuma yaptıkları görülmektedir. Hatalar açısından oransal olarak daha çok erkek öğrencilerin hataya düştüğü görülse de, kız ve erkek öğrencilerin oransal ve hata türlerine bakıldığında benzeşim sergilediği görülmüştür.

TARTIŞMA ve SONUÇ

İlkokul öğrencilerinin bilgilendirici metinler üzerinde okuma hataları, okuma düzeyleri yönünden değerlendirmeye alınır, toplamda beş endişe düzeyinde bulunan öğrenci bulunduğu ve bunların üçü 3. kademede öğrenim görmektedir. Bulgular Dedeoğlu vd. (2010) ve Özer ve Dedeoğlu'nun (2014) bulgularıyla uyumluluk göstermektedir. Bu bulgular 3.sınıfta öğrenim gören öğrencilerin hatalarının yüksek bulunması ve kademe atladıkça okuma hatalarının artıyor olması açısından benzeşmektedir.

18 öğrencinin serbest düzeyde, 26 öğrencinin ise öğretim düzeyinde olduğu görülmüştür. Bu açıdan değerlendirildiğinde araştırma kapsamına alınan çalışma grubunun okuma becerilerini gerektiği biçimde kazanmış olduğundan bahsetmek mümkün değildir. Aynı zamanda endişe düzeyinde olan öğrencilerin sayılarının az olması olumlu bir durum şeklinde değerlendirilebilir. Bu bağlamda endişe düzeyinde öğrencilerin bulunduğu üçüncü sınıfa, okuma becerilerini geliştirici çalışmalar yaparken öncelik tanımak faydalı olacaktır. Yine dikkat çeken bir özellik ise, üçüncü sınıflar içinde serbest düzeyde bir öğrencinin bulunmuyor olmasıdır.

Öğrencilerin ilkökul düzeyindeki metinlerde sergilediği okuma hatası türleri öncelikle atlamalı okuma ve yanlış okuma olarak sıralanabilir. Bu bulgular Sidekli (2010) ile Başar ve arkadaşları (2014), Begeny vd. (2009) ile Bartlet'in (2017) gerçekleştirdikleri araştırma sonuçları ile uyumaktadır. Başar ve arkadaşları (2014) en çok düşülen hata türünü hece ekleme/eklemeli okuma ve tekrar olarak belirtmiştir. Sidekli (2010) ise en çok gözlemlenen hata türünün atlamalı okuma olduğunu raporlamıştır.

Birinci sınıf öğrencilerinin okuma hataları dikkate alındığında, araştırmaya dahil edilen öğrencilerin tamamının serbest düzeyde oldukları tespit edilmiştir. 1. sınıflar için en çok tekrar edilen hata türü olarak yanlış okuma en başta gelmektedir. Bu bulguların araştırmanın geneli ile uyduğu söylenebilir. Araştırma Dedeoğlu ve arkadaşlarının (2010) yılında yapmış olduğu araştırmanın bulguları ile uyumlu olduğu görülür. Başka bir ifade ile 1. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin okuma etkinliklerini tam olarak tamamladıkları söylenebilir. Okuma metinlerinin diğer sınıflara oranla daha kolay olması bu bulgunun sebeplerinden birisi olabilir. Araştırma kapsamında toplanan veriler ve değerlendirmeler neticesinde 1. sınıf düzeyindeki öğrencilerin okuma becerilerinin yeterli düzeyde olduğu söylenebilir.

İkinci sınıf öğrencilerinin okuma değerlendirmeleri dikkate alındığında, serbest düzeyde beş öğrencinin bulunduğu görülür. Öğretim düzeyindeki öğrencilerin sayısı ise altıdır. 2. sınıflar düzeyinde en sık düşülen hata ise atlayarak okumadır. Bu bulgu atlamalı okumanın en sık düşülen hata olduğunu bildiren araştırmalar ile (Antonio ve Souvigner, 2007; Akyol, 2014) de uyumludur. Bulgular doğrultusunda ilkökul ikinci sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin okuma becerileri açısından sorun olmadığı söylenebilir. Bir öğrencinin endişe düzeyine yakın bir konumda bulunması, o öğrenci ile ilgili özel bir çalışma yapılmasını gerektirir. Diğer öğrencilerin çoğunluk olarak öğretim düzeyinde bulunması, bu öğrencilerin tamamını kapsayan okuma becerilerini geliştirme çalışmaları planlanmasını gerekli kılmaktadır. Bu neticede sınıf genelinde öğrencilerin tamamına yakınının serbest düzeye geçmesi desteklenmiş olacaktır.

Üçüncü sınıftaki öğrencilerin okuma hatalarına yönelik bulgulara göre üç öğrencinin endişe düzeyinde olduğu, sekiz öğrencinin de öğretim düzeyinde olduğu ortaya çıkmıştır. 4 öğrencinin ise endişe düzeyine yakın olduğu saptanmıştır. Endişe düzeyine yakın olanlar ile endişe düzeyinde olanlar birlikte değerlendirildiğinde toplam 7 öğrencinin okumasının endişe düzeyinde ve endişe düzeyine yakın olduğu görülmüştür. Akyol (2014), Dağ (2010), Dündar ve Akyol (2014), Ulu ve Akyol (2016), Aktepe ve Akyol (2015) ve Duran ve Sezgin (2012b); Begeny vd. (2009), Antoniou ve Souvigner (2007), Baier (2005), Alshumaimir (2011) ve Bartlet (2017) okumayı iyileştirici çalışmalarında olumlu sonuçlar almışlardır. Bu araştırma sonuçları dikkate alınarak seçilebilecek

uygun strateji ya da yöntemler ile öğrencilerin okuma düzeylerinin bir üst kademeye çıkarılmasının önemli olduğu söylenebilir.

Araştırma sonucuna göre 3. sınıf öğrencilerde en çok yapılan hata türünün yanlış okuma ve ekleme olduğu görülmüştür. Bu bulgu Kuruoğlu ve Şen'in (2018), Akyol ve Kayabaşı'nın (2018) yapmış olduğu çalışmada elde ettikleri bulgular ile örtüşmektedir. Diğer yandan Uzunkol'un (2013) yaptığı çalışmada öğrencilerin atlayıp geçme hatasını en çok yapılan hata olarak saptanmıştır. Araştırmanın bulguları Uzunkol'un (2013) bulguları ile bu açıdan farklılaşmaktadır. 3. sınıf öğrencilerde görülen yanlış okuma hatasının uygulamaya katılan diğer tüm öğrencilerin yapmış olduğu yanlış okuma hatalarının toplamından daha fazla olması oldukça dikkat çekicidir. Farklı bir ifadeyle bu hata sayısının toplam hata sayısına oranı yarı yarıya olduğu söylenebilir. Bu bağlamda öğrencilerin bir okuma konusunda destek alması okuma ve anlama becerilerinin iyileşmesi açısından önemlidir. Bartlett (2017) benzer sorunların sistematik çalışma ve uzman bilgisi ile çözülebileceğini ortaya koymuştur.

Dördüncü sınıftaki öğrencilerin okuma hataları ile ilgili bulgular incelendiğinde araştırma kapsamına alınan sadece bir öğrencinin endişe düzeyinde olduğu görülmektedir. Ayrıca bir öğrencinin ise endişe düzeyine yakın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. 4. sınıflar düzeyinde en çok yapılan hata türünün yanlış okuma, ekleme ve atlama olduğu görülmektedir. Bu bulgu İşler ve Şahin'in (2016), Akyol ve Kodan'ın (2016) ve Başar vd. (2014) yapmış oldukları araştırma bulgularıyla uyumaktadır. 4. sınıflarda öğretim düzeyinde bulunan sekiz öğrencinin dışında kalan üç öğrenci ise serbest okuma düzeyindedir. Bu bulgular ışığında 4. sınıf öğrencilerinin okuma düzeylerinin yeterli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

İlkokul öğrencilerinin cinsiyet yönünden okuma konusunda bir farklılık olup olmadığı incelendiğinde erkek öğrencilerin kız öğrencilere oranla daha fazla okuma hatasına düştükleri görülmektedir. Başar (2004) ile Başar vd. (2014) yaptıkları çalışmalarda bu araştırmanın aksine okuma hataları ve anlamamanın cinsiyet yönünden anlamlı farklılaşmanın olmadığını göstermişlerdir. Bununla beraber araştırma kapsamındaki kız ve erkek öğrenci sayıları eşit ve dengeli dağılmamaktadır. Cinsiyetin dengeli dağıldığı bir araştırma ile durum tekrar değerlendirmenin daha doğru olabileceği söylenebilir. 14 kız öğrenciden 2'sinin endişe düzeyinde olduğu, 5 öğrencinin serbest düzeyde ve 7 öğrencinin ise öğretim düzeyinde olduğu görülmektedir. Endişe düzeyinde bulunan erkek öğrenci sayısı ise 35 öğrenciden içinde 3 öğrenci olduğu saptanmıştır. Bu sonuçlara göre, kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla iki kat daha fazla endişe düzeyinde olduğu söylenebilir. Özenç ve Aşıcı'nın (2012) yaptığı çalışmada kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla daha fazla işlevsel okuryazar oldukları ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda bu araştırma sonuçları ile Özenç ve Aşıcı'nın (2012) yaptığı araştırma sonuçlarının tutarlı olduğu söylenebilir.

Kız öğrencilerin en sık yaşadığı okuma hatasının yanlış okuma olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonuç Sidekli'nin (2010), Başar'ın (2013), Başar vd. (2015) yaptığı araştırma sonuçları ile uyumludur. Erkek öğrencilerde en sık görülen hata ise yine yanlış okumadır. Bu bağlamda kız ve erkek öğrencilerin yaptıkları hata sıklığı ve türünün benzer olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre yanlış okuma, kız ve erkek öğrencilerin en fazla düştüğü hata olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Sonuç olarak araştırma kapsamındaki öğrencilerin genel olarak okuma düzeylerinin yeterli olduğu görülmektedir. Diğer yandan bazı öğrencilerin endişe düzeyinde olduğu ve ek çalışmaya ihtiyaç duydukları söylenebilir. Ayrıca sınıf düzeyi arttıkça okuma hatalarının artış eğilimi gösterdiği bulgulanmıştır. Cinsiyet değişkeni açısından değerlendirildiğinde erkek öğrencilerin daha fazla okuma hatası yaptıkları ortaya çıkmıştır. Bir sınıfa özel olmak üzere endişe düzeyindeki öğrencilerin çokluğu ve serbest düzeyde öğrenci olmayışı ayrıca inceleme gerektiren bir durum olarak görülebilir. Çalışma neticesinde elde edilen sonuçlara ilişkin öneriler aşağıda sıralanmıştır:

- Öğrencilerin okuma hatalarıyla birlikte anlama düzeyleri de araştırılmalıdır.
- Öğrencilerin okuma hata ve türlerini sosyo-ekonomik açıdan incelenmelidir.
- Öğrencilerin sosyo-ekonomik durumlarının dezavantaj oluşturup oluşturmadığı, fırsat eşitliği açısından önem arz edecektir.
- Okuma açısından endişe ve öğretim düzeyinde bulunan öğrencilerin serbest düzeye çıkması için uygun okuma çalışmaları planlanmalıdır.
- Okuma hatalarının nedenlerini ortaya koyabilecek ayrıntılı araştırmalara yer verilmelidir.
- Araştırma kapsamı genişletilerek ilçe, il ve bölge okuma hataları belirlenerek eğitim-öğretimin niteliğini geliştirecek rehber oluşturulmalıdır.
- Eğitim bölgeleri veya ilçeler bazında en az bir okuma ve okuma değerlendirme uzmanına görev verilmeli ya da çalışan öğretmenlerden birisinin bu konuda uzmanlaşması teşvik edilmelidir.
- Okuma hatalarının giderilmesi ile beraber, öğrenciler için okumaya yönelik olumlu tutum geliştirici çalışmalar planlanmalıdır.

KAYNAKÇA / REFERENCES

- Ahmed, Y., Wagner, R. K.& Lopez, D. (2014). Development alrelations between reading and writing at the word, sentence, and text levels: A latent Change score analysis. *Journal of Educational Psychology*, 106(2), 419–434. doi:10.1037/a0035692
- Akçamete, G.& Gökbulut, Ö.D. (2017). Opinions of Classroom teachers on reading comprehension difficulties, inclusion education and coteaching. *Qual & Quant, International Journal of Methodology*, 52, 791-806. <https://doi.org/10.1007/s11135-017-0664-7>
- Aktepe, V.& Akyol, H. (2015). Okuma güçlüğü ve giderilmesi: Tek örneklemlili bir durum çalışması. *International Journal Of Eurasia Sciences*, 6 (19), 111-126.
- Akyol, H. (2006). *Türkçe öğretim yöntemleri*. (1. Basım). Kök Yayıncılık.
- Akyol, H.& Kodan, H. (2016). Okuma güçlüğüünün giderilmesine yönelik bir uygulama: Akıcı okuma stratejilerinin kullanımı. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(2), 7-21. doi: 10.7822/omuefd.35.2.1
- Akyol, H. & Kayabaşı, Z.E.K. (2018). Okuma güçlüğü yaşayan bir öğrencinin okuma becerilerinin geliştirilmesi: Bir eylem araştırması. *Eğitim ve Bilim*, 43(193), 143-158. doi: 10.15390/EB.2018.7240
- Alshumaimir, Y. (2011). The effects of reading method on the comprehension performance of Saudi EFL students. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 4(1), 185–195. doi: <http://dx.doi.org/10.5539/elt.v9n3p117>
- Almutairi, N. R. (2018). Effective reading strategies for increasing the reading comprehension level of third-grade student swith learning disabilities. *Yayınlanmamış doktora tezi*.
- Antoniou, F. & Souvignier, E. (2007). Strategyin struction in reading comprehension: Anintervention study for students with learning disabilities. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 5(1), 41–57.
- Baier, R. B. (2005). Reading comprehension and reading strategies. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. The Graduate School Universty of Wisconsin-Stou.
- Bartlett, J. (2017). Effective reading comprehension strategies for english language learners' achievement in Tennessee. *Yayınlanmamış doktora tezi*, Carson- Newman University.

- Başar, M. (2004). İlköğretim 4.sınıf öğrencilerinde çeviri metni okuma hızı ve anlama ilişkisi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (2), 103-110.
- Başar, M. (2013). 60-66 ay aralığında ilkokula başlayan öğrencilerin kişisel bakım öz bakım ve ilkokuma-yazma becerilerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 8 (8), 241-252.
- Başar, M., Batur, Z. & Karasu, M. (2014). Süreye bağlı sesli okumanın okuduğunu anlamaya etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 43 (203), 5-22.
- Begeny, J.C., Krouse, H.E., Ross, G.S. & Mitchell, C.R. (2009). Increasing elementary-aged students reading fluency with small-group interventions: A comparison of repeated reading, listening passagepre view, and listening only strategies. *Journal of Behavioral Education*, 18(3), 211-228. doi:10.1007/s10864-009-9090-9
- Bilge, H., Sağır, M. (2017). Ortaokul öğrencilerinin okuma hatalarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Ihlara Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 77-88.
- Cline, F., Johnstone, C. & King, T. (2006). Focus group reactions to three definitions Of reading (as originally developed in support of NARAP goal 1). Minneapolis, MN: National Accessible Reading Assesment Projects. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED506575.pdf>
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. Siyasal Kitabevi.
- Dağ, N. (2010). Okuma güçlüğüünün giderilmesinde 3P metodu ile boşluk tamamlama (cloze) tekniğinin kullanımı üzerinde bir çalışma. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 2010, 11(1), 63-74.
- Dedeoğlu, H., Ulusoy, M., Ügüten, M. & Yolaçan, P. (2010). Yanlış analizi envanterinin ilköğretim okulları I. kademe öğrencilerinin okumalarının değerlendirilmesinde kullanımı. 9. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, Elâzığ.
- Duran, E. & Sezgin, B. (2012a). İlköğretim 4 ve 5.sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının ve ilgilerinin belirlenmesi. *Turkish Studies*, 7(4), 1649-1662.
- Duran, E. & Sezgin, B. (2012b). Rehberi okuma yönteminin akıcı okumaya etkisi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(3), 633-635.
- Dündar, H. & Akyol, H. (2014). Okuma ve anlama problemlerinin tespiti ve giderilmesine ilişkin örnek olay çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 39(171), 361-377,
- Ekwall, E. E. & Shanker, J. L. (1988). *Diagnosis and remediation of the disabled reader (3th ed.)*. MA: Allynand Bacon.
- Harris, A.J., Sipay, E. R. (1990). *How to increase readingability: A guide to developmental & remedial methods*. Longman.
- İşler, N.K. & Şahin, A.E. (2016). Bir ilkokul 4.sınıf öğrencisinin okuma bozukluğu ve anlama güçlüğü: Bir durum çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(2), 174-186,
- Kaman, Ş. (2018). Dijital ve geleneksel metin temelli okuma çalışmalarının okuduğunu anlama, okuma hataları ve tutumları açısından karşılaştırılması. *Yayınlanmamış doktora tezi*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kırmızı, B. (2010). Almanca derslerinde tekrarlı okumanın okuduğunu anlamaya etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(14), 209-228.

- Kornilov, S. & Grigorenko, E.L. (2018). What reading disability? Evidence for multiple latent profiles of struggling readers in a large Russian sample with at least one sibling at risk for reading difficulties. *Journal of Learning Disabilities*, 51(5), 434-443. doi: <https://doi.org/10.1177/00222194177188>
- Kuruoğlu, G. & Şen, N. (2018). Okuma güçlüğü yaşayan ortaokul öğrencilerinin yaptıkları okuma hatalarının incelenmesi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 101-110.
- Özenç, E.G. & Aşıcı, M. (2012). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin işlevsel okuryazarlık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 547-572.
- Özenç, E.G. & Doğan, M.C. (2014). Ekolojik kurama dayalı İşlevsel Okuryazarlık Yaşantısı Ölçeğinin (EKDİOYÖ) geliştirilmesi ve geçerlik güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14 (6), 2239-2258.
- Özer, A. & Dedeoğlu, H. (2014). Yanlış analiz envanterinin birinci sınıf öğrencilerinin okuma performanslarının değerlendirilmesinde kullanımı. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 16, 35-46.
- Sarıpınar, E. G. & Erden, G. (2010). Okuma güçlüğünde akademik beceri ve duygusal motor işlevleri değerlendirme testlerinin kullanılabilirliği. *Türk Psikoloji Dergisi*, 25(65), 56-66.
- Sidekli, S. (2010). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuma ve anlama becerilerini geliştirme (Eylem araştırması). *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ulu, M. & Başaran, M. (2013). Video öz değerlendirme tekniğinin akıcı okuma becerisinin gelişimine etkisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 38,1-10.
- Ulu, H. & Akyol, H. (2016). The effects of repetitive reading and PQRS strategy in the development of reading skill. *Eurasian Journal of Educational Research*, 63, 225- 242. doi: <http://dx.doi.org/10.14689/ejer.2016.63.13>
- Uzunkol, E. (2013). Akıcı okuma sürecinde karşılaşılan sorunların tespiti ve giderilmesine yönelik bir durum çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 70-83.
- Yıldız, M. & Akyol, H. (2011). İlköğretim 5.sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 793-815.
- Yüksel, A. (2010). Okuma güçlüğü çeken bir öğrencinin okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik bir çalışma. *Kuramsal Eğitim bilim*, 3(1), 124-134.

STRUCTURED ABSTRACT

Introduction: The cases where reading does not occur correctly are also called reading errors in general. Reading errors can occur for many reasons. The most important of these are school, family, environmental and individual (Aktepe and Akyol, 2015, p.113) factors. Detection of reading errors should be carried out carefully, especially by the family and the school. Because this situation will affect both the self-esteem of the individual and the success of the school. However, it is stated that even if students love to read, they cannot acquire reading habits when they cannot read fluently (Bilge & Sağır, 2017: p.78).

Correct reading is of great importance in terms of correctly interpreting the words, texts or messages read. Because signification can be seen as one of the underlying impulses of human life. Individuals should be able to understand what they read together with their reading and writing skills and be able to choose what they need among the information they will encounter (Özenç& Doğan, 2014: p.2239). Therefore, when people

understand and make sense of what they read, they can reveal new ideas and developments. Reading is an important issue that concerns the social, academic and personal development of individuals (Yıldız & Akyol, 2011: p.794). It is known that reducing reading errors has a positive effect on the level of comprehension (Yüksel, 2010; Ulu & Başaran, 2013). The way to turn this situation into an advantage is through correct reading and interpretation processes. In other words, individuals who cannot read correctly have difficulties in making sense of life.

Thanks to correct reading, individuals understand what they read, question, produce new information, know or use their rights effectively, obey the instructions or become aware of the laws. Therefore, reading correctly is a prerequisite for a correct understanding of life and the environment we live in. It is a very important skill not only for Turkish lessons, but also for reading, mathematics and science lessons. Because the success of individuals in these areas is directly related to the quality of their reading skills. However, in the future, the individual's production of new knowledge in these areas will again accelerate his reading and comprehension skills, and it will become one of the most important factors in whether these skills work properly or in producing a new product, original idea or invention.

Comprehension and signification appear not only at the point of correctly interpreting themes, but also in all areas of life. It is also necessary to consider that in every system countered with the exam, the ability to understand will be tested. At this point, reading and comprehension skills come into play. In particular, it can be mentioned that high-level understanding is becoming important. In short, reading has a very important place in the life of individuals. Therefore, correct reading is a competency that should be carefully considered.

The aim of this study is to determine the reading disorders of students studying at primary school level. The sub-objectives determined within the scope of the research are; Reading errors in the informative text type of primary school students; It is to determine the level of the students, what their types are and whether they differ according to the class level.

Method: In the study of 2018-2019 academic year, a total of forty-nine (n=35) girls (n=14) and thirty-five boys (n=35) from the 1st, 2nd, 3rd and 4th grades of primary school in a district of Niğde Center were included. 49 students were included in the research group. Inclusion and disabled students were not included in the study. However, two students who have not yet passed to first grade level reading were excluded from the scope of the research.

The research is a quantitative study and the general survey model was preferred in the research. In the survey studies, it is tried to provide a kind of picture of the existing situation. The aim of this study is to determine the reading disorders of students studying at primary school level. Since the current situation in the study was tried to be revealed, it was thought that the general survey method would be appropriate.

Result and Discussion: When the reading errors of the students at the informative text level are evaluated in terms of their reading levels, it is seen that a total of five (n=5) students are at the anxiety level and three of these students (n=3) are third grade students. Eighteen (n=18) students were found at free level in the study. It is seen that the remaining twenty-six (n=26) students are at the education level. In this context, it cannot be said that the study group in which the research was conducted could fully acquire reading skills. While the relatively low number of students at the anxiety level can be seen as a positive situation, another striking feature for the third grade is the absence of free students. The types of reading errors made by primary school students in the type of informative text are predominantly skipping, misreading and adding, and these findings are consistent with other research findings (Sidekli, 2010; Başar et al., 2014; Begeny et al., 2009; Bartlet, 2017) compatible with their research.

When the reading errors of the second grade students are examined, it is seen that five students are at the free level and six students are at the teaching level. One student, on the other hand, was considered to be at the education level, but was found to be very close to the anxiety level. It is seen that the most common mistakes made at the level of the second graders are adding and skipping. These data obtained at these second grade level are similar to the findings of Antonio and Souvigner (2007), Dündar and Akyol (2014).

When the reading errors of the third grade students are examined, it is seen that three of the students included in the research are at the level of anxiety. The remaining eight students of the third grade are at the teaching

level. Four of these students give result sclose to the level of anxiety. When we consider the students close to the anxiety level and the students with the anxiety level together, we see that the reading of seven students in total gives results at thea nxiety level and close to it. In thi scontext, Akyol (2014), Dağ (2010), Dündar and Akyol (2014), Ulu and Akyol (2016), Aktepe and Akyol (2015) and Duran and Sezgin (2012b); Begey et al. (2009), Antoniou and Souvigner (2007), Baier (2005), Alshumaimair (2011) andBartlet (2017) have obtained positive results in their reading improvement studies.

It is seen that the most common error types at the third grade level are misreading and addition. This finding is in line with the findings of Kuruoğlu and Şen (2018) and the findings of Akyol and Kayabaşı (2018). Uzunkol (2013) identified the error of skipping as the most common error. Research findings differ from those of Uzunkol (2013) in this respect.

When the reading errors of the fourth grade students are examined, it is seen that only one student included in the research is at the level of anxiety. There is one student who is close to the level of anxiety. It is seen that the most common error types at the fourth grade level are misreading, adding and skipping. This finding was supported by the research of İşler and Şahin (2016) and Akyol and Kodan (2016) and Başar et al. (2014) agree with their research findings.

When looking at whether there is a differentiation in terms of gender of primary school students, it is seen that male students fall in to reading errors more than female students. Contrary to this finding, Başar (2004) and Başar et al. (2014) showed that reading errors and comprehension did not differ significantly by gender. However, the number of male and female students with in the scope of the research is not equally and evenly distributed. Considering within the scope of the research, it can be thought that female students are more successful in reading, but it can be tested again with a research in which male and female students are evenly distributed.

ZİHİNSEL YETERSİZLİĞİ OLAN BİREYLERİN YETİŞKİNLİĞE GEÇİŞ SÜRECİNDE EBEVEYN KATILIMININ SAĞLANMASI İÇİN EĞİTİMCİLERİN UYGULAYABİLECEKLERİ STRATEJİLER

Metehan KUTLU*
Savaş BERK**

Öz

Zihinsel yetersizlik (ZY) zihinsel işlevlerde ve kavramsal, sosyal ve pratik becerileri kapsayan uyumsal davranışlarda önemli düzeyde sınırlılıklarla karakterize edilen bir yetersizliktir. ZY olan bireylerin yaşamlarında iki kritik süreçten söz edilmektedir. Bunlardan biri erken çocukluk diğeri yetişkinliğe geçiş sürecidir. Yetişkinliğe geçiş ZY olan bireyin öğrenci olma statüsünden toplum içinde bir yetişkin rolü oynama statüsüne geçişi olarak tanımlanmaktadır. Yetişkinliğe geçiş sürecinde ebeveyn katılımının sağlanması yetişkinliğe geçiş planlamasının önemli öğelerinden biridir. ZY olan bireylerin yetişkinliğe geçiş sürecinde ebeveynlerin yaşadıkları zorlukların çözülmesi ve yetişkinliğe geçişin başarılı bir şekilde gerçekleşmesi için ebeveyn katılımına yönelik alan yazında eğitimcilere önerilen stratejiler şu şekilde sıralanmıştır: (a) güven oluşturmak, (b) farkındalığı artırmak, (c) sorular sormak, (d) bilgi sağlamak ve (e) ebeveynlerin hizmet alabileceği kurum ve kuruluşları belirlemek. Bu bağlamda bu literatür çalışmasının amacı ZY olan bireylerin yetişkinliğe geçiş sürecinde ebeveyn katılımının sağlanması için eğitimcilere önerilen stratejiler hakkında bilgi vermek ve bu stratejilerin uygulanması sırasında dikkat edilmesi gereken noktaları açıklamaktır. Bu çalışmada ayrıca ZY olan bireylerin yetişkinliğe geçiş sürecinde ebeveynlerin ve eğitimcilerin görüşlerinin incelendiği araştırma örnekleri ele alınarak ileri araştırmalara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Yetişkinliğe Geçiş, Ebeveyn Katılımı, Zihinsel Yetersizlik, Öğretmenler

Strategies for Educators to Ensure Parental Involvement in the Transition to Adulthood of Individuals with Intellectual Disabilities

Abstract

Intellectual disability (ID) is a disability characterized by significant limitations in intellectual functioning and adaptive behaviors including conceptual, social and practical skills. One of the critical periods in the lives of individuals with intellectual disabilities is early childhood and the other is the transition to adulthood. Transition to adulthood is defined as the transition from the status of being a student to the status of playing an adult role in society. Ensuring parental involvement in this process is one of the important elements of transition to adulthood planning. Strategies recommended to educators in the literature for parental involvement in order to resolve the difficulties experienced by parents in the transition to adulthood of individuals with ID and to ensure successful transition to adulthood are listed as follows: (a) building trust, (b) raising awareness, (c) asking questions, (d) providing information, and (e) identifying institutions and organizations where parents can receive services. In this context, the aim of this literature study is to provide information about the strategies recommended for educators to ensure parental involvement in the transition to adulthood of individuals with ID and to explain the points to be considered during the implementation of these strategies. In this study, examples of research examining the views of parents and educators in the transition to adulthood of individuals with ID were discussed and suggestions were made for further research.

Keywords: Transition to Adulthood, Parent Involvement, Intellectual Disability, Teachers

* Dr. Öğretim Üyesi Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi. e-mail: metkutlu@gmail.com

* Arş. Gör. Hakkâri Üniversitesi Eğitim Fakültesi. e-mail: savasberk@hakkari.edu.tr

GİRİŞ

Zihinsel yetersizlik (ZY), “zihinsel işlevlerde ve kavramsal, sosyal ve pratik becerileri kapsayan uyumsuz davranışlarda önemli düzeyde sınırlılıklarla karakterize edilen bir yetersizlik” olarak tanımlanmaktadır (American Association on Intellectual & Developmental Disabilities, 2023). ZY olan bireylerinde toplumdaki diğer bireyler gibi yaşamlarında iki kritik süreç bulunmaktadır. Bu süreçler yaşamın ilk yılları olan erken çocukluk süreci ve yetişkinliğe geçiş sürecidir (Korpi, 2007; Kutlu, 2012). Yetişkinliğe geçiş ZY olan bireyin öğrenci olma statüsünden toplum içinde bir yetişkin rolü oynama statüsüne geçişi olarak tanımlanabilir (Gürsel vd., 2007; Halpern, 1994; Kutlu, 2012). Yetişkinliğe geçişinin başarılı bir şekilde sağlanması bağımsız yaşam, meslek edinme, eğitim, arkadaşlık ilişkileri ve bireyin kendi hayatıyla ilgili karar vermesi gibi konularla yakından ilişkilidir (Dyke vd., 2013). Bu nedenle yetişkinliğe geçiş hem ZY olan birey hem de ebeveyni için önemli ve zorlu bir süreçtir. Bu süreçte yaşanan zorlukların değerlendirilmesine ilişkin alanyazında hem eğitimcilerin hem de ebeveynlerin görüşlerinin incelendiği çalışmalar bulunmaktadır (Biswas vd., 2017; Francis vd., 2019; Gauthier-Boudreault vd., 2021; Leonard vd., 2016).

Gauthier-Boudreault vd. (2021), zihinsel yetersizliği olan bireylerin yetişkinliğe geçiş sürecinde yaşadıkları zorlukların belirlenmesine yönelik yaptıkları çalışmada eğitimcilerin görüşlerini incelemişlerdir. Eğitimciler yetişkinliğe geçiş sürecinde yaşanan zorlukları şu şekilde sıralamışlardır: (a) geçiş sürecinde destek sağlayacak eğitimcilerin rolünün net olmaması, (b) geçiş süreciyle ilgili sınırlı sayıda eğitimci olması ve bu nedenle iş yükünün fazla olması, (c) geçiş sürecinde rolü olan ekip üyelerinin sık sık değişmesi, (d) geçiş sürecinde atılması gereken adımların neler olduğunun ebeveynlere bildirecek bir sistemin olmaması, (e) rehabilitasyon merkezlerinin potansiyel bir destek olarak görülmemesi, (f) özellikle kırsal alanlarda ulaşım araçlarıyla ilgili yaşanan zorluklar (örneğin, araç kullanan kişilerin ZY olan bireylerin özellikleriyle ilgili çok az bilgi sahibi olmaları). Eğitimcilerin bakış açısıyla ZY olan bireylerin yetişkinliğe geçiş sürecinde yaşadıkları zorluklar ve bu zorlukların alt kategorileri Tablo 1’de gösterilmektedir (Gauthier-Boudreault vd., 2021).

Tablo 1
Yetişkinliğe Geçiş Sürecinde Yaşanan Zorluklara İlişkin Eğitimci Görüşleri

Temel kategori	Alt kategori
Eğitimcinin rolünün net olmaması	Yetişkinliğe geçiş sürecinin ZY olan öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayamaması Rollerin tanımlanmamış olması Farklı disiplinlerdeki (fizyoterapist vb.) eğitimcilerin yetişkinliğe geçiş planlamasına geç dahil edilmesi
Sınırlı sayıda uzman/educator olması ve iş yükü	Eğitimcilerin geçiş planlamasındaki sınırlı süresi Personel azlığı Personelin mesleki gelişimi için verilen desteğin az olması Günlük etkinlikler için sınırlı bütçe
Ekip üyelerindeki sık değişiklikler Geçiş sürecinde atılması gereken adımların bilinmemesi	
Rehabilitasyon merkezlerinin potansiyel bir destek olarak görülmemesi	Uygun ortam sağlanmasında yaşanan zorluk
Kırsal alanlarda ulaşım sıkıntıları	Sınırlı bölgelere hizmet sağlanması Ulaşım saatlerinin farklılaşması Sürücülerin ZY konusunda bilgi sahibi olmaması

Uyarlandığı kaynak “Obstacles to the transition to adulthood of people with severe to profound intellectual disability and potential solutions: Perspectives of professionals in one region of Quebec. C. Gauthier-Boudreault, M. Couture and F. Gallagher, 2021, Journal of Intellectual & Developmental Disability, 239-249.”

ZY olan bireylerin yetişkinliğe geçiş sürecinde yaşanan zorlukların belirlenmesinde eğitimcilerin görüşlerinin yanı sıra ebeveyn görüşlerinin incelendiği araştırmalar da bulunmaktadır (Biswas vd., 2017; Francis vd., 2019; Leonard vd., 2016). Bu araştırmalarda ebeveynlerin yetişkinliğe geçiş sürecinde karşılaştıkları zorluklar ve bu zorlukların alt kategorileri Tablo 2’de gösterilmektedir (Biswas vd., 2017; Francis vd., 2019; Leonard vd., 2016).

Tablo 2

Yetişkinliğe Geçiş Sürecinde Yaşanan Zorluklara İlişkin Ebeveyn Görüşleri

Temel kategori	Alt kategori
Güven	Başarı sağlanamayan konuların ön plana çıkarılması ve olumsuz intiba oluşması Hatalı açıklamalar Ebeveynlerin çok konuşmasından rahatsız olduğunun eğitimciler tarafından ebeveynlere hissettirilmesi
İletişim	Eğitimcilerin tepkileri (Kızgınlık, vb.) Ebeveynlerin rolünün eğitimciler tarafından önemsenmemesi Dikkate alınmamak Anlaşmazlık (eğitimcinin düşük beklentisi, vb.)
Tükenmişlik	Sürekli destek aramak Bilgiye ulaşma çabası Destek alabilecekleri hizmetleri belirlemeye çalışmaktan yorulmak
Bilgiye ulaşmak	Genel eğitime erişim Akademik ve mesleki konularda bilgi elde etmede yaşanan zorluklar

ZY olan bireylerin yetişkinliğe geçiş sürecinde ebeveynlerin yaşadıkları zorlukların çözümlenmesi ve yetişkinliğe geçişin başarılı bir şekilde gerçekleşmesi için ebeveyn katılımına yönelik alanyazında eğitimcilere önerilen stratejiler şu şekilde sıralanmaktadır: (a) güven oluşturmak, (b) farkındalığı artırmak, (c) sorular sormak, (d) bilgi sağlamak, (e) ailelerinin hizmet alabileceği kurum ve kuruluşları belirlemek (Morgan & Riesen, 2016; Steere vd., 2007). İzleyen satırlarda her bir stratejiye ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

Güven Oluşturmak

Ebeveynlerin eğitimcilere güven duyması yetişkinliğe geçiş sürecinde ebeveyn katılımının sağlanmasında en temel ve en öncelikli stratejilerden biridir (Francis vd., 2019). Eğitimciler kendilerine güven duyan ebeveynlerle iş birliği yapmak için sürekli iletişim halinde olmalı ve verdikleri taahhütleri yerine getirmelidirler (Steere vd., 2007). Eğitimciler iletişim kurarken ebeveynlere ZY olan çocuklarıyla ilgili duyabilecekleri güzel sözler söylemeleri ya da alabilecekleri iyi haberleri vermeleri olumlu bir ilişkinin sağlanması adına önemli bir adımdır (Morgan & Riesen, 2016). Ebeveynler genelde okuldan eğitimciler tarafından arandıkları zaman ZY olan çocuklarıyla ilgili olumsuz haberler alırlar ve bu durum ebeveynlerin moral ve motivasyonlarını olumsuz yönde etkiler. Ebeveynlerin motivasyonlarını sağlamak yetişkinliğe geçiş sürecinde ebeveyn-educator iş birliğinin sağlanması bakımından önem taşır. Bu sebeple eğitimciler ZY olan bireylerin yetişkinliğe geçiş süreciyle ilgili planlamalar yapmaya başlarken ebeveynlere ZY olan çocuklarının yapabildikleriyle ilgili bilgileri vermelidir. Ayrıca eğitimcilerin ZY olan bireylerin okulda sergilediği herhangi bir başarısını ebeveynlerle paylaşması ebeveynlerin kendine ve eğitimcilere güven duymasını sağlar. Örneğin, eğitimciler ZY olan çocukların ebeveynleriyle iletişim kurarken “Çocuğunuz harika işler yapıyor” ya da “Çocuğunuz çok iyi bir karaktere sahip” gibi olumlu ifadeler kullanabilirler (Francis vd., 2019). Ancak eğitimciler bu tür ifadeleri kullanırlarken abartıya kaçmamaları ve ebeveynlere yanlış bilgi vermemeye dikkat

etmelidirler. Ebeveynler kendilerine ZY olan çocuklarıyla ilgili yanlış ya da eksik bilgi verildiği hissine kapılırlarsa eğitimcilerle olan güvenlerini kaybederler. Olumlu ve etkili İletişim geliştirebilmenin bir başka yolu da eğitimcilerin ebeveynlerle ortak ilgi alanları bulmalarıdır (Morgan & Riesen, 2016). Ebeveynler ilgi alanlarını, deneyimlerini ve gereksinimlerini eğitimcilerle paylaşması için eğitimciler tarafından dikkate alındıklarını hissetmeleri gerekir. Eğitimciler ebeveynlerin kendileriyle çalışırken rahat olmalarını bildirmeli ve yetişkinliğe geçiş sürecine katkılarının değerli olduğunu ebeveynlere hissettirmelidirler (Smith vd., 2006).

Farkındalığı Artırmak

Eğitimciler ebeveynlerin güvenini kazandıktan sonra bir diğer önemli strateji ebeveynlerin rolleriyle ilgili farkındalıklarını artırmalarıdır. Bu süreçte ZY olan çocuğa sahip ebeveynlerin rol ve sorumlulukları da farklılaşmaktadır. Bu rol ve sorumluluklar Tablo 3’de gösterilmektedir (Morgan & Riesen, 2016).

Tablo 3
Yetişkinliğe Geçiş Sürecinde Ebeveynlerin Değişen Rollerini

,Geçiş öncesi rol	Geçiş sürecindeki rol
ZY olan çocuğunun yerine yapan	ZY olan çocuğunun görevlerini yerine getirmesini bekleyen
ZY olan çocuğunun haklarını savunan	ZY olan çocuğunun savunuculuğunu gözlemleyen
Sorun çözen	Danışman
ZY olan çocuğunun yerine tercih yapan	ZY olan çocuğunun seçim yapmasına izin veren
Daha fazlasını yapan	Daha azını yapan

Farkındalığı artırmak, ebeveynleri ZY olan çocuklarının yetişkinliğe geçişi konusunda bilgiye boğmak değil yetişkinliğe geçiş süreciyle ilgili düşünmeye başlamalarını sağlamaktır (Steere vd., 2007). Eğitimciler ebeveynlerin yetişkinliğe geçiş sürecinin önemli bir parçası olduğunu sık sık hissettirmelidirler. Ebeveynlerin bu durumu anlamaları için de eğitimciler ZY olan bireyin yetişkinliğe geçiş planını hazırlamaya başlarken hiçbir aşamayı ebeveynin bilgisi olmadan uygulamamalıdır. Ebeveynler kendileri olmadan da çocuklarının yetişkinliğe geçiş planının eğitimciler tarafından yapılabileceği hissine kapılmamalıdır (Smith vd., 2006). Bu durum ebeveynlerin eğitimcilere aşırı güvenmelerine neden olarak motivasyonlarını düşürebilir.

Farkındalığı artırmanın etkili yollarından biri de ZY olan çocuklarıyla ilgili benzer sorunları yaşayan ebeveynleri bir araya getirmek ve birbirlerine destek olmalarını sağlamaktır (Poston vd., 2003). Bu nedenle eğitimcilere ebeveynleri zaman zaman bir araya getirmeye yönelik çeşitli etkinlikler düzenlemeleri önerilebilir. Bu etkinliklere eğitimcilerde katılarak ebeveynleri ZY olan çocuklarının potansiyeliyle ilgili bilgilendirmeli ve yapılan toplantılarda bu konuyu vurgulanması ebeveynlerin farkındalıklarını olumlu yönde etkileyebilir (Codd & Hewitt, 2021). Yetişkinliğe geçiş planıyla ilgili toplantılarda ebeveynlerin yanı sıra ZY olan bireyin kendisinin de rol alması ve kendi gereksinimlerini ifade edebilmesi önemlidir. Yetişkinliğe geçiş sürecine ebeveyn katılımının sağlanmasının en iyi yollarından biri de ZY olan bireyin toplantılarda söz almasının sağlanmasıdır. Böylece ZY olan birey yetişkinliğe geçiş süreciyle ilgili kendini ifade etme fırsatı bulur (Smith vd., 2006).

ZY olan bireylerin ve ebeveynlerin farkındalıklarını artırmak için yetişkinliğe geçiş sürecinde dikkat edilmesi gereken noktalar şu şekilde sıralanmaktadır: (a) eğitimciler ve ebeveynler yetişkinliğe geçiş süreciyle ilgili planlar yapmaya ZY olan birey en geç 14 yaşındayken başlamalıdır, (b) aile üyeleri yetişkinliğe geçiş sürecinde ZY olan çocuklarıyla ilgili umutlarını, hayallerini ve isteklerini belirtmek için tüm süreçte yer almalıdır, (c) yetişkinliğe geçiş sürecinde ebeveynlerin farklı özellikleri dikkate alınmalıdır, (örneğin, farklı kültürel özellikleri olan ailelerin çocuklarının yetişkinlik süreciyle ilgili farklı istekleri ya da beklentileri olabilir) (d) ZY olan

bireyin yetişkinliğe geçiş sürecinde hizmet alacağı kurum ve kuruluşlar arasında iş birliği ve koordinasyon sağlanmalıdır (Smith vd., 2006).

Sorular Sormak

Eğitim-öğretim yılı başlamadan hemen önce ZY olan bireylerin ebeveynleri ve varsa diğer aile üyeleriyle tanışmak ve uygun sorular sormak yetişkinliğe geçiş sürecinde iş birliğinin sağlanması adına iyi bir başlangıç olabilir. Ebeveynlere, "Sizi tanımak ve çocuğunuzla ilgili daha fazla bilgi sahibi olmak istiyorum" demek uygun bir soru olabilir (Morgan & Riesen, 2016). Daha sonra ZY olan bireyin yapabildikleri ve tercihleri konusunda sorular yöneltilebilir. Örneğin "Çocuğunuzun yapabildiklerini göz önüne aldığınızda çocuğunuzun beş yıl sonra nerede olmasını istiyorsunuz?" gibi bir soru sormak ebeveynlerin olumlu bir beklenti içine girmelerini, umutlanmalarını ve duygusal olarak desteklendikleri hissini yaşamalarını sağlayabilir (Francis vd., 2019). Ebeveynlerin ZY olan çocuklarıyla ilgili verecekleri bilgiler anketlerle ya da ebeveynlerle yapılan toplantılarla sağlanabilir. Eğitimciler, ebeveynlerin yetişkinliğe geçiş süreci hakkındaki görüş ve düşüncelerini anlamak için ebeveynlere açık uçlu sorular yöneltebilirler (Steere vd., 2007). Örneğin: "Çocuğunuzun yaptığı günlük ev işleri nelerdir?", "Çocuğunuz bazı becerileri en etkili şekilde nasıl öğrenir?", "Çocuğunuzun sahip olduğu iş deneyimleri nelerdir?", "Çocuğunuz okulda en çok hangi aktiviteyi yaparken eğlenir?"

Bilgi Sağlamak

Ebeveynlerin ZY olan çocuklarının yetişkinliğe geçiş süreciyle ilgili yaşadıkları bir diğer zorluk bilgiye erişmede yaşadıkları sınırlılıklardır. Eğitimciler bu bağlamda ebeveynlere ZY olan çocuklarının yetişkinliğe geçiş süreciyle ilgili sordukları soruları yanıtlayarak bilgi sağlamalıdır (Francis vd., 2019). Gauthier-Boudreault vd. (2018), yaptıkları araştırmada ebeveynler ZY olan çocuklarının yetişkinliğe geçiş sürecinde kendilerine sağlanacak bilgilerin öneminden söz etmişlerdir. Ebeveynler yapılan araştırmada gereksinim duydukları bilgileri şu şekilde sıralamışlardır: (a) ZY olan bireyin yetişkinliğe geçişi sürecinde yasal haklarını gösteren bir zaman çizelgesi, (b) yetişkinliğe geçiş sürecinde ZY olan çocukların sosyal destek alabilmeleri için başvurulması gereken yerler ve önemli başvuru tarihlerinin yer aldığı bir takvim ve (c) ebeveynlerin ZY olan çocuklarıyla ilgili her türlü destek (sağlık, eğitim vb.) alabilecekleri kuruluşlara ait iletişim bilgilerini içeren bir bilgilendirici el kitapçığı. El kitapçığının birçok aile için kolay erişilebilir olması için de bir web sitesinin olmasını önermişlerdir. Ayrıca ebeveynler yetişkinliğe geçiş süreciyle ilgili eğitimciler tarafından bilgilendirici seminerlerin düzenlenmesinin de kendileri için önemli olabileceğinden söz etmişlerdir. Son olarak ebeveynler meslekte deneyimi az olan eğitimciler için güncel bir yetişkinliğe geçiş kılavuzunun oluşturulması gerektiğinin de altını çizmişlerdir (Gauthier-Boudreault vd., 2021).

Genel olarak ebeveynler ZY olan bireyin yetişkinliğe geçiş süreci sırasında nasıl bir hizmet alması gerektiğini ya da ne yapacaklarını bilememektedirler. Eğitimciler bu süreçte ZY olan bireyin gereksinimleri doğrultusunda ebeveynlere rehberlik ederler. Ancak, ebeveynlere rehberlik etmek yalnızca ZY olan bireylere yönelik hizmet sağlayan kurumlarla ilgili broşürler dağıtmak anlamına gelmemelidir. Birçok bilgiyi içeren broşürleri okumak ebeveynler için yoğun ve sıkıcı olabilir. Eğitimciler ebeveynlere yüz yüze bilgi vermeli ve ebeveynleri destek alabilecekleri kurumlarla direkt irtibat sağlayabilecekleri şekilde yönlendirmelidir. Eğer eğitimciler ebeveynlere destek alabilecekleri kurum ve kuruluşlarla ilgili broşürler verecekse bu broşürlerde yer alan yazılar kısa ve kolay anlaşılabilir olmalıdır (Steere vd., 2007).

Eğitimcilerin ebeveynlere bilgi sağlayabilecekleri bir diğer faaliyet ebeveynlerle düzenli olarak yapacakları toplantılardır. Eğitimciler ebeveynlerle yapacakları toplantıların tarih ve saatlerini ebeveynlerin çalışma saatleriyle veya çocukların farklı programlarıyla çakışmayan zamanlarda (örneğin, rehabilitasyon merkezinden alınan eğitim vb.) planlamaya çalışmalıdır (Morgan & Riesen, 2016).

Ebeveynlerin Destek Alabileceği Kurum ve Kuruluşları Belirlemek

ZY olan bireylerin yetişkinliğe geçişi ani ve beklenmedik bir şekilde olmamalıdır. Bu nedenle ZY olan bireylerin sosyal yaşama uygun giyinme, öz bakım, yemek hazırlama/yemek yeme ya da mesleki bir becerinin kazanılmasına zemin hazırlayan boş zaman değerlendirme etkinliklerinin (yüzmek, yoga vb.) yer aldığı günlük etkinlik merkezlerine kademeli olarak yönlendirilmesi eğitimcilerin liderliğinde sağlanmalıdır (Gauthier-Boudreault vd., 2018; 2021). Dolayısıyla günlük etkinlik merkezleri ebeveynlerin ZY olan çocuklarına yetişkinliğe geçiş sürecinde hizmet alabilecekleri seçeneklerden biri olarak düşünülmelidir.

Ebeveynler ZY olan çocuklarının yetişkinliğe geçişi sürecinde kendilerine destek sağlayabilecek birtakım kaynaklara sahiptir, fakat bu kaynakların farkında olamayabilirler. Örneğin; aile dostları ve geniş aile üyeleri ZY olan bireyin yetişkinliğe geçiş sürecinde, iş istihdamı konusunda destek olabilecek potansiyel destek sağlayıcılar olarak görülebilir (Steere vd., 2007). ZY olan çocuklara sahip ebeveynlerin destek alabilecekleri bir diğer alternatif yetişkinliğe geçiş sürecinde benzer sorunlar yaşayan diğer ebeveynlerle iletişime geçilmesidir. Örneğin, Biswas vd. (2017), yaptıkları çalışmada ZY olan çocuğa sahip ebeveynlerin çocuklarının yetişkinliğe geçiş sürecinde benzer zorluklar yaşayan diğer ebeveynlerle bir araya gelmesinin yetişkinliğe geçişle başa çıkma ve uyum sağlama süreçlerini kolaylaştırdığını ve ebeveynlerin birbirlerine duygusal olarak destek olduklarını göstermiştir. Ancak eğitimciler ebeveyn destek gruplarında kontrolü elden bırakmamalıdır. Bu sürecin benzer sorunlar yaşayan ebeveynlerin birbirlerine destek oldukları seanslar yerine şikâyet toplantılarının yapıldığı otuurlara dönüşmemesine dikkat edilmelidir (Francis vd., 2019).

ZY olan bireylerin yetişkinliğe geçiş planlamasında eğitimciler ebeveynlerin katılımını artırmak için kullanabilecekleri stratejiler her ne kadar çok kritik olsa da başarılı bir geçişin sağlanması birçok personelden oluşan bir ekibin (öğretmenler, psikolojik danışman, vb.), ZY olan bireylerin kendisinin ve ebeveynin koordineli bir şekilde çalışmasını ve iş birliğini gerektirir (Smith vd., 2006). Başarılı bir geçiş planının oluşturulması için ekip personellerinin, ZY olan bireyin kendisinin ve ebeveynin dikkate alması gereken temel ilkeler bulunmaktadır. Bu ilkeler Tablo 4’de gösterilmektedir (Patton & Dunn, 1998; Smith vd., 2006).

Tablo 4
Yetişkinliğe Geçiş Planının Geliştirilmesinde Dikkate Edilmesi Gereken Temel İlkeler

1. Yetişkinliğe geçişle ilgili planlama yapmaya birey en geç 14 yaşına geldiğinde başlanmalıdır.
2. Geçiş planlaması kapsayıcı olmalıdır. Yapılacak planlamalar yalnızca okul ile sınırlandırılmamalı, bireyin okul dışında yer aldığı ortamlara ve aktivitelere de odaklanılmalıdır.
3. Yetişkinliğe geçiş planında belirlenen amaçlar gerçekçi olmalıdır. Her ne kadar ebeveynlerin ve okul personellerinin yetişkinlik süreciyle ilgili hedefleri veya hayalleri olsa da var olan durumun gerçekliğinden uzaklaşılmalıdır.
4. Yetişkinliğe geçiş planına ZY olan birey mutlaka dahil edilmelidir. ZY olan bireyin ve aile üyelerinin hayalleri, istekleri ve fikirleri tüm geçiş sürecini kapsayacak şekilde bir araya getirilmelidir.
5. Yetişkinliğe geçiş planında çeşitlilik söz konusu olabilir. ZY olan bireyin ve ebeveynin farklı inanışları ve kültürleri olabilir bu nedenle okuldan beklentiler farklılaşabilir.
6. Toplum temelli öğretim ve etkinliklerin yapılması yetişkinliğe geçiş sürecinde yaşanan zorlukların kolaylaştırılmasına katkı sağlar.

Zihinsel Yetersizliği Olan Bireylerin Yetişkinliğe Geçiş Sürecinde Ebeveyn/Eğitimci Görüşlerine Dayalı Araştırmalar

Alanyazında ZY olan bireylerin yetişkinliğe geçiş süreciyle ilgili ebeveynlerin görüş ve düşüncelerinin incelendiği araştırmalara ulaşmak için internet üzerinden Ebscho-Host, Academic Search Complete ve Google Scholar veri tabanları kullanılarak “yetişkinliğe geçiş, transition to adulthood, parents barriers, educators” anahtar sözcükleri kullanılmıştır. Bu alanyazın taraması sonucunda toplam 14 araştırmaya ulaşılmıştır. Bu araştırmalar Tablo 5’de gösterilmektedir.

Tablo 5
Zihinsel Yetersizliği Olan Bireylerin Yetişkinliğe Geçiş Süreciyle İlgili Çalışmalar

Çalışma	Katılımcılar	Yöntem	Bulgular
Biswas vd., (2017)	12 ebeveyn	Retrospektif kesitsel araştırma	Destek hizmetleri alamama, duygusal destek sağlayan sosyal destek gruplarına ulaşamama
Codd & Hewitt (2021)	10 ebeveyn	Nitel	Ebeveynlerin rollerinde belirsizlik, hizmetlere güven eksikliğinin yanı sıra duygusal destek ve iş birliği ihtiyacı ortaya çıkmıştı.
Dyke vd., (2013)	18 anne	Nitel	Kolaylaştırıcılar: ulaşım, bilgi sağlama, ebeveyn savunuculuğu ve aktif geçiş programı. Engeller: toplum tutumları, istihdam fırsatları, sınırlı terapi desteği, öncelikle resmi bakıcılar olmak üzere arkadaşlıklar, destekli konaklama seçeneklerinin sınırlı mevcudiyeti ve uygunluk.
Francis vd., (2019)	26 ebeveyn	Nitel	Yetişkinliğe geçiş sürecinde ebeveyn katılımını desteklemek için eğitimcilere yönelik stratejiler ve ebeveyn-eğitimci iş birliğinin sağlanmasının önündeki engeller belirlenmiştir.
Gauthier-Boudreault vd., (2017)	14 ebeveyn	Nitel	Genç yetişkinlerin ve ebeveynlerinin birçok finansal, bilgisel, bilişsel ve duygusal ihtiyacı karşılanmamaktadır.
Gauthier-Boudreault vd., (2018)	14 ebeveyn	Nitel	Geçiş planının geç oluşturulması, eğitimcilerin bilgi eksikliği, ebeveynlerin kaygı düzeylerinin artması ve duygusal desteğe ihtiyaç duyulması
Gauthier-Boudreault vd., (2021)	7 eğitimci	Nitel	Engeller: gereksinimlerin net bir şekilde belirtilmemesi, mali ve insan kaynakları eksikliği, personel değişimi, sistem kâşifi eksikliği, tanınmayan rehabilitasyon potansiyeli ve sınırlı ulaşım. Çözümler: ziyaretler, geçiş rehberi aktivite merkezi, seminerler, ebeveyn destek grubu.
Gillan vd., (2010)	4 ebeveyn ve 4 anne	Nitel	Geçiş süreci genel olarak ebeveynler tarafından stresli, belirsiz ve sorunlu ifade edilmiştir.
Isaacson vd., (2014)	2 ebeveyn ve 3 ekip üyesi	Nitel	Geçiş süreci ebeveynler için stresli bir süreçti. Tüm ebeveynler daha fazla destek istemiştir. Sosyal izolasyon genç yetişkinler için önemli bir sorundu.
Kraemer & Blacher (2001)	52 aile	Nitel ve nitel	Okullar geçiş konusunda eğitim verdi. Ailelerin çoğunluğu çocuklarının geçiş programına dahil oldu. Ebeveynler ZY olan çocuklarının okul ortamı hakkında olumsuz görüşler ifade etti.
Leonard vd., (2016)	353 aile	Nitel ve nitel	Ebeveynlerin ZY olan çocuklarının uyum becerileri hakkındaki görüşleri ve endişeleriyle hizmet ve programlarda yaşadıkları zorluklar gibi çeşitli temalar ortaya çıktı.
Nucifara vd., (2022)	8 ebeveyn	Nitel	Araştırmanın bulguları, ZY olan bireyler için yetişkinlik dönemine ilişkin alanyazına ve geçiş sürecinde ZY olan bireylere ve ebeveynlerine yönelik hizmetlere ilişkin politika ve prosedürlerin nasıl değiştirileceğine dair bilgi sağladı.
Rapanora vd., (2008)	119 ebeveyn	Nitel	Olumsuz sonuçların yanı sıra, ebeveynler stresli durumlar ve kişisel gelişim de dahil olmak üzere karşılaşılan bir dizi taleple

			ilgili olumlu sonuçlar da bildirdi.
Young vd., (2018)	26 ebeveyn	Nitel	Üç tema belirlenmiştir: genç yetişkini yetişkinliğe hazırlamak, kişisel destek için bağlantı kurmak, geleceği planlarken günü idare etmek.

Yapılan çalışmalarda genel olarak ebeveynlerin yaşadıkları streslerden, zorluklardan ve karşılaştıkları engellerden söz edilmiştir (Biswas vd., 2017; Codd & Hewitt, 2021; Francis vd., 2019; Gauthier-Boudreault vd., 2017; Gillan vd., 2010; Isaacson vd., 2014). Bu araştırmaların bir kısmında ZY olan bireylerin ve ebeveynlerinin yetişkinliğe geçiş sürecinde yaşadıkları zorlukların çözümlenmesinde ebeveynler/öğreticiler tarafından kullanılacak stratejilerden söz edilmiştir (Codd & Hewitt, 2021; Francis vd., 2019; Gauthier-Boudreault, 2018). ZY olan bireylerin yetişkinliğe geçiş sürecinde öğretmenlerin görüş ve düşüncelerini inceleyen yalnızca bir araştırmaya rastlanmıştır (Gauthier-Boudreault vd., 2021). Bu araştırmada öğretmenlerin karşılaştıkları engellerden ve bu engellerin aşılmasında kullanılacak çözüm önerilerinden söz edilmiştir.

Ulusal alanyazında gelişimsel yetersizliği olan bireylerin yetişkinliğe geçiş süreciyle ilgili yayımlanmış sınırlı sayıda araştırma bulunmaktadır (Aktaş vd., 2020; Artar & Ergenekon, 2020; Gürsel vd., 2007; Yıldız & Cavkaytar, 2020). Ulusal alanyazın olarak ulusal kurum ve kuruluşlar tarafından yayımlanan makaleler temel alınmıştır. Ulusal alanyazında gelişimsel yetersizliği olan bireylerin yetişkinliğe geçiş süreciyle ilgili ebeveyn/öğretici görüş ve düşüncelerinin incelendiği yayımlanmış yalnızca iki araştırma makalesine rastlanmıştır (Gürsel vd., 2007; Yıldız & Cavkaytar, 2020). Gürsel vd., (2007), yaptıkları araştırmada gelişimsel yetersizliği olan bireylere okuldan iş ve toplumsal yaşama geçiş sürecinde iş ve meslek becerilerinin kazandırılmasına ilişkin öğretmenlerin görüşlerini incelemişlerdir. Araştırma bulguları gelişimsel yetersizliği olan öğrencilerin okuldan toplumsal yaşama geçişi kolaylaştıracak bireyselleştirilmiş geçiş planlarının hazırlanmadığını göstermiştir. Yıldız ve Cavkaytar (2020) yaptıkları araştırmada ZY olan genç yetişkinlerin yetişkinliğe ve çalışma yaşamına hazırlanmalarında bağımsız yaşam gereksinimlerini incelemişlerdir. Araştırma bulguları ZY olan bireylerin yetişkinliğe ve çalışma yaşamına hazırlanmada bağımsız yaşam becerilerinde zorlandıklarını bu nedenle okul sonrasında bir bağımsız yaşam eğitimine gereksinimleri olduğunu göstermiştir. Ayrıca ZY olan bireylerin bu süreçte çoğunlukla kişisel bakım ve temizlik, kişilerarası beceriler, güvenlik ve sağlık becerileri ve istihdam edilebilirlik becerilerine gereksinim duydukları belirtilmiştir.

Gelişimsel yetersizliği olan bireylerin yetişkinliğe geçiş süreciyle ilgili yayımlanmış diğer çalışmalar alanyazın taramalarıdır. Alanyazına dayalı yapılan araştırmalarda gelişimsel yetersizliği olan bireylerin kariyer eğitimi (Artar & Ergenekon, 2020) ve özel gereksinimli bireylerin özel eğitimde geçiş planlama ve hizmetleriyle ilgilidir (Aktaş vd., 2020). Ayrıca ulusal alanyazında özel gereksinimli bireylerin yetişkinliğe geçiş süreciyle ilgili üç lisansüstü tez çalışmasına rastlanmıştır. Bu araştırmalarda özel gereksinimli öğrenciler için yetişkinliğe geçiş becerileri ölçme aracının geliştirilmesi (Cesur-Yakaboylu, 2016), özel gereksinimli olan bireylerin okul hayatından iş hayatına geçiş becerilerinin anne-baba görüşlerine dayalı olarak belirlenmesi (Coşgun-Başar, 2010) ve gelişimsel yetersizliği olan öğrencileri bağımsız yaşama geçişe hazırlamada öğretmenlere yönelik tasarlanan eğitim programının etkililiği konuları incelenmiştir (Kasap, 2021).

SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu alanyazın çalışmasında ebeveynlerin ZY olan çocuklarının yetişkinliğe geçiş sürecine dahil olabilmeleri için öğretmenlere önerilen stratejilere yer verilmiştir. Ayrıca ZY olan bireylerin yetişkinliğe geçiş sürecinde ebeveynlerin/öğreticilerin yaşadıkları zorluklar ve bu zorluklara yönelik çözüm önerilerini temel alan araştırmalar özetlenmiştir.

ZY olan bireylerin yetişkinliğe geçiş sürecinin başarılı bir şekilde sağlanması ebeveynlerin yetişkinliğe geçiş süreciyle birlikte değişen rollerinin farkında olmalarını ve rollerinin getirdiği sorumlulukları yerine getirmelerini gerektirir. Genel olarak ebeveynlerin rolleri yetişkinliğe geçiş sürecinde ZY olan çocuklarının yaptıklarını gözlemleyen, daha çok bağımsızlaşması için kendi kendilerini savunabilmeleri, kendi tercihlerini yapabilmeleri için daha az yardım sunan ve ZY olan çocuklarına danışmanlık yapan kişi olarak sıralanmıştır (Morgan & Riesen, 2016). Ancak ebeveynler ZY olan çocuklarının yetişkinliğe geçiş sürecinde değişen rollerinin farkında olamayabilirler ve eğitimciler tarafından sunulacak farkındalık eğitimine gereksinim duyarlar. Codd & Hewitt'in (2021) yapmış oldukları araştırmanın bulguları da bu durumu destekler niteliktedir. Yapılan çalışmada ZY olan çocuklara sahip ebeveynlerin yetişkinliğe geçiş sürecinde rollerini bilmediklerini göstermiştir. ZY olan bireylerin yetişkinliğe geçiş sürecinde ebeveynlerin sergilemesi gereken rollerini bilmeleri ve rollerinin gerektirdiği görevleri yerine getirmeleri geçiş sürecinin önemli bir parçasıdır (Morgan & Riesen, 2016). ZY olan çocuğa sahip ebeveynlerin yetişkinliğe geçiş sürecinde değişen rolleriyle ilgili görüş ve düşüncelerinin incelenmesine yönelik daha fazla sayıda araştırmaya gereksinim olduğu söylenebilir.

ZY olan bireylerin ebeveynlerinin yetişkinliğe geçiş sürecinde yaşadıkları zorlukların belirlenmesine yönelik yapılan araştırmaların bulguları incelendiğinde ebeveynler genel olarak; güven, iletişim, tükenmişlik ve bilgiye ulaşmada zorluk yaşadıklarını belirtmişlerdir (Biswas vd., 2017; Francis vd., 2019; Leonard vd., 2016). Alanyazında ebeveynlerin yaşadıkları bu zorlukların üstesinden gelinmesinde eğitimcilere birtakım stratejiler önerilmiştir. Bu stratejiler arasında güven oluşturmak, farkındalığı artırmak, sorular sormak, bilgi sağlamak, iş birliği yapmak, ailelerinin hizmet alabileceği kurum ve kuruluşları belirlemek sıralanmıştır (Morgan & Riesen, 2016; Steere vd., 2007). Bu stratejilerden ebeveynlerin eğitimcilere güven duymaları diğer bir ifadeyle inanmaları yetişkinliğe geçişte ebeveyn-eğitimci arasında olumlu ilişkilerin kurulmasına zemin hazırlaması ve iyi organize bir geçiş planının oluşturulmasına önemli katkı sağlar (Steere vd., 2007). Bazı araştırmalarda ebeveynler eğitimcilerin yetişkinliğe geçiş sürecinde güvenlerini kaybettiklerini belirtmişlerdir (Codd & Hewitt, 2021; Francis vd., 2019; Rapanaro vd., 2008). Yapılan araştırmalarda elde edilen bulgular incelendiğinde ebeveynler eğitimcilerle ilgili olumsuz görüşleri şu şekilde sıralanmıştır: a) eğitimciler ZY olan bireyleri ergenlikten yetişkinliğe geçecek bir birey olarak değerlendirmek yerine küçük bir çocuk gibi görmüşlerdir, b) eğitimciler ebeveynlerin kişisel hayatını kontrol etmek istemişlerdir (Rapanora vd., 2008), c) ebeveynler eğitimcilerden kendilerine bir öneride bulunmalarını istediklerinde eğitimciler açıkça fikirlerini beyan etmemişlerdir, d) eğitimciler samimi davranmamışlardır (Codd & Hewitt, 2021), e) eğitimciler ebeveynlerin ZY olan çocuklarının gelişmeleriyle ilgili doğru bilgi vermemişlerdir (Francis vd., 2019).

Her ne kadar bu alanyazın araştırmasında ZY olan bireylerin yetişkinliğe geçiş sürecinde ebeveyn katılımlarını sağlamak için eğitimcilere stratejiler önerilmiş olsa da eğitimcilerin bu süreçte yaşadıkları zorluklar ebeveyn katılımını doğrudan etkileyebilmektedir. Örneğin, Gauthier-Boudreault vd., (2021), yaptıkları çalışmada ZY olan bireylerin yetişkinliğe geçiş sürecinde eğitimcilerin karşılaştıkları zorlukları belirlemişlerdir. Bu zorluklardan biri yetişkinliğe geçiş sürecinde sınırlı sayıda eğitimcinin olmasıdır. Sınırlı sayıda eğitimci olması ebeveynlere ZY olan çocuklarının yetişkinliğe geçiş sürecinde yeterli destek sağlayamamalarına neden olur. Dolayısıyla ZY olan bireylere yetişkinliğe geçiş sürecinde destek sağlayabilecek eğitimci sayılarının artırılmasına yönelik eğitim politikalarının geliştirilmesi ebeveynlere verilecek desteğin sağlanması bakımından önemlidir. ZY olan bireylerin yetişkinliğe geçiş sürecinde eğitimcilerin yaşadıkları zorluklar ve bu zorluklara yönelik çözüm önerilerini konu alan yalnızca bir araştırmaya rastlanmıştır (Gauthier-Boudreault vd., 2021). İleri araştırmalarda eğitimcilerin yaşadıkları zorlukların belirlenmesine yönelik daha fazla sayıda araştırma yapılması planlanabilir.

ZY olan bireylerin yetişkinliğe geçiş sürecinde ebeveynlerin görüş ve düşüncelerinin incelendiği araştırmaların bulguları incelendiğinde ortaya çıkan bulgulardan bir diğeri ZY olan çocuğa sahip ebeveynlerin yaşadıkları stres ve kaygı bozukluğudur (Gillan vd., 2010; Isaacson vd., 2014; Rapanora vd., 2008). Dolayısıyla ileri araştırmalarda ZY olan çocuklara sahip ebeveynlere çocuklarının yetişkinliğe geçiş sürecinde sunulacak desteklerin yanı sıra stres ve kaygıyla başa çıkma konularında da stratejilerin sunulmasının önemli olabileceği düşünülmektedir.

Bu alanyazın çalışmasında ZY olan bireylerin yetişkinliğe geçiş sürecinde ebeveyn katılımını artırmak için eğitimcilere önerilen stratejiler yalnızca ZY olan bireylerin ebeveynleriyle sınırlıdır. İleri araştırmalarda ZY olan bireylere yetişkinliğe geçiş sürecinde diğer aile üyelerinin sunabilecekleri destekler de göz önünde bulundurularak önerilecek stratejilerin ve yapılacak araştırmaların kapsamı genişletilebilir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

- Aktaş, B., Kot, M., & Yıkmış, A. (2020). Transition planning and transition services in special education. *Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education*, 21(1), 149-170. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.441254>
- American Association on Intellectual & Developmental Disabilities (2023, May 14). *Defining criteria for intellectual disability*. <https://www.aaid.org/intellectual-disability/definition>
- Artar, T. M. & Ergenekon, Y. (2020). Yetişkinliğe geçişte ilk adım: gelişimsel yetersizliği olan bireyler ve kariyer eğitimi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(5), 1902-1914. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.3892>
- Biswas, S., Tickle, A. C., Golijani-Moghaddam, N. & Almack, K. (2017). The transition into adulthood for children with a severe intellectual disability: Parents' views. *International Journal of Developmental Disabilities*, 63(2), 99-109.
- Cesur-Yakaboylu, G. *Özel gereksinimli öğrenciler için yetişkinliğe geçiş becerileri ölçme aracının geliştirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi.
- Codd, J.A., & Hewitt, O.M. (2021). Having a son or daughter with an intellectual disability transition to adulthood: A parental perspective. *British Journal of Learning Disabilities*, 49(1), 39-51. <https://doi.org/10.1111/bld.12327>
- Coşgun-Başar, M. (2010). *Özel gereksinimi olan bireylerin okul hayatından iş hayatına geçiş becerilerinin anne-baba görüşlerine göre belirlenmesi*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Dyke, P., Bourke, J., Llewellyn, G., & Leonard, H. (2013). The experiences of mothers of young adults with an intellectual disability transitioning from secondary school to adult life. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 38(2), 149-162. <https://doi.org/10.3109/13668250.2013.789099>
- Francis, G. L., Register, A., & Reed, A. S. (2019). Barriers and supports to parent involvement and collaboration during transition to adulthood. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 42(4), 235-245. <https://doi.org/10.1177/2165143418813912>
- Gauthier-Boudreault, C., Couture, M., & Gallagher, F. (2018). How to facilitate transition to adulthood? Innovative solutions from parents of young adults with profound intellectual disability. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities: JARID*, 215-223. <https://doi.org/10.1111/jar.12394>

- Gauthier-Boudreault, C., Couture, M.M., & Gallagher, F. (2021). Obstacles to the transition to adulthood of people with severe to profound intellectual disability and potential solutions: Perspectives of professionals in one region of Quebec. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 46, 239-249. <https://doi.org/10.3109/13668250.2021.1873753>
- Gauthier-Boudreault, C., Gallagher, F., & Couture, M. (2017). Specific needs of families of young adults with profound intellectual disability during and after transition to adulthood: What are we missing?. *Research in Developmental Disabilities*, 66, 16–26. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2017.05.001>
- Gillan, D., & Coughlan, B. (2010). Transition from special education into postschool services for young adults with intellectual disability: Irish parents' experience. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 7, 196-203. <https://doi.org/10.1111/j.1741-1130.2010.00265.x>
- Gürsel, O., Ergenekon, Y. & Batu, E. S. (2007). Gelişimsel geriliği olan bireylere okuldan işe geçiş becerilerinin kazandırılmasına ilişkin öğretmenlerin ve yöneticilerin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 54-77.
- Hendricks, D. R., & Wehman, P. (2009). Transition from school to adulthood for youth with autism spectrum disorders: Review and recommendations. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 24(2), 77–88. <https://doi.org/10.1177/1088357608329827>
- Isaacson, N.C., Cocks, E., & Netto, J. (2014). Launching: The experiences of two young adults with intellectual disability and their families in transition to individual supported living. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 39, 270-281. <https://doi.org/10.3109/13668250.2014.929643>
- Kasap, C. (2021). *Gelişimsel yetersizliği olan öğrencileri bağımsız yaşama geçişe hazırlamada öğretmenlere yönelik tasarlanan eğitim programının etkililiği*. [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Korpi, M. (2007). *Guiding your teenager with special needs through the transition from school to adult life: Tools for parents*. Jessica Kingsley Publishers.
- Kraemer, B. R., & Blacher, J. (2001). Transition for young adults with severe mental retardation: school preparation, parent expectations, and family involvement. *Mental Retardation*, 39(6), 423–435. [https://doi.org/10.1352/0047-6765\(2001\)039<0423:TFYAWS>2.0.CO;2](https://doi.org/10.1352/0047-6765(2001)039<0423:TFYAWS>2.0.CO;2)
- Kutlu, M. (2012). Geleceğe birlikte hazırlanalım. A. Cavkaytar (Ed.), *Özel eğitimde uygulamalı aile eğitimi* içinde (s. 88-105). Vize Yayıncılık.
- Leonard, H., Foley, K. R., Pikora, T., Bourke, J., Wong, K., McPherson, L., Lennox, N., & Downs, J. (2016). Transition to adulthood for young people with intellectual disability: The experiences of their families. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 25(12), 1369–1381. <https://doi.org/10.1007/s00787-016-0853-2>
- Morgan, R. L., & Riesen, T. (2016). *Promoting successful transition to adulthood for students with disabilities*. The Guilford Press.
- Nucifora, A., Walker, S. & Eivers, A. (2022). Parents perception and experience of transitioning to adulthood for their child diagnosed with an intellectual disability. *International Journal of Developmental Disabilities*, <https://doi.org/10.1080/20473869.2022.2141877>
- Patton, J. R., & Dunn, C. (1998). *Transition from school to young adulthood: Basic concepts and recommended practices*. PRO-ED.

- Poston, D., Turnbull, A., Park, J., Mannan, H., Marquis, J., & Wang, M. (2003). Family quality of life: a qualitative inquiry. *Mental Retardation*, 41(5), 313–328. [https://doi.org/10.1352/0047-6765\(2003\)41<313:FQOLAQ>2.0.CO;2](https://doi.org/10.1352/0047-6765(2003)41<313:FQOLAQ>2.0.CO;2)
- Rapanora, C., Bartu, A. & Lee, A. H. (2008). Perceived benefits and negative impact of challenges encountered in caring for young adults with intellectual disabilities in the transition to adulthood. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 21, 34-47. <https://doi.org/10.1111/j.1468-3148.2007.00367.x>
- Smith, T. E. C., Gartin, B. C., Murdick, N. L., & Hilton, A. (2006). *Families and children with special needs*. Pearson.
- Steere, D. E., Rose, E. D., & Cavaiuolo, D. (2007). *Growing up: Transition to adult life for students with disabilities*. Pearson.
- Yıldız, G. & Cavkaytar, A. (2020). Independent living needs of young adults with intellectual disabilities. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 11(2), 193-217. <https://doi.org/10.17569/tojqi.671287>
- Young, R. A., Marshall, S. K., Stainton, T., Wall, J. M., Curle, D., Zhu, M., Munro, D., Murray, J., El Bouhali, A., Parada, F., & Zaidman-Zait, A. (2018). The transition to adulthood of young adults with IDD: Parents' joint projects. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities: JARID*, 31, 224–233. <https://doi.org/10.1111/jar.12395>

STRUCTURED ABSTRACT

Intellectual disability (ID) is defined as "a disability characterized by significant limitations in intellectual functioning and adaptive behaviors including conceptual, social and practical skills" (American Association on Intellectual & Developmental Disabilities, 2023). Individuals with ID, like other individuals in the society, have two critical periods in their lives. These periods are the early childhood period, which is the first years of life, and the transition to adulthood (Korpi, 2007; Kutlu, 2012). Transition to adulthood is defined as the individual's participation in education-work life and stepping into social life (Hendricks & Wehman, 2009). The transition to adulthood is a challenging process for both the individual with ID and his/her parents. In the literature on the evaluation of the difficulties experienced in this process, there are studies examining the views of both educators and parents (Biswas et al., 2017; Francis et al., 2019; Gauthier-Boudreault et al., 2021; Leonard et al., 2016).

The strategies recommended to educators in the literature for parental involvement in order to resolve the difficulties experienced by parents during the transition to adulthood of individuals with ID and to ensure a successful transition to adulthood are listed as follows: (a) building trust, (b) raising awareness, (c) asking questions, (d) providing information, (e) identifying institutions and organizations where families can receive services (Morgan & Riesen, 2016; Steere et al., 2007). Explanations about each strategy are given in the following lines.

Building Trust: Parents' trust in educators is one of the most fundamental and prioritized strategies for parental involvement in the transition to adulthood (Francis et al., 2019). Educators should be in constant communication and fulfill their commitments to collaborate with parents who trust them (Steere et al., 2007). When communicating, educators should give parents good words to hear or good news about their child with an IY, which is an important step to ensure a positive relationship (Morgan & Riesen, 2016).

Raising Awareness: Once educators have gained the trust of parents, another important strategy is to increase parents' awareness of their roles. In this process, the roles and responsibilities of parents of a child with a child with ID also differentiate. Raising awareness is not about overwhelming parents with information about the transition to adulthood of their child with an AI, but about getting them to start thinking about the transition to adulthood (Steere et al., 2007). Educators should often make parents feel that they are an important part of the transition to adulthood.

Asking Questions: Just before the start of the academic year, meeting the parents and, if available, other family members of individuals with ID and asking appropriate questions can be a good start in establishing collaboration about the transition to adulthood. "I would like to get to know you and learn more about your child" can be an appropriate question (Morgan & Riesen, 2016). Afterwards, questions can be asked about the abilities and preferences of the individual with ID.

Providing Information: Another challenge that parents experience regarding the transition to adulthood of their children with ID is the limitations they experience in accessing information. In this context, educators should provide information to parents by answering the questions they ask about the transition to adulthood of their children with ID (Francis et al., 2019). In the study conducted by Gauthier-Boudreault et al. (2018), parents mentioned the importance of the information to be provided to them in the transition to adulthood process of their children with ID.

Identifying Institutions and Organizations Where Families Can Receive Support: The transition to adulthood should not be sudden and unexpected. For this reason, the gradual orientation of individuals with ID to daily activity centers that include leisure time activities (swimming, yoga, etc.) that prepare the ground for dressing, self-care, food preparation/eating, or the acquisition of a professional skill suitable for social life should be provided under the leadership of educators (Gauthier-Boudreault et al., 2018; 2021).

In this literature study, the strategies suggested to educators to increase parental involvement in the transition to adulthood of individuals with ID are limited to the parents of individuals with ID. In future research, the scope of the strategies to be suggested and the scope of the research to be conducted can be expanded by taking into consideration the support that other family members can provide to individuals with ID during their transition to adulthood.

Keywords: Transition to Adulthood, Parent Involvement, Intellectual Disability, Teachers