

24. | 2. | 2024
cilt | sayı | haziran
volume | issue | june

ISSN: 1303-0493
e-ISSN: 2148 - 4929

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAIBÜEFD)

Bolu Abant İzzet Baysal University
Journal of Faculty of Education



Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi

BAİBÜEFD

Cilt: 24 Sayı: 2

Haziran 2024

ISSN: 1303-0493 E-ISSN: 2148-4929

SAHİBİ

Prof. Dr. Mustafa ALIŞARLI

Rektör, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu-Türkiye

BİLİMSEL YAYIN VE DERGİLER KOORDİNATORLÜĞÜ

Doç. Dr. Mustafa YİĞİTOĞLU- mustafayigitoglu@ibu.edu.tr

Koordinatör, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu-Türkiye

Dr. Öğr. Üyesi Can DOĞAN – can.dogan@ibu.edu.tr

Koordinatör Yardımcısı, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu-Türkiye

Doç. Dr. Fatma DEMİRAY AKBULUT – demiray_f@ibu.edu.tr

Koordinatör Yardımcısı, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu-Türkiye

SORUMLU MÜDÜR

Prof. Dr. Üzeyir OK – uzeyir.ok@ibu.edu.tr

Dekan, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Bolu-Türkiye

BAŞ EDITÖR

Prof. Dr. Kaya YILDIZ- yildiz_k1@ibu.edu.tr

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Bolu-Türkiye

SAYI EDITÖRÜ

Prof. Dr. Yusuf CERİT- cerit_y@ibu.edu.tr

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Bolu-Türkiye

ALAN EDITÖRLERİ

Prof. Dr. A. Serkan ECE

Prof. Dr. Adnan ALTUN

Prof. Dr. Fatih AYDIN

Prof. Dr. Hakan YAMAN

Prof. Dr. Halit KARATAY

Prof. Dr. Yusuf CERİT

Prof. Dr. Zeki ARSAL

Prof. Dr. Duygu S. ÖZTÜRK

Doç. Dr. C. Şule KÜLÜK

Doç. Dr. Alpaslan KARABULUT

Doç. Dr. Melih Derya GÜRER

Doç. Dr. Sedat AKAYOĞLU

Doç. Dr. Türker SEZER

Doç. Dr. Yavuz DURAK

Doç. Dr. Yasin AYDIN

Dr. Öğr. Üyesi Alperen YANDI

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fak. Bolu-Türkiye

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fak. Bolu-Türkiye

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fak. Bolu-Türkiye

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fak. Bolu-Türkiye

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fak. Bolu-Türkiye

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fak. Bolu-Türkiye

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fak. Bolu-Türkiye

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fak. Bolu-Türkiye

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fak. Bolu-Türkiye

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fak. Bolu-Türkiye

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fak. Bolu-Türkiye

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fak. Bolu-Türkiye

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fak. Bolu-Türkiye

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fak. Bolu-Türkiye

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fak. Bolu-Türkiye

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fak. Bolu-Türkiye

YAYIN KURULU

Prof. Dr. Adnan ALTUN

Prof. Dr. Mustafa BEKTAŞ

Prof. Dr. Yusuf CERİT

Prof. Dr. Recai AKKAYA

Doç. Dr. Alpaslan KARABULUT

Doç. Dr. Sedat AKAYOĞLU

Doç. Dr. Şenyurt YENİPİNAR

Doç. Dr. Taner ATMACA

Dr. Öğr. Üyesi Alperen YANDI

Doç. Dr. Faiq ELEKBERLİ

Dr. Dinara AŞİMOVA

Prof. Dr. Akmatali ALİMBEKOV

Dr. Bayram BİLİR

Doç. Dr. Taleh HALİLOV

Doç. Dr. Serdan KERVAN

Doç. Dr. Harun BEKİR

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fak. Bolu-Türkiye

Sakarya Üniversitesi, Hendek Eğitim Fak. Sakarya-Türkiye

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fak. Bolu-Türkiye

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fak. Bolu-Türkiye

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fak. Bolu-Türkiye

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fak. Bolu-Türkiye

Aksaray Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Aksaray-Türkiye

Düzce Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Düzce-Türkiye

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fak. Bolu-Türkiye

Azerbaycan Milli İlimler Akademisi, Felsefe Enst. AZERBAYCAN

Abay Kazak Milli Pedagoji Üniversitesi, KAZAKİSTAN

Kırgızistan Türkiye Manas Üniversitesi, KIRGIZİSTAN

Semerikand State Institute of Foreign Languages. ÖZBEKİSTAN

Nahçıvan Devlet Üniversitesi, AZERBAYCAN

Prizen Ukshin Hoti Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, KOSOVA

Plovdiv Paisiy Hilendarski Üniversitesi, BULGARİSTAN

İSTATİSTİK EDİTÖRLERİ

Doç. Dr. İbrahim UYSAL
Doç. Dr. A. Faruk KILIÇ
Dr. Öğr. Üyesi Levent ERTUNA

Bolu Abant İzzet Baysal Üni., Eğitim Fak. Bolu-Türkiye
Adıyaman Üniversitesi, Eğitim Fak. Adıyaman-Türkiye
Sakarya Üni., Hendek Eğitim Fak. Sakarya-Türkiye

DİL EDİTÖRLERİ

Doç. Dr. K. Vefa TEZEL
Doç. Dr. Sedat AKAYOĞLU
Dr. Öğr. Üyesi Seda COŞAR ÇELİK
Dr. Veli BAŞAROL

Bolu Abant İzzet Baysal Üni., Eğitim Fak. Bolu-Türkiye
Bolu Abant İzzet Baysal Üni., Eğitim Fak. Bolu-Türkiye
Bolu Abant İzzet Baysal Üni., Eğitim Fak. Bolu-Türkiye
Bolu Abant İzzet Baysal Üni., Yeniçağ Yaşar Çelik
MYO. Bolu-Türkiye

Öğr. Gör. Ali YILMAZ
Arş. Gör. Esra METİN

Bolu Abant İzzet Baysal Üni., Yab.Dil.Y.O.Bolu-Türkiye
Bolu Abant İzzet Baysal Üni., Eğitim Fak. Bolu-Türkiye

Doç. Dr. Salih Kürşad DOLUNAY
Doç. Dr. Nurettin KARTALIOĞLU
Dr. Öğr. Üyesi Ömer SAVAŞ
Öğr. Gör. Dr. Gülce DOĞAN
Dr. Öğr. Üyesi Atilla DİLEKÇİ

Bolu Abant İzzet Baysal Üni., Eğitim Fak. Bolu-Türkiye
Bolu Abant İzzet Baysal Üni., Eğitim Fak. Bolu-Türkiye
Bolu Abant İzzet Baysal Üni., Eğitim Fak. Bolu-Türkiye
Bolu Abant İzzet Baysal Üni., Türk Dili Bl. Bolu-Türkiye
Aksaray Üniversitesi Eğitim Fak. Aksaray-Türkiye

DANIŞMA KURULU

Prof. Dr. Bahri AYDIN
Prof. Dr. E. Özlem YİĞİT
Prof. Dr. Süleyman GÖKSOY

Bolu Abant İzzet Baysal Üni., Eğitim Fak. Bolu-Türkiye
Bolu Abant İzzet Baysal Üni., Eğitim Fak. Bolu-Türkiye
Düzce Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Düzce-Türkiye

TEKNİK EDİTÖRLER

Doç. Dr. İbrahim UYSAL
Dr. Öğr. Üyesi Yunus ÖZYURT
Dr. Öğr. Üyesi Çiğdem Türker
YILDIRIM

Bolu Abant İzzet Baysal Üni., Eğitim Fak. Bolu-Türkiye
Bolu Abant İzzet Baysal Üni., Eğitim Fak. Bolu-Türkiye
Bolu Abant İzzet Baysal Üni., Eğitim Fak. Bolu-Türkiye

WEB EDİTÖRÜ / SOSYAL MEDYA

Doç. Dr. Bahadır ALTINTAŞ

Bolu Abant İzzet Baysal Üni., Eğitim Fak. Bolu-Türkiye

İLETİŞİM VE SEKRETERYA

Bil. İşl. Gülay GÜLAY

Bolu Abant İzzet Baysal Üni., Eğitim Fak. Bolu-Türkiye

HAKEM KURULU

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD), en az iki hakemin görev aldığı çift taraflı kör hakemlik sistemi kullanmaktadır

ADRES

Yazışma Adresi Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanlığı
14280 Bolu-Türkiye
Telefon 0 374 254 1000 / 5606
Faks 0 374 253 46 41
E-Posta aibuefdergi@gmail.com

DİZİNLENME BİLGİLERİ

“**Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi [BAİBÜEFD]**” yılda dört kez (Mart – Haziran – Eylül – Aralık) yayınlanan hakemli, akademik uluslararası bir dergidir. **BAİBÜEFD**'de yayınlanan yazıların bilimsel ve hukuki sorumluluğu yazarlarına aittir. Yayın dili Türkçe olmakla beraber diğer dillerde de yazılar yayımlanmaktadır. Yayımlanan yazıların bütün yayın hakları **BAİBÜEFD**'ye ait olup, yayıncının izni olmadan kısmen veya tamamen basılamaz, çoğaltılamaz ve elektronik ortama taşınamaz. Yazıların yayınlanıp yayınlanmamasından yayın kurulu sorumludur. Ayrıca Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Dergipark üyesidir.

Bolu Abant İzzet Baysal Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD);

TÜBİTAK – ULAKBİM TR Dizin (Sosyal Bilimler Veri Tabanı)

EBSCO taranmaktadır.

Bolu Abant İzzet Baysal University Journal of Faculty of Education

BAİBÜEFD

Volume: 24 Issue: 2

June 2024

ISSN: 1303-0493 E-ISSN: 2148-4929

OWNER

Prof. Dr. Mustafa ALIŞARLI

Rector, Bolu Abant İzzet Baysal University, Bolu-Türkiye

SCIENTIFIC PUBLICATIONS AND JOURNALS COORDINATOR

Assoc. Prof. Dr. Mustafa YİĞİTOĞLU - mustafayigitoglu@ibu.edu.tr

Coordinator, Bolu Abant İzzet Baysal University, Bolu-Türkiye

Assist. Prof. Dr. Can DOĞAN - can.dogan@ibu.edu.tr

Coordinator Assistant, Bolu Abant İzzet Baysal University, Bolu-Türkiye

Assoc. Prof. Dr. Fatma DEMİRAY AKBULUT - demiray_f@ibu.edu.tr

Coordinator Assistant, Bolu Abant İzzet Baysal University, Bolu-Türkiye

RESPONSIBLE MANAGING EDITOR

Prof. Dr. Üzeyir OK - uzeyir.ok@ibu.edu.tr

Dean, Bolu Abant İzzet Baysal University, Faculty of Education Bolu-Türkiye

EDITOR IN CHIEF

Prof. Dr. Kaya YILDIZ - yildiz_k1@ibu.edu.tr

Bolu Abant İzzet Baysal University, Faculty of Education Bolu-Türkiye

ISSUE EDITOR

Prof. Dr. Yusuf CERİT - cerit_y@ibu.edu.tr

Bolu Abant İzzet Baysal University, Faculty of Education Bolu-Türkiye

FIELD EDITORS

Prof. Dr. A. Serkan ECE
Prof. Dr. Adnan ALTUN
Prof. Dr. Fatih AYDIN
Prof. Dr. Hakan YAMAN
Prof. Dr. Halit KARATAY
Prof. Dr. Yusuf CERİT
Prof. Dr. Zeki ARSAL
Prof. Dr. Duygu S. ÖZTÜRK
Assoc. Prof. Dr. Alpaslan KARABULUT
Assoc. Prof. Dr. C. Şule KÜLÜK
Assoc. Prof. Dr. Melih Derya GÜRER
Assoc. Prof. Dr. Sedat AKAYOĞLU
Assoc. Prof. Dr. Türker SEZER
Assoc. Prof. Dr. Yavuz DURAK
Assoc. Prof. Dr. Yasin AYDIN
Assist. Prof. Dr. Alperen YANDI

Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye
Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye
Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye
Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye
Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye
Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye
Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye
Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye
Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye
Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye
Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye
Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye
Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye
Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye
Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye
Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye
Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye

EDITORIAL BOARD

Prof. Dr. Adnan ALTUN
Prof. Dr. Mustafa BEKTAŞ
Prof. Dr. Yusuf CERİT
Prof. Dr. Recai AKKAYA
Assoc. Prof. Dr. Alpaslan KARABULUT
Assoc. Prof. Dr. Sedat AKAYOĞLU
Assoc. Prof. Dr. Şenyurt YENİPINAR
Assoc. Prof. Dr. Taner ATMACA
Assist. Prof. Dr. Alperen YANDI
Assoc. Prof. Dr. Faiq ELEKBERLİ
Dr. Dinara ASHİMOVA
Prof. Dr. Akmatali ALİMBEKOV
Dr. Bayram BİLİR
Assoc. Prof. Dr. Taleh HALİLOV
Assoc. Prof. Dr. Serdan KERVAN
Assoc. Prof. Dr. Harun BEKİR

Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye
Sakarya Uni., Hendek Faculty of Edu. Sakarya-Türkiye
Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye
Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye
Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye
Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye
Aksaray Uni., Faculty of Edu. Aksaray-Türkiye
Duzce Uni., Faculty of Edu. Duzce-Türkiye
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fak. Bolu-Türkiye
Azərbaycan Milli Elmlər Akademiyası, AZERBAIJAN
Abai Kazakhk Pedagogical University, KAZAKHSTAN
Kırgızistan Türkiye Manas Üniversitesi, KYRGYZSTAN
Semerkand State Institute of Foreign Languages. UZBEKİSTAN
Naxçıvan Dövlət Universiteti, AZERBAIJAN
Prizren Ukshin Hoti University, KOSOVO
Plovdiv Paisiy Hilendarski University, BULGARIA

STATISTICAL EDITORS

Assoc. Prof. Dr. İbrahim UYSAL
Assoc. Prof. Dr. A. Faruk KILIÇ
Assist. Prof. Dr. Levent ERTUNA

Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye
Adıyaman Uni., Faculty of Edu. Adıyaman-Türkiye
Sakarya Uni., Hendek Faculty of Edu. Sakarya-Türkiye

TURKISH/ENGLISH LANGUAGE EDITORS

Assoc. Prof. Dr. K. Vefa TEZEL
Assoc. Prof. Dr. Sedat AKAYOĞLU
Assist. Prof. Dr. Seda COŞAR ÇELİK
Dr. Veli BAŞAROL

Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye
Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye
Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye
Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Yenicaga Yasar Celik Vocational
School, Bolu-Türkiye
Bolu Abant İzzet Baysal Uni. School of Foreign Languages
Bolu-Türkiye
Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye

Instructor Ali YILMAZ

Res. Assist. Esra METİN

Assoc. Prof. Dr. Salih Kürşad DOLUNAY
Assoc. Prof. Dr. Nurettin KARTALLIOĞLU
Assist. Prof. Dr. Ömer SAVAŞ
Lecturer Dr. Gülce DOĞAN

Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye
Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye
Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye
Bolu Abant İzzet Baysal Uni., The Headship of Turkish
Language Dep. Bolu-Türkiye
Aksaray Uni., Faculty of Edu. Aksaray-Türkiye

Assist. Prof. Dr. Atilla DİLEKÇİ

ADVISORY BOARD

Prof. Dr. Bahri AYDIN
Prof. Dr. E. Özlem YİĞİT
Prof. Dr. Süleyman GÖKSOY

Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye
Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye
Duzce Uni., Faculty of Edu. Duzce-Türkiye

TECHNICAL EDITORS

Assoc. Prof. Dr. İbrahim UYSAL
Assist. Prof. Dr. Yunus ÖZYURT
Assist. Prof. Dr. Çiğdem Türker YILDIRIM

Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye
Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye
Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye

WEB EDITOR / SOCIAL MEDIA

Assoc. Prof. Dr. Bahadır ALTINTAŞ

Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye

CONTACT & SECRETARIT

Gülay GÜLAY

Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye

REFEREE BOARD

Bolu Abant İzzet Baysal University Journal of Faculty of Education (BAİBÜEFD), uses double-blind review fulfilled by at least two reviewers. Referee names are kept strictly confidential.

ADDRESS

Contact Address Bolu Abant İzzet Baysal University Faculty of Education
14280 Bolu-Türkiye
Telephone 090 374 254 1000 / 1606
Fax 090 374 253 46 41
E-Mail aibuefdergi@gmail.com

ABSTRACTING AND INDEXING SERVICES

“**Bolu Abant İzzet Baysal University Journal of Faculty of Education [BAİBÜEFD]**” is a peer-reviewed, international journal published four times a year (March-June-September-December). The scientific and legal responsibility of the articles published in **BAİBÜEFD** belongs to the authors. Although the language of publication is Turkish, articles are published in other languages. All publication rights of the published articles belong to **BAİBÜEFD** and cannot be printed, reproduced or transferred to the electronic media in whole or in part without the permission of the publisher. The editorial board is responsible for publishing the articles.

Bolu Abant İzzet Baysal University Journal of Faculty of Education [BAİBÜEFD] indexed and abstracted in:

TUBITAK ULAKBIM TR Index (Social Sciences and Humanities Database),

EBSCO

Hakem Kurulu

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi [BAİBÜEFD], en az iki hakemin görev aldığı çift taraflı kör hakemlik sistemi kullanmaktadır. Hakem isimleri gizli tutulmakta ve yayımlanmamaktadır. / Bu konuda genel bilgi için <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aibuefd>

Referee Board

Bolu Abant İzzet Baysal University Journal of Faculty of Education [BAİBÜEFD] uses double-blind review fulfilled by at least two reviewers. Referee names are kept strictly confidential. For detailed information, please click here: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aibuefd>

Telif Hakları

Dergide yayınlanan çalışmalarının telif hakları yazarlara aittir ve çalışmaları Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0) kapsamında lisanslanmıştır.

Copyrights

Authors own the copyright to their work published in the journal and their work is licensed under Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)

İçindekiler/Contents

i / ix

Jenerik/Generic

Makaleler/Articles

585-601	Ayhan UÇAR – Fatih SEZEK Fen Öğretiminde Lego Robotik Uygulamalarının Akademik Başarıya Etkisi The Effect of Lego Robotic Applications on Academic Achievement in Science Teaching
602-616	Sedat MADEN- Abdulvahap AVŞAR Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Sadeleştirilmiş Metin Kullanımı The Use Of Simplified Texts In Teaching Turkish As A Foreign Language
617-632	Belgin LİMAN Okul Öncesi Çocukların Öz Düzenleme Becerilerinin Ego Sağlamlık Düzeylerine Etkisinin İncelenmesi Examining the Effect of Preschool Children's Self Regulation Skills on Ego Resilience Levels
633-652	Dilşat PEKER ÜNAL- Şükrü Enes NAZLI Kişisel Gelişim Kursuna Devam Eden Lise Öğrencilerinin Meslek Seçiminde Algılanan Aile Desteğine Yönelik Görüşlerin Belirlenmesi Determination of Views on Family Support in Choosing a Profession of High School Students Attending Personal Development Course
653-684	Ayşen ARICI – Gülşah YALÇIN Şermin Yaşar'ın “Para Ağacı” Eserinde Atasözleri ve Deyimlerin Varlığı Proverbs and Idioms of Şermin Yaşar's Story Book Named Para Ağacı
685-708	Hilal YILMAZ – Gökhan GÜMÜŞ – Necip DORUK Türkiye’de Ergen Gruplarında Okul Terki ve Riskli Davranışlar Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Bir Meta Analiz Çalışması Investigation of The Relationship Between School Leaving and Risky Behaviors In Adolescent Groups In Turkey: A Meta-Analysis Study
709-731	Semra KİYE Kahramanmaraş Merkezli Depremler Bağlamında Travma Sonrası Uzaktan Psikososyal Destek Hizmetlerinin Sunulması Providing Post-Traumatic Distance Psychological Services in the Context of Kahramanmaraş Centered Earthquakes
732-750	Nevin ÇITAK BİLGİN – Mervenur BÖYÜK- Gülseren ÇITAK TUNÇ The Impact of the Pandemic on Postgraduate Nursing Students: Comparison of Master’s and Doctorate Studies Pandeminin Lisansüstü Hemşirelik Öğrencileri Üzerindeki Etkisi: Yüksek Lisans ve Doktora Çalışmalarının Karşılaştırılması
751-768	İlkay DEMİR – Gökçen DALKILINÇ- Şükran KARAKAYA Kariyer Stresi ile Psikolojik İyi Oluş Arasındaki İlişkinin Bilişsel Esneklik ve Algılanan Sosyal Destek açısından İncelenmesi Exploring the Relationship Between Career Stress and Psychological Well-being in terms of Cognitive Flexibility and Perceived Social Support

769-787	Neşe AŞKAR – Nevra ATIŞ AKYOL – Hülya ÇAKIR Meraklı Minik Dergisinin 21. yy. Becerileri Açısından İncelenmesi Examination of Meraklı Minik Magazine in Terms of 21st Century Skills
788-805	Muhammed ZİNCİRLİ – Vildan BURULDAY Öğretmen Algılarına Göre Alturistik Liderlik, Öğrenen Okul ve Örgütsel Mutluluk Arasındaki İlişki The Relationship Between Alturistic Leadership, Learning School and Organizational Happiness According to Teacher Perceptions
806-825	Eyüp DURNA – Sümeyye MERMER Okul Yöneticilerinin Mesleki Eğitim Merkezi (MESEM) Hakkındaki Görüşleri (Sivas İli Örneği) School Administrators' Views on Vocational Training Center (MESEM) (The Case of Sivas Province)
826-849	Aygül GÜRLER – Gürcan GÜRGEN Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarındaki Haritaların Harita Becerilerine Yönelik Değerlendirilmesi Evaluation of Maps in Social Studies Textbooks for Map Skills
850-869	Burçin ÖZOĞUL – Aysel ÇOBAN Ebeveyn-Çocuk İlişkisi ve Çocukların Psikolojik İyi Oluşları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi Examination of The Relationship Between The Parent-Child Relationship and The Children's Psychological Well-being
870-883	Bilge BAĞCI AYRANCI – Ezgi İNAL Almanya'daki Almanca-Türkçe İki Dilli Çocukların Yazılı Anlatımlarının Yanlış Çözümleme Yaklaşımına Göre İncelenmesi: NRW (Kuzey Ren-Vestfalya) Örneği Analysis of Written Narratives of German-Turkish Bilingual Children in Germany According to the Error Analysis Approach: The Case of NRW (North Rhine Westphalia)
884-907	Esra SEVER SEREZLİ – Hayati AKYOL İş Birliğine Dayalı Öğrenme Tekniklerinin Sosyal Becerilere Etkisine Yönelik Öğrenci Görüşlerinin İncelenmesi Investigation of Student Views on the Effect of Collaborative Learning Techniques on Social Skills
908-933	Gülsüm PEHLİVAN AĞIRAKÇA Okul Öncesi Din Eğitiminde Alternatif Eğitim Yaklaşımlarından Yararlanma İmkânı The Possibility of Utilising Alternative Education Approaches in Preschool Religious Education
934-953	Bilal KAVAK – Sadık YÖNDEM Güzel Sanatlar Lisesi Müzik Bölümü Öğrencilerinin Akademik Güdülenme Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi Investigation of Academic Motivation Levels of Fine Arts High School Music Department Students According to Various Variables
954-979	Ender KAZAK – Zuhâl KOCA Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi Öğrencilerinin Matematik Kavramına İlişkin Metaforik Algıları Metaphorical Perceptions of Vocational and Technical Anatolian High School Students Regarding Concept of Mathematics
980-996	Yasemin ERDEM Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öz Yönetimli Öğrenme Düzeyleri ile Değerlendirme Tercihlerinin İncelenmesi Examination of Self-Managed Learning Levels and Assessment Preferences of Primary Teacher Candidates

997-1028	Hasan Ali YARIŞ – Melis YEŞİLPINAR UYAR Matematik Dersi Öğretim Programında Okuduğunu Anlama Becerisiyle İlişkili Kazanımlara Ulaşmada Yaşanan Sorunların Belirlenmesi Determining the Problems in Reaching the Learning Outcomes Related to Reading Comprehension Skills in the Mathematics Curriculum
1029-1048	Üzeyir BEKERECİ – Ergin HAMZAOĞLU STEM Eğitiminde Proje Tabanlı Öğrenme Yöntemi Kullanımının Bilgilerin Kalıcılığına ve STEM'e Yönelik Tutuma Etkisi The Impact of Project-Based Learning Method in STEM Education on Knowledge Retention and Attitude towards STEM
1049-1075	Mustafa ALTUNTAŞ – Zeynep Sonay AY – İbrahim ÇETİN Mathematical Modeling in Online Learning Environments: Student Challenges Çevrim İçi Öğrenme Ortamlarında Matematiksel Modelleme: Öğrenci Zorlukları
1076-1095	Seda KAYA – Gökçen TEKİN Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Macar Öğrencilerin Yazılı Anlatım Hataları Written Expression Errors of Hungarian Students Learning Turkish as a Foreign Language
1096-1121	Aysun KALICI KARAGÖZ – Birgül ULUTAŞ Özel Yeteneklilerin Eğitiminde Bireyselleştirilmiş Eğitim Programları Hakkında Okul Bileşenlerinin Görüş ve Önerileri Opinions and Suggestions of School Components on Individualized Education Programs in the Education of Gifted Students
1122-1140	Abdülbaki KINSÜN Comparative Sociological Analysis of the Conventional and Contemporary Educational Approach in the Movie Three Idiots Geleneksel ve Çağdaş Eğitim Anlayışlarının Üç İdiot filmi Üzerinden Karşılaştırmalı Sosyolojik Bir Analizi
1141-1164	Gülenay Nagihan KILIÇ – Mithat KORUMAZ – İbrahim KOCABAŞ Okul Yöneticilerinin Alternatif Finansman Arayışları: Liselere Yönelik Bir Durum Çalışması Alternative Financing Seeking of School Administrators: A Case Study for High Schools
1165-1200	Davut ASLAN Türkiye'deki Etkileşimli Kitap Okuma Müdahaleleri: Sistematik Bir Gözden Geçirme Dialogic Reading Interventions in Türkiye: A Systematic Review
1201-1228	Yunus YAPALI- Ayşe ÇAKIR İLHAN Türkiye'de Lisans Programlarında Erken Çocukluk Müzik Eğitimi (EÇME)' nin Durumu ve EÇME Uzmanı Yeterliklerinin Belirlenmesi <i>The State of Early Childhood Music Education in Bachelor Programs in Turkey and Determining the Competencies of ECME Specialists</i>
1229-1250	Berk TEPETAŞ- Cengiz POYRAZ Algılanan Helikopter Ebeveyn Tutumları ve Kendini Sabotaj Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Üniversite Öğrencileri Üzerinde Bir Araştırma Investigation of the Relationship Between Perceived Helicopter Parenting and Self-Handicapping: A Research on University Students



Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)

Bolu Abant İzzet Baysal University Journal of Faculty of
Education

2024, 24(2),585 – 601. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2024.-1311405>



Fen Öğretiminde Lego Robotik Uygulamalarının Akademik Başarıya Etkisi

The Effect of Lego Robotic Applications on Academic Achievement in Science Teaching

Ayhan UÇAR¹, Fatih SEZEK²

Geliş Tarihi (Received): 14.06.2023

Kabul Tarihi (Accepted): 02.04.2024

Yayın Tarihi (Published): 24.06.2024

Öz: Bu çalışmada, 6. sınıf fen bilimleri dersi "Kuvvet ve Hareket" ünitesinin Lego Robotik uygulamaları ile işlenmesinin öğrencilerin akademik başarılarına etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini Erzurum ilinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir devlet okulunun 6. sınıfında öğrenim gören 48 öğrenci (deney grubu N=24 ve kontrol grubu N=24) oluşturmaktadır. Çalışmada Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen "Kuvvet ve Hareket" ünitesindeki kazanımlar temel alınmıştır. Fen bilimleri dersi, kontrol grubundaki öğrencilerle öğretim programında belirtildiği şekilde etkinliklerle, deney grubundaki öğrencilerle ise Lego Robotik uygulamaları ile desteklenerek yürütülmüştür. Araştırma verilerini toplamak için Bozdoğan ve Kavcı (2016) tarafından geliştirilen ve 24 çoktan seçmeli sorudan oluşan "Akademik Başarı Testi" (ABT) kullanılmıştır. Bu ölçme aracı her iki gruba da çalışmanın başında ve sonunda uygulanmıştır. Gruplardan elde edilen veriler SPSS paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin frekans, ortalama ve yüzde gibi tanımlayıcı istatistikleri hesaplanmıştır. Ayrıca normal dağılım gösteren verilerin analizinde parametrik testlerden t-testi kullanılmıştır. Anlamlı bir farkın bulunduğu durumlarda, farkın büyüklüğü hakkında yorum yapabilmek için etki değeri hesaplanmıştır. Ön testlerin analizi sonucunda, çalışmanın benzer akademik başarı düzeyine sahip iki grupla yürütüldüğü anlaşılmıştır. Deney grubunun ek olarak Lego Robotik uygulamaları ile desteklenmesinin öğrencilerin akademik başarılarının daha da artmasına neden olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışma, lego robotik uygulamalarının fen derslerinde etkin bir şekilde kullanılmasının gerekliliğini ortaya koymuştur.

Anahtar Kelimeler: Akademik başarı, Lego Robotik uygulamaları, Fen eğitimi.

&

Abstract: In this study, the aim was to examine the effects of teaching the 6th grade science course "Force and Motion" unit with Lego Robotics applications on student's academic achievement. A quasi-experimental design with a pretest-posttest control group was used. The sample consisted of 48 students (experimental group N=24 and control group N=24) who were studying in the 6th grade of a state school affiliated with the Ministry of National Education in Erzurum province. The achievements in the "Force and Motion" unit, determined by the Ministry of National Education served as the basis for the study. The science lesson was carried out with activities in the control group as specified in the curriculum, and with the students in the experimental group, it was supported by Lego Robotics applications. To collect research data, the "Academic Achievement Test" (ABT) developed by Bozdoğan and Kavcı (2016), consisting of 24 multiple-choice questions, was used. This measurement tool was administered to both groups at the beginning and end of the study. The data obtained from the groups were analyzed using the SPSS package program. Descriptive statistics of the data such as frequency, mean, and percentage were calculated. Additionally, the t-test, one of parametric test, was used to analyze the normally distributed data. In cases where a significant difference was found, the effect value was calculated in order to comment on the size of the difference. The analysis of the pre-tests revealed that the study was conducted with two groups with similar academic achievement levels. It was concluded that additionally supporting the experimental group with Lego Robotics applications caused the academic success of the students to increase further. This study revealed the necessity of using lego robotic applications effectively in science lessons.

Key Words: Academic achievement, Lego Robotics applications, Science education.

Atf/Cite as: Atf/Cite as: Uçar, A. ve Sezek, F. (2024). Fen öğretiminde lego robotik uygulamalarının akademik başarıya etkisi.

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24(2) 585-601, <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2024.-1311405>

İntihal-Plagiarizm/Etik-Ethic: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/pub/aibuelt>

Copyright © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University– Bolu

* Bu çalışma yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

¹ Sorumlu Yazar: Ayhan UÇAR, Fen Bilimleri Öğretmeni, Milli Eğitim Bakanlığı, ayucar25@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-2974-1676

² Prof. Dr. Fatih SEZEK, Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, fsezek@atauni.edu.tr, ORCID: 0000-0002-1841-4303

1. GİRİŞ

Akademik başarı; öğrencilerin gelişim düzeylerine ve yeteneklerine göre buldukları sınıf seviyelerinde derslerde akranlarıyla benzer başarı gösterdikleri durumdur. Ancak bu başarıyı etkileyen pek çok etken bulunmaktadır. Bunlar ana hatlarıyla; öğrenme güçlükleri, gelişim bozuklukları, kaygı, özgüven eksikliği, dikkat dağınıklığı, motivasyon eksikliği, fiziksel ve duygusal bozukluklar gibi içsel etmenler ile okula devamsızlık, ebeveyn ilişkilerinin kötü olması, akran zorbalığı, sosyo-ekonomik durum gibi dışsal etmenler olarak sıralanabilir. Bu etkenlerin bir kısmı düzenlenerek başarı artırılabilir. Bunun için uzmanlar çocukların akademik başarılarını artırmada ailelere pek çok öneride bulunmaktadır. Onlara yaşlarına uygun görevler vermek, başarılı insanların hayat hikayelerini öğretmek, okul arkadaşlarıyla iyi ilişkiler kurmalarını teşvik etmek, her zaman cesaretlendirmek, başarı durumlarını uygun bir şekilde ödüllendirmek, öğretmenleri ile sık sık iletişime geçip önerilerini dikkate almak, kendileriyle ilgilenildiğini hissettirmek, kapasitesinin üzerinde beklentiye girmemek ve en önemlisi de başkalarıyla kıyaslamamaktır. Bu önerilerin sayısını artırmak mümkündür.

Eğitimciler, akademik başarı düzeylerini artırmak için sınıf içinde ders işleyişinde öğrenmeyi en üst düzeye çıkarmaya yönelik yöntem ve yaklaşımları bulmaya çalışmaktadırlar. Bazıları, akademik başarıyı etkileyen kişisel, ailevi, çevresel ve sosyal faktörleri göz ardı ederek veya etkilerini asgari düzeye indirerek sınıfta gerekli ortam, zaman, mekân ve imkân sağlandığında öğrenmenin üst düzeye çıkacağını ortaya koymaya çalışmışlardır (Sever, 1993; Yeşilyurt, 2020; Yıldırım ve Selvi, 2017). Bazı eğitimciler ise hem kişisel, ailevi ve sosyal çevreyi hem de sınıf ortamındaki etkenleri bir araya getirerek pek çok farklı öğrenme yöntem ve tekniğin kullanıldığı çalışmaları ortaya koymuşlardır (Eyüboğlu, 2021; Öner, 2022; Yılmaz, 2021). Bu yöntem ve tekniklerin başlıca amacı; akademik başarıyı etkileyen faktörlerin olumsuz etkilerini ortadan kaldırmak ve başarıyı artırmak amacıyla en aza veya kabul edilebilir bir düzeye indirmektir. Her yöntem ve tekniğin kendine özgü üstün ve zayıf yönleri olduğu da bir gerçektir.

Başarıyı artırmada başka bir yaklaşım da eğitim alanında yeni teknolojilerin kullanılmasıdır. Özellikle fen bilimlerinde, soyut kavramların çokluğu nedeniyle öğrenilmesi zor birçok konu bulunmaktadır (Durmaz, 2004; Türksoy ve Taşlıdere, 2016). Fen bilimleri dersinde teknolojinin kullanılmasıyla derse olan ilgi artırılmaya ve beraberinde kavramlar somutlaştırılarak bu sorunlar çözülmeye çalışılmaktadır (Lewis, 2006; Okur ve Ünal, 2010). Teknolojinin eğitimde kullanılması, her ne kadar bütün sorunları çözmesede yapılan araştırmalar pek çok faydasının olduğunu göstermiştir (Akkoyunlu, 2002; Kirschner ve Selinger, 2003).

Eğitimde teknolojinin kullanımıyla ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde, temel amacın etkin ve verimli bir eğitim süreci oluşturarak akademik başarıyı artırmak olduğu görülmektedir. (Atal ve Usluel, 2011; Sünkür vd., 2011). Yapılan araştırmalar, yeni teknolojik uygulamalardan biri olan “robotik” uygulamaların, etkin ve verimli bir fen eğitimi için önemli olduğunu göstermektedir (Cameron, 2005; Dönmez, 2017; Erdoğan, 2019; Yalçın ve Akbulut, 2021). Bu nedenle ülkemizde robotik eğitime verilen önem artmış ve eğitim seviyelerine göre farklı robot setleri fen derslerinde kullanılmaya başlanmıştır (Yolcu ve Demirer, 2017).

Birçok farklı çeşidi bulunan robotik eğitim setleri arasından Lego robotik setler, kullanımının daha kolay olması nedeniyle daha çok tercih edilmektedir (Baptista, 2009; Benitti, 2012; Çayır, 2010; Koç-Şenol, 2012; Özel, 2018; Silva, 2008; Sullivan, 2008). Legolar, öğrencilerin problem çözme, bilimsel düşünme gibi zihinsel becerilerini geliştirerek kalıcı ve anlamlı öğrenmelerini sağlarken aynı zamanda grup çalışması gibi iş birliği becerilerini geliştirerek eğlenerek ve aktif öğrenmeyi destekler (Erdoğan vd., 2020; Fidan ve Yalçın, 2012; Göksoy ve Yılmaz, 2018; Kert vd., 2020; Silik, 2016; Wood, 2003).

Öğrencilerin aktif olarak sürecin içinde yer aldığı verimli bir eğitim süreci akademik başarıyı artıracaktır (Aydede ve Matyar, 2009). Fen bilimleri dersindeki akademik başarının artması, teknoloji kullanımıyla önemli ölçüde ilişkilidir (Karadağ vd., 2019). Bu nedenle akademik başarının artırılmasında öğrencilerin ilgisini çekecek ve onlarda merak uyandıracak olan robotik uygulamaların akademik başarı başta olmak

üzere öğrenme sürecine sağladığı katkı oldukça önemlidir (Akçay, 2018; Aksu, 2019; Göksoy ve Yılmaz, 2018; Kılınç, 2014; Kuş, 2016).

Lego setlerinin, sanal dijital dünya teknolojileri ve klasik deney setlerine göre birçok üstünlüğü bulunmaktadır. Bunlar; sanal ve klasik eğitim setlerinin bir karışımı olması, üç boyutlu ve elle tutulabilir materyaller olması, deneme yanılma yöntemine daha uygun kullanılabilir olması, gerçek hayatta karşılaşılan durumların minyatür boyuta indirgenebilmesi ve uygulanması çok zor veya pahalı olan şeylerin daha ucuza denenip gözlemlenebilmesidir. Bunların yanı sıra dinamik ve etkileşimli bir öğretim ortamı sunması ve benzetmeler yoluyla bilgiye ulaşıp açıklama yapabilmeyi sağlaması, bilgiyi hızlı bir şekilde işleme koyabilmesi, gerçek dünya ile okulda öğrenilenler arasında bağ kurma ve anlamlandırmaya yardımcı olması, sosyalleşme ve başarıya yönelik uçurumu asgari düzeye indirmesi de sayılabilir (Bolat ve Gülcü, 2022).

Hızla yaygınlaşarak eğitim sürecinde kullanılmaya başlanan Lego robotik uygulamaların faydalarının yanında getirdiği sorunların da göz ardı edilmemesi gerekmektedir. Özellikle robotik uygulamaların maliyetli ve zahmetli olması, robotik parçalarının bozulması veya kırılması gibi sorunlar, faaliyetlerde en sık karşılaşılan zorluklar olarak ifade edilebilir (Aksu, 2019; Erten, 2019).

Talan (2020) tarafından yapılan araştırmada, eğitsel robotik üzerine yapılan 142 çalışma incelenmiş ve araştırma sonucunda çalışmaların genellikle ortaokul öğrencileriyle gerçekleştirildiği, yayınların çoğunlukla makalelerden oluştuğu ve eğitsel robotik konulu çalışmalarda 2013 yılından itibaren sürekli bir artış olduğu belirtilmiştir. Bu nedenle, üzerinde sürekli yeni araştırmaların yapıldığı Lego robotik uygulamalarının bilişim teknolojileri alanının yanı sıra diğer alanlarda da araştırılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır (Koç ve Büyük, 2013).

1.1. Araştırmanın amacı

Bu çalışmada, fen eğitiminde kullanılan Lego robotik etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarılarına etkisi incelenmekte ve "Lego Robotik Etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarılarına etkisi var mıdır?" sorusuna yanıt aranmaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemler belirlenmiştir:

- 1- Deney ve kontrol gruplarının ön test sonuçları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- 2- Kontrol grubunun ön-son test sonuçları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- 3- Deney grubunun ön-son test sonuçları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- 4- Deney ve kontrol gruplarının son test sonuçları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

1.2. Araştırmanın önemi

Soyut kavramların yer almasından dolayı, öğrencilerin en fazla zorlandıkları derslerin başında fen bilimleri gelmektedir (Arslan ve Zengin, 2016; Say, 2005). Fen derslerinin günlük hayatla ilişkilendirilmeden, etkinlik yapılmadan klasik yöntemlerle öğretilmeye çalışılması kalıcı öğrenme sağlamayacağı gibi öğrencinin de sıkılmasına neden olacaktır. Bu nedenle, öğrencilerin ilgisini çekecek, öğrenmeyi keyifli hale getirecek, hayal güçlerini artıracak ve yaparak yaşayarak kalıcı öğrenmeyi sağlayacak yeni uygulamalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu bağlamda, güncellenen fen bilimleri öğretim programında mühendislik uygulamaları da yer almaktadır. Bu yeniliklerin eğitim sürecine dahil edilmesiyle teknoloji ile bütünleşmiş birçok disiplinin bir araya geldiği çeşitli teknolojik uygulamaların fen eğitiminde kullanıldığı gözlemlenmektedir. Bu uygulamalardan biride Lego robotik uygulamalarıdır. Lego robotik uygulamalarının, öğrencilerin hayal güçlerini, tasarım ve düşünme becerilerini, meraklarını, motivasyonlarını ve keşfetme arzularını artırarak, dersleri eğlenceli ve ilgi çekici hale getirerek fen derslerindeki düşük akademik başarının artmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Konunun güncel ve önemli olmasına rağmen bu konuda az sayıda çalışmaya rastlanması bu çalışmanın alan yazına katkı sağlayacağı ve ilgili alanda yapılacak araştırmalara yol göstereceği düşünülmektedir.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın modeli

Fen eğitiminin Lego robotik uygulamalarıyla yapılmasının öğrencilerin akademik başarılarına etkisini incelemek amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada, ön-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Çalışmanın başlangıcında ve sonunda, gruplara aynı ABT (Akademik Başarı Testi) ölçeği uygulanmıştır. Uygulanan ölçeğin puanları, öğrencilerin akademik başarılarındaki değişimi belirlemek için değerlendirilmiştir.

2.2. Araştırmanın evreni ve örnekleme

Araştırmada örneklem olarak Erzurum'daki bir devlet okulunda 6.sınıfta öğrenim gören ve ders başarıları birbirine yakın iki sınıf seçilmiştir. Bu sınıflardan rastgele olarak biri deney grubu, diğeri ise kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Grupların eşitliğine özen gösterilmiş, hem deney hem de kontrol grubu 24 öğrenciden oluşmaktadır. Her grup kendi içinde dörder kişilik 6 gruba ayrılmıştır.

2.3. Veri toplama araçları ve süreci

Araştırmada, öğrencilerin akademik başarılarını ölçmek için "Akademik Başarı Testi" adlı test kullanılmıştır. Bozdoğan ve Kavcı (2016) tarafından geliştirilen bu test, her biri 4 şıklı çoktan seçmeli 24 sorudan oluşmaktadır. Testte, öğrencilerin doğru cevapladıkları sorular 1 puan olarak değerlendirilmiş, yanlış cevaplandıkları veya boş bıraktıkları sorular ise 0 puan olarak değerlendirilmiştir. Bu testten alınacak en yüksek puan 24'tür.

Bozdoğan ve Kavcı (2016) tarafından yapılan analizle testin madde ayırt ediciliğinin 0,296 ile 0,703 arasında değiştiğini, madde güçlüklerinin ise 0,407 ile 0,796 arasında değiştiğini göstermiştir. Yine Bozdoğan ve Kavcı (2016) tarafından yapılan analizle testin güvenirlik katsayısı 0,79 olarak hesaplanmıştır. Güvenirlik katsayısının 0,70'ten büyük olması nedeniyle testin kullanılabilir bir güvenirliğe sahip olduğu söylenebilir (Büyüköztürk, 2008).

2.4. Müfredat

Bu çalışmada MEB ortaokul 6. sınıf fen bilimleri dersi öğretim programında bulunan "Kuvvet ve Hareket" konusu ve kazanımları seçilmiştir. Bu kazanımların işlenebilmesi için fen bilimleri dersi öğretim programında 16 ders saati uygun görülmüştür.

2.5. Uygulama

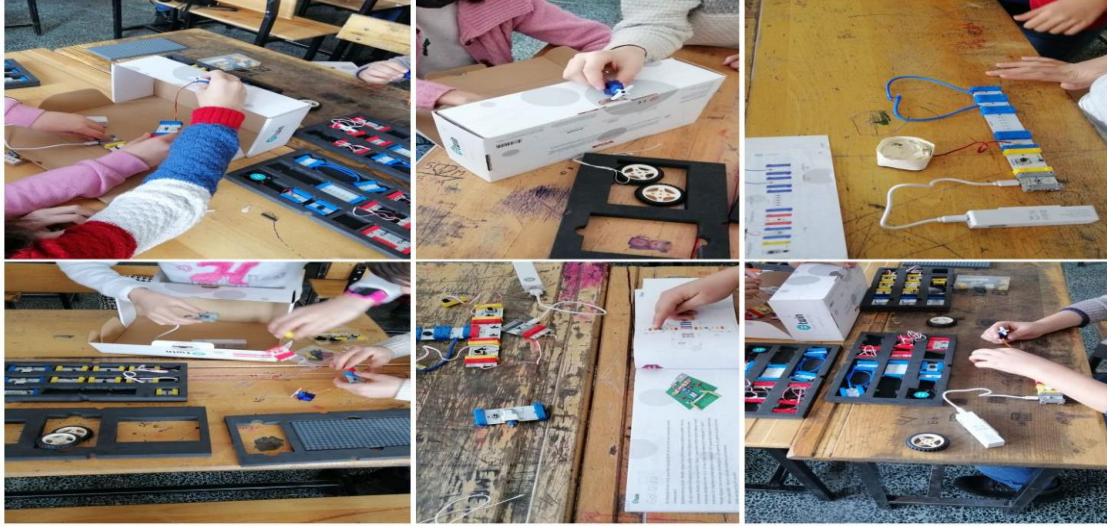
Araştırma için 2021-2022 eğitim öğretim döneminde Erzurum'daki bir devlet okulunun 6.sınıfında öğrenim gören ve ders başarıları birbirine yakın olan üç sınıf seçilmiştir. Bu üç sınıftan Pilot (ön) uygulama, kontrol grubu ve deney grubu rastgele seçilmiştir. Daha sonra oluşturulan tüm gruplarda öğrencilerin akademik başarıları dikkate alınarak araştırmacı tarafından dörder kişilik heterojen gruplar oluşturulmuş ve dersler küçük grup çalışmasıyla gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada, uygulamaya başlamadan önce pilot uygulama grubu üzerinde çalışma yapılarak asıl uygulamada ortaya çıkacak sorunlar ve eksiklikler giderilmeye çalışılmıştır. Pilot uygulama yapıldıktan sonra asıl uygulama için kontrol ve deney gruplarıyla çalışmaya başlanmıştır. Her iki grupta da araştırmacı tarafından haftada 2 ders saati olmak üzere 8 hafta boyunca çalışmalar yapılmıştır. Gruplarda yapılan etkinliklerin sayısı ve süresi eşit tutulmuştur.

2.5.1. Pilot uygulama

Pilot uygulamada, öğrenciler dört kişilik gruplara ayrılarak 4 hafta boyunca haftada 2 ders saati süresince çalışmalar yapılmıştır. Pilot uygulama asıl uygulamadan farklı olarak sadece "Hareket" alt ünitesi için yapılmıştır ve uygulamadan elde edilen sonuçlar sayesinde asıl uygulamada ortaya çıkacak sorunlar ve eksiklikler tespit edilmiştir. MEB ortaokul 6. sınıf fen bilimleri dersi öğretim programına uygun olarak, fen dersleri Lego robotik etkinliklerle çeşitlendirilmiştir. Pilot uygulamada öğrencilere ilk derste Lego robotik

setler tanıtılarak lego robotik setleri incelemeleri istenmiş; daha sonraki derslerde ise Lego robotikle ilgili etkinlikler yapılmıştır. 4 haftalık çalışma süresince yapılan etkinliklere yönelik olarak 5 fen bilimleri öğretmeni ve 1 bilişim teknolojileri öğretmeni ile uygulamanın yapıldığı öğrencilerin görüşleri alınmıştır. Uygulama sürecinde bazı öğrencilerin Lego robotik etkinlikleri yaparken geride kaldıkları gözlemlenmiş olup bu durum etkinliklerin öğrencilerle beraber sırasıyla yapılması gerektiğini ortaya koymuştur. Pilot uygulama grubunda yapılan çalışma örnekleri Şekil 1’de gösterilmektedir.



Şekil 1. Pilot uygulama grubunda yapılan çalışma örnekleri

2.5.2.Kontrol grubunda uygulama

Kontrol grubu olarak belirlenen sınıfta, 8 hafta boyunca haftada 2 ders saati süresince öğrenciler dört kişilik altı gruba ayrılmış ve "Kuvvet ve Hareket" ünitesindeki kazanımlar MEB ortaokul 6. sınıf fen bilimleri dersi öğretim programı doğrultusunda öğrenci merkezli olarak işlenmiştir. Her hafta çalışma sonunda öğrencilerle soru-cevap yapılmış, akıllı tahta kullanılarak testler çözülmüş ve konunun daha iyi anlaşılması için öğrencilere ev ödevleri verilmiştir. Kontrol grubunda yapılan çalışma örnekleri Şekil 2’de gösterilmektedir.



Şekil 2. Kontrol grubunda yapılan çalışma örnekleri

2.5.3. Deney grubunda uygulama

Deney grubu olarak belirlenen sınıfta, 8 hafta boyunca haftada 2 ders saati süresince öğrenciler dört kişilik altı gruba ayrılmış ve "Kuvvet ve Hareket" ünitesindeki kazanımlar MEB ortaokul 6. sınıf fen bilimleri dersi öğretim programı doğrultusunda öğrenci merkezli olarak işlenmiştir. Konular öğretim programına uygun olarak işlenirken, kontrol grubundan farklı olarak yapılması gereken etkinlikler Lego robotik etkinlikleriyle zenginleştirilmiştir. Derslerde fen bilimleri dersi öğretim programı doğrultusunda ders kitabı kaynak kitap olarak kullanılmış ve öğretim programında yer alan tüm etkinlikler dört kişilik küçük grup çalışmalarında öğrenci merkezli olarak gerçekleştirilmiştir. Her hafta çalışma sonunda öğrencilerle soru-cevap yapılmış, akıllı tahta kullanılarak testler çözülmüş ve konunun daha iyi anlaşılması için öğrencilere ev ödevleri verilmiştir. Deney grubunda yapılan çalışma örnekleri Şekil 3'te gösterilmektedir.



Şekil 3. Deney grubunda yapılan çalışma örnekleri

2.6. Verilerin analizi

Kontrol ve deney gruplarından elde edilen verilerin analizi için SPSS paket programı kullanılmıştır. Verilerin frekans, ortalama ve yüzde gibi betimsel istatistikleri hesaplanmıştır. Ayrıca normal dağılım gösterdiği belirlenen verilerin analizinde t-testi kullanılmıştır ($p < 0,05$). Anlamlı farkın tespit edildiği testlerde, farkın büyüklüğü hakkında yorum yapabilmek için etki değeri de hesaplanmıştır.

Tablo 1'de araştırmada kullanılan ABT ölçeğinden elde edilen verilerin çözümlenmesi için uygulanan Shapiro -Wilk testinden elde edilen sonuçlar gösterilmiştir. Normallik testinde grup sayısının 50'den küçük olması sebebiyle Shapiro -Wilk testinin kullanılabileceği ifade edilmektedir (Büyüköztürk, 2008).

Tablo 1.

Shapiro-Wilk Normallik Testi

	Ölçek	Sınıf	N	Shapiro-Wilk	p	Çarpıklık	Basıklık
ABT	Öntest	Kontrol	24	0,965	0,541	0,21	-0,43
		Deney	24	0,964	0,516	0,2	-0,05
	Sontest	Kontrol	24	0,98	0,895	0,24	-0,32
		Deney	24	0,957	0,382	-0,42	-0,12

2.7. Araştırmanın etik izni

Bu çalışmada, “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uygun olarak yürütülmüştür. Yönergenin “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Atatürk Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 06.01.2022

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 2022/19

3. BULGULAR

Tablo 1’de Shapiro-Wilk normallik testinden elde edilen veriler ($p > 0,05$) ile çarpıklık ve basıklık (Skewness ve Kurtosis) değerleri incelendiğinde (-1, +1 arasında) elde edilen verilerin normal bir dağılıma sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 2’de gruplar arasındaki ilişkiyi belirlemek için uygulanan bağımsız örneklem t- testlerinin sonuçlarına ilişkin istatistik değerleri verilmiştir.

Tablo 2.

Bağımsız t-Testi

Ölçek	Grup	\bar{x}	SS	t	p	η^2
Ön Test	Kontrol	8,38	2,18	-0,116	0,908	0,00
	Deney	8,46	2,77			
Son Test	Kontrol	10,96	4,56	-2,913	0,006	0,16
	Deney	15,13	5,32			

Bütün gruplarda birey sayısı eşittir, n=24

Tablo 3’te grupların kendi içindeki gelişimlerini belirleyebilmek için uygulanan bağımlı örneklem t- testlerinin sonuçlarına ilişkin istatistik değerleri verilmiştir.

Tablo 3.

Bağımlı t-Testi

Grup	Ölçek	\bar{x}	SS	t	p	η^2
Deney	Ön Test	8,46	2,77	-4,92	0,00	0,39
	Son Test	15,13	5,32			
Kontrol	Ön Test	8,38	2,18	-2,58	0,017	0,12
	Son Test	10,96	4,56			

Bütün gruplarda birey sayısı eşittir, n=24

3.1. “Grupların ön test sonuçları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” alt probleme ilişkin bulgular ve yorum

Tablo 2’deki bağımsız t-testi sonuçları incelendiğinde; akademik başarı ön testinde, kontrol grubu puan ortalamasının ($\bar{x} = 8,38$), deney grubu puan ortalamasına ($\bar{x} = 8,46$) yakın olduğunu göstermektedir. Grupların ABT ön test sonuçlarına ilişkin yapılan bağımsız örneklem t testinde ($t = -0,116$, $p = 0,908$) anlamlılık değerinin $p > 0,05$ olması uygulama öncesinde gruplar arasında istatistiksel olarak belirleyici bir

farklılık bulunmadığını ve çalışmanın akademik başarısı birbirine yakın iki gruba yapıldığını göstermektedir.

3.2. “Kontrol grubunun ön-son test sonuçları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” alt probleme ilişkin bulgular ve yorum

Tablo 3 incelendiğinde, kontrol grubundaki öğrencilerin ön test puan ortalamaları ($x = 8,38$) ile son test puan ortalamaları arasında ($x = 10,96$) belirgin bir artışın olduğu görülmektedir. Grubun ABT ön ve son test puanlarına uygulanan bağımlı örneklem t-testinde ($t=-2,58$, $p=,017$) anlamlılık değerinin $p < 0,05$ olması son test lehine anlamlı bir farkın olduğunu göstermektedir. Farkın büyüklüğünü ortaya koyabilmek için etki değeri ($\eta^2=0,12$) hesaplanmış ve bu değer zayıf seviyeye yakın olduğu görülmüştür. Bir başka ifadeyle ortaokul 6. sınıf fen bilimleri dersi öğretim programı doğrultusunda yapılan eğitimin ABT puan ortalamalarına azda olsa olumlu etki ettiği söylenebilir.

3.3. “Deney grubunun ön-son test sonuçları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” alt probleme ilişkin bulgular ve yorum

Tablo 3 incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin ön test puan ortalamalarının ($x = 8,46$) ile son test puan ortalamaları arasında ($x = 15,13$) önemli ölçüde bir artışın olduğu görülmektedir. Grubun ABT ön ve son test puanlarına uygulanan bağımlı örneklem t-testinde ($t= -4,92$, $p=,000$) anlamlılık değerinin $p < 0,05$ olması son test lehine anlamlı bir farkın olduğunu göstermektedir. Farkın büyüklüğünü göstermek için etki değeri ($\eta^2=0,39$) hesaplanmış ve bu değer orta seviyeye yakın olduğu görülmüştür. Bir başka ifadeyle ortaokul 6. sınıf fen bilimleri dersi öğretim programıyla birlikte Lego robotik etkinliklerinin uygulanmasının ABT puan ortalamalarına olumlu etki ettiği söylenebilir.

3.4. “Grupların son test sonuçları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” alt probleme ilişkin bulgular ve yorum

Tablo 2’ye göre, akademik başarı son testinde deney grubunun puan ortalamasının ($x = 15,13$) kontrol grubu puan ortalamasından ($x = 10,96$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Grupların ABT son test puanlarına uygulanan bağımsız örneklem t testinde ($t=-2,913$, $p= ,006$) anlamlılık değerinin $p < 0,05$ olması gruplar arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu söylenebilir. Farkın büyüklüğünü göstermek için etki değeri ($\eta^2=0,16$) hesaplanmış ve bu değer zayıf seviyede olduğu görülmüştür.

4.TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu çalışmada akademik başarı üzerine sadece Lego robotik setlerin etkisini ölçmek amaçlanmıştır. Bu amaçla her iki grupta da dersin teorik kısmı MEB’in önerdiği şekilde işlenmiştir. Ayrıca, her iki gruba da aynı ev ödevleri verilmiştir. Ders içi uygulamalarda ise her iki sınıf dörder kişilik gruplara ayrılmıştır. Kontrol grubunda oyuncak arabalar, masa tenisi, halat çekme, dinamometre, çivi çakma ve çanta taşıma gibi klasik deney materyalleri ile etkinlikler yapılmış ve sonuçlar gözlenmiştir. Deney grubunda ise aynı etkinlikler robotik setlerle yapılmıştır. Bu şekilde her iki grup arasındaki tek fark, Lego robotik setlerin kullanılmasıdır.

Tablo 2 incelendiğinde, çalışmanın akademik başarı açısından benzer iki grupta yapıldığı ve uygulamanın sonunda deney grubunun kontrol grubundan daha başarılı olduğu tespit edilmiştir. Deney grubu ile kontrol grubunun son testleri karşılaştırıldığında eta-kare değerleri açısından da Lego robotik uygulamalarının etkili olduğunu söyleyebiliriz (Tablo 3).

Bu çalışmanın sonuçları Lego robotik uygulamaların öğrencilerin akademik başarısına etkisinin araştırıldığı çalışmalarla benzerlik gösterdiği görülmektedir. Wong (2001), Barker ve Ansoorge (2007), Özdoğru (2013), Kılınç (2014), Çukurbaşı (2016), Korkmaz (2016), Yolcu (2018), Çam (2019), Şimşek (2019), Uğuz (2019), Uşengül (2019), Gündoğdu (2020) ve Yıldırım (2020) tarafından yapılan çalışmalarda, fen bilimleri eğitiminde Lego robotik uygulamaların kullanılmasının öğrencilerin akademik başarılarına

olumlu etki ettiği ifade edilmektedir. Yapılan bu çalışmaların bizim Lego robotik konusunda yaptığımız çalışma sonuçlarını destekler nitelikte olduğu görülmektedir.

Çalışmada farklılık olarak yalnızca deney grubunda lego robotik uygulamalarının kullanılması, akademik başarıyı artırmasının pek çok sebeplerinden biri olarak düşünülebilir. Bu uygulamalar çocukların farklı deneyimler yaşamalarını, farklı yeteneklerini keşfetmelerini, entelektüel ihtiyaçlarının farkına varmalarını, daha önce sınımadıkları yeteneklerini bizzat test etmelerini sağlayarak onların ilgilerini besler ve öğrenme motivasyonlarını artırır. Bu durumda akademik başarıya yansiyacaktır.

Klasik deney malzemeleri çoğu zaman tek boyutlu aktiviteye sahipken, Lego setlerinde pek çok parçanın uygun şekilde bir araya getirilmesi gerekmektedir. Bu durumda öğrenci performansı ve kabiliyetlerinin kullanılmasında büyük çeşitlilik sağlar. Böylece öğrenme, yapılandırmacı ilkelere daha uyumlu hale gelir. Kontrol grubunda öğrencilerin aşına oldukları klasik araç gereç kullanımı ilginin kısa sürede azalmasına sebep olabilir. Bu bakımdan Lego setleri ise sınıf içi etkinliklere yenilik getirir, öğrencilere daha fazla ve farklı seçenekler sunar ve içsel motivasyonu geliştirir. Ayrıca bu setlerin öğrenci tarafından kurulması, yalnızca ihtiyaç olduğunda öğretmen tarafından kısmi yardım yapılması ilave bir motivasyon kaynağıdır. Bu durum öğrencilerin kendi öğrenme yetenekleri üzerinde söz sahibi olduklarına inanmalarını ve bir zorlukla karşılaştıklarında pes etmemelerini sağlar. Ayrıca problemi çözmek için strateji değiştirmelerine ve ek bilgi kaynaklarına başvurmalarını teşvik eder (Zimmerman, 1994,1998; Zimmerman ve Martinez, 1992).

Hayatımıza giren Lego eğitim setleri öğrencilerin eğlenerek öğrenmelerini sağlar. Bu setler sayesinde öğrenciler hayata dair pek çok bilgi edinirler. Yapılan araştırmalar çocukların her zaman oyun yönergelerini izlemediğini ve hayal güçlerine göre oynadığını göstermektedir (Koka, 2018). Bu durum öğrencilerin hayal güçlerini, yer ve mekân algılarını ve odaklanmalarını artırırken, aynı zamanda onlara problem çözmeyi ve sorgulamayı öğretir.

Bu çalışmada çocukları küçük gruplar (4 kişilik) halinde gruplandırmanın ve her bir öğrenciye yapacakları görevleri belirlemenin onların iş birliği içinde çalışmalarını sağladığı görülmüştür. Ekip çalışması çocuklara paylaşmayı, odaklanmayı ve birlikte başarmayı öğretir. Ayrıca çocukların bir işi birlikte yaparken grup içindeki farklı rollerinden dolayı nasıl iletişim kurabilecekleri, düşüncelerini, istek ve ihtiyaçlarını nasıl ifade edebileceklerini ve en önemlisi de dinlemeyi öğretir. Böylece müzakere yapmayı ve uzlaşmayı öğrenirler.

Öğrenciler setleri kurarken parçaları yerleştirme konusunda deneme yanılma fırsatı bulurlar. Robot çalışmadığında yeniden kurma ve hatalarını görme fırsatı edinirler. Bu durumun psikomotor el becerilerinin gelişmesinde büyük faydaları vardır. Yalnızca göz ve kulağı değil bir diğer duyu organı olan dokunma duyusunu da kullanma fırsatı verir. Çalışma süreci boyunca çocuklar hem eğlenir hem de öğrenirler.

Günümüzde teknolojinin gelişmesi, hayat akışının hızlanması ve daha birçok neden çocukların sabırsız olmasına ve hemen pes etmelerine sebep olmaktadır. Ancak çocuklar robotik setlerle oynarken aynı zamanda sabır ve pes etmemeyi öğrenirler. Yalnız burada dikkat edilecek bir husus öğretmenin gerekli durumlarda küçük destekler ile öğrencilere yardımcı olması, uygulamaları öğrencilere yaptırıp öğrencilere başarılarının lezzetine varmalarını sağlamalıdır. Bu durum öğrencilerin kısa bir sürede olsa eğlenmelerine ve sınav baskısından kurtulmalarına yardımcı olur.

Teknolojinin anlamlı bir öğrenme sağlayacak şekilde sınıf ortamına entegrasyonu ve öğretim tasarımı için öğrencilere verilen ödevler; aktif, yapısalıcı, paylaşımcı, özgün ve amaç odaklı olmalıdır (Holland vd., 2021). Bu çalışmada öğrenciler etkinliği bizzat yapıp, ortamdaki nesnelere değiştirip sonucunu gözlemleme fırsatı buldular. Dâhil oldukları etkinlikte yaptıklarını kolayca ifade edip deneyimlerini paylaştıkları bir

anlayış oluşturmak için arkadaşlarıyla tartışmalarını gerektiren etkinliklere dâhil oldular. Gerçek dünyadakine benzer şartlarda karmaşıklık içeren projelere ve hedef odaklı etkinliklere katıldılar.

Sonuç olarak, 6. sınıf “Kuvvet ve Hareket” ünitesinin Lego robotik uygulamalarla öğretildiği bu çalışmanın, öğrenme ortamını eğlenceli hale getirerek öğrenmeyi basitleştirdiği ve öğrencilerin akademik başarılarının gelişmesine önemli katkılar sağladığı düşünülmektedir. Her iki grup da klasik materyallerle aynı etkinlikleri yapmalarına rağmen yalnızca Lego setlerin kullanıldığı grupta başarı çok daha fazla artmıştır. Yapılan bu çalışmalar, Lego robotik uygulamaların fen bilimleri derslerinde öğrencilerin akademik başarılarının artmasını sağladığından Lego robotik uygulamaların fen bilimleri dersinde etkin bir şekilde kullanılmasının gerekliliğini ortaya koymuştur.

Bu araştırma; 2021 – 2022 eğitim öğretim yılında Erzurum İli Palandöken İlçesi Barbaros Hayrettin Paşa Ortaokulu 6. sınıfında iki şubede öğrenim gören 48 öğrenci, 6. sınıf fen müfredatında bulunan “Kuvvet ve Hareket” ünitesi, 6 takım Lego Robotik Twin bilim keşif seti ve 8 hafta (16 saat) ile sınırlıdır.

Çalışmadan edilen sonuçlar doğrultusunda çalışma ile ilgili çeşitli önerilerde bulunulabilir.

1. Lego robotik uygulamaların “Kuvvet ve Hareket” ünitesi dışında farklı ünitelerde de etkililiğinin araştırılması önerilmektedir.
2. Ortaokul 6.sınıf fen bilimlerinde yapılan bu çalışma farklı sınıf seviyelerinde ve farklı dersler için etkililiğinin araştırılması önerilmektedir.
3. Lego robotik uygulamaların derslerde etkili bir şekilde kullanılabilmesi için süre ve etkinlikler iyi planlanmalıdır.
4. Bu çalışmada yapılan uygulamalar 8 hafta ile sınırlı olup, Lego robotik uygulamaların daha kısa süreli ya da daha uzun süreli çalışmalardaki etkileri incelenebilir.
5. Lego robotik uygulamalara geçmeden önce öğrencilere eğitsel Lego setleri tanıtılmalı ve örnek uygulamalar yapılmalıdır.
6. Bu çalışmada Lego robotik uygulamaların 6.sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına olan etkisi incelenmiş olup, duyuşsal ve psikomotor özelliklerine olan etkisi de incelenebilir.
7. Öğrencilerle yapılan bu çalışmanın öğretmenlere yönelik olarak da yapılması önerilir.

Kaynakça/Reference

- Akçay, S. (2018). *Robotik FeTeMM uygulamalarının fen bilgisi öğretmen adaylarının akademik başarı, bilimsel süreç becerileri ve motivasyon üzerine etkileri* (Tez No. 607518) [Yüksek lisans tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Akkoyunlu, B. (2002). Educational technology in Turkey: Past, present and future, *Educational Media International*, 39 (2), 165-174.
- Aksu, F. N. (2019). *Bilişim teknolojileri öğretmenleri gözünden robotik kodlama ve robotik yarışmaları* (Tez No. 613670) [Yüksek lisans tezi, Muğla Balıkesir Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Arslan, A., & Zengin, R. (2016). İşbirlikli öğrenme yönteminin fen öğretimi laboratuvar uygulamaları dersine yönelik öğrencilerin tutumlarına etkisi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2).<https://doi.org/10.17679/iuefd.17245785>
- Atal, D. ve Usluel, Y. K. (2011). İlköğretim öğrencilerinin okul içinde ve dışında teknoloji kullanımları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 24-35.
- Aydede, M. N., & Matyar, F. (2009). Aktif öğrenme yaklaşımının fen bilgisi dersindeki akademik başarı ve kalıcılığa etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(1), 137-152.
- Baptista, R. M. (2009) *Utilização de um sistema robótico em experiências de Física*, Departamento de Física, Faculdade De Ciências Universidade Do Porto, Junho. Bilişim Şurası Raporu, (2003). Türkiye Bilişim Vakfı, Ankara.
- Barker, B. S., ve Ansorge, J. (2007). Robotics as means to increase achievement scores in an informal learning environment. *Journal of research on technology in education*, 39(3), 229-243.
- Benitti, F. B. V. (2012). Exploring the educational potential of robotics in schools: A systematic review. *Computers & Education*, 58(3), 978-988.
- Bolat, Y. İ., & Gülcü, A. (2022). *Stem Temelli Matematik Uygulamaları*. Efe Akademi Yayınları.
- Bozdoğan, A. E., & Kavcı, A. (2016). Sınıf dışı öğretim etkinliklerinin ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri dersindeki akademik başarılarına etkisi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 13-30. <https://dergipark.org.tr/en/pub/gebd/issue/35204/390649>
- Büyüköztürk Ş (2008). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem.
- Cameron, R. G. (2005). *Mindstorms Robolab: Developing science concepts during a problem based learning club*. The Master Thesis, Department of Curriculum, Teaching and Learning, The University of Toronto, Canada.
- Çam, E. (2019). *Robotik destekli programlama eğitiminin problem çözme becerisi, akademik başarı ve motivasyona etkisi* (Tez No. 605232) [Doktora tezi, Sakarya Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Çayır, E. (2010). *Lego-Logo ile desteklenmiş öğrenme ortamının bilimsel süreç becerisi ve benlik algısı üzerine etkisinin belirlenmesi* (Tez No. 265835) [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Çukurbaşı, B. (2016). *Ters yüz edilmiş sınıf modeli ve lego-logo uygulamaları ile desteklenmiş probleme dayalı öğretim uygulamalarının lise öğrencilerinin başarı ve motivasyonlarına etkisi* (Tez No. 448207) [Doktora tezi, Sakarya Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Dönmez, İ. (2017). STEM eğitimi çerçevesinde robotik turnuvalara yönelik öğrenci ve takım koçlarının görüşleri (bilim kahramanları buluşuyor örneği). *Eğitim Bilim ve Teknoloji Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 25-42.
- Durmaz, H. (2004). Nasıl bir fen eğitimi istiyoruz? *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, (83/84), 38- 40
- Erdoğan, Ö. (2019). *Robotik lego uygulamaların fen bilgisi öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri üzerindeki etkilerinin incelenmesi* (Tez No. 557789) [Yüksek lisans tezi, Amasya Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>

- Erdoğan, Ö., Toy, M., & Kurt, M. (2020). Robotik uygulamaların fen bilgisi öğretmen adaylarının bazı 21. Yüzyıl becerileri üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(4), 117-137.
- Erten, E. (2019). *Kodlama ve robotik öğretimi üzerine bir durum çalışması* (Tez No. 614009) [Yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Eyüboğlu, I. S. K. (2021). Fen bilgisi öğretmen adaylarının bakış açılarından uygulama öğretmenlerinin öğretim stratejisi, yöntem ve teknikleri. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi*, 5(1), 131-147. <https://doi.org/10.32960/uead.877242>
- Fidan, U., & Yalçın, Y. (2012). Robot eğitim seti lego nxt. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Fen ve Mühendislik Bilimleri Dergisi*, 12(1), 1-8.
- Göksoy, S., & Yılmaz, İ. (2018). Bilişim teknolojileri öğretmenleri ve öğrencilerinin robotik ve kodlama dersine ilişkin görüşleri. *Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(1), 178-196.
- Gündoğdu, B. (2020). *Meslek lisesi öğrencilerine lego robotikle algoritma öğretiminin bilgisayarca düşünme, bilişsel yük ve başarıya etkisi* (Tez No. 626701) [Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Holland, M., Courtney, M., Vergara, J., McIntyre, D., Nix, S., Marion, A., & Shergill, G. (2021, August). Homework and children in grades 3–6: Purpose, policy and non-academic impact. *In Child & Youth Care Forum* (Vol. 50, pp. 631-651). Springer US.
- Karadağ, M., Zalluhoğlu, A. E., Günal, G. G., Dayıoğlu, O., & Kışla, T. (2019). Derslerde teknoloji kullanımına yönelik motivasyon ölçeğinin geliştirilmesi. *Ege Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(2), 146-157.
- Kert, S. B., Erkoç, M. F., & Yeni, S. (2020). The effect of robotics on six graders' academic achievement, computational thinking skills and conceptual knowledge levels. *Thinking Skills and Creativity*, 38, 100714.
- Kılınç, A. (2014). *Robotik teknolojisinin 7. sınıf ışık ünitesi öğretiminde kullanımı* (Tez No. 382061) [Yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Kirschner, P., & Selinger, M. (2003). The state of affairs of teacher education with respect to information and communications technology. *Technology, Pedagogy and Education*, 12(1), 5-17.
- Koç, A. & Büyük, U. (2013). Fen ve teknoloji eğitiminde teknoloji tabanlı öğrenme: Robotik uygulamaları. *Journal of Turkish Science Education*, 10(1), 139-155.
- Koç Şenol, A. (2012). *Robotik destekli fen ve teknoloji laboratuvar uygulamaları: Robolab* (Tez No. 323455)[Yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Koka, V. (2018). *Sosyal bilgiler dersinde kullanılan bilgisayar destekli eğitsel oyunların öğrencilerin ders başarısına olan etkisi* (Tez No. 505026) [Yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Korkmaz, Ö. (2016). Lego Mindstorms Ev3 Tabanlı Tasarım Etkinliklerinin Öğrencilerin Bilgisayar Programlamayı Öğrenmeye Yönelik Tutumlarına, Öz-Yeterlik İnançlarına ve Akademik Başarı Düzeylerine Etkisi. *Çevrimiçi Başvuru*, 4 (4), 994-1007.
- Kuş, M. (2016). *Ortaokul öğrencilerinin kuvvet ve hareket ünitesinin öğretiminde robotik modüllerin etkisi* (Tez No. 451986) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Lewis, T. (2006). Design and Inquiry: Bases for an Accommodation between Science and Technology Education in the Curriculum? *Journal of Research in Science Teaching*, 43(3), 255-281. <https://doi.org/10.1002/tea.20111>
- Okur, N., & Ünal, İ. (2010). Fen öğretiminde bilgisayar destekli öğretimin önemi. *Eğitim Teknolojileri Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 1-12.
- Öner, S. (2022). İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Coğrafya Dersinde Kullanılması: Konu Jigsawı Uyarlaması. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 23(1).
- Özdoğru, E. (2013). *Fiziksel olaylar öğrenme alanı için lego program tabanlı fen ve teknoloji eğitiminin öğrencilerin akademik başarılarına, bilimsel süreç becerilerine ve fen ve teknoloji dersine yönelik tutumlarına etkisi* (Tez No. 342333) [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>

- Özel, M. (2018). *Robotik biliminin orta okul 8. sınıf fen bilimleri dersine entegrasyonu* (Tez No. 534927)[Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Say, M. (2005). *Fen bilgisi öğretmenlerinin öz-yeterlilik inanışları*(Tez No. 189037) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Sever, S. (1993). Türkçe öğretiminde uygulanan tam öğrenme kuramı ilkelerinin, öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerindeki erişiyeye etkisi. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 27(1), 121-171.
- Silik, Y. (2016). *Eğitsel robotik uygulamalarının fen bilgisi öğretmen adaylarının problem çözme becerilerine etkisi* (Tez No. 449493)[Yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Silva, J. (2008) Tese de Mestrado. *Robótica no ensino de Física*. [Online] 4 de Fevereiro de 2008. <http://hdl.handle.net/1822/8069>.
- Sullivan, F. V. (2008). Robotics and science literacy: Thinking skills, science process skills and systems understanding. *Journal of Research in Science Teaching*, 45(3), 373-394.
- Sünkür, M. , Şanlı, Ö. ve Arabacı, İ. B. (2011). *Akıllı tahta uygulamaları konusunda ilköğretim u. kademe öğrencilerinin görüşleri (Malatya ili örneği)*.5th International Computer & Instructional Technologies Symposium, 22-24 September 2011, Fırat University, Elazığ.
- Şimşek, K. (2019). *Fen bilimleri derslerinin madde ve ısı biriminde robotik uygulamalarının 6. sınıfın akademik başarıları ve gözden geçirilmesi sonucunda 6. sınıf öğrencilerinin fen dersi madde ve ısı ünitesindeki robotik kodlama uygulamasının fen başarıları ve bilimsel süreç becerilerine etkilerinin incelenmesi* (Tez No. 608796)[Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Talan, T. (2020). Eğitsel robotik uygulamaları üzerine yapılan çalışmaların incelenmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 34(2), 503-522. <https://doi.org/10.33308/26674874.2020342177>
- Türksoy, E., & Taşlıdere, E. (2016). Aktif öğrenme teknikleri ile zenginleştirilmiş öğretim yönteminin 5. sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersi akademik başarı ve tutumları üzerine etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (1), 57-77. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kefad/issue/59448/854032>
- Uğuz, H. (2019). *Lego robotikle programlamanın ortaokul öğrencilerinin problem çözme becerilerine ve başarılarına etkisi* (Tez No. 584836) [Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi].<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Uşengül, L. (2019). *Lego wedo 2.0 eğitiminin öğrenenlerin fen bilimlerine yönelik akademik başarı ve tutumları ile bilgi işlemsel düşünme becerilerine etkisi* (Tez No. 575739) [Yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Wong, K. W. (2001, November). Teaching programming with LEGO RCX robots. *In Proceedings of ISECON* (Vol. 18, pp. 1-3).
- Wood D. F. (2003). Problem based learning. *BMJ (Clinical research ed.)*, 326 (7384), 328–330.
- Yalçın, N., & Akbulut, E. (2021). Stem eğitimi ve stem perspektifinde robotik kodlama eğitimlerinin incelenmesi: Kızılcahamam kodluyor örneği. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 25(2), 469-490.<https://dergipark.org.tr/en/pub/tsadergisi/issue/64726/780211>
- Yeşilyurt, E. (2020). Tam öğrenme yaklaşımı. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 9(2), 1548-1580.<https://doi.org/10.15869/itobiad.695755>
- Yıldırım, B., & Selvi, M. (2017). STEM uygulamaları ve tam öğrenmenin etkileri üzerine deneysel bir çalışma. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*,13, 183-210.<https://hdl.handle.net/20.500.12428/1737>
- Yıldırım, M.T. (2020). *Sinir sistemi'nin öğretiminde FeTeMM tabanlı arduino robotik etkinliklerinin akademik başarı ve mühendislik tasarım süreci üzerine etkileri* (Tez No. 641677) [Yüksek lisans tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Yılmaz, N. (2021). *İmam Hatip liselerinde Kur'an-ı Kerim öğretiminde yeni yöntemler ve materyal kullanımı* (Tez No. 664105) [Yüksek lisans tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>

- Yolcu, V. (2018). *Programlama eğitiminde robotik kullanımının akademik başarı, bilgi-işlemsel düşünme becerisi ve öğrenme transferine etkisi* (Tez No. 509835) [Yüksek lisans tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Yolcu, V. & Demirer, V. (2017). A review on the studies about the use of robotic technologies in education. *SDU International Journal of Educational Studies*, 4(2), 127-139. <https://dergipark.org.tr/en/pub/sduijes/issue/32846/340897>
- Zimmerman, B. J. (1994). Dimensions of academic self-regulation: A conceptual framework for education. *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications*, 1, 33-21.
- Zimmerman, B. J. (1998). Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: An analysis of exemplary instructional models. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice* (pp. 1-19). Guilford Publications.
- Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1992). Perceptions of efficacy and strategy use in the self-regulation of learning. *Student perceptions in the classroom*, 185-207.

EXTENDED ABSTRACT

1. INTRODUCTION

It is thought that Lego robotics applications will contribute to increasing the academic achievement level in science courses by increasing students' imagination, design and thinking skills, curiosity, motivation and desire to explore, making the lessons fun and interesting. Therefore, in this study, the effect of Lego robotics activities used in science education on students' academic achievement is examined and an answer to the question "Do Lego Robotics Activities have an effect on students' academic achievement?" is sought.

2. METHOD

This study was conducted to examine the effects of teaching science lessons with Lego robotic applications on students' academic achievement. A quasi-experimental design with pre-post test control group was used. For the research, three 6th grade classes with similar academic performance in a public school in Erzurum province in the 2021-2022 academic year. Pilot (pre) application, control group and experimental group were randomly selected from these three classes. In each group, attention was paid to the equality of the number of students. Both the experimental and control group consisted of 24 students. Before starting the study, the problems that would arise in the main application were identified by conducting research on the pre-group and the deficiencies were tried to be eliminated. After the pre-application, the main application was started with the control and experimental groups. In both groups, the studies were conducted by the researcher for 2 hours a week for 8 weeks. The number and duration of the activities in the groups were kept equal.

In both the control and experimental groups, the learning outcomes were taught in a student-centered manner in accordance with the 6th grade science curriculum determined by the Ministry of National Education. However, unlike the control group, the activities in the experimental group were enriched with Lego robotics activities.

At the beginning and end of the study, the ABT (Academic Achievement Test) scale developed by Bozdoğan and Kavcı (2016) was applied to measure the academic achievement of the students.

SPSS package program was used to analyze the data obtained from the control and experimental groups. Descriptive statistics such as frequency, mean and percentage were calculated. In addition, t-test was used to analyze normally distributed data ($p < 0.05$). In the tests where a significant difference was detected, the effect size was also calculated to comment on the magnitude of the difference.

3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

Before the study, the mean pretest score of the control group was 8.38, while the mean pretest score of the experimental group was 8.46. These values show that the mean pretest scores of the control and experimental group students were close to each other. As a result of the independent sample t-test ($t=0.116$, $p=0.908$) conducted to investigate whether there was a significant difference between the groups' ABT pre-test scores, there was no statistically significant difference between the groups' ABT pre-test scores since $p > 0.05$. This shows that the groups were equivalent in terms of their ABT pre-test mean scores and that the study was conducted with two groups with similar academic achievement levels.

While the mean pre-test score of the students in the control group was 8.38, the mean post-test score was 10.96. As a result of the dependent sample t-test ($t=-2.58$, $p=.017$) conducted to investigate whether there is a significant difference between the pre-test and post-test scores in the control group, there is a significant difference in favor of the post-test since $p < 0.05$. This shows that the education based on the science curriculum had a positive effect on the mean scores of ABT.

The mean score of the experimental group students in the ABT pretest was 8.46, while the mean score in the posttest was 15.13. As a result of the dependent sample t-test ($t = -4.92$, $p = .000$) between the pre-test and post-test scores of the experimental group, there is a significant difference in favor of the post-test since $p < 0.05$. This shows that the combination of the science curriculum and lego robotics activities in the lessons had a positive effect on the mean scores of the ABT.

The mean score of the control group in the ABT posttest was 10.96, while the mean score of the experimental group was 15.13. As a result of the independent sample t-test between the groups' ABT posttest scores ($t = -4.92$, $p = .000$); since $p < 0.05$, there is a statistically significant difference between the ABT posttest scores of the groups in favor of the experimental group.

As a result of the analyses, it was seen that the control and experimental groups, which had no significant difference between the mean scores of the academic achievement test at the beginning and were equal to each other, made progress in academic achievement. However, when the post-test mean scores of the ABT were analyzed, it was seen that the academic achievement of the students in the experimental group was higher than that of the students in the control group. This situation shows that teaching science lessons with lego robotics activities in addition to the existing curriculum increases the academic achievement more.

As a result, it is thought that this study, in which the 6th grade "Force and Motion" unit was taught with Lego robotics applications, made the learning environment fun, facilitated learning and contributed significantly to the increase in students' academic achievement. Although both groups did the same activities with classical materials, the success of the group in which only Lego sets were used increased more. These studies have revealed that Lego robotics applications should be used effectively in science lessons because they increase students' academic achievement in science lessons.

ARAŞTIRMANIN ETİK İZİNİ

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Atatürk Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 06.01.2022

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 2022/19

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

Mevcut çalışmaya her iki araştırmacıda eşit katkıda (%50-%50) bulunmuştur.

ÇATIŞMA BEYANI

Bu çalışma ile ilgili olarak yazarlar araştırmada çıkar çatışmasının bulunmadığı beyan ederler.



Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜFD)

Bolu Abant İzzet Baysal University
Journal of Faculty of Education

2024, 24(2), 602 – 616. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.224.-13216200>



Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Sadeleştirilmiş Metin Kullanımı

The Use Of Simplified Texts In Teaching Turkish As A Foreign Language

Sedat MADEN¹ , Abdulvahap AVŞAR² 

Geliş Tarihi (Received): 05.07.2023

Kabul Tarihi (Accepted): 02.04.2024

Yayın Tarihi (Published): 24.06.2024

Öz: Araştırmanın amacı, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde A2 düzeyine yönelik belirlenen bir okuma metninin sadeleştirilmesi, uygulanması ve okunabilirliğini tespit etmektir. Bu amaç doğrultusunda A. Adnan Adıvar'ın Bana Zehir Olan Şeker adlı metni A2 düzeyine göre sadeleştirilmiş, ardından özgün ve sadeleştirilmiş metinlerin okunabilirliği Ateşman (1997), Çetinkaya ve Uzun (2010) ve Bezirci ve Yılmaz (2010) tarafından geliştirilen formüllerle analiz edilmiş ve her iki metnin anlaşılabilirliği araştırmacılar tarafından geliştirilen başarı testi ile ölçülmüştür. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmış ve başarı testi ile ilgili verilerin çözümlenmesinde betimleyici istatistik tekniklerinden yüzde ve frekans analizi kullanılmıştır. Özgün metin ile sadeleştirilmiş metnin okunabilirlik düzeyleri arasında farklar olduğu ve okunabilirlik formüllerinden hareketle sadeleştirilmiş metnin daha okunabilir olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca sadeleştirilmiş metin ve özgün metin TÖMER'de öğrenim gören 9 öğrenciye uygulanmış ve her iki metnin sonunda başarı testi ile öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri ölçülmüştür. Başarı testi sonucuna göre ise öğrencilerin sadeleştirilmiş metni daha iyi anladıkları tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Yabancı dil olarak Türkçe, Metin sadeleştirme, Okunabilirlik.

&

Abstract: The aim of the study is to determine the application and readability of the reading text prepared for A2 level in teaching Turkish as a foreign language. Based on this purpose, A. Adnan Adıvar's text titled The Candy That Became Poison to Me is simplified according to A2 level, The readability of the original and simplified texts was then analyzed with formulas developed by Ateşman (1997), Çetinkaya and Uzun (2010) and Bezirci and Yılmaz (2010), and the comprehensibility of both texts was measured with an achievement test developed by the researchers. Case study, one of the qualitative research methods, was used in the study and percentage and frequency analysis, one of the descriptive statistical techniques, were used to analyze the data related to the achievement test. It was determined that there were differences between the readability levels of the original and simplified texts and that the simplified text was more readable. In addition, the simplified and original texts were applied to 9 students studying at TÖMER and the reading comprehension levels of the students were measured with an achievement test at the end of both texts. According to the results of the achievement test, it was determined that the students understood the simplified text better.

Keywords: Turkish as a foreign language, Text simplification, Readability.

Atıf/Cite as: Maden, S. ve Avşar, A. (2024). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde sadeleştirilmiş metin kullanımı. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2) 602-616, <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.224.-13216200>

İntihal-Plagiarism/Etik-Ethic: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/pub/aibuelt>

Copyright © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University– Bolu

* Bu çalışma birinci yazarın danışmanlığında ikinci yazarın yüksek lisans seminerinden üretilmiştir.

¹ Prof. Dr., Bayburt Üniversitesi, Türkçe Eğitimi ABD, sedatmaden@bayburt.edu.tr ORCID: 0000-0002-8024- 8182

² Yüksek Lisans Öğrencisi, Bayburt Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi ABD, vahapvsr@gmail.com ORCID: 0000-0002-2290-8445

1. GİRİŞ

Dil, milletlerin yaşam ve varlıklarının bir yansımasıdır. Nitekim dil bir milletin hayat tarzını, kültürünü, gelenek ve göreneklerini yansıtır. Ortaya ne zaman çıktığı bilinmeyen dilin farklı tanımları yapılmıştır. En kapsayıcı tanımlardan biri ise Ergin'e (2009) aittir. Ergin'e göre dil "İnsanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta; kendi kanunları içinde yaşayan ve gelişen canlı bir varlık; milleti birleştiren, koruyan ve onun ortak malı olan sosyal bir müessese; seslerden örülmüş muazzam bir yapı, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli antlaşmalar ve sözleşmeler sistemidir" (Ergin, 2009, s. 3). Ergin (2009), bu tanımıyla dilin farklı boyutlarına dikkat çekmiştir. Bu boyutlar dilin sosyolojik yönü, tarihi yönü, canlı bir varlık olması ve bir millete ait olmasıdır.

Bugün bilim ve teknoloji sayesinde küçülen dünyada yabancı dil öğrenmek bir ihtiyaç hâline gelmiştir. Milletlerarası ilişkilerin giderek güçlenmesi, devletler arasında yaşanan rekabetin hızlı bir şekilde artması gibi dinamiklerin var olması bireylerde yeni diller öğrenme gereksinimini doğurmaktadır (Maden & Durmaz, 2022). Son yıllarda konuşur bakımından en yaygın dillerden biri olan Türkçenin yabancı dil olarak öğrenilmesine olan ilginin artmasıyla günümüzde artık milyonlar Türkçe öğrenmektedir. Maden ve diğerlerine (2022) göre, "Türkiye'nin bölgede ve dünyada etkisinin artması ile Türk diline ve Türkçeye ilgi de hızla artmaya başlamıştır." Yabancı dil öğrenme beraberinde o dilin kültürünü de getirmektedir. Nitekim dil öğretiminde ve kültürün aktarılmasındaki en önemli araç metinlerdir. Amaca ulaşmak için bir araç olan metinlerin kullanımında ana dili öğretiminde özgün metinlerden faydalanılabilirken yabancı dil öğretiminde ya özel metinlerden ya da alan uzmanları tarafından sadeleştirilen metinlerden faydalanılır.

Metin sadeleştirme bir metnin içeriğinin kolayca anlaşılması ve daha net çıkarım yapılması amacıyla yapılan bir işlemdir. Sadeleştirme, metindeki fazla kelime ya da az kullanılan kelimelerin çıkarılması ya da değiştirilmesi, cümlelerin kalıplardan arındırarak daha kısa ve açık hâle getirilmesini kapsar. Bu işlemin sadece ikinci dil öğretiminde değil, aynı zamanda okuma zorluğu yaşayan öğrenciler için de yapılması önem arz etmektedir. Kaya (2018, s. 25) metin sadeleştirmeyi şöyle tanımlar: "Kelimelerin, cümlelerin veya anlaşılması zor olan yapıların daha kolay ve sık kullanılan kelime ve dil bilgisi yapılarıyla değiştirilmesini kapsar." Başlangıç düzeyindeki öğrencilerine yönelik uygun özgün metin bulmak kolay olmayabilir. Bu nedenle, Özmen (2019) birçok öğretmenin ana dili ortamlarında üretilmiş metinleri değiştirerek öğrencilerine sunduğunu ifade etmiştir.

Alan yazın tarandığında bugüne kadar başta hikâye olmak üzere roman, masal, fıkra, deneme ve mektup gibi türlerin yabancı öğrencilerin anlayabilmesi için farklı düzeylere göre sadeleştirildiği görülmektedir. Bu konuda yapılan bazı çalışmalar şu şekildedir: Bozkurt (2011) tarafından yapılan çalışmada Yavuz Bahadıroğlu'na ait "Orada Bir Köy Var" ve Ömer Seyfettin'e ait olan "Gizli Mabet" hikâyeleri A1 ile C1 arasındaki bütün seviyelere göre sadeleştirilmiştir. Sadeleştirme yapılırken İlyas Göz'ün "Yazılı Türkçenin Kelime Sıklığı" adlı eserinden faydalanılmıştır. Bakan (2012) tarafından yapılan çalışmada Sait Faik Abasıyanık'ın "Meserret Otel" adlı eseri bağdaşıklık ve bağlaşıklık ölçütleri çerçevesinde çözümlenmiş ve ardından B1 seviyesine göre sadeleştirilmiştir. Ayrıca metinle ilgili etkinliklere de yer verilmiştir. Yıldırım (2013) tarafından yapılan çalışmada Reşat Nuri Güntekin'in "Çalığışu" adlı eseri A1-A2 düzeyine sadeleştirilmiş ve sadeleştirilen esere sözlük de eklenmiştir. Sadeleştirme yapılırken Mustafa Çetin'e ait olan "Türkofoni Türkçe Öğren" kitap setinden faydalanılmıştır. Mazlum (2014) tarafından yapılan çalışmada Hüseyin Rahmi Gürpınar'ın "Kuyruklu Yıldız Altında Bir İzdivaç" romanı ve Peyami Safa'nın "Dokuzuncu Hariciye Koşuşu" adlı eseri A1-A2 düzeyine uyarlanmış ve her roman için sözlük eklenmiştir. Sadeleştirme yapılırken "Türkofoni Türkçe Öğren" setinden faydalanılmıştır. Kutlu (2015) tarafından yapılan çalışmada Ömer Seyfettin'in "Kaşağı" ve "Perili Köşk" adlı hikâyeleri A1-A2 düzeyine göre sadeleştirilmiş ve sadeleştirme yapılırken Ankara Üniversitesi TÖMER'in hazırladığı "Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe" ve Gazi Üniversitesi TÖMER'in hazırladığı "Yabancılar İçin Türkçe" setlerinden

faydalanılmıştır. Ayrıca okuma öncesi, sırası ve sonrası etkinlikleri hazırlanmıştır. Eroğlu (2015) tarafından yapılan çalışmada Ömer Seyfettin'in "Üç Nasihat" adlı hikâyesi bağdaşıklık ve bağlaşıklık ölçütleri çerçevesinde çözümlenmiş ve ardından B2 düzeyine göre sadeleştirilmiştir. Sadeleştirme yapılırken "Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe" ve "İstanbul Yabancılar İçin Türkçe" kitapları ölçüt alınmıştır. Gürler (2017) tarafından yapılan çalışmada Sait Faik Abasıyanık'ın "Bir İlkbahar Hikâyesi", "Ben Ne Yapayım", "Zemberek", "Son Kuşlar" ve "Hişt Hişt" adlı hikâyeleri A1-A2 düzeyine göre ve Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe kitabı ölçüt alınarak sadeleştirilmiştir. Ayrıca her hikâye için etkinlikler hazırlanmış ve hikâye ile ilgili sözlük eklenmiştir. Gürler (2017) tarafından yapılan çalışmada Ömer Seyfettin'in "Forsa", "Eleğimsağma", "Çakmak", "Mermer" "Tezgâh", "İlk Cinayet", "Ant", "Kurumuş Ağaçlar", "Üç Nasihat" ve "Rüşvet" hikâyeleri A1-A2 düzeylerine göre, Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe kitabı ölçüt alınarak sadeleştirilmiştir. Ayrıca her hikâye için etkinlikler hazırlanmış ve Türkçe sözlük eklenmiştir. Yapılan bu sadeleştirme çalışmalarının çoğunlukla uygulanmadığı ve ortaya çıkan sadeleştirilmiş metinlerin okunabilirliklerine bakılmadığı tespit edilmiştir.

Bir metnin okunabilirliği cümle içindeki sözcük sayısı ve sözcük içindeki hece sayısı ile ilişkilidir. G. Harry McLaughlin (1969) okunabilirliği "Belirli bir insan sınıfının, belirli bir metni ne derece okuyabildiği ve metnin anlaşılır olup olmadığını belirlemek." şeklinde tanımlamaktadır (Dubay, 2004, s.3). Araştırmacılar formül geliştirirken bir metindeki cümle, kelime ve hece sayılarını baz alan farklı değişkenler kullanarak formül geliştirmişlerdir. Kitap ve metinlerin dilsel yönden seviyeleri, okunabilirlik formüllerinden faydalanılarak tespit edilebilir (Kavun, 2023). Okunabilirlik tespiti için metnin hece, kelime ve cümle sayılarından faydalanılır. Okunabilirlik, metni okuyan kişinin ne kadar kolay ve zor okuduğunu tespit etmek için metnin dilbilgisel ve niceliksel özelliklerinin formülle hesaplanması ve yorumlanmasıdır (Ateşman, 1997). Metnin okunabilirliği, metnin niceliksel özellikleri baz alınarak tespit edilir. Metin sadeleştirme, metnin daha iyi anlaşılabilmesi için bir metindeki uzun cümlelerin kısaltılması, kullanım sıklığı az olan kelimelerin kullanım sıklığı fazla olan kelimelerle değiştirilmesi ve bilinmeyen ya da seviyenin üstünde olan dilbilgisi yapılarının metinden çıkartılması işlemleriyle yapılır. Sadeleştirilen metnin cümle ve kelime sayısı değişip okuyucuya uygun hâle geldiğinden daha okunabilir olması da beklenir. Klare'e (1980) göre okunabilirlik, metindeki dilsel özelliklerin bütününe okuyucu tarafından az ya da çok kabul edilebilir olmasıdır (akt. Çetinkaya, 2010, s.7). Okunabilirlik, metnin üslubunu okuyucuya yansıtmaktadır. Metnin okunabilir olması anlaşılabilir olması değildir (Ateşman, 1997). Okunabilirlik, yalnızca metnin niceliksel özelliklerini kapsar.

Türkçede okunabilirlik düzeyini tespit etmek için kullanılan formüllerden ilki olan Ateşman Formülü, Flesch'in okunabilirlik formülünü baz almaktadır. Ateşman, Flesch'ten farklı katsayılar kullanarak formülü Türkçeye uyarlamıştır. Çetinkaya ve Uzun tarafından geliştirilen formülde farklı kat sayılar kullanılmış ve Ateşman formülünden farklı olarak okunabilirlik düzeyinin yanında sınıf düzeyleri de eklenmiştir. Bezirci ve Yılmaz formülünün farkı ise metinde yer alan hece sayılarına göre bir kat sayı oluşturularak geliştirilmesidir. Bu üç formül Türkçe metinlerin okunabilirliğini ölçmek için kullanılır.

Türkçe metinlerde okunabilirliği ölçmek için kullanılan formüller ve düzeyler aşağıda sunulmuştur:

Ateşman (1997) Okunabilirlik Formülü:

$$\text{Okunabilirlik sayısı} = 198.825 - 40.175 \times X1 - 2.610 \times X2$$

X1 = Hece olarak ortalama kelime uzunluğu

X2 = Kelime olarak ortalama cümle uzunluğu

Ateşman'ın geliştirdiği okunabilirlik formülünde yer alan düzeyler Tablo 1'de sunulmuştur:

Tablo 1.

Ateşman Formülüne Göre Okunabilirlik Düzeyleri

Okunabilirlik Düzeyi	Okunabilirlik Sayısı
Çok Kolay	90-100
Kolay	70-89
Orta Güçlükte	50-69
Zor	30-49
Çok Zor	1-29

Tablo 1 incelendiğinde, Ateşman formülüne göre bir metnin 90-100 arasında “çok kolay”, 70-89 arasında “kolay”, 50-69 arasında “orta güçlükte” 30-49 arasında “zor” ve 1-29 arasında puan aldığına “çok zor” olduğu görülmektedir. Ateşman formülüne göre alınan puan düştükçe düzey zorlaşmaktadır.

Çetinkaya ve Uzun (2010) Okunabilirlik Formülü:

$$\text{Okunabilirlik Sayısı} = 118,823 - 25,987 \cdot x_1 - 0,971 \cdot x_2$$

x_1 = Ortalama kelime uzunluğu (toplam hece sayısı/toplam kelime sayısı)

x_2 = Ortalama cümle uzunluğu (toplam kelime sayısı/toplam cümle sayısı)

Çetinkaya ve Uzun okunabilirlik formülü ile ilgili puanlar ve düzeyler Tablo 2’de sunulmuştur:

Tablo 2.

Çetinkaya ve Uzun Formülüne Göre Okunabilirlik Düzeyleri

Okunabilirlik Puanı	Okunabilirlik Düzeyi	Eğitim Düzeyi
0 – 34	Engelli Düzey	10., 11. ve 12. Sınıf
35 – 50	Eğitsel Okuma	8. ve 9. Sınıf
51+	Bağımsız Okuma	5., 6. ve 7. Sınıf

Tablo 2’ye göre, 0 – 34 puan “engelli düzey” ve 10., 11. ve 12. sınıf düzeyi, 35 – 50 puan “eğitsel okuma” ve eğitim düzeyi 8. ve 9. sınıf, 51 ve üstü puanın ise “bağımsız okuma” ve 5., 6. ve 7. sınıf düzeyinde olduğu görülmektedir. Buna göre Çetinkaya ve Uzun formülünde bir metinden alınan puan yükseldikçe düzey zorlaşmaktadır.

Bezirci ve Yılmaz (2010) Yeni Okunabilirlik Değeri:

$$YOD = \sqrt{(OKS \times ((H_3 \times 0,84) + (H_4 \times 1,5) + (H_5 \times 3,5) + (H_6 \times 26,25)))}$$

YOD: Yeni Okunabilirlik Değeri

OKS: Bir Cümledeki Ortalama Kelime Sayısı

H3: Bir Cümledeki Ortalama Üç Heceli Kelime Sayısı

H4: Bir Cümledeki Ortalama Dört Heceli Kelime Sayısı

H5: Bir Cümledeki Ortalama Beş Heceli Kelime Sayısı

H6: Bir Cümledeki Ortalama Altı ve Daha Fazla Heceli Kelime Sayısı

Bezirci ve Yılmaz okunabilirlik formülüne göre okunabilirlik düzeyleri ve sınıf seviyeleri Tablo 3'te sunulmuştur:

Tablo 3.*Bezirci ve Yılmaz Formülüne Göre Okunabilirlik Düzeyleri*

Okunabilirlik Düzeyi	Sınıf Seviyesi
1-8	İlköğretim
9-12	Lise
13-16	Lisans
16+	Akademik

Tablo 3'ten hareketle 1-8 "ilköğretim," 9-12 "lise", 13-16 "lisans" ve 16 puan ve üstünün sınıf seviyesi "akademik" düzeydedir. Bezirci ve Yılmaz formülüne göre bir metnin puanı yükseldikçe düzeyi zorlaşmaktadır.

Alan yazında yer alan yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde okunabilirlik ile ilgili yapılmış olan çalışmalardan bazıları şu şekildedir: Erol (2014) "İstanbul Yabancılar İçin Türkçe", "Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe", "Adım Adım Türkçe" ve "Yabancı Dilim Türkçe" A2 düzeyi kitaplarının okunabilirliğini Ateşman formülüne göre incelemiştir. "Yeni Hitit" ve "İstanbul" orta güçlükte, "Adım Adım" ve "Yabancı Dilim Türkçe" kitaplarının okunabilirlik düzeyinin kolay olduğu sonucuna ulaşılmıştır. "Türkçenin Sesi" Yunus Emre okuma kitaplarının okunabilirliği, Erişik (2021) tarafından Ateşman ile Çetinkaya ve Uzun formüllerine göre analiz edilmiştir. İncelenen eserlerin Ateşman tarafından geliştirilen okunabilirlik formülüne göre kolay; Çetinkaya ve Uzun tarafından geliştirilen formüle göre bağımsız okuma düzeyinde olduğu ortaya konmuştur. Mutlu (2020) "İstanbul Yabancılar İçin Türkçe" ve "Yedi İklim Türkçe" kitaplarının okunabilirliğini Ateşman tarafından geliştirilen okunabilirlik formülüne göre hesaplamıştır. Ders kitaplarında seviye ilerledikçe okunabilirlik güçlük düzeyinin de arttığı tespit edilmiştir. Zorbaz ve Köroğlu (2016) "Gazi TÖMER Yabancılar İçin Türkçe" öğretim setindeki metinlerin kelime- cümle uzunlukları ve Çetinkaya ve Uzun formülüne göre okunabilirlik düzeylerini incelemiştir. Düzey yükseldikçe metinlerde daha uzun kelimeler kullanıldığı, C1 düzeyindeki metinlerin ortalama kelime uzunluğunun B2 düzeyinden daha kısa olduğu, B2 ile C1 arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı ve okunabilirlik düzeyleri yönüyle, A1 düzeyinden B2 düzeyine doğru metinlerin zorlaştığının sonuçlarına ulaşmışlardır. Özdemir ve Daştan (2022) "Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe" kitaplarının okunabilirliğini Ateşman tarafından geliştirilen okunabilirlik formülüne göre A1'de çok kolay, A2'de ve B1'de kolay, B2'de ve C1'de orta güçlükte olduğunu ifade etmişlerdir. Aydın (2021) tarafından Yunus Emre Enstitüsü'nün yayımladığı, A1 seviyesinde 7 ve A2 seviyesinde 7 kitap olmak üzere toplam 14 kitaptan oluşan "Çocuk Hikâyeleri Dizisi" setinin okunabilirliğini Ateşman ve Çetinkaya ve Uzun formüllerine göre analiz edilmiştir. Ateşman'ın formülüne göre A1 ve A2 kitaplarının okunabilirlik düzeylerinin kolay olduğu, Çetinkaya ve Uzun Okunabilirlik Formülüne göre ise A1 kitaplarının bağımsız okuma, A2 kitaplarının ise eğitsel okuma düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Karşılaman (2022) "Ak Başat" A1 ve A2 kitaplarının okunabilirliğini Ateşman ile Çetinkaya ve Uzun formüllerine göre incelemiştir. Ateşman formülüne göre A1 ve A2 metinlerinin okunabilirliği kolay, Çetinkaya ve Uzun formülüne göre ise okunabilirlik düzeyleri eğitsel okuma ve eğitim düzeyinin 8. ve 9. sınıf düzeyinde olduğunu bulmuştur.

Alan yazın tarandığında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yapılan metin sadeleştirmelerinin çoğunlukla uygulanmadığı ve okunabilirliğine bakılmadığı tespit edilmiştir. Metinlerin hedef kitle tarafından okunup anlaşılması beklenir ancak sadeleştirilen metinlerin geçerliği için okunabilirliğine bakılmadığı görülmektedir. Buradan hareketle, A2 düzeyinde öğrenim gören öğrencilere ders dışı okumalarına katkıda bulunacak bir metnin hazırlanması, bu metnin uygulanması ve her iki metnin okunabilirlik düzeyinin belirlenmesine ihtiyaç olduğu saptanmıştır.

1.1. Araştırmanın amacı

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde A2 düzeyine yönelik belirlenen bir okuma metninin sadeleştirilmesi, uygulanması ve okunabilirliğini tespit etmeyi amaçlayan bu çalışmanın alt problemleri şöyledir:

- 1- “Bana Zehir Olan Şeker” adlı özgün metnin ve A2 düzeyine göre sadeleştirilmiş hâlinin okunabilirlik düzeyleri nasıldır?
- 2- Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen A2 düzeyi öğrencilerin özgün ile sadeleştirilmiş metne yönelik okuduğunu anlama başarı testine vermiş oldukları doğru ve yanlış cevapların dağılımı nasıldır?

1.2. Araştırmanın önemi

Araştırmada yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde A2 düzeyine uygun olarak bir okuma metni sadeleştirilmiş, uygulanmış ve okunabilirliği tespit edilmiştir. Sadeleştirilmiş metinlerin okuduğunu anlama başarısına etkisinin ölçülmesine dair yeterli çalışmanın olmaması ve sadeleştirilmiş metinlerin okunabilirliğine yönelik alan yazında bir çalışmaya rastlanılmaması araştırmanın önemini artırmaktadır.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın modeli

Bu araştırmada nitel araştırma yaklaşımlarından durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Durum çalışması, araştırmada hedeflenen bir veya birkaç durumun birden fazla veri toplama aracı ile derinlemesine incelendiği nitel bir araştırma yaklaşımıdır (Creswell, 2007). Yıldırım ve Şimşek'e (2021) göre ise durum çalışması, birden fazla kanıt ya da veri toplama aracı kullanılarak yapılan görgül bir araştırma yöntemidir. Gerring (2007) ise durum çalışmasını, daha fazla durumu açıklamak amacıyla tek bir durumun derinlemesine çalışılması şeklinde tanımlamaktadır (Subaşı & Okumuş, 2017, s.420). Araştırmada metnin belirlenen seviyeye uygun olarak sadeleştirilmesi, özgün ve sadeleştirilmiş metinlerin okunabilirliğinin tespit edilmesi ayrıca öğrencilerin okuduklarını anlama başarılarına bakılarak iki metin arasındaki farkların derinlemesine incelenmesi hedeflendiğinden dolayı bu model tercih edilmiştir.

2.2. Araştırmanın çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Bayburt Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezinde (BAYÜTÖMER) A2 düzeyinde öğrenim gören 9 öğrenci oluşturmaktadır. A2 düzeyinde öğrenim gören öğrencilere özgün ve sadeleştirilmiş metinler uygulanmıştır.

2.3. Veri toplanması

Araştırma amacı doğrultusunda, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılmak üzere A2 düzeyine yönelik bir hikâye metni sadeleştirilmiştir. Metin seçiminde, okuma ve anlama etkinlikleri ile birlikte uygulanmasının bir ders saatini geçmemesine dikkat edilmiştir. Bu doğrultuda, Adnan Adıvar'ın “Bana Zehir Olan Şeker” adlı hikâyesinin sadeleştirilmesine karar verilmiştir. Sadeleştirme yapılırken Türkiye Maarif Vakfının Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programı ile Yunus Emre Enstitüsü Yedi İklim Türkçe ders kitabı ölçüt alınmıştır. Sadeleştirme sürecinde uzun ve anlam karmaşasına yol açan cümleler bağlama göre kısaltılmış ya da ikiye bölünmüştür. Kelimelerde ise kullanım sıklığı az olan ve öğrenci seviyesinin üstünde olan kelimeleri, kullanım sıklığı fazla olan ve öğrenci seviyesine uygun kelimelerle değiştirme yoluna gidilmiştir. Metin seçimi ve metnin sadeleştirilmesinde metin sadeleştirme üzerine çalışmaları olan 2 alan uzmanının görüşü alınmıştır. Sadeleştirme işlemi sonucunda, 17 cümleden oluşmakta olan özgün metin sadeleştirildikten sonra 23 cümleye ulaşmıştır. Metnin kelime sayısının ise sadeleştirme sonucunda 222'den 211'e düşmüştür. Kaya (2018) “Yılkı Atı” ve “Dokuzuncu Hariciye Koşuşu” adlı eserleri A1- A2

düzeyine göre sadeleştirirken Dokuzuncu Hariciye Koğuşu adlı eserde kelime sayısının arttığını, “Yılık Atı” adlı eserin kelime sayısında ise azalma olduğu sonucuna ulaşmıştır. Cümle sayılarında ise “Dokuzuncu Hariciye Koğuşu” ve “Yılık Atı” eserlerinin cümle sayılarının sadeleştirme sonucunda arttığı ortaya çıkmıştır. Bu sonuç alanda yapılan sadeleştirme çalışmalarıyla benzer sonuca ulaşıldığının ve yapılan sadeleştirme işleminin geçerli olduğunun göstergesi olarak kabul edilmiştir.

Araştırmanın verileri, araştırmacılar tarafından hazırlanan başarı testiyle toplanmıştır. Başarı testinin geliştirilmesinde öncelikle A2 düzeyi ders kitabındaki değerlendirme soruları incelenmiştir. Daha sonra “Bana Zehir Olan Şeker” adlı metni anlamaya yönelik 15 soru hazırlanmıştır. Bu soruların kapsam geçerliliği ve uygulanabilirliği için 3 alan eğitimi uzmanının görüşü alınmış ve uzman görüşleri doğrultusunda 5 sorunun testten çıkartılmasına, 4 sorunun soru kökünde ve 3 sorunun da seçeneklerinde değişikliğe gidilmesine karar verilmiştir. Bu işlemler sonucunda elde edilen 10 soruluk taslak test Bayburt Üniversitesi TÖMER’de A2 düzeyi kurslarına katılan 2 öğrenciye pilot olarak uygulanmıştır. Öğrencilerin testteki soruları anlayabildikleri ve yanıtlayabildikleri tespit edildikten sonra testin uygulamasına geçilmiştir.

2.4. Verilerin analizi

Başarı testi ile ilgili verilerin çözümlenmesinde betimleyici istatistik tekniklerden yüzde ve frekans analizi kullanılmıştır. Özgün metin ve sadeleştirilmiş metnin okunabilirliği, Ateşman (1997), Bezirci ve Yılmaz (2010) ile Çetinkaya ve Uzun (2010) formüllerine göre analiz edilmiştir. Analiz sürecinde iki araştırmacı tarafından şu aşamalar izlenmiştir: Öncelikle özgün ve sadeleştirilmiş metnin cümle, kelime ve hece sayısı belirlenmiştir. Soru işareti (?), nokta (.), iki nokta (:), ünlem işareti (!) ve üç nokta (...) ile bitmiş bölümler cümle olarak sayılmıştır. Metinlerde geçen rakam, sembol ve kısaltmalar yazıyla yazılmıştır. Sözcük sayısı ile elde edilen sözcüklerin heceleri sayılmıştır. Ardından metinde geçen rakamlar yazıyla yazıldığından hece hesaplaması yazıma göre yapılmış ve uzatma olan yerler normal yazıma göre ele alınmıştır. Bezirci ve Yılmaz’ın okunabilirlik formülünde hece hesaplama sistemi farklı olduğundan bir cümledeki ortalama 3, 4, 5 ve 6 ile 6’dan fazla heceler de belirlenmiştir. Elde edilen sözcük sayısı cümle sayısına bölünerek ortalama cümle uzunluğu, hece sayısı ise sözcük sayısına bölünerek ortalama sözcük uzunluğu belirlenmiştir. Metinlerin okunabilirliğinin tespiti sürecinde okunabilirlik üzerine çalışmaları olan 1 alan eğitimi uzmanının görüşüne başvurulmuştur. Bu doğrultuda, elde edilen veriler üç okunabilirlik formülü ile ayrı ayrı analiz edilmiş ve okunabilirlik düzeyleri tespit edilmiştir.

2.5. Araştırmanın etik izni

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: T.C. Bayburt Üniversitesi Rektörlüğü Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 30.03.2023

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: E-51694156-050.99-126829

3. BULGULAR

Bu bölümde metinlerin okunabilirliklerine ve başarı testine ilişkin bulgulara yer verilecektir.

3.1. Araştırmanın “Bana Zehir Olan Şeker” adlı özgün metnin ve A2 düzeyine göre sadeleştirilmiş hâlinin okunabilirlik düzeyleri nasıldır?” sorusuna ilişkin bulgular

“Bana Zehir olan Şeker” adlı özgün ve A2 düzeyine göre sadeleştirilmiş metinlerin okunabilirlik düzeylerine ilişkin bulgular Tablo 4’te sunulmuştur:

Tablo 4.

“Bana Zehir Olan Şeker” Adlı Özgün ve Sadeleştirilmiş Metnin Okunabilirlik Düzeyleri

Metin	Ateşman Formülü Çetinkaya ve Uzun Formülü				Bezirci ve Yılmaz Formülü		
	Puan	Derece	Puan	Okunabilirlik Düzeyi	Eğitim Düzeyi	Puan	Düzey
“Bana Zehir Olan Şeker” (Özgün Metin)	61,23	Orta Güçlükte	44.11	Eğitsel Okuma	8. ve 9.sınıf	13,87	Lisans
“Bana Zehir Olan Şeker” (Sadeleştirilmiş Metin)	72,69	Kolay	39.19	Eğitsel Okuma	8. ve 9. sınıf	9,12	Lise

Tablo 4 incelendiğinde, “Bana Zehir Olan Şeker” adlı özgün metnin Ateşman formülüne göre puanı 61,23, derecesinin ise *orta güçlükte* olduğu, Çetinkaya ve Uzun formülüne göre puanı 44.11, okunabilirlik düzeyinin *eğitsel okuma* ve eğitim düzeyinin ise 8. ve 9. sınıf düzeyinde olduğu, Bezirci ve Yılmaz formülüne göre puanı 13,87, düzeyi ise *lisans*’tır. Bana Zehir Olan Şeker adlı sadeleştirilmiş metnin okunabilirlik düzeylerine bakıldığında ise Ateşman formülüne göre puanı 72,69 olduğu ve derecesinin *kolay* olduğu, Çetinkaya ve Uzun formülüne göre puanı 39.19, okunabilirlik düzeyinin *eğitsel okuma* ve Eğitim Düzeyi 8. ve 9. sınıf düzeyinde olduğu, Bezirci ve Yılmaz formülüne göre ise sadeleştirilmiş metin puanının 9,12 olduğu ve düzeyinin ise *lise* düzeyi olduğu belirlenmiştir. Buna göre Çetinkaya ve Uzun formülünde özgün ile sadeleştirilmiş metinlerin okunabilirlik düzeyinde bir değişim olmazken Ateşman ile Bezirci ve Yılmaz formüllerinin okunabilirlik düzeylerindeki değişim sadeleştirilmiş metnin daha okunur olduğunu göstermektedir.

3.2. Araştırmanın “Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen A2 düzeyi öğrencilerinin özgün ile sadeleştirilmiş metne yönelik okuduğunu anlama başarı testine vermiş oldukları doğru ve yanlış cevapların dağılımı nasıldır?” sorusuna ilişkin bulgular

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen A2 düzeyi öğrencilerinin özgün ile sadeleştirilmiş metnin okuduğunu anlama başarı testine verdikleri doğru ve yanlış cevaplara ilişkin bulgular Tablo 5’te sunulmuştur:

Tablo 5.

Okuduğunu Anlama Başarı Testine İlişkin Bulgular

Soru No	Özgün Metin		Sadeleştirilmiş Metin	
	Doğru yanıt veren öğrenci sayısı	Yanlış yanıt veren öğrenci sayısı	Doğru yanıt veren öğrenci sayısı	Yanlış yanıt veren öğrenci sayısı
1	2	7	9	0
2	6	3	9	0
3	4	5	3	6
4	8	1	9	0
5	7	2	9	0
6	4	5	7	2
7	2	7	6	3
8	9	0	9	0
9	6	3	7	2
10	3	6	6	3
Ortalama	5,6	4,3	8,2	1,7

Tablo 5 incelendiğinde, genel anlamda öğrencilerin sadeleştirilmiş metni daha iyi anladıkları tespit edilmiştir. 8. soruda hem özgün metne hem de sadeleştirilmiş metne bütün öğrencilerin doğru yanıt verdikleri, 3. soruda özgün metne verilen doğru yanıt sayısının sadeleştirilmiş metne verilen doğru yanıt sayısından fazla olduğu ve geriye kalan sorularda ise sadeleştirilmiş metnin daha iyi anlaşıldığı sonucuna varılmıştır. Doğru yanıtların ortalamasına bakıldığında, özgün metne verilen doğru yanıt ortalaması 5,6, sadeleştirilmiş metne verilen doğru yanıt ortalaması ise 8,2'dir. Yanlış yanıtların ortalaması ise şu şekildedir: Özgün metne verilen yanlış yanıt ortalaması 4,3, sadeleştirilmiş metne verilen yanlış yanıt ortalaması ise 1,7'dir.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu çalışmada, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde A2 düzeyine göre bir okuma metni sadeleştirilmiş, sadeleştirilen metnin okunabilirlik düzeyi belirlenmiş ve öğrencilerin özgün ile sadeleştirilmiş metni anlama başarıları okuduğunu anlama başarı testiyle ölçülmüştür. Bulgulardan hareketle çalışmada şu sonuçlara ulaşılmıştır:

4.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine Yönelik Sonuçlar

Araştırmanın birinci alt problemi doğrultusunda özgün ve sadeleştirilmiş metinlerin okunabilirliği Ateşman, Bezirci ve Yılmaz ile Çetinkaya ve Uzun formüllerine göre analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda Bana Zehir Olan Şeker adlı özgün metnin okunabilirlik düzeyi Ateşman formülüne göre *orta güçlükte*, Çetinkaya ve Uzun formülüne göre *eğitsel okuma* 8. ve 9. sınıf düzeyinde, Bezirci-Yılmaz formülüne göre ise *lisans* düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sadeleştirilmiş metnin okunabilirlik düzeyine bakıldığında ise Ateşman formülüne göre *kolay*, Çetinkaya ve Uzun formülüne göre *eğitsel okuma* 8. ve 9. sınıf düzeyinde olduğu, Bezirci ve Yılmaz formülüne göre ise *lise* düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Buna göre Çetinkaya ve Uzun formülünde özgün ile sadeleştirilmiş metinlerin okunabilirlik düzeyinde bir değişim olmadığı saptanmıştır. Buna karşın Ateşman ile Bezirci ve Yılmaz formüllerine göre okunabilirlik düzeylerinde değişiklik olduğu tespit edilmiştir. Ateşman formülünde okunabilirlik düzeyinin özgün metnin sadeleştirilmesi sonucunda *orta güçlük* düzeyinden *kolay* düzeye düşmesi, Bezirci ve Yılmaz formülünde ise okunabilirlik düzeyinin özgün metnin sadeleştirilmesi sonucunda *lisans* düzeyinden *lise* düzeyine düşmesi sadeleştirilmiş metnin daha okunur olduğunu göstermektedir. Erol (2014) A2 düzeyinde olan "Yeni Hitit" ve "İstanbul Yabancılar İçin Türkçe" kitaplarının Ateşman (1997) formülüne göre *orta güçlükte*, "Adım Adım" ve "Yabancı Dilim Türkçe" kitaplarının ise yine Ateşman formülüne göre *kolay* olduğunu belirlemiştir. Özdemir ve Daştan (2022) "Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin A2 Türkçe" kitabının Ateşman formülüne göre *kolay* olduğunu tespit etmişlerdir. Aydın (2021) Yunus Emre Enstitüsü'nün yayımladığı A2 düzeyi "Çocuk Hikâyeleri Dizisi" içinde yer alan 7 kitabın okunabilirliğinin Ateşman formülüne göre *kolay*, Çetinkaya ve Uzun okunabilirlik formülüne göre ise *eğitsel okuma* düzeyinde olduğunu bulgulamıştır. Karşılayan (2022) "Ak Başat" A2 kitabının Ateşman formülüne göre okunabilirlik düzeyinin *kolay* olduğunu, Çetinkaya ve Uzun formülüne göre ise okunabilirliğinin *eğitsel okuma* düzeyinde olduğunu sonucuna ulaşmıştır. Bu da ulaşılan sonuçların Erol'un (2014) "Yeni Hitit" ve "İstanbul Yabancılar İçin Türkçe" kitaplarında ulaştığı sonuca benzer olduğunu, "Adım Adım" ve "Yabancı Dilim Türkçe" kitapları için ulaştığı sonuçtan ise farklı olduğunu göstermektedir. Yine Aydın (2021) ve Karşılayan'ın (2022) yaptıkları çalışmalarda Ateşman formülüne göre bu çalışmadan farklı, Çetinkaya ve Uzun okunabilirlik formülüne göre ise aynı sonuca ulaşıldığı saptanmıştır. Özdemir ve Daştan (2022) ise çalışmalarında bu araştırmadan farklı bir sonuca ulaşmışlardır. Buna göre, A2 düzeyine göre sadeleştirilmiş metnin okunabilirliği ile A2 düzeyi Türkçe ders kitaplarının okunabilirliğini ölçen alan yazındaki çalışmaların sonuçları bazı açılardan benzer olsa da farklılıklar da söz konusudur. Alanda en çok kullanılan "Yeni Hitit" ve "İstanbul Yabancılar İçin Türkçe" ders kitaplarının okunabilirlik düzeyleriyle gerek yurt içi gerek yurt dışında yaygın olarak kullanılan Yunus Emre Enstitüsü'nün yayımladığı A2 düzeyi "Çocuk Hikâyeleri Dizisi" kitaplarının okunabilirlik düzeyinin yapılan çalışmayla benzer olması çalışmanın geçerli olduğunu bir başka kanıttır.

4.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine Yönelik Sonuçlar

Araştırmanın ikinci alt problemi doğrultusunda, öğrencilere özgün ve sadeleştirilmiş metinler uygulanmış ve uygulama sonunda ise öğrencilerin okuduklarını anlama başarıları başarı testi ile ölçülmüştür. Başarı testinden elde edilen bulgulara göre, A2 düzeyi yabancı öğrencilerin sadeleştirilmiş metni özgün metinden daha iyi anladıkları tespit edilmiştir. Bulgulara göre, yabancı öğrencilerin sadeleştirilmiş metnin başarı testindeki soruların %80'ini doğru yanıtladığı, özgün metne yönelik doğru cevap oranının ise daha düşük olduğu görülmüştür. Özgün metnin başarı testine verilen doğru cevapların ortalaması 5,6, sadeleştirilmiş metnin başarı testine verilen doğru cevapların ortalaması ise 8,2'dir. Özgün metnin başarı testine verilen yanlış cevapların ortalaması 4,3, sadeleştirilmiş metnin başarı testine verilen yanlış cevapların ortalaması ise 1,7 şeklindedir. Dolayısıyla özgün metne verilen doğru cevaplar sadeleştirme sonucunda artmış, özgün metne verilen yanlış cevaplar ise sadeleştirme sonucunda azalmıştır. Ghaffari (2020) de mektup türünde Aziz Nesin'in "Şimdiki Çocuklar Harika" adlı kitabından "İlk Mektup" adlı metni, hikâye türü için Sabahattin Ali'nin "Değirmen" adlı kitabından "Kırlangıçlar" adlı metni ve anı türü için de Halide Nusret Zorlutuna'nın "Benim Küçük Dostlarım" adlı kitabından "Mefharet ve Arkadaşları" adlı özgün ve sadeleştirilmiş metinleri A2 düzeyine uygulamış ve öğrencilerin sadeleştirilmiş metinleri daha iyi anladıklarını bulmuştur. Buradan hareketle, öğrencilerin sadeleştirilmiş metni daha iyi anladıkları sonucuna ulaşılabilir.

Sonuç olarak araştırmada, sadeleştirilmiş metnin özgün metne göre daha okunabilir olduğu, sadeleştirilmiş metne verilen doğru yanıt oranının özgün metne verilen doğru yanıt oranından daha yüksek olduğu ve yabancı öğrencilerin sadeleştirilmiş metni daha iyi anladıkları tespit edilmiştir.

Araştırma sonuçlarından hareketle şu öneriler sunulabilir:

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimine yönelik metin sadeleştirme çalışmalarında geçerliliği sağlamak için özgün ve sadeleştirilmiş metinlerin okunabilirliğine bakılmalı ve karşılaştırılmalıdır. Okunabilirlik, anlaşılabilirliği de etkilediğinden metinler ilgili düzeydeki öğrencilere uygulanmalı ve öğrencilerin okuduklarını anlama başarıları ölçülmelidir. Bu sayede yapılan sadeleştirme işleminin hedefine ulaşmış olmadığı görülebilir.

Kaynakça/Reference

- Adivar, A. A. (1950) Bana zehir olan şeker. *Dur Düşün*.
- Ateşman, E. (1997). Türkçede okunabilirliğin ölçülmesi. *A.Ü. TÖMER Dil Dergisi*, 58, 171-174
- Aydın, E. (2021). Yedi iklim Türkçe öğretim seti ders kitaplarının kök değerler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(2), 185-195.
- Bakan, H. (2012). *Yabancılara Türkçe öğretiminde metindilbilimsel ölçütler çerçevesinde bir sadeleştirme denemesi: Sait Faik Abasıyanık, Meserret Oteli* [Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Bezirci, B. & Yılmaz, E.A, (2010) Metinlerin okunabilirliğinin ölçülmesi üzerine bir yazılım kütüphanesi ve Türkçe için yeni bir okunabilirlik ölçütü. *DEÜ Mühendislik Fakültesi Fen Bilimleri Dergisi* 12, 49-62
- Bozkurt, F. (2011). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde bir metin yöntemi çalışması* [Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches*. Sage Publications.
- Çetinkaya, G. (2010). *Türkçe metinlerin okunabilirlik düzeylerinin tanımlanması ve sınıflandırılması* [Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Çetinkaya, G. & Uzun, L. (2010). Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik özellikleri. H. Ülper (Ed.), *Türkçe ders kitabı çözümlenmeleri içinde* (141-156). Pegem Akademi.
- Dubay, W.H. (2004), *The Principles of Readability, Impact Information*, Costa Mesa, CA.
- Ergin, M. (2009), *Türk dil bilgisi*, Bayrak Basım Yayın Tanıtım.
- Eroğlu, S. (2015). *Metindilbilimsel ölçütler çerçevesinde Ömer Seyfettin'in Üç Nasihat hikâyesinin yabancılara Türkçe öğretimi için sadeleştirilmesi* [Yüksek Lisans Tezi], Gazi Üniversitesi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Erişik, H. (2021). Yabancılar için Türkçe okuma kitaplarının okunabilirliği: Türkçenin Sesi Yunus Emre Örneği. *Journal of Sustainable Education Studies*, 2(3), 1-14.
- Erol, H. F. (2014). Yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarında okunabilirlik. *Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi*, 50(50), 29-38.
- Ghaffari, R. (2020). *Yabancılara Türkçe öğretiminde dil yeterliliklerine uygun edebî metin uyarlama* [Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Gürler, H. (2017). *Yabancılara Türkçe öğretiminde Sait Faik Abasıyanık'ın hikâyelerinin A1-A2 seviyesine uyarlanması*. [Yüksek Lisans Tezi Necmettin Erbakan Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Gürler, S. (2017). *Ömer Seyfettin'in hikâyelerinin yabancılara Türkçe öğretiminde A1-A2 seviyesine uyarlanması*. [Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Karşıluyan, S. (2022). Ak Başat Türkçe A1-A2 kitabındaki metinlerin okunabilirlik sayısı ve metinlerdeki ses birimlerin okumaya etkisi. *Türk Dünyası ve Türkçe Öğretimi*, 1(1), 1-17.
- Kavun, M. (2023). Yusuf Asal'ın Patatesspor serisinde yer alan kitapların okunabilirliği. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 12(1), 178-193. DOI: 10.7884/teke.567
- Kaya, M. (2018). *Dokuzuncu Hariciye Koşuşu ve Yılkı Atı adlı eserlerin yabancılar için A2 düzeyine uyarlanması* [Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>

- Kutlu, A. (2015). Yabancılara Türkçe öğretiminde Ömer Seyfettin'in Kaşağı ve Perili Köşk adlı hikâyelerinin A1-A2 seviyesine uyarlanması [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Maden, A., Ustabulut, M.Y. & Banaz, E. (2022). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde program geliştirme ile ilgili yapılmış çalışmalara bir bakış. S. Maden (ed.). *Türkçe eğitimi ile ilgili güncel araştırmalar I* içinde (ss. 67-86) Hiperyayın.
- Maden, S. & Durmaz, N. (2022). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarındaki etkinliklerde kullanılan yöntem ve teknikler. *İğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (30), 172-192. DOI: 10.54600/igdirsosbilder.1072788
- Mazlum, D.E. (2014). *Hüseyin Rahmi Gürpınar'ın "Kuyruklu Yıldız Altında Bir İzdioaç romanı ve Peyami Safa'nın "Dokuzuncu Hariciye Koşuşu" romanının Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler için A1-A2 seviyesine uyarlanması* [Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Kültür Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Mutlu, H. H. (2020). Yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarında (İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Seti, Yedi İklim Öğretim Seti) yer alan metinlerin okunabilirlik düzeylerinin incelenmesi. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 8(22), 371-386.
- Özdemir, S. & Daştan, E. (2022). Yeni İstanbul uluslararası öğrenciler için Türkçe kitaplarındaki okuma metinlerinin okunabilirlik düzeyleri. J.V. Andrei ve M.E. Kalgı (Ed.) *Uluslararası Ege Konferansları Bildiri Kitabı*. ISPEC Yayınları.
- Özmen, C. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde metin değiştirme teknikleriyle öykülerin yeniden oluşturulması* [Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Subaşı, M. & Okumuş, K. (2017). Bir araştırma yöntemi olarak durum çalışması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2),419-426
- Yıldırım, O. (2013). *Yeni Türk edebiyatı metinlerinin A1-A2 düzeyine uyarlanması ve Çalkuşu örneği* [Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Kültür Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Zorbaz, K. Z. & Köroğlu, M. (2016). Gazi Tömer Yabancılar İçin Türkçe öğretim setindeki metinlerin kelime-cümle uzunlukları ve okunabilirlik düzeyleri. *Electronic Turkish Studies*, 11(3), 2510-2524.

EXTENDED ABSTRACT

1. INTRODUCTION

Today, learning a foreign language has become a necessity in a world shrinking thanks to science and technology. The existence of dynamics such as the gradual strengthening of international relations and the rapid increase in competition between states creates the need for individuals to learn new languages (Maden & Durmaz, 2022).

Text simplification is a process that is carried out to make the content of a text easier to understand and to make clearer inferences. Simplification involves removing or replacing overused or underused words in the text, removing patterns and making the sentence shorter and clearer. The readability of a text is related to the number of words in a sentence and the number of syllables in a word. G. Harry McLaughlin (1969) defines readability as "the degree to which a given class of people can read a given text and determine whether the text is comprehensible" (Dubay, 2004). Researchers have developed formulas using different variables depending on the number of sentences, words and syllables in a text. The readability of the text is determined according to the quantitative characteristics of the text. Text simplification is done by shortening long sentences in the text for better understanding of the text, replacing words with low frequency of use with words with high frequency of use, removing grammatical structures that are unknown or above the level of the text. The simplified text is expected to become more readable and more suitable for the reader as the number of sentences and words changes.

Based on the literature, it has been determined that the text simplifications made in teaching Turkish to foreigners are mostly not applied, the simplified texts are expected to be read and understood by the target audience, but the readability of the simplified texts is not checked for validity. From this point of view, it has been determined that there is a need to prepare a text that will contribute to the extracurricular reading of A2 level students, to apply this text and to determine its readability.

2. METHOD

In this study, the case study method, one of the qualitative research approaches, was used. Since the original text was simplified according to the learners of Turkish as a foreign language and its readability was determined, the text was applied and the answers given to the Achievement Test were analyzed, it is suitable for this model. The study group of the research consists of 9 students studying at Bayburt University Turkish Language Teaching Application and Research Center (BAYÜTÖMER) at A2 level. In the selection of the text, care was taken not to exceed one lesson hour with the preparation, reading and comprehension activities.

In this direction, it was decided to simplify Adnan Adıvar's story titled "The Candy That Became Poison To Me" This story was simplified according to A2 level. During the simplification process, the Turkish Maarif Foundation's Teaching Turkish as a Foreign Language Programme and Yunus Emre Institute's Seven Climates Turkish course were used. Students' reading comprehension achievements were collected with an achievement test. In the analysis of the data related to the achievement test, percentage and frequency analyses from descriptive statistical techniques were used. The readability of the original text and the simplified text was analysed according to the formulas of Ateşman (1997), Bezirci and Yılmaz (2010) and Çetinkaya and Uzun (2010).

3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

The readability of the original and simplified texts were analysed according to Ateşman, Bezirci and Yılmaz and Çetinkaya and Uzun formulas. As a result of the analysis, it was concluded that the readability level of the original text "The Candy That Became Poison To Me" was "Moderately Difficult" according to Ateşman formula, "Educational Reading" 8th and 9th grade level according to Çetinkaya and Uzun formula, and "Undergraduate" level according to Bezirci-Yılmaz formula. When the readability level of the simplified text was examined, it was found that it was at the "Easy" level according to Ateşman formula, at

the "Educational Reading" 8th and 9th grade level according to Çetinkaya and Uzun formula, and at the "High School" level according to Bezirci and Yılmaz formula. In Ateşman formula, the readability level decreased from "Medium Difficulty" to "Easy" level as a result of the simplification of the original text, and in Bezirci and Yılmaz formula, the readability level decreased from "Undergraduate" to "High School" level as a result of the simplification of the original text, which shows that the simplified text is more readable. Özdemir and Daştan (2022) found that Yeni İstanbul A2 Turkish for International Students is "Easy" according to Ateşman's formula. Aydın (2021) found that the readability of 7 books in the A2 level Children's Stories Series published by Yunus Emre Institute is at the level of "Easy" according to Ateşman's formula and "Educational Reading" according to Çetinkaya and Long Readability formula. Karşılıyan (2022) found that the readability level of Ak Başat A2 book was "Easy" according to Ateşman's formula, and that it was at the "Educational Reading" level according to Çetinkaya and Uzun's formula. Accordingly, the readability result of the simplified text according to A2 level and the results of the studies measuring the readability of A2 level Turkish textbooks have similar and different aspects. The fact that the readability levels of Yeni Hitit and İstanbul Turkish textbooks, which are the most widely used in the field, and the readability level of the A2 level Children's Stories Series published by Yunus Emre Institute, whose course materials are widely used both in Turkey and abroad, are similar to the study shows that the study is valid.

According to the findings obtained from the achievement test, it was seen that foreign students answered 80% of the simplified text correctly, while the correct answer rate of the original text was lower. The average of the correct answers given to the achievement test of the original text is 5.6; the average of the correct answers given to the achievement test of the simplified text is 8.2. The average of the wrong answers given to the achievement test of the original text is 4.3, and the average of the wrong answers given to the achievement test of the simplified text is 1.7. As a result, while the correct answers given to the original text increased as a result of simplification, the incorrect answers given to the original text decreased as a result of simplification. Based on the research, the following suggestions can be made:

In text simplification studies for teaching Turkish to foreigners, the readability of the original and simplified texts should be examined and compared for the validity of the study. Since readability also affects comprehensibility, the texts should be applied to students at the relevant level and students' reading comprehension achievements should be measured. In this way, it can be determined whether the simplification process has achieved its goal.

ARAŞTIRMANIN ETİK İZİNİ

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: T.C. Bayburt Üniversitesi Rektörlüğü Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 30.03.2023

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: E-51694156-050.99-126829

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

1. yazarın araştırmaya katkı oranı %60, 2. yazarın araştırmaya katkı oranı %40'tır.

Yazar 1: Araştırma amaç ve yönteminin belirlenmesi, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları, raporlaştırma.

Yazar 2: Araştırmanın tasarlanması, verilerin toplanması ve analiz, raporlaştırma.

ÇATIŞMA BEYANI

Araştırmada herhangi bir kişi ya da kurum ile finansal ya da kişisel yönden bağlantı yoktur. Araştırmada herhangi bir potansiyel çıkar çatışması bulunmamaktadır.



Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)

Bolu Abant İzzetBaysal University Journal of Faculty of
Education

2024, 24(2), 617 – 632. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2024.-1325400>



Okul Öncesi Çocukların Öz Düzenleme Becerilerinin Ego Sağlamlık Düzeylerine Etkisinin İncelenmesi

Examining the Effect of Preschool Children's Self Regulation Skills on Ego Resilience Levels

Belgin LİMAN¹ 

Geliş Tarihi (Received): 10.07.2023

Kabul Tarihi (Accepted): 02.04.2024

Yayın Tarihi (Published): 24.06.2024

Öz: Öz düzenleme, yaşamın ilk yıllarında kazanılması gereken temel bir beceridir; çocukluk, ergenlik ve yetişkinlik sürecinde olumlu ve olumsuz sonuçlara sebep olabilmektedir. Özellikle okul öncesi dönem, ego gelişiminde önemli bir süreçtir. Araştırmada öz düzenleme becerilerinin okul öncesi dönem çocuklarının ego sağlamlık düzeylerine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca çalışmada çocukların öz düzenleme becerileri ve ego sağlamlık düzeyleri arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Çalışma grubunu okul öncesine devam eden 5-6 yaş aralığındaki 309 çocuk ve anneleri oluşturmaktadır. Verilerin toplanmasında "Çocuk Ego Sağlamlığı Ölçeği" ve "4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz-Düzenleme Becerileri Ölçeği (Anne Formu)" kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesi Pearson Korelasyon ve CHAID analizi ile yapılmıştır. Sonuç olarak çocukların toplam öz düzenleme becerileri ve dikkat, çalışma belleği, engelleyici duygu, engelleyici davranış düzenleme ile ego sağlamlık düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu, çocukların öz düzenleme beceri düzeyleri arttıkça ego sağlamlık düzeylerinin de arttığı tespit edilmiştir. Araştırmada okul öncesi çocuklarında dikkat alt boyutunun çocukların ego sağlamlık düzeyleri üzerinde istatistiksel olarak manidar düzeyde birincil belirleyici etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca dikkati orta düzeyde olan çocuklardan engelleyici kontrol duygu davranışı yüksek olan çocukların ego sağlamlık düzeylerinin daha iyi olduğu tespit edilmiştir. Çocuklarda ego ve ego sağlamlığının desteklenmesi ve gelişimine önem verilmelidir. Araştırma sonuçları, çocukların ego dayanıklılığını geliştirmek için uygun müdahale adımları oluşturulmasına rehberlik edebilir.

Anahtar Kelimeler: Öz düzenleme, Ego sağlamlığı, Okul öncesi dönem, Küçük çocuklar

&

Abstract: Self regulation is a fundamental skill that must be acquired in the early years of life; It can cause positive and negative consequences during childhood, adolescence and adulthood. Especially the preschool period is an important process in ego development. The aim of the study was to examine the effect of self regulation skills on the ego resiliency levels of preschool children. Additionally, the study examined the relationship between children's self regulation skills and ego resilience levels. The study group consists of 309 children aged 5-6 attending pre-school and their mothers. "Child Ego Strength Scale" and "Self-Regulation Skills Scale for 4-6 Year Old Children (Mother Form)" were used to collect data. Data analysis was done using Pearson Correlation and CHAID analysis. As a result, it was determined that there was a positive significant relationship between children's total self regulation skills and attention, working memory, inhibitory emotion, inhibitory behavior regulation and ego resilience levels, and as children's self regulation skill levels increased, their ego resilience levels also increased. In the study, it was determined that the attention sub-dimension in preschool children had a statistically significant primary determining effect on the ego resiliency levels of children. In addition, it has been determined that ego resiliency levels of children with high inhibitory control emotional behavior are better than children with moderate attention levels. Emphasis should be placed on supporting and developing ego and ego strength in children. Research results may guide the creation of appropriate intervention steps to improve children's ego resilience.

Keywords: Self regulation, Ego resilience, Preschool period, Toddlers

Atf/Cite as: Liman, B. (2024). Okul öncesi çocukların öz düzenleme becerilerinin ego sağlamlık düzeylerine etkisinin incelenmesi, *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 617 –632 . <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2024.-1325400>

İntihal-Plagiarizm/Etik-Ethic: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/pub/aibuefd>

Copyright © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University– Bolu

¹Sorumlu Yazar: Dr. Öğr. Üyesi Belgin Liman, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Çocuk Gelişimi Bölümü, belgin.liman@gmail.com, ORCID: 0000-0003-4965-2379

1. GİRİŞ

Ego sağlamlığı, bireyin güç koşulları aşma ve zor durumlara uyum sağlayabilme yeteneği olarak görülmektedir (Block & Block, 1980; Luthar & Zelazo, 2003). İlgili alanyazında ego sağlamlığı (Önder & Ogelman-Gülay, 2011), psikolojik sağlamlık (Gizir, 2007) ya da yılmazlık (Çelik, 2013) gibi farklı kavramlarla bağdaştırılmaktadır. Ego sağlamlığı üst düzeyde olan bireyler, değişen koşullara daha kolay uyum sağlayabilme, davranışlarını duruma göre değiştirebilme ve problem çözme stratejilerini esnek kullanabilme yeteneği gösterebilmektedir (Taylor vd., 2013). Bu özellik, gelişimin uygun bir şekilde sürdürülerek olumsuz durumlarla mücadele edilme özelliğine sahiptir (Masten & Coatsworth, 1998). Birey için bir risk faktörü olmasına karşın gelişimin sağlıklı bir şekilde devam etmesi için önemli olmaktadır (Gülay Ogelman & Özyürek, 2020). Yüksek ego sağlamlığı çocukların beklenmedik durumlara rahat tepkiler vermesini, stresle başa çıkmayı, zorlu koşullara direnç sağlamasını ve böyle durumlarda etkili problem çözme stratejileri geliştirmesini kolaylaştıracaktır (Block & Block, 1980). Böylelikle çocuklar ebeveynlerinin ilgisiz tutumu, yoksulluk, hastalık gibi risk etmenlerine karşı pozitif gelişimlerini sürdürebilirler (Gizir, 2007). Düşük düzeyde ego sağlamlığına sahip çocuklar ise değişimlerden rahatsızlık, kaygı duymakta, sorunlar karşısında daha az esneklik göstermekte, stresli ve travmatik olaylara karşı mücadele etme konusunda zorlanabilmektedir. Araştırmacılar çocuklarda görülen içselleştirme/dışsallaştırma sorunları (Eisenberg vd., 1996; Hofer vd., 2010), bilişsel ve dikkat fonksiyonları (Martel vd., 2007) ve sosyal yetkinliğin (Block & Block, 2006) ego sağlamlığı ile alakalı olduğunu bildirmektedir.

Ego sağlamlığı, hayatın ilk yıllarında gelişen ve hem kısa hem de uzun vadeli etkileriyle dikkat çeken bir kavramdır. Araştırmacılar ego sağlamlığının sadece değişken yapısından değil aynı zamanda önleyici ve risk faktörlerinden de etkilendiğini bildirmektedir (Connor & Davidson, 2003; Lee vd., 2013). Risk faktörleri, bireyin karşı karşıya kaldığı ve stresi tetikleyen veya strese neden olan unsurlardır. Birincil risk faktörleri düşük sosyo-ekonomik düzey, yoksulluk, olumsuz ebeveyn tutumları, ebeveyn kaybı, boşanma, olumsuz yaşam olayları (göç, savaş, doğal afetler), ebeveyn hastalıkları, anne depresyonu, çocuğun kronik hastalıkları, genetik, çocuk ihmali/istismarıdır (Greene, 2002; Reed-Victor & Stronge, 2002; Werner & Smith, 2001). Koruyucu faktörler ise risk faktörlerinin etkisini düşüren beceri ve tutumlardır. Bireysel koruyucu faktörler bilişsel (zeka, yaratıcılık, motivasyonu, problem çözme becerileri), sosyal (sosyal beceriler, sosyal yeterlilik, sözel beceriler) ve duygusal (öz saygı, benlik saygısı, kontrol, öz güven ve mizah) özelliklerdir (Eisenberg vd., 2002; Haynes, 2005; Werner & Smith, 1992). Çevresel koruyucu faktörler aile (samimi, sıcak, ilgili, demokratik, güvenli bağlanma), sosyal çevre (güvenli ev ortamı, okul ortamı, başarılı akran ve öğretmen ilişkileri) ve toplumdur (Reed-Victor & Stronge, 2002; Stams vd., 2001; Werner & Smith, 2001).

Alanyazın öz düzenleme becerilerini risk faktörlerine karşı en etkili bireysel koruyucu faktörlerden biri olarak göstermektedir (Alvord & Grados, 2005; Benzie & Mychasiuk, 2009). Artuch-Garde vd., (2017) göre öz düzenleme davranışı dayanıklılık ile ilişkilendirilmektedir. Öz düzenleme düşünceleri, duyguları ve davranışları düzenleyebilme (McClelland & Cameron, 2012) davranışıdır. Zihinsel, duygusal ve davranışsal süreçleri içeren çok boyutlu birleşmeden oluşmaktadır (McClelland & Cameron, 2012; Vohs & Baumeister, 2011). Bilişsel düzenleme, dikkati odaklama, problem çözme, karar verme ve bilişsel becerileri kullanma; duygu düzenleme, duygu kontrolünü sağlama, kendi kendini sakinleştirme ve empati kurma; davranışsal öz düzenleme ise davranışları düzenleme, dürtülerini kontrol etme ve kurallara uyma becerilerini içerir (Murray vd., 2015). Öz düzenleme ayrıca yürütücü işlevler, dikkat, çalışan bellek, engelleyici kontrol gibi bilişsel becerilerin gelişimini desteklemektedir (Diamond, 2013). Dikkat; dikkati odaklama/yoğunlaştırma, diğer uyarıcıları görmezden gelme, planlama, yönergeleri hatırlama, problem çözme davranışlarını (McClelland & Cameron, 2011; Skibbe vd., 2011) ifade etmektedir. Dikkat düzenleme, erken çocuklukta gelişmesi gereken kritik yeteneklerden biridir (Davis vd., 2010) ve çocukların dikkatlerini dağıtan nesne ve düşünceleri yok sayarak bir sorunu çözebilmek ya da bir konuyu kavrayabilmek için belirli niteliklere yoğunlaşması, yeteneklerini küçük yaşlardan itibaren edinmeleri gerektiği vurgulanmaktadır (Bodrova & Leong, 2007). Öz düzenlemesi yüksek olan çocukların dikkat gerektiren görevlerde başarılı oldukları, zorlu görevlerde çaba harcayabildikleri ve bu becerilerin sırasını bekleme,

oyuncaklarını paylaşma gibi sosyal davranışlarla ilişkili olduğu ifade edilmektedir (Vasseleu vd., 2021). Çalışma belleği, farklı görevleri düşünme, yapılandırma, değiştirme ve akılda tutma gibi bilişsel süreçleri koordine etmektedir. Örnek olarak, kurallı bir oyunu kurallarına uygun oynama ve öğrenilen bilgiyi akılda tutma (Matthews vd., 2009; Smith & Kosslyn, 2017) verilebilir. Engelleyici kontrol erken dönemde yürütücü işlevlerin gelişiminde rol alan başlıca öz düzenleme çeşididir. Engelleyici kontrol becerileri, hataları planlamak veya ortadan kaldırmak için baskın olan tepkiyi pekiştirme ya da baskın olmayan tepkiyi harekete geçirme yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Eisenberg vd., 2010). Engelleyici kontrol becerilerindeki bireysel farklılıklar genellikle orta çocukluk dönemine kadar sabit kalır ve sosyal olarak kabul edilen davranışın içselleştirilmesinde önemli rol oynar (Kochanska vd., 1997; Olson vd., 1999). Öz düzenleme, yaşamın ilk yıllarında kazanılması gereken temel bir beceridir ve çocukluk, ergenlik ve yetişkinlik sürecinde olumlu ve olumsuz sonuçlara sebep olabilmektedir. Mizaç, genetik ve aile ortamı (Bridgett vd., 2015; Kochanska vd., 2000; Posner & Rothbart 2000) gibi çok sayıda faktör öz düzenlemenin erken ortaya çıkışını şekillendirir. Ebeveynlik süreçleri ve ebeveyn-çocuk etkileşimlerinin, çocukların öz düzenleme becerilerin gelişimi üzerinde etkisi olduğu kanıtlanmıştır. Boylamsal kanıtlar, ilk yıllarda ebeveynliğin, yönetici işlevler, duygu ve davranışsal düzenleme becerileri üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir (Bernier vd., 2010; Kochanska vd., 2000; Roskam vd., 2014; Williams & Berthelsen 2017). Meta-analizler, olumlu ebeveynlik stratejilerin daha iyi çocuk öz düzenlemesi ile ilişkili olduğunu, olumsuz ebeveynlik stratejilerin ise daha zayıf çocuk öz düzenlemesi ile bağlantılı olduğunu göstermektedir (Karreman vd., 2006; Valcan vd., 2017).

İlk yıllarda çocuklarda ego sağlamlığının gelişimi sağlıklı gelişim için gerekli yetiler arasındadır (Gülay Ogelman & Özyürek, 2020). Özellikle okul öncesi dönem, ego gelişiminde önemli bir süreçtir. Dolayısıyla, bu dönemde çocuklarda ego, ego sağlamlığının desteklenmesi ve gelişimine önem verilmelidir. Ego sağlamlığı yüksek bireyler öz düzenleme becerileri gelişmiş, dürtü, duygu ve davranış kontrolü sağlayabilen, stres faktörleri ile etkin bir şekilde başa çıkabilen bireyler olarak nitelendirilmektedir (Vohs & Baumeister, 2004; Zimmerman, 2000). Bu durum tersinden bakıldığında da doğrudur. Özbey'in (2019) belirttiği gibi çocukların öz düzenleme, duygularını ve davranışlarını kontrol edebilme becerilerinin desteklenmesi, stresle baş etme becerilerin gelişimine katkı sağlayacaktır. Araştırma sonuçları, çocukların ego dayanıklılığını geliştirmek için uygun müdahale adımları oluşturulmasına rehberlik edebilir. Dolayısıyla bu iki değişken arasındaki ilişkinin farklı açılardan ortaya konulmasının önemli olacağı düşünülmektedir.

1.1. Araştırmanın amacı

Bu nedenle bu araştırma okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerilerinin ego sağlamlık düzeylerine etkisinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır.

Aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Çocukların öz düzenleme becerileri ve ego sağlamlık düzeyleri nasıldır?
2. Çocukların öz düzenleme becerileri ve ego sağlamlık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
3. Çocukların öz düzenleme becerileri ego sağlamlık düzeylerini etkilemekte midir?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın modeli

Bu çalışma nicel olarak desenlenmiş ve ilişkisel tarama modelinde yürütülmüştür. Nicel çalışmalar (Kuş, 2009), genellenir ve nesnel bilgilere ulaşmada pozitivist paradigma etrafında yapılan araştırmalardır. Tarama modeli çalışmalar birden fazla elemandan oluşan evrende, genel bir kanıya varmak amacıyla tercih edilmektedir. Bu çalışmada, okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerilerinin ego sağlamlık düzeylerine etkisinin incelenmesinde ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli

(Karasar, 2014) birden fazla değişken arasındaki değişimin olup olmadığını ya da derecesinin belirlenmesinin hedeflendiği bir çalışma modelidir.

2.2. Araştırmanın evreni ve örnekleme

Araştırmanın evrenini, 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Niğde il merkezinde bulunan MEB'e bağlı ilkokulların ana sınıflarında ve bağımsız anaokullarında okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş aralığındaki 150 kız ve 159 erkek olmak üzere 309 çocuk ve bu çocukların anneleri oluşturmuştur. Katılımcı annelerin %0.5'i (n=16) 21-29 yaş aralığında, %57.9'u (n=179) 30-39 yaş aralığında ve %36.8'i (n=114) 41 ve üstü yaş aralığındadır. Diğer taraftan annelerin %18.7'si (n=58) ilk-ortaokul mezunu, %36.8'i (n=81) lise mezunu, %11.6'sı (n=36) ön lisans ve %43'ü (n=134) üniversite mezunudur. Örneklemin evrenden seçilmesinde basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2007).

2.3. Veri toplama araçları ve süreci

Çalışma öncesi Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Rektörlüğünden 28.04.2022 tarihli ve 2022/05-52 sayılı etik kurul onayı alınmıştır. Daha sonra Niğde Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğünden uygulamanın Millî Eğitim Bakanlığına bağlı ana sınıflarında ve bağımsız anaokullarında yapılabilmesine ilişkin izin alınmıştır. Gerekli izinler alındıktan sonra, uygulamanın yapılacağı okulların yöneticileri ve öğretmenleri ile görüşülüp araştırma hakkında bilgi verilmiştir. Araştırmaya dahil olan okul öncesinde 5-6 yaş çocuğu bulunan annelere formlar öğretmenler aracılığıyla iletilmiştir. Çalışmaya katılan anneler tarafından doldurulan formlar bir hafta sonra öğretmenlerden alınmıştır. Veriler, Kişisel Bilgi Formu, 4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz-Düzenleme Becerileri Ölçeği (Anne Formu) ve Çocuk Ego Sağlamlığı Ölçeği ile toplanmıştır.

2.3.1. 4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz-Düzenleme Becerileri Ölçeği (Anne Formu):

Erol ve İvrendi tarafından geliştirilen (2018), 5'li likert tipinde bir ölçektir. Ölçek 20 madde ve dört alt boyuttan oluşmaktadır. Maddeler, (1 puan) hiçbir zaman (5 puan) her zaman aralığında derecelenmektedir. Ölçek, *çalışma belleği* (5 madde), *engelleyci kontrol-duygu* (5 madde), *dikkat* (6 madde) ve *engelleyci kontrol-davranış* (4 madde) alt boyutlarından oluşmaktadır. Anneler tarafından doldurulan ölçekten alınan puanların yüksekliği çocukların öz düzenleme beceri düzeylerinin yüksekliğini göstermektedir. Erol ve İvrendi ölçeğin tümü için (2018) cronbach alfa değerini 0.90, alt boyutlar için ise sırasıyla, 0.89, 0.82, 0.77, 0.75 olarak belirlemiştir. Bu çalışma için ise alt boyutlar ve toplam öz düzenleme için Cronbach alfa değeri sırasıyla, 0.81, 0.71, 0.81, 0.66 ve 0.88 olarak hesaplanmıştır.

2.3.2. Çocuk Ego Sağlamlığı Ölçeği:

Ölçek Eisenberg vd. (1996) tarafından ve Block'un Q Sort yönteminden uyarlanarak geliştirilmiştir. Uyarlama çalışması Önder ve Gülay-Ogelman tarafından (2011) yapılmıştır. Ölçek çocukların gözlemlenmesine dayalı olarak öğretmenler veya anne-baba tarafından doldurulabilmektedir. Bu çalışmada anne formu kullanılmıştır. Ölçek 12 maddeden ve 9'lu likert tipinde tek boyuttan oluşmaktadır. Yüksek puanlar ego sağlamlık düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçeğin (Önder & Gülay-Ogelman, 2011) Cronbach alfa değeri 0.86'dır. Bu çalışmada Cronbach alfa değeri 0.66 hesaplanmıştır.

2.4. Verilerin analizi

Anket verileri ilk önce sayısal kodlara dönüştürülerek istatistik analiz programına aktarılmıştır. Daha sonra çocukların öz düzenleme becerileri ve ego sağlamlık puanları betimsel istatistikleri belirlenmiştir. Araştırmada elde edilen verilerin analizi için SPSS 22.0 paket programı kullanılmıştır. Verilerin dağılımının normalliğini test etmek amacıyla Basıklık (Kurtosis) ve çarpıklık (Skewness) değerleri incelenmiştir. Dikkat alt boyutu basıklık, çarpıklık değeri .861 ile -.842, çalışma belleği alt boyutu basıklık, çarpıklık değeri .707 ile -1.057; engelleyci kontrol-duygu alt boyutu basıklık, çarpıklık değeri -.081 ile -.687; engelleyci kontrol-davranış alt boyutu basıklık, çarpıklık değeri .079 ile -.286; toplam öz düzenleme basıklık, çarpıklık değeri .078 ile -.545 dir. Ego sağlamlığı alt boyutu basıklık, çarpıklık değeri ise -.388 ile -.203 arasında hesaplanmıştır. Kurtosis ve Skewness değerleri ± 1.5 arasında olduğunda verilerin normal dağılım

gösterdiği kabul edilir (Tabachnick & Fidell, 2013). Verilerin analizinde, ölçek puanları arasındaki ilişkilerin belirlenmesinde Pearson Korelasyon Katsayısı, veri eğilimlerinin tahmini için sınıflama tekniklerinden karar ağacı CHAID algoritması kullanılmıştır. CHAID karar ağacı yöntemi hem sürekli hem de kategorik değişkenlere uygulanabilmektedir. Normalden sapma dağılımı gösteren veri setinde hangi değişkenlerin önemli olduğunu belirleyerek, değişkenler arasındaki ilişkiyi görsel algoritmalarla sunmasından dolayı kolay yorumlanabilen bir analiz yöntemidir. Karar ağaçları, kök düğümlerinden yapraklara doğru inildikçe, benzer özelliklere sahip düğümler oluşturmaktadır. Sürekli kendini yinelemekte (Akpınar, 2017), bütünü kendi içinde en iyi şekilde bölerek yeni düğümler oluşturmaktadır.

2.5. Araştırmanın etik izni

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Rektörlüğü Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 28.04.2022

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 2022/05-52

3. BULGULAR

Bu bölümde çocukların “4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz-Düzenleme Becerileri Ölçeği” ve “Çocuk Ego Sağlamlığı Ölçeği” betimsel analizlerine ait sonuçlar Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1.

Betimsel Analiz Sonuçları

	Min.	Max.	X	Ss
Dikkat	10.00	30.00	24.64	3.704
Çalışma belleği	15.00	25.00	22.83	2.211
Engelleyici kontrol-duygu	11.00	25.00	20.65	3.304
Engelleyici kontrol-davranış	4.00	20.00	13.84	3.008
Toplam öz düzenleme	49.00	100.00	81.98	9.601
Ego sağlamlığı	46.00	108.00	80.64	12.654

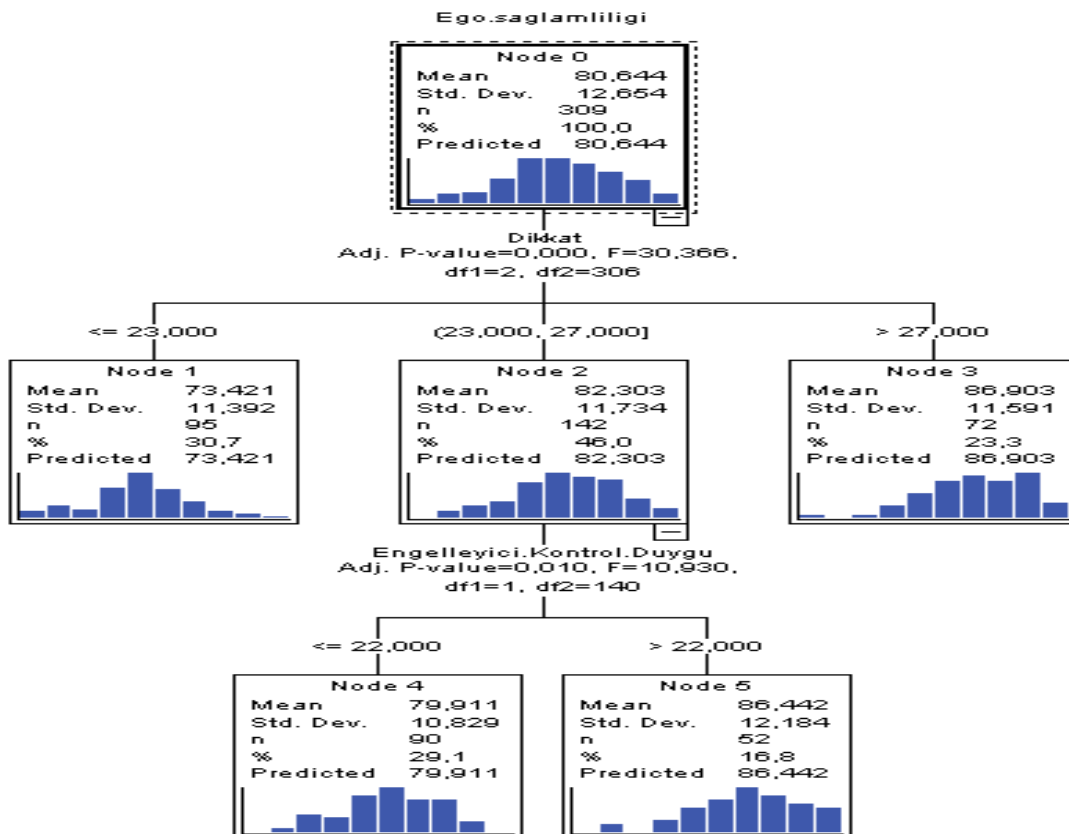
Tablo 1’de görüldüğü üzere 4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz-Düzenleme Becerileri Ölçeği puan ortalamaları dikkat alt boyutu için 24.64, çalışma belleği için 22.83, engelleyici kontrol-duygu için 20.65, engelleyici kontrol-davranış için 13.84 ve toplam öz düzenleme becerileri için 81.98’dir. Ölçeğin toplam ve alt boyutlardan alınan yüksek puanlar, öz düzenleme becerilerinin yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir. Aynı tabloya bakıldığında çocukların ego sağlamlığı ortalama puanlarının 80.64 olduğu görülmektedir.

Tablo 2.*Çocukların Öz Düzenleme Becerileri ve Ego Sağlamlığı Puanları Korelasyon Analizi Sonuçları*

	Ego sağlamlığı	
Dikkat	r	0.404
	p	0.000*
Çalışma belleği	r	0.253
	p	0.000*
Engelleyici kontrol-duygu	r	0.435
	p	0.000*
Engelleyici kontrol-davranış	r	0.305
	p	0.000*
Toplam öz düzenleme	r	0.459
	p	0.000*

Tablo 2'ye bakıldığında çocukların anne görüşlerine dayalı toplam öz düzenleme ve dikkat, çalışma belleği, engelleyici kontrol-duygu, engelleyici kontrol-davranış alt boyut puanları ile ego sağlamlığı puanları arasında pozitif yönlü manidar bir ilişki vardır ($r=0.459$, $r=0.404$, $r=0.253$, $r=0.435$, $r=0.305$, $p<0.001$). Bu durumda, çocukların öz düzenleme beceri düzeyleri arttıkça ego sağlamlık düzeylerinin arttığı söylenebilir.

Çocukların öz düzenleme becerilerinin ego sağlamlık düzeylerine etkisini incelemeye yönelik kullanılan CHAID analizinde, ego sağlamlığı bağımlı değişken ve öz düzenleme becerileri bağımsız değişken olarak atanmıştır. Analiz sonucunda (Şekil 1) elde edilen karar ağacı yapısı aşağıda görülmektedir.



Şekil 1. Çocukların öz düzenleme becerilerinin ego sağlamlık düzeylerini yordamasına ilişkin karar ağacı yapısı

Şekil 1'e göre, 4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz-Düzenleme Becerileri Ölçeği dikkat alt boyutunun 5-6 yaş çocuklarının ego sağlamlık düzeyleri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde birincil belirleyici etkiye sahip olduğu görülmektedir ($F=30.366, p=0.000$). CHAID analizi dikkat alt boyutunu 3 kümeye ayırmıştır. Dikkat alt boyutu puan ortalaması 27 ve üzerinde olan çocukların ($X=86.903$) ego sağlamlık düzeyleri en yüksektir. Yani çocukların dikkat düzenleme becerileri ne kadar yüksekse ego sağlamlık düzeyleri de o kadar yüksek olmaktadır. Dikkat puan ortalaması 23 ile 27 arasında olan çocukların ($X=82.303$) ego sağlamlık düzeyleri üzerindeki en etkili öz düzenleme becerisinin engelleyici kontrol-duygu düzenlemesi olduğu ($F=10.930, p=0.010$) gözlenmiştir. CHAID analizi engelleyici kontrol-duygu alt boyutunu 2 kümeye ayırmıştır. Engelleyici kontrol-duygu puan ortalaması 22 ve üzerinde olan çocukların ($X=86.442$) ego sağlamlık düzeyleri daha yüksektir. Sonuç olarak; dikkat ve engelleyici kontrol-duygu düzenleme becerileri yüksek düzeydeki çocukların ego sağlamlık düzeyleri de yüksek olmaktadır.

4.TARTIŞMA ve SONUÇ

Araştırmada, okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerilerinin ego sağlamlık düzeylerine etkisi incelenmiştir. Çocukların öz düzenleme becerileri ve ego sağlamlığı anne görüşlerine göre değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgular alanyazın doğrultusunda tartışılmıştır. Çalışmada çocukların öz düzenleme becerileri ile ego sağlamlıkları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Dolayısıyla çocukların dikkat, çalışma belleği, engelleyici kontrol-duygu, engelleyici kontrol-davranış ve toplam öz düzenleme becerileri arttıkça ego sağlamlık düzeylerinin de arttığı saptanmıştır. Benzer şekilde Artuch-Garde vd. (2017), öz düzenleme davranışının dayanıklılık ile ilişkili olduğunu belgelemiştir. Yine Woodward vd. (2017) tarafından yapılan çalışmada çocuklarda erken dönemde kazanılan öz düzenleme becerilerinin sosyal duygusal iyi oluşu ve akademik başarıyı pozitif etkilediği ortaya konmuştur. Başka bir çalışmada Özbey vd. (2018) okul öncesi eğitimi alan çocukların öz düzenleme becerileri ile psikolojik sağlamlık ve iyi oluşla ilişkili olan; duygusal ve bedensel iyilik, öz saygı, sosyal ilişkiler, aile ve okul boyutlarının pozitif ilişki gösterdiği bulgulanmıştır.

Yapılan CHAID analizi, okul öncesi çocukların ego sağlamlık düzeyleri üzerinde en önemli birincil belirleyici etkiye sahip öz düzenleme becerisinin dikkat alt boyutu olduğu göstermiştir. Alan yazında bireysel düzeyde, ego sağlamlığının bilişsel beceriler ile ilgili olduğu belirtilmektedir (Coyne & Thompson, 2011; Keenan & Shaw, 1997). Compas vd. (2009) göre üst düzey bilişsel beceriler çocukların farklı başa çıkma stratejileri düşünmelerini mümkün kılabilir. Üst zihinsel becerilerden dikkati düzenlemenin, negatif duygularla başa çıkmayı kolaylaştırdığı ve bu durumun psikolojik sağlamlık üzerinde pozitif etkileri olduğu (Derryberry & Reed, 1996; Lengua vd., 1999; Rothbart vd., 2000) ifade edilmektedir. Alanyazın psikolojik dayanıklılık düzeyi düşük olan bireylerin içe ve dışa yönelimde daha fazla sorun sergilediğini ileri sürmektedir (Eisenberg vd., 2002; Eisenberg vd., 2010; Kabasakal & Arslan, 2014; Kim & Im, 2014). Yapılan bir çalışma (Eisenberg vd., 2010) dikkat kontrolü ile çocuklarda içselleştirme (geri çekilme ve kaygı/depresyon) davranışları arasında negatif yönlü bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. CHAID analizi sonucunda dikkati orta düzeyde olan çocuklardan engelleyici kontrol-duygu davranışı yüksek olan çocukların ego sağlamlık düzeylerinin daha iyi olduğu tespit edilmiştir. Benzer şekilde Kapucuoğlu (2023) çalışmasında duygu düzenleme becerileri ile ego sağlamlığı arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğunu bulgulanmıştır. Duygu düzenleme stratejilerine sahip çocuklar zor durumlar karşısında daha dirençli, sabırlı ve iyimser bir bakış açısı sergilerken, duygularını düzenlemekte zorlanan çocuklar zorluklar karşısında daha karamsar ve sabırsız görünmektedirler. Duygu düzenlemenin, ilk zamanlar (Bonanno & Diminich, 2013) risk altında olan çocuklarda dayanıklılık oluşturmak için önemli bir eğilim olduğuna değinilmektedir. Bireyler duygularını ve davranışlarını kontrol edebildiğinde, stresli durumlara uyum sağlama konusunda bir avantaja sahip olabilmektedirler (Eisenberg vd., 2004). Nitekim yapılan araştırmalar, çocuklarda duygusal kontrolün dayanıklılık üzerinde etkili olduğunu göstermiştir. Örneğin, Gloria vd. (2013) olumlu duygulanımın bireylerin psikolojik sağlamlık düzeylerini artırdığını, sıkıntı ve stresle etkin bir şekilde başa çıkmalarını sağladığını ortaya koymuştur (Hong vd., 2018). Dolayısıyla

araştırmacılar duygu düzenlemenin, kişilerarası olumlu ilişkilerin ve yeterliklerin çocukların yılmazlığını koruyucu bir faktör olduğunu ifade etmektedir (Troy & Mauss, 2011; Yargıç, 2005). Troy ve Mauss'e (2011) göre bireylerin duygularını yönetebilme becerisi yılmazlığı artıran bir faktördür. Nitekim Türkiye'de okul öncesi dönem çocukları ile yapılan pek çok çalışmada duygu düzenlemenin çocukların ego sağlamlığı üzerinde etkisi olduğu saptanmıştır (Bayındır vd., 2018; Ogelman & Önder, 2019). Öte yandan Yule (2017) çalışmasında, duygu düzenleme stratejileri ile yılmazlık arasında anneler açısından da önemli etkileşime dikkat çekmektedir. 3-6 yaş 124 çocukla yapılan çalışmada bakım verenlerin duygu koçluğu davranışlarının çocukların duygu düzenleme stratejileri ve dayanıklılık düzeyleri ile ilişkili olduğu belirlenmiştir (Yule, 2017). Ego sağlamlığı, hayatın ilk yıllarında gelişen ve hem kısa hem de uzun vadeli etkileriyle dikkat çeken bir kavramdır. Çok küçük çocuklarla yapılan boylamsal kanıtlar uzun vadede etkisini gösterdiğini ortaya koymaktadır. Örneğin, bir çalışmada (Taylor vd., 2014) 30 aylıktan 84 aylığa kadar çocuklarda ego sağlamlığı, hayal kırıklığı ve korkunun sosyal yeterliğe olan etkisi izlenmiştir. Araştırmacılar 84 aylıktaki ego sağlamlığının sosyal yeterliği yordadığını, ek olarak ego sağlamlığı düzeyinin çocuklardaki hayal kırıklığı, korku ve uzun vadede sosyal yeterlikler arasındaki ilişkilere aracılık ettiğini belirlemiştir. Çalışma, hayal kırıklığı ve öfke davranışlarındaki bireysel farklılıkların, çocukların sosyal yeterliliği ile ilişkilendirilen ego sağlamlığının gelişimine katkı sağlayabileceğini ortaya koymuştur. Son zamanlarda yapılan bir meta-analiz sonucu da duygu düzenlemenin, zorluklara maruz kalan 5-12 yaş arası çocuklar arasında psikolojik sağlamlıkla ilişkili önemli bir faktör olduğunu göstermektedir (Gartland vd., 2019). Ayrıca Connell (2008) ve MacIsaac vd. (2021) tarafından yapılan çalışmalar okul öncesi dönemden itibaren öz düzenlemenin geliştirilmesinin ergenlikte dahi psikolojik sağlamlığı uzun vadede olumlu etkilediğini kanıtlamıştır. MacIsaac vd. (2021) öz düzenleme becerisi, yürütücü işlevler ve duygu düzenleme destekleme programına katılan ergenlerin psikolojik sağlamlık ve iyi oluş düzeylerinin pozitif yönde vd., 2003) olumsuz yaşam koşulları, kronik hastalıklar gibi zorlu süreçlerde öz düzenleme becerilerine sahip gençlerin daha yüksek düzeyde dayanıklılık gösterdiği ortaya konulmuştur. Görüldüğü gibi bu çalışmanın yanı sıra öz düzenleme stratejilerinin ego sağlamlığı üzerinde etkili olduğu ve bu iki özellik arasında ilişki olduğu çeşitli çalışmalarla belgelenmiştir. Dolayısıyla ego sağlamlık düzeyi çocukların öz düzenleme becerileri desteklenerek geliştirilebilir (Taylor vd., 2013).

Küçük çocuklar, ergen/gençlere göre birçok yönden risk faktörlerine karşı daha savunmasızdır (Luthar, 1999). Bu durum yapılması gereken müdahalelerin erken çocukluk yılları kapsamında planlanmasının önemini ortaya koymaktadır. Gelişimsel süreçte engelleyici kontrol becerilerinin ego sağlamlığı ve diğer gelişim alanları üzerindeki önemi büyüktür. Araştırmalar engelleyici kontrol becerilerinin gelişiminde yetişkin ve çocuk etkileşiminin etkili olduğunu göstermektedir (Greenberg, 2006). Ebeveynlerin 2 yaşındaki bebeklerine verdiği olumlu destek, 2-4 yaş arası engelleyici kontrol becerilerinin gelişimini desteklemiştir (Moilanen vd., 2010). Dolayısıyla bu becerilerin geliştirilmesinde annelerin bilinçlendirilmesi hedeflenebilir. Araştırma verileri, anne değerlendirmeleri doğrultusunda elde edilmiştir. Çocukların ego sağlamlığı ve öz düzenleme davranışlarını değerlendirirken yalnızca anne görüşlerine odaklanılması nedeniyle sınırlıdır. Farklı değerlendirme yöntemlerinin kullanılması durumunda daha farklı sonuçlara ulaşılabilir ya da bu bulgular doğrulanabilir. Sonraki araştırmalarda farklı değerlendirme yöntemleri kullanılarak mevcut çalışma kapsamındaki değişkenler değerlendirilebilir ve elde edilen bulgular ile karşılaştırmalar yapılabilir. Sonraki araştırmalarda söz konusu değişkenlerin boylamsal olarak incelenmesi ve zamanla değişimlerinin gözlemlenmesi önerilebilir.

Kaynakça/Reference

- Akpınar, H. (2017). *DATA veri madenciliği veri analizi*. İstanbul: Papatya.
- Alvord, M. K., & Grados, J. J. (2005). Enhancing resilience in children: A proactive approach. *Professional Psychology: Research and Practice*, 36(3), 238-245. <http://dx.doi.org/10.1037/0735-7028.36.3.238>
- Artuch-Garde, R., González-Torres, M. D. C., de la Fuente, J., Vera, M. M., Fernández-Cabezas, M., & López-García, M. (2017). Relationship between resilience and self-regulation: A study of Spanish youth at risk of social exclusion. *Frontiers in Psychology*, 8, 612.
- Bayındır, D., Balaban Dağal, A., & Önder, Ö. (2018). Examinin gemotional regulation skills based on ego resiliency levels in 60–72-month-old children in Turkey. *Adıyaman University, Journal of Social Sciences Institute*, 10(29), 377-400.
- Benzies, K., & Mychasiuk, R. (2009). Fostering family resiliency: a review of the key protective factors. *Child & Family Social Work*, 14 (1),103-114. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1365-2206.2008.00568x>
- Bernier, A., Carlson, S. M., & Whipple, N. (2010). From external regulation to self-regulation: Early parenting precursors of young children's executive functioning. *Child Development*, 81(1), 326-339.
- Block, J. H., & Block, J. (1980). The role of ego-control and ego-resiliency in the organization of behavior. In W. A. Collins (Ed.), *Minnesota symposia on childpsychology* (Vol. 13, pp. 39-101). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Block, J., & Block, J. H. (2006). Venturing a 30-year longitudinal study. *American Psychologist*, 61(4), 315-327. <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.61.4.315>
- Bodrova, E., & Leong, D. J. (2010). *Zihnin araçları: Erken çocukluk eğitiminde Vygotsky yaklaşımı* (G. Haktanır, Çev. Ed.). Anı Yayıncılık.
- Bonanno, G. A., & Diminich, E. D. (2013). Annual research review: Positive adjustment to adversity-trajectories of minimal impact resilience and emergent resilience. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 54(4), 378-401.
- Buckner, J. C., Mezzacappa, E., & Beardslee, W. R. (2003). Characteristics of resilient youths living in poverty: The role of self-regulatory processes. *Development and Psychopathology*, 15(1), 139-162.
- Büyüköztürk, Ş. (2013). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum* (18. Baskı.). Ankara: Pegem Akademik Yayıncılık.
- Bridgett, D. J., Burt, N. M., Edwards, E. S., & Deater-Deckard, K. (2015). Inter generational transmission of self-regulation: A multi disciplinary review and integrative conceptual framework. *Psychological Bulletin*, 141(3), 602-654.
- Compas, B. E., Jaser, S. S., & Benson, M. A. (2009). Coping and emotion regulation: Implications for understanding depression during adolescence. İçinde S. Nolen-Hoeksema & L. M. Hilt (Edi.), *Handbook of depression in adolescents* (s. 419-440). New York, NY: Routledge/Taylor & Francis Group.
- Connell, R. (2008). A thous and miles from kind: Men, masculinities and modern institutions. *The Journal of Men's Studies*, 16(3), 237-252.
- Connor, K. M., & Davidson, J. R. T. (2003). Development of a new resilience scale: The Connor–Davidson resilience Scale (CD-RISC). *Depression and Anxiety*, 18(2), 76-82.
- Coyne, L. W., & Thompson, A. D. (2011). Maternal depression, locus of control, and emotion regulatory strategy as predictors of preschoolers' internalizing problems. *Journal of Child and Family Studies*, 20, 873-883. <http://doi:10.1007/s10826-011-9455-2>
- Çelik, E. (2013). Lise son sınıf öğrencilerinin yılmazlık özelliklerinin duygusal dışa vurum açısından incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(2), 221-236.
- Davis, D. W., Harris, R. C., & Burns, B. M. (2010). Attention regulation in low-risk very low birth weight preschoolers: the influence of child temperament and parental sensitivity. *Early Child Development and Care*, 180(8), 1019-1040. <http://doi: 10.1080/03004430802673961>

- Derryberry, D., & Reed, M. A. (1996). Regulatory processes and the development of cognitive representations. *Development and Psychopathology*, 8(1), 215-234.
- Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology*, 64, 135-168. <https://doi.org/10.1126/science.1204529>
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Guthrie, I. K., Murphy, B. C., Maszk, P., Holmgren, R., & Suh, K. (1996). The relations of regulation and emotionality to problem behavior in elementary school children. *Development and Psychopathology*, 8(1), 141-162.
- Eisenberg, N., Spinrad, T. L., & Morris, A. S. (2002). Regulation, resiliency, and quality of social functioning. *Self Identity*, 1(2), 121-28.
- Eisenberg, N., Spinrad, T. L., Fabes, R. A., Reiser, M., Cumberland, A., Shepard, S. A.,...Murphy, B. (2004). The relations of effortful control and impulsivity to children's resiliency and adjustment. *Child Development*, 75(1), 25-46.
- Eisenberg, N., Spinrad, T. L., & Eggum, N. D. (2010). Emotion-related self-regulation and its relation to children's maladjustment. *Annual Review of Clinical Psychology*, 6, 495-525.
- Eisenberg, N., Haugen, R., Spinrad, T. L., Hofer, C., Chassin, L., & Zhou, Q. (2010). Relations of temperament to maladjustment and ego-resiliency in at-risk children. *Social Development*, 19(3), 577-600. <http://doi:10.1111/j.1467-9507.2009.00550.x>
- Erol, A., & İvrendi, A. (2018). 4-6 Yaş çocuklarına yönelik öz-düzenleme becerileri ölçeğinin geliştirilmesi (Anne Formu). *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44(44), 178-195
- Gartland, D., Riggs, E., Muyeen, S., Giallo, R., Afifi, T. O., MacMillan, H., Herman, H., Bulford, E., & Brown, S. (2019). What factors are associated with resilient outcomes in children exposed to social adversity: A systematic review. *BMJ Open*, 9(4), e024870.
- Gizir, C. A. (2007). Psikolojik sağlık, risk faktörleri ve koruyucu faktörler üzerinde bir derleme çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(28), 113-128.
- Gloria, C. T., Faulk, K. E., & Steinhardt, M. A. (2013). Positive affectivity predicts successful and unsuccessful adaptation to stress. *Motivation and Emotion*, 37, 185-193.
- Greenberg, M. T. (2006). Promoting resilience in children and youth: Preventive interventions and their interface with neuroscience. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1094(1), 139-150.
- Greene, R. (2002). Human behavior theory: a resilience orientation. In R. Greene(Ed.), *Resiliency: An integrated approach to practice, policy, and research* (pp. 1-28). Washington, DC: NASW Press.
- Gülşay Ogelman, H., & Özyürek, A. (2020). Koruyucu ve biyolojik aileye sahip okul öncesi çocukların ego sağlımlıklarının karşılaştırılması. *Current Research in Social Sciences*, 6(2), 161-169.
- Haynes, N. M. (2005). *Personalized leadership for effective schooling*. Retrieved from www.atdp.berkeley.edu/hayneskeynote_04.ppt
- Hofer, C., Eisenberg, N., & Reiser, M. (2010). The role of socialization, effortful control, and ego-resiliency in french adolescents'. *Social Functioning Journal of Research on Adolescence*, 20(3), 555-582. <http://doi:10.1111/j.1532-7795.2010.00650.x>
- Hong, F., Tarullo, A. R., Mercurio, A. E., Liu, S., Cai, Q., & Malley-Morrison, K. (2018). Childhood maltreatment and perceived stress in young adults: The role of emotion regulation strategies, self-efficacy, and resilience. *Child Abuse & Neglect*, 86, 69-146.
- Kabasakal, Z., & Arslan, G. (2014). The relationship between psychological resilience, family problems and antisocial behaviors in adolescence. *International Journal of Family, Child and Education*, 2(3), 76-90.
- Karreman, A., vanTuijl, C., vanAken, M. A. G., & Deković, M. (2006). Parenting and self-regulation in preschoolers: a meta-analysis. *Infant and Child Development*, 15(6), 561-579. <https://doi.org/10.1002/icd.478>
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi (17. Baskı)*. Ankara: Nobel yayın dağıtım.
- Keenan, K., & Shaw, D. (1997). Developmental and social influences on young girls' early problem behavior. *Psychological Bulletin*, 121(1), 95-113.
- Kim, D. H., & Im, Y. J. (2014). Resilience as a protective factor for the behavioral problems in school-aged children with atopic dermatitis. *Journal of Child Health Care*, 18(1), 47-56.

- Kochanska, G., Murray, K., & Coy, K. C. (1997). Inhibitory control as a contributor to conscience in childhood: From toddler to early school age. *Child Development*, 68, 263-277.
- Kochanska, G., Murray, K. T. & Harlan, E. T. (2000). Effortful control in early childhood: Continuity and change, antecedents, and implications for social development. *Developmental Psychology*, 36(2), 220-232. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.36.2.220>.
- Kuş, E. (2009). *Nitel-nitel araştırma teknikleri: sosyal bilimlerde araştırma teknikleri nicel mi? nitel mi?* (3. Baskı). Ankara: Anı.
- Lee, J. H., Nam, S. K., Kim, A.R., Kim, B., Lee, M. Y., & Lee, S. M. (2013). Resilience: A meta-analytic approach. *Journal of Counseling & Development*, 91(3), 269-279.
- Lengua, L. J., Sandler, I. N., West, S. G., Wolchik, S. A., & Curran, P. J. (1999). Emotionality and self-regulation, threat appraisal, and coping in children of divorce. *Development and Psychopathology*, 11(1), 15-37.
- Luthar, S. (1999). *Poverty and children's adjustment*. New-bury Park, CA: Sage
- Luthar, S. S., & Zelazo, L. B. (2003). *Research on Resilience: An Integrative View*. In S. S. Luthar (Ed.), *Resilience and vulnerability: adaptation in the context of childhood adversities* (pp. 510-549). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511615788.023>
- MacIsaac, A., Mushquash, A. R., Mohammed, S., Grassia, E., Smith, S., & Wekerle, C. (2021). Adverse childhood experiences and building resilience with the joypop app: Evaluation study. *JMIR mHealth and uHealth*, 9(1), e25087.
- Martel, M. M., Nigg, J. T., Wong, M. M., Fitzgerald, H. E., Jester, J. M., & Puttler, L. I. (2007). Childhood and adolescent resiliency, regulation, and executive functioning in relation to adolescent problems and competence in a high-risk sample. *Development and Psychopathology*, 19(2), 541-563. <http://doi:10.1017/S0954579407070265>
- Masten, A., & Coatsworth, J. D. (1998). The development of competence in favorable and unfavorable environments: Lessons from research on successful children. *American Psychologist*, 53(2), 205-220.
- Matthews, J. S., Ponitz, C. C., & Morrison, F. J. (2009). Early gender differences in self-regulation and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 101(3), 689-704. <https://doi.org/10.1037/a0014240>
- McClelland, M. M., & Cameron, C. E. (2012). Self regulation in early childhood: Improving conceptual clarity and developing ecologically valid measures, *Child Development Perspectives*, 6 (2), 136-142.
- Moilanen, K. L., Shaw, D. S., Dishion, T. J., Gardner, F., & Wilson, M. (2010). Longitudinal growth and predictors of inhibitory control in early childhood. *Social Development*, 19(2), 326-347.
- Murray, D. W., Rosanbalm, K., Christopoulos, C., & Hamoudi, A. (2015). *Self-regulation and toxic stress: Foundations for understanding self-regulation from an applied developmental perspective* (Vol. 21). OPRE Report.
- Ogelman, H. G., & Önder, A. (2019). Emotional regulation strategies of 5-6-year-old children and their levels of resiliency. *Early Child Development and Care*, 191(2), 221-229. <http://doi:10.1080/03004430.2019.1613650>
- Olson, S. L., Schilling, E. M., & Bates, J. E. (1999). Measurement of impulsivity: Construct coherence, longitudinal stability, and relationship with externalizing problems in middle childhood and adolescence. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 27, 151-165.
- Önder, A., & Gülay-Ogelman, H. (2011). The reliability-validity study for the ego resiliency scale (teacher-mother-father forms) for children aged between 5 and 6. *International Refereed Academic Social Sciences Journal*, 2(1), 5-21.
- Özbey, S. (2019). Okul öncesi çocuklar için sosyal duygusal iyi oluş ve psikolojik sağlamlık ölçeğinin (PERİK) geçerlik güvenirlik çalışması. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 10(17), 756-786.

- Özbey, S., Mercan, M., & Alisinanoğlu, F. (2018). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 48-72 aylık çocukların yaşam kalitesi ile öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 157-173.
- Posner, M. I., & Rothbart, M. K. (2000). Developing mechanisms of self-regulation. *Development and Psychopathology*, 12(3), 427-441.
- Reed-Victor, E., & Stronge, J. H. (2002). Homeless students and resilience: Staff perspectives on individual and environmental factors. *Journal of Children and Poverty*, 8(2), 159-173.
- Roskam, I., Stievenart, M., Meunier, J., & Noel, M. (2014). The development of children's inhibition: does parenting matter?. *Journal of Experimental Child Psychology*, 122(1), 166-182.
- Rothbart, M. K., Ahadi, S. A., & Evans, D. E. (2000). Temperament and personality: Origins and outcomes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78(1), 122-135. <http://doi:10.1037//0022-3514.78.1.121>
- Skibbe, L. E., McDonald-Connor, C., Morrison, F. J., & Jewkes, A. M. (2011). Schooling effects on preschoolers' self-regulation, early literacy, and language growth. *Early Childhood Research Quarterly*, 26(1), 42-49.
- Smith, E. E., & Kosslyn, S. M. (2017). *Bilişsel psikoloji-zihin ve beyin*. (M. Şahin, Çev.). Nobel Akademik.
- Stams, G. J. J. M., Juffer, F., Van Ijzendoorn, M. H., & Hocksbergen, R. C. (2001). Attachment based intervention in adoptive families in in fancy and children's development at age 7: two follow-up studies. *British Journal of Developmental Psychology*, 19(2), 159-180. <http://doi:10.1348/026151001166010>
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Boston: Pearson.
- Taylor, Z. E., Eisenberg, N., Spinrad, T. L., & Widaman, K. F. (2013). Longitudinal relations of intrusive parenting and effortful control to ego-resiliency during early childhood. *Child Development*, 84 (4), 1145-1151.
- Taylor Z. E., Eisenberg N., VanSchyndel, S. K., Eggum-Wilkens, N. D., Tracy L., & Spinrad, T. L. (2014). Children's negative emotions and ego-resiliency: longitudinal relations with social competence. *Emotion*, 14(2), 397-406.
- Troy, A. S., & Mauss, I. B. (2011). Resilience in the face of stress: Emotion regulation as a protective factor. *Resilience and mental health: Challenges across the lifespan*, 1(2), 30-44.
- Werner, E. E., & Smith, R. S. (1992). *Overcoming the odds: High-risk children from birth to adulthood*. New York: Cornell University Press.
- Werner, E. E., & Smith, R. S. (2001). *Journeys from childhood to midlife: risk, resilience, and recovery*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Williams, K. E., & Berthelsen, D. (2017). The development of prosocial behaviour in early childhood: Contributions of early parenting and self-regulation. *International Journal of Early Childhood*, 49(1), 73-94.
- Woodward, L. J., Lu, Z. G., Morris, A. R., & Healey, D. M. (2017). Preschool self regulation predicts later mental health and educational achievement in very preterm and typically developing children. *Clinical Neuropsychologist*, 31, 404-422.
- Valcan, D. S., Davis, H., & Pino-Pasternak, D. (2017). Parental behaviours predicting early childhood executive functions: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 30, 607-649. <https://doi.org/10.1007/s10648-017-9411-9>
- Vasseleu, E., Neilsen-Hewett, C., Ehrich, J., Cliff, K., & Howard, S. J. (2021). Educator beliefs around supporting early self-regulation: development and evaluation of the self-regulation knowledge, attitudes and self-efficacy scale. *Frontiers in Education*, 6, 621320. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.621320>
- Vohs, K. D., & Baumeister, R. F. (2004). Understanding self-regulation: An introduction. In R. F. Baumeister & K. D. Vohs (Eds.), *Handbook of self-regulation: Research, Theory, and Applications* (pp. 1-9). New York, NY: The Guilford Press
- Vohs, K. D., & Baumeister, R. F. (Eds.). (2011). *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications* (2nd ed.). The Guilford Press.

- Yule, K. (2017). *Caregivers' role in fostering resilience in preschoolers* (Unpublished master thesis). Marquette University, USA.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In P. Pintrich, M. Boekaerts, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self regulation* (pp. 13-39). Orlando, FL: Academic Press.

EXTENDED ABSTRACT

1. INTRODUCTION

Ego resilience is defined as an individual's ability to overcome difficult circumstances and adapt to demanding positions (Block & Block, 1980; Luthar & Zelazo, 2003). Ego resilience is a concept that developed in the early days and attracts attention with both short and long-term effects. The authors report that ego resilience is affected not only by its variable nature but also by preventive and risk factors (Connor & Davidson, 2003; Lee et al., 2013). Risk factors are elements that individuals face, triggering or causing stress. Primary risk factors include low socio-economic level, poverty, negative parental attitudes, loss of a parent, divorce, negative life events, parental diseases, maternal depression, child's chronic diseases, genetics, child neglect/abuse (Greene, 2002; Mast, 2001; Reed-Victor & Stronge, 2002; Werner & Smith, 2001). Protective factors are skills and attitudes that reduce the impact of risk factors. Individual protective factors encompass cognitive, social, and emotional characteristics (Eisenberg et al., 2002; Haynes, 2005; Werner & Smith, 1992). The literature identifies self regulation skills as one of the most effective individual protective factors against risk factors (Alvord & Grados, 2005; Benzies & Mychasiuk, 2009). According to Artuch-Garde et al. (2017), self regulation behavior is collaborate with resilience. Self regulation is the capacity to modify thoughts, emotions, and behaviors (McClelland & Cameron, 2012). It contains a multidimensional combination that includes cognitive, emotional, and behavioral processes (McClelland & Cameron, 2012; Vohs & Baumeister, 2011). Self regulation is a vital skill that must be gotten in the early years of life and can have positive and negative outcomes throughout the life span. Multiple factors form the early emergence of self regulation, including temperament, genetics, and family environment (Bridgett et al., 2015; Kochanska et al., 2000; Posner & Rothbart, 2000). Parenting processes and parent-child interactions have been acknowledged to affect the development of children's self regulatory abilities. Longitudinal evidence reveals that parenting in the early years significantly impresses executive functions, emotion, and behavioral regulation skills (Bernier et al., 2010; Kochanska et al., 2000; Roskam et al., 2014; Williams & Berthelsen 2017). The development of ego resilience in children in the early years is among the skills necessary for healthy development (Gülay Ogelman & Özyürek, 2020). Especially, the preschool period is crucial for ego development. Therefore, it is thought that revealing the relationship between these two variables from different perspectives is important. For this reason, this research was conducted to examine the effect of preschool children's self regulation skills on their ego resilience levels.

2. METHOD

This study was designed quantitatively and conducted using a relational survey model. The population of the research consisted of 309 children, 150 girls and 159 boys, aged 5-6, attending pre-school education in the kindergarten classes of primary schools affiliated with the Ministry of National Education and independent kindergartens in the city center of Niğde, along with the mothers of these children. The Self-Regulation Skills Scale for 4-6-Year-Old Children (Mother Form) and Child Ego Resilience Scale were used to collect data. Data analysis was performed using Pearson Correlation analysis and CHAID analysis. As a result, it was determined that there was a positive significant relationship between children's total self regulation skills and attention, working memory, inhibitory emotion, inhibitory behavior regulation, and ego resilience levels. As children's self regulation skill levels increased, their ego resilience levels also increased. The study found that the attention sub-dimension in preschool children had a statistically significant primary determining effect on the ego resiliency levels of children. Additionally, it was ascertained that the ego resiliency levels of children with high inhibitory control emotional behavior are better than children with moderate attention levels.

3. FINDINGS, DISCUSSION, AND RESULTS

It was remarked that the attention sub-dimension of the Self-Regulation Skills Scale for 4-6-Year-Old Children had a statistically significant primary noticeable effect on the ego resiliency levels of 5-6-year-old children. CHAID analysis divided the attention subscale into 3 clusters. Children whose average score on

the attention subscale is 27 and above have the highest ego resiliency levels. In other words, the higher children's attention regulation skills, the higher their ego resilience levels. It was observed that the most effective self regulation skill on the ego resiliency levels of children whose average attention score was between 23 and 27 was inhibitory control-emotion regulation. Researcher Artuch-Garde et al. (2017) documented that self regulated behavior is associated with resilience. It is stated in the literature that, at the individual level, ego resilience is related to cognitive skills (Coyne & Thompson, 2011; Keenan & Shaw, 1997). According to Compas et al. (2009), high-level cognitive skills can enable children to think of different coping strategies. It is stated that regulating attention, one of the higher mental skills, makes it easier to cope with negative emotions, and this has positive effects on psychological resilience (Derryberry & Reed, 1996; Lengua et al., 1999; Rothbart et al., 2000). CHAID analysis divided the inhibitory control-emotion subscale into 2 clusters. Children whose inhibitory control-emotion average score is 22 and above have higher ego resiliency levels. Scans show that children with emotion regulation strategies are more resilient, patient and moderate in difficult circumstances, while children who have difficulty regulating their emotions appear more pessimistic and impatient in the face of difficult experiences. On the other hand, it is drawn that emotional regulation serves as an important skeleton in building ego resilience in children who are at risk in the early stages of life (Bonanno & Diminich, 2013). When human-beings are able to manage their emotions and behaviors, they may get an advantage in adapting to stressful situations (Eisenberg et al., 2004). In the developmental process, inhibitory control skills have great importance in ego resiliency and other areas of development. Research shows that adult and child interaction is effective in the development of inhibitory control skills (Greenberg, 2006). Therefore, raising the awareness of mothers can be aimed at developing these skills. Research data were obtained in line with maternal evaluations. If contrary evaluation methods are employed, different outcomes can be accomplished or these results might be confirmed.

ARAŞTIRMANIN ETİK İZİNİ

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Rektörlüğü Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 28.04.2022

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 2022/05-52

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

Çalışma tek yazarlı olduğundan araştırmaya katkı oranı %100'dür.

DESTEK ve TEŞEKKÜR BEYANI

Yazar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

ÇATIŞMA BEYANI

Araştırmanın herhangi bir kişi ya da kurumla finansal ya da kişisel yönden bağlantısı yoktur. Bu nedenle araştırmada herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.



Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)

Bolu Abant Izzet Baysal University
Journal of Faculty of Education

2024, 24(2), 633 – 652. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2024.-1330999>



Kişisel Gelişim Kursuna Devam Eden Lise Öğrencilerinin Meslek Seçiminde Algılanan Aile Desteğine Yönelik Görüşlerin Belirlenmesi

Determination of Views on Family Support in Choosing a Profession of High School Students Attending Personal Development Course

Dilşat PEKER ÜNAL¹ , Şükrü Enes NAZLI² 

Geliş Tarihi (Received): 21.07.2023

Kabul Tarihi (Accepted): 02.04.2024

Yayın Tarihi (Published): 24.06.2024

Öz: Bu araştırma kişisel gelişim kursuna devam eden lise öğrencilerinin meslek seçiminde aldıkları aile desteğini öğrenci ve veli görüşlerine göre belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Araştırma karma araştırma modeline uygun olarak hazırlanmıştır. Araştırmada nicel veriler Şeker ve Kaya tarafından 2018 yılında geliştirilen Meslek Seçiminde Aile Desteği Ölçeği ile nitel veriler ise araştırmacılar tarafından hazırlanmış olan yarı yapılandırılmış görüşme soruları ile toplanmıştır. Araştırmaya 210 öğrenci ve 35 veli katılmıştır. Nicel verilerin analizinde betimsel istatistik ve ilişkisiz örneklem için t testinden, nitel verilerin analizinde ise betimsel analizden yararlanılmıştır. Araştırma sonunda öğrencilerin meslek seçiminde algıladıkları aile desteğinin ortalamasının üstünde; bu desteğin öğrencinin meslek seçimini kabul ve cesaretlendirme boyutunda yüksek, meslek seçimine yönelik bilgilendirme boyutunda düşük olduğu, meslek seçiminde algılanan desteğin öğrencinin cinsiyetine göre anlamlı farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır. Veliler de öğrencilerinin meslek seçiminde yeterli bilgiye sahip olmadıklarını belirtmekte, öğrencilerinin bu konudaki bilgi eksiklerini; üniversite öğrencilerinden, kurs merkezindeki rehber öğretmenlerden, diğer insanlarla sohbetten, yaptıkları araştırmalardan edinebileceklerini düşünmektedirler. Buna ek olarak veliler öğrencilerin meslek seçimine yönelik aldıkları/alacakları kararlara güvenmekte, meslek seçiminde öğrencilerin duygusal desteğe ve motivasyona ihtiyacı olduğunu düşünmekte, bu desteği öğrenci ile konuşarak karşılamaya çalıştıklarını da belirtmektedirler. Araştırma sonunda çalışmanın kapsamının genişletilebileceği, meslek seçimine yönelik rehberliğin lise kademesinden önce öğrenci ve velileri bilgilendirecek şekilde yapılabileceği, meslek rehberliğinde bilgi kaynaklarının çeşitlendirilmesi ve bunun velilere duyurulması gerektiğine yönelik öneriler oluşturulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Meslek seçimi, Lise öğrencileri, Aile desteği, Meslek seçiminde aile.

&

Abstract: This research was prepared in order to determine the family support of high school students attending a personal development course in choosing a career, according to the opinions of students and parents. The research was prepared in accordance with the mixed research model. Quantitative data in the study were collected with the Family Support Scale in Vocational Choice developed by Şeker and Kaya in 2018, and qualitative data were collected with semi-structured interview questions prepared by the researcher. 210 students and 35 parents participated in the research. In the analysis of quantitative data, descriptive statistics and t-test for unrelated samples were used, and descriptive analysis was used in the analysis of qualitative data. At the end of the research, the family support perceived by the students in choosing a profession is above the average; It has been revealed that this support is high in the dimension of accepting and encouraging the student's career choice, low in the dimension of informing about the choice of profession, and the perceived support in choosing a profession does not differ significantly according to the gender of the student. Parents also state that their students do not have enough knowledge in choosing a profession, and their students' lack knowledge on this subject; They think that they can learn from university students, counselors at the course centre, chatting with other people, and researching them. In addition, the parents trust the students' decisions regarding the choice of profession, they think that the students need emotional support and motivation in choosing a profession, and they also state that they try to meet this support by talking with the student. At the end of the research, suggestions were made that the scope of the study could be expanded, that the guidance for career choice could be made in a way that would inform students and parents before high school level, that the information sources should be diversified in vocational guidance and that this should be announced to the parents.

Keywords: Career choice, High school students, Family support, Family in career choice.

Atıf/Cite as: Peker Ünal, D., Nazlı, Ş. E. (2024). Kişisel gelişim kursuna devam eden lise öğrencilerinin meslek seçiminde algılanan aile desteğine yönelik görüşlerin belirlenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 633- 652 <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2024.-1330999>

İntihal-Plagiarizm/Etik-Ethic: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/pub/aibuelt>

Copyright © Published by Bolu Abant Izzet Baysal University– Bolu

¹ Sorumlu Yazar: Doç. Dr. Dilşat Peker Ünal, Yozgat Bozok Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, dilsat.unal@yobu.edu.tr, ORCID:0000-0002-1370-4950

² Şükrü Enes Nazlı, Yozgat Bozok Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Bölümü, ORCID:0009-0004-3961-2386

1. GİRİŞ

Meslek, özelleştirilmiş bir konuda belirli bir bilgiye sahip olan bireylerin uğraşı olarak tanımlanabilmektedir (Rothman, 1987). Türk Dil Kurumu sözlüğünde meslek kavramının “*Belli bir eğitim ile kazanılan sistemli bilgi ve becerilere dayalı, insanlara yararlı mal üretmek, hizmet vermek ve karşılığında para kazanmak için yapılan, kuralları belirlenen iş*” olarak tanımlanmaktadır (www.tdk.gov.tr). Benzer olarak Özgüven (1999) de mesleği ‘bir kimsenin yaşamını devam ettirmek, geçimini sağlamak için tercih ettiği sürekli iş ve bireyin kendini gerçekleştirme yolu’ olarak tanımlamıştır. Meslek kişinin yaşamını idame ettirebilmek için belirli bir eğitimle kazanılan sistematik beceriler bütünüdür. Bireyler yaşamları boyunca birçok seçime maruz kalırlar. Bireylerin hayatlarında verdikleri en önemli kararlardan biri meslek seçimidir. Kepçeoğlu’na (2004) göre kişilerin sağlıklı bir meslek seçim sürecini gerçekleştirebilmeleri için mesleklerin gerektirdiği koşulları tanınması, kendi kişisel özelliklerini bilmeleri, meslekteki ilerlemeleri takip etmeleri ve kendilerine en uygun mesleği seçmeleri gerekir. Kuzgun’a (2004) göre meslek seçimi; hayatı idame ettirebilme, toplumda var olma gibi kanaat gereken gereksinimler için bireyin bir mesleği seçerek mesleğin gerekliliklerini yerine getirecek düzeye gelmek için çabalamasıdır. Benzer olarak Kılıç’a (2019) göre meslek seçim süreci bireyin hayattan beklentilerini karşılama sağlayacak en uygun mesleği bulmaya çalışmasıdır ve ayrıca bu süreç bireyin kendini keşfetme sürecidir. Bireyin seçtiği meslek, insan hayatı boyunca yaşadığı zamanının yüzde yetmiş beşini geçirdiği ve bireyin yaşamına yön verdiği süreçlerden biridir. Dolayısıyla, kişinin hayatında en zor seçimlerden biri olan bu süreçte bilinçli bir kararın verilmesi ise lise yıllarında olmaktadır (Şerif, 2023). Lise öğrencileri için meslek seçimi çok önemlidir. Şerif’e (2023) göre gelişimsel dönemlere bakıldığında ergenlik döneminde olan lise öğrencilerinin, kişisel kimlik gelişimlerini oluşturma döneminde meslek seçimi için karar vermeleri gerekmektedir. Birey, ergenlik döneminde kendini tanıma, kim olduğunu anlama, değerlerini bulma ve amacını bulma çabası içindedir. Erikson bu dönemin gelişim sorununu kimlik arayışı olarak tanımlamaktadır. Ergen, “Ben kimim?, Nereye yönelmeliyim?, İlgilerim neler?, Neler yapabilirim?” gibi soruları kendine sorar ve cevaplarını bulmaya çalışır (Vidinlioğlu, 2010, s. 1). Bireyler bu soruların cevaplarını ararken aileleri de bireylerin bu süreçte yanlarındadır. Meslek seçim sürecinde ailelerin etkisi göz ardı edilemez. Yapılan araştırmalar ailenin ekonomik durumunun (Schoon & Parsons, 2002), anne ve babanın eğitim düzeyinin (Çurğatay, 2010, Solmaz, 2015, Tecimer, 2017), anne ve babanın mesleklere yönelik tutumlarının ve davranışlarının (Kuzgun, 2008), ailenin çocuk yetiştirme tarzının, çocuğun büyüdüğü ortamın (Kaygın & Zengin, 2019) çocukların meslek seçiminde etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Bunlara ek olarak bazı araştırmalarda da ailelerin çocuklarının yerine en uygun meslek seçimini yapabileceklerini belirttikleri (Atlı & Gür, 2019, s.35), ailelerin çocuklarına kendi mesleklerini sürdürmeleri ya da kendilerinin sahip olamadıkları mesleklere çocuklarının yönelmelerini istedikleri (Kılıç, 2013) görülmektedir. Splete ve Freeman-George (1985), ailenin sosyo-ekonomik düzeyi, aile yapısı, anne ve babalık tarzı, anne ve babanın çalışma hayatının çocuklarının meslek seçimlerinde etkisi olduğu sonucuna ulaşmışlardır (Akt. Pişkin, 2020, s. 66). Kuzgun (2008) da meslek seçiminde ebeveynlerin çocuklarının meslek seçiminde etkisi olduğunu savunmaktadır. Kentli (2014) “Türkiye’deki Lise Öğrencilerinin Meslek Tercihlerini Etkileyen Faktörler” başlıklı çalışmada öğrencilerin ilgi alanlarının, okudukları bölümlerin, mesleğe yönelik tutumlarının, mesleklerin sahip olduğu prestijlerin kariyer seçimlerinde etkili olduğunu ortaya koymuştur. Yelken (2008)’in “Orta Öğretim Son Sınıf Öğrencilerinin Üniversite Tercihlerini ve Meslek Seçimini Etkileyen Faktörler- Sakarya İl Merkezi Örneği” başlıklı çalışmada Sakarya İl Merkezinde 593 öğrenciye uygulanan anket sonucunda ailenin sosyoekonomik durumuna, ebeveynlerin mesleğine ve eğitim düzeyine göre öğrencilerin meslek seçimlerinin etkilendiği ortaya konmuştur. Clutter (2010)’da “Ebeveynlerin Çocuklarının Kariyer Seçimine Etkisi” başlıklı çalışmada, ebeveynlerin çocuklarının kariyer seçimleri üzerindeki etkisine ilişkin bir alan yazın taraması yapmıştır. Ailelerin gelir düzeyleri, meslekleri ve eğitim düzeylerinin çocukların okul ve kariyer tercihlerini etkilediği tespit edilmiştir. Ek olarak, çalışma, çocukların ebeveynlerinin mesleklerini, daha erişilebilir ve uyarlanabilir buldukları için seçtiklerini görülmüştür. Otto (2000)’nun “Ebeveynlerin Kariyer Etkisi Üzerine Gençliğin Perspektifleri” adlı çalışmada, öğrenciler kariyerlerini planlarken ebeveynlerinin görüşlerine değer verdiklerini belirtmektedir. Özellikle annelerin görüşlerinin önemli

olduğu görülen gençlerin tercihleri de cinsiyet ve etnik kökene göre farklılık göstermektedir. Sarıkaya (2009)'nın "Üniversite Öğrencilerinin Meslek Seçimini Etkileyen Etmenlerin İncelenmesi" isimli bir çalışmada, öğrencilerin olumlu görüşlerinin yanı sıra, kariyer konusunda da çaresizlik yaşadıkları, bazı öğrencilerin başkalarının önerisiyle açıkta kalma korkusuyla meslek seçtikleri görülmüştür. Katılımcıların çoğunluğu aldıkları değerlendirmenin, annelerinin eğitim durumunun ve akademik alan tercihlerinde olumlu görüşlere dayalı tercihlerinin de kariyer yolu seçiminde etkili olduğunu belirtmişlerdir. Çaresiz kalan ve başkalarının görüşlerine göre karar veren öğrencilerin en son sırada tercih eden öğrenciler olduğu sonucuna varılmıştır. Aytekin (2005)'in "Meslek Seçimini Etkileyen Sosyo- Ekonomik ve Kültürel Faktörler Isparta Örneği" başlıklı bir çalışmasında öğrencilerin ebeveynlerinin eğitim düzeyi arttıkça sayısal alanlara, azaldıkça sözel alana yöneldiklerine ulaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin anne eğitim düzeyi yükseldikçe bireyin iş değiştirme isteği azalmıştır. Garantili meslek sahibi olma ve kendini gerçekleştirme, annelerin eğitim düzeyi ile ilişkilidir. Ayrıca öğrenciler ailelerinin gelir düzeyine göre alan tercih etmektedirler. Aile yüksek gelirli ise öğrenci sayısal, orta gelirli ise eşit ağırlık alanda öğrenim görmektedir. Sosyoekonomik durumu yüksek olan öğrenciler uzmanlık alanlarını belirlemede daha kararlı davranmaktadırlar. Yapılan araştırmalar göstermektedir ki gençlerin meslek seçiminde verdikleri karar ailelerinin doğrudan ve güçlü desteğinden etkilenmektedir (Fouad, Kim, Arpito, Chang, 2015; Alexander, Lowe, 2022; Vautero, Silva, Teveira, 2021; Leigang, Yuzhu; 2022; Whiston, Keller, 2004; Xing, Rojewski, 2018). Yurtiçinde ve yurt dışında yapılan araştırmalar incelendiğinde ailelerin öğrencilerin meslek seçiminde etkili oldukları görülmektedir. Bu etkinin belirlenmesinde hem öğrencinin hem de velilerin görüşlerine dayalı olarak yapılan bir araştırmaya rastlanmamıştır. Araştırma bu yönü ile önem taşımakta; öğrencilerin ve velilerin görüşlerine dayalı olarak meslek seçimi sürecini incelediği için alana katkı sunacağı düşünülmektedir.

1.1. Araştırmanın amacı

Bu çalışmada kişisel gelişim kursuna devam eden lise öğrencilerinin meslek seçiminde ailelerinden aldıkları desteği öğrenci ve veli görüşlerine göre belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaçla aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır.

- 1- Öğrencilerin meslek seçiminde aldıkları aile desteği ne düzeydedir?
- 2- Öğrenci velilerinin öğrencilerine meslek seçiminde verdikleri destek ne yöndedir?
- 3- Öğrencilerin meslek seçiminde aldıklarını düşündükleri aile desteği öğrencinin cinsiyetine göre farklılık göstermekte midir?

1.2. Araştırmanın önemi

Aile bireylerinin meslek seçimi ve kariyer gelişimindeki destekleri önemli bir yere sahiptir. Bu doğrultuda meslek seçiminde kritik bir dönemde olan lise öğrencilerine yönelik aile desteğinin öğrenci tarafından nasıl algılandığının ortaya konmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Yapılan çalışmalar incelendiğinde meslek seçimindeki aile desteğinin genellikle öğrenci görüşlerine göre ortaya konduğu görülmüştür, bu çalışmada öğrenci ve velilerin görüşlerine göre aile desteği ortaya konmuş, ailelerin ve öğrencilerin görüşlerindeki benzerlik ya da farklılık belirlenmeye çalışılmıştır. Alan yazında kişisel gelişim kurslarında öğrenim desteği alan öğrencilere yönelik çalışmaya da rastlanılmamıştır. Bu yüzden bu çalışmanın yapılması önemli olarak düşünülmüştür. Bunlara ek olarak bu araştırmanın kişisel gelişim kurslarında çalışan psikolojik danışman ve rehber öğretmenlere faydalı olabileceği düşünülmekte, sınava hazırlanan öğrencilere yönelik mesleki rehberlik çalışmalarına destek olacağı ve literatüre katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın modeli

Araştırma sorularına yanıt vermek için nitel ve nicel yöntemin bir arada kullanıldığı karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Karma yöntem araştırması, araştırmacının veri topladığı ve analiz ettiği, bulguları dahil ettiği ve tek bir çalışmada veya araştırma programında nitel ve nicel yaklaşım ve yöntemleri kullanarak çıkarımda bulunduğu bir araştırmadır. Karma desen; yakınsayan paralel desen, açımlayıcı sıralı desen ve keşfedici sıralı desen olmak üzere üç farklı türde ele alınmaktadır. Bu araştırma "yakınsayan paralel desen" ile yürütülmüştür. Yakınsayan paralel desen, belirli bir araştırma problemini aydınlatmak amacıyla nicel ve nitel verilerin eş zamanlı olarak toplanmasını, analiz edilmesini ve bulguların bir araya getirilerek yorumlanmasını içeren bir araştırma türüdür (Creswell, 2017). Araştırmada öğrencilerin meslek seçiminde aldıkları aile desteğini belirlemek amacıyla öğrencilerden nicel, velilerden nitel araştırma yaklaşımı ile veri toplanmış ve analiz aşamasında veriler yorumlanmıştır.

2.2. Araştırmanın çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Yozgat ili Sorgun ilçesinde 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Sorgun Pegem Kişisel Gelişim kursuna devam etmekte olan 210 lise öğrencisi ile bu öğrencilerin araştırmaya katılmaya gönüllü 35 velisi oluşturmaktadır.

Araştırmaya katılan 210 öğrencinin 115'i kadın (%54.8), 95'i erkektir (%45.2). Araştırmaya katılan 35 velinin 23'ü (%65.8) kadın, 12'si (%34.2) erkektir. Görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğrencilerin ve velilerin büyük çoğunluğu kadındır.

2.3. Veri toplama araçları ve süreci

Nicel araştırma kapsamında öğrencilerin meslek seçiminde aldıkları aile desteğini belirlemek amacıyla Şeker ve Kaya tarafından 2018 yılında geliştirilen Meslek Seçiminde Aile Desteği Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek 18 maddeli, kabul ve cesaretlendirme (1-3-4-6-7-9-11-12-13-14-16-17) ile bilgilendirme (2-5-8-10-15-18) olmak üzere iki faktörlü, beşli likert tipi bir ölçektir. Orijinal ölçeğin güvenirlik katsayısı .93'tür. Bu araştırmada ölçeğin güvenirlik katsayısı ,947 olarak hesaplanmıştır.

Nitel araştırma kapsamında velilerin öğrencilerine verdikleri meslek seçimine yönelik desteklerini belirlemek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme soruları kullanılmıştır. Bu sorular;

1-Sizce öğrenciniz mesleğin çalışma koşulları, kişiliğine-hayallerine uygunluğu konusunda bilgiye sahip mi? Bilgiye sahip değilse ne yaptınız, ne yaparsınız, açıklayınız?

2-Öğrencinizin meslek seçimi yaparken verdiği kararlarda güveniyor musunuz, ona saygı duyuyor musunuz?

3-Meslek seçimi sürecinde öğrencinizin duygusal desteğe/cesaretlendirilmeye/motive edilmeye ihtiyacı oldu mu, olduysa bu ihtiyacını nasıl gidermeye çalıştınız, açıklayınız? Şeklindedir.

Görüşme soruları araştırmacı tarafından hazırlandıktan sonra bir uzmandan görüş alınarak son hali verilmiştir. Bu ölçme aracı yanında öğrencilerin demografik bilgilerini belirlemek amacıyla hazırlanan kişisel bilgi formu da öğrencilere uygulanmıştır. Kişisel bilgi formunda öğrencilerin cinsiyetini belirleyen sorular yer almaktadır.

Öğrencilere uygulanan anket araştırmacının görev yaptığı kurumda öğrencilere ön bilgi verildikten ve gönüllülük esasına uygun olarak uygulanmış, isteyen öğrencilere anket sonuçları hakkında bilgi verilebileceği belirtilmiştir. Velilere sorulacak görüşme soruları araştırmacı tarafından velilere ön bilgi verildikten ve gönüllülük esasına uygun olarak ses kayıt cihazı kullanılarak sorulmuş, yanıtlar deşifre edilerek bilgisayara geçirilmiş ve analiz edilmiştir.

2.4. Verilerin analizi

Nicel araştırmadan elde edilen veriler SPSS programı aracılığı ile bilgisayara aktarılmış, betimsel analiz yapılarak her bir faktöre, ardından her bir maddeye verilen yanıtların yüzde ve frekansları belirlenmiştir. Ardından her bir maddenin ortalaması ve ortalamaların ortalaması alınmıştır. Ortalama puanların yorumlanmasında beşli likerte tipi ölçek puanlamasında kullanılan "5 - 4,21 Kesinlikle katılıyorum", "4,20 - 3,41 Katılıyorum", "3,40 -2,61 Kararsızım", "2,60 - 1,81 Katılmıyorum", "1,80 - 1,00- Kesinlikle katılmıyorum" aralıklarından yararlanılmıştır.

Nitel veriler ise analiz birimi cümle olarak belirlenerek, betimsel analize tabi tutulmuştur. Betimsel analizde elde edilen veriler daha önceden belirlenen temalara göre düzenlenmiş ve yorumlanmıştır. Betimsel analizde; 1-betimsel analiz için bir çerçeve oluşturulması (verilerin hangi temalar altında düzenleneceğinin belirlenmesi), 2-belirlenen çerçeveye göre verilerin işlenmesi, 3-bulguların tanımlanması, 4-bulguların yorumlanması basamakları izlenmiştir. Bu çalışmada velilerin verdikleri yanıtlarda betimsel analiz için çerçeve oluşturulması basamağında veliye sorulan soruya göre; "öğrencim bilgiye sahip", "öğrencim bilgiye sahip değil", "öğrencimin kararlarına güveniyorum", "öğrencimin kararlarına güvenmiyorum", "öğrencimin duygusal desteğe/cesaretlendirilmeye/motive edilmeye ihtiyacı oldu", "öğrencimin duygusal desteğe/cesaretlendirilmeye/motive edilmeye ihtiyacı olmadı" yanıtları çerçeve olarak kullanılmıştır. Birinci ve üçüncü soruda yer alan "Açıklayınız" sorusuna verilen yanıtlar içerik analizi yapılarak ortaya çıkan temalarla analiz edilmiştir. Elde edilen veriler yorumlanmış, her bir araştırma sorusuna verilen yanıtlar raporlaştırılmıştır.

Verilerin analizinde kullanılacak istatistiği belirlemek amacıyla öğrencilerin algıladıkları aile desteği puanlarının normal dağılım gösterme durumuna bakılmıştır. Veriler çarpıklık ve basıklık değerleri ile Kolmogorov testi kullanarak değerlendirilmiştir. Analiz sonunda çarpıklık ve basıklık değerleri Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1.

Verilerin basıklık ve çarpıklık değerlerini gösteren tablo

	Ortalama	Minimum	Maksimum	Çarpıklık	Basıklık
İstatistik	3,6450	1,00	5,00	-,380	,015
Standart Hata	,05704				,334

Tablo 1'de yer alan bilgiler doğrultusunda basıklık (,015) ve çarpıklık (-,380) değerleri +1 ile -1 arasında yer almaktadır. Bu veriler verilerin normal dağılım gösterdiğini ortaya koymaktadır.

Kolmogorov testi sonucu Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2.

Kolmogorov testi sonucunu gösteren tablo

Kolmogorov-Smirnov ^a			
	Statistic	df	Sig.
Ortalama	,052	210	,200*

Tablo 2'de görüldüğü gibi Kolmogorov Smirnov testi $p > 0,05$ olduğu için verilerin normal dağılım gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan normallik analizleri sonucunda veriler normal dağılım gösterdiği için iki grup arasındaki karşılaştırmalarda bağımsız örneklem t testi kullanılmıştır.

2.5. Araştırmanın etik izni

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik kurul başvuru formunda araştırmanın adı: Kişisel gelişim kursuna devam eden lise öğrencilerinin meslek seçiminde aile desteğine yönelik görüşlerinin belirlenmesi

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Yozgat Bozok Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi:07.04.2023

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası:E.135819

Etik değerlendirme süreci: Araştırmacılar tarafından Sosyal ve Beşeri Bilimleri Etik Kurula sunulan başvuru için bir raportör görevlendirilmiş, gönderilen belgeler kurulu oluşturan 12 üye (1 Prof. Dr, 6 Doç. Dr, 5 Dr. Öğr. Üyesi) tarafından incelenmiştir. Araştırma önerisinin gereksinim duyulursa en az bir hakeme elektronik ortamda gönderilebileceği belirtilmiştir ancak bu araştırma önerisi hakeme gönderilmemiştir. Araştırma önerisi kurul tarafından “uygundur” şeklinde karar bağlanmış ve araştırmacılara bilgi verilmiştir.

3. BULGULAR

3.1. Öğrencilerin meslek seçiminde aldıkları aile desteğinin düzeyine yönelik bulgular

Araştırmanın birinci alt probleminde “Öğrencilerin meslek seçiminde aldıkları aile desteği ne düzeydedir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Bu soruya yanıt vermek için öğrencilerin ölçeğe verdikleri yanıt analiz edilmiştir. Analiz bulguları Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3.

Öğrencilerin meslek seçiminde aldıkları aile desteğinin düzeyi tablosu

	Hiç Katılımıyorum	Katılımıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum	ORTA LAMA
	f	f	f	f	f	
	%	%	%	%	%	
1.Ailem meslek seçiminde benim düşüncelerime değer verir.	12 5,7	18 8,6	31 14,8	70 33,3	79 37,6	3,89
2.Ailem seçeceğim meslekle ilgili yükseköğretim programları hakkında bilgi sahibidir.	22 10,5	38 18,1	66 31,4	52 24,8	32 15,2	3,16
3. Ailem karar verme becerilerime güvenir.	14 6,7	21 10,0	54 25,7	74 35,2	47 22,4	3,57
4. Ailem meslek seçimim ile ilgili aldığım kararları uygulama konusunda beni destekler.	10 4,8	15 7,1	41 19,5	75 35,7	69 32,9	3,85

Kişisel Gelişim Kursuna Devam Eden Lise Öğrencilerinin Meslek Seçiminde Algılanan Aile Desteğine Yönelik Görüşlerin Belirlenmesi

(Determination of Views on Family Support in Choosing a Profession of High School Students Attending Personal Development Course)

Tablo 3'ün devamı

5. Ailem seçeceğim mesleğin iş koşulları hakkında beni bilgilendirir.	11 5,2	33 15,7	59 28,1	62 29,5	45 21,4	3,46
6. Ailem mesleki ilgilerime saygı duyar.	7 3,3	16 7,6	42 20,0	75 35,7	70 33,3	3,88
7. Ailem meslek seçimi konusunda tercihlerime güvenir	9 4,3	20 9,5	41 19,5	75 35,7	65 31,0	3,80
8. Ailem mesleklerle ilgili bilgi edinme konusunda bana rehberlik eder.	18 8,6	27 12,9	64 30,5	60 28,6	41 19,5	3,38
9. Seçeceğim meslekte kariyerimi geliştirme konusunda ailem beni destekler.	9 4,3	15 7,1	36 17,1	80 38,1	70 33,3	3,89
10. Ailem hangi alanlarda yetenekli olduğumu fark etmemi sağlar.	22 10,5	35 16,7	61 29,0	53 25,2	39 18,6	3,25
11. Ailem seçeceğim meslek konusunda ufkumun açılmasına katkıda bulunur.	13 6,3	26 12,4	64 30,5	58 27,6	49 23,3	3,50
12. Ailem seçmeyi düşündüğüm meslekte başarılı olacağıma inanır.	8 3,8	15 7,1	44 21,0	73 34,8	70 33,3	3,87
13. Meslek seçiminde yaşadığım güçlükleri ailemle rahatlıkla konuşabilirim.	17 8,1	24 11,4	38 18,1	70 33,3	61 29,0	3,64
14. Ailem mesleki değerlerime saygı duyar.	9 4,3	13 6,2	47 22,4	77 36,7	64 30,5	3,83
15. Ailem ilgi duyduğum meslekler ile ilgili beni bilgilendirir.	13 6,2	30 14,3	58 27,6	65 31,0	44 21,0	3,46
16. Ailem gelecek planlarımı destekler.	11 5,2	15 7,1	41 19,5	75 35,7	68 32,4	3,83
17. Ailem mesleki hayallerim konusunda beni cesaretlendirir.	8 3,8	17 8,1	54 25,7	70 33,3	61 29,0	3,76
18. Ailem hangi mesleklerin kişiliğime uygun olduğunu bilir.	15 7,1	23 11,0	48 22,9	65 31,0	59 28,1	3,62
ORTALAMA						3,6450

Tablo 3'te görüldüğü gibi lise öğrencilerinin meslek seçiminde algıladıkları aile desteğini belirlemek için kullanılan ölçeği oluşturan; kabul ve cesaretlendirme ile bilgilendirme alt boyutları ile ölçeğin tamamından aldıkları puanların betimsel istatistikleri incelendiğinde; öğrencilerin meslek seçiminde algıladıkları aile desteği kabul ve cesaretlendirme ($x=3,77$), bilgilendirme ($x=1,69$) ve ölçeğin tamamından aldıkları toplam puanların aritmetik ortalaması ($x=3,64$) olarak hesaplanmıştır. Bu durum ölçeğin geneline bakıldığında öğrencilerin ortalama puanın üstünde aile desteği algıladıklarını göstermektedir. Ölçek alt boyutlarından alınan toplam puanlar incelendiğinde kabul ve cesaretlendirme boyutunda ortalamanın üstünde; bilgilendirme alt boyutunda ortalamanın altında değer aldığı görülmektedir.

Tablo 3'te görüldüğü gibi öğrenciler "Ailem meslek seçiminde benim düşüncelerime değer verir.", "Sececeğim meslekte kariyerimi geliştirme konusunda ailem beni destekler." ifadelerine 5 üzerinden 3.89 ile en yüksek puanı vermişlerdir. Ortalama puanlara bakıldığında öğrencilerin 3,88 ortalama puan ile "Ailem mesleki ilgilerime saygı duyar." ve 3.87 ortalama puan ile "Ailem seçmeyi düşündüğüm meslekte başarılı olacağıma inanır." ifadelerine de yüksek puan verdikleri görülmektedir.

Tablo 3'te görüldüğü gibi öğrenciler 3,16 ortalama ile "Ailem seçeceğim meslekle ilgili yükseköğretim programları hakkında bilgi sahibidir." ve 3.25 ortalama ile "Ailem hangi alanlarda yetenekli olduğumu fark etmemi sağlar." ifadelerine en düşük puanları vermişlerdir.

3.2. Öğrenci velilerinin öğrencilerine meslek seçiminde verdikleri desteğin ne yönde olduğuna yönelik bulgular

Öğrenci velilerinin öğrencilerine meslek seçiminde verdikleri destek ne yöndedir? sorusuna yanıt vermek için velilerle yapılan görüşme soruları betimsel analize ve içerik analizine tabi tutulmuştur. Betimsel ve içerik analizinde analiz birimi olarak cümle alınmış, her bir cümle okunarak kodlar, temalar, kategoriler oluşturulmuştur.

Birinci görüşme sorusuna yanıt veren 35 velinin verdikleri yanıtlar betimsel analize tabi tutulmuştur. Ulaşılan veriler Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4.

Velilerin görüşlerine göre öğrencilerin meslek seçimindeki bilgi sahipliği

Sizce öğrenciniz mesleğin çalışma koşulları, kişiliğine-hayallerine uygunluğu konusunda bilgiye sahip mi?	Frekans (f)	%
Sahip	21	60
Sahip değil	14	40

Tablo 4'te görüldüğü gibi velilerin görüşlerine göre öğrenciler mesleğin çalışma koşulları, kişiliğine-hayallerine uygunluğu konusunda yeterli bilgiye sahip değildir. Velilerin verdikleri yanıtlara ilişkin cümlelerden bazıları aşağıdaki gibidir.

V1: "Meslek seçimi konusunda gerekli bilgiye sahip olduğumu düşünüyorum kendisi bana uygun dille meslek seçimi ve nedenlerini anlattı."

V2: "Meslek seçiminde araştırıp kendisi kararını verdi, ben de onun istediği meslek hakkında bilgi edindim, ona nasıl bir iş ortamına sahip olacağımı anlattım. İlgisi ve yatkınlığı olan bir alan seçtiği için bilgisi vardı diye düşünüyorum."

V3: "Öğrencim tam olarak bilgi sahibi değil, meslek seçiminde kararsız, hangi mesleğin onun için uygun olduğunu bilmiyor, bu konuda ben herhangi bir şey yapmadım."

V4: "Gerekli bilgiye sahip olmadığını öğrencimle konuşurken anladım. Bu bilgi yetersizliğini gidermek adına onunla beraber seçeceği meslek üzerine araştırmalar yapıp o mesleği yapan tanıdıklarımla konuşmasını sağladım."

Kişisel Gelişim Kursuna Devam Eden Lise Öğrencilerinin Meslek Seçiminde Algılanan Aile Desteğine Yönelik Görüşlerin Belirlenmesi

(Determination of Views on Family Support in Choosing a Profession of High School Students Attending Personal Development Course)

“Bilgiye sahip değilse ne yaptınız, ne yaparsınız, açıklayınız?” sorusuna verilen yanıtlar içerik analizine tabi tutulmuştur.

Tablo 5.

Velilerin görüşlerine göre öğrencilerin meslek seçimindeki bilgi kaynakları

Veli yanıtı-Kod	Kategori	Tema	Frekans
Ben anlatırım	Aileden destek		
Mesleği yapan insanlarla sohbet etmesini öneririm	Meslek erbabından destek		
Üniversite öğrencileri ile sohbet etmesini öneririm	Üniversite öğrencilerinden destek	Kişilerden destek almasını öneririm/isterim	12
Okuldaki öğretmenlerle görüşmesini isterim	Öğretmenden destek		
Kurs merkezindeki rehber öğretmenle görüşmesini isterim	Rehber öğretmenden destek		
Bir şey yapmadım/yapmam	-		1
Birlikte araştırma yapmayı teklif ederim	Araştırma	Birlikte araştırma yapmayı isterim/öneririm	1

Tablo 5’te görüldüğü gibi velilerin görüşlerine göre öğrencilerin meslek seçimindeki bilgi kaynakları kişilerdir. Bu kişiler aileden, meslek erbabından, üniversite öğrencilerinden, öğretmenlerden ve rehber öğretmenlerden oluşmaktadır. Velilerin verdikleri yanıtlara ilişkin cümlelerden bazıları aşağıdaki gibidir.

V5: “Gerekli bilgiye sahip değil, okuldaki branş hocalarından bilgi edinmesini tavsiye ediyorum.”

V6: “Meslek seçimi konusunda herhangi bir bilgiye sahip olduğumu düşünmüyorum çünkü mesleklerle ilgili bir araştırması yönelimi yok sınav öğrencisinin yaptığı gibi puanı alalım sonra bakarız mantığımda herhangi bir araştırması olduğunu görmedim tercih döneminde öğretmenlerle konuşmasını üniversite öğrencileri ile konuşup bölüm hakkında bilgi sahibi olmasını sağlamaya çalışırım.”

V3: “değil meslek seçiminde kararsız hangi meslek onun olduğunu bilmiyorum bu konuda ben herhangi bir şey yapmadım.”

Öğrencinizin meslek seçimi yaparken verdiği kararlarda güveniyor musunuz, ona saygı duyuyor musunuz? sorusuna verilen yanıtlar betimsel analizle incelenmiştir.

Tablo 6.*Velilerin öğrencilerin meslek seçimindeki kararlarına ilişkin görüşleri*

Öğrencimin kararına	Frekans	Yüzde
Güveniyorum	30	85,7
Güvenmiyorum	3	8,5
Bir kısmına güveniyorum, bir kısmına güvenmiyorum	2	5,7

Tablo 6’da görüldüğü gibi veliler öğrencilerin meslek seçimindeki kararlarına güvenmektedir. Velilerin verdikleri yanıtlara ilişkin cümlelerden bazıları aşağıdaki gibidir.

V5: “Evet verdiği kararlara güveniyorum ve ona o meslekle ilgili elimden ne geliyorsa yardımcı olurum.”

V9: “Belli kararlara sonuna kadar güveniyorum onun için en uygununu isteğin ne olduğunu biliyorum ve yapabileceğini düşünüyorum her doğru düşüncesini de güveniyor ve meslek seçiminde saygı duyuyorum.”

V12: “Hiçbir somut ve soyut davranışı yok vermiş olduğu bir karar olmadığı için saygı duyan mı somut olarak henüz karar vermiş değil.”

V15: “Öğrencimin verdiği kararların bir kısmına güveniyor olsam da bir takım kararlarda gençlik heyecanı ile hareket etmektedir, geçtiğimiz günlerde kişiliğine uygun olmadığını bildiği halde polis olmak istediğini söyledi.”

V16: “Güvenmiyorum, şahsına saygı duyuyorum kendisiyle yaptığım görüşmelerde bunu belirtiyorum.”

V7: “Hayır saygı duymuyorum ve güvenmiyorum onun verdiği kararları değiştirmeye çalışıyorum başka mesleği, iş bulabileceği bir mesleği yöneltme yönünde telkinde bulunuyorum.”

Meslek seçimi sürecinde öğrencinin duygusal desteğe/cesaretlendirilmeye/motive edilmeye ihtiyacı oldu mu, olduysa bu ihtiyacı nasıl gidermeye çalıştınız, açıklayınız? şeklindedir.

Tablo 7.*Velilerin görüşlerine göre öğrencilerin meslek seçimindeki destek ihtiyaçları*

Meslek seçimi sürecinde öğrencinin duygusal desteğe/cesaretlendirilmeye/motive edilmeye ihtiyacı	Frekans	Yüzde
Evet oldu	27	77,1
Hayır olmadı	8	22,9

Tablo 7’de görüldüğü gibi velilerin görüşlerine göre öğrenciler meslek seçiminde desteğe ihtiyaç duymuştur. Velilerin verdikleri yanıtlara ilişkin cümlelerden bazıları aşağıdaki gibidir.

V7: “Olmadı. Bilgisayarın başından inşallah kalktığı zaman ve sonuçların açıklandığı zaman elbet bir karar aşamasına varacağız.”

V5: “Meslek seçiminde destek ve motive ihtiyacı oldu, bize sorduğu sorularda onu bilgilendirme ve yönlendirmelerine yardımcı olduk.”

V12: “Evet ilk başlarda sıkıntılar yaşadı, ayrı olarak bu sıkıntıları aşmaya çalıştı, kurs merkezindeki rehberlik servisinin çalışmaları ile bu sorun aşıldı.”

Meslek seçimi sürecinde öğrencinizin duygusal desteğe/cesaretlendirilmeye/motive edilmeye ihtiyacı oldu mu, olduysa bu ihtiyacını nasıl gidermeye çalıştınız, açıklayınız? sorusuna yanıt vermek için içerik analizi yapılmıştır.

Tablo 8.

Velilerin görüşlerine göre öğrencilerin destek ihtiyacını giderme yolları

Veli yanıtı-Kod	Kategori	Tema	Frekans
Kurs merkezindeki rehber hocası ile konuşması	5		22
Okuldaki öğretmenlerle görüşmeler	2	İnsanlardan destek	
Üniversite öğrencileri ile görüşmesi	4		
Aile üyeleri ile konuşması	5		
Arkadaşları ile konuşması	6		
Dışarda yemek	3		6
Motivasyon gezileri,	3	Sosyal faaliyet	
Hayal kurma	4	Duygusal faaliyet	4

Tablo 8’de görüldüğü gibi veliler çocuklarının en çok kurs merkezindeki öğretmen, okuldaki öğretmen, üniversite öğrencileri gibi insan kaynaklarından destek almasını önermiştir-almasını istemektedir. Bu konudaki veli görüşleri aşağıdaki şekildedir.

V3: “Onun çok sevdiği ve motive eden şeyleri alıyorum, kafasını dağıtması için farklı ortamlara götürüyorum, kendine güvendiğimi söyleyerek kendisini rahatlatıyorum, ona yeterli bir birey olduğunu ve her şeyin üstesinden gelebilecek olduğunu, sınavın sadece bir araç olduğunu söylüyorum.”

V7: “Evet oldu çoğu zaman kaygılarıyla başa çıkmaya çalıştık ve kaygılarını yedikçe kendisi motive oldu.”

V5: “Tabii ki bu süreçte en fazla ihtiyaç duyduğu şeylerden biri motive edilmek cesaretsiz olduğun zamanlarda seçtiğin mesleğin ne kadar güzel olduğunu sürekli hatırlatıyorum güzel hayattan anılardan bahsediyorum hayalin peşinden gitmesi için sürekli destekliyorum.”

3.3. Öğrencilerin meslek seçiminde aldıklarını düşündükleri aile desteğinin öğrencinin cinsiyetine göre farklılık gösterme durumuna yönelik bulgular

Araştırmanın üçüncü sorusunda “Öğrencilerin meslek seçiminde aldıklarını düşündükleri aile desteği öğrencinin cinsiyetine göre farklılık göstermekte midir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Öğrencilerin meslek seçiminde algıladıkları aile desteğinin cinsiyete göre değişme durumunu göstermek için yapılan t testi analizi sonucunu gösteren tablo aşağıda sunulmuştur.

Tablo 9.*Öğrencilerin algıladıkları aile desteğinin cinsiyete göre farklılaşma durumunu gösteren tablo*

Değişkenler	Cinsiyet	N	Ortalama	SS	t	p
Kabul ve cesaretlendirme	Kadın	115	46,1913	10,26482	1,421	,157
	Erkek	95	44.1789	10.15411		
Bilgilendirme	Kadın	115	3,4348	,92261	,814	,417
	Erkek	95	3,3316	,90556		

Tablo 9’da görüldüğü gibi katılımcıların meslek seçiminde algıladıkları aile desteği puanları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemektedir. ($p > 0.05$)

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu çalışmanın amacı, kişisel gelişim kursuna devam eden lise öğrencilerinin meslek seçiminde aldıkları aile desteğini öğrenci ve veli görüşlerine göre belirlemektir.

Araştırmada Şeker ve Kaya tarafından 2018 yılında geliştirilen Meslek Seçiminde Aile Desteği Ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin analizleri sonunda öğrencilerin meslek seçiminde aldıkları aile desteğinin ortalamasının üstünde olduğu görülmüştür. Veliler kabul ve cesaretlendirme boyutunda ($x=3,77$), bilgilendirme boyutunda ($x=1,69$) öğrencilerine destek olmaktadır. Çiçek (2022) yaptığı araştırmada da velilerin ortalamasının üstü düzeyde meslek seçimi desteği verdiğini ortaya koymuş, velilerin en yüksek aile desteğini “mesleki ilgiye saygı”, en düşük değeri ise “meslekle ilgili yükseköğretim programları hakkında bilgi sahibi olma” konusunda verdiklerini belirtmiştir. Çiçek (2022) tarafından yapılan araştırmanın bulguları ile bu araştırma sonunda elde edilen veriler örtüşmektedir. Bu araştırmada da velilerin kabul ve cesaretlendirme puanlarının daha yüksek, bilgilendirme puanlarının daha düşük olduğu görülmüştür. Okesina ve Famolu (2022) tarafından yapılan bir araştırmanın bulguları da ebeveynlerin; öğrencilerini karar verme konusunda desteklediklerini, öğrencileri bilgilendirdiğini, çeşitli meslekleri tanımaları konusunda teşvik ettiklerini göstermektedir. Alexander ve Lowe (2022) tarafından yapılan bir araştırmada gençlerin kariyer seçimlerinde aile desteğinin; destek olma, müdahale etme ve görüş ayrılığı yaşama şeklinde gerçekleştiği ortaya konmuştur. Berkant ve Bahadır (2019) tarafında yapılan araştırmanın bulgularında on ikinci sınıf öğrencilerinin meslek seçiminde aile ve arkadaşların etkili olmadığı sonucu çıkmıştır. Araştırma bulgularındaki bu farklılığın çalışmaların gruplarındaki farklılıktan kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu araştırma Yozgat ili Sorgun ilçesinde Pegem kurs merkezine devam eden öğrencilerle yapılmıştır ancak Berkant ve Bahadır (2019) tarafında yapılan araştırma Kahramanmaraş ili merkez ilçedeki devlet okullarında öğrenim görmekte olan öğrencilerle gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın ikinci sorusunda velilerin öğrencilerine meslek seçiminde verdikleri destek belirlenmeye çalışılmıştır. Velilerin görüşlerine göre (%60) öğrenciler meslek seçiminde yeterli bilgiye sahip değildir. Theresa (2015) tarafından yapılan araştırma bulguları da öğrencilerin kariyer seçimleri konusunda yeterli bilgiye sahip olmadığını göstermektedir. Bu bulgular öğrencilerin hem kendilerini, isteklerini, ilgilerini hem de iş dünyasını, meslekleri tanımadıklarını göstermektedir. Veliler yeterli bilgiye sahip olmayan öğrencilerin öğretmenler, üniversite öğrencileri, meslekte çalışan kişiler gibi çeşitli kişilerden bu konuda bilgi alabileceğini düşünmektedir. Yeşilyaprak’ın (2019) belirttiğine göre günümüzde mesleki rehberlik hizmetleri “eğitim kurumlarında görevli okul psikolojik danışmanları/rehber öğretmenler; okul dışında merkezi sınavlara hazırlayan özel kurumlarda “tercih danışmanları”, özel danışma merkezlerinde çalışan “uzmanlar”, İŞKUR’da istihdam edilen “iş ve meslek danışmanları”, serbest çalışan “kariyer danışmanları”, İstihdam Bürolarında görevli elemanlar, ayrıca şirketlerin insan kaynakları birimlerindeki ilgili personel (kariyer ve yetenek yönetimi uzmanları) ve “kariyer koçları” tarafından verilmektedir. Bu

kapsamda veliler, öğrencilere bilgi kaynağı olarak çeşitli kişileri bilgi kaynağı olarak görmekteyiz. İnternette, yazılı dokümanlardan bilgi edinmenin veliler tarafından tercih edilmediği görülmektedir.

Araştırmanın ikinci sorusuna yanıt vermek için yapılan analizlerde velilerin %86'sının öğrencisinin meslek seçiminde verdiği karara güvendiği, %77'sinin de meslek seçimi sürecinde öğrencisinin duygusal desteğesaretlendirilmeye ve motive edilmeye ihtiyacı olduğunu düşündüğü ortaya çıkmıştır. Nitel verilere yönelik araştırma bulgularına ulaşılamadığı için bu bulguları destekleyen ya da çelişen başka araştırmalara dayalı olarak yorum yapılamamıştır.

Araştırmanın üçüncü sorusunda öğrencilerin algıladıkları veli desteğinin cinsiyete göre değişme durumuna bakılmıştır. Yapılan analizlerde cinsiyet ve aile desteği arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Çiçek (2022), Özsemiz Şerif (2023) tarafından yapılan araştırmaların bulguları da öğrencilerin cinsiyetlerine göre algıladıkları aile desteği arasında anlamlı bir ilişki olmadığını ortaya koymuştur. Khatri ve Periwal (2020) tarafından yapılan araştırmanın bulguları da kariyer seçiminde aile tarafından verilen desteğin öğrencinin cinsiyetine göre farklılık göstermediğini ortaya koymuştur. Ebeveyn cinsiyetine göre öğrenciye verilen desteğin farklılaştığını ortaya koyan araştırmalar da mevcuttur, bunlara göre babadan farklı olarak anne kariyerle ilgili planlara, somut eylemler başlatarak ve psikososyal destek vererek daha yoğun şekilde katkı sunmaktadır (Paloş, Drobot, 2010)

Kişisel gelişim kursuna devam eden öğrencilerin meslek seçiminde algıladıkları aile desteğini öğrenci ve veli görüşlerine dayalı olarak belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada öğrencilerin görüşlerine göre meslek seçiminde aldıkları aile desteğinin yüksek düzeyde olduğu; aile desteğinin kabul ve cesaretlendirme boyutlarında yüksek, bilgilendirme boyutunda düşük olduğu nicel araştırma verilerine göre ortaya konmuştur. Velilerin görüşlerine göre öğrencilerin meslek seçimindeki bilgi düzeylerinin yetersiz olduğu; velilerin öğrencilerin bilgi eksikliklerini insan kaynağından yararlanarak gidermeye yönelik görüşte oldukları; velilerin öğrencilerinin meslek seçimi sürecindeki kararlarına güvendikleri de nitel araştırma verilerine dayalı olarak ortaya konmuştur. Karma araştırma yöntemi kapsamında bu veriler yorumlandığında; öğrencilerin meslek seçiminde aldıkları aile desteğinin genel anlamda yüksek, kabul ve cesaretlendirme boyutunda yüksek ancak bilgilendirme boyutunda düşük düzeyde olduğu, bu düşüklüğün veli yanıtları ile de görüldüğü ortaya çıkmıştır. Veliler öğrencilerin bilgi eksiklerini giderme konusunda çeşitli insan kaynaklarından destek alınabileceğini düşünmektedirler. Bu verilere ek olarak öğrencilerin ailelerinden aldıkları meslek seçimi desteğinin cinsiyete göre farklılaşmadığı da ortaya konmuştur.

ÖNERİLER

Kişisel gelişim kursuna devam eden lise öğrencilerinin meslek seçiminde algıladıkları aile desteğine yönelik görüşlerinin öğrenci ve veli görüşlerine göre belirlenmesi amacıyla yapılan bu çalışmadan elde edilen bulgulara dayalı olarak aşağıda belirtilen öneriler sunulmuştur:

-Yozgat ili Sorgun ilçesinde yapılan bu çalışmanın örneklem grubu genişletilerek diğer ilçe ve illerde de yapılabilir.

-Öğrencilerin algıladıkları meslek seçimi desteğinin belirlenmesinde öğrenci ve veli görüşleri yanında, okullarda ya da kişisel gelişim kurslarında görev yapmakta olan rehber öğretmenlerden de görüş alınabilir.

-Meslek seçimini sadece lise eğitimi ile sınırlandırmak, önceki öğretim kademelerini görmezden gelmek kariyer seçimi için yeterli olmayabilir. Kariyer seçimlerini etkileyen faktörleri belirlemek için, bu araştırma lise düzeyi ile sınırlandırılmadan ortaöğretim düzeyinde de yapılmalıdır.

-Araştırma, sadece öğrencilere yönelik olmayıp, mesleki tercihleri etkileyen arkadaş, akraba gibi grupları kapsayacak şekilde, daha kapsamlı ve sistemli bir şekilde yapılmalıdır.

-Araştırma Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ortaöğretim kurumlarında yapılabilir ve bu kurumlarla işbirliği yapılarak ailelere yönelik eğitimler düzenlenebilir.

-Veliler bilgi edinme isteklerini insan kaynağından temin etme yönünde eğilim göstermektedirler ancak günümüzde bilgi teknolojileri aracılığı ile de her türlü bilgiye ulaşılabilir. Bu kaynaklar velilere tanıtılmalı, kullanmaları sağlanmalıdır.

-Öğrencilerin kendilerini ve meslekleri tanımalarını sağlayacak eğitim programları düzenlenebilir.

-Aileler, öğrencilerinin kişisel özelliklerle, ilgi ve yeteneklerinin farkında olmamakta ve bu durum çoğu zaman öğrencilerin yanlış alanlarda eğitim almalarına neden olmaktadır. Ailelere yönelik mesleki bilgilendirme yapılmalıdır.

-Ailelerin kabul ve cesaretlendirme boyutlarında desteklerinin yüksek, bilgilendirme boyutunda desteklerinin az olduğu öğrenci ve veli görüşlerine göre ortaya konmuştur. Velilerin bilgilendirme boyutunda da öğrencilerine destek olmalarını sağlamak için kendilerine çeşitli eğitimler düzenlenebilir.

Kaynakça / Reference

- Alexander, J. A. ve Lowe K. (2022). The Career-Related Involvement Scale: Development and Validation Among College Senior Emerging Adults in India and the U. S.. *Emerging Adulthood*. 11(1). 190-206.
- Atli A. ve Gür H. (2019). Lise öğrencilerinin meslek tercihleri ve bu tercihlerine etki eden faktörler. *Kariyer Psikolojik Danışmanlığı Dergisi*, 2(1), 32-53.
- Aytekin, A. (2005). *Meslek Seçimini Etkileyen Sosyo-Ekonomik ve Kültürel Faktörler Isparta Örneği* [Yüksek lisans tezi]. Süleyman Demirel Üniversitesi
- Berkant, H. (2019). On İkinci Sınıf Öğrencilerinin Yükseköğretim Programı Seçimlerini Etkileyen Faktörler ve Öğretmenlik Programlarını Tercih Etme Durumları. *Uluslararası Toplum Araştırma Dergisi*. Cilt 11, Sayı 18, 1897-1940. <https://doi.org/10.26466/opus.567578>
- Clutter, C. (2010). *The Effects Of Parental Influence On Their Children's Career Choices* [Yüksek lisans tezi]. Kansas State University.
- Çiçek, M. (2022). *Spor lisesi öğrencilerinin mesleki gelişim süreçlerinde yaşadıkları kariyer kaygılarıyla aile desteği arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yüksek lisans tezi]. Fırat Üniversitesi.
- Çurğatay, V. (2010). *Üniversite sınavına girecek öğrencilerin meslek seçimini etkileyen sosyo-kültürel faktörler*. [Yüksek lisans tezi]. İnönü Üniversitesi.
- Khatri, I ve Periwal, V.(2021). Study of Influence by Family on Career Decisions of Indian Management Students. *International Journal of Creative Research Thoughts (IJCRT)*. 8 (11). 2848-2853.
- Karahan, S. (2019). *Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Mesleki Tercihlerini Etkileyen Faktörler (Kocaeli İli Örneği)*. [Yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Kaygın, E. ve Zengin, Y. (Ed.). (2019). *Kariyer, temel kavramlar, yönetimi, güncel konular*. Eğitim Yayınevi.
- Kentli, F. (2014). Türkiye'deki Lise Öğrencilerinin Meslek Tercihlerini Etkileyen Faktörler. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD) Cilt 15, Sayı 2*, 119-132.
- Kepçeoğlu, M. (2004). *Psikolojik Danışma ve Rehberlik* (2. Baskı). Alkım Yayınları.
- Kılıç, M. (2013). *Gerçek Yaşam Tadında: Gelişim Dönemleri 2 Erinlik-Ergenlik*. Pegem Akademi.
- Kılıç, E. (2019). *Meslek seçiminde ailenin etkisine yönelik bir araştırma*. [Yüksek lisans tezi]. Maltepe Üniversitesi
- Kuzgun, Y. (2017). *Meslek Gelişimi ve Danışmanlığı*. (5. Baskı). Nobel Yayın Dağıtım.
- Kuzgun, Y. (2008). *Meslek danışmanlığı: Kuramlar uygulamalar*. Nobel Yayın Dağıtım
- Leigong, Z. ve Yuzhu, Z. (2022). Family Influence and Career Calling; The mediating Role of Work Passion and Career Expolaration. *Journal of Psychology in Africa*. 32 (1). 1-7.
- Okesina, F.A. ve Famolu, F. B. (2022). Parental Influencia on Choice of Career Among Secondary School Students in Ilorin Metropolis, Kware State. *Canadian Journal of Family and Youth*. 14(3). 78-91.
- Otto, L. B. (2000). Youth Perspectives On Parental Career Influence. *Journal Of Career Development*, 27 (2), 111-118. doi: 10.1177/089484530002700205
- Özgüven, İ. E. (1999). *Çağdaş eğitimde psikolojik danışma ve rehberlik*. PDREM.
- Özsemiz Şerif, S. (2023). *Lise öğrencilerinin meslek seçiminde aile etkisi ve özerk-ilişkisel benliğin incelenmesi*. [Yüksek lisans tezi]. Ufuk Üniversitesi.
- Paloş, R. ve Drobot, L. (2010). The Impact of Family Influence on the Career Choice of Adolescents. *Procedia Social and Behavioral Sciences*. 2(2010). 340—7-3411.
- Pişkin, M. (2020). Kariyer gelişimi sürecini etkileyen faktörler. Yeşilyaprak, B. (Ed.). *Mesleki rehberlik ve kariyer danışmanlığı kuramdan uygulamaya içinde* (s.45- 80). Nobel Yayın Dağıtım.
- Sarıkaya, T. ve Khorshid, T. (2009). Üniversite Öğrencilerinin Meslek Seçimini Etkileyen Etmenlerin İncelenmesi: Üniversite Öğrencilerinin Meslek Seçimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7,2, 393-423. Erişim adresi: dergipark.gov.tr/download/article-file/256278

- Schoon, I. ve Parsons, S. (2002). Teenage Aspirations For Future Careers And Occupational Outcomes. *Journal of Vocational Behavior*, 60, 262-288.
- Solmaz, Y. (2015). *Meslek lisesi son sınıf öğrencilerinin kariyer gelişiminde aile etkisi: Pendik ilçesi örneği* [Yüksek lisans tezi]. İstanbul Aydın Üniversitesi.
- Şama, H. (2020). *Ergenlerin kariyer kaygısını yordamada aile desteği ve umudun rolü* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Theresa, L. D. (2015). Factors thar Inform Students' Choice of Study and Career. *Journal of Edcation and Practice*. 6 (27). 43-49.
- Türk Tarih Kurumu (1983). *Türkçe sözlük*. (Genişletilmiş 7. Baskı), Ankara: Türk Tarih Kurumu.www.tdk.gov.tr.(Şubat2023).http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&kelime=MESLEK adresinden alındı
- Vautero, J., Silva, A. D., Taveira, M. C. (2021). Family Influence on Undergraduats Career Choice Implementation. *International Journal of Educational and Vocational Guidance*. 21. 551-570.
- Whiston, S. C., & Keller, B. K. (2004). The influences of the family of origin on career development: A review and analysis. *Counseling Psychologist*, 32(4), 493-568. doi:10.1177/0011000004265660
- Yelken, K. (2008). *Orta Öğretim Son Sınıf Öğrencilerinin Üniversite Tercihlerini ve Meslek Seçimini Etkileyen Faktörler- Sakarya İl Merkezi Örneği* [Yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi.

EXTENDED ABSTRACT

1. INTRODUCTION

The choice of vocation is one of the most crucial decisions made by individuals. According to Kuzgun (2004), the choice of vocation pertains to an individual's efforts to reach a level to fulfill the requirements of a vocation upon choosing the vocation to satisfy needs, such as sustaining life and existing in society. The choice of vocation is highly significant to high school students. Research studies reveal that the economic situation of the family (Schoon & Parsons, 2002), parents' education levels (Çurğatay, 2010, Solmaz, 2015, Tecimer, 2017), parents' attitudes and behaviors toward vocations (Kuzgun, 2008), the child raising style of the family, and the atmosphere in which the child is raised (Kaygın & Zengin, 2019) affect children's vocational choices. Also, research studies show that the decision made by young individuals on the choice of vocation is directly and strongly affected by the support of their families (Fouad, Kim, Arpito, & Chang, 2015; Alexander & Lowe, 2022; Vautero, Silva, & Teveira, 2021; Leigang & Yuzhu, 2022; Whiston & Keller, 2004; Xing & Rojewski, 2018). Upon the review of research studies carried out in Turkey and abroad, it is discerned that families affected the students' vocational choices. On the other hand, there was no research conducted to identify this effect on the basis of the views of both students and their guardians. Thus, based on the views of students and their guardians, this research aimed to identify the family support received in the choice of vocation by high school students attending a personal development course. With this aim, the research sought answers to the below questions: What is the level of family support received by students in the choice of vocation? What is the direction of the support given to students by their guardians for the choice of vocation? As per the variable of the student's gender, is there a statistically significant difference in the family support that students think they receive for the choice of vocation?

2. METHOD

To answer research questions, the mixed methods research that used both the qualitative method and the quantitative method was utilized in the research. The mixed methods research design is addressed under three categories, that is, convergent parallel, explanatory sequential, and exploratory sequential. This research was conducted with the convergent parallel design. The convergent parallel design is a research type that includes the simultaneous collection and analysis of quantitative and qualitative data and the interpretation of findings by gathering them all together. In the research, to identify the family support received by students for the choice of vocation, the data were collected from students by using the quantitative research approach and from students' guardians by using the qualitative research approach, and then, the research data were interpreted in the analysis phase. The research group consisted of 210 high school students attending the Sorgun Pegem Personal Development Course in the academic year of 2022-2023 in the district of Sorgun in Yozgat province of Turkey, as well as 35 of these students' guardians volunteering to participate in the research. In the context of the quantitative research, the Scale of Family Support in the Choice of Vocation, which was developed by Şeker and Kaya in 2018, was utilized to identify the family support received by students for the choice of vocation. Next, in the context of the qualitative research, semi-structured interview questions directed to students' guardians were utilized to identify the support given to students by their guardians for the choice of vocation. These questions were as below: 1- Do you think that your student has information on the working conditions of the vocation and its suitability to his/her personality/dreams? If he/she has no information, please explain what you have done and what you will do about it. 2- Do you trust the decisions made by your student on the choice of vocation, do you respect him/her? 3- Has your student ever needed emotional support/encouragement/motivation in the

process of choosing a vocation? If he/she has ever done so, please explain how you have tried to meet this need.

3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

The Scale of Family Support in the Choice of Vocation developed by Şeker and Kaya in 2018 was utilized in the research. Upon the analysis of high school students' scale scores, it was discerned that the family support received by students in the choice of vocation was above the average. According to students' views, students' guardians support students regarding the "dimension of acceptance and encouragement" ($x=3.77$) and the "dimension of informing" ($x=1.69$) of the Scale of Family Support in the Choice of Vocation. Also, the research by Çiçek (2022) indicated that students' guardians gave support above the average to students in the choice of vocation and stated that guardians gave the highest level of support on the topic of "respecting the vocational interest" and the lowest level of support on the topic of "having information on vocation-related higher education programs". The findings of the research by Çiçek (2022) are consistent with the data obtained in the current research. Likewise, in the current research, in light of students' views, it was discerned that students' guardians provided students with relatively high-level support regarding the "dimension of acceptance and encouragement" and low-level support regarding the "dimension of informing". The findings of the research by Okesina and Famolu (2022) also show that parents supported students in decision-making, informed students, and encouraged students to get acquainted with a variety of vocations. In the research by Alexander and Lowe (2022), family support in the context of young individuals' career choices was framed as supporting, making an intervention, and having a difference of opinion. Moreover, the second question of the current research endeavored to identify the support given to students by their guardians in the choice of vocation. According to the views of students' guardians (60%), students do not have enough information on the choice of vocation. Also, the findings of the research by Theresa (2015) indicate that students do not have enough information on career choices. These findings show that students know neither themselves and their own desires and interests nor the business world and vocations. Students' guardians think that students who do not have enough information can receive information on this topic from various individuals such as teachers, university students, and persons working in different vocations. In analyses conducted to answer the second research question, it was found that, of all guardians, 86% trusted the decision made by their students on the choice of vocation, 77% thought that their students needed emotional support, encouragement, and motivation in the process of choosing a vocation. Besides, the third question of the current research explored whether there was a difference in students' perceived guardian support as per the student's gender. In analyses, it was discerned that there was no statistically significant difference in the family support as per the student's gender. Also, the findings of the research by Çiçek (2022) and the research by Özsemiz Şerif (2023) found no relationship between the student's gender and the perceived family support. Likewise, the findings of the research by Khatri and Periwal (2020) showed that the support given by family for career choice did not differ as per the student's gender. On the other hand, there are research studies putting forward that support given to the student differed as per the parent gender, and according to these studies, unlike fathers, mothers contribute to students' career-related plans more extensively by taking concrete actions and giving psychosocial support (Paloş & Drobot, 2010). Based on the views of high school students and their guardians, this research aimed to identify the family support perceived in the choice of vocation by high school students attending a personal development course, and the quantitative research data based on students' views showed that the family support received by students in the choice of vocation was high in a general sense and regarding the "dimension of acceptance and encouragement" but low regarding the "dimension of informing". Next, the qualitative research data based on guardians' views indicated that students' guardians thought that students lacked adequate information on the choice of vocation, held the view that students would overcome this lack of information by making use of human resources, and also trusted their students' decisions in the process of choosing a vocation. When these data were interpreted in the context of the mixed methods research method, it was discerned that the family support received by students in the choice of vocation was high in a general sense and regarding the "dimension of acceptance

and encouragement” but low regarding the “dimension of informing”, and the low family support with regard to the “dimension of informing” was also confirmed by guardians’ responses. Students’ guardians think that students can receive support from various human resources to overcome the lack of information on the choice of vocation. Additionally, it was found that the family support received by students for the choice of vocation did not differ as per the student’s gender.

ARAŞTIRMANIN ETİK İZİNİ

Araştırmanın etik izni

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Yozgat Bozok Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi:07.04.2023

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası:E.135819

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

Yazar 1: Yöntemin belirlenmesi, veri analizi, raporlaştırma. (%50)

Yazar 2: Araştırmanın tasarlanması, verilerin toplanması (%50)

ÇATIŞMA BEYANI

Araştırmada çıkar çatışması bulunmamaktadır.



Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)

Bolu Abant İzzet Baysal University
Journal of Faculty of Education

2024, 24(2), 653 – 684. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2024.-1332311>



Şermin Yaşar'ın "Para Ağacı" Eserinde Atasözleri ve Deyimlerin Varlığı

Proverbs and Idioms of Şermin Yaşar's Story Book Named Para Ağacı

Ayşen ARICI¹ , Gülşah YALÇIN² 

Geliş Tarihi (Received): 24.07.2023

Kabul Tarihi (Accepted): 02.04.2024

Yayın Tarihi (Published): 24.06.2024

Öz: Çalışmanın amacı, Şermin Yaşar'a ait *Para Ağacı* adlı çocuk kitabının söz varlığı unsurları bakımından incelemek ve bu amaç doğrultusunda söz konusu eserde yer bulan söz varlığı unsurlarını (atasözleri, deyimleri) tespit ederek kullanım sıklığını belirlemektir. Bu çalışma nitel araştırma olup doküman incelemesi yöntemiyle yürütülmüştür. Veri analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. İncelenen kaynaktan tespit edilen farklı deyim sayısı 194 iken toplam deyim sayısı 248, farklı atasözü sayısı 11 iken toplam atasözü sayısı 25'tir. Farklı atasözü ve deyimlerin toplamı 205, tespit edilen atasözü ve deyimlerin genel toplamı 273'tür. Kitapta farklı kuruluş biçimine sahip çeşitli deyim örnekleri yer bulmaktadır. İnceleme sonucunda eser, söz varlığı öğretimine karşı hassasiyeti ve mesuliyeti taşımakta, en önemlisi standart Türkçe kullanımıyla her yaşta çocuğun ilgisini çekecek nitelikleri sağlamaktadır. Kitap deyim ve atasözlerinin günlük hayatta nerede ve nasıl kullanıldığını öyküleştirme yoluyla öğretmektedir, bu sebeple kitapta yer alan deyim ve atasözlerinin tespitinin alana katkı sağlayacağı belirtilmektedir. Kitabın deyim ve atasözünün zengin kullanımıyla dilin canlılığına ve kültür aktarımına kaynaklık ve söz varlığına hizmet ettiği görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Çocuk kitapları, Deyim ve atasözleri, Şermin Yaşar, Söz varlığı

&

Abstract Abstract: The aim of the study is to examine the children's book *Money Tree* by Şermin Yaşar in terms of vocabulary elements and to determine the frequency of usage by determining the vocabulary elements (proverbs, idioms) in the work in question. This study is qualitative research and was carried out by document analysis method. The descriptive analysis method was used in data analysis. The number of different idioms identified in the analyzed source is 194, the total number of idioms is 248, the number of different proverbs is 11, and the total number of proverbs is 25. The total of different proverbs and idioms is 205, and the general total of the determined proverbs and idioms is 273. There are various idiom examples with different forms of organization in the book. As a result of the analysis, the book carries sensitivity and responsibility towards teaching vocabulary, and most importantly, it provides qualities that will attract the attention of children of all ages with its use of standard Turkish. The book teaches where and how idioms and proverbs are used in daily life through storytelling, so it is stated that the identification of idioms and proverbs in the book will contribute to the field. With the rich use of idioms and proverbs, it is seen that the book serves as a source and vocabulary for the vitality of the language and cultural transmission.

Keywords: Children's books, Proverbs and idioms, Şermin Yaşar, Vocabulary

Atıf/Cite as: Arıcı, A. ve Yalçın, G. (2024). Şermin Yaşar'ın "Para Ağacı" eserinde atasözleri ve deyimlerin varlığı. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2) 653-684, <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2024.-1332311>

İntihal-Plagiarism/Etik-Ethic: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/pub/aibuelt>

Copyright © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University– Bolu

¹ Sorumlu Yazar: Ayşen Arıcı, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, aysen.arici1@gmail.com, ORCID: 0009-0002-0019-0660

² Doç. Dr. Gülşah Yalçın, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, dr.gulsahyalcin@gmail.com, ORCID: 0000-0003-0979-1630

1. GİRİŞ

İnsan, var oluşu gereği diğer insanlara sözlü ya da sözsüz şekilde duygu, düşünce ve taleplerini aktarma ihtiyacı duyar. Bu ihtiyacı genellikle dil aracılığıyla yapan birey, kullandığı dil sayesinde iletişim kurar, fikir ve duygu paylaşımı yapar. Bu kullanımı tam ve yetkin şekilde gerçekleştirebilmek için zengin kelime hazinesine sahip olması gerekir. Kelime hazinesi; bilgiyi kullanmada büyük bir yetiye sahip olan bireyin akıl yürütme becerisine de yansır (White ve Alexander, 1988). Kişi sahip olduğu söz varlığı ile anlama ve anlatmanın yanı sıra düşünme gücünü de ortaya koyar. İnsan için dil, düşüncelerini sözcüklerle aktarmaya başladığı andan itibaren önem kazanır.

Ana dilini yakın çevresinden edinen birey, kullandığı dilin kurallarını tanımayı ve dil becerilerini geliştirmeyi okul çağında da sürdürür. Birey, planlanan programda dört temel dil becerisini hayata geçirmeyi, sahip olduğu söz varlığıyla orantısız olarak gerçekleştirir. Becerilerin asıl besleneceği kaynak, öncelikle söz varlığıdır. Sahip olduğu sözcük sayısı sözü aktarma kabiliyetini de açığa çıkarmaktadır. Söz varlığının en aktif şekilde ortaya konduğu ders ise Türkçe dersidir. Türkçe dersinin temel amacı çocuğa ölçünlü dili öğretmek ve temel dil becerisi kazandırmaktır. Türkçe derslerinde kullanılan materyallerin başında Türkçe ders kitapları gelir. Ders kitaplarında söz varlığı unsurlarını barındıran metinler yer bulmaktadır. Okul çağındaki birey, bu metinler aracılığı ile hem yeni bilgiye ulaşmakta hem de dilin özelliklerini fark edip kavramaktadır.

Söz varlığı unsurlarıyla özellikle de deyim ve atasözleriyle Türkçe ders kitaplarında karşılaşan çocuk, derste öğrendiği deyim ve atasözlerini günlük hayatta da kullanır. Öğrenci görüşleri doğrultusunda elde edilen verilere göre çocukların atasözü ve deyimleri günlük hayatta kullanmayı sevindikleri ortaya konmaktadır (Çakmakçı, 2009: 65). Bu sebeple bireyin düzeyine uygun eserler aracılığıyla ders kitaplarından edindiği deyim ve atasözlerinin üzerine yeni söz unsurları eklemesi beklenir. Okul çağı çocukları ana dillerinde yer bulmuş söz varlığı unsurlarını eğitim gördükleri ortamda, bunun yanında çocuk edebiyatı ürünlerinin katkılarıyla kazanmakta ve zenginleştirmektedir (Baş, 2010). Öyleyse öğrencinin atasözü ve deyimleri dağarcığına kazandırması ve gündelik yaşamında kullanması için ders kitaplarının yanı sıra çocukları kendine çekecek deyim ve atasözlerinin çokça yer bulduğu, zengin içeriğe sahip çocuk kitaplarına gereksinim olduğu görülmektedir. Ele alınan "*Para Ağacı*" eserinin çeşitli deyim ve atasözlerinin anlamlarına uygun şekilde kazandırılması bakımından ilköğretim çağındaki çocuğa katkısı olacağı öngörülmektedir.

1.1. Literatür

1.1.1. Söz varlığı

"Söz varlığı" bir dildeki sözler bütünü, söz hazinesi, söz dağarcığı, sözcük hazinesi, kelime hazinesi, kelime kadrosu, vokabüler (TDK, 2011) genel tanımının yanı sıra söz varlığı; mevcut toplumun vakalara bakışını, benimsedikleri kültür, dünya görüşü ve yaşam tarzını aktaran bir araçtır (Aksan, 2009). Kısaca söz varlığı, dilin bilinen sözlerinin tamamı; sözcük hazinesi ise bireyin kullandığı sözlerin tümü olarak da ifade edilebilir. Her bir bireyin sözcük hazinesi, toplumun sahip olduğu söz varlığının azınsanamaz parçasıdır. Öyleyse toplumu oluşturan unsurların zenginliği dilin zenginliğinin de göstergesidir.

Türk dili tarih sahnesinde yer aldığından beri birçok dil ile alışveriş hâlinde olmuş, bu dil-toplum ilişkileri neticesinde karşılıklı olarak söz varlığı zenginleşmiş ve sayısız kelime iletimine ve dili şekillendirmeye etki edecek kuralların oluşmasına zemin hazırlamıştır. Bu durum söz varlığının zenginleşmesinde etkili olmuştur. Dilin sınırlı sayıdaki materyalleri ile sınırsız sayıda malzeme zenginliği oluşturmaya dilin kendi süreci büyük katkı sağlamıştır. Aksan (1991), Türkçenin şekil özellikleri ve yapısı yönünden farklı kavramları anlatan, yeni ve yabancı kavramları karşılayabilen çok elverişli bir dil olduğunu söylemiştir. Dillerin içerdikleri kelime sayısına göre zenginlikleri belirlenmeye yönelik çok yönlü birçok araştırma yapılmıştır. Türkçe Sözlük bünyesinde sözcük, terim, deyim ve anlamdan oluşan 122 423 söz varlığı bulunduğu belirtilmiştir (Türkçe Sözlük, 2011: XXI).

1.1.1.1. Söz varlığı unsurları

"Kelime" Türkçe Sözlük'te (TDK, 2011) "anamlı ses veya ses birliği, söz, sözcük" olarak karşılık bulmaktadır. Ses birliği, kelime kadrosunun en temel unsuru olarak tanımlanan eylem, durum, varlık, kavram yahut olgu dağarcığını karşılayan sesler bütünüdür (Onan, 2016). Ses birimlerinin belli kurallar doğrultusunda birlik oluşturması, oluşan birliklerin başlıca özelliklere sahip olması gerekmektedir.

Sözcüklerin sahip olması gereken özellikleri Aksan (2009) Peter Kühn'den şöyle aktarmaktadır:

- Önem önceliği olan kavramları yansıtmalıdır.
- Bileşik sözcükler türetebilmeli, yeni sözcükleri türetme gücüne sahip olmalıdır.
- Genel kullanılabilirliği ve anlaşılabilirliği olmalıdır.
- Anlamı aktarma ve kullanım yaygınlığıyla aynı zamanda anlam sayısının fazla ve kelimenin kullanım sıklığı fazla olmalıdır.
- Çeşitli deyimler arasında bu deyimlere esas oluşturacak nitelikte kullanılıyor olmalıdır.

Sözcükler, kazandıkları özellikler doğrultusunda söz varlığı başlığı altında sınıflandırılır. Bunlar; temel söz varlığı, atasözleri, deyimler, ikilemeler, terimler, kalıp sözler vb. unsurlardır. Bu çalışmada, incelenen çocuk kitabında tüm söz varlığını ele almak yerine atasözleri ve deyimler bakımından zenginliğine dikkat çekmek için yalnızca atasözleri ve deyimlere yer verilmiştir.

Atasözleri; gözlem ve tecrübe neticesinde varılan hükümlerin bilgece bir düşünceyle nasihat kisvesinde, doğduğu ulusun halkının hizmetine sunulmuş kalıplaşmış söz varlığı unsurlarından biridir (Bilgin, 2013:63). Çobanoğlu (2003:160), atasözlerini "Atalarımızın, uzun denemelere dayanan yargılarını genel kural, bilgece düşünce ya da öğüt olarak düsturlaştıran, kültürel birliktelik ve sosyal olarak bir arada yaşama ilkelerine dönüştüren ve kalıplaşmış şekilleri bulunan, sosyal ve kültürel olarak benimsenmiş ve meşruiyetleri tartışmasız kabul gören özlü sözlerdir." şeklinde tanımlar. Atasözleri dilin ifade gücünü kendine özgü söz bütünlüğüyle sağlayabilmesi açısından büyük öneme sahiptir. Atasözleri kendi toplumunun iletişim diyalektiğini yansıtan, kuşaklar arası aktarılagelen bir değerdir. Toplumun bildirişimsel anlamsal haritasını sergilediği için hassasiyetle incelemek gerekir (Bekiroğlu, 2014:81). Bir ulus sahip olduğu atasözleri esasında o ulusun örf, adet, gelenek ve göreneklerini, o topluluğa ait yaşam biçimlerini ve değer yargılarını yansıtır. Atasözleri toplumların ortak değeridir ve özelliği bakımından her dilin kendine özgü atasözleri mevcuttur. Özetle atasözlerinin amacı ortaya çıkışına hizmet etmek, yol gösterici olmak, ders ve öğüt vermek, ibret içeren gerçeği bildirmektir.

Deyim; "belli bir kavramı, belli bir duygu ya da durumu dile getirmek için birden çok sözcüğün bir arada, seyrek olarak da tek bir sözcüğün yan anlamında kullanılmasıyla oluşan sözdür." (Aksan, 2009:37). Genellikle en az iki sözcükten oluşan deyimler, bir dilin en tipik dil özelliklerini taşır, bu yanı onları kullanım açısından çekici kılar. Söylemin mecaz içermesi deyimlerin belirleyen özellikleri arasında ilk sırada yer alır (Aydın ve Gülden, 2021:478). Deyimler de kalıplaşmış sözlerdir ve deyimleri meydana getiren sözcükler anlamca kaynaşmıştır, yerlerine eş anlamlısı olsa bile başka sözcükler kullanılamaz. Anlam açısından değerlendirildiğinde deyim oluşturulan sözcüklerin (isim ve eylemlerin) sözün bağlamına göre çekimlendiği görülmektedir (Karadağ, 2019:19). Cümlede kullanılırken çekimleme esnasında sözcükler arasına farklı sözcükler girmesi anlam bütünlüğünü etkilememektedir. Deyimlerin amacı, anlatımı güçlendirmek, hoş ve çekici bir duruma getirmek için bir kavramı farklı kalıplarla yeniden sözcük hazinesine sunmaktır.

1.1.1.2. Söz varlığının önemi

Kişinin sahip olduğu söz dağarcığı okuma, okuduğunu anlama aynı zamanda anlatma becerisine önemli katkı sağlamaktadır. Kelime hazinesi, okuduğunu ya da dinlediğini anlamlandırmada önemli bir etmendir (Nelson ve Stage, 2007). Bununla birlikte kelime hazinesinin zenginliği bütün disiplinlerdeki başarıyı etkileyecek güce sahiptir bu nedenle üzerinde durulması gereken bir husustur. Kişinin söz varlığı kapasitesi ne kadar çeşitlilik gösterirse anlama kapasitesi de o denli iyi seviyede kabul edilir (Zhang ve Anual, 2008). Okul çağına erişmiş bir bireyin eğitim sürecinde kazanması beklenen sözcük ve söz unsurları, bireysel ve akademik başarısını doğru oranda etkileyecektir. Söz varlığı kapasitesinin zenginliği kişinin diğer dil becerilerinin gelişimini de etkiler (Büyükkız ve Hasırcı, 2013). Başarının yanı sıra duygu ve düşüncesini güçlendirecek materyallerle karşılaşarak bağlamdan hareketle çeşitli anlam özelliklerini hayal ve ifade gücüne katacaktır. Ana dilinin kelime kadrosunun unsurlarını içeren, nitelikli eserlerle erken yaşlarda karşılaşan çocuğun düşünce ve duygu dünyası gelişir (Özbaşı, 2016). Bu nedendir ki eğitimin her kademesinde öğrencinin kazanması gereken kelimeler tespit edilmeli ve söz varlığı çalışmaları bir sistem içinde yürütülmelidir. Söz varlığı için sıklığın önemini vurgulayan Aksan (2009),

“Okumaya yeni başlayan ilkokulun ilk sınıflarındaki öğrencilere ya da bir yabancı dili öğrenmeye başlayanlara ilk aşamada öğretilmesi gereken sözcüklerin hangileri olduğu, dilin sözcüklerinin hangi sıraya göre tanıtılması gerektiği saptanırken, değişik gereksinimleri karşılayan ana dil ve yabancı dil sözlükleri hazırlanırken dildeki öğelerin sıklıklarının bilinmesi gerekmektedir.” der.

Her yaş grubunun bilmesi beklenen sözcük tespiti için sıklık çalışması yapmak yerinde bir karar olacaktır. Bu tespiti sağlamak için ders kitapları ve farklı yaş gruplarına uygun edebiyat ürünleri üzerinde de çalışmalar yapılmalıdır.

1.1.2. Söz varlığı öğretiminde çocuk kitapları

Söz varlığı ve söz varlığının içinde yer alan unsurlar dört temel dil becerisi kazanımı, ana dil ve hatta yabancı dil öğretimi için en temel malzemelerdir. Sözlü kaynakların yanı sıra yazılı kaynaklar için kelime hazinesi; temel söz varlığı, deyimler, atasözleri ve diğer unsurlar, birçok edebî ürünün yanı sıra çocuk edebiyatı ürünlerinin oluşumunda da önemlidir.

Çocuklar söz varlığını okul öncesi dönemlerde zenginleştirmeye başlar. Bu dönemde çocukların sözcük dağarcığına katkı sağlayan nitelikli çocuk edebiyatı ürünüyle tanıştırılması gerekir. Sever (2012:145),

“Okul öncesi dönemde dinlenen masallar, fıkralar, fabllar, bilmece vb. anlatılar, çocukları ana dilinin söz varlığıyla ‘anlam evreni’ ile tanıştırır. Çocuk kitapları, 2- 3 yaşından başlayarak çocukların oynama, eğlenme, keşfetme gereksinmelerine yanıt veren; görsel ve dilsel özellikleriyle çocukla yaşam arasında bağ kuran, çocuğun ilgi ve beğeni alanına girerek çocuk için doğal bir öğrenme ortamı yaratan; çocuğun ilk özgün dil modelleri olan araçlardır.”

Çocuk, okul öncesi dönemi takip eden somut işlemler döneminde deyimler ve mecazları anlamakta güçlük çeker, bu söz ya da söz gruplarını kelime anlamıyla algılar (Özdemir ve diğerleri, 2012). Soyut ifadeleri kelime düzeyi anlamdan bütünsel anlama taşıyabileceği ve çocuğun gelişim sürecinde soyut ifadeleri anlamlandırabileceği ilk kaynak metinlerdir. Somut işlemler döneminden soyut işlemler dönemine nitelikli geçişi sağlamak çocuk kitaplarıyla mümkündür. Çocuğun sözcüğe maruz kalması, kelime dağarcığında yer edinmesi için gerekli şartlardandır. Çocuk, gelişim dönemine uygun kazanması beklenen kelimeyi cümle düzeyinde bir metin içerisinde anlamlandırarak öğrenir. Bu anlamlandırma döneminde çocuğun anlamını bilmediği sözcüğü, cümle içinde çağrışım yoluyla anlamlandırması için bilinmeyen sözcüğe yer vermek gerekir (Yalçın ve Aktaş, 2002:33).

Çocuk kitaplarında söz varlığı konusunda ilk araştırma çalışması Baş (2006) tarafından yapılmıştır. Araştırmanın amacı belli başlı türdeki çocuk kitaplarında söz varlığını tespit edebilmek ve sonuçlar doğrultusunda ilköğretim öğrencilerinin sözcük dağarcığını karşılaştırarak ortaya koyabilmektir. Nitelikli

çocuk kitapları, çocuğun dil gelişimine katkıda bulunur. Küçük okurun okuma kabiliyetlerine, kavrayış ve anlamlandırma gücüne faydası olan sözcükler ve deyimler seçilmeli, cümle ve paragraf oluştururken buna dikkat etmelidir (Oğuzkan, 2001: 370). Çocuklara ve genç bireylere yönelik yapıtlar okuyucusunu nitelikli metinlere yönlendirebilecek başarıyı göstermeli, okuma kültürünü genç yaşta okuyucusuna kazandırabilmelidir (Gültekin, 2011). Bir dilin söz varlığını aktarmayı kendine görev bilen şair ve yazarlar, meydana getirdikleri eserler ile dilin doğru ve etkili bir şekilde aktarılmasında önemli rol oynarlar (Karatay, 2011; Uluçay, 2011). Şair ve yazarların söz dağarcığı, dilin zenginliğinin tespiti için önemli bir ölçektir (Ergüzel ve Kirik, 2012). Bu sebeple bir dilin zenginliğini o dilde yazılmış edebî eserlerin söz varlığının incelenmesiyle ortaya çıkarabiliriz.

1.1.3. Şermin Yaşar'ın hayatı ve eserleri

Şermin Yaşar, 1982 yılında Berlin'de dünyaya gelmiş, yazar ailesiyle birlikte bir süre sonra Bilecik'in Kınık köyüne yerleşmiştir. Lisans eğitimini Isparta Süleyman Demirel Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı bölümünde tamamlamıştır. Yazar, daha sonra Ankara Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünde yüksek lisans eğitimini bitirmiştir. Eğitimi sırasında reklam ajansına girerek yönetici asistanlığı yapmıştır. Daha sonra yöneticilik kademesinde işini sürdürmüştür. Üç çocuk annesi olan Yaşar, çocukları ile oynadığı oyunları sosyal medya mecrasında paylaşmıştır. Paylaşımlarının beğenilmesi üzerine 2014 yılında "Başlarım Şimdi Anneliğe" adında ilk kitabını, 2015 yılında ise "Oyuncu Anne" adında kitabını çıkarmıştır. Yazar, bu esere duyulan büyük ilgi üzerine Oyuncu Anne adıyla tanınmaya başlar. Türk Dili ve Edebiyatı mezunu olan yazar, çocukları kelimelerin kökeninin nereden geldiği konusunda bilinçlendirmek amacıyla 6 Mayıs 2020 tarihinde, "Kelimenin Ardı" başlığında Youtube videoları yayımlamaya başlamıştır. Bu amaçla açılışı 26 Eylül 2022 tarihinde olan Kelime Müzesi'ni kurmuştur. Deli Tarla adlı eseriyle 67. Sait Faik Abasıyanık Hikâye Armağanı' nı almıştır. Yaşar'ın; Bavul, Duvar Kitap, Kafa ve Yedi Yetmiş dergilerinde yazıları yayımlanmıştır. Yazarın, 3 Taş Çocuk Dergisi'nde çocuklar için hazırladığı oyunlar bulunmaktadır. Çocukların kişisel gelişimi amacıyla çocuk kitapları yazmayı sürdürmektedir. Bazı eserler "Dedemin Bakkalı, Dedemin Bakkalı- Çırak, Abartma Tozu, Babaannem Geri Döndü, Para Ağacı, Cumhuriyet'in İlk Sabahı ..." çocuk kitapları içinde yer almaktadır.

Alan yazında yer alan, Şermin Yaşar'ın çocuk kitapları üzerine yapılan çalışmalar ise şu şekildedir:

Dağ'ın (2021), "Şermin Yaşar'ın Çocuk Kitaplarının Çocuğa Görelik İlkesi ve Eğitsel İletiler Açısından İncelenmesi" adlı yüksek lisans tezinin amacı, seçili kitaplarının çocuğa uygunlunun tespiti ve incelenen kitapların eğitsel iletilerini belirlemektir. Doküman analizi yapılarak Şermin Yaşar'ın dokuz çocuk kitabının iç yapı özellikleri, dil ve anlatım, konu, tema, kişiler ve çevre gibi unsurlar yorumlanmıştır. Dil ve anlatım başlığı altında araştırmaya konu olan kitapların belli başlı söz varlığı unsurlarına değinilmiştir. Başar ve Akın'ın (2021), "Çocuk Edebiyatı ve Çocuk Eğitimi Çerçevesinde Şermin Yaşar'ın Eserlerinin İncelenmesi" adlı makalesinde Şermin Yaşar'ın çocuk kitaplarını, çocuk edebiyatının temel ilkeleri doğrultusunda incelenmiş, iç yapı ve dış yapı unsurları bakımından uygun olup olmadığını ortaya konmuştur. Söz varlığına dair detaylı bir çalışmaya rastlanmamıştır. Cavga ve Eyüp'ün (2021), "Şermin Yaşar'ın Çocuk Kitaplarındaki Eğitsel İletilerin İncelenmesi" adlı makalesinin taşıdığı amaç, Şermin Yaşar'ın çocuk kitaplarındaki eğitsel iletilerin belirlenmesidir. Araştırmaya konu olan dört kitapta araştırma sonucunda eğitsel iletilerin çoğunlukla dolaylı aktarıldığı tespit edilmiştir. Şimşek ve Kaya' nın (2021), "Şermin Yaşar'ın Çocuk Kitaplarında Bir Anlatım Tarzı Olarak Mizah" adlı makalesinde çocuk edebiyatında yer alan Şermin Yaşar'ın dört çocuk kitabında mizahî anlatım tarzına başvurulup vurulmadığı araştırılmıştır. Ele alınan kitaplar olumlu ve olumsuz mizah unsurları gözetilerek değerlendirilmiştir. Gençler ve Kahtalı' nın (2022), "Şermin Yaşar'ın Çocuk Kitaplarının Kök Değerler Açısından İncelenmesi" makalesinin amacı Şermin Yaşar'ın seçilen altı çocuk kitabının Talim Terbiye Kurulunca belirlenen on kök değer (adalet, dostluk, dürüstlük, sevgi, saygı, sorumluluk, öz denetim, sabır, vatanseverlik, yardımseverlik) açısından incelenmesidir.

1.2. Araştırmanın amacı

Araştırmanın amacını, Şermin Yaşar'a ait Para Ağacı adlı çocuk kitabının - çokça yer bulduğu öngörüsüyle - atasözleri ve deyimler bakımından incelenmesi oluşturmaktadır. Bu amaçla söz konusu eserde yer bulan atasözleri ve deyimler tespit edilecek ve kullanım sıklığı belirlenecektir.

1.3. Araştırmanın problem cümlesi ve alt problemler:

Şermin Yaşar'ın "Para Ağacı" adlı çocuk kitabında yer alan söz varlığı unsurları nelerdir, bu unsurlar ne sıklıkla kullanılmıştır?

Araştırmada temel problem cümlesi doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır.

1. "Para Ağacı" adlı eserde kalıplaşmış söz varlığını oluşturan atasözleri nelerdir ve kullanım sıklıkları nedir?
2. "Para Ağacı" adlı eserde kalıplaşmış söz varlığını oluşturan deyimler nelerdir ve kullanım sıklıkları nedir?

1.4. Araştırmanın önemi

Söz varlığı denildiğinde bir dildeki kelimelerin tamamı akla gelir. Sözcük hazinesi çok kapsamlı düşünülünce deyimler, atasözleri, ikilemeler, terimler gibi alanları da içerdiği görülür (Şahin, 2006). Dili oluşturan tüm unsurlar birbirlerinin tamamlayıcısı olduğu görülmektedir.

Bir dilin söz varlığının sadece sözlüklerden oluşmadığını söyleyen Demir'e (2016) göre dil, kendi bünyesinde büyük bir birikim barındırır. Günümüze aktarılmış atasözleri, deyimler, ikilemeler, yabancı dillerden alınmış kelime ya da sözler, farklı yapılarıdaki birleşik kelimeler, kalıp sözler, argo ve jargon kabul edilen tüm sözcükler o dilin söz varlığı bünyesinde değerlendirilir. Aksan (2004) ise söz varlığının sadece sesler, simgeler ve kodlardan oluşmadığını bunun yanında o dile sahip toplumun kavram çerçevesini, dünyaya bakışını, tüm kültür öğelerini yansıtan bir bölüm olduğunu söylemektedir. Bunların hepsini yansıtan, söz varlığının etkili olduğu en büyük kesitlerinden biri eğitim ve öğretimdir.

Yazılı ve sözlü anlatım türlerinde kullanılan sözcüklerin çeşitliliği, sözlü anlatımdaki sözcüklerin tespitinin zorluğu, yaş grubuna ve sınıf seviyelerine göre öğrencilerin aktif kullandıkları sözcük sayılarının tespitlerinin farklı olması sebebiyle sözcük ve sıklık araştırmaları istenilen ilerlemeyi gösterememektedir. Ülkemizde yaş grubu ve sınıf seviyeleri gözetilerek temel sözcük listelerinin hazırlanmaması nedeniyle ders kitaplarında kazandırılmak istenen anlamı bilinmeyen sözcükler ile öğrencilerin aktif olarak kullanması gereken sözcükler birbiriyle örtüşmemektedir (Kurudayıoğlu, 2005:174). Öğrencilerin ders kitaplarında öğrendikleri deyim ve atasözlerini dağarcığına hem katkı sunan hem de kalıcı öğrenmelerini sağlayan çocuk kitaplarının önemi yadsınmaz. Günlük hayatta nerede ve nasıl kullanıldığını öyküleştirme yoluyla anlatan bu kitapta deyim ve atasözlerinin tespitinin alana katkı sağlayacağı öngörülmektedir.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın modeli

Bu çalışma nitel araştırma olup doküman incelemesi yöntemiyle yürütülmüştür. "Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin çözümlenmesini kapsamaktadır." (Yıldırım ve Şimşek, 2011:187). Toplanan verilerin yorumlanmasında ise içerik analizi tekniğinden yararlanılmıştır. Birbirine benzeyen verileri belirli kıstaslarla bir araya getirip anlaşılır şekilde yorumlamak amacıyla kullanılan bu teknik, bir metnin içerisinde yer alan kavramları, sözcükleri, deyimleri ve benzer temaları belirleyip sayılar bulgular ortaya koymak için kullanılır (Kızıltepe, 2015). Araştırma nesnesini, söz varlığı açısından incelenecek olan Şermin Yaşar tarafından yazılmış, 2022 basım tarihli *Para Ağacı* adlı çocuk kitabı oluşturmaktadır. Söz varlığını oluşturan unsurlardan deyim ve atasözleri yüzde, sıklık ve kullanım şekli açısından değerlendirilmektedir.

2.2. Çalışma materyali

Şermin Yaşar'ın 2022 yılında basılan *Para Ağacı* eseri, bünyesinde sıkça rastlanılan deyimler ve atasözleri açısından değerlendirilmiştir. 9 ve üzeri yaş grubu için Taze Kitap yayınları tarafından yayımlanan bu eser, 151 sayfadır. Eserin kapak tasarımı Mert Tugen'e aittir. Kolay yoldan para kazanmayı konu edinen eserde emeğin, üretmenin, çabanın ve dostluğun önemine vurgu yapılmaktadır. Şermin Yaşar'ın günümüz çocuk edebiyatında popüler olması, seçilen kitabın yazılış amacına hizmet eden atasözleri ve deyimlerin kullanımının çeşitliliği ve sıklığı çalışma için esas alınmıştır.

2.3. Veri toplanması

Araştırmaya ait veriler toplanırken nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Çocuk öyküsü söz varlığı unsurları açısından incelenmiş, elde edilen veriler tek tek fişlenmiştir. Veriler belirlenirken Türk Dil Kurumu güncel sözlükleri ile Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü (Aksoy, 2020) kaynak olarak gözetilmiştir.

Kitapta yer alan kelimeler söz varlığı unsurlarına göre çözümlenmiştir. Ele alınan söz varlığı unsurları deyimler ve atasözleri elde edilen verilere göre sıklıkları hesaplanmış ve tablolar oluşturulmuştur.

2.4. Verilerin çözümlenmesi

Doküman incelemesiyle elde edilen veriler betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. "Bu tür analizde amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır" (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 224). Elde edilen veriler yorumlanırken aşağıdaki aşamalar takip edilmiştir:

1. Kitapta incelenecek atasözleri ve deyimler Aksan'ın (2004) sınıflaması dikkate alınarak belirlenmiştir.
2. Belirlenen söz varlığı unsurları, kitapta tespit edilerek tek tek fişlenmiştir.
3. Fişlenen veriler oluşturulan tablolara not edilmiş ve sıklıkları hesaplanmıştır.
4. İki uzman tarafından kitap okunmuş, elde edilen söz varlığı unsurlarının karşılaştırılması yapılmış ve iki uzmanın da ulaştığı verilerin örtüştüğü görülmüştür.
5. Bu aşamalardan sonra bütün veriler tek bir sayfada birleştirilmiş ve birleştirilmiş söz varlığı tablosu oluşturulmuştur.
6. Oluşturulan tablo üzerinden de sıklık hesaplaması yapılmış ve sonuçlar kaydedilmiştir.
7. Bölüm başlıkları söz varlığı sıklığına dâhil edilmiştir.

2.5. Araştırmanın etik izni

Yapılan bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirini gerçekleştirilmemiştir.

3. BULGULAR

Çalışmanın bu kısmında incelenen eserde yer alan deyim ve atasözleri ayrı ayrı belirlenip sınıflandırılmıştır. Kitabın içindekiler bölümü incelemeye dâhil edilmemiştir. Hikâyelerde belirlenen atasözleri ve deyimler, Türk Dil Kurumu güncel sözlüklerinden ve belirlenen Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü'nden yararlanılarak belirlenmiştir. Veriler ayrıntılı bir şekilde tablolara verilmiştir.

3.1. Eserde bulunan atasözleri

Atasözlerinin yazımında, kaynak gösterilen TDK güncel sözlüğü ve Aksoy'un (2020) sözlüğündeki biçim ve anlamı verilerek örnek cümleler yazılmıştır. Kitabın bölüm başlıklarının büyük çoğunluğunu atasözleri oluşturmaktadır. Sıklık taramasına bölüm başlıkları da eklenmiştir.

Tablo 1.

Para Ağacı Eserindeki Atasözleri ve Sıklıkları

Atasözleri	Sıklık
Yatanın yürüyene borcu var.	2
Parayı veren düdüğü çalar.	2
Emeksiz yemek olmaz.	2
Hazıra dağ dayanmaz.	3
Davulun sesi uzaktan hoş gelir.	2
Zararın neresinden dönülse kârdır.	4
Mühür kimde ise Süleyman odur.	2
Gören gözün hakkı var.	2
Toprağı işleyen, ekmeği dişler.	2
Azıcık aşım, ağrısız başım.	2
Çıkmadık candan umut kesilmez.	2
Toplam	25

Tablo 1'e göre Para Ağacı eserinde on bir (11) atasözüne yer verildiği görülmektedir. Toplam atasözü sayısı 25, farklı atasözü sayısı 11 olarak tespit edilmiştir. Eserde sıklık sırasına göre 'Zararın neresinden dönülse kârdır.' atasözü 4 kez tekrarlanırken 'Hazıra dağ dayanmaz.' atasözü 3 kez, tablodaki diğer atasözleri iki kez tekrarlanmıştır. Eserde yer alan atasözlerinin kullanıldığı cümlelere aşağıda yer verilmiştir:

Yatanın yürüyene borcu var. "Çalışmayanın sürekli olarak çalışana borcu vardır; çalışmayarak bir şeyden yararlanan kişi, bu kolaylığı, çalışıp o şeyi meydana getirene borçludur."

"Hiç kusura bakma, yatanın yürüyene borcu var!" (s.17)

Parayı veren düdüğü çalar. "Para harcadığında insan istediğini elde edebilir."

"...Parayı veren düdüğü çalar! Serzenişleriyle eve döndük." (s.25)

Emeksiz (emek olmadan) yemek olmaz. "Yaşayabilmek, haralayabilmek için çalışıp kazanmak gerekir."

"Evet yorucu ama emek yemek olmaz." (s.33)

Hazıra dağ dayanmaz. "Sürekli harcama, en büyük birikimleri bile eritir."

"Bir seneye tükenirdi para. Hazıra dağ dayanmazdı." (s.35)

"Gerçi eskiden topladığımız paralar var ama hazıra dağ dayanmaz kanka." (s.131)

Davulun sesi uzaktan hoş gelir. "İşin içinde olmayanlar o işi kolay veya kârlı sanırlar."

"...Hiç kolay değil zenginlik ...Eee davulun sesi uzaktan hoş gelir." (s.47)

Zararın neresinden dönülse kârdır. "Sürüp giden zararlı bir işten ne kadar erken vazgeçersek daha sonra uğrayacağımız zararı o kadar azaltmış oluruz."

"Helal sana! İyi düşünmüşsün. Zararın neresinden dönülse kârdır. Eee sonra ne oldu?" (s.62)

"...İçinde kalmam. Zararın neresinden dönülse kârdır, dedi babam." (s.143)

"Ama sonuçta hâlâ hayattaydı ve zararın neresinden dönülse kârdı." (s. 149)

Mühür kimde ise Süleyman odur. "Bir işte yetki kimde ise kuvvet ondadır."

"Birde babamın çok kullandığı atasözlerinden birini eklerdim sonuna. Mühür kimde ise Süleyman odur evladım." (s.68)

Gören gözün hakkı vardır. "Yiyecek veya imrenilecek bir şeyi görene o şeyden vermek gerekir."

"Gören gözün hakkı var diye dalınacak erik ağacı mı bu?" (s.70)

"Gören gözün hakkı var ama baba, demiştim." (s.70)

Toprağı işleyen, ekmeği dışler. "Uğraşı alanının bütün gereklerini yerine getiren kişi, çalışmasının verimlerinden yararlanır."

"...İlla emek yani, çalışmayı bıraktığımda bile emek, anladın mı? Toprağı işleyen, ekmeği dışler." (s.92)

Azıcık aşım, ağrısız başım. "Didişmesiz orta hâlli bir geçim, türlü uğraşma ve didişmelerle dolu zenginlerin yaşayışından daha iyidir."

"Azıcık aşım, kaygısız başım, cümlesi babamın yaşam felsefesidir." (s.100)

Çıkmadık candan umut kesilmez. "Elden gitti sandığımız bir şeyle ilgimiz büsbütün kesilmemişse gereken çabayı harcayarak onun elimizde kalmasını sağlayabileceğimizi umabiliriz."

"Bununla beraber annemin de dediği gibi: Çıkmadık candan umut kesilmezdi. Tam bizim durumumuza uygun bir sözdü." (s.149)

3.2. Eserde bulunan deyimler

Deyimlerin yazımında, kaynak olarak kullanılan Aksoy'un (2020) sözlüğündeki biçim ve anlamları bağlamdan hareketle örnek cümleler yazılmıştır. Bölüm başlıklarında yer alan deyimlerde sıklık taramasına dâhil edilmiştir.

Tablo 2.

Para Ağacı Eserindeki Deyimler ve Sıklıkları

Deyim	f	Deyim	f
Davet etmek	1	Yeter de artar	1
Söz konusu olmak	1	Çılgına çevirmek/ çılgına dönmek	1
Kaş göz işareti yapmak	1	Söz vermek	4
Vakit geçirmek	5	Çaba harcamak	1
Yüzü görmemek	1	İçinde kalmak/ kursağında kalmak	1
Bal dök yala	1	Üstüne gitmek	2
Leş gibi	1	İçinden gelmek	1
Baş başa kalmak	1	Açık vermek	1
Kendini tutamamak	1	Hoşuna gitmek	2
Kaş göz etmek	1	Adı çıkmış dokuza inmez sekize	2

Tablo 2'nin devamı

Akıl etmek	1	Başına gelmek	1
Canı çıkmak	1	Hayal kurmak	5
Aklına gelmek	5	Har vurup harman savunmak	1
Omuz silkemek	1	Geç kalmak	3
Aklı kalmak	1	Deli olmak	1
Kıymete binmek	1	Özür dilemek	2
Teselli etmek	1	Ağır gelmek	1
Elinden geleni yapmak	3	Anlayış göstermek	1
Şantaj yapmak	1	Yere göğe sığdıramamak	1
Gününü göstermek	1	Ayağa fırlamak	1
Kusura bakmamak	1	Numara çekmek/ numara çevirmek	1
Yan gelip yatmak	1	Sırık gibi	1
Anlaşmazlık çıkmak	1	Lafa karışmak	1
Tadını çıkarmak	1	Aklından atmak	1
Uslu durmak	1	Yok olmak	1
Cama çıkmak	1	Helak olmak	1
Sokağa çıkmak	1	Ekip biçmek	2
Kafa dağıtmak	1	Göz alabildiğine	1
Soluğu (bir yerde) almak	1	Hakkı olmak	2
Gurur duymak	2	Eğitim almak	1
Şansı yaver gitmek	1	Nutuk çekmek	2
Dudak bükme	1	Aklından geçirmek/ zihninden geçirmek	2
Kafayı yemek	1	Kafasına sokmak	1
Öneride bulunmak	1	Hava hoş	1
Heyecan vermek	1	Başa almak/ başa sarmak	1
Kan tutmak	1	Kuyruk olmak	1
Karar vermek	5	Akıl dağıtmak/akıl vermek	1
Sıkboğaz etmek	1	Kapış kapış gitmek	1
Aklı başından gitmek	1	Üstünde durmak	1
Hasret kalmak	1	Çaresine bakmak	1
Vakit kaybetmek	1	Kafa yormak	1
Dönüp durmak	1	Aradan çıkmak	1
Başa gelmek	1	Alıp verememek	1

Tablo 2'nin devamı

Miras kalmak	4	Durduk yere/ durduk yerde	1
Tozunu almak	1	Evirip çevirmek	1
Akıldan çıkmak	1	Altını çizmek	1
İçinden çıkmak	2	Eve çıkmak	1
Gönlü razı olmamak	1	Mis gibi	1
Ayağına gelmek	1	Heyecan duymak	1
Boş oturmak	2	Üzerinde durmak	1
Hâl hatır sormak	1	Kulağına inanmamak	1
Lafa girmek/söze girmek	2	Ömür geçirmek	1
Şaşırp kalmak	1	Ümidi kesmek	1
Yola çıkmak	1	Haksızlığa uğramak	3
Yol gitmek	1	Başına oturmak	1
Gözü yok/ gözü olmamak	2	Gaza gelmek	1
Selam söylemek	1	Yardım almak/ yardım görmek	1
Rahatına bakmak	1	Haber vermek	1
Emek harcamak	1	Kapıya dayanmak	1
İşe yaramak	3	Kutu gibi	1
Bülbül gibi şakımak	2	Aklını bulandırmak/ zihnini bulandırmak	1
İç çekmek	1	Rahat bırakmak	1
Poz kesmek	1	Sürüm sürüm sürünmek	1
Neye uğradığını şaşırmak	1	Aklı çıkmak	1
İçini dökmek	1	Hava almak	1
Başının çaresine bakmak	2	İşe girmek	1
Parmaklarını yemek	1	Bilmişlik yapmak/ bilmişlik taslamak	1
Bir baltaya sap olamamak	1	Dizlerinin bağı çözülmek	1
Aklı başına gelmek	2	Donup kalmak	1
Stres atmak	1	İyi gelmek	2
Zırnık koklatmamak	2	Pervane olmak	1
Para tutmak	1	Girip çıkmak	1
Gaz vermek	1	Kafası almamak	1
Dili tutulmak	1	Ne yaptığını bilmemek	1

Tablo 2'nin devamı

Gözlerine inanamamak	3	Kafasını toplamak	1
Eli ayağı titremek	1	İple çekmek	1
Gözü kararmak	1	İz sürmek	1
Yere yığılmak	1	Esir düşmek	2
Kendine gelmek	1	Pes etmek	1
Dalga geçmek	2	Dur durak bilmeden/ dur durak yok	1
Vakti gelmek	1	Gayret göstermek	1
Alaya alınmak	1	Yolu açılmak	1
Sınıfta kalmak	1	Tuhaf gelmek/ tuhafına gitmek	1
Yığılıp kalmak	1	Tadını almak	1
Allak bullak olmak	2	Can atmak	1
Tepki vermek	1	Kafaya takmak/ aklına takmak	1
Yazıklar olsun	1	Hedef almak	1
Hızını alamamak	1	Rahat vermek/ rahat bırakmak	1
Küplere binmek	1	Mum gibi	1
Hayrını gör	1	Kendimi bildim bileli	1
Yanına (kâr) kalmak	1	Yüzünü gören cennetlik	1
Hâli kalmamak	1	Demediğini bırakmamak	1
Canını sıkmak	1	Saygı duymak	1
Helal olsun	2	Aç bırakmak	1
Peşini bırakmamak	1	Önlem almak	1
Hâlden anlamak	1	Ağzı açık (kalmak)	1
Gözüne uyku girmemek	1	Uyum sağlamak	1
		Toplam	248

Tablo 2'ye göre Para Ağacı eserinde toplam deyim sayısı 248, farklı deyim sayısı 194 olarak tespit edilmiştir. Kitapta sıklık sırasına göre 'aklına gelmek', 'karar vermek', 'hayal kurmak' 5 kez tekrarlanırken 'vakit geçirmek', 'miras kalmak', 'söz vermek' deyimleri 4 kez tekrar ettiği görülmektedir. Sıklığa göre 'elinden geleni yapmak', 'işe yaramak', 'gözlerine inanamamak', 'geç kalmak', 'haksızlığa uğramak' deyimleri 3 kez; 'gurur duymak', 'içinden çıkmak', 'boş oturmak', 'bülbül gibi şakımak', 'başının çaresine bakmak', 'aklı başına gelmek', 'zırnık koklatmamak', 'dalga geçmek', 'allak bullak olmak', 'helal olsun', 'üstüne gitmek', 'hoşuna gitmek', 'adı çıkmış dokuza inmez sekize', 'özür dilemek', 'ekip biçmek', 'hakkı olmak', 'nutuk çekmek', 'aklından geçirmek', 'iyi gelmek', 'esir düşmek' deyimleri 2 kez; tabloda yer alan diğer deyimler ise 1 kez kullanılmıştır.

Belirlenen deyimlerin kuruluş biçimleri incelendiğinde; kalıplaşmış şekilde bulunan deyimler 'göz alabildiğine', 'kendimi bildim bileli', 'yüzünü gören cennetlik', 'leş gibi', 'mis gibi', 'mum gibi', 'yeter de artar', 'hava hoş' vb. şeklindedir. Cümle hâlindeki deyimler 'adı çıkmış dokuza inmez sekize', 'bal dök

yala', 'helal olsun', 'hayrını gör' vb. iken iki sözcük ve daha fazla sözcükten oluşan deyimler için verilecek örnekler 'canı çıkmak', 'peşini bırakmamak', 'dizlerinin bağı çözülmek' vb. olarak verilebilir.

Kitapta bulunan deyimlerle ilgili bir başka tespit ise yazar sözcüklerin yerini değiştirerek ya da o anlama gelecek farklı sözcükler kullanarak aynı anlama gelen farklı söz kalıpları oluşturmuştur. Örnek olarak 'demediğini bırakmamak (söylemediğini bırakmamak)', 'tuhaf gelmek (tuhafına gitmek)', 'numara çekmek (numara çevirmek)' vb. verilebilir.

Deyimlerin örnek cümleleri sırasıyla verilmiştir:

Davet etmek:

"Bir akşam bizi yemeğe davet etmişlerdi." (s. 6)

Söz Konusu Olmak:

"Misafirlük söz konusu olduğunda benim için beş seçenek vardı." (s. 6)

Kaş Göz İşareti Yapmak:

"Annem sürekli kaş göz işareti yapıp uslu durmam gerektiğini belirten şeyler yapardı." (s. 6)

Vakit geçirmek:

"O, abiler, ablalar benimle birlikte vakit geçirmeyi hiç sevmezlerdi." (s. 7)

"Kaynaşana kadar vakit geçerdi ama sonra ayrılmak istemezdik." (s. 8)

"Bazen bilgisayarda oyun oynuyor ya da telefonda vakit geçiriyordum." (s. 21)

"Günde 45 dakika telefonla vakit geçirme hakkım vardı." (s. 37)

"Ben de seninle vakit geçirmeyi sevdim." (s. 78)

Yüzü görmemek:

"Kalemtraş yüzü görmemiş onlarca kalem vardı." (s. 10)

Bal dök yala:

"Bak gördün mü başkalarının çocukları nasıl akıllı, nasıl düzenli. Bal dök yala yerleri, öyle temiz." (s. 10)

Leş gibi (olmak):

"Senin odan leş gibi." (s. 10)

Baş başa kalmak:

"Yatağın içinde öylece yatan çocukla baş başa kaldım." (s. 11)

Kendini tutamamak:

"Kırk yıllık arkadaşımı sanki tutamamıştım kendimi." (s. 12)

Kaş göz etmek:

"Annem kaş göz eder ve 'oynat çocukları!' derdi." (s. 12)

Akıl etmek:

"Yorulurum diye okula gitmemek mi? İyiymiş ya! Ben niye akıl edemedim bunu?" (s.14)

Canı çıkmak:

"Canım çıkıyordu benim her gün okulda." (s. 14)

Aklına gelmek:

"Sonra cüzdanımdaki para geldi aklıma." (s. 38)

"Ama 'Yorulduğum ben okuldan, artık gitmeyeyim.' demek aklıma gelmemişti." (s. 14)

"Yani öyle olmasını umuyordum, ara ara aklıma geliyordu ama kafamı sağa sola sallıyordum." (s. 90)

"Onların aklına gelir miydi para ekelim, bakalım tutacak mı demek?" (s. 90)

"Tembel oğlanın aklıma gelmezdi böyle bir şey." (s. 91)

Omuz silkmek:

"O sırada annesi geri geldi çocuğum. Omuzlarımı silktim." (s. 14)

Aklı kalmak:

"Aklım içerideki çocukta kalmıştı." (s. 15)

Kıymete binmek:

"...çok soru soruyorum diye kızıp duruyordun. Şimdi kıymete mi bindim?" (s. 16)

Teselli etmek:

"Biz elimizden geleni yaptık.' diyerek teselli etti." (s. 16)

Elinden geleni yapmak:

"Biz elimizden geleni yaptık.' diyerek teselli etti." (s. 16)

"Çocuk sabit dursun diye elinizden gelen her şeyi yapmışsınız." (s. 110)

"Onun kendi kendisini yetiştirmesi için elimden geleni yapacaktım." (s. 143)

Şantaj yapmak:

"Eve gelince birkaç kez anneme, 'Ben de o çocuk gibi mi olayım?' diye şantaj yapmaya kalkıştım." (s. 16)

Gününü göstermek:

"Ben o çocuğum annesine benzemem, gösteririm sana gününü." (s. 17)

Kusura bakmamak:

"Hiç kusura bakma, yatanın yürüyene borcu var!" (s. 17)

Yan gelip yatmak:

Hiç yan gelip yatamazsın! (s. 17)

Anlaşmazlık çıkmak:

"Babam anneme fabrikada bir anlaşmazlık çıktığını, arkadaşının haksız yere işten kovulduğunu anlatmıştı." (s. 17)

Tadını çıkarmak:

"Ayda sadece bir gün dışarıda ailece yemek yemenin tadını çıkartırdık." (s. 20)

Uslu durmak:

"Annem sürekli kaş göz işareti yapıp uslu durmam gerektiğini belirten şeyler yapardı." (s. 6)

Cama çıkmak:

"Özellikle Neriman teyzenin cama çıktığı zamanlarda futbol oynuyordum." (s. 21)

Sokağa çıkmak:

"Artık sınav yüzünden sokağa çıkmaya bile vaktimiz yok." (s. 21)

Kafa dağıtmak:

"Benim kafamı dağıtmaya değil, aksine kafamı toplamaya ihtiyacım vardı." (s. 136)

Soluğu (bir yerde) almak:

"Ablamların ve abimin maaş gününde de soluğu dönercide alıyorduk." (s. 22)

Gurur duymak:

"Bayılıyordu bizi anlatmaya. Hepimizle gurur duyuyordu, bunu biliyorduk." (s. 23)

"Yere göğe sığdıramadığım kızınla gurur duy Nuran Hanım, dedi anneme." (s. 85)

Şansı yaver gitmek:

"Bizim oğlanın şansı yaver gitti, zengin oldu." (s. 24)

Dudak bükmek:

"...Düşünsene işi yok Nuran, böyle hayat olur mu? Fıttırır insan.' diye dudak büküyordu." (s. 25)

Kafayı yemek:

"Gün boyu bunları duyuyorduk; test kitapları, konu anlatımları, çözümlü sorular arasında kafayı yiyorduk sakın sakın." (s. 28)

Öneride bulunmak:

"Rehberlik öğretmenimiz, "On yıl sonraki halinize mektup yazın." önerisinde bulunmuştu." (s. 28)

Heyecan vermek:

"On yıl sonraki halimi gözümün önünde canlandırabiliyordum. Bu bana çok heyecan verici geliyordu." (s. 29)

Kan tutmak:

"Beni kan tutuyor kan! Burnum kanasa bayılıyorum..." (s. 29)

Karar vermek:

"Olsun, şimdiden karar vermelisin, diyordu babam." (s. 29)

,"Bunun üzerine 'Gelecek benim ya hani, ben karar versem sadece, nasıl olur?' diyemedim." (s. 32)

"Kararımı çoktan vermiştim." (s. 32)

"Sonra o gün evden çıkmaya karar verdim." (s. 60)

"...ama bunun nasıl olacağına da kendileri karar veriyordu." (s. 98)

Sıkboğaz etmek:

"Lütfen beni sıkboğaz etmeyin." dedim. (s. 31)

Aklı başından gitmek:

"Deliriyordum kabaran ekmeğe görünce. Aklım başımdan gidiyordu." (s. 32)

Hasret kalmak:

"Sınav yüzünden ona da, ekmeğine de hasret kalmıştım." (s. 33)

Vakit kaybetmek:

"Hamurla uğraşarak vakit kaybetmemeliyim." (s. 33)

Dönüp durmak:

"Bütün gece yatağım içinde döndüm durdum." (s. 34)

Başa gelmek:

"Para bulduktan sonra başlarına gelmeyen kalmamıştı." (s. 34)

Miras kalmak:

"Dedesinden miras kalmış olabilirdi. Babasından miras kalma ihtimali yoktu. Zira Sami amca hayattaydı. Demek ki miras dededen kalmıştı. Ama dededen kalan miras bu oğlana değil Sami amcaya kalırdı." (s. 35)

Tozunu almak:

"Böyle bir kitabı alıp eve gelsem, annem," Harçlığını buna mı harcadın sen, utanmaz!" deyip kitapla tozumu alırdı." (s. 37)

Akıldan çıkmak:

"O gün okulda da çıkmadı çocuk aklımdan." (s. 39)

İçinden çıkmak:

"Takmıştım bu meseleye, çıkamıyordum içinden." (s. 44)

Gönlü razı olmamak:

"Ayrıca ailemin izin verip vermemesi mühim değil, benim de gönlüm razı olmuyordu." (s. 44)

Ayağına gelmek:

"Tam o sırada aradığım fırsat ayağıma geldi." (s. 44)

Boş oturmak:

"Konuşurum onun için. Boş oturmasın." (s. 46)

"Babam hiç kimsenin boş oturmasına katlanamıyordu." (s. 46)

Hâl hatır sormak:

"Sami amcayı aradım. Hâlini hatırını sordum." (s. 46)

Lafa girmek /söze girmek:

"Bir an önce oynasak iyi olur diye düşündüm ve lafa girdim." (s. 11)

"Para isteyeceksen hiç lafa girme yeğenim, dedi." (s. 46)

Şaşırp kalmak:

"Ne para istemesi yahu? Şaşırp kaldım." (s. 46)

Yola çıkmak:

"Sabah kahvaltıdan sonra verdikleri adrese doğru yola çıktım." (s. 48)

Yol gitmek:

"Sabah kahvaltıdan sonra verdikleri adrese doğru yola çıktım." (s. 48)

Gözü yok / gözü olmamak:

"Yapsın gözüm yok." (s. 50)

"Gözümüz yok, daha da zengin ol." (s. 53)

Selam söylemek:

"Babana selam söylemeyi unutma, dedi." (s.50)

Rahatına bakmak:

"Ayaklarının altına da yastık koymuştu. Beyimizin rahatına bak!" (s. 51)

Emek harcamak:

"İnsanlar işini sevsin ya da sevmesin, bu kadar çok çalışırken, emek harcarken, sen çalışmadan nasıl zengin oldun?" (s. 53)

İşe yaramak:

"Bir işe yaramıyorsun, hiçbir faydan yok, artık sana zırnık koklatmam demiştin." (s.69)

"İşe yaramıştı işte araştırma ödevleri." (s. 119)

"İşe yarıyordu işte. İhtiyaç olduğunda bülbül gibi şakıyordum." (s. 53)

Bülbül gibi şakımak:

"İhtiyaç olduğunda bülbül gibi şakıyordum." (s. 53)

İç çekmek:

"Tembel oğlan iç çekti sonra." (s. 54)

Poz kesmek:

"Uzaklara bakıyordu. Poz kesiyordu bana." (s. 54)

Neye uğradığını şaşırarak:

"Neye uğradığımı şaşırdım." (s. 54)

İçini dökmek:

"Anlatsın çocuk, diye düşündüm. Döksün içini." (s. 56)

Başının çaresine bakmak:

"Biz evde kendi başımızın çaresine bakmayı bir şekilde öğrenmiştik." (s. 58)

"Sonra bir gün 'kendi başının çaresine bak, sana artık zırnık koklatmam.' dedi babam." (s. 59)

Parmaklarını yemek:

"Mesela ben bir et haşlama yaparım, parmaklarını yersin." (s. 58)

Bir baltaya sap olamamak:

"Ben bir baltaya sap olamadım." (s. 58)

Aklı başına gelmek:

"Bunu aç bırak, akli başına gelsin, dedi anneme." (s. 59)

"Akli başına gelmiş geç de olsa demiştim." (s. 67)

Stres atmak:

"On beş gün söylenirdi evde. Ancak atardı stresini." (s. 59)

Zırnık koklatmamak:

"Sonra bir gün 'kendi başımın çaresine bak, sana artık zırnık koklatmam.' dedi babam." (s. 59)

"Bir işe yaramıyorsun, hiçbir faydan yok, artık sana zırnık koklatmam demiştin." (s. 69)

Para tutmak:

"Sen şimdi parayı tutmayı da beceremezsin." (s. 60)

Gaz vermek:

"Biraz gaz vereyim dedim." (s. 62)

Dili tutulmak:

"Eviden çıkmak için bahçeye adımımı atar atmaz, dilim tutuldu." (s. 62)

Gözlerine inanmamak:

"Gözlerime inanamadım." (s. 62)

"Gözlerine inanamadılar." (s. 69)

"Eviden çıkmak için bahçeye adımımı atar atmaz, dilim tutuldu. Gözlerime inanamadım." (s. 62)

Eli ayağı titremek:

"Elim ayağım titredi, gözlerim karardı, yere yığıldım." (s. 62)

Gözü kararmak:

"Elim ayağım titredi, gözlerim karardı, yere yığıldım." (s. 62)

Yere yığılmak:

"Elim ayağım titredi, gözlerim karardı, yere yığıldım." (s. 62)

Kendine gelmek:

"Kendime gelince herhâlde hayal görüyorum diye düşündüm." (s. 62)

Dalga geçmek:

"Kanka, ciddi bir soru sorduk sana. Ben de oturdum, dinliyorum. Böyle dalga geçilir mi?" (s. 63)

Vakti gelmek:

"Benim de gitme vaktim gelmişti." (s. 63)

"Çok kızardı bana, bir de o dalga geçirdi." (s. 63)

Alaya alınmak:

"Böyle alaya alınmaktansa sınıfta kalmayı bile tercih ederdim." (s. 63)

Sınıfta kalmak:

"Böyle alaya alınmaktansa sınıfta kalmayı bile tercih ederdim." (s. 63)

Yığılıp kalmak:

"Pencerenin önüne doğru yürüdüm ve az önce tembel oğlanın kalktığı koltuğa yığılıp kaldım." (s. 63)

Allak bullak olmak:

"Kafam allak bullak olmuştu." (s. 64)

"Kafam allak bullak olmuştu." (s. 130)

Tepki vermek:

"Hiç beklemediği bir tepki verdim." (s. 64)

Yazıklar olsun:

"Yazıklar olsun sana." (s. 67)

Hızını alamamak:

"Hızımı alamadım. Bir de bağırdım..." (s. 67)

Küplere binmek:

"Küplere bindi babam." (s. 69)

Hayrını gör:

"Hayrını görün, dedim." (s. 69)

Yanına (kâr) kalmak:

"...topladıkları paralar yanlarına kalacakmış gibi topladılar." (s. 69)

Hâli kalmamak:

"Artık kollarını kıpırdatacak hâlleri kalmayana kadar çalıştılar." (s. 69)

Canını sıkmak:

"İndir gözünü yere, benim canımı sıkma! demişti babam." (s. 20)

Helal olsun:

"Helal olsun! dedim. Artık kime helal olacaksa?" (s.71)

Peşini bırakmamak:

"Çok bir şey değil ama tanıdıklar peşimizi bırakmıyor, demişler." (s.73)

Hâlden anlamak:

"Hâlden anlıyor adam." (s.73)

Gözüne uyku girmemek:

"Aldıkları tüm önlemlere rağmen yine de gözlerine uyku girmiyor." (s. 73)

Yeter de artar:

"Topladıklarınız size yeter de artar bile." (s. 73)

Çılgına çevirmek / çılgına dönmek:

"Bu öneri babamı neredeyse çılgına çevirdi." (s. 73)

Söz vermek:

"Beklerim dedim, söz verdim." (s. 74)

"Söz veriyorum, bilmişlik yapmayacağım, diye ekledim." (s. 125)

"Üstelik çocuğa da söz vermiştim." (s. 136)

Çaba harcamak:

"Dediğim gibi çok merak ettim, hiç çaba harcamadan para kazanmayı nasıl başardığımı." (s. 75)

İçinde kalmak / kursağında kalmak:

“İçinde kalmış babamın, hepimizde tek tek denedi şansını. Ablamların üstüne gitti, doktor olsun diye” (s. 76)

Üstüne gitmek:

“Ablamların üstüne gitti, doktor olsun diye.” (s. 76)

“Neden hala üstüne gidiyordum?” (s. 104)

İçinden gelmek:

“İçinden geldiği gibi konuşuyordu” (s.78)

Açık vermek:

“Sevdiğimizi söylersek bir açık verecekmışiz gibi geliyordu.” (s. 78)

Hoşuna gitmek:

“Hoşuma gitti çocuğun açık sözlülüğü.” (s. 78)

“Bu, Sami amcanın hoşuna gidebilirdi.” (s. 47)

Adı çıkmış dokuz inmez sekize:

“Adım çıkmış dokuz, inmez sekize...” (s. 87)

Başına gelmek:

“Benim başıma gelse ne yapardım acaba?” (s. 82)

Hayal kurmak:

“Otururken daha güzel hayal kurabiliyordum.” (s. 82)

“Ayakta o kadar güzel hayal kuramıyor, sendeliyordum.” (s. 82)

“Ama otururken, cama falan yaslayıp acayip hayal kurabiliyordum.” (s.82)

“Dün gece hayalini kurduğum bu fide işini başlatmışım, üstelik tutmuştu da” (s.93)

“Hâlâ çok hayal kuruyorum.” (s.146)

Har vurup harman savunmak:

“Ama illa har vurup harman savuracaksam İtalya’daki bütün iyi restoranlara gidip yemek yedim.” (s. 84)

Geç kalmak:

“Akşam yemeğine geç kalmışım.” (s. 84)

Deli olmak:

“Bu imalı laflarına deli oluyordum annemin.” (s. 84)

Özür dilemek:

“Tam özür dilemek gibi değil, özürün küçüğü.” (s. 84)

“Büyük bir hata yapmadığım halde özür dilemek ağır geliyordu.” (s. 84)

Ağır gelmek:

“Büyük bir hata yapmadığım halde özür dilemek ağır geliyordu.” (s. 84)

Anlayış göstermek:

“Onların suç saydığı şey benim anlayış gösterilmesi gereken hatalar klasmanına dâhil ettiğim şeylerdi.” (s. 84)

Yere göğe sığdıramamak / yere göğe koymamak:

"Yere göğe sığdıramadığım kızımın gurur duy Nuran Hanım, dedi anneme" (s. 85)

Ayağa fırlamak:

"Babam bir anda ayağa fırladı." (s.86)

Numara çekmek / numara çevirmek:

"Yaa baba, çekmişlerdir buna bir numara inanmıştır." (s. 86)

Kan ter içinde:

"Ben kan ter içinde fidan yetiştirmeye çalışıyordum." (s. 94)

Sırık gibi:

"Bakma sen sırık bunun böyle sırık gibi uzadığına." (s. 86)

Lafa karışmak:

"Ablam lafa karıştı o arada." (s. 86)

Aklından atmak:

"Tembel oğlanı sildim, attım aklımdan." (s. 90)

Yok olmak:

"O zaman çocuk yok oluyordu zihnimden. Kafa sallamaktan helak olmuşum." (s. 90)

Helak olmak:

"Kafa sallamaktan helak olmuşum." (s. 90)

Ekip biçmek:

"Çiftçiler sabahtan akşama kadar ekip biçiyorlardı." (s. 90)

"Orada tarlalarını ekip biçiyorlardı." (s. 151)

Göz alabildiğine:

"Sera gibi bir yer düşünün, göz alabildiğine para ağacı fidesi..." (s. 91)

Hakkı olmak:

"Sonuçta iyi yaşamak herkesin hakkı olmalı." (s. 91)

"İyi beslenmek, sağlıklı yaşamak, iyi eğitim almak herkesin hakkı olmalı." (s. 91)

Eğitim almak:

"Sonuçta iyi yaşamak herkesin hakkı olmalı. İyi beslenmek, sağlıklı yaşamak, iyi eğitim almak herkesin hakkı olmalı." (s. 91)

Nutuk çekmek:

"Okusa her akşam koltuğa oturur, beni karşısına alır, saatlerce nutuk çeker..." (s. 92)

"...koltuğa bile oturmaz, ayakta başlardı nutuk çekmeye." (s. 92)

Zihninden geçmek / aklından geçmek:

"Hayatta en çok şükrettiğim şeylerden birisi babamın zihninden geçenleri okuyamıyor oluşudur." (s. 92)

Kafasına sokmak:

"Sokun bunu kafanıza!" (s. 92)

Hava hoş:

"Bize göre hava hoş, falan derdi." (s. 93)

Başa almak / başa sarmak:

"Sonra tekrar başa alır, senelerdir nasıl çalıştığımı anlatırdı." (s. 93)

Kuyruk olmak:

"İnsanlar kuyruk olmuşlar, trafik tıkanmış, kapış kapış fide satıyoruz." (s. 93)

Akıl dağıtmak /akıl vermek:

"Fidanınıza şöyle şöyle bakacaksınız diye akıl dağıtıyordu." (s. 93)

Kapış kapış gitmek:

"Bir gün, iki gün, üç gün derken kapış kapış gidiyordu fidanlar." (s. 94)

Üstünde durmak:

"...anlardım ki ya olaydan haberleri yok yahut üstünde durmamışlar, affetmişler." (s. 95)

Çaresine bakmak:

"Şimdi bırak bunları, sınavdan sonra bakarsın çaresine, dedi." (s. 99)

Kafa yormak:

"Ben çocukluğumdan beri olmayan şeyler üzerine kafa yorardım." (s. 99)

Aradan çıkmak:

"Sen bu ikisiyle ayrı ayrı uğraşma, bir kere de çıksın aradan..." (s. 99)

Alıp verememek:

"Hayatın bizimle ne alıp veremediği var?" (s. 100)

Durduk yere / durduk yerde:

"Ne bileyim, hasta değilsin, usta değilsin, durduk yere ne çiçeği." (s. 101)

Evirip çevirmek:

"Tembel Oğlanı Kurtarma Operasyonu" yazısını elimde evirip çevirirken bir anda korkunç bir şey fark ettim." (s. 104)

Altını çizmek:

"Tembel olduğunun altını çizip duruyordum." (s. 104)

Eve çıkmak:

"Hayalimde ablamlar, abim, annem, babam hala aynı evde yaşıyorlar ama ben kendi evime çıkmışım." (s. 105)

Mis gibi:

"Sıcak ekmek kokusu karşılıyordu beni mis gibi." (s. 105)

Heyecan duymak:

"...başka bir şeyden heyecan duymak istiyorum, diyecektim." (s. 107)

Üzerinde durmak:

"Ben de ne ihtimaller üzerinde durmuştu." (s. 108)

Kulağına inanmamak:

"Kulaklarıma inanmadım." (s. 109)

Ömür geçirmek:

"Ömür böyle geçmez." (s. 111)

Ümidi kesmek:

"Sami amca oğlandan çoktan ümidi kesmişti." (s. 111)

Haksızlığa uğramak:

"Haksızlığa uğramıştın, hatırlar mısın?" (s. 112)

"Sen haksızlığa uğradın, diye ağladı." (s. 112)

"Senin fabrikanda kimse haksızlığa uğramayacak, kimse ağlamayacak Sami amca, dedim." (s. 112)

Başına oturmak:

"Geçip başına oturacaksın." (s. 112)

Gaza gelmek:

"Öyle heyecanlıydım ki aşırı gaza gelmiştim." (s. 113)

Yardım almak / yardım görmek:

"Dayımdan falan yardım alırdım." (s. 113)

Haber vermek:

"Yengenle de bir değerlendirelim durumu, sana haber veririm, dedi Sami amca." (s. 113)

Kapıya dayanmak:

"Yenge kapımıza dayanmıştı." (s. 118)

Kutu gibi:

"Kutu gibiydi evimiz zaten, içeriden duyuyordum sesi." (s. 118)

Aklını bulandırmak / zihnini bulandırmak:

"Bana bak, gelip gelip bizimkilerin aklının bulandırıp durma." (s. 118)

Rahat bırakmak:

"Kocamı da oğlum da rahat bırak." (s. 118)

Sürüm sürüm sürünmek:

"Valla bizi soymaya çalışıyor derim de sürüm sürüm sürünürsün karakol köşelerinde." (s. 118)

Aklı çıkmak:

"Polis çağırırım diyordu ama aklı çıktı gerçek polisi görünce." (s. 119)

Hava almak:

"Gidip bir bakayım, hem biraz hava almış olurum, dedim." (s. 125)

İşe girmek:

“...mezun olur olmaz bir işe gireyim ve aralarına katılayım.” (s. 122)

Bilmişlik yapmak / bilmişlik taslamak:

“Söz veriyorum, bilmişlik yapmayacağım, diye ekledim.” (s. 125)

Dizlerinin bağı çözülmek:

“Dizlerimin bağı çözülmüştü resmen.” (s. 128)

Donup kalmak:

“Dondum kaldım pencerenin önünde.” (s. 129)

İyi gelmek:

“Başta iyi gelmişti.” (s. 131)

“Yani iyi geldi, bir şey başarmış olmak.” (s. 131)

Pervane olmak:

“Peşimde pervane oldular.” (s. 131)

Girip çıkmak:

“Ömrümün sonuna kadar çeşitli sınavlara girip çıkabilirdim.” (s. 131)

Kafası almamak:

“Asla almıyordu kafam.” (s. 132)

Ne yaptığını bilmemek:

“O gün eve gittiğimde ne yapacağımı gerçekten bilmiyordum.” (s. 136)

Kafasını toplamak:

“Benim kafamı dağıtmaya değil, aksine kafamı toplamaya ihtiyacım vardı.” (s. 136)

İple çekmek:

“Akşamı iple çektim.” (s. 137)

İz sürmek:

“Bu kez başladığı yerden denize kadar izini sürdüm.” (s. 138)

Esir düşmek:

“Osman Paşa'nın bu savaşta esir düştüğünü biliyor muydun?” (s. 141)

“Tabii, esir düşüyor ve sonra kendisine Gazi unvanı veriliyor.” (s. 141)

Pes etmek:

“Pes etmedim. Okula devam ederken İtalyanca dersleri aldım.” (s. 147)

Dur durak bilmeden /dur durak yok:

“Günlerce dur durak bilmeden çalıştık.” (s. 148)

Gayret göstermek:

“Eğer gerçekten bir şeye sen gerçekten ve tüm kalbinle inanıyorsan, inandığın şey uğruna yeterince çalışırsan ve gayret gösterirsen herkes günün birinde sana inanıyor ve yolun açılıyor.” (s. 148)

Yolu açılmak:

"...herkes günün birinde sana inanıyor ve yolun açılıyor." (s. 148)

Tadını almak:

"Fakat okumanın, öğrenmenin, yaşamamanın tadını alınca bırakamadı bir daha." (s. 149)

Kafaya takmak/ aklına takmak:

"Uysal Duran o hayalini gerçekleştirmeyi kafasına takmıştı." (s. 150)

Hedef almak:

"...Yani sepeti hedef alıyordum ama çamaşırlar sepete girmiyordu." (s. 9)

Kendimi bildim bileli:

"Kendimi bildim bileli ders çalışıyordum." (s. 28)

Saygı duymak:

"Sadece buna saygı duyulmasını istiyordum." (s. 32)

Yüzünü gören cennetlik:

"Yengem hep, 'Dayının yüzünü gören cennetlik. Biz bile göremiyoruz, çok çalışıyor.' diye söylenirdi." (s. 36)

Mum gibi:

"Filancanın kızı misafiriğe gidince mum gibi oturmuş, ben kıpır kıpırmışım." (s. 6)

Rahat vermek/ rahat bırakmak:

"Dönüşte 'Bir oturmadin be kızım, bir rahat vermedin! diye söylenirdi." (s. 6)

Ağzı açık (kalmak):

"Bize her geldiğinde mutlaka bir şeyler çalar ve hepimiz ağzımız açık onu izleriz, dinleriz." (s. 139)

Uyum sağlamak:

"Hemen uyum sağlamıştım iş dünyasına." (s. 114)

Aç bırakmak:

"Bunu aç bırak, aklı başına gelsin." dedi anneme." (s. 59)

Önlem almak:

"Aldıkları tüm önlemlere rağmen yine de gözlerine uyku girmiyor." (s. 73)

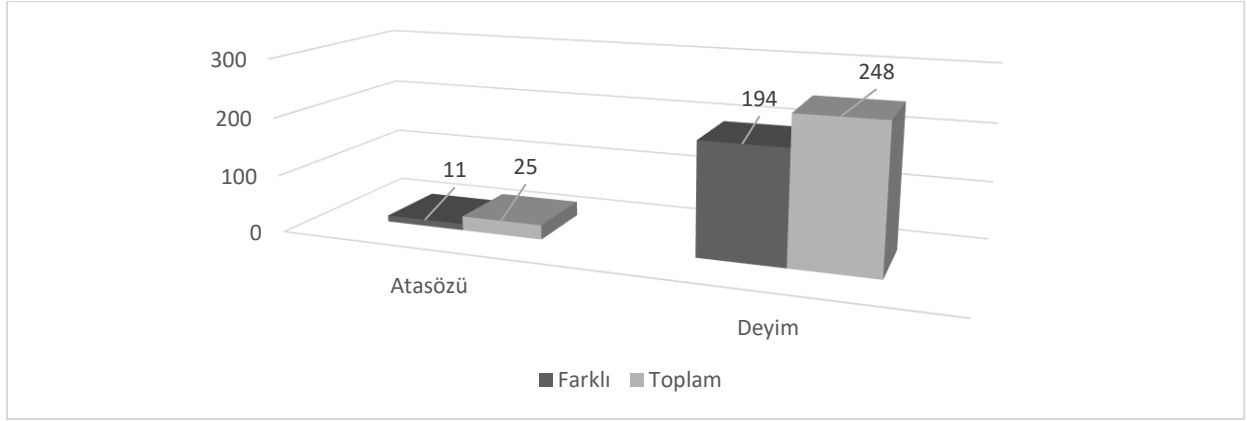
Demediğini bırakmamak / söylemediğini bırakmamak:

"Babam duysa önce bana, sonra Sami amcaya demediğini bırakmazdı." (s. 46)

Tuhaf gelmek / tuhafına gitmek:

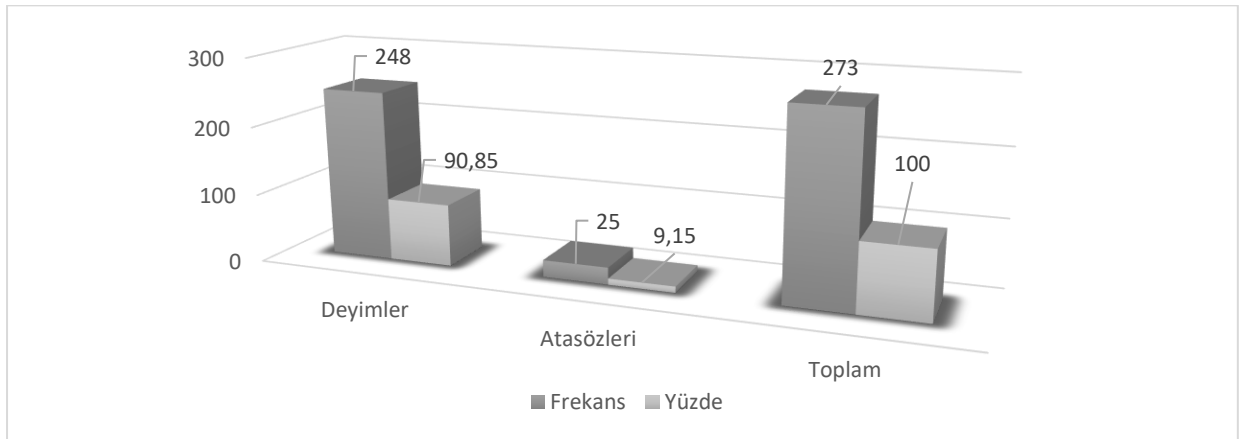
"...hayatımda gördüğüm en çalışkan, en hareketli, en gezmeyi seven insanın aynı kişi olması bazen bana çok tuhaf geliyor." (s. 148)

3.3. "Para Ağacı" eserinin söz varlığı unsurlarına ait istatistiksel dağılımlar



Grafik 1. Para Ağacı Eserindeki Söz Varlığı Unsurlarının Sıklık Dağılımı

Grafik 1'e göre Para Ağacı kitabında tespit edilen farklı deyim sayısı 194 iken toplam deyim sayısı 248, farklı atasözü sayısı 11 iken toplam atasözü sayısı 25'tir. Farklı atasözü ve deyimlerin toplamı 205, tespit edilen atasözü ve deyimlerin genel toplamı 273'tür.



Grafik 2. Para Ağacı Eserinin Söz Varlığı Unsurlarının Frekans ve Yüzde Dağılımı

Grafik 2'ye göre toplam (f=273) söz varlığı unsurlarının %90,85' ini deyimler (f=248) oluştururken atasözleri (f=25) toplam (f=273) söz varlığı unsurlarının % 9,15'ini oluşturmaktadır. Kitapta bulunan deyim oranı atasözlerinin oranına göre yüksektir.

4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Bir dilin söz varlığı zenginliğinin tespiti için öncelikli incelenmesi gereken materyallerden biri o dilde ortaya konmuş edebî eserlerdir. Bu çalışmada Şermin Yaşar'a ait olan Para Ağacı kitabında söz varlığı unsurlarından deyimler, atasözleri incelenmiştir. Çalışmanın bu bölümünde çalışmada ulaşılan bulgular özetlenmiş ve sonuçların alan yazındaki yazara ait diğer eserleri üzerine yapılan çalışmalarla karşılaştırılması yoluna gidilmiştir.

Para Ağacı kitabının deyimler bakımından son derece zengin olduğu görülmektedir. Deyim sayısı (f=253) ile kitap sayfa sayısı (151) oranına bakıldığında hemen hemen her sayfaya en az bir deyim düştüğü görülmektedir. Bu durum kitapta deyimlerin sıklıkla kullanıldığını ortaya koymaktadır. Sıklık bakımından deyimlerin yanı sıra atasözleri de farklı ve toplu kullanımları hesaba katılarak kitapta kullanılan atasöz

sayısının (f=25) olduğu görülmektedir. Kitap söz varlığına katkısı bakımından deyim ve atasözleri açısından oldukça zengindir. O dile ait kitaplar kültüre ait özellikleri barındırır, deyimler kültüre ait öğeleri daha iyi öğretebilmek için kullanılması yaygın bir öğreti aracıdır. Söz dağarcığı bir milletin ortak kültür mirası içinde yer almakta ve diğer unsurlar gibi deyimler de bu mirasın bir parçası olmaktadır. Para Ağacı bu açıdan deyim ve atasözünün zengin kullanımıyla dilin canlılığına ve kültür aktarımına kaynaklık etmektedir.

Bir toplumun sahip olduğu ahlaki, kültürel ve millî değerler atasözleri ve deyimler sayesinde toplumun tüm fertlerine kazandırılabilir (Bulut,2013: 572). Atasözleri, ataların tecrübelerinin sonucu olarak ortaya çıkan çift yönlü bir çıkarıma sahiptir. Gerek dil kazanımına gerekse beyin gelişimine büyük katkısı olmaktadır. Az sözle çok şey ifade edebilen atasözlerini; iletisi üzerine düşünmeyi, farklı açılardan değerlendirmeyi, değer yargıları kazanmayı sağladıkları için yeni kuşaklara aktarmak son derece önemlidir. Uz ve Özcan (2020), üzerine çalıştıkları on (10) öykü kitabında 5 atasözünün farklı sıklıklarda 5 defa, 423 deyim ise 466 defa kullanıldığı sonucuna varmışlardır. Aytaç (2016), çalışmasında çocuk edebiyatı ürünü olan 106 eseri söz varlığı unsuru olan atasözleri bakımından inceleyerek söz konusu kitaplarda kullanılan atasözünü sayısının 67 olarak tespit etmiştir. Bu sayı araştırmaya konu olan kitapta 11 atasözünü olarak karşımıza çıkar. Hemen hemen her bölümde atasözünü bağlamdan hareketle kullanılmış ve tek bir kitapta sayıca fazla atasözünü dikkat çekici hâle getirmiştir. Gökçe (2008), çalışmasında incelenen öykülerin alana katkısını belirlemek amacıyla on iki (12) öykü kitabında 1334 deyim, 2 atasözünü tespit etmiştir. Söz varlığı açısından değerlendirilen tüm çalışmalarda deyimlerin kullanım frekansı atasözlerinin kullanım sıklığına göre daha fazla olduğu gözlemlenmektedir.

Dağ'ın (2021) araştırmasında Şermin Yaşar'ın dokuz eserine yer verdiği ve bu eserlerin araştırmanın amacına uygun eğitsel iletiye ağırlık verilerek dil-anlatım başlığı altında söz varlığı unsurlarına değinildiği görülmektedir. İncelediği dokuz (9) kitaptan alınan örnek cümlelerde üç (3) atasözüne ve genel toplam verilmemekle birlikte çeşitli deyimlere rastlanmaktadır. Atasözünü ve deyimlerle ilgili bir sıklık çalışmasına araştırmada yer verilmemiştir. Yazarın diğer eserlerinin materyal olarak kullanıldığı söz varlığı çalışmasına alan yazında rastlanmamıştır. Para Ağacı kitabından elde edilen bulgulardan kitabın söz varlığına hizmet ettiği görülmektedir.

Sonuç olarak, incelenen eser söz varlığı öğretimine karşı hassasiyeti ve mesuliyeti taşımakta, en önemlisi standart Türkçe kullanımıyla her yaşta çocuğun ilgisini çekecek nitelikleri sağlamaktadır.

İncelenen bu eserde yer alan cümleler özellikle deyim ve atasözleri öğretiminde örnek cümle niteliğinde kullanılabilir. Kitapta ele alınan konu, çocukları okumaya yönlendirebilir bu sayede okurun söz varlığına katkısı olabilir. Söz varlığı açısından günümüz çocuk edebiyatı eserleri söz varlığı bakımından ele alınarak alan yazına kazandırılabilir.

Kaynakça / Reference

- Aksan, D. (1991). *Sözcük Bilim: Dilbilim ve dilbilgisi konuşmaları*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Aksan, D. (2004). *Türkçenin sözcük varlığı (3. Baskı)*. Engin Yayınevi.
- Aksan, D. (2009). *Her yönüyle dil ana çizgileriyle dilbilim*. Türk Dil Kurumu.
- Aksoy, Ö. A. (2020). *Atasözleri ve deyimler sözlüğü*. İnkılap Kitabevi.
- Aydın, G. & Gülden, B. (2021). *Kelime öğretimi*. F. Temizyürek ve T. Türkben (Ed.). *Türkçe öğretimine genel bir bakış içinde*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Aytan, T. (2016). *Türk Çocuk Edebiyatı Üzerine Bir Sözcük Varlığı Çalışması: Atasözleri*. Millî Eğitim Bakanlığı.
- Baş, B. (2006). *1985-2005 yılları arasında çocuk edebiyatı sahasında yazılmış tahkiyeli metinlerin söz varlığı üzerine bir araştırma*. [Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Baş, B. (2010). Söz Varlığının Oluşumu ve Gelişiminde Çocuk Edebiyatının Rolü. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (27), 137-159.
- Başar, S. & Akın, E. (2022). Şermin Yaşar'ın Çocuk Kitaplarının Eğitsel İletiler ve Değer Kavramları Açısından İncelenmesi. *Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5 (2), 62-71. <https://doi.org/10.55044/meusbd.1091871>
- Bekiroğlu, O. (2014). Türkçe atasözlerinde iletişim olgusunun izleri ve sosyo-kültürel çıkarımları. *Millî Folklor*, 26 (103), 80-97.
- Bilgin, M. (2013). *Anlamdan anlatıma Türkçemiz*. Anı Yayıncılık.
- Bulut, M. (2013). Türkçe eğitimi ve öğretiminde dil ve kültür aktarımı aracı olarak atasözleri ve deyimlerin önemi, *Turkish Studies*, S. 8/13, 559-575
- Büyükkız, K. K. & Hasırcı, S. (2013). Yabancı dil olarak türkçenin öğretiminde sözcük öğretimi üzerine bir değerlendirme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10 (21), 145-155.
- Cavga, S. & Eyüp, B. (2021). Şermin Yaşar'ın çocuk kitaplarındaki eğitsel iletilerin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9 (4), 1400-1420. <https://doi.org/10.16916/aded.986805>
- Çakmakçı, C. C. (2009). *İlköğretim ikinci kademe Türkçe öğretiminde kavram geliştirme açısından atasözleri ve deyimler*. [Yüksek lisans tezi]. Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çobanoğlu, Ö. (2003). Atasözleri, Türk dünyası edebiyat tarihi. *Atatürk Kültür Merkezi*, 28, 151-201.
- Dağ, A. (2021). Şermin Yaşar'ın çocuk kitaplarının çocuğa görelilik ilkesi ve eğitsel iletiler açısından incelenmesi. [Yüksek Lisans Tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Demir, C. (2016). Türkçe eğitim- öğretim programları ve kişisel söz varlığı. *Millî Eğitim*, 45(210), 141-161.
- Ergüzel, M. M. & Kirik E. (2012). Sait Faik Abasıyanık'ın hikâyelerinin söz varlığı üzerine. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(4), 51-68.
- Gençer, G. & Doğan- Kahtalı, B. (2022). Şermin Yaşar'ın çocuk kitaplarının kök değerler açısından incelenmesi. *Turkish Studies -Education*, 17(3), 407-421.
- Gökçe, B. (2008). Gülten Dayıoğlu'nun çocuk öykülerinde değer eğitimi ve öykülerin Türkçeye katkısı. [Yüksek Lisans Tezi]. İnönü Üniversitesi.
- Gültekin, A. (2011). *Çocuk ve gençlik edebiyatı yazıları*. Erdem Yayınları.
- Karadağ, Ö. (2019). *Kelime öğretimi*. Pegem Yayıncılık.

- Karatay, H. (2011). Karakter eğitiminde edebi eserlerin kullanımı. *Turkish Studies (Elektronik)*, 6(1), 1439-1454.
- Kızıltepe, Z. (2015). İçerik analizi nedir? Nasıl oluşmuştur? F. N. Seggie ve Y. Bayyurt (Ed.), *Nitel araştırma yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımları*. Anı Yayıncılık.
- Kurudayıoğlu, M. (2005). *İlköğretim II. kademe öğrencilerinin kelime hazinesi üzerine bir araştırma*. [Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Nelson, J. R. & Stage, S. A. (2007). Fostering The Development Of Vocabulary Knowledge And Reading Comprehension Though Contextually-Based Multiple Meaning Vocabulary Instruction. *Education and treatment of children*, 1-22.
- Oğuzkan, F. (2001). *Çocuk edebiyatı*. Anı Yayıncılık.
- Onan, B. (2016). Söz varlığı terminolojisi üzerine bir analiz çalışması. *Milli Eğitim Dergisi*, 45(210), 11-29.
- Özbaşı, S. (2016). *Zeynep Cemali'nin çocuk edebiyatı yapıtlarının sözcük varlığı öğeleri açısından incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Özdemir, O., Özdemir, P. G., Kadak, M. T & Nasıroğlu, S. (2012). Kişilik Gelişimi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 4(4), 566-589.
- Sever, S. (2012). *Çocuk ve edebiyat*. Tudem Yayınları.
- Şahin, H. (2006). Terimlerin genel dile yansımalarına dair bazı gözlemler. *Erciyes Üniversitesi sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1 (20), 123-129.
- Şimşek, E. & Kaya, A. İ. (2021). Şermin Yaşar'ın çocuk kitaplarında bir anlatım tarzı olarak mizah. *Türkbilig*, 2021 (42) , 291-302.
- TDK Türkçe Sözlük (2011). *Türkçe sözlük*. (11. baskı). Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Türk Dil Kurumu Güncel Sözlük. <https://sozluk.gov.tr/>
- White, C. S. ve Alexander, P. A. (1988). Effects Of Age, Vocabulary Knowledge, Gender, Ethnicity, And Socioeconomic Status On Young Children's Analogy Performance. *American Educational Research Association*, New Orleans.
- Yalçın, A. & Aytaş, G. (2002). *Çocuk edebiyatı*. Akçağ Yayınları.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Zhang, J. L. & Anual, S. B. (2008). The role of vocabulary in reading comprehension: the case of secondary school students learning english in singapore. *RELC Journal*, 39(1), 51-76.

EXTENDED ABSTRACT

1. INTRODUCTION

The individual who acquires the mother tongue from the immediate environment continues to recognize the rules of the language they uses and to develop its skills at school age. The individual realizes the implementation of the four basic language skills in the planned program proportionally to the vocabulary they has. The main source of nourishment for skills is primarily the vocabulary. The number of words he/she has also reveals the ability to convey the word. The lesson in which vocabulary is most actively demonstrated is the Turkish lesson. The main purpose of the Turkish lesson is to teach the child the standard language and to gain basic language skills. Turkish textbooks are the primary materials used in Turkish lessons. Textbooks contain texts that contain elements of vocabulary. The school-age individual both reaches new information and realizes and comprehends the features of the language through these texts.

Children who encounter vocabulary elements, especially idioms and proverbs in Turkish textbooks, use the idioms and proverbs they learn in the lesson in daily life. According to the data obtained from student opinions, it is revealed that children like to use proverbs and idioms in daily life (Çakmakçı, 2009: 65). For this reason, the individual is expected to add new elements to the idioms and proverbs acquired from textbooks through works appropriate to his/her level. School-age children acquire and enrich the elements of vocabulary that have found a place in their mother tongue in the environment in which they receive education, as well as with the contributions of children's literature products (Baş, 2010). Therefore, in order for the student to gain proverbs and idioms in the vocabulary and use them in his/her daily life, it is seen that in addition to textbooks, children's books with rich content, in which idioms and proverbs that will attract children are found in abundance, are needed. It is predicted that the work "The Money Tree" will contribute to children at primary school age in terms of teaching various idioms and proverbs in accordance with their meanings.

2. METHOD

This study is a qualitative research and was conducted with the document analysis method. "Document analysis involves the analysis of written materials containing information about the phenomenon or phenomena targeted to be researched." (Yıldırım & Şimşek, 2011:187). Content analysis technique was used to interpret the collected data. This technique, which is used to bring together similar data with certain criteria and interpret them in an understandable way, is used to identify concepts, words, idioms and similar themes in a text and to reveal numerical findings (Kızıltepe, 2015). The object of the research is the children's book titled Money Tree, written by Şermin Yaşar and published in 2022. Idioms and proverbs, which are among the elements that make up the vocabulary, are evaluated in terms of percentage, frequency and usage pattern.

3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

It is seen that eleven (11) proverbs are included in The Money Tree. The total number of proverbs is 25 and the number of different proverbs is 11. In order of frequency in the work, the proverb "It is better to return from a loss" is repeated 4 times, the proverb "The mountain does not stand ready" is repeated 3 times, and the other proverbs in the table are repeated twice. The total number of idioms in Para Ağacı is 248 and the number of different idioms is 194. When the forms of the idioms are examined; the idioms in the form of stereotypes are 'as far as the eye can see', 'as long as I have known myself', 'heavenly who sees your face', 'like carrion', 'like mis', 'like a candle', 'enough is more than enough', 'the weather is pleasant', etc. While the idioms in the form of sentences are 'notorious nine to eight', 'honey pour and lick', 'halal olsun', 'do good', etc., examples for idioms consisting of two or more words can be given as 'to get out of his life', 'not to leave him alone', 'to untie his knees', etc. Another observation about the idioms in the book is that the author has created different phrases with the same meaning by changing the words or using different

words that mean the same thing. While the number of different idioms in Para Ağacı is 194, the total number of idioms is 248, while the number of different proverbs is 11, the total number of proverbs is 25. The total number of different proverbs and idioms is 205, and the total number of proverbs and idioms is 273. While idioms (f=248) constitute 90.85% of the total (f=273) vocabulary elements, proverbs (f=25) constitute 9.15% of the total (f=273) vocabulary elements. The rate of idioms in the book is higher than the rate of proverbs.

It is seen that Dağ (2021) included nine works of Şermin Yaşar in her research and that these works were mentioned under the title of language-narrative by emphasizing the educational message in accordance with the purpose of the research. In the sample sentences taken from the nine (9) books she analyzed, three (3) proverbs and various idioms are encountered, although a general total is not given. A frequency study on proverbs and idioms was not included in the study. A vocabulary study in which the author's other works were used as material was not found in the literature. From the findings obtained from the book The Money Tree, it is seen that the book serves the vocabulary.

As a result, the analyzed work carries sensitivity and responsibility towards teaching vocabulary, and most importantly, it provides qualities that will attract the attention of children of all ages with the use of standard Turkish. The sentences in this work can be used as sample sentences especially in teaching idioms and proverbs. The subject discussed in the book can encourage children to read, thus contributing to the reader's vocabulary. In terms of vocabulary, today's children's literature works can be analyzed in terms of vocabulary and can be included in the literature.

ARAŞTIRMANIN ETİK İZİNİ

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

1.yazarın araştırmaya katkı oranı %50, 2. yazarın araştırmaya katkı oranı %50'dir.

Yazar 1: Araştırmanın tasarlanması, veri analizi, raporlaştırma.

Yazar 2: Yöntemin belirlenmesi, danışmanlık, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları.

ÇATIŞMA BEYANI (CONFLICT OF INTEREST)

Araştırmada herhangi bir kişi ya da kurum ile finansal ya da kişisel yönden bağlantı yoktur. Araştırmada çıkar çatışması bulunmamaktadır.



Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)

Bolu Abant İzzet Baysal University
Journal of Faculty of Education



2024, 24(2), 685 – 708. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2024.-1336923>

Türkiye’de Ergen Gruplarında Okul Terki ve Riskli Davranışlar Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Bir Meta Analiz Çalışması

Investigation of The Relationship Between School Leaving and Risky Behaviors In Adolescent Groups
In Turkey: A Meta-Analysis Study

Hilal YILMAZ¹ , Gökhan GÜMÜŞ² , Necip DORUK³ 

Geliş Tarihi (Received): 02.08.2023

Kabul Tarihi (Accepted): 02.04.2024

Yayın Tarihi (Published): 24.06.2024

Öz: Okul terki, eğitim süreci içindeki bir bireyin okulun geliştirici ortamından uzaklaşması veya dışlanması olarak nitelenebilir. Öğrenciler çeşitli durumlar nedeniyle okul terki riski ile yüz yüze kalabilmektedir. Örnek olarak akranları ile ilişkileri sorunlu olan bir öğrenci zaman içinde okuldan uzaklaşabilir. Bu açıdan bakıldığında okul terkinin olası birçok sebebi olabilir. Ancak bu araştırma öğrencilerin okul terki eğilimini riskli davranışlar üzerinden incelemeyi amaçlamaktadır. Çünkü riskli davranışlar öğrencilerin okul ve sınıf ortamında arkadaşlarıyla birlikte oluşturma ihtimali en yüksek davranış örüntülerindedir. Bu amaçla bu çalışmada okul terki ve riskli davranışlar arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla meta-analiz yöntemi kullanılmıştır. Meta-analiz alanyazında toplanmış nicel verileri bir araya getirerek genel bir sonuç elde etmeyi amaçlayan nicel bir araştırma yöntemidir. Meta-analiz süreçlerinde etki büyüklüğü katsayıları meta-analizin temelini oluşturur. Alanyazında korelasyonel araştırmaların etki büyüklüğünü hesaplamak için genellikle Fisher’in Z katsayısı kullanılmaktadır. Bu çalışmada da bu katsayı, orman grafik ve huni grafik yardımıyla incelenerek analiz sürecinin yürütülmesine karar verilmiştir. Bu amaçla analizler, Comprehensive Meta-Analysis (CMA) yazılımının 3. sürümü kullanılarak yapılmıştır. Analiz sonuçları incelendiğinde okul terki ve antisosyal davranışlar ile alkol kullanımı, sigara kullanımı, intihar eğilimi ve riskli beslenme davranışları arasında genel olarak orta düzeyde anlamlı ilişkilerin olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bulgular değerlendirildiğinde okullarda riskli davranış eğiliminin artması durumunda okul terki riskinin de artabileceği buna ek olarak okul terkinin yaşanması durumunda bireylerin gelişimsel fırsatları kaçırabileceği söylenilebilir. Bu açıdan okul terkinin azaltılması için riskli davranışlara yönelik çalışmalar önemli bir adım olabilir.

Anahtar Kelimeler: Ergenler, Okul terki, Riskli davranışlar, Meta-analiz

&

Abstract: The alienation or exclusion of an individual from the school environment during the educational process can be described as school dropout. Students may face the risk of school dropout due to various situations. For example, a student who has troubled relationships with his peers may move away from school over time. Among these possible reasons, this study aims to examine. However, this research aims to examine students' tendency to drop out through risky behaviors. Because risky behaviors are among the behavior patterns that are most likely to occur with their friends in the school and classroom environment. For this purpose, meta-analysis method was used in this study in order to reveal the relationship between school dropout and risky behaviors. Meta-analysis is a method that aims to obtain a general result by bringing together quantitative data collected in the literature. In meta-analysis processes, effect size coefficients form the basis of the meta-analysis process. In the literature, Fisher Z coefficient is generally used to calculate the effect size of correlational studies. In this study, it was decided to carry out the analysis process by examining this coefficient, forest graph and funnel graph.. For this purpose, analyzes are performed using 3 versions of Comprehensive Meta-Analysis (CMA) software. When the results of the analysis were examined, it was determined that there was a moderately significant relationship between school dropout and antisocial behaviors, alcohol use, smoking, suicidal tendencies and risky eating behaviors. When the findings are evaluated, it can be said that if the risky behavior tendency increases in schools, the risk of school dropout may increase, in addition, further, the results indicate that individuals who drop out may miss critical developmental opportunities. In this respect, studies on risky behaviors can be an important step in reducing school dropout.

Keywords: Adolescents, Dropouts, Risky behaviors, Meta-analysis

Atıf/Cite as: Yılmaz, H., Gümüş, G. & Doruk, N. (2024). Türkiye’de ergen gruplarında okul terki ve riskli davranışlar arasındaki ilişkinin incelenmesi: Bir meta analiz çalışması. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 685-708. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2024.-1336923>

İntihal-Plagiarizm/Etik-Ethic: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/pub/aibuefd>

Copyright © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University– Bolu

¹ Doktora Öğrencisi Hilal YILMAZ, Hacettepe Üniversitesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ABD., ylmz.hll.95@gmail.com, ORCID: 0000-0001-7015-0088

² Sorumlu Yazar: Arş. Gör. Gökhan GÜMÜŞ, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme ABD., gokhangumus2357@gmail.com, ORCID: 0000-0002-4161-0425

³ Doktora Öğrencisi Necip DORUK, Gazi Üniversitesi, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme ABD., necipd555@gmail.com, ORCID: 0000-0002-0449-6053

1. GİRİŞ

Okulların bireylerin gelişimlerini çoklu yönde olumlu olarak etkilediği ve geleceğinin şekillenmesinde önemli bir payı olduğu söylenebilir. Örgün eğitim kurumları olan okullar, öğrencilerine kendi yaşantıları yoluyla istedik ve kalıcı şekilde olumlu davranışlar kazandırmayı hedeflemektedir (Ertürk, 1972; Tutaş & Sezer, 2023). Bu sayede sağlıklı bireyler ve sağlıklı bir toplumun varlığından söz edilebilir. Ancak bu hedefin gerçekleşebilmesinde belirleyici etmenlerden biri de hiç şüphesiz ki okula bağlılıktır.

Tüm eğitim basamaklarında öğrencilerin, buldukları eğitim kademesini başarı ile tamamlayıp gerekli becerileri kazanması beklenen ve istedik olan durumdur. Ancak dünyada ve ülkemizde her yıl birçok öğrenci okul terki problemi ile karşı karşıya kalmaktadır. Avrupa Birliği verilerine göre, 2015 yılında üye ülkelerde 18–24 yaşındakiler arasında okuldan erken ayrılma oranları yaklaşık %11 seviyesindeyken, bu oran Türkiye’de %32 civarındadır (Statistical Office of the European Communities [EUROSTAT], 2022; akt. Aras & Özer, 2023). Millî Eğitim Bakanlığı 2021-2022 yılı verilerine göre toplam 70.383 okul/kurumda kayıtlı 19.155.571 öğrenci bulunmaktadır. Potansiyel olarak her öğrencinin çeşitli sebeplerle yaşayabileceği muhtemel okul terki riski görmezden gelinmeyecek bir seviyededir.

Bireysel, toplumsal, ekonomik, kültürel ve daha birçok alanda etkileri bulunan (Schargel & Smink, 2001) okul terkinin ilgili alanyazından farklı tanımları olmakla birlikte, McWhirter ve diğerlerine (2004) göre okul terki, bir öğrencinin kendisini eğitsel bir gelişim testine hazırlamadan bir programdan ayrılması, mezuniyetin gerektirdiği diplomaya sahip olamamasıdır. E-okul verilerine göre ise, “ortaöğretimde ikinci kez sınıf tekrarı yapmak durumunda kalan, açık liseye geçiş yapan, öğrenim hakkını kullanmayan, kendi isteği ile öğrenim dışına çıkan, yurt dışına çıkan ve vefat eden bütün öğrenciler” okul terki kapsamında değerlendirilmektedir (Öğülmüş vd., 2013; Emiroğlu & Gençtanırım-Kurt, 2023). Yukarıda verilen tanımlar göz önünde bulundurulduğunda okul terkinin olası nedenlerini açıklamak üzere çalışmanın bir diğer kavramı olan riskli davranışların ele alınması uygun olacaktır.

Alikaşifoğlu ve Bilimdalı (2008) riskli davranışları, doğrudan ya da dolaylı olarak gençlerin sağlıklarını, iyilik hallerini ve yaşamlarını etkileyen bununla birlikte potansiyel olarak olumsuz sonuçları olabilecek davranışlar olarak tanımlamaktadır. Buna göre madde kullanımı, şiddet, güvensiz cinsel ilişki ve okul terki ergenlik çağında sıkça rastlanan ve halk sağlığı sorunu olarak kabul edilen riskli davranışlardır (Tanrıku, 2015; Baltacı & Bacanlı, 2020). İlgili alanyazında riskli davranışların tanımlanmasında ve açıklanmasında sıklıkla Problem Davranış Kuramı (Jessor, 1977) kullanılmaktadır. Riskli davranışlar Problem Davranış Kuramı açısından ele alındığında, problem (riskli) davranış, yasal ve sosyal normlara aykırı olan, baskın olan kültür tarafından onaylanmayan, otoriteye karşı olan, toplumsal yapı içerisinde problem olarak ifade edilen davranışlar olarak tanımlanmaktadır (Jessor, 1977; Gençtanırım-Kuru, 2010).

Yukarıda verilen bilgilerden hareketle okul terkinin yaygın bir problem olarak karşımıza çıkıyor oluşu, eğitimcilerin ve bu konuda çalışan uzmanların dikkatini çekmiş ve bu durumun nedenlerini belirlemek ve engellemek adına önleyici rehberlik çalışmaları üzerine yoğunlaşmıştır. Lei ve diğerleri (2018) tarafından alanyazın taraması yoluyla yapılan çalışmada okula bağlanma ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelenen birçok çalışmanın tutarsız sonuçlara sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kaya ve Boyraz (2020) tarafından akademik başarı ve okul bağlılık alanında bir meta-analiz çalışmasında okul bağlılığı yüksek olan öğrencilerin akademik başarılarının da olumlu etkilendiği, akademik başarı ve okul bağlılık arasında zayıf, pozitif bir korelasyon olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Janosz ve diğerleri (2008) tarafından yapılan çalışmada erkek çocuklarının kız çocuklarına göre daha yüksek düzeyde okul terki davranışı riski taşıdığına ulaşılmıştır. Washington’a (2001) göre okul terki davranışı gösterme riski olan öğrenciler disiplin problemleri, devamsızlık ve akademik başarı düşüklüğü problemi olan öğrencilerdir.

Yerli alanyazında ise okul terki davranışı ile birlikte gelen riskli davranışların ilişkilerine yönelik çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir (Özer, 1991; Şirin vd., 2009; Uysal, 2007). Yapılan çalışmaların sonuçları incelendiğinde okul terki davranışının riskli davranışlarla ilişkisinin yüksek olduğu saptanmıştır. Kızmaz’a (2006) göre eğitimin üç temel işlevi vardır. Bunlar; sosyal denetim unsuru olarak okul,

kültürlenme mekânı olarak okul ve geleceği yönelik bireylere misyon ve meslek kazandırma amacıyla okulun varlığı şeklinde ele alınabilir. Eğitimin bu üç temel işlevi göz önüne alındığında, öğrencilerin okul terki davranışı göstermesi ve eğitim hayatından yoksun kalmasının sonuçlarının da bu bağlamlarda getireceği risklerin incelenmesinin gerekli olduğu söylenebilir.

Eğitim sistemi içerisinde okul terki davranışında bulunma ve riskli davranışlar ilişkisi okul psikolojik danışmanlarının çalışma alanlarına girmektedir. Dolayısıyla bu sorunun çözümüne yönelik çalışmalar öğrencilerin tüm yönleriyle gelişmelerini hedefleyen çağdaş eğitim psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin çalışma alanı kapsamında incelenebilir (Özer vd., 2011).

1.1. Araştırmanın amacı ve önemi

Yerli alanyazında ergenlerin riskli davranışları ve okul terkinin meta-analiz yöntemi ile incelendiği bir çalışmanın olmaması sebebiyle bu çalışmanın amacı, ülkemizde ergenlerde okul terki ve riskli davranışlar arasındaki ilişkileri konu alan çalışmaların meta-analiz yöntemi ile incelenmesidir. Bu yönüyle yapılan çalışmanın riskli davranışlar ve okul terki arasında gerçekleştirilen çalışmaları bütüncül bir yaklaşımla ele almasının, bu alanda çalışmalar yapan araştırmacılara yol göstereceği bununla birlikte konuyla ilgili yapılacak olan önleyici rehberlik çalışmalarına önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın modeli

Araştırma sürecinde alanyazında okul terki ile ilgili yapılan çalışmalar incelenerek okul terkinin çeşitli riskli davranışlar ile ilişkisini ortaya koymak amacıyla nicel veri analiz yöntemlerinden olan meta-analiz modeli kullanılmıştır. Meta-analiz yöntemi alanyazında ortaya konan bilgi ve birikimlerin sistematik ve istatistiksel olarak bir araya getirilmesi için kullanılan bir yöntemdir (Büyüköztürk vd., 2016; Cooper vd., 2009). Meta-analiz yöntemi alanyazında ortaya konan bilgi birikiminin sistemli bir şekilde derlenmesini sağlayan istatistiksel bir yöntem olduğundan alanyazın taramasının ve istatistiksel yöntemlerin kapsamlı bir birleşimidir (Şen, 2019). Bu sebeple araştırma sürecinde ilk olarak alanyazın incelenerek veriler toplanmıştır. Sonrasında verilerin istatistiksel olarak analiz edilme sürecine geçilmiştir.

2.2. Veri toplama süreci

Meta-analiz sürecinde veri toplamak için açık veri erişimine sahip olan ve birçok araştırma alanına aynı anda ulaşmayı sağlayan “Google Akademik Arama Motoru” “Baidu Schoolar” ve “YÖK Tez Dizini Arama Motoru” kullanılmıştır. Bu süreç içerisinde aşağıdaki kriterler kullanılarak arama yapılmıştır:

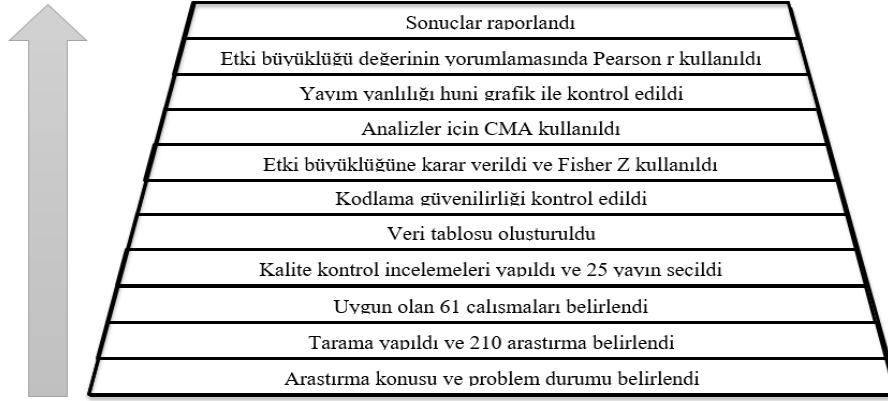
1. Akademik arama motorlarında “Okul Terki”, “Riskli Davranışlar” ve “Ergenlik” kelimeleri ve bu kelimelerin İngilizce karşılıkları eş zamanlı olarak aratılmıştır. Bu aşamada arama motorları 2017 – 2023 aralığında sınırlanmıştır.
2. Çıkan sonuçların özetleri incelenerek çalışmaların bu araştırmaya uygunluğu yöntem ve örneklem açısından değerlendirilmiştir. Ergen grubu dışında çalışılan araştırmalar ile nitel veri analiz yöntemlerini kullanan araştırmalar bu araştırmanın kapsamı dışında tutulmuştur.

Araştırmaya dahil etme kriterleri belirlendikten sonra aşağıdaki süreç izlenerek araştırmanın veri seti oluşturulmuştur:

1. Bu çalışmada alanyazında 2017 – 2023 yılları arasında yayımlanan ergenlik dönemindeki bireylerin okul terki ve riskli davranışları konusunda yapılan 210 araştırma incelenerek bu araştırmalar içerisinde konu ve kapsam olarak uygun olan 61 yayın belirlenmiştir.

2. Bu 61 yayın içerisinde veri analiz yöntemi olarak farklılaşan ya da araştırma kapsamında kullanılan korelasyonel bulgularını vermeyen 36 çalışma araştırma dışında tutulmuş böylece 25 çalışma meta-analiz sürecine uygun bulunmuştur.
3. Tekrarlı araştırmalarda makale türünde olan yayın araştırmaya eklenmiştir. Bu işlemler sonucunda 17 tez ve 8 makaleden oluşan toplamda 25 araştırmayı kapsayan bir meta-analiz süreci yürütülmüştür. Bu kapsamda 14989 ergenden oluşan örneklem grubuna ulaşılmıştır.

Yukarıda verilen adımlara uygun olarak veri toplama süreci Şekil 1’de gösterilen aşamaları takip ederek yürütülmüştür.



Şekil 1. Meta-Analiz İçin Akış Şeması

Şekil 1’deki işlemler sonucunda alanyazında okul terki ve antisosyal davranışlar, alkol kullanımı, sigara kullanımı, intihar ve riskli beslenme alışkanlıkları arasındaki ilişkiyi ortaya koyan yayınlara dair Tablo 1’deki veriler elde edilmiştir.

Tablo 1.

Meta-Analiz Sürecinde Kullanılan Yayınlardan Elde Edilen Veri Seti

Çalışma	Okul Terki ile İlişki (r)					
	N	Anti Sosyal Davranış	Alkol Kullanımı	Sigara Kullanımı	İntihar Eğilimi	Riskli Beslenme Alışkanlığı
1. Körük (2017)	188	,42*	,16*	,34*	,32*	,26*
2. Coşkun (2018)	545	,09*	,08	,19*	,21*	,22*
3. Şimşek ve Çöplü (2018)	259	,44*	,29*	,41*	,28*	,23*
4. İzgi (2018)**	244	,63*	,64*	,48*	,28*	,02
5. Bedirhanbeyoğlu (2018)**	470	,39*	,17*	,24*	,27*	,37*
6. Doğan (2018)**	331	,43*	,48*	,39*	,29*	,22*
7. Sandıkçı (2018)**	550	,45*	,48*	,46*	,22*	,17*
8. Kaya, Bedir ve Kaval (2019)	450	,38*	,33*	,35*	,35*	,16*

Tablo 1. Devamı

Meta-Analiz Sürecinde Kullanılan Yayınlarından Elde Edilen Veri Seti

9. Karaca (2019)**	467	,29*	,24*	,22*	,24*	,27*
10. Akyüz-Uçar (2019)**	865	,45*	,45*	,45*	,54*	,22*
11. Cincik (2019)**	338	,25*	,13*	,25*	,28*	,20*
12. Sever ve Tunç (2020)	433	,41*	,26*	,35*	,20*	,32*
13. Talu ve Gümüş (2020)	392	,41*	,31*	,40*	,31*	,23*
14. Öngören (2020)	4225	,36*	,29*	,37*	,33*	,31*
15. Mustafayeva (2020)**	113	,42*	,35*	,16	,37*	,30*
16. Yazıcıoğlu (2020)**	646	,29*	,12*	,25*	,31*	,22*
17. Şerif (2020)**	407	,35*	,17*	,31*	,40*	,41*
18. Talu ve Gümüş (2021)	348	,43*	,37*	,43*	,37*	,26*
19. Gürtepe (2021)**	463	,42*	,39*	,37*	,33*	,21*
20. Hayta (2021)**	551	,34*	,48*	,47*	,16*	,11*
21. Yazgan (2020)**	337	,33*	,14*	,21*	,26*	,14*
22. Haylı (2022)**	952	,40*	,28*	,27*	,24*	,11*
23. Akyollu (2023)**	250	,70*	,54*	,47*	,56*	,43*
24. Budak (2023)**	675	,47*	,44*	,52*	,34*	,33*
25. Torunoğlu (2023)**	490	,50*	,50*	,50*	,42*	,36*

* p<,05; ** Tez

Tablo 1’deki bulgulara göre araştırma örneklemini 25 yayından birleştirilen 14989 kişilik ergenden oluşmaktadır. Öngören (2020) tarafından yapılan araştırma 4225 kişilik örneklemini ile araştırma sürecinde %28,18’lik oran ile en çok temsil edilen yayındır.

2.4. Verilerin analizi

Araştırma sürecinde ilk olarak araştırmaya dahil edilen yayınlar için bir Microsoft Excel dosyası üzerinden bir kodlama şablonu oluşturulmuştur. Oluşturulan şablona yayının atıf bilgisi, örneklem büyüklüğü, korelasyon katsayısı ve korelasyon yönü bilgisi eklenmiştir. Daha sonra veriler Comprehensive Meta-Analysis (CMA) yazılımının 3. sürümü ile oluşturulan analiz dosyasına aktarılmıştır. Her değişken için CMA yazılımında ayrı ayrı veri yapıları oluşturulmuştur. Meta-analiz sürecinde kullanılacak etki büyüklüğü katsayısı önemlidir. Alanyazında meta-analiz sürecinde kullanılan çeşitli etki büyüklüğü katsayıları olduğu gözlenmiştir. Cohen’in d’si, Hedges’in g’si, Glass’ın deltası ve Fisher’in Z’si meta-analiz sürecinde kullanılabilir etki büyüklüğü katsayılarından bazılarıdır. Şen ve Yıldırım (2020) tarafından korelasyonel araştırmalarda Fisher’in Z’sinin kullanılması önerilmiştir. Analiz öncesinde kullanılacak modele (sabit etkiler – rastgele etkiler) karar verebilmek için homojenlik testi yapılmıştır. Q, I² ve p değerleri incelenmiştir. Homojen yapı gösteren veriler için sabit etkiler, heterojen yapı gösteren veriler için rastgele etkiler modelleri kullanılmıştır. Buna ek olarak sosyal bilimlerde verilerin tek bir evrenden gelme olasılığı yüksek olduğundan rastgele etkiler modelinin kullanılması daha uygundur. Bu aşamalardan sonra meta-analiz yapılarak Fisher Z etki büyüklüğü kat sayısı, Standart Hata, Varyans, Z ve p değerleri incelenerek %95 güven aralığında elde edilen en küçük ve en büyük değerlere bakılmış, etki büyüklüklerine dair orman grafikleri de göz önünde bulundurularak analiz sonuçları değerlendirilmiştir. Ayrıca huni grafikleri incelenerek araştırma sürecinde yayım yanlılığı durumu olup olmadığı belirtilmiştir. Elde edilen sonuçlarda tespit edilen Fisher Z katsayısı, Şen ve Yıldırım (2020) tarafından önerilen yapıya uygun olarak Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısına (r) dönüştürülerek yorumlama yapılmıştır. Meta-analiz için veri analizinden önce değişkenlerin homojenlik durumlarının belirlenmesi

için homojenlik testi yapılması gereklidir (Şen & Yıldırım, 2020). Araştırma öncesinde ilk olarak yapılan meta-analiz süreçlerinde model yapısını belirlemek için homojenlik testi sonuçları incelenmiştir. Test sonuçları Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2.

Meta-Analiz Öncesinde Homojenlik Testi Sonuçları

	Riskli Davranış	Tau²	Q	sd	I²	p
Okul Terki	Antisosyal Davranış	,013	192,46	24	87,53	,00*
	Alkol Kullanımı	,021	303,45	24	92,09	,00*
	Sigara Kullanımı	,010	160,06	24	85,00	,00*
	İntihar eğilimi	,010	151,90	24	84,20	,00*
	Riskli Beslenme Alışkanlıkları	,008	125,69	24	80,90	,00*

* p<,01

Okul terki ve riskli davranışlar arasındaki ilişkiyi inceleyen 25 çalışmanın meta-analizle incelenme sürecinde yapılan homojenlik testi sonuçlarına göre okul terki ile antisosyal davranışları (Tau² = ,013; Q = 192,46; sd = 24; I² = 87,53; p<,01), alkol kullanımını (Tau² = ,021; Q = 303,45; sd = 24; I² =92,09; p<,01), sigara kullanımını (Tau² = ,010; Q = 160,06; sd = 24; I² = 85,00; p<,01), intihar eğilimini (Tau² = ,010; Q = 151,90; sd = 24; I² = 84,20; p<,01) ve riskli beslenme alışkanlıklarını (Tau² = ,008; Q = 125,69; sd = 24; I² = 80,90; p<,01) inceleyen yayınların dağılımının heterojen yapıya işaret ettiği tespit edilmiştir. Hesaplanan Cochrane Q ve I² değerleri bu görüşü desteklemektedir. Cochrane Q değerinin ,01 düzeyinde anlamlı olması ve I² değerinin ise 75 – 100 aralığında olması verilerin heterojenliğine işaret etmektedir. Buna ek olarak sosyal bilimlerde veriler tek bir evrenden gelmediğinden verilerin heterojen yapı göstermesi olasıdır (Şen & Yıldırım, 2020). Bu sebeplerle bu çalışmada meta-analiz sonuçları değerlendirilirken rastgele etkiler modeli kullanılmaktadır.

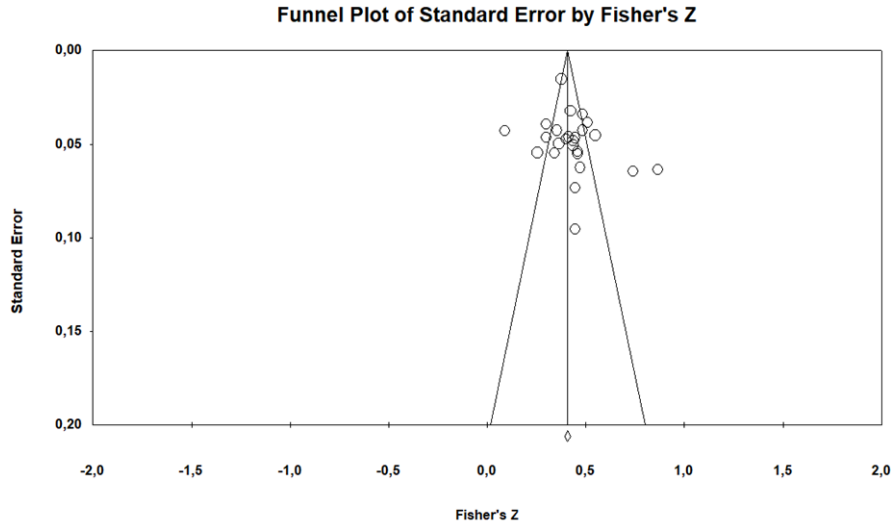
2.5. Araştırmanın etik izni

Yapılan bu çalışma alanyazın temelli bir meta-analiz çalışması olduğu için etik izin alınması zorunlu değildir. “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

3. BULGULAR

3.1. Yayın Yanlılığı İçin Huni Grafik ve İstatistikî Sonuçlar

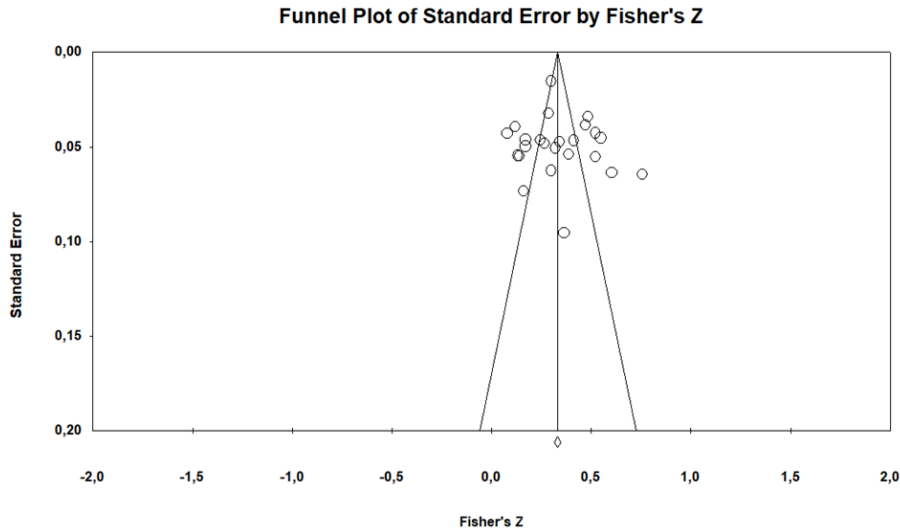
Meta-analiz sürecinde kullanılacak modele karar verildikten sonra yayım yanlılığı durumunu incelemek için okul terki ile antisosyal davranışlar, alkol kullanımı, sigara kullanımı, intihar eğilimi ve riskli beslenme alışkanlıkları arasındaki ilişkiyi ortaya koyan yayınların huni grafikleri (Funnel Plot), Kendall’ın S değeri, Kendall’ın Tau değeri ve Egger’in regresyon sabitleri incelenmiştir. Okul terki ve antisosyal davranışlar arasındaki ilişkiyi gösteren yayınların huni grafiği Şekil 2’de gösterilmiştir.



Şekil 2. Anti Sosyal Davranışlar ve Okul Terki Araştırmalarına Dair Yayın Yanlılığını İçeren Huni Grafik.

Şekil 2’deki bulgular okul terki ve antisosyal davranışlar arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmaların dağılımının simetrik bir yapı gösterdiğine ve çalışmaların yayın yanlılığına sahip olmadığına işaret etmektedir. Buna ek olarak Kendall’ın S değeri (48,00), Kentall’ın Tau değeri (,16; $p>,05$) ve Egger’in regresyon sabiti değerleri (Sabit = 1,83; SH = 1,39; $t = 1,31$; $sd = 23$; $p>,05$) incelendiğinde bu sonuçlar desteklenmektedir.

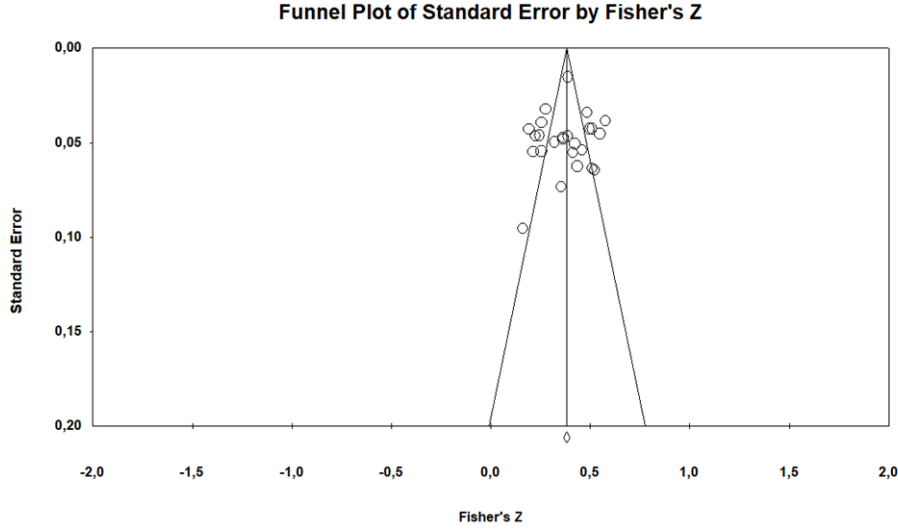
Okul terki ve alkol kullanımı arasındaki ilişkiyi gösteren yayınların huni grafiği Şekil 3’de gösterilmiştir.



Şekil 3. Alkol Kullanımı ve Okul Terki Araştırmalarına Dair Yayın Yanlılığını İçeren Huni Grafik.

Şekil 3’teki bulgular okul terki ve alkol kullanımı arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmaların dağılımının simetrik bir yapı gösterdiğine ve çalışmaların yayın yanlılığına sahip olmadığına işaret etmektedir. Buna ek olarak Kendall’ın S değeri (10,00), Kentall’ın Tau değeri (,03; $p>,05$) ve Egger’in regresyon sabiti değerleri (Sabit = 1,16; SH = 1,79; $t = ,64$; $sd = 23$; $p>,05$) incelendiğinde bu sonuç desteklenmektedir.

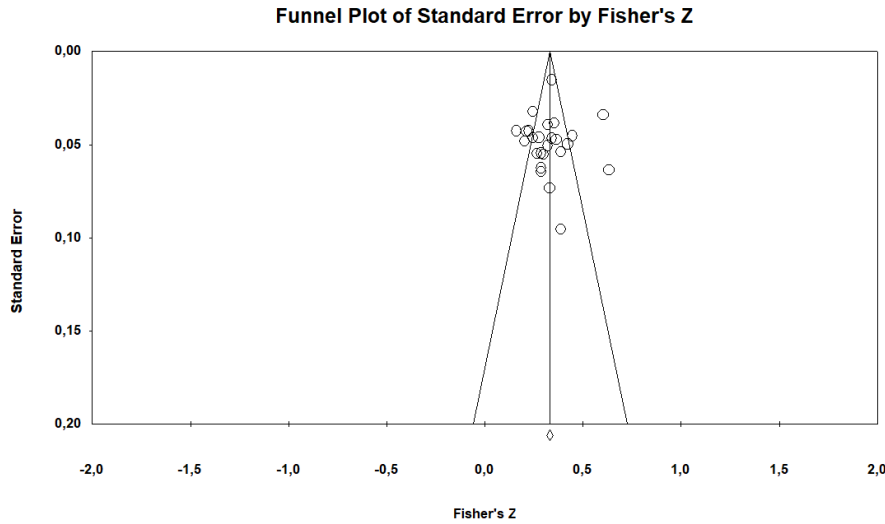
Okul terki ve sigara kullanımı arasındaki ilişkiyi gösteren yayınların huni grafiği Şekil 4’de gösterilmiştir.



Şekil 4. Sigara Kullanımı ve Okul Terki Araştırmalarına Dair Yayın Yanlılığını İçerik Huni Grafik.

Şekil 4'teki bulgular okul terki ve sigara kullanımı arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmaların dağılımının simetrik bir yapı gösterdiğine ve çalışmaların yayın yanlılığına sahip olmadığına işaret etmektedir. Buna ek olarak Kendall'ın S değeri (-4,00), Kendall'ın Tau değeri (-,01; $p > ,05$) ve Egger'in regresyon sabiti değerleri (Sabit = -,41; SH = 1,31; $t = ,31$; $sd = 23$; $p > ,05$) incelendiğinde bu sonuçlar desteklenmektedir.

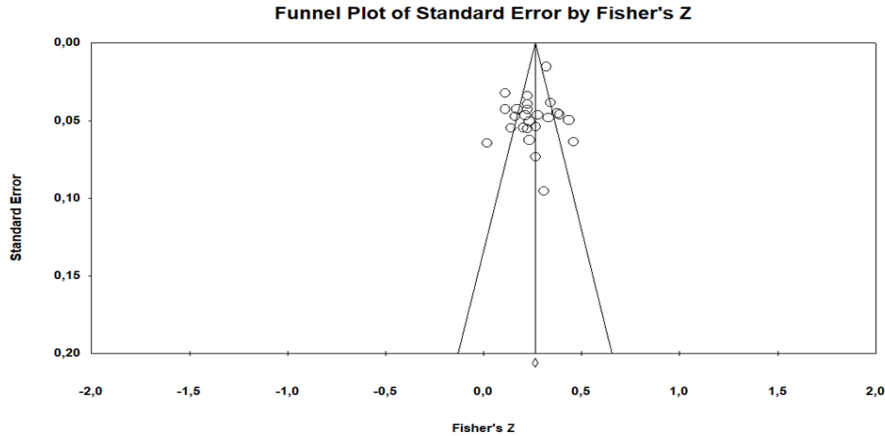
Okul terki ve intihar eğilimi arasındaki ilişkiyi gösteren yayınların huni grafiği Şekil 5'de gösterilmiştir.



Şekil 5. İntihar Eğilimi ve Okul Terki Araştırmalarına Dair Yayın Yanlılığını İçerik Huni Grafik.

Şekil 5'teki bulgular okul terki ve intihar eğilimi arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmaların dağılımının simetrik bir yapı gösterdiğine ve çalışmaların yayın yanlılığına sahip olmadığına işaret etmektedir. Buna ek olarak Kendall'ın S değeri (32,00), Kendall'ın Tau değeri (,10; $p > ,05$) ve Egger'in regresyon sabiti değerleri (Sabit = -,37; SH = 1,28; $t = ,28$; $sd = 23$; $p > ,05$) incelendiğinde bu sonuç desteklenmektedir.

Okul terki ve riskli beslenme alışkanlıkları arasındaki ilişkiyi gösteren yayınların huni grafiği Şekil 6'da gösterilmiştir.



Şekil 6. Riskli Beslenme Alışkanlıkları ve Okul Terki Araştırmalarına Dair Yayın Yanlılığını İçeren Huni Grafik.

Şekil 6’deki bulgular okul terki ve riskli beslenme alışkanlıkları arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmaların dağılımının simetrik bir yapı gösterdiğine ve çalışmaların yayın yanlılığına sahip olmadığına işaret etmektedir. Buna ek olarak Kendall’ın S değeri (18,00), Kendall’ın Tau değeri (,06; $p > ,05$) ve Egger’in regresyon sabiti değerleri (Sabit = -1,34; SH = 1,13; $t = 1,18$; $sd = 23$; $p > ,05$) incelendiğinde bu sonuç desteklenmektedir.

3.2. Meta-analiz Sonuçları

Ergenlerde okul terki eğilimi ve antisosyal davranışlar arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacı ile araştırma örneklemini oluşturan 25 çalışma ile meta-analiz yapılmıştır. Meta-analiz sürecinde korelasyon katsayıları ve örneklem büyüklükleri kullanılmıştır. Bu veriler kullanılarak meta-analiz sürecine geçilmiştir. Yapılan meta-analiz sonuçları Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3.

Okul Terki Eğilimi ve Antisosyal Davranışlar Arasındaki İlişkiyi Gösteren Meta-Analiz Sonuçları.

Çalışma	Fisher Z	Standart Hata	Varyans	Güven Aralığı %95		Z	p
				En Düşük	En Yüksek		
Körük (2017)	,448	,074	,005	,304	,592	6,089	,000*
Coşkun (2018)	,090	,043	,002	,006	,174	2,101	,036*
Şimşek ve Çöplü (2018)	,472	,063	,004	,350	,595	7,556	,000*
İzgi (2018)	,741	,064	,004	,615	,868	11,510	,000*
Bedirhanbeyoğlu (2018)	,412	,046	,002	,321	,502	8,899	,000*
Doğan (2018)	,460	,055	,003	,352	,568	8,329	,000*
Sandıkçı (2018)	,485	,043	,002	,401	,569	11,336	,000*
Kaya, Bedir ve Kaval (2019)	,400	,047	,002	,307	,493	8,458	,000*
Karaca (2019)	,299	,046	,002	,208	,390	6,431	,000*
Akyüz-Uçar (2019)	,485	,034	,001	,418	,551	14,231	,000*
Cincik (2019)	,255	,055	,003	,148	,362	4,675	,000*
Sever ve Tunç (2020)	,436	,048	,002	,341	,530	9,033	,000*
Talu ve Gümüş (2020)	,436	,051	,003	,336	,535	8,592	,000*

Tablo 3. Devamı*Okul Terki Eğilimi ve Antisosyal Davranışlar Arasındaki İlişkiyi Gösteren Meta-Analiz Sonuçları*

Öngören (2020)	,377	,015	,000	,347	,407	24,489	,000*
Mustafayeva (2020)	,448	,095	,009	,261	,635	4,695	,000*
Yazıcıoğlu (2020)	,299	,039	,002	,221	,376	7,571	,000*
Şerif (2020)	,365	,050	,002	,268	,463	7,345	,000*
Talu ve Gümüş (2021)	,460	,054	,003	,354	,565	8,542	,000*
Gürtepe (2021)	,448	,047	,002	,356	,539	9,602	,000*
Hayta (2021)	,354	,043	,002	,270	,438	8,289	,000*
Yazgan (2020)	,343	,055	,003	,236	,450	6,265	,000*
Haylı (2022)	,424	,032	,001	,360	,487	13,051	,000*
Akyollu (2023)	,867	,064	,004	,743	,992	13,631	,000*
Budak (2023)	,510	,039	,001	,434	,586	13,223	,000*
Torunoğlu (2023)	,549	,045	,002	,460	,638	12,122	,000*
Sabit Etkiler	,409	,008	,000	,393	,425	49,924	,000*
Rasgele Etkiler	,430	,025	,001	,382	,479	17,468	,000*

* p<,05

Tablo 3'teki bulgular incelendiğinde etki büyüklüğü katsayısı olan Fisher Z değerinin ,430 düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Şen ve Yıldırım (2020) yorumlamalarda Fisher Z değerinin Pearson r değerine dönüştürülebileceğini belirtmektedir. İlgili dönüşüm CMA yazılımında bulunan modül kullanılarak yapıldığında r değerinin ,405 olarak elde edilebileceği hesaplanmıştır. Bu sonuçlara göre ergenlerde okul terki ile antisosyal davranışlar arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ilişki olduğu söylenilebilir (Büyüköztürk vd., 2016). Bu sonuçları destekleyen orman grafik sonuçları ekte gösterilmiştir (Ek-1).

Ergenlerde okul terki eğilimi ve alkol kullanımı arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacı ile araştırma örneklemini oluşturan 25 çalışma ile meta-analiz yapılmıştır. Meta-analiz sürecinde korelasyon katsayıları ve örneklem büyüklükleri kullanılmıştır. Bu veriler kullanılarak meta-analiz sürecine geçilmiştir. Yapılan meta-analiz sonuçları Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4.*Okul Terki Eğilimi ve Alkol Kullanımı Arasındaki İlişkiyi Gösteren Meta-Analiz Sonuçları.*

Çalışma	Fisher Z	Standart Hata	Varyans	Güven Aralığı %95		Z	P
				En Düşük	En Yüksek		
Körük (2017)	,161	,074	,005	,017	,305	2,195	,028*
Coşkun (2018)	,080	,043	,002	-,004	,164	1,866	,062
Şimşek ve Çöplü (2018)	,299	,063	,004	,176	,421	4,777	,000*
İzgi (2018)	,758	,064	,004	,632	,884	11,770	,000*
Bedirhanbeyoğlu (2018)	,172	,046	,002	,081	,262	3,710	,000*
Doğan (2018)	,523	,055	,003	,415	,631	9,472	,000*
Sandıkçı (2018)	,523	,043	,002	,439	,607	12,232	,000*
Kaya, Bedir ve Kaval (2019)	,343	,047	,002	,250	,436	7,248	,000*
Karaca (2019)	,245	,046	,002	,154	,336	5,273	,000*
Akyüz-Uçar (2019)	,485	,034	,001	,418	,551	14,231	,000*
Cincik (2019)	,131	,055	,003	,024	,238	2,393	,017*
Sever ve Tunç (2020)	,266	,048	,002	,172	,361	5,518	,000*
Talu ve Gümüş (2020)	,321	,051	,003	,221	,420	6,322	,000*

Tablo 4. Devamı*Okul Terki Eğilimi ve Alkol Kullanımı Arasındaki İlişkiyi Gösteren Meta-Analiz Sonuçları.*

Öngören (2020)	,299	,015	,000	,268	,329	19,400	,000*
Mustafayeva (2020)	,365	,095	,009	,179	,552	3,833	,000*
Yazıcıoğlu (2020)	,121	,039	,002	,043	,198	3,058	,002*
Şerif (2020)	,172	,050	,002	,074	,269	3,450	,001*
Talu ve Gümüş (2021)	,388	,054	,003	,283	,494	7,215	,000*
Gürtepe (2021)	,412	,047	,002	,320	,503	8,832	,000*
Hayta (2021)	,523	,043	,002	,439	,607	12,243	,000*
Yazgan (2020)	,141	,055	,003	,034	,248	2,576	,010*
Haylı (2022)	,288	,032	,001	,224	,351	8,862	,000*
Akyollu (2023)	,604	,064	,004	,479	,729	9,495	,000*
Budak (2023)	,472	,039	,001	,397	,548	12,242	,000*
Torunoğlu (2023)	,549	,045	,002	,460	,638	12,122	,000*
Sabit Etkiler	,332	,008	,000	,316	,348	40,530	,000*
Rasgele Etkiler	,345	,031	,001	,285	,405	11,231	,000*

Tablo 4’teki bulgular incelendiğinde etki büyüklüğü katsayısı olan Fisher Z değerinin ,345 düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Şen ve Yıldırım (2020) yorumlamalarda Fisher Z değerinin Pearson r değerine dönüştürülebileceğini belirtmektedir. İlgili dönüşüm CMA yazılımında bulunan modül kullanılarak yapıldığında r değerinin ,332 olarak elde edilebileceği hesaplanmıştır. Bu sonuçlara göre ergenlerde okul terki ile alkol kullanımı arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ilişki olduğu söylenilebilir (Büyüköztürk vd., 2016). Bu sonuçları destekleyen orman grafik sonuçları ekte gösterilmiştir (Ek-2).

Ergenlerde okul terki eğilimi ve sigara kullanımı arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacı ile araştırma örneklemini oluşturan 25 çalışma ile meta-analiz yapılmıştır. Meta-analiz sürecinde korelasyon katsayıları ve örneklem büyüklükleri kullanılmıştır. Bu veriler kullanılarak meta-analiz sürecine geçilmiştir. Yapılan meta-analiz sonuçları Tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 5.*Okul Terki Eğilimi ve Sigara Kullanımı Arasındaki İlişkiyi Gösteren Meta-Analiz Sonuçları.*

Çalışma	Fisher Z	Standart Hata	Varyans	Güven Aralığı %95		Z	p
				En Düşük	En Yüksek		
Körük (2017)	,354	,074	,005	,210	,498	4,816	,000*
Coşkun (2018)	,192	,043	,002	,108	,277	4,478	,000*
Şimşek ve Çöplü (2018)	,436	,063	,004	,313	,558	6,970	,000*
İzgi (2018)	,523	,064	,004	,397	,649	8,119	,000*
Bedirhanbeyoğlu (2018)	,245	,046	,002	,154	,335	5,290	,000*
Doğan (2018)	,412	,055	,003	,304	,520	7,458	,000*
Sandıkçı (2018)	,497	,043	,002	,414	,581	11,631	,000*
Kaya, Bedir ve Kaval (2019)	,365	,047	,002	,273	,458	7,726	,000*
Karaca (2019)	,224	,046	,002	,133	,315	4,818	,000*
Akyüz-Uçar (2019)	,485	,034	,001	,418	,551	14,231	,000*
Cincik (2019)	,255	,055	,003	,148	,362	4,675	,000*
Sever ve Tunç (2020)	,365	,048	,002	,271	,460	7,578	,000*
Talu ve Gümüş (2020)	,424	,051	,003	,324	,523	8,356	,000*

Tablo 5. Devamı*Okul Terki Eğilimi ve Sigara Kullanımı Arasındaki İlişkiyi Gösteren Meta-Analiz Sonuçları*

Öngören (2020)	,388	,015	,000	,358	,419	25,239	,000*
Mustafayeva (2020)	,161	,095	,009	,025	,348	1,693	,091
Yazıcıoğlu (2020)	,255	,039	,002	,178	,333	6,477	,000*
Şerif (2020)*	,321	,050	,002	,223	,418	6,443	,000*
Talu ve Gümüş (2021)	,460	,054	,003	,354	,565	8,542	,000*
Gürtepe (2021)	,388	,047	,002	,297	,480	8,331	,000*
Hayta (2021)	,510	,043	,002	,426	,594	11,940	,000*
Yazgan (2020)	,213	,055	,003	,106	,320	3,896	,000*
Haylı (2022)	,277	,032	,001	,213	,340	8,529	,000*
Akyollu (2023)	,510	,064	,004	,385	,635	8,016	,000*
Budak (2023)	,576	,039	,001	,501	,652	14,940	,000*
Torunoğlu (2023)	,549	,045	,002	,460	,638	12,122	,000*
Sabit Etkiler	,382	,008	,000	,366	,399	46,708	,000*
Rasgele Etkiler	,378	,023	,001	,334	,422	16,748	,000*

* p<,05

Tablo 5'teki bulgular incelendiğinde etki büyüklüğü katsayısı olan Fisher Z değerinin ,378 düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Şen ve Yıldırım (2020) yorumlamalarda Fisher Z değerinin Pearson r değerine dönüştürülebileceğini belirtmektedir. İlgili dönüşüm CMA yazılımında bulunan modül kullanılarak yapıldığında r değerinin ,361 olarak elde edilebileceği hesaplanmıştır. Bu sonuçlara göre ergenlerde okul terki ile sigara kullanımı arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ilişki olduğu söylenilebilir (Büyüköztürk vd., 2016). Bu sonuçları destekleyen orman grafik sonuçları ekte gösterilmiştir (Ek-3).

Ergenlerde okul terki eğilimi ve intihar eğilimi arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacı ile araştırma örneklemini oluşturan 25 çalışma ile meta-analiz yapılmıştır. Meta-analiz sürecinde korelasyon katsayıları ve örneklem büyüklükleri kullanılmıştır. Bu veriler kullanılarak meta-analiz sürecine geçilmiştir. Yapılan meta-analiz sonuçları Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6.*Okul Terki Eğilimi ve İntihar Arasındaki İlişkiyi Gösteren Meta-Analiz Sonuçları*

Çalışma	Fisher Z	Standart Hata	Varyans	Güven Aralığı %95		Z	p
				En Düşük	En Yüksek		
Körük (2017)	,332	,074	,005	,188	,476	4,511	,000*
Coşkun (2018)	,213	,043	,002	,129	,297	4,963	,000*
Şimşek ve Çöplü (2018)	,288	,063	,004	,165	,410	4,603	,000*
İzgi (2018)	,288	,064	,004	,161	,414	4,466	,000*
Bedirhanbeyoğlu (2018)	,277	,046	,002	,186	,368	5,983	,000*
Doğan (2018)	,299	,055	,003	,190	,407	5,407	,000*
Sandıkçı (2018)	,224	,043	,002	,140	,307	5,231	,000*
Kaya, Bedir ve Kaval (2019)	,365	,047	,002	,273	,458	7,726	,000*
Karaca (2019)	,245	,046	,002	,154	,336	5,273	,000*
Akyüz-Uçar (2019)	,604	,034	,001	,537	,671	17,738	,000*
Cincik (2019)	,288	,055	,003	,181	,395	5,265	,000*
Sever ve Tunç (2020)	,203	,048	,002	,108	,297	4,204	,000*
Talu ve Gümüş (2020)	,321	,051	,003	,221	,420	6,322	,000*
Öngören (2020)	,343	,015	,000	,313	,373	22,276	,000*

Tablo 6. Devamı*Okul Terki Eğilimi ve İntihar Arasındaki İlişkiyi Gösteren Meta-Analiz Sonuçları*

Mustafayeva (2020)	,388	,095	,009	,202	,575	4,074	,000*
Yazıcıoğlu (2020)	,321	,039	,002	,243	,398	8,128	,000
Şerif (2020)	,424	,050	,002	,326	,521	8,515	,000*
Talu ve Gümüş (2021)	,388	,054	,003	,283	,494	7,215	,000*
Gürtepe (2021)	,343	,047	,002	,251	,434	7,353	,000*
Hayta (2021)	,161	,043	,002	,078	,245	3,778	,000*
Yazgan (2020)	,266	,055	,003	,159	,373	4,863	,000*
Haylı (2022)	,245	,032	,001	,181	,308	7,540	,000*
Akyollu (2023)	,633	,064	,004	,508	,758	9,946	,000*
Budak (2023)	,354	,039	,001	,278	,430	9,179	,000*
Torunoğlu (2023)	,448	,045	,002	,359	,537	9,880	,000*
Sabit Etkiler	,332	,008	,000	,316	,348	40,585	,000*
Rasgele Etkiler	,329	,022	,000	,286	,372	14,941	,000*

* p<,05

Tablo 6’deki bulgular incelendiğinde etki büyüklüğü katsayısı olan Fisher Z değerinin ,329 düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Şen ve Yıldırım (2020) yorumlamalarda Fisher Z değerinin Pearson r değerine dönüştürülebileceğini belirtmektedir. İlgili dönüşüm CMA yazılımında bulunan modül kullanılarak yapıldığında r değerinin ,317 olarak elde edilebileceği görülmektedir. Bu sonuçlara göre ergenlerde okul terki ile intihar eğilimi arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ilişki olduğu söylenilebilir (Büyüköztürk vd., 2016). Bu sonuçları destekleyen orman grafik sonuçları ekte gösterilmiştir (Ek-4).

Ergenlerde okul terki eğilimi ve riskli beslenme alışkanlıkları arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacı ile araştırma örneklemini oluşturan 25 çalışma ile meta-analiz yapılmıştır. Meta-analiz sürecinde korelasyon katsayıları ve örneklem büyüklükleri kullanılmıştır. Bu veriler kullanılarak meta-analiz sürecine geçilmiştir. Yapılan meta-analiz sonuçları Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7.*Okul Terki Eğilimi ve Riskli Beslenme Arasındaki İlişkiyi Gösteren Meta-Analiz Sonuçları*

Çalışma	Fisher Z	Standart Hata	Varyans	Güven Aralığı %95		Z	P
				En Düşük	En Yüksek		
Körük (2017)	,266	,074	,005	,122	,410	3,619	,000*
Coşkun (2018)	,224	,043	,002	,139	,308	5,207	,000*
Şimşek ve Çöplü (2018)	,234	,063	,004	,112	,357	3,747	,000*
İzgi (2018)	,020	,064	,004	-,106	,146	0,311	,756
Bedirhanbeyoğlu (2018)	,388	,046	,002	,298	,479	8,394	,000*
Doğan (2018)	,224	,055	,003	,115	,332	4,051	,000*
Sandıkçı (2018)	,172	,043	,002	,088	,255	4,015	,000*
Kaya, Bedir ve Kaval (2019)	,161	,047	,002	,069	,254	3,412	,001*
Karaca (2019)	,277	,046	,002	,186	,368	5,964	,000*
Akyüz-Uçar (2019)	,224	,034	,001	,157	,290	6,567	,000*
Cincik (2019)	,203	,055	,003	,096	,310	3,711	,000*

Tablo 7. Devamı*Okul Terki Eğilimi ve Riskli Beslenme Arasındaki İlişkiyi Gösteren Meta-Analiz Sonuçları*

Sever ve Tunç (2020)	,332	,048	,002	,237	,426	6,877	,000*
Talu ve Gümüş (2020)	,234	,051	,003	,135	,334	4,619	,000*
Öngören (2020)	,321	,015	,000	,290	,351	20,828	,000*
Mustafayeva (2020)	,310	,095	,009	,123	,496	3,246	,001*
Yazıcıoğlu (2020)	,224	,039	,002	,146	,301	5,671	,000*
Şerif (2020)	,436	,050	,002	,338	,533	8,756	,000*
Talu ve Gümüş (2021)	,388	,054	,003	,283	,494	7,215	,000*
Gürtepe (2021)	,343	,047	,002	,251	,434	7,353	,000*
Hayta (2021)	,161	,043	,002	,078	,245	3,778	,000*
Yazgan (2020)	,266	,055	,003	,159	,373	4,863	,000*
Haylı (2022)	,245	,032	,001	,181	,308	7,540	,000*
Akyollu (2023)	,460	,064	,004	,335	,585	7,228	,000*
Budak (2023)	,343	,039	,001	,267	,418	8,887	,000*
Torunoğlu (2023)	,377	,045	,002	,288	,466	8,317	,000*
Sabit Etkiler	,263	,008	,000	,247	,279	32,065	,000*
Rasgele Etkiler	,250	,020	,000	,211	,289	12,429	,000*

* p<.05

Tablo 7'deki bulgular incelendiğinde etki büyüklüğü katsayısı olan Fisher Z değerinin ,250 düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Şen ve Yıldırım (2020) yorumlamalarda Fisher Z değerinin Pearson r değerine dönüştürülebileceğini belirtmektedir. İlgili dönüşüm CMA yazılımında bulunan modül kullanılarak yapıldığında r değerinin ,245 olarak elde edilebileceği görülmektedir. Bu sonuçlara göre ergenlerde okul terki ile riskli beslenme alışkanlıkları arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğu söylenilebilir (Büyüköztürk vd., 2016). Bu sonuçları destekleyen orman grafik sonuçları ekte gösterilmiştir (Ek-5).

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Araştırma sürecinde elde edilen bulgular incelendiğinde genel olarak riskli davranışlar ile okul terki arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. Bu durum riskli davranışların yaşandığı durumlarda okul terki olasılığının artacağına işaret ettiği gibi okul terkinin arttığı durumlarda riskli davranışların da artacağına işaret edebilir. Ancak araştırmada kullanılan alanyazın verileri hali hazırda eğitim sistemi içinde bulunan öğrencilerden toplanmış olduğundan okul terki yaşandıktan sonrası için öğrenci riskli davranışlarındaki gelişimi gözlemlemek bu araştırma için mümkün değildir. Bu açıdan bu araştırma sınırlı olsa da Holen ve diğerlerinin (2017) Norveç'te hem okul terki yaşayan hem de yaşamayan ortaokul öğrencilerini kıyaslayarak yaptıkları çalışmada okul terki sonrasında öğrenci riskli davranışlarında artışa işaret edebildiğini göstermektedir. Buradan hareketle okul terki yaşandıktan sonrasında da riskli davranışların artabileceğine dair bir çıkarımda bulunulabilir. Diğer bir deyişle bu karmaşık ilişki yapısı öğrencinin okulla bağının kopması durumunda hem öğrencilerin davranışlarında bozulmalar yaşanabileceğine hem de davranışlarında bozulma olan öğrencilerin okuldan uzaklaşabileceğine işaret etmektedir.

İlgili alanyazındaki öne çıkan bulgulardan bir tanesi de okula bağlılık ile okul terki ve olumlu davranış örüntüleri arasındaki ilişkide görülmektedir. Kaya ve Boyraz (2020) meta-analiz yöntemi kullanarak yaptıkları çalışmada okula bağlılığın arttığı durumlarda başarı merkezde olmak üzere olumlu davranış örüntülerinin arttığını belirtmiştir. Yurt (2022) tarafından yapılan bir meta-analiz çalışmasında da benzer olarak okula bağlılığın arttığı durumlarda okul ortamında olumlu davranış gelişmelerinin artacağını bildirilmiştir. Fry ve diğerlerinin (2018) yapmış olduğu çocuklukta şiddet ve eğitim sonuçları arasındaki ilişkiyi küresel olarak tahmin eden meta-analiz çalışmasında da benzer olarak okulların her türlü şiddetten

arınmasının okul terkide dahil olmak üzere eğitim çıktılarını önemli derecede etkileyeceğini belirtmiştir. Yukarıda verilen araştırma bulgularından hareketle okul terkinin olmadığı ve okula bağlılığın arttığı durumlarda riskli davranışların azaldığı ve geliştirici okul ortamının olduğu durumların okul terkinin önlenmesine hizmet ettiğine işaret etmektedir. Pronk ve diğerleri (2020) tarafından yapılan bir meta-analiz çalışmasında okula bağlanmanın artması ve okul terkinin azalması durumunda ergenlerde olumlu davranış örüntülerinin artacağına dair sonuçlar tespit edilmiştir. Yine benzer bir şekilde Şimsek ve Yerli (2018) tarafından yapılan çalışma bulguları da okula bağlanma arttıkça riskli davranışlar gösterme düzeylerinin azaldığını belirtmektedir.

Araştırmacılar tarafından ilgili alanyazın tarandığında öğrenci riskli davranışları ve okul terkinin meta-analiz ile incelendiği bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu durum bulguların tartışılmasında belirli sınırlılıkları beraberinde getirmekle birlikte araştırmanın yapılmasında temel motivasyonu oluşturduğu için de kıymetli görülmektedir. Bununla birlikte evrensel bir sorun olan okul terki davranışı için yerli ve yabancı alanyazında okul terkinin önemli sorunların tetikleyicisi olabileceği için okul terkinin önlenmesinin katkılarına dair araştırmalar bulunmaktadır. Buradan hareketle geliştirici bir okul ortamının tesisi veya bir diğer deyişle sağlıklı bir okul ortamı oluşturmak ve sağlıklı bireyler yetiştirebilmek için riskli davranışları önleme ve müdahale çalışmalarının yapılmasının gerekli olduğu görülmektedir. Nitekim Steinka-Fry ve diğerleri (2013) tarafından yapılan bir meta-analiz çalışmasında risk grubu olarak nitelendirilebilecek özel bir ergen grubunun okul terkinin önlenmesi için kullanılan eğitim programlarının büyük oranda etkililiğe sahip olduğuna işaret etmektedir. İlgili alanyazında aksi bulgularla sonuçlanan çalışmaları da görmek mümkündür. Örneğin okul terkinin önleme ve müdahale programlarının okul devamsızlığı üzerine etkisini incelemek için Tanner-Smith ve Wilson (2023) tarafından yapılan meta-analiz çalışmasında, rastgele kontrollü araştırmalardan elde edilen sonuçlar önemli faydalı program etkileri gösterse de yarı deneysel çalışmalardan elde edilen bulgular hiçbir anlamlı faydalı veya zararlı etki göstermediği belirtilmiştir. Araştırmada yapılan analizler sonucunda uygulanan önleme ve müdahale programlarının evrensel bir geçerlilik kanıtına sahip olmadığı bulunmuştur. Yerli ve yabancı alanyazında incelenen hiç bir sonucun okul terki ve riskli davranışlar ile önleme ve müdahale hizmetlerinin etkililiği konusunda net çıkarımlar içermiyor oluşu, öğrencilerin okul terki davranışının açıklanmasında tek bir değişken yerine, öğrenci ve okuldan kaynaklanan çeşitli özelliklerle ilişkili olabileceğini göstermektedir. Diğer bir deyişle öğrencinin geçmiş yaşam deneyimleri, kişisel özellikleri, okula bağlılığı, öğretmen tutumları, ailenin eğitime verdiği değer, kültürel risk tanımlarının ele alınış biçimi gibi durumların uygulanan programların etkililiği üzerinde evrensel bir kanıtı ulaşılmasını engellediği düşünülmektedir.

Özetle bu araştırma ilgili alan yazın ile birlikte değerlendirildiğinde bir riskli davranışın artması durumunda öğrencinin okul terki olasılığının artabileceği söylenebilir. Bu açıdan bu araştırma eğitimcilere, araştırmacılara ve yöneticilere öğrencilerin okul terkinin azaltılması için riskli davranışların kontrol edilmesini ve önleme ve müdahale hizmetlerini hayata geçirmesini önermektedir. Ancak evrensel kanıtı dayalı önleme ve müdahale hizmetlerinin yapılabilmesi için ileride yapılacak önleyici ve müdahale hizmetlerinde kişisel faktörler, öğretmen tutumları, okula bağlılığı etkileyen faktörler, kültürel unsurlar gibi dinamiklerinde göz önünde bulundurulması yerinde olacaktır. Bununla birlikte ilgili alanyazında yapılan araştırmaların öğrencileri riskli davranışa götüren özel ve kişisel yaşantıların incelenmesi konusunda sınırlı olduğu buradan hareketle okul terki yaşayan öğrencilerin riskli davranışlarının belirlenmesi, gerekli psiko-sosyal hizmetlerin düzenlenmesi ve etkili önleme programlarının geliştirilmesi gerekli görülmektedir.

Kaynakça / Reference

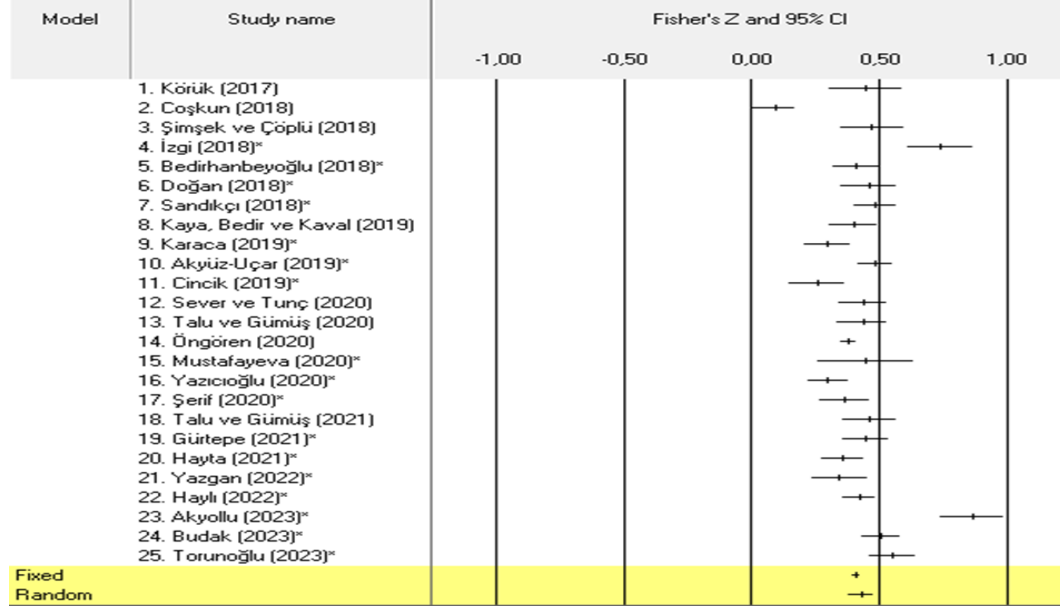
- Akyüz-Uçar, G. A. (2019). *Kayıp ve yas yaşantısı olan ve olmayan ergenlerde duygu düzenleme ve öznel iyi oluşun riskli davranışları yordayıcılığının incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi].
- Akyollu, B. (2023). *Çocukluk çağında ruhsal travmaya maruz kalmış genç yetişkinlerin bağlanma boyutları ve riskli davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi].
- Alikaşifoğlu, M. ve Bilimdali, A. (2008). Ergenlerde davranışsal sorunlar. *İ.Ü. Cerrahpaşa Tıp Fakültesi Sürekli Tıp Eğitimi Etkinlikleri, Adolesan Sağlığı II, Sempozyum Dizisi*, 63, 55-59. <https://doi.org/10.26466/opus.608229>
- Aras, B. ve Özer, A. (2023). Liselerde okuldan erken ayrılma: farklı paydaşlara yönelik bütüncül bir önleme ve müdahale etme çalışması. *Okul Psikolojik Danışmanlığı Dergisi*, 6(1), 26-50. <https://doi.org/10.58433/opdd.1264600>
- Baltacı, Ö. ve Bacanlı, F. (2020). Psychosocial factors that predict internet addiction. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 10(59), 661-679.
- Bedirhanbeyoğlu, H. (2018). *Çocukluk çağı travmaları, bilişsel duygu düzenleme stratejileri ve riskli davranışlar arasındaki ilişkiler* [Yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi].
- Borenstein, M., Hedges, L. V., Higgins, J. P. ve Rothstein, H. R. (2013). *Meta-analize giriş*. (Çev. S. Dinçer). Anı Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F., (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (6. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Budak, B. (2023). *Lise öğrencilerinde algılanan aile aidiyet duygusu ile riskli davranışlara yönelim arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi].
- Cincik, Z. B. (2019). *Çukurova Üniversitesi aile hekimliği polikliniklerine başvuran üniversite öğrencilerinin riskli davranışları ve yaşam doyumları ile ilişkisi* [Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi].
- Cooper, H., Hedges, L. V. ve Valentine, J. C. (2009). *The handbook of research synthesis and meta-analysis*. Russell Sage Foundation.
- Coşkun, S. (2018). Bir turizm bölgesindeki üniversite öğrencilerinde risk alma davranışlarının incelenmesi. *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 7(4), 46-53.
- Doğan, B. (2018). *Ergenlerde Tanrı'ya bağlanma tarzları ve riskli davranışlar üzerine bir araştırma* [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi].
- Ekonomik Kalkınma ve İş birliği Örgütü (2023). Employment by education level. Temmuz 30, 2023'te erişildi. <https://doi.org/10.1787/26f676c7-en>
- Emiroğlu, S. ve Gençtanırım-Kurt, D. (2023). Psikolojik danışman bakış açısıyla okul terki. *Okul Psikolojik Danışmanlığı Dergisi*. 6, (1), 51-78. <https://doi.org/10.58433/opdd.1267965>
- Fry, D., Fang, X., Elliott, S., Casey, T., Zheng, X., Li, J., Florian, L. ve McCluskey, G. (2018). The relationships between violence in childhood and educational outcomes: A global systematic review and meta-analysis. *Child Abuse & Neglect*, 75, 6-28. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2017.06.021>.
- Gençtanırım-Kuru, D. (2010). *Ergenlerin riskli davranışlarının yordanması*. [Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi].
- Gürtepe, A. (2021). *Ergenlerde bağlanma sosyal dışlanma ve riskli davranışların incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi].
- Hayta, B. G. (2021). *Sporun riskli davranışlar, psikolojik sağlamlık ve benlik saygısı üzerindeki etkisinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi].
- Haylı, R. G. (2022). *Siber mağduriyet, akran zorbalığı, karanlık üçlü, riskli davranışlar ve prososyal davranışların siber zorba olan/olmayan ergenleri doğru sınıflandırma düzeyi*. [Doktora tezi, İnönü Üniversitesi].
- Holen, S., Waaktaar, T. & Sagatun, Å. (2018). A chance lost in the prevention of school drop-out? Teacher-Student relationships Mediate the effect of Mental Health Problems. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 62(5). 737-753. <https://doi.org/10.1080/00313831.2017.1306801>
- İzgi, E. (2018). *Ergenlerde riskli davranışlar, benlik saygısı ve ölüm kaygısı arasındaki ilişki* [Yüksek lisans tezi, Beykent Üniversitesi].

- Janosz, M., Archambault, I., Morizot, J., & Pagani, L. S. (2008). School engagement trajectories and their differential predictive relations to dropout. *Journal of social Issues*, 64(1), 21-40. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.2008.00546.x>
- Jessor, R. (1987). Problem- behavior theory, psychosocial development, and adolescent problem drinking. *British Journal of Addiction*. 82, 331- 342. <https://doi.org/10.1111/j.1360-0443.1987.tb01490.x>
- Karaca, M. B. (2019). *İnternet bağımlılığının, yenilik arama ve risk alma davranışları ile ilişkisinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi].
- Kaya, M.& Boyraz, C. (2020). Akademik başarı ve okul bağlılığı arasındaki ilişkinin incelenmesi: bir meta-analiz çalışması. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 148-165 <https://doi.org/10.17556/erziefd.731656>
- Kaya, Z., Bedir, G. ve Kaval, A. (2019). Lise öğrencilerinde riskli davranışlar ve oyun bağımlılığının incelenmesi (1358-1372). *EJER Kongre 2019 Bildiri Kitabı*. Anı Yayıncılık.
- Kızmaz, Z. (2006). Okullardaki şiddet davranışının kaynakları üzerine kuramsal bir yaklaşım. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 30(1), 47-70.
- Korucu, A. T. ve Kabak, K. (2020). Türkiye’de hibrit öğrenme uygulamaları ve etkileri: Bir meta-analiz çalışması. *Bilgi ve İletişim Teknolojileri Dergisi*, 2(2), 88-112.
- Körük, S. (2017). Üniversite öğrencilerinde riskli davranışların ortaya çıkmasında yordayıcı bir etken olarak uyumsuz şemaların telafileri. *Nesne-Psikoloji Dergisi*, 5(9), 55-69. <https://doi.org/10.38151/akef.2023.61>
- Lei, H., Cui, Y., & Zhou, W. (2018). Relationships between student engagement and academic achievement: A meta-analysis. *Social Behavior and Personality: an International Journal*, 46(3), 517-528. <https://doi.org/10.2224/sbp.7054>
- McWhirter, J. J., McWhirter, B. T., McWhirter, A. M. & McWhirter, E. H. (1993). *At-risk youth: A comprehensive response*. Thomson Brooks/Cole Publishing.
- Mustafayeva, A. (2020). *Öfke kontrol problemi olan üniversite öğrencilerinde saldırganlık eğilimi ve riskli davranışlar* [Yüksek lisans tezi, Üsküdar Üniversitesi].
- Öğülmüş, S., Aypay, A., Taşpınar, M., Çabuk Kaya, N., Varçın, R., Pişkin, M., Çinkır, Ş., Sever, M., Önen, E., Ekşisu, M. ve Çam, Z. (2013). *Ortaöğretimde sınıf tekrarı, okul terk sebepleri ve örgün eğitim dışında kalan çocuklar politika öneri raporu*. Millî Eğitim Bakanlığı ve UNICEF.
- Öngören, B. (2020). Ergenlikte öznel iyi oluş ile riskli davranışlar arasındaki ilişki. *Karya Journal of Health Science*, 1(2), 14-18.
- Özer, M. (1991). *İlköğretim okulları ikinci kademe (ortaokul) öğrencilerinin öğrenimi terk etme sorununun analizi* [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi].
- Özer, A., Gençtanırım, D. ve Ergene T. (2011). Türk lise öğrencilerinde okul terkinin yordanması: Aracı ve etkileşim değişkenleri ile bir model testi. *Institutes Health of National. Educ Sci*. 2011 January 1; 36(161): 302–317.
- Pronk, S., Kuiper, C., Smit, D., Stams, G. J., Popma, A., Mulder, E. & Berg, van den, G. (2020). A meta-analysis on the outcomes of adolescents at risk for school drop-out attending nonresidential alternative educational facilities. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 64(2), 162-171. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2023.106809>
- Sandıkçı, Ç. (2018). *Ergenlerde riskli davranışların kişilik özellikleri tarafından yordanmasında sosyal ilişki unsurlarının aracı rolü* [Yüksek lisans tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi].
- Schargel, F. P. & Smink, J. (2001). *Strategies to help solve our school dropout problem*. Eye on Education.
- Sever, G. ve Tunç, E. (2020). Investigation of the relationship between perceived social support level and risky behaviours. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 7(56), 2013-2025. <https://doi.org/10.4324/9781315854090>

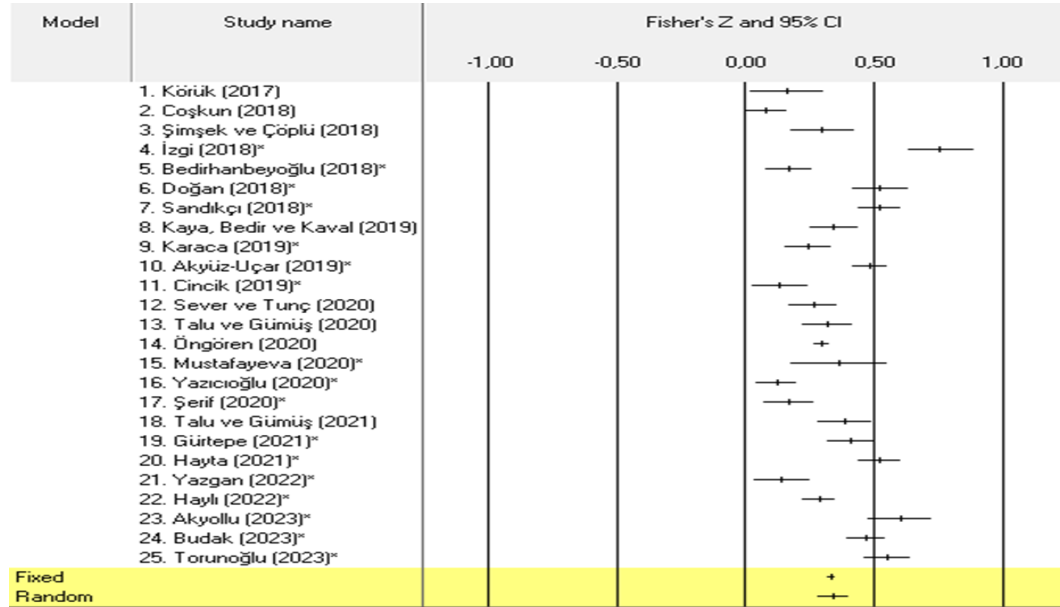
- Steinka-Fry, K. T., Wilson, S. J. & Tanner-Smith, E. E. (2013). Effects of school dropout prevention programs for pregnant and parenting adolescents: A meta-analytic review. *Journal of the Society for Social Work and Research*, 4(4), 373-389. <https://doi.org/10.5243/jsswr.2013.23>
- Şen, S. (2019). SPSS ile meta-analiz nasıl yapılır? *Harran Maarif Dergisi*, 4(1), 21-49. <https://doi.org/10.22596/2019.0401.21.49>
- Şen, S. ve Yıldırım, İ. (2020). *CMA ile meta-analiz uygulamaları*. Anı Yayıncılık.
- Şerif, İ. M. (2020). *Çukurova Üniversitesi öğrencilerinde uyku hijyeni ve riskli davranışların değerlendirilmesi* [Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi].
- Şimşek, H. ve Çöplü, F. (2018). Lise öğrencilerinin riskli davranışlar gösterme düzeyleri ile okula bağlanma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(1), 18-30. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.358223>
- Şirin, H., Özdemir, S. ve Sezgin, F. (2009, Ekim). *Okulu terk eden çocukların ve velilerin okul terkine ilişkin görüşleri: Nitel bir inceleme*. XVIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, Ege Üniversitesi, İzmir.
- Talu, E. ve Gümüş, G. (2020). Ergenlerde akran baskısı ve riskli davranışlar arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(2), 390-403. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.709641>
- Talu, E. ve Gümüş, G. (2021). Ergenlerde benmerkezci düşünce yapısının riskli davranışlara etkisi. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi*, 5(1), 9-21. <https://doi.org/10.32960/uead.877489>
- Tanrikulu, İ. (2015). *The relationships between cyber bullying perpetration motives and personality traits: testing uses and gratifications theory*. [Yüksek lisans tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi].
- Tanner-Smith, E.E. & Wilson, S.J. (2013). A meta-analysis of the effects of dropout prevention programs on school absenteeism. *Prev Sci* 14, 468–478. <https://doi.org/10.1007/s11121-012-0330-1>
- Torunoğlu, A. Ö. (2023). *Psikolojik belirtilerin riskli davranışlarla ilişkisinde içselleştirilmiş ve sosyal damgalanma, kontrol odağı, umut ve öz-şefkatin etkisi: Türkiye üniversite örnekleminde bir inceleme* [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi].
- Tutaş, E. ve Sezer, Ö. (2023). Okula bağlılık ile riskli davranışlar arasındaki ilişkide eğitim ve işe dair gelecek beklentilerinin aracı rolü. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 707- 727. <http://doi.org/10.17240/aibuefd.2023.-1145312>
- Uysal, A. (2008). Okulu bırakma sorunu üzerine tartışmalar: çevresel faktörler. *Milli Eğitim*, 37(178), 139-150.
- Washington, E. L. (2002). *A case study of school-related factors associated with dropouts of hudson high school* (Order No. 3040953). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (305495193). Retrieved from <https://www.proquest.com/dissertations-theses/case-study-school-related-factors-associated-with/docview/305495193/se-2>
- Yazgan, G. (2020). *Üniversite öğrencilerinde riskli davranışlar: İnternet bağımlılığı ve bilişsel tamamlanma ihtiyacının etkisi* [Yüksek lisans tezi, Kırıkkale Üniversitesi].
- Yazıcıoğlu, M. M. (2020). *Üniversite öğrencilerinde algılanan sosyal destek, ahlaki uzaklaşma ve riskli davranışlar arasındaki ilişkilerin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi].
- Yurt, E. (2022). Türkiye’de akademik motivasyon konusunda yapılan araştırmaların incelenmesi. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 95-112.

EKLER

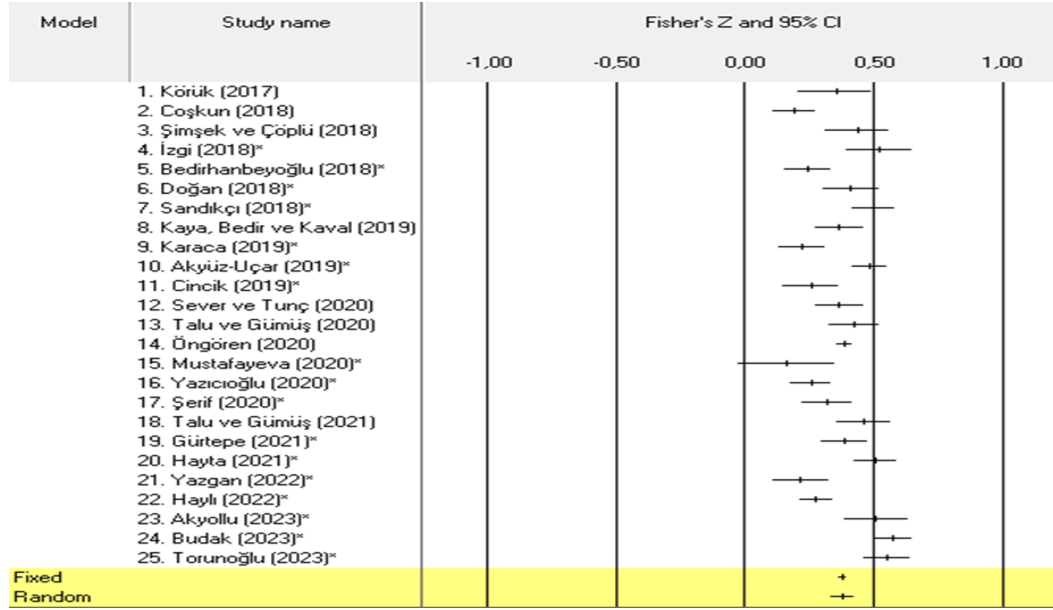
Ek-1. Anti sosyal davranışlar ve okul terki arasındaki ilişkiye dair orman grafik



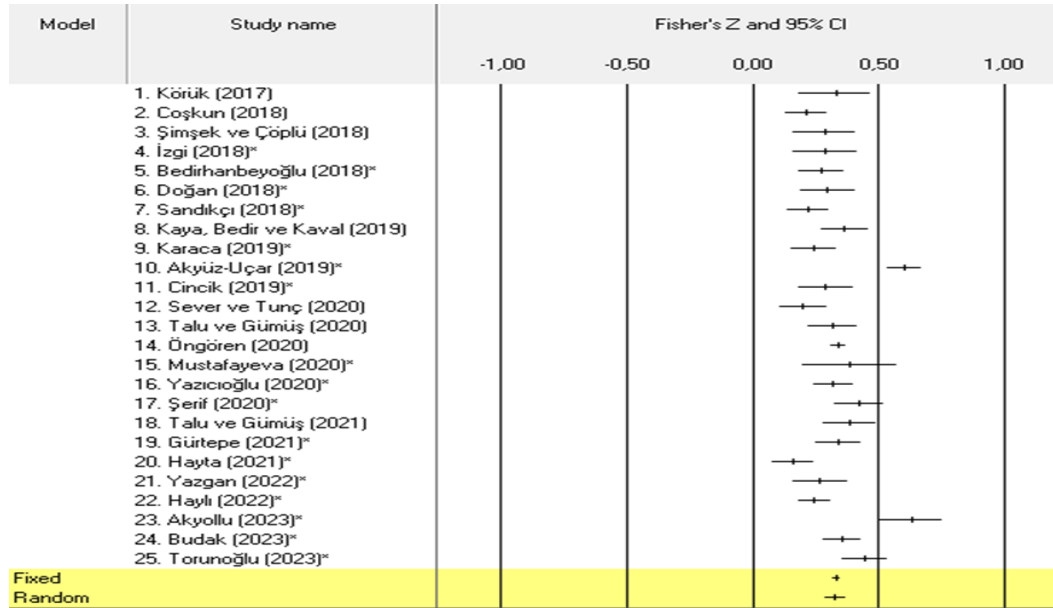
Ek-2. Alkol kullanımı ve okul terki arasındaki ilişkiye dair orman grafik



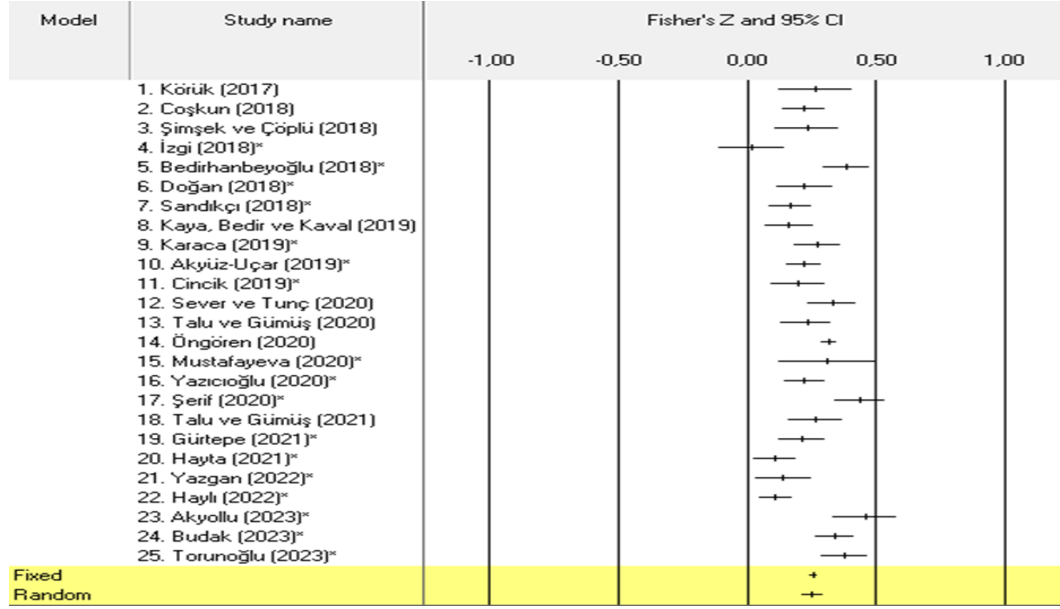
Ek-3. Sigara kullanımı ve okul terki arasındaki ilişkiye dair orman grafik



Ek-4. İntihar eğilimi ve okul terki arasındaki ilişkiye dair orman grafik



Ek-5. Riskli beslenme alışkanlıkları ve okul terki arasındaki ilişkiye dair orman grafik



EXTENDED ABSTRACT

1. INTRODUCTION

School dropout can be defined as the process where an individual becomes alienated or excluded from the educational environment and developmental opportunities of the school. Students may face the risk of dropping out of school due to various situations. For example, a student whose relationships with peers are problematic may withdraw from school over time. In this respect, school dropout, which is an important problem in school peer relations and peer environments, poses a significant risk to the educational processes of adolescents.

At all educational levels, it is expected and desired for students to successfully complete their current level of education and acquire the necessary skills. However, every year, in the world and in our country, many students face the problem of school dropout. According to European Union data, while the rate of early school leaving among 18-24-year-olds was approximately 11% in member countries in 2015, this rate was around 32% in Turkey. According to the 2021-2022 data of the Ministry of National Education, there are 19,155,571 students registered in a total of 70,383 schools/institutions. The risk of school dropout, which any student might face for a variety of reasons, is significant and cannot be overlooked.

The relationship between school dropout behavior and risky behavior within the education system falls within the scope of the work of school psychological counselors. Therefore, studies aimed at solving this problem can be examined within the scope of contemporary education, psychological counseling, and guidance services, which aim to develop students in all aspects.

Since there is no study in the local literature examining adolescents' risky behaviors and school dropout using the meta-analysis method, the aim of this study is to examine the studies on the relationships between school dropout and risky behaviors in adolescents in our country using the meta-analysis method. In this respect, it is thought that the study's holistic approach to studies on risky behaviors and school dropout will guide researchers working in this field and will make significant contributions to preventive guidance studies on the subject.

2. METHOD

During the research process, studies on school dropout in the literature were examined, and the meta-analysis model, one of the quantitative data analysis methods, was used to reveal the relationship between school dropout and various risky behaviors. The meta-analysis method is a technique used to systematically and statistically bring together the information and knowledge presented in the literature. Since the meta-analysis method is a statistical approach that enables the systematic compilation of knowledge from the literature, it combines a comprehensive literature review with statistical methods. For this reason, data were collected by first examining the literature during the research process. Subsequently, the statistical analysis of the data began. In the meta-analysis process, the "Google Scholar Search Engine," "Baidu Scholar," and "YÖK Thesis Index Search Engine," which have open data access and allow access to many research areas simultaneously, were used to collect data.

During the research process, a coding template was initially created using a Microsoft Excel file for the publications included in the research. The publication's citation information, sample size, correlation coefficient, and correlation direction information were added to the created template. Then, the data were transferred to the analysis file created with the third version of Comprehensive Meta-Analysis (CMA) software. Separate data structures were created in CMA software for each variable. The effect size coefficient to be used in the meta-analysis process is crucial. It has been observed in the literature that various effect size coefficients are used in the meta-analysis process. Cohen's *d*, Hedges' *g*, Glass' *delta*, and Fisher's *Z* are some of the effect size coefficients that can be used in the meta-analysis process. Şen and Yıldırım (2020) recommend using Fisher's *Z* for correlational research. A homogeneity test was performed

to decide on the model (fixed effects or random effects) to be used before the analysis. Q , I^2 , and p values were examined. Fixed effects models were employed for data showing a homogeneous structure, and random effects models were used for data showing a heterogeneous structure. Additionally, in social sciences, it is more appropriate to use the random effects model since the data may not originate from a single universe. After these stages, meta-analysis was conducted, and the Fisher Z effect size coefficient, Standard Error, Variance, Z , and p values were examined. The smallest and largest values obtained within the 95% confidence interval were considered, and the analysis results were evaluated by taking into account the forest plots of the effect sizes. Additionally, funnel charts were examined to determine whether there was any publication bias during the research process. The Fisher Z coefficient determined in the obtained results was interpreted by converting it into the Pearson Product Moment Correlation Coefficient (r) in accordance with the structure suggested by Şen and Yıldırım (2020). Before conducting the meta-analysis, a homogeneity test is essential to ascertain the uniformity of the variables involved. In the meta-analysis processes conducted before the research, homogeneity test results were examined to determine the model structure.

3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

Upon examining the findings obtained during the research process, it is observed that there is a positive, moderately significant relationship between risky behaviors and school dropout in general. This may indicate that the probability of school dropout will increase in situations where risky behaviors are experienced and that risky behaviors will also increase in cases where school dropout occurs. However, since the literature data used in the research were collected from students already in the education system, it is not possible for this research to observe the development of student risky behaviors after school dropout. Although this research is limited in this respect, Holen et al.'s (2017) study comparing secondary school students in Norway, both with and without school dropout, suggests an increase in student risky behaviors after school dropout. Based on this, an inference can be made that risky behaviors may increase after school dropout occurs. In other words, this complex relationship structure indicates that if the student's connection with the school is broken, both students' behavior may deteriorate, and students whose behavior deteriorates may move away from school.

When the findings obtained are evaluated, it can be said that if the tendency for risky behavior increases in schools, the risk of school dropout may also increase, and additionally, if school dropout occurs, individuals may miss developmental opportunities. In this respect, studies on risky behaviors can be an important step in reducing school dropout.

ARAŞTIRMANIN ETİK İZİNİ

Yapılan bu çalışma alanyazın temelli bir meta-analiz çalışması olduğu için etik izin alınması zorunlu değildir. “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

Yazar 1: Araştırma planı, kuramsal ve kavramsal çerçeve, veri toplama, yöntemin belirlenmesi, veri analizi (Katkı = %40)

Yazar 2: Araştırma planı, kuramsal ve kavramsal çerçeve, veri toplama, yöntemin belirlenmesi, veri analizi (Katkı = %40)

Yazar 3: Araştırma planı, kuramsal ve kavramsal çerçeve, biçimsel düzeltme (Katkı = %20)

ÇATIŞMA BEYANI

Araştırmada sürecinde yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.



Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)

Bolu Abant İzzet Baysal University
Journal of Faculty of Education

2024, 24(2), 709 – 731. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2024.-1337473>



Kahramanmaraş Merkezli Depremler Bağlamında Travma Sonrası Uzaktan Psikososyal Destek Hizmetlerinin Sunulması*

Providing Post-Traumatic Distance Psychological Services in the Context of Kahramanmaraş Centered Earthquakes

Semra KIYE¹

Geliş Tarihi (Received): 03.08.2023

Kabul Tarihi (Accepted): 02.04.2024

Yayın Tarihi (Published): 24.06.2024

Öz: Uzaktan yürütülen psikolojik hizmetler yüz yüze yürütülen hizmetlere bir alternatif olarak değerlendirilse de belirli durumlarda bir zorunluluk veya birinci tercih olabilmektedir. Bu araştırmanın amacı 06.02.2023 tarihli, Kahramanmaraş merkezli yaşanan ve Türkiye'nin 11 ilini doğrudan etkileyen iki büyük deprem felaketinde ruh sağlığı profesyonellerinin uzaktan yürüttüğü psikososyal destek hizmetlerine ilişkin algı ve görüşlerinin incelenmesidir. Araştırma nitel yaklaşımlar arasında yer alan fenomenoloji çalışması olarak tasarlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, uygun ve amaçlı örnekleme yöntemiyle oluşturulmuştur. Araştırmaya Kahramanmaraş merkezli iki büyük deprem felaketinde uzaktan psikososyal destek hizmetleri yürüten 20 ruh sağlığı profesyoneli gönüllü olarak katılmıştır. Verilerin toplanmasında araştırmacı tarafından geliştirilen Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu ve Demografik Bilgi Formu kullanılmıştır. Verilerin analiz edilmesinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Betimsel analiz sonucu 5 temaya ulaşılmıştır. Bu temalar; (1) Kahramanmaraş merkezli depremlerde sunulan uzaktan psikososyal destek deneyimi, (2) Ulaşım kanalları, (3) Olumlu Yönler, (4) Olumsuz yönler, (5) Uzaktan yürütülen psikolojik hizmetleri değerlendirme şeklinde isimlendirilmiştir. Elde edilen ilk 4 tema doğrudan Kahramanmaraş merkezli depremlerde uzaktan yürütülen psikososyal desteklerle ilgiliyken 5. ve son tema ruh sağlığı profesyonellerinin uzaktan yürütülen psikolojik hizmetlere ilişkin genel görüş ve algılarını yansıtmaktadır. Sonuç olarak Kahramanmaraş merkezli iki büyük deprem sonrasında uzaktan sunulan psikososyal destek hizmetlerinin son derece gerekli hatta zaruri ve ilk adım olarak çok işlevsel olduğu bulunmuştur. Bu hizmetlerin kolaylaştırıcı olmakla birlikte bir takım sınırlılıkları olduğu saptanmıştır. Uzmanların bu süreçte sesli, yazılı ve çevrimiçi pek çok yöntem ve araç kullandıkları tespit edilmiştir. Katılımcıların tamamı tarafından bu hizmetlerin olumlu yönlerinin olumsuz yönlerinden çok daha fazla olduğu ifade edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Uzaktan psikolojik hizmetler, Çevrimiçi psikolojik hizmetler, Psikososyal hizmetler, Travma &

Abstract: Although remote psychological services are considered as an alternative to face-to-face services, in some cases they may be a necessity or first choice. The aim of this study was to examine the perceptions of mental health professionals regarding psycho-social support conducted from a distance during the two major earthquake disasters, which centered in Kahramanmaraş and directly affected eleven provinces of Turkey on February 6, 2023. The research adopted a phenomenological design within the framework of qualitative approaches. The study group was formed using the purposive sampling method. Twenty mental health professionals who provided distance psycho-social support participated in the study. A semi-structured Interview form and a demographic information form were used to collect data. Descriptive analysis method was used to analyze the data. As a result of descriptive analysis, five themes were identified. These themes were named as; (1) the experience of distance psycho-social support provided during the earthquakes centered in Kahramanmaraş, (2) Transportation channels, (3) Positive aspects, (4) Negative aspects, (5) Evaluation of distance psychological services. While the first four themes are directly related to the psycho-social support carried out remotely, the fifth and final theme reflects the general views and perceptions of mental health professionals regarding psychological services carried out from a distance. As a result, in the current study, it was found that psychosocial support services provided remotely after two major earthquakes centered in Kahramanmaraş were extremely necessary, even essential, and very functional as a first step. Although these services are facilitative, it has been determined that they have some limitations. Experts were found to utilize various methods and tools in this process, including voice, written, and online communication. All participants stated that the positive aspects of these services far outweigh the negative aspects.

Keywords: Distance psychological services, Online psychological services, Psychosocial services, Trauma

Atıf/Cite as: Kiye, S. (2024). Kahramanmaraş merkezli depremler bağlamında travma sonrası uzaktan psikososyal destek hizmetlerinin sunulması. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 709-731. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2024.-1337473>

İntihal-Plagiarizm/Etik-Ethic: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/pub/aibuelt>

Copyright © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University– Bolu

* Bu araştırmanın bir kısmı 24-25 Mart 2023 tarihinde yapılan International Earthquake Symposium'da çevrimiçi sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

¹ Sorumlu Yazar: Dr. Öğr. Üyesi Semra KIYE, Muş Alparslan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, s.kiye@alparslan.edu.tr, ORCID: 0000-0003-4414-5765

1. GİRİŞ

Afetler, krizler ve travmalar bireylerin destek almasını gerektiren zorlayıcı yaşam deneyimleridir. Bu yaşantılar deneyimlenirken bireylerin nerede olduğu, nasıl hissettiği, nelere ihtiyaç duyduğu gibi konuların belirlenmesinin ve bu çerçevede bireye destek sağlanabilmesinin travmanın ilerlemesi ve derinleşmesi bakımından son derece kritik olduğu belirtilmektedir (Serim-Yıldız, Onayı & Erdur-Baker, 2023; Türkçapar, 2023). Aniden gerçekleşen ve çok boyutlu destek ihtiyacı doğuran bu gibi durumlarda psikososyal müdahalenin gerekli olduğu ifade edilmektedir (Ramazan & Arslan-Tomas, 2017). Psikososyal müdahaleler kapsamında öncelikle bireyin temel güvenlik ihtiyaçlarının karşılanması bir başka deyişle barınma, giyinme, yeme, içme, temizlenme, ısınma vb. en temel yaşamsal ihtiyaçlarının giderilmesi yer almaktadır. Bütün bu temel ihtiyaçların karşılanması; bireyin can güvenliğinin sağlandığını, hastalık vb. risklerden korunduğunu bilmesi ve kendini güvende hissetmesi ona sürecin en başında sağlanacak en önemli koruyucu, önleyici tedbirler olarak belirtilmektedir (WHO, 2017).

Psikososyal müdahalelerin sunulmasında ilk adımlardan biri psikolojik ilk yardımdır. Psikolojik ilk yardım, eğitim alınması gereken bir müdahale olmakla birlikte sadece ruh sağlığı profesyonellerinin yürüttüğü ya da yürütebileceği bir müdahale değildir (Ramazan & Arslan-Tomas, 2017; WHO, 2011). İzle, dinle ve bağ kur şeklinde üç temel adımdan oluşan psikolojik ilk yardım; afetin, krizin ya da travmanın büyüklüğüne bağlı olarak kimi zaman çok fazla sayıda bireyin uygulaması gereken bir müdahale olabilmektedir (Demircioğlu, vd., 2019). Türkiye’de 2023 yılı Şubat ayının 6. günü saat 04:17 ve 13:24’ te merkez üssü Kahramanmaraş olan iki büyük deprem felaketi yaşanmıştır (Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı [AFAD], 2023). Nitekim Kahramanmaraş merkezli olan ve Türkiye’nin Doğu Anadolu, Güneydoğu Anadolu ve Akdeniz Bölgesi’ndeki 11 ilinde (Kahramanmaraş, Malatya, Gaziantep, Şanlıurfa, Diyarbakır, Adıyaman, Hatay, Adana, Osmaniye, Kilis, Elazığ) milyonlarca insanı doğrudan ve çok büyük oranda etkileyen bu deprem felaketlerinde psikososyal müdahale yapabilecek binlerce bireye ihtiyaç duyulduğu söylenebilir. Bununla birlikte ilk yardım müdahalelerini izleyen süreçten itibaren afet, kriz ve travma üzerinden belirli bir süre geçtikten sonra psikososyal müdahaleler kapsamında derin bireysel ve/veya grupla psikolojik müdahaleler yapılabilmektedir (Türkçapar, 2023). Housley ve Beutler’e (2007) göre psikososyal müdahale bir piramit olarak düşünüldüğünde akut dönemde bütün gruba yönelik temel ihtiyaçlar, güvenlik, stabilizasyon ve psikolojik ilk yardımı içerirken orta vadede daha küçük bir grupta psikoeğitim çalışmaları ve paylaşım gruplarını kapsamaktadır. Uzun vadede ise daha da küçük ve ihtiyaç duyan bir grupta bireye özgü psikolojik danışma ve tedavileri içermektedir. Piramidin en tepesinde yer alan ve bireysel psikolojik müdahaleleri içeren kısımda travmaya yönelik çalışmalar yürütebilmek için belirli bir zamanın geçmesi kritik bir durumdur. Travmaya bu anlamda erken müdahale, travmanın daha da derinleşmesine neden olabilmekte, sağaltıcı olmak yerine zarar verici bir niteliğe bürünebilmektedir (Türkçapar, 2023). Bu bağlamda travma üzerinden yeteri kadar süre geçtikten, birey psikolojik olarak destek almaya hazır hale geldikten ve buna karar verdikten sonra ruh sağlığı profesyonelleri gerek bireysel gerek de grupla yürütülecek psikolojik müdahaleler sunabilmektedir (Çamaş & Anayurt, 2022; Çiller vd., 2022).

Psikososyal müdahaleler günümüzde diğer psikolojik hizmetler gibi zamana yayılmakta ve afetin, krizin, travmanın oluşmasına bağlı olarak yüz yüze ya da uzaktan yürütülebilmektedir (Kiye, 2021, 2022; Poyrazlı & Can, 2020; Zeren, 2014; 2015; 2017). Buna göre Kahramanmaraş merkezli büyük deprem felaketindeki gibi milyonlarca bireyin etkilendiği ve akut dönemde dışardan bireylerin afet/kriz yaşanan alana gitmesinin kimi zaman mümkün olmadığı ya da işleyişi kısıtlayıcı riskler barındırabileceği, orta vadede ise bölgedeki uzman yetersizliğine bağlı olarak psikososyal destek hizmetlerinin uzaktan sürdürülmesi gerekliliğinin ortaya çıktığı ifade edilebilir. Nitekim etkilenen bireylerin sayısı milyonlarla ifade edilen bu kadar büyük etkiye sahip bir afet sonrasında psikososyal destek hizmetlerinin uzaktan da sürdürülebilecek düzeyde olmasının bir alternatiften ziyade gereklilik hatta zorunluluk niteliği taşıdığı söylenebilir.

Bu çerçevede yürütülen desteklerin incelenmesinin ve bu bağlamda verilen destek biçimlerinin, içeriklerinin, etkililiğinin vb. durumların betimlenmesiyle elde edilecek sonuçların ileriki müdahale

süreçleri için yol gösterici olabileceği düşünülmektedir. Uzaktan psikososyal destek hizmetleri bir yönüyle telefon araması, mesaj, sosyal medya mesajı kullanılarak bireylere ulaşılması ve başta fiziksel olmak üzere duygusal ve psikolojik ihtiyaçlarının tespit edilmesini içeren triyaj çalışmalarını kapsamaktadır. Başka bir yönüyle psikolojik ilk yardım eğitimleri, travmaya ilişkin bilgilendirme çalışmaları yürütmek gibi bilgilendirici ve destekleyici her türlü eğitim, seminer vb. çalışmaları içermektedir (Demircioğlu vd., 2019). İlerleyen süreçlerde ise travma mağdurları hazır, istekli ve gönüllü hale geldiklerinde bireysel ya da grupla yürütülen psikolojik hizmetleri içerebilmektedir (Çamaş & Anayurt, 2022). Bu kapsamda bu araştırmanın amacı 06.02.2023 tarihli, Kahramanmaraş merkezli yaşanan ve Türkiye'nin 11 ilini doğrudan etkileyen iki büyük deprem felaketinde ruh sağlığı profesyonellerinin uzaktan yürüttüğü psikososyal destek hizmetlerine ilişkin algı ve görüşlerinin incelenerek keşfedilmesidir. Araştırmada bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Kahramanmaraş merkezli büyük depremlerden sonra uzaktan yürütülen psikososyal destek hizmetlerine yönelik ruh sağlığı uzmanlarının algı ve görüşleri nelerdir?
2. Genel olarak afet, kriz ve travmalarda psikolojik destek hizmetlerinin uzaktan sunulmasına ilişkin ruh sağlığı uzmanlarının algı ve görüşleri nelerdir?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma nitel araştırma yaklaşımına dayalı olarak tasarlanmıştır. Nitel araştırmalar pozitivist, nitel ve genelleyici araştırmalardan farklı olarak bireylerin ve grupların keskin kriterlerle ele alınması yerine farklılıklarına odaklanmanın önemine atıfta bulunmakta ve bu yönüyle sosyal bilimlerde uygulama alanı bulmaktadır. Özellikle psikoloji, sosyoloji gibi bireyi ve toplumu anlamaya ve açıklamaya dönük bilim alanlarında ön plana çıkmaktadır (Baltacı, 2019). Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik yaklaşımla tasarlanmıştır. Fenomenoloji yaklaşımında, bireylerin deneyimledikleri fenomene (görüngü) ilişkin ortak bir yapı tarif ettikleri veya betimledikleri varsayılmaktadır. Araştırmacılar, deneyimlenen bu fenomene yönelik katılımcıların deneyimlerinin özüne ulaşmayı amaçlamaktadır (Creswell, 2009).

2.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Kahramanmaraş merkezli iki büyük deprem felaketinde uzaktan psikososyal destek hizmetleri yürüten ruh sağlığı profesyonellerinden psikolojik danışmanlar ve psikologlar oluşturmaktadır. Araştırma grubunun belirlenmesinde olasılık temelli olmayan örnekleme yöntemleri arasında yer alan uygun ve amaçlı örnekleme yöntemleri kullanılmıştır (Büyüköztürk vd., 2019). Çalışma grubunun oluşturulmasında, yaşanan iki büyük deprem felaketi sonrası uzaktan psikososyal destek hizmetleri yürütmüş ruh sağlığı alanı profesyoneli olmak koşulu belirlenmiş ve bu koşulu sağlayan uzmanlar araştırma grubunu oluşturmuştur. Araştırmanın bir sınırlılığı olarak araştırmacının uygun ve amaçlı örnekleme yöntemi kullanması nedeniyle bu araştırmada psikososyal destek hizmetleri yürüten gruplar içinden sadece psikolojik danışman ve psikologlara ulaşılmıştır. Bu kapsamda mevcut araştırmaya Ankara, Amasya, Van, Siirt, Mersin, Samsun, Muş ve Adana illerinde ikamet eden, iki büyük deprem felaketinde uzaktan psikososyal destek hizmetleri sağlayan yirmi ruh sağlığı profesyoneli katılmıştır. Araştırmaya katılan bireylerin demografik bilgileri Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1.

Katılımcıların Demografik Bilgileri

Katılımcı		N
Cinsiyet	Kadın	14
	Erkek	6
Yaş	21-30	6
	31-40	9
	41 ve üstü	5

Tablo 1. Devamı*Katılımcıların Demografik Bilgileri*

Yaşadığı Şehir	Amasya	7
	Ankara	6
	Siirt	2
	Adana	1
	Van	1
	Samsun	1
	Mersin	1
	Muş	1
	Mesleği	Psikolojik danışman
Psikolog		2
Eğitim Düzeyi	Lisans	8
	Yüksek Lisans	8
	Doktora	4
Medeni Durum	Evli	12
	Bekâr	8

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılanların %70'inin kadın, % 45'inin 31-40 yaş aralığında olduğu, %35'inin Amasya, % 30'unun Ankara'da ikamet ettiği, % 90'ının psikolojik danışman olduğu, %40'ının lisans, %40'ının yüksek lisans ve %20'sinin doktora düzeyinde eğitime sahip olduğu ve % 60'ının evli olduğu görülmektedir.

2.3. Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

Verilerin toplanmasında Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu ve Demografik Bilgi Formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu araştırmacı tarafından oluşturulurken öncelikle toplam 8 açık uçlu soru ve alt sorular yazılmış ve bu sorular incelenmek üzere Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık alanından doktora düzeyinde 3 ruh sağlığı profesyoneline iletilmiştir. Belirtilen uzmanların incelemeleri sonucunda Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu' na son hali verilmiş ve formun nihai halinde toplam 5 ana soru ve alt sorular yer almıştır. Demografik Bilgi Formu' nda ise cinsiyet, yaş, meslek, yaşanan şehir, eğitim düzeyi ve medeni durum değişkenlerine yer verilmiştir.

2.4. Verilerin Toplanması ve Analiz Edilmesi

Veriler toplanmaya başlanmadan önce Muş Alparslan Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'ndan 18.05.2023/93266/5/49 Tarih/sayı etik onay alınmıştır. Verilerin toplanmasında uzaktan veri toplama yöntemleri kullanılmıştır. Görüşme formları yazılı olarak katılımcıların e-postaları üzerinden toplanmıştır. Verilerin uzaktan ve yazılı olarak toplanması nitel araştırmalar kapsamında kullanılan yöntemlerden biridir. Bu yöntem yüz yüze veri toplama koşulları sağlanamadığında tercih edilen bir yöntem olarak zamanın daha ekonomik ve etkili kullanılabilmesini sağlar (Creswell, 2017). Öncelikle hazırlanan araştırma formlarının ulaştırılabileceği araştırma kriterlerini karşılayan katılımcılara tek tek telefon yoluyla ulaşılarak yürütülmesi planlanan araştırma hakkında bilgiler verilmiş, gönüllü katılımcıların sözlü ve yazılı onamları alınmıştır. Sonrasında gönüllülük çerçevesinde araştırmaya katılmak isteyen uzmanlara Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu ve Demografik Bilgi Formu e-posta yoluyla iletilmiştir. Formlar iletilirken, katılımcılara anlaşılmayan herhangi bir soru, kavram vb. olup olmadığının kontrol edilmesi ve böylesi bir durum veya bundan başka her türlü konuda araştırmacıya rahatlıkla ulaşabilecekleri bilgisi iletilmiştir. Katılımcılar formları yazılı olarak yanıtladıktan sonra araştırmacıya yine e-posta yoluyla geri iletilmişlerdir. Verilerin analiz edilmesinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Betimsel analiz yönteminin kullanılması verilerin derinlemesine ve detaylı olarak incelenmesini içermekte ve genel olarak verilerin yorumlanması olarak değerlendirilmektedir. Betimsel analiz sonucu ulaşılan temalara ilişkin bulgular sunulurken katılımcıların doğrudan alıntılarına sıklıkla

yer verilerek araştırmanın tutarlılık ve aktarılabirliğini artırmaya yönelik katkılar sağlanmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2013). Betimsel analiz süreci Strauss ve Corbin (1990) tarafından “kodlama” olarak tanımlanmaktadır. Bir cümle ya da paragrafta belirtilen algı ya da görüşler kavramsallaştırılarak kodlara dönüştürülür. Bu bir düşünce ya da olguyu isimlendirme sürecidir. Yapılan inceleme sonucunda ulaşılan pek çok kavram (kod) birbiriyle ilişkili olarak bir araya getirilir ve buradan kategorilere ulaşılır. Birbiriyle ilişkili kategorilerin oluşturduğu daha kapsamlı ancak görece daha soyut kavramsallaştırmalarla da temalar oluşturulmaktadır.

Bulgular sunulurken katılımcı ifadelerinin yanında parantez içinde katılımcıya ilişkin bilgiler paylaşılmıştır. Bu bilgiler sırasıyla katılımcının sayısını, cinsiyetini, eğitim düzeyini, yaşını ve mesleğini göstermektedir. Örneğin (K1, E, YL, 28, PD) şeklindeki gösterim katılımcının birinci katılımcı, erkek, yüksek lisans düzeyinde, 28 yaşında ve psikolojik danışman olduğunu göstermektedir.

2.5. Tutarlılık ve Aktarılabirlik

Nitel araştırmalarda güvenilirlik ve geçerlik, tutarlılık ve aktarılabirlik olarak ele alınmaktadır ve araştırmanın tutarlılığı ile aktarılabirliğinin sağlanması oldukça önemli görülmektedir (Fraenkel vd., 2012). Araştırmanın tutarlılık ve aktarılabirliği bağlamında araştırmacının rolünün açıklanması katkı sunmaktadır. Araştırmacı daha önce de nitel araştırmalar yürütmüş bir ruh sağlığı profesyoneli, ek olarak uzaktan ve çevrimiçi süreçler bakımından hem teorik hem de uygulamalı ruh sağlığı alanı dersleri yürütmüştür. Bu derslerin yanı sıra çevrimiçi psikolojik ruh sağlığı desteği ve süpervizyonu verme deneyimlerine sahiptir. Ayrıca araştırmacı, 06.02.2023 tarihli Kahramanmaraş merkezli büyük deprem felaketi sonrasında uzaktan psikososyal hizmetler yürütmüştür.

Araştırmanın tutarlılığı, araştırma başka araştırmacılar tarafından tekrar edildiğinde benzer sonuçlara ulaşabileceğini ifade etmektedir. Araştırmanın tutarlılığı kapsamında araştırmaya yönelik yürütülen analizlerin araştırmacılar arası ya da araştırmacılar içi tekrarlanması ve bu tekrarlar elde edilen sonuçların tutarlı olması beklenmektedir. Buna göre bu kapsamda elde edilecek tutarlılık düzeyinin %70'in altında olmamasının tutarlılık için önemli bir gösterge olacağı belirtilmektedir (Tavşancıl & Aslan, 2001). Mevcut araştırmada elde edilen verilerin analiz sürecinde araştırmacı içi tutarlılığın oluşturulmasına ilişkin veriler araştırmacı tarafından 3 hafta arayla iki kere analiz edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda araştırmacı içi tutarlılık .92 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bu bulgu araştırmanın tutarlılığına ilişkin bir kanıt olarak belirtilebilir.

Araştırmanın aktarılabirliği ise araştırmanın doğruluğuna işaret etmektedir. Bu durumu sağlayabilmenin yollarından biri olarak araştırmacıya katılan katılımcıların doğrudan kullandıkları ifadeler sıklıkla paylaşılabilir (Lincoln & Guba, 2013). Mevcut araştırmada katılımcılara ait ifadeler her tema altında sıklıkla paylaşılarak araştırmanın aktarılabirlik düzeyinin artırılmasına ilişkin kanıtlar sunulmuştur.

2.6. Araştırmanın Etik İzni

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Muş Alparslan Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 18.05.2023

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 93266/5/49

3. BULGULAR

Bu bölümde elde edilen verilere ilişkin yapılan betimsel analiz bulguları tablolar halinde sunulmuş ve tablo içerikleri açıklanmıştır. Yapılan analizlerde elde edilen verilerden kodlara, kodlardan kategorilere ve kategorilerden temalara ulaşılmıştır. Betimsel analiz sonucu 5 temaya ulaşılmıştır. Bu temalar; (1) Kahramanmaraş merkezli depremlerde sunulan uzaktan psikososyal destek deneyimi, (2) Ulaşım kanalları, (3) Olumlu Yönler, (4) Olumsuz yönler, (5) Uzaktan yürütülen psikolojik hizmetleri değerlendirme şeklinde isimlendirilmiştir. Belirtilen temalar ile temalara ilişkin kategori ve kodlar tablolarda gösterilmiş, açıklamalar ve yorumlar paylaşılmıştır.

3.1.Kahramanmaraş Merkezli Depremlerde Sunulan Uzaktan Psikososyal Destek Deneyimi

Bu temada, katılımcıların 06.02.2023 tarihinde yaşanan Kahramanmaraş merkezli büyük depremler sonrası uzaktan yürüttükleri psikososyal desteklere ilişkin algı ve görüşlerine dayalı olarak oluşan kod ve kategoriler tabloda gösterilerek, açıklanmış ve yorumlanmıştır. Oluşturulan kategoriler Triyaj, Olanak Sunma/Kolaylaştırma ve Sınırlandırma olarak isimlendirilmiş ve Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2.

Kahramanmaraş Merkezli Depremlerde Sunulan Uzaktan Psiko-Sosyal Destek Deneyimine İlişkin Algı ve Görüşler

Trijaj

Temel fiziksel ihtiyaçların belirlenmesi ve karşılanması
Belirsizlik duygusunun ele alınması
Kontrol duygusunun ele alınması
Güvenlik ihtiyaçlarının belirlenmesi ve giderilmesi
Katılmak istemeyen, hazır hissetmeyenlerin belirlenmesi

Olanak Sunma/Kolaylaştırma

Uygun ve seri
Normalleşme sürecine katkı
Duygu paylaşımı yapabilme
Oldukça verimli
Kısa sürede ulaşılabilirliği kolaylaştıran
Terapötik ittifak kurabilmek
Gayet iyi
Faydalı
Aynı anda birçok bireye ulaşabilmek
İşlevsel
Avantaj ve imkân

Sınırlandırma

Çok sınırlı
Sınırlı
Zorlayıcı

Tablo 2 incelendiğinde, katılımcıların çoğunun Kahramanmaraş merkezli depremde sundukları uzaktan psikososyal destek deneyimine ilişkin algı ve görüşlerinin olumlu olduğu saptanmıştır. Triyaj kategorisi, psikososyal müdahalenin uzaktan da olsa deprem yaşayan bireylerin ilk ihtiyaçlarının ve yürütülecek müdahalelerin belirlenmesine yönelik yapılacak sınıflandırmaya ilişkin katkı sunulduğunu göstermektedir. Buna göre katılımcılar tarafından bu ilk görüşmelerle deprem yaşayan bireylerin güvenlik ihtiyaçlarının karşılanmaya çalışıldığı ve ihtiyaçlarının belirlenmesine yönelik çalışmalar yürütülmeye gayret edildiği anlaşılmaktadır. Bu desteklere ilişkin bazı katılımcı görüşleri şöyledir:

“İlk aşama için işlevsel burada temel terapötik iletişim becerilerini kullanarak temel fiziksel ihtiyaçların karşılanması, güvenlik, belirsizlik duygusu ve kontrol duygusuna yönelik görüşmeler gerçekleştirdim.” (K1, E, YL, 28, PD).

“Oldukça verimli olduğumu düşünüyorum. Az da olsa belirsizlikleri gidermesi, bireylerin duygularını paylaşabilmesi, yaşanan duyguların normalleştirilmesi, ilerleyen süreçlerde neler yapılabileceği hakkında bilgi verilmesi açılarından değerliydi.” (K6, K, D, 32, PD)

“Depremzedelerin nerede oldukları, güvende olup olmadıklarının anlaşılması, başta fiziksel olmak üzere acil ihtiyaçlarının neler olduğunun belirlenmesi açısından oldukça önemliydi. Daha sonra uygulanabilecek birtakım müdahalelerin planlamalarının yapılmasına da fırsat sundu.” (K19, K, D, 36, PD).

“Hem kendilerinin bu süreçte yaşadığı travmanın sebep olduğu anormal olan bir olaya verdikleri normal tepkilerin neler olduğu üzerine konuştuk, hem de bu süreçte kendi psikolojik sağlıklarını nasıl artıracakları konusunda tavsiyelerde bulunduk.” (K12, K, L, 33, PD).

Olanak Sunma/Kolaylaştırma kategorisinde katılımcıların hemen hepsinin görüş belirttiği tespit edilmiştir. Buna göre katılımcıların büyük çoğunluğunun uzaktan yürütülen psikososyal hizmetlerin kendileri ve danışanlar için olanaklar oluşturduğu ve sürece müdahaleyi kolaylaştırdığı belirtilmiştir. Bu kategoriye ilişkin bazı katılımcı görüşleri şöyledir:

“Günümüz koşullarında uzaktan da hizmeti sunabilmek bence çok konforlu bir olanak. Amacına hizmet edecek şekilde hizmetin kısa sürede ulaşılabirliğini kolaylaştıran ve işe yarayan bir durum.” (K7, K, YL, 52, P).

“Kahramanmaraş merkezli deprem sonrası sıklıkla arafta buldum ve çaresiz hissettim kendimi. Bir yanım hızlıca o bölgeye gitmek istedi ama diğer yanım sağlık sorunlarımdan dolayı gitmemem gerektiğini hatırlatıp durdu. Sanki deprem mağdurları insanların fiziksel olarak yanlarında olmazsam onlara yardımcı ve destek olamayacağımı düşünüyordum. Daha sonra, bu yoğun duygularım yatıştıktça, “uzaktan” kelimesine yüklediğim anlamlar da değişti. Bedenim orada olmayabilir ama ruhumla, kalbimle, duygularıyla, zihnimle ve mesleki tecrübelerimle bulunduğum yerde, başka bir insana ya da insanlara faydalı olabileceğimi deneyimledim.” (K11, K, YL, 50, PD).

“Aynı anda birçok okula birden ulaşmak ivedilik açısından olumlu bir durum olarak değerlendirilebilir.” (K12, K, L, 33, PD).

“Çevrimiçi eğitimler normalleşme sürecine katkı sağlamaktadır. Bu süreçte yüz yüze olmasa da duygu paylaşımı yapabilmek kişinin deşarj olmasını sağlıyor.” (K3, K, L, 28, PD).

“Benim açımdan gayet iyiydi. Çünkü oralara gitmek istedim fakat ailevi ve sağlık nedenlerinden gidemedim. Bu şekilde yardım etmiş olmak bana iyi geldi.” (K10, K, YL, 43, P).

“Zorlu bir süreç ve acil bir durum olan Kahramanmaraş depremi sürecinde uzaktan psikososyal faaliyetlerin yürütülebilmesi için bir avantaj olduğunu düşünüyorum. Sosyal medyada, çeşitli çevrimiçi kanallarda psikososyal destek eğitimlerini alma ve bu hizmeti sunma imkânı bulduk.” (K17, K, L, 32, PD).

Sınırlandırma kategorisinde ise katılımcıların bir kısmının yaptıkları hizmetlere ilişkin birtakım sınırlılıklar yaşadıkları veya hissettikleri belirlenmiştir. Bu duruma ilişkin bazı katılımcı görüşleri şöyledir:

“Özellikle depremin ilk üç gününde erişimde internet ve telefon hatlarındaki sorunlar nedeniyle ve depremzedelerin elektrik erişimindeki olası sorunları nedeniyle kaygılı hissettiğim anlar oldu. Bunun dışında çevrimiçi destek süreçlerine katılmak istemeyen hazır hissetmeyenler oldu. Onlara erişemiyor olmak zaman zaman çaresiz hissetmeme neden oldu.” (K5, K, YL, 36, PD).

“Uzaktan olduğu için imkânlardan kaynaklı olarak yeterli ve kapsayıcı bir destek sağlayamadığımı düşünüyorum. Bununla beraber, terapötik ittifakı kurabildiğimi de düşünüyorum.” (K8, K, D, 29, PD).

"Bu süreçte yürüttüğüm desteği sınırlı olarak nitelendirebilirim. Daha doğrusu doğrudan depremden etkilenenlere sınırlı bir destek sağladığımı düşünüyorum. Uzmanlık alanım doğrultusunda dolaylı etkilenenlerle daha yapıcı çalışmalar gerçekleştirdim." (K9, K, D, 33, PD).

"Uzaktan hizmetler daha çok bireye ulaşma açısından işlevsel diyebilirim ama yüz yüze hizmetlerin katılımcılarda öğrenme ve farkındalık oluşturma açısından daha etkili olduğunu, uzman/egitimci açısından da daha motive edici olduğunu gözlemledim." (K13, E, L, 43, PD).

"Yüz yüze olmaması nedeniyle duygusal paylaşımdan uzak ve biraz verimsiz buldum." (K15, E, L, 45, PD).

Katılımcıların büyük çoğunluğu bu aşamada uzaktan hizmet sunabilmenin alanyazında da triyaj olarak belirtilen ilk ihtiyaçların saptanması kısmında oldukça işlevsel olduğunu belirtmiştir. Benzer biçimde katılımcılar, uzaktan hizmetleri olanak sunan ve süreci kolaylaştıran bir kaynak olarak değerlendirmektedir. Bununla birlikte katılımcıların daha az bir bölümü uzaktan yürüttükleri çalışmalarını koşulları gereği kendilerini, deprem yaşayan bireyleri ve süreci sınırlandırdığını belirtmektedir.

3.2. Ulaşım Kanalları

Bu temada katılımcıların Kahramanmaraş merkezli büyük depremler sonrasında yürüttükleri uzaktan psikososyal hizmetler için kullandıkları yöntemlere ilişkin görüşlerine dayalı olarak oluşan kod ve kategoriler tabloda gösterilerek, açıklanmış ve yorumlanmıştır. Ulaşım kanalları olarak isimlendirilen tema; Sesli Görüşme, Yazılı Görüşme ve Çevrimiçi Çalışmalar isimli kategorilerden oluşmaktadır. Bu temaya ilişkin kategori ve kodlar Tablo 3' te sunulmuştur.

Tablo 3.

Yürütülen Uzaktan Psikososyal Hizmetlerde Kullanılan Yöntemler

Sesli Görüşme
Telefon
Yazılı Görüşme
Mesajlaşma
Sosyal Medya mesajları
Yazılı materyaller hazırlama ve dağıtma
Çevrimiçi Çalışmalar
Çevrimiçi görüşme
Çevrimiçi seminer
Çevrimiçi eğitim
Çevrimiçi atölye

Paragraf Tablo 3'e göre katılımcıların çoğunlukla telefon görüşmesi, sosyal medya mesajlaşması, çevrimiçi seminer ve bilgilendirme çalışmaları yaptıkları saptanmıştır. Yapılan analizden elde edilen bulgulara göre birincil ve ikincil travma yaşayan bireylere yönelik yürütülen çalışmaların; sesli, yazılı ya da çevrimiçi ortamlar kullanılmak suretiyle yürütüldüğü anlaşılmıştır. Bu kategorilere ilişkin katılımcı görüşleri şöyledir:

"Uzaktan psikososyal destek çalışmalarını çevrimiçi toplantılar, telefon konuşmaları şeklinde yürüttüm." (K17, K, L, 32, PD).

"Depremi ilk günlerinde telefon görüşmeleri ve sosyal medya mesajlaşmaları yaptım. Kurumumda çalışan bütün hocalara ulaştırılan Afet Sonrası İlk Ders içerikli materyal hazırladım. Sonrasında çalıştığım kurum bünyesinde herkese açık psikolojik destek semineri verdim." (K19, K, D, 36, PD).

"Uzaktan yürüttüğümüz hizmetler ağırlıklı olarak; çevrimiçi toplantı, web sitesi yayınları, sosyal medya iletişimi ve telefon görüşmesi şeklinde gerçekleşti." (K13, E, L, 43, PD).

"Bireysel çabalarımınla önce danışmanı olduğum öğrencilerle, daha sonra depremden doğrudan etkilenen bireylerden bazıları ile telefon görüşmeleri yaptım ve kendilerine bu şekilde bir destek sağladım. Ayrıca Türk PDR Derneği

aracılığı ile sahada destek sağlayanlarına merhamet yorgunluğu konusunda çevrimiçi bir atölye çalışması yaptım. Çalıştığım fakülte bünyesinde kurulan psikososyal destek ekibinin aktif bir üyesiyim. Fakülte için Kendi Kendine Yardım Rehberi ve Afet Sonrası İlk Ders gibi bilgilendirme notlarını hazırladım. Bu kaynaklar da çevrimiçi ortamda hem fakülte hem de üniversite ile paylaşıldı." (K9, K, D, 33, PD).

"Tanındıklar aracılığı ile ulaşan kişilere telefon üzerinden psikolojik ilk yardım ve normalleştirme çalışması, yatan hasta görüşmelerinde yakınlarına ulaşmak isteyenleri alınan bilgilerle yine durum ve profillerde paylaşılıp aranan kişilere ulaşma, İngilizce dil sorunu için sosyal medya üzerinden duyuru yapıp sahaya ilgili kişileri yönlendirmek gibi çalışmalar yaptım." (K7, K, YL, 52, P).

"Çevrimiçi psikolojik ilk yardım eğitimleri, çocuklara yaklaşım konusunda ebeveyn eğitimleri yürüttüm." (K6, K, D, 32, PD).

"Telefon konuşması, telefon mesajı ve çevrim içi ortamlarda bir araya gelme şeklinde hizmetler yürüttüm. Bunun yanı sıra deprem mağdurlarına destek sağlayan ruh sağlığı ekiplerinin deneyim paylaşımlarını içeren iki çevrimiçi grup çalışması yürüttüm." (K5, K, YL, 36, PD).

Katılımcıların, uzaktan psikososyal destekler yürütme yöntemlerine ilişkin yaşantı ve deneyimleri 3 kategoride toplanmaktadır. Bu süreçte çoğunlukla telefon görüşmesi, sosyal medya mesajlaşması, yazılı doküman hazırlayarak çevrimiçi ortamlardan paylaşma, çevrimiçi seminer ve bilgilendirme çalışmaları yapıldığı saptanmıştır. Özellikle ilk günlerde telefon şebekelerinin çekmemesinden kaynaklı olarak sosyal medya mesajları yoluyla irtibatların kurulduğu ancak bir süre sonra sıklıkla telefon görüşmesi yapıldığı anlaşılmıştır. Bununla birlikte çok sayıda katılımcının ek olarak çevrimiçi seminerler, atölye ve bilgilendirme çalışmaları yaptıkları tespit edilmiştir.

3.3.Olumlu Yönler

Bu temada katılımcıların Kahramanmaraş merkezli büyük depremler sonrasında yürüttükleri uzaktan psikososyal hizmetlerin olumlu yönlerine ilişkin görüşlerine dayalı olarak oluşan kod ve kategoriler tabloda gösterilerek, açıklanmış ve yorumlanmıştır. Bu tema; Olanak Sunma, Ekonomiklik/Kolaylık ve Destek Verme Memnuniyeti/İhtiyacı isimli kategorilerden oluşmaktadır. Bu temaya ilişkin kategori ve kodlar Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4.

Yürütülen Uzaktan Psikososyal Hizmetlerin Olumlu Yönlerine İlişkin Görüşler

Olanak Sunma

Velilerin eğitim alabilmesi
Öğretmenlere mesai dışı ulaşılabilmesi
Ulaşılabilir olmak
Uzaktakilerin destek sunabilmesi için zaman kazanma

Ekonomiklik/Kolaylık

Aynı anda daha fazla kişiyle ulaşabilmek
Çok kısa sürede daha fazla kişiye ulaşabilmek
Fiziksel mekân zorunluluğunun olmaması

Destek Verme Memnuniyeti/İhtiyacı

Destek sağlamış olmanın psikolojik olarak iyi gelmesi
Ulaşılabilir olma

Tablo 4 incelendiğinde Olumlu Yönler temasının 3 kategoriden oluştuğu anlaşılmaktadır. Buna göre katılımcıların çoğu uzaktan hizmetlerin büyük olanaklar sağladığı, ekonomik olduğu, kolaylıklar sağladığı ve kendilerinin destek verme ihtiyaçlarının da giderildiği anlaşılmaktadır. Olanak sunma kategorisine ilişkin bazı katılımcı görüşleri şöyledir:

“Fiziksel mesafeden dolayı yüz yüze eğitimlere katılma imkânı olmayan velilerimiz eğitimlere katılabildi. Öğretmenlerimizin mesai saatleri dışında kendileri için uygun olan zamanlarda eğitimlere katılma imkânı oldu.” (K13, E, L, 43, PD).

“Bu hizmetleri uzaktan sunmak erişilebilir olmak, çok farklı şehir ve uzmanlık alanlarından kişilerle temas edebilmek adına çok işlevsel oldu.” (K5, K, YL, 36, PD).

“Bu hizmetler yüz yüze sunulmuş olsa zaman, mekân ve imkânlardan dolayı çok az kişi katılabilirdi.” (K6, K, D, 32, PD).

Olanak sunma kategorisine benzer olarak katılımcıların büyük çoğunluğu yürüttüğü uzaktan hizmetlerin ekonomik ve kolaylaştırıcı olduğunu belirtmiştir. Ekonomiklik/Kolaylık kategorisine ilişkin bazı katılımcı görüşleri şöyledir:

“Depremi hemen ardından deprem yaşayan bireylere daha kolay ulaşmamızı sağladı. Fiziksel ortamdaki ziyade ihtiyaç duydukları zaman Whatsapp ve telefon ile benimle iletişime geçiyorlar.” (K1, E, YL, 28, PD).

“Daha fazla kişiyle ulaşmak ve kişileri bir yere getirme zorluğu olmadığından danışanlar için bu durumun oldukça kolaylaştırıcı olduğunu düşünmekteyim.” (K2, K, L, 24, PD).

“Zaman ve mekân sınırlaması olmaksızın destek sağlayabilmek gibi önemli avantajları vardı.” (K5, K, YL, 36, PD).

“Aynı anda çok sayıda kişiye ulaşmak, daha kısa sürede daha fazla kişiye ulaşmak ve kişilerin kendilerini güvende hissettikleri, kendi alanlarından eğitimlere katılabilmeleri olumlu yönlerdir.” (K6, K, D, 32, PD).

“Zaman ve mekân açısından ulaşılması zor olan durumları daha kısa sürede değerlendirme ve müdahale fırsatı buldum. Bu açıdan olumluydu.” (K14, E, L, 39, PD).

“Bu çalışmalarını uzaktan sunmanın zamanda ekonomiklik açısından faydalı olduğunu düşünüyorum. Yüz yüze birkaç günde ulaşabileceğimiz kişilere ve yerlere kısa sürede aynı anda ulaşma imkânı bulduk. Ulaştığımız kişilerin de çalışmalara daha kısa sürede başlayabilmesi ve açısından fayda sağladı. Koordinasyonu hızlandıran bir faaliyet olduğunu düşünüyorum.” (K17, K, L, 32, PD).

Destek verebilme memnuniyeti/ihtiyacı kategorisi, katılımcıların bir kısmının uzakta olmalarına rağmen yoğun bir yardım isteği ve ihtiyacı içinde oldukları ve bu yardım etme ihtiyacını karşılayabilmekten dolayı oldukça memnun olduklarına ilişkin görüşlerine bağlı olarak oluşmuştur. Nitekim bu uzmanlar sağlık sorunu vb. gibi zorlayıcı nedenlerle alana gidemeyecek durumda olan ancak deprem bölgesindeki bireylere yardım etmeyi çok istediklerini belirten uzmanlardır. Çevrimiçi hizmet sunmanın bu yönüyle uzmanların iyi oluşuna da katkı sunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu kategoriye ilişkin bazı katılımcı görüşleri şöyledir:

“Benim açımdan gayet iyiydi. Çünkü oralara gitmek istedim fakat ailevi ve sağlık nedenlerinden gidemedim. Bu şekilde yardım etmiş olmak bana da iyi geldi.” (K10, K, YL, 43, P).

“Uzaktan bu tür destekler sunabilmek bana zaman kazandırdı, daha kısa sürede daha çok kişiye ulaşabildim. Birilerine uzaktan da olsa destek sağlamış olmak psikolojik olarak bana da iyi geldi.” (K9, K, D, 33, PD).

“Değil yan yana veya yüz yüze olmak, sesimi duyduklarında bile ne kadar mutlu olduklarını bizzat ifade ediyorlar. Sosyal destek ve duygusal destek sürecinde “buradayım” “seninleyim” “yanımdayım” “yalnız değilsin” mesajlarını, bazen telefonda konuşarak, bazen mesajla, bazen çevrimiçi ortamlarla verebilmek çok kıymetli.” (K11, K, YL, 50, PD).

Katılımcıların, büyük çoğunluğu uzaktan hizmet sunabilmenin büyük olanaklar sağladığını belirtmektedir. Aynı şekilde katılımcıların çoğunluğunun yürüttüğü uzaktan hizmetleri ekonomik bulduğu ve bu hizmetlerin kolaylık sağladığını ifade ettiği saptanmıştır. Ayrıca katılımcıların bir kısmının uzaktan psikososyal destek verme ihtiyacının bu yolla karşılanmasından büyük memnuniyet duyduğu, yardım edebilmekten mutlu olduğu saptanmıştır.

3.4. Olumsuz Yönler

Olumsuz yönler teması; sosyal-duygusal-fiziksel kısıtlılıklar, zarar verme ve teknik problemler kategorilerinden oluşmaktadır. Bu temaya ilişkin kategori ve kodlar Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5.

Yürütülen Uzaktan Psikososyal Hizmetlerin Olumsuz Yönlerine İlişkin Görüşler

Sosyal-Duygusal-Fiziksel Kısıtlılıklar

Yüzeysel destek

Bedensel iletişim ipuçlarını görememe

Duygu değerlendirememe

Etkileşimin sınırlılığı

Bedensel temasın olmaması (göz teması, omuzuna dokunma vb.)

Derin travmatize olmuş bireylere ulaşamama

Destek alanların pasif olması ve çok sınırlı geribildirim vermesi

Kameraların kapalı olmasının uzmanın motivasyonunu düşürmesi

Zarar Verme

Güven sarsıcı durumlar

İçeriklerin bireyi tetikleme ihtimali

Tetiklenen bireylerin takip edilememesi riski

Sürecin yarım kalması

Teknik Problemler

Güvenli ve mahrem bir ortamın olmayışı

Elektrik kesintileri

İnternet kesintileri

Telefon kesintileri

Tablo 5 incelendiğinde Olumsuz Yönler temasının 3 kategoriden oluştuğu anlaşılmaktadır. Bu kategoriler; Sosyal-Duygusal-Fiziksel Kısıtlılıklar, Zarar Verme ve Teknik Problemler olarak isimlendirilmiştir. Olumsuz Yönler temasında elde edilen kodlar bağlamında oluşturulan Sosyal- Duygusal-Fiziksel Kısıtlılıklar kategorisine ilişkin bazı katılımcı görüşleri şöyledir:

“İlk zamanlarda telefon görüşmeleri yapmak durumundaydık çevrimiçi olsa bile deprem yaşayanların yüzünü göremeden sadece seslerini duyarak iletişim kurmaya çalıştık. Bu durumda mimiklerini, beden dilini görmeye engel teşkil ediyor. Bu yönlerin dezavantaj olduğunu düşünüyorum.” (K18, K, D, 38, PD).

“Etki düzeyinin azaldığı bazı anlar yaşadım. Danışanın duygularını anlama ve tepki verme sürecinde yetersiz olduğumu düşündüm.” (K14, E, L, 39, PD).

“Göz temasının kurulamaması, jest ve mimiklerin aktif kullanılamaması, genellikle etkileşimin az olup eğitim veren kişinin aktif katılımcıların pasif olmasının psikososyal çalışmaların verimliliğini düşürdüğü kanaatindeyim.” (K17, K, L, 32, PD).

“Bazı duygu durumları o kişilerle uzun süreli birlikteliğimiz olmadığı için psikolojik destek anlamında onların kişisel özellikleri, tepkileri, ifade tarzlarını da aynı anda değerlendirmek bakımından çevrimiçi olmasının zorlayıcı olabildiği zamanlar oldu. Bu anlamda sınırlandırıcı denilebilir.” (K1, E, YL, 28, PD).

“Daha fazla olumsuz koşula sahip, süreci daha travmatik biçimde deneyimleyen kişiler iletişim kanallarını yeterince açık tutmak istemeyebiliyorlar; bu nedenle bu özellikteki kişilere ulaşmakta zorluk yaşadım. Bu durum da yetersiz, çaresiz ve yetişememe duygularını hissetmeme neden oldu.” (K5, K, YL, 36, PD).

"İnsanlarla birebir etkileşim içine girmeden bazı çalışmalarını gerçekleştirmiş olmak etkileşimi sınırlandırdı. Belki yüz yüze yapılan çalışmalarda daha fazla paylaşım olabilirdi. Katılımcılar duygu düşünce ve sorularını daha rahat ifade edebilirdi." (K9, K, D, 33, PD).

"Danışanın sözlü olmayan iletişim ipuçlarının aktarılabilmesi, görüşmeciyi olarak vücut dilinin kullanılmamasından yüz yüze görünürlük eksikliği olduğunu söyleyebilirim." (K10, K, YL, 43, P).

Az sayıda katılımcı, danışan süreci bırakmak istediğinde uzaktan yürütülen hizmetin kopmasının daha kolay olabileceği ve bu durumda danışanın fayda yerine zarar görebileceğini belirtmiştir. Bu bağlamda oluşan zarar verme kategorisine ilişkin bazı katılımcı görüşleri şöyledir:

"Deneyimlerime göre çevrimiçi destek sunmanın olumsuz yönleri; deprem bölgesinde internetin sınırlı olması ve danışanın yarım kalma ihtimalinin olması. Danışan duygusal olarak yoğun hissettiğinde danışmayı bitirmek isteyebiliyor. Hemen sonrasında ne yaptığını bilememek tedirgin ediyor." (K20, K, YL, 26, PD).

"Tetiklenen biri olduğunda müdahale edememek büyük bir sıkıntı. Yüz yüze olduğunda kalkıp odayı terk etmek zor ama bilgisayarı kapatıp gitmek daha kolay olabiliyor. Sonrasında bu kişilerin takibi de yapılamıyor, ulaşamıyorsun kişiye. Süreç yarım kalıyor." (K18, K, D, 38, PD).

Az sayıda katılımcı ortaya çıkan teknik sorunları dile getirmiştir. Bu çerçevede oluşan Teknik problemler kategorisine ilişkin bazı katılımcı görüşleri şöyledir:

"Depremden etkilenen danışanlarımdan birinin yaşadığı konteyner kentte internet olmadığı için danışanım bu görüşmelerimizin uzun süremeyeceğini belirtti. Konteyner kentlere, çadır kentlere internet bağlanmasının önemini bu noktada anladım. Diğer danışanım bu noktada bir görüş paylaşmadı ama onunla da bağlantımız zaman zaman kesiliyor." (K20, K, YL, 26, PD).

"İnternet kesintileri yaşamaktan dolayı küçük aksaklıklar yaşanması olumsuz yönü diyebilirim." (K6, K, D, 32, PD).

"Uzaktan olması, kullandığım çevrimiçi görüşme programının 40 dakikalık süreden oluşması zamanın yetersiz olmasına sebep olmuştur. İnternette kaynaklı bazı teknik problemlerin olması çalışmanın biraz aksamasına sebep olmuştur." (K12, K, L, 33, PD).

Katılımcıların, uzaktan yürüttükleri psikososyal desteklere ilişkin olumsuz algı ve görüşleri 3 kategori altında toplanmıştır. Buna göre katılımcıların yarısı uzaktan ve çevrimiçi hizmetleri bir takım sosyal-duygusal-fiziksel kısıtlılıklar içerdiğini belirtmiştir. Bununla birlikte az sayıda bir grup katılımcı hizmet alanların bu süreçte takip edilememelerinden kaynaklı olarak zarar görebileceklerini belirtirken yine az sayıda başka bir grup katılımcı ise internet, elektrik kesintisi, mahrem bir alanın olmaması nedeniyle uzaktan ve çevrimiçi hizmetlerin yürütülmesinde sorunlar yaşanabileceğini belirtmişlerdir.

3.5.Uzaktan Yürütülen Psikolojik Hizmetleri Değerlendirme

Uzaktan yürütülen psikolojik hizmetleri değerlendirme teması katılımcıların genel olarak uzaktan yürütülen psikolojik hizmetlere ilişkin algı ve görüşlerine dayalı olarak oluşturulmuştur. Bu tema; yetersiz, gerekli, kolaylaştırıcı ve faydalı kategorilerinden oluşmaktadır. Bu temaya ilişkin kategori ve kodlar Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6.

Uzaktan Yürütülen Psikolojik Hizmetlere İlişkin Görüşler

Yetersiz

Ağır travmatize olan bireylere yeterli destek sağlanamaması
Plansız, programsız
Faydalı ancak yetersiz
Yetersiz ve etkileşimden uzak
İkinci seçenek
Yüz yüze olması daha doğru

Gerekli

Acil durumlarda gerekli
Güçlü bir alternatif
Anlamlı ve gerekli
Yüz yüze destekler yetersiz

Kolaylaştırıcı

Hizmetlerimizi yürütmemizi kolaylaştırıyor
Kitlesele ulaşılabilirliği sağlıyor
Fazla kişiye ulaşılabilmeyi sağlıyor

Faydalı

Olumlu yanları fazla
Olumlu ve etkili

Tablo 6’da Uzaktan Yürütülen Psikolojik Hizmetleri Değerlendirme teması 4 kategoriden oluşmaktadır. Bu kategoriler Yetersiz, Gerekli, Kolaylaştırıcı ve Faydalı olarak isimlendirilmiştir. “Uzaktan Yürütülen Psikolojik Hizmetleri Değerlendirme” temasında elde edilen kodlar bağlamında oluşturulan Yetersiz kategorisine ilişkin bazı katılımcı görüşleri şöyledir:

“Fazla kişiye ulaşılabilmekte fakat kriz durumunu daha ağır atlatan bireylere yeterli destek sağlanamamaktadır.” (K3, K, L, 28, PD).

“Genel anlamda afet, kriz ve travmalarda uzmanın afetzedenin fiilen yanında olmasının verdiği güven duygusu, duyguların ve beden dilinin karşılıklı olarak doğru anlaşılması ve sağlıklı geribildirim alınabilmesi gibi nedenlerle yüz yüze etkileşimin uzman açısından da danışan açısından da daha işlevsel olacağını düşünüyorum.” (K13, E, L, 43, PD).

“Alt yapı ve teröpotik etkileri açısından yüz yüze olmasını tercih ederim.” (K14, E, L, 39, PD).

“Bu durumlarda kullanılan çevrimiçi hizmetleri yetersiz ve etkileşimden uzak olarak değerlendiriyorum.” (K15, E, L, 45, PD).

“Uzaktan ve çevrimiçi hizmetler faydalı olmakla birlikte bu sürecin mümkün olduğu kadar yüz yüze şeklinde de desteklenmesi gerektiğini düşünüyorum.” (K17, K, L, 32, PD).

Katılımcıların bir kısmı uzaktan ve çevrimiçi yürütülen hizmetlerin yaşanan durumun kapsamı ve etki alanına bağlı olarak gerekli olabileceğini ifade etmektedir. Bu kategoriye ilişkin bazı katılımcı görüşleri şöyledir:

“Uzaktan hizmetin, yüz yüze seçeneğinin mümkün olmadığı durumlarda ikinci seçenek olarak kullanılması gerektiğini düşünüyorum.” (K13, E, L, 43, PD).

"Olmaması gereken bir uygulama olduğunu düşünüyorum. Yüz yüze destekler yetersiz kalabiliyor. Bana göre teknolojinin getirdiği her türlü gelişmeyi kullanarak bu gibi durumlarda yardımcı olmak gerekmektedir." (K20, K, YL, 26, PD).

"Psikolojik ilk yardım gibi acil ve gerekli durumlarda uzaktan destek vermek yerinde olacaktır. Bununla birlikte hayat normale dönmeye başladıkça verilmesi planlanan psikolojik hizmetlerin yüz yüze olması daha etkili bir destek kaynağı olacaktır." (K4, E, YL, 30, PD).

"Günümüzde teknolojinin de gelişmesi ile bu tür hizmetlerin uzaktan sunulmasını anlamlı ve gerekli buluyorum. Ancak bu tür hizmetlerin daha planlı ve programlı sunulmasını, temel ihtiyaçlar giderildikten sonra bu tür konuların gündeme gelmesinin daha yapıcı ve kalıcı etkiler bırakabileceğine inanıyorum. Aksi takdirde bu süreçte plansız ve amaçsız sunulan desteğin gereksiz emek kaybına yol açabileceği veya bu desteği sunan kişinin yardım etmekten ziyade kendi vicdanını rahatlatmak amacıyla bu gibi bir tercihinin olmuş olabileceğini düşünüyorum." (K9, K, D, 33, PD).

"Uzaktan ya da yüz yüze her türlü desteğin sunulmasını çok önemli ve kıymetli buluyorum. Destek sağlayıcılarının hepsinin travma mekanlarında bulunması söz konusu değil. Diğer yandan sürdürülebilir hizmetlerin sağlanması adına da uzaktan destek verilmesinin oldukça önemli ve gerekli olduğunu düşünüyorum." (K8, K, D, 29, PD).

Katılımcıların bir kısmı uzaktan ve çevrimiçi yürütülen hizmetlerin hızlı olmaya olanak sağlaması, daha büyük kitlelere daha kısa sürede ulaştırabilmesi gibi nedenlerle kolaylaştırıcı olduğunu ifade etmektedir. Bu kategoriye ilişkin bazı katılımcı görüşleri şöyledir:

"Ulaşılabilirlik açısından ilk aşamada büyük kolaylık bence." (K1, E, YL, 28, PD).

"Afet, kriz ve travmalarda yerinde ve doğrudan psikolojik ilk yardım çalışmalarının yapılabilmesini önemli ve öncelikli görmekle birlikte; özellikle travma ve krizlerden ikincil düzeyde etkilenen kişilerle, yardım verenlerle, uzmanlarla birlikte yürütülecek çalışmalar düşünüldüğünde uzaktan yürütülecek süreçlerin de çok avantajlı ve işlevsel olduğunu düşünüyorum. Travma ve krizlerin ilk aşaması yani akut süreç sona erdiğinde de doğrudan etkilenen bireylere sunulacak hizmetlerin (psiko-soyal ve psikolojik danışma hizmetleri) uzaktan da işlevsel biçimde sunulabileceğini düşünüyorum." (K5, K, YL, 36, PD).

Katılımcıların da az bir kısmı ise uzaktan ve çevrimiçi yürütülen hizmetleri faydalı bulduğunu belirtmektedir. Bu kategoriye ilişkin bazı katılımcı görüşleri şöyledir:

"Bahsi geçen durumların aciliyet gerektirmesi ve koordinasyonun hızla sağlanması gereken süreçler olması sebebi ile uzaktan yürütülen faaliyetinin fayda sağladığını düşünüyorum. Uzaktan yapılan çalışmalara artık birçok kişinin uyum sağlamış olması da bu sürece katkı sağlıyor." (K17, K, L, 32, PD).

"Sahada olan kısım ile birlikte hibrit olarak bu hizmetin olmasının kitlesel anlamda ulaşılabilirliği artırdığı için çok faydalı olduğunu düşünüyorum." (K2, K, L, 24, PD).

"Çevrimiçi seminerler yaparak özellikle ikincil travma yaşayan bireylere ulaşmanın çok yararlı olduğunu düşünüyorum. Bilmedikleri pek çok bilgiyi uzakta olsalar bile kolaylıkla öğrenebildiler." (K19, K, D, 36, PD).

Bu tema, araştırmaya katılan ruh sağlığı profesyonellerinin Kahramanmaraş merkezli depremlerde sundukları psikososyal desteklerin yanı sıra daha önce yürüttükleri uzaktan ve çevrimiçi ruh sağlığı hizmetlerini de göz önünde bulundurarak yaptıkları genel değerlendirmeye bağlı olarak oluşmuştur. Katılımcıların yarısı uzaktan ve çevrimiçi yürütülen ruh sağlığı hizmetlerini belirli yönleriyle yetersiz olarak değerlendirmektedir. Bununla birlikte kimi katılımcılar ise bu hizmetleri belirli koşullarda gerekli, kolaylaştırıcı ve faydalı olarak değerlendirmektedir.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu araştırmada, Kahramanmaraş merkezli yaşanan ve Türkiye'nin 11 ilini etkileyen büyük deprem felaketinde ruh sağlığı uzmanlarının uzaktan yürüttüğü psikososyal desteklere ilişkin algı ve görüşleri incelenmiştir. Araştırmaya 18 psikolojik danışman ve 2 psikolog olmak üzere toplam 20 ruh sağlığı profesyoneli katılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre ruh sağlığı profesyonellerinin uzaktan yürüttükleri

psikososyal destek hizmetlerine ilişkin algı ve görüşleri 5 tema altında toplanmıştır. Elde edilen ilk 4 tema doğrudan Kahramanmaraş merkezli depremlerde uzaktan yürütülen psikososyal desteklerle ilgiliyken beşinci ve son tema ruh sağlığı profesyonellerinin uzaktan yürütülen psikolojik hizmetlere ilişkin genel görüş ve algılarını yansıtmaktadır.

Birinci temaya ilişkin katılımcı görüşleri incelendiğinde uzaktan ruh sağlığı hizmeti sunmanın, katkılarının yanı sıra yüz yüze yapılan hizmetlerle karşılaştırıldığında birtakım sınırlılıkları da beraberinde getirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Alan yazın incelendiğinde uzaktan yürütülen psikolojik hizmetlere ilişkin yapılan araştırmalarda benzer sonuçlar olduğu görülmektedir (Kiye, 2021; Kiye, 2022; Zeren, 2015). Buna göre uzaktan ya da çevrimiçi yürütülen psikolojik hizmetler bazı araştırmalarda etkili olarak değerlendirilirken (Cipolletta ve Damiano, 2018), diğer araştırmalarda olumlu yönlerinin yanı sıra eksik yönlerinin de olduğu belirtilmektedir (Eken, Koç & Esen, 2022; Erus & Zeren, 2020; Kiye, 2022; Zeren, 2014). Uzaktan ve çevrimiçi psikolojik hizmetler çağın getirileri ve insanların gereksinimleri doğrultusunda giderek yaygınlaşmaya başlamıştır. Bununla birlikte mevcut araştırma ve alan yazında yer alan diğer araştırmalar bağlamında bu hizmetlerin avantajlarıyla birlikte birtakım dezavantajlarının olduğu belirtilebilir. Sözü edilen dezavantajlarla birlikte büyük kapsamlı afet, kriz, travmalarda yüz yüze gelmenin mümkün olmadığı anlarda bu hizmetlerin bir alternatiften fazlası durumuna geçtiği ve gereklilik halini aldığı söylenebilir. Bu çerçeveden ele alındığında uzaktan ve çevrimiçi psikoloji hizmetlerin daha uygulanabilir, kullanışlı, işlevsel ve kaliteli hale nasıl getirilebileceği konusuna odaklanmanın ruh sağlığı uzmanlarının mesleki bir ihtiyacı olmaya başladığı da düşünülmektedir.

İkinci tema olan Ulaşım Kanalları teması; Sesli Görüşme, Yazılı Görüşme, Çevrimiçi Çalışmalar olarak 3 kategoriden oluşmaktadır. Ruh sağlığı uzmanı ve danışanların aynı ortamda yüz yüze gelmelerinin mümkün olmadığı durumlarda ruh sağlığı hizmeti uzaktan verilebilmektedir. Bu süreçte çeşitli teknolojik araçlar kullanılabilir. Uzaktan ruh sağlığı hizmeti; sadece işitsel, sadece görsel ya da hem işitsel hem de görsel araçların bir arada kullanılmasını içerebilmektedir (Oktay, Merdan-Yıldız, Karaca-Dinç & Erden, 2021). Alan yazın incelendiğinde psikolojik hizmetlerin uzun süre önce hem çevrimiçi hem de çevrimdışı olarak yürütüldüğü görülmektedir (Maheu & Gordon, 2000; Mallen, Vogel, Rochlen & Day, 2005; Spagnoli, Bracken & Orso, 2014). Bu bağlamda Kahramanmaraş merkezli depremlerde olduğu gibi büyük çaplı krizlerde ve acil durumlarda ruh sağlığı profesyonellerinin senkron (çevrimiçi) ya da asenkron (çevrimdışı) olarak uzaktan ulaşım kanallarını kullandıkları, bu büyük felaket sürecinde kendi bilgi, beceri, yeterlilik ve olanakları kapsamında hizmetler sundukları belirlenmiştir. Bu süreçte uzamanlar hem birincil hem de ikincil travma yaşayan bireylere yönelik uzaktan çalışmalar yürütmüşlerdir. Araştırmalar, bireylerin teknolojik araçların gelişmesi, internet kullanımının yaygınlaşmasının yanı sıra salgın hastalık, psikolojik rahatsızlıklar vb. nedeniyle evden çıkamadıklarında ya da çevrelerinde ulaşılabilir ruh sağlığı uzmanları olmadığında da uzaktan psikolojik yardım hizmetlerine ulaştıklarını ve bu durumun giderek yaygınlaştığını göstermektedir (Damar, 2019; Özdemir & Barut, 2020). Afet, kriz ya da acil durumlar, danışanın durumundan kaynaklı nedenler ya da yaşanan bölgede ruh sağlığı uzmanı olmaması gibi durumlar olsun olmasın günümüzde teknolojinin pek çok alanda olduğu gibi bu alanda da kendini göstermesi kaçınılmazdır. Ön görülür bir biçimde esneklik, rahatlık, daha az maliyet vb. avantajlar içeren bu alternatifin varlığını göstermeye devam edeceği düşünülmektedir.

Üçüncü tema olan Olumlu Yönler teması; Olanak Sunma, Ekonomiklik/Kolaylık, Destek Verme Memnuniyeti/İhtiyacı kategorilerinden meydana gelmektedir. Katılımcıların hepsi özellikle böylesi kriz durumlarında uzaktan ve çevrimiçi hizmet yürütebilme olanağının olumlu olduğunu ya da olumlu yönlerinin daha fazla olduğunu belirtmektedir. Alan yazında yürütülen pek çok araştırmada uzaktan ve çevrimiçi psikolojik destek hizmetlerinin danışanlar üzerinde etkili olduğunu ve süreçte kolaylaştırıcı bir işleve sahip olduğunu göstermektedir (Bodur Atalay, 2022; Çetintulum Huyut, 2019; Glasheen, Shochet & Campbell, 2016; Kiye, 2021; Savaş & Harmanlı, 2010). Uzaktan ve çevrimiçi ruh sağlığı hizmetlerinin farklı

alanlarda ve farklı kullanım biçimleriyle giderek yaygınlaşmaya başladığı ve etkili olduğunun kanıtı dayalı çalışmalarla saptandığı anlaşılmaktadır.

Dördüncü tema olan Olumsuz Yönler teması; Sosyal-Duygusal Kısıtlılık, Zarar Verme, Teknik Problemler kategorilerinden oluşmaktadır. Alan yazın incelendiğinde bazı araştırmalara göre çevrimiçi psikolojik hizmetlerin belirli boyutlarıyla yetersiz ya da yürütülmesi güç durumlar yarattığı anlaşılmaktadır (Bastemur ve Bastemur, 2015; Kiye, 2022; Koçyiğit Özyiğit & Erkan Atik, 2021; Zeren, 2017). Bu konuda yaşanan temel zorlukların başında danışanla güven ilişkisi kurmak gelmektedir (Donat Bacioğlu & Onat Kocabıyık, 2019). Psikolojik danışman ile danışan arasındaki ilişkinin çevrimiçi psikolojik danışmada derinleşmediği; hem fiziksel hem de duygusal uzaklık hissedildiği ortaya çıkmıştır (Lewis, Coursol & Wahl, 2003). Ayrıca uzaktan ve çevrimiçi yürütülen psikolojik yardım hizmetlerinde en fazla karşılaşılan sorunlardan bir diğeri dijital engeller ve teknolojik problemlerdir (Zeren, 2020). Bu problem, uzaktan ve çevrimiçi çalışmalarda beklenen ve tedbir alınması gereken bir konu olarak değerlendirilebilir. Nitekim teknolojik aygıtların, elektrik ve internet gibi bu hizmetleri yürütmek için gerekli bileşenlerin hepsi için bir alternatif yol belirlenebilir. Örneğin, internetin kesilmesi durumunda telefonda görüşmeye devam edilebilir. Bu tip aksaklıklarla karşılaşıldıktan sonra nasıl bir yol izlenebileceğinin ruh sağlığı profesyoneli ve danışan arasında önceden belirlenmesi bu sorunla etkili bir biçimde başa çıkılmasına katkı sağlayabilir.

Uzaktan Yürütülen Psikolojik Hizmetleri Değerlendirme teması; Yetersiz, Gerekli Kolaylaştırıcı, Faydalı kategorilerinden meydana gelmektedir. Alan yazına göre uzaktan ve çevrimiçi psikolojik hizmetler kimi zaman tercih edilebilen bir alternatifken kimi zaman zorunlu bir seçenek olmaktadır. Nitekim Kahramanmaraş merkezli büyük depremlerde de bu alternatifin bir zorunluluk halini aldığı ifade edilebilir. Bu bağlamda yürütülen hizmetler çoğunlukla gerekli ve faydalı ancak yer yer yetersiz olarak değerlendirilmiştir. Araştırmalar yüz yüze ve çevrimiçi psikolojik hizmetler arasında herhangi bir fark olmadığı ve uzmanların bu süreçlerden memnuniyet duyduğunu göstermektedir (Cipolletta ve Damiano, 2018; Cook ve Doyle, 2002; Zeren, 2014). Uzaktan ve çevrimiçi psikolojik hizmetlerin ulaşılabilir, daha az maliyetli, erişilebilir ve esnek olması yüz yüze psikolojik danışmaya göre sahip olduğu avantajlardır (Eken, Koç & Esen, 2022; Donat Bacioğlu & Onat Kocabıyık, 2019; Mishna, Bogo & Sawyer, 2015; Teh, Hechanova, Garabiles & Alianan 2014). Uzaktan psikolojik danışma, kişisel konfor alanında kalmayı sağlaması nedeniyle kolaylaştırıcı olmaktadır. Buna göre mekân ayarlamak zorunda kalınmaması ve bunun için zaman, enerji ve para harcanmaması önemli kazançlardır (Koçyiğit Özyiğit & Erkan Atik, 2021).

Sonuç olarak mevcut araştırmada Kahramanmaraş merkezli iki büyük deprem sonrasında uzaktan sunulan psikososyal destek hizmetlerinin son derece gerekli hatta zaruri ve ilk adım olarak oldukça işlevsel olduğu bulunmuştur. Bu hizmetlerin, uzmanların ihtiyaç sahibi bireylere ulaşmasında oldukça kolaylaştırıcı olmakla birlikte birtakım sınırlılıkları olduğu saptanmıştır. Uzmanların bu süreçte sesli, yazılı ve çevrimiçi pek çok yol, yöntem ve araç kullandıkları tespit edilmiştir. Katılımcıların tamamı tarafından uzaktan yürütülen bu hizmetlerin, olumlu yönlerinin olumsuz yönlerinden çok daha fazla olduğunun ifade edildiği bulunmuştur. O zorlu süreçte bu hizmetlerin olanak sağlaması, ekonomik ve kolay olması, uzmanların da destek sunabilmesine imkân vermesi en önemli olumlu yönler olarak saptanmıştır. Ancak bu hizmetleri yürütülmesinin sosyal ve fiziksel kısıtlılıklarının olması, danışanlara zarar verme ihtimalinin bulunması ve teknik sorunlar nedeniyle sürecin kesilmesi gibi olumsuz yönlerinin olduğu tespit edilmiştir. Son olarak bu hizmetleri sunan uzmanların uzaktan psikolojik destek hizmetleri yürütmeye ilişkin gerekli, kolaylaştırıcı, faydalı ancak farklı alanlarda yetersizliklerinin bulunduğunu ifade ettikleri belirlenmiştir. Bütün bu bulgular ışığında bu hizmetlerin çağımızın gereği olarak yaşamımızda gittikçe daha fazla yer alacağı öngörülebilir bir gerçektir. Bu kapsamda uzaktan ve çevrimiçi psikolojik hizmetlerin geliştirilmesine ilişkin adımların atılması gerektiği düşünülmektedir. Özellikle pandemi ve deprem gibi geniş kapsamlı felaketlerde hem Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı'nın hem de Millî Eğitim Bakanlığı ile YÖK'e bağlı bütün eğitim kurumlarının bu hizmetlerin geliştirilmesine ilişkin çalışmalar planlaması, uzman kadrolar oluşturulması ve güncel duruma ayak uyduracak nitelikte değişim ve düzenlemeler yapması gerektiği düşünülmekte ve önerilmektedir. Ayrıca herhangi bir afet durumunda birinci sırada sorumlu olan AFAD'ın da bu durumlarda çevrimiçi ve uzaktan hizmetler yürütmesine ilişkin yasal

dayanaklarla, yetişmiş uzman kadrolara sahip olması başka bir öneri olarak belirtilebilir. Bu çalışmalar çerçevesinde AFAD'ın bölgelerde veya illerde afetler sonrası uzaktan psikososyal destekler sunabilmesine ilişkin öncü gruplar, takımlar vb. kurması önerilebilir. Nitekim bu depremlerde de görüldüğü üzere AFAD'ın bütün hizmet alanlarında koordinatör olarak çalışmaktadır.

Bu araştırmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Bunlardan ilki veri toplama yöntemi olarak, görüşme yerine, yazılı veri toplanmasıdır. Her ne kadar toplanan yazılı veriler anlamlı bulgular sağlasa da sözlü veri toplanmasıyla daha detaylı ve zengin bir veri seti elde edilebilirdi. Bir diğer sınırlılık uygun ve amaçlı örnekleme yöntemleri kullanıldığı için uzaktan psikososyal hizmetler sunan gruplardan sadece psikolojik danışman ve psikologlara ulaşılmış olmasıdır. Nitekim psikiyatristler, sosyal hizmet uzmanları ile diğer uzmanların da yer alacağı daha geniş kapsamlı bir araştırmanın kurgulanması daha zengin bulgulara ulaşılmasını sağlayabilir.

Kaynakça / Reference

- Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı (AFAD) (2023). Erişim Adresi: <https://www.afad.gov.tr/kahramanmaras-pazarcikta-meydana-gelen-deprem-hk-basin-bulteni5>
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5 (2), 368-388. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.598299>
- Bastemur, S. ve Bastemur, E. (2015). Technology based counseling: Perspectives of Turkish Counselors. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 176, 431-438
- Bodur Atalay, G. (2022). Çevrimiçi sanatla grup terapisinin üniversite öğrencilerinin kişisel ve duygusal farkındalıkları üzerine etkileri: Nitel bir çalışma. *AYNA Klinik Psikoloji Dergisi*, 9 (3), 559-587. <https://10.31682/ayna.978581>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2019). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (26. baskı). Pegem Akademi.
- Cipolletta, S.& Damiano, M. (2018). Online counseling: An exploratory survey of Italian psychologists' attitude towards new ways of interaction. *Psychotherapy Research*, 28 (6). 909- 924. <https://doi.org/10.1080/10503307.2016.1259533>
- Cook. E. ve Doyle, C. (2004). Working alliance in online therapy as compared to face-to-face therapy: Preliminary results. *CyberPsychology and Behavior*, 5 (2). <https://doi.org/10.1089/109493102753770480>
- Creswell, J.W. (2009). *Research design: qualitative, quantitative and mixed methods approaches* (3th Edition). Los Angeles: Sage Publications.
- Creswell, J. W. (2017). *Eğitim Araştırmaları. Nitel ve nicel araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi*. (Ed. Halil Ekşi, Çev.). İstanbul: EDAM Yayınları.
- Çamaş, G., & Anayurt, A. (2022). Travma Mağdurlarına Yönelik Grup Müdahaleleri. *Current Approaches in Psychiatry*. 14(2), 143-151.
- Çetintulum Huyut, B. (2019). Anksiyete bozukluklarının tedavisinde internet tabanlı bilişsel davranışçı terapi uygulamaları. *Yaşam Becerileri Psikoloji Dergisi*, 3(6), 251-263.
- Çiller, A., Köskün, T., Akca, A. Y. E. (2022). Post Traumatic Stress Disorder and Behavioral Therapy Intervention Techniques Used in Treatment. *Current Approaches in Psychiatry*. 14(4), 499-509.
- Damar, E. (2019). Çevrimiçi psikolojik danışmaya yönelik danışmanların görüşleri. [Yüksek lisans tezi]. Akdeniz Üniversitesi.
- Demircioğlu, M., Şeker, Z. & Aker, A. T. (2019). Psikolojik ilk yardım: Amaçları, uygulanışı, hassas gruplar ve uyulması gereken etik kurallar. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*. 11(3), 351-362.
- Donat Bacioğlu, S., & Onat Kocabıyık, O. (2019). Counseling trainees' views towards usage of online counseling in psychological services. *European Journal of Education Studies*, 5(12), 46-60.
- Eken, E., Koç, İ., & Esen, E. (2022). Psikolojik danışman adaylarının çevrimiçi psikolojik danışma deneyimlerine ilişkin görüşleri: Bir durum çalışması. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*. 16(40), 74-104.
- Erdur Baker, Ö., Doğan, T., Aksöz Efe, İ., Sancak Aydın G. (2014). *Psikolojik ilk yardım: Saha çalışanları için rehber*. Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği. Ankara
- Erus, S. M. ve Zeren, Ş. G. (2020). Danışan ve psikolojik danışmanın penceresinden terapötik işbirliği: çevrimiçi, yüz yüze ve plasebo gruplarının karşılaştırılması. *Jass Studies-The Journal of Academic Social Science Studies*, 81, 139-152.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th Ed.). McGraw-Hill.
- Glasheen, K. J., Shochet, I., & Campbell, M. A. (2016). Online counselling in secondary schools: Would students seek help in this medium? *British Journal of Guidance and Counselling*, 44(1), 108-122. <https://doi.org/full/10.1080/03069885.2015.1017805>
- Housley, J. & Beutler, L. E. (2007). *Treating victims of mass disaster and terrorism*. Hogrefe & Huber Publishers.

- Kiye, S. (2021, Haziran 2-4). Dijitalleşme sürecinde çevrimiçi psikolojik danışma. [Çevrimiçi Sözlü Sunum]Sosyal Bilimlerde Dijital Dönüşüm Konferansı, Beykent Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Kiye, S. (2022). Kovid-19 pandemisi sürecinde psikolojik danışmanların çevrimiçi çalışma deneyimleri: Metaforik bir analiz. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, SPECIAL ISSUE OF PANDEMIC AND DISTANCE EDUCATION*, 21-42. <https://doi.org/10.51460/baebd.1065274>
- Koçyiğit Özyiğit, M. & Erkan Atik, Z. (2021). Covid-19 sürecinde psikolojik danışma ve süpervizyon: # evdekal deneyimi. *Başkent University Journal of Education*, 8(1), 253–274.
- Lewis, J., Coursol, D., & Wahl, K. H. (2003). Researching the cybercounseling process: A study of the client and counselor experience. *Cybercounseling and Cyberlearning: AnEncore*, 307–325.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (2013). *The Constructivist Credo*. California: Left CoastPress.
- Maheu, M. M. ve Gordon, B. L. (2000). Counseling and therapy on the Internet. *Professional Psychology: Research and Practice*, 31, 484–4890
- Mallen, M. J., Vogel, D. L., Rochlen, A. B., & Day, S. X. (2005). Online counseling: Reviewing the literature from a counseling psychology framework. *The Counseling Psychologist*, 33, 819–871.
- Mishna, F., Bogo, M., & Sawyer, J. L. (2015). Cyber counseling: Illuminating benefits and challenges. *Clinical Social Work Journal*, 43(2), 169-178.
- Oktay, S., Merdan-Yıldız, E. D., Karaca-Dinç, P. ve Erden G. (2021). Çevrimiçi psikoterapi yöntemlerinin farklı gruplar (yetişkin, çocuk, ergen ve aile) temelinde incelenmesi. *Klinik Psikoloji Dergisi*, 5(3), 304-322.
- Özdemir, B.M., Barut, Y. (2020). Postmodern Perspective in Psychological Counselling Practices: Online Psychological Counselling. *Cyprus Turkish Journal of Psychiatry & Psychology*, 2(3), 192-99.
- Poyrazlı, S. ve Can, A. (2020). Çevrimiçi psikolojik danışma: Etik kuralları, Covid-19 süreci ve öneriler. *Okul Psikolojik Danışmanlığı Dergisi*, 3(1), 59-83.
- Ramazan, M. & Arslan-Tomas, s. (2017). *Afetlerde psikososyal müdahaleler*. içinde (Editörler Erdur Baker, Ö., Doğan T). Afetler, Krizler, Travmalar ve Psikolojik Yardım. Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği. Ankara.
- Savaş, A. C. ve Harmancı, Z. (2010). Okullarda rehberlik hizmetlerinin internet üzerinden yürütülmesine ilişkin veli, öğrenci ve psikolojik danışmanların görüşlerinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 147-158.
- Spagnolli, A., Bracken, C. C., & Orso, V. (2014). The role played by the concept of presence in validating the efficacy of a cybertherapy treatment: A literature review. *Virtual Reality*, 18(1), 13-36.
- Teh, L. A., Hechanova, M. R. M., Garabiles, M. R., & Alianan, A. S. (2014). Attitudes of psychology graduate students toward face-to-face and online counseling. *Philippine Journal of Psychology*, 47(2), 65–97.
- Türkçapar, H. (2023, Şubat 10). Travmada erken psikolojik müdahaleler: Ne yapmalı? Ne yapmamalı? [Video]. <https://www.youtube.com/watch?v=Tfu7QCbIApU>
- Psikolojik ilk yardım: Saha çalışanları için rehber. içinde (Editörler Erdur Baker, Ö., Doğan T). Afetler, Krizler, Travmalar ve Psikolojik Yardım. Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği. Ankara.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. New Delhi: SAGE Publications.
- World Health Organization (WHO). (2011). *Psychological First Aid: Guide for Field Workers*. Geneva, World Health Organization.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zeren, Ş. G. (2014). Information and communication technology in education of psychological counselors in training. *International Online Journal of Educational Sciences*, 6(2), 494- 509.
- Zeren, Ş. G. (2015). Face to face and online counseling: Client problems and satisfaction. *Eğitim ve Bilim*, 40 (182), 127-141. <https://doi.org/10.15390/EB.2015.4696>.

- Zeren, Ş. G. (2017). Therapeutic alliance in face-to-face and online counseling: Opinions of counselor candidates. Yüz yüze ve çevrimiçi psikolojik danışmada terapötik işbirliği: Psikolojik danışman adaylarının görüşleri. *Journal of Human Sciences*, 14(3), 2278-2307.
- Zeren, Ş. G. (2020). *Psikolojik danışmada yeni açılımlar ve çevrimiçi psikolojik danışmaya giriş*. Ş. G. Zeren (Ed.), Psikolojik danışmada yeni açılımlar ve çevrimiçi psikolojik danışma uygulayıcılar için el kitabında (s.2-29). Ankara: Pegem Akademi.

EXTENDED ABSTRACT

1. INTRODUCTION

Disasters, crises and traumas are challenging life experiences that require individuals to receive support. During such experiences, it is crucial to determine individuals' locations, feelings, and needs, it is extremely important to determine where individuals are, how they feel and what they need. Psycho-social intervention is deemed necessary in situations that arise suddenly and necessitate multidimensional support. Psycho-social interventions primarily include meeting the basic security needs of the individual, in other words, meeting the most basic vital needs such as shelter, dressing, eating, drinking, cleaning, heating, etc. Ensuring these basic needs are met—guaranteeing the individual's life safety, protection from health risks, and a sense of security—are identified as the most critical protective and preventive measures at the onset of the intervention. Turkey experienced two unforgettable earthquake disasters on February 6, 2023 at 04:17 and 13:24, with Kahramanmaraş as the epicenter (Disaster and Emergency Management Presidency [AFAD], 2023). As a matter of fact, it can be asserted that thousands of individuals who can provide psycho-social intervention are needed for these earthquake disasters centered in Kahramanmaraş, which directly and greatly affected millions of people in eleven provinces across the Southeastern and Mediterranean regions of Turkey (Kahramanmaraş, Malatya, Gaziantep, Şanlıurfa, Diyarbakır, Adıyaman, Hatay, Adana, Osmaniye, Kilis, Elazığ). Today, Psycho-social support, like other psychological services, is spread over time and can be carried out face-to-face or remotely depending on the occurrence of the disaster, crisis, or trauma. It can be argued that providing psycho-social services remotely after a disaster of such magnitude, affecting millions, is a necessity rather than merely an alternative.. It is thought that the results to be obtained by examining the supports carried out in this framework and describing the forms, contents, effectiveness, etc. of the support provided in this context can be guiding for future intervention processes. In this context, the aim of this study is to examine and describe the perceptions of mental health professionals regarding the psycho-social support provided remotely by mental health professionals during the two major earthquake disasters centered in Kahramanmaraş and directly affecting eleven provinces of Turkey on 06.02.2023.

2. METHOD

The research was designed as a case study, which is one of the qualitative approaches. The study group of the research consists of mental health professionals who carried out remote psycho-social support in two major earthquake disasters centered in Kahramanmaraş. Purposive sampling method was used to determine the research group. In the formation of the study group, the condition of being a mental health professional who conducted remote psycho-social interventions after two major earthquake disasters was determined and the experts who met this condition constituted the research group. It is seen that 70% of the participants are female, 45% are between the ages of 31-40, 35% reside in Amasya, 30% in Ankara, 90% are psychological counselors, 40% have a bachelor's degree, 40% have a master's degree and 20% have a doctorate, and 60% are married. Semi-structured Interview Form and Demographic Information Form were used to collect the data. Remote data collection methods were used to collect the data. Accordingly, the interview forms were collected in writing via the e-mails of the participants. Descriptive analysis method was used to analyze the data. While presenting the findings, information about the participant is given in parentheses next to the participant statements. This information shows the number, gender, education level and age of the participant respectively. For example, (P1, M, Y, 28) shows that the participant is the first participant, male, has a master's degree and is 28 years old.

3. FINDINGS AND DISCUSSION

As a result of descriptive analysis, 5 themes were identified. These themes were named as follows: (1) The experience of remote psycho-social support offered in Kahramanmaraş-centered earthquakes, (2) Transportation channels, (3) Positive aspects, (4) Negative aspects, and (5) Evaluation of remote psychological services. Most participants were found to have positive...had positive perceptions and opinions about the remote psycho-social support experience they provided during the Kahramanmaraş earthquake. The triage category shows that the psycho-social intervention contributed to the categorization of the first needs of the earthquake survivors and the interventions to be carried out, albeit remotely. Accordingly, it is understood that the participants tried to meet the safety needs of earthquake survivors through these first interviews and tried to carry out studies to determine their needs. In the category of Providing Opportunities/Facilitation, almost all participants expressed their opinions. Accordingly, the majority of the participants stated that remotely conducted psycho-social services create opportunities for themselves and the clients and facilitate intervention in the process. In the limitations category, it was determined that some of the participants experienced or perceived limitations regarding their services.

Regarding the second theme, which is Transportation Channels, " In this theme, the codes and categories formed based on the participants' views on the methods they used for remote psycho-social services after the major earthquakes centered in Kahramanmaraş are shown in the table, explained and interpreted. The theme named as transportation channels consists of categories named Voice Call, Written Call and Online Studies. It was found that the participants mostly made phone calls, social media messaging, online seminars and information studies. According to the findings obtained from the analysis, it was understood that the studies carried out for individuals with primary and secondary trauma were carried out by using voice, written or online environments. Regarding the third theme, which is Positive Aspects, In this theme, the codes and categories formed based on the participants' views on the positive aspects of the distance psycho-social services they carried out after the major earthquakes centered in Kahramanmaraş were explained. This theme consists of the categories of Providing Opportunity, Affordability / Convenience and Satisfaction / Need for Support. It is understood that the theme of Positive Aspects consists of 3 categories. Accordingly, it is understood that most of the participants believe that distance services provide great opportunities, are economical, provide convenience and fulfill their need for support. The category of satisfaction/need to be able to provide support was formed based on the opinions of some of the participants that although they were far away, they had an intense desire and need for help and that they were very satisfied with being able to meet this need for help. As a matter of fact, these experts were unable to go to the field due to compelling reasons such as health problems, etc., but stated that they would like to help individuals in the earthquake zone. It was concluded that providing online services contributed to the well-being of the experts in this respect.

Regarding the fourth theme, which is Negative Aspect The negative aspects theme consists of the categories of social-emotional-physical limitations, harm and technical problems. Findings related to the theme of "Evaluation of Psychological Services Conducted at a Distance" The theme of evaluation of distance psychological services was formed based on the participants' perceptions and opinions about distance psychological services in general. This theme consists of inadequate, necessary, facilitative and useful categories. The findings were discussed within the framework of the literature.

ARAŞTIRMANIN ETİK İZİNİ

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Muş Alparslan Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi:18.05.2023

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası:93266/5/49

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

Araştırmacının mevcut araştırmaya katkısı %100'dür.

Yazar 1: Araştırmanın tasarlanması, yöntemin belirlenmesi, danışmanlık, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları, veri analizi, raporlaştırma 1. yazar tarafından yapılmıştır.

ÇATIŞMA BEYANI

Araştırmada herhangi bir kişi ya da kurum ile finansal ya da kişisel yönden bağlantı ya da çıkar çatışması yoktur.



Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)

Bolu Abant İzzet Baysal University
Journal of Faculty of Education

2024, 24(2), 732 – 750. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2024.-1337553>



The Impact of the Pandemic on Postgraduate Nursing Students: Comparison of Master's and Doctorate Studies

Pandeminin Lisansüstü Hemşirelik Öğrencileri Üzerindeki Etkisi: Yüksek Lisans ve Doktora Çalışmalarının Karşılaştırılması

Nevin ÇITAK BİLGİN¹, Mervenur BÖYÜK², Gülseren ÇITAK TUNÇ³

Geliş Tarihi (Received): 03.08.2023

Kabul Tarihi (Accepted): 02.04.2024

Yayın Tarihi (Published): 24.06.2024

Abstract: This study was conducted to determine the effect of the pandemic on the education and scientific research activities of nursing graduate students. The descriptive and cross-sectional research was carried out in Türkiye between February and March 2021 with 383 postgraduate students, 218 of whom are master's and 165 are doctoral students. The data were collected using an online questionnaire. Descriptive statistical methods, independent groups t-test and chi-square test were used to evaluate the data. The majority of the master's students were nurses (83.5%), and the majority of doctorate students were academicians (79.4%). During the pandemic, 75.7% of master's students and 80.6% of doctorate students completed their education online. While 50.3% of doctoral students made scientific publications and 44.8% participated in scientific events, only 18.8% of master's students had publications and 21.6% participated in congresses and symposiums. Master's students had more difficulties in communicating with the instructors, maintaining course attendance, and focusing on educational activities compared to doctorate students. Similarly, master's students had lower satisfaction with the efficiency of the courses, achievement of learning objectives, course achievements, scientific meetings, scientific publications, and academic consulting activities. The lowest satisfaction in both groups was academic consulting and advisory processes (Master's: 8.7%, Doctorate: 9.1%). The pandemic has affected master's and doctorate students' training and research activities. During the pandemic, nursing students enrolled in the master's program experienced more difficulties and were less satisfied with educational activities than doctoral students.

Keywords: Pandemics, Distance education, Postgraduate nursing education, Master's, Doctorate.

&

Öz: Bu çalışma pandeminin hemşirelik lisansüstü öğrencilerinin eğitim ve bilimsel araştırma faaliyetlerine etkisini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma tanımlayıcı ve kesitsel olarak gerçekleştirilmiştir. Çalışma Türkiye'de Şubat-Mart 2021 tarihleri arasında 218 yüksek lisans ve 165 doktora olmak üzere 383 lisansüstü öğrenci ile yürütülmüştür. Veriler internet ortamında uygulanan anket formu ile toplanmıştır. Verilerin değerlendirilmesinde tanımlayıcı istatistiksel metodlar, bağımsız gruplarda t testi ve ki kare testi kullanılmıştır. Yüksek lisans öğrencilerinin %83,5'i hemşire, doktora öğrencilerinin %79,4'ü akademisyendir. Pandemi döneminde yüksek lisans öğrencilerinin %75,7'si, doktora öğrencilerinin %80,6'sı eğitimlerini online olarak gerçekleştirmiştir. Bu dönemde doktora öğrencilerinin %50,3'ü bilimsel yayın yapıp %44,8'i bilimsel etkinliğe katılırken, yüksek lisans öğrencilerinin %18,8'i yayın yapmış ve %21,6'sı kongre ve sempozyuma katılmıştır. Yüksek lisans öğrencilerinin öğretim elemanları ile iletişim kurma, derse devam sağlama ve eğitim faaliyetlerine odaklanma konularında doktora öğrencilerine göre daha fazla zorluk yaşadıkları görülmüştür. Benzer şekilde yüksek lisans öğrencilerinin derslerin verimliliği, öğrenme hedeflerine ulaşılması, ders başarıları, bilimsel toplantılar, bilimsel yayınlar ve danışmanlık faaliyetlerinden daha düşük memnuniyet duydukları görülmüştür. Her iki grupta memnuniyetin en düşük olduğu alanın danışmanlık süreçleri (yüksek lisans: %8,7, doktora: %9,1) ile ilgili olduğu saptanmıştır. Pandemi yüksek lisans ve doktora öğrencilerinin eğitim ve araştırma faaliyetlerini etkilemiştir. Pandemi döneminde yüksek lisans öğrencileri doktora öğrencilerine göre eğitim faaliyetlerinde daha fazla güçlük yaşamış ve eğitim faaliyetlerinden daha düşük memnuniyet bildirmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Pandemi, Uzaktan eğitim, Lisansüstü hemşirelik eğitimi, Yüksek lisans, Doktora.

Atıf/Cite as: Çıtak Bilgin, N., Böyük, M., & Çıtak Tunç, G (2023). the impact of the pandemic on postgraduate nursing students: Comparison of master's and doctorate studies. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 732-750. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2024.-1337553>

İntihal-Plagiarizm/Etik-Ethik: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aibuefd>

Copyright © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University– Bolu

* This study was presented as an oral presentation between 8 and 10 April 2021 at the 4th International Health Sciences and Life Congress in Burdur, Türkiye.

1 Sorumlu Yazar: Assoc. Prof. Nevin Çıtak Bilgin, Bolu Abant İzzet Baysal University, Faculty of Health Sciences, Department of Obstetrics and Gynecology Nursing, nevincitak@yahoo.com, 0000-0003-4367-215X

2 Research Assistant, Mervenur Böyük, Bolu Abant İzzet Baysal University, Faculty of Health Sciences, Department of Obstetrics and Gynecology Nursing, mervenurbuyuk25@gmail.com, 0000-0003-4889-0383

3 Assoc. Prof, Gülseren Çıtak Tunç, Bursa Uludağ University, Faculty of Health Sciences, Department of Mental Health and Psychiatric Nursing, gctunc@uludag.edu.tr, 0000-0003-1329-1719

1. INTRODUCTION

COVID-19 emerged as a global pandemic in 2020 and has significantly affected educational activities worldwide. During the first year of the pandemic, when protection via vaccines was unavailable, universities switched to distance education, and master's and doctorate programs in graduate education were carried out with distance education as well (Yamamoto & Altun, 2013).

The initial postgraduate education programs in nursing date back to 50 years ago in Türkiye. Students were first admitted to the master's program in nursing in 1968 and to the doctorate program in 1972 (Kapucu & Bulut, 2019). Today, the number of master's and doctorate programs in universities has reached 69 and 35, respectively (Özkütük, 2018). The number of nursing students studying in postgraduate programs increased 5.3 times after the 2000s (Council of Higher Education [CHE], 2017). Between 2000 and 2015, 3.450 nurses graduated from these programs (Kocaman & Arslan Yürümezoğlu, 2015). The extensive demand for graduate programs in nursing is considered as an indicator of nurses' motivation for self-improvement, and such a demand requires the development of appropriate educational settings (Adam et al, 2019; Kocaman & Arslan Yürümezoğlu, 2015; Persky et al., 2020). Postgraduate programs consist of two stages (course and thesis). The core components of these programs are research, teaching, clinical practice, and mentoring (Persky et al., 2020). The main purpose of these programs is to train qualified manpower that can produce and use knowledge and solve problems with critical thinking (Karaman & Bakırcı, 2010). Postgraduate nursing students are expected to learn in-depth information in their chosen field, to conduct research on nursing practices using analytical thinking, and to use evidence-based data in these studies (Bahçecik & Alpar, 2009).

The studies showed that while distance education had advantages, such as providing a flexible learning environment, being accessible and economical (Clark, 2020; Genç & Gümrükçüoğlu, 2021) but distraction, lack of motivation, communication problems, insufficient infrastructure concerning internet access, and difficulties in comprehending applied courses were reported as disadvantages (Dhawan, 2020).

The effect of distance education on educational activities may differ according to the program in which students are enrolled in (Genç & Gümrükçüoğlu, 2021; Nsengimana et al., 2021; Watson et al., 2020). It was reported that distance education in applied disciplines such as nursing had significant disadvantages for postgraduate students in achieving the program objectives, such as analytical thinking, evidence-based research, and field-specific skills (Ergin & Şahan, 2021; Watson et al., 2020). Skills acquisition concerning interactive communication with patients was largely interrupted by the postponement of clinical practices in nursing education during the pandemic (Dewart et al., 2020). During this period, students mostly experienced higher anxiety about being unable to complete their education due to time pressures; therefore, their motivation decreased (Persky et al., 2020; Watson et al., 2020). In addition, postgraduate students in particular had to suspend their registration, lose semesters, or delay their graduation because they were unable to collect data or obtain institutional/ethical permission for their work/studies required by their programs (Ergin & Şahan, 2021).

Training researchers in the field of nursing, developing knowledge in the field of nursing, and basing nursing practices on a scientific basis are closely related to the quality of graduate education programs (Bahçecik & Alpar, 2009). Scientific competence in graduate education affects the quality of the university in particular and society in general (Karaman & Bakırcı, 2010). Scientific competence in postgraduate education requires carrying out scientific research activities after a prespecified training period.

1.1. Aim of the study

This study aimed to determine the educational and scientific research activities of the students enrolled in the master's and doctorate programs in nursing during the pandemic and to determine difficulties and satisfaction during this period.

1.2. The importance of the study

The pandemic process has made distance education compulsory so that education is not interrupted. In this process, graduate education programs in nursing were also carried out with distance education activities. The findings of this study will contribute to improving the quality of distance education by revealing the possible problems encountered by nursing students registered in master's and doctoral programs in distance education programs during the pandemic period and by creating solutions for the future.

2. METHOD

2.1. Research design

The research was descriptive and cross-sectional.

2.2. The universe and sample of the research/participants

The most recent data on the number of students attending graduate programs in nursing departments indicate a total of 7,516 students, including 6,157 graduate and 1,359 doctorate students, either starting or continuing these programs (CHE, 2017). As reported in the literature, Krejcie and Morgan calculated the number of the sample according to the size of the university based on the following formula: $s = \frac{X^2NP}{d^2(N-1)+X^2P}$ (1-P) (Ural & Kılıç, p. 47). Based on this calculation, the sample size to represent the universe was determined to be 367 students. The research was completed with 383 students who agreed to participate in the study, had access to the submitted questionnaire, and filled out the questionnaire completely.

2.3. Data collection tools and process

Research data were collected using the convenience sampling method via social media between February and March 2021 using Google Forms. The questionnaire was sent to the students enrolled in graduate nursing programs via social media platforms (WhatsApp groups and e-mail), and the data were collected online.

2.3.1. Questionnaire form

Research data was collected with a 29-item questionnaire consisting of questions and statements about information on participants' sociodemographic characteristics (i.e., age, gender, marital status, stage of the postgraduate program, employment status, etc.), their scientific research activities (i.e., scientific publication and scientific congress/symposium) during the pandemic, their satisfaction with the educational activities during the pandemic, and the difficulties they experienced in educational activities during the pandemic.

2.4. Data analysis

The data were evaluated using the Statistical Package for Social Sciences version 22.0. Descriptive statistical methods, independent group t-test, and chi-square test were used in the evaluation of the data. Statistical significance was taken as $p < 0,05$.

2.5. Ethical approval

In this study, all rules stated to be followed within the scope of the "Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Directive" were followed. None of the actions specified under the title of

“Actions Violating Scientific Research and Publication Ethics,” which is the second part of the directive, have not been carried out

Ethics committee permission information

Ethical committee: Bolu Abant İzzet Baysal University Social Sciences Ethics Committee for Human Research

Data of ethical approval: 01.02.2021

The number of ethical approvals: 2021/38

The study was approved also by the Republic of Türkiye Ministry of Health, COVID-19 Scientific Research Platform (date: January 20, 2021). Informed consent was presented to the students on the initial page of the questionnaire, and only the students who agreed to participate in the research were able to continue the survey.

3. FINDINGS

Descriptive characteristics of Master's and Doctorate students are shown in Table 1. The majority of the students were female in both groups, the number of married people was higher in the doctorate group, and the mean age for the master's students was 26.56 ± 3.55 years, while it was 31.24 ± 4.34 years for the doctorate students. It was observed that half of the students in both groups were taking courses, and the other half were in the thesis stage. While 83.5% of the master's students worked as nurses, 79.4% of the doctorate students were academicians. Results revealed that the majority of the students in both groups continued their education in a state university and continued their studies in a metropolitan city. During the pandemic, 21.1% of master's students and 13.3% of doctorate students suspended their enrollments, and 1/5 of the master's students (18.8%) and approximately 1/6 of the doctorate students (15.2%) asked for and received additional time.

It was observed that the courses were mostly conducted online (Master's: 75.7%; Doctorate: 80.6%) in both groups during the pandemic, in which half of the master's students (52.3%) and approximately 2/3 of the doctorate students (71.5%) did not have clinical practice. After the pandemic, 31.2% of the master's students and 40.0% of the doctorate students demanded the continuation of online postgraduate education in nursing.

Table 1.

Descriptive Characteristics of Master's and Doctorate Students (n=383)

Characteristics	Master (n=218)		Doctorate (n=165)		Total (n=383)	
	n	%	n	%	n	%
Gender						
Female	192	88,1	154	93,3	346	90,4
Male	26	11,9	11	6,7	37	9,6
Marital status						
Single	166	76,1	82	49,7	248	64,7
Married	52	23,9	83	50,3	135	3,3
Mean age (Mean±Sd)	26,6 ±3,55		31,24±4,34		28,57 ±4,54	
Graduate program						
Nursing fundamental	11	5,1	23	14,0	34	8,9
Medical nursing	34	15,6	11	6,7	45	11,8
Surgical nursing	10	4,5	17	10,4	27	7,0
Pediatric nursing	26	12,0	33	20,0	59	15,4
Obstetrics and gynaecology nursing	55	25,3	26	15,6	81	21,1
Public health nursing	42	19,2	27	16,3	69	18,1
Psychiatric nursing	25	11,5	20	12,1	45	11,7
Management in nursing	7	3,2	5	3,0	12	3,1
Education in nursing	8	3,6	3	1,9	11	2,9
Graduate program phase						
Lesson	105	48,2	81	49,1	186	48,5
Thesis	113	51,8	84	50,9	197	51,5
Working status						
Unemployed	24	11,0	3	1,8	27	7,1
Academician	36	16,5	131	79,4	167	43,6
Health Worker (public/private)	158	83,5	31	18,8	189	49,3
University feature						
State	196	89,9	155	93,9	351	91,7
Foundation	22	10,1	10	6,1	32	8,3
Postgraduate education residential area						
Metropolis	139	63,8	132	80,0	271	70,8
City	74	33,9	27	16,4	101	26,3
District	5	2,3	6	3,6	11	2,9
Academic title of advisor						
Assistant professor	107	49,1	42	25,5	149	3,0
Associate professor	70	32,1	49	29,7	119	31,0
Professor	41	18,8	74	44,8	115	30,0
Impact on the continuation of postgraduate education						
Educational process unaffected	127	58,3	116	70,3	243	63,5
Registration freeze	46	21,1	22	13,3	68	17,8
Get additional time	41	18,8	25	15,2	66	17,2
Drop out of education	4	1,8	2	1,2	6	1,5
Type of the education						
Online	165	75,7	133	80,6	298	77,9
Face to face	22	10,1	19	11,5	41	10,7
Hybrid (online+face to face)	31	14,2	13	7,9	44	11,4
Clinical practices						

The Impact of the Pandemic on Postgraduate Nursing Students: Comparison of Master's and Doctorate Studies

(Pandeminin Lisansüstü Hemşirelik Öğrencileri Üzerindeki Etkisi: Yüksek Lisans ve Doktora Çalışmalarının

Karşılaştırılması)

No clinical application	114	52,3	118	71,5	232	60,6
In clinic	39	17,9	9	5,5	48	12,6
Online case discussion	59	27,1	30	18,2	89	23,2
Discussion of clinical videos	6	2,7	8	4,8	14	3,6
Demand for online graduate education in post-pandemic nursing						
Yes	68	31,2	66	40,0	134	35,0
No	91	41,7	66	40,0	157	41,0
Indecisive	59	27,1	33	20,0	92	24,0
Total	218	100,0	165	100,0	383	100,0

Figure 1 presents the involvement of graduate students in scientific research based on their programs. The rates of scientific publication, participation in congresses-symposiums, and involvements in projects were higher among the doctorate students compared to master's students, respectively (Master's 18.8%, 21.6%, 3.7%; Doctorate: 50.3%, 44.8%, 9.7%). Regarding organization of symposiums/congresses (Master's: 4.1%; Doctorate: 5.5%) and participation in courses and seminars (Master's: 14.7%; Doctorate: 18.2%), both groups were found to be similar with low rates.

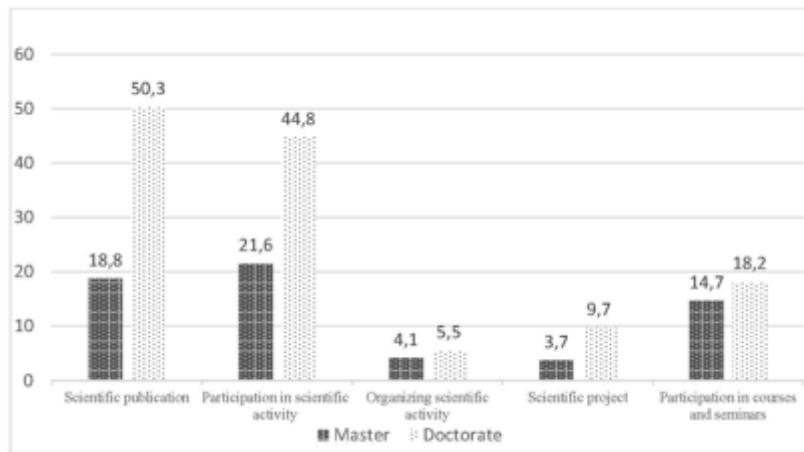


Figure 1. Involvement of Master's and Doctorate students in scientific research

Comparison of Master's and Doctorate students' views on the difficulties of educational activities during the pandemic is presented in Table 2. Comparison of the difficulties experienced by postgraduate nursing students in education based on their programs during the pandemic showed that master's students had more problems in maintaining course attendance and communicating with instructors compared to doctorate students and could not focus on educational activities due to fatigue/burnout ($p < .01$). There was no difference between the groups in terms of technical infrastructure, motivation, research, and application activities, time management, and economic difficulties ($p > .05$).

Table 2.

Comparison of Master's and Doctorate Students' Views on The Difficulties of Educational Activities During the Pandemic (n=383)

Expressions	Master		Doctorate		Total		Statistical analysis
	n	%	n	%	n	%	
Lack of technical infrastructure (system problems due to lack of computer, internet and hardware)							
Yes	96	44,0	65	39,4	161	42,0	X ² = 0.831
No	122	56,0	100	60,6	222	58,0	p= .362
Lack of motivation							
Yes	91	41,7	63	38,2	154	40,2	X ² = 0.495
No	127	58,3	102	61,8	229	59,8	p= .482
Difficulty in maintaining research and practice activities (Data collection, obtaining institutional permission)							
Yes	71	32,6	69	41,8	140	36,6	X ² = 3.464
No	147	67,4	96	58,2	243	63,4	p= .063
Difficulty in maintaining course attendance							
Yes	110	50,5	22	13,3	132	34,5	X ² = 57.310
No	108	49,5	143	86,7	251	65,5	p= .000
Difficulty concentrating on education							
Yes	96	44,0	23	13,9	119	31,1	X ² = 39.723
No	122	56,0	142	86,1	264	68,9	p= .000
Difficulty communicating with instructors							
Yes	87	39,9	31	18,8	118	30,8	X ² = 19.652
No	131	60,1	134	81,2	265	69,2	p= .000
Difficulty in time management							
Yes	142	65,1	113	68,5	255	66,4	X ² =0.473
No	76	34,9	52	31,5	125	3,4	p= .492
Economic difficulties							
Yes	115	52,8	89	53,9	204	53,3	X ² = 0.053
No	103	47,2	76	46,1	179	46,7	p= .818

Comparison of Master's and Doctorate students' satisfaction levels with educational activities during the pandemic is provided in Table 3. Doctorate students' efficiency in courses, achievement of the learning objectives in courses, academic performance, satisfaction with scientific meetings, scientific research and consulting/advisory activities were found to be higher compared to the master's students ($p < .05$). On the other hand, the master's students were more satisfied with the thesis follow-up and thesis defence processes and the expectations of their instructors about training compared to the doctorate students ($p < .05$). The groups were similar in terms of satisfaction with scientific publication activities ($p > .05$).

Table 3.

Comparison of Master's and Doctorate Students' Satisfaction Levels with Educational Activities During the Pandemic (n=383)

Expressions	Master		Doctorate		Total		Statistical analysis
	n	%	n	%	n	%	
Satisfaction with course efficiency							
Yes	41	18,8	36	21,8	77	20,1	X ² = 27.964 p= .000
No	122	56,0	50	30,3	172	44,9	
Indecisive	55	25,2	79	47,9	134	35,0	
Satisfaction with the achievement of the learning objectives of the courses							
Yes	40	18,3	49	29,7	89	23,2	X ² = 8.384 p= .015
No	132	60,6	78	47,3	210	54,9	
Indecisive	46	21,1	38	23,0	84	21,9	
Satisfaction with scientific publication activities							
Yes	43	19,7	38	23,0	81	21,1	X ² = 1.023 p= .600
No	107	49,1	73	44,2	180	47,0	
Indecisive	68	31,2	54	32,8	122	31,9	
Satisfaction with assessments/lesson success							
Yes	80	36,7	49	29,7	129	33,7	X ² = 9.986 p= .007
No	94	43,1	59	35,8	153	39,9	
Indecisive	44	20,2	57	34,5	101	26,4	
Satisfaction with scientific meeting activities							
Yes	68	31,2	69	41,8	137	35,8	X ² = 8.800 p= .012
No	111	50,9	59	35,8	170	44,4	
Indecisive	39	17,9	37	22,4	76	19,8	
Satisfaction with scientific research activities							
Yes	19	8,7	26	15,8	45	11,7	X ² = 6.337 p= .041
No	132	60,6	102	61,8	234	61,1	
Indecisive	67	30,7	37	22,4	104	27,2	
Satisfaction with thesis follow-up and defense processes							
Yes	65	47,8	71	43,0	136	35,5	X ² = 7.262 p= .026
No	83	38,1	49	29,7	132	34,5	
Indecisive	70	32,1	45	27,3	115	30,0	
Satisfaction with the educational expectations of the instructors							
Yes	126	57,8	72	43,6	198	51,7	X ² = 7.596 p= .022
No	41	18,8	43	26,1	84	21,9	
Indecisive	51	23,4	50	30,3	101	26,4	
Satisfaction with supervisor processes							
Yes	19	8,7	15	9,1	34	8,9	X ² = 21.334 p= .000
No	120	55,0	53	32,1	173	45,1	
Indecisive	79	36,3	97	58,8	176	46,0	

4. DISCUSSION RESULTS and CONCLUSION

Preventing students from carrying out scientific research activities has been one of the most important effects of the pandemic on postgraduate education (Ergin & Şahan, 2021). This study determined that the rate of writing scientific articles, participating in scientific activities, and taking part in scientific projects was higher for doctorate students, and their satisfaction with these activities was higher compared to master's students. This can be explained by the fact that four-fifths of the doctorate students had already worked as academicians at the university, and they had more scientific competencies. The research finding claiming that students in nursing doctorate programs gain professionalism in planning and carrying out research during their doctorate education also supports this view. In line with the findings of the research conducted to determine nursing doctorate programs students' views on doctorate education, students reported gaining professionalism in planning and carrying out research in these programs (Kapucu & Bulut, 2019). A study conducted with postgraduate students in Iran demonstrated that students in senior classes knew more about effective factors related to research activities and displayed appropriate attitudes (Safari et al., 2015).

One of the main goals of graduate programs is to enable students to interpret events from a broad and deep perspective by conducting scientific research. Scientific research is also important in improving patient safety and care quality (Bahçecik & Alpar, 2009). The self-improvement needs of students enrolled in these programs require the development of suitable settings for graduate education. Participation in scientific activities such as congresses and symposiums, which are environments where knowledge is shared during the education process, enables students to develop and renew themselves (Karaman & Bakırcı, 2010). However, postgraduate students experience anxiety about designing studies, data collection methods, and writing and presenting articles (Ezebilo, 2012). Dubey and Ranjan (2020) reported that the decrease in the number of patients who applied to outpatient clinics in hospitals due to the pandemic prevented the continuation of postgraduate research projects. In this context, it can be argued that master's students were unable gain experience in planning and conducting scientific research activities during this period. For this reason, it seems important that advisers support students more in this context.

This study determined that master's students had more difficulty in maintaining course attendance compared to doctorate students. This is an expected result considering the fact that 83.5% of the master's students were also healthcare professionals. During the pandemic, the most extensively overworked occupational group was healthcare professionals. Similarly, a study conducted with postgraduate nursing students in Egypt determined that employed students had to attend the program for longer durations, and working days were the most challenging factor for them (Adam et al., 2019). Distance education may be preferred by postgraduate nursing students who are mostly working and have many responsibilities (Kozan et al., 2021). The research found that 31.2% of the master's students and 40.0% of the doctorate students demanded that the education continue remotely in the future as well. This result may be due to the fact that master's students had more difficulties during the distance education process, and their satisfaction was lower.

This study found that students with master's degrees had more difficulties in communicating with their instructors. In times of crisis, it is important for students to understand the changing expectations of the program, the decisions that are made, and why those decisions are made (Persky et al., 2020). Master's students may experience inadequacy in problem solving since they have more limited knowledge and experience compared to doctorate students. For this reason, advisers should establish open communication with their students and support them.

In times of crisis, such as a pandemic, programs can be reorganized to achieve the main goals of the programs, but if the mental and physical well-being of the students cannot be maintained, reaching the program goals cannot be considered a success (Persky et al., 2020). The study identified that one-third of the students reported fatigue and burnout, and it was found that the inability to focus on education due to fatigue and burnout was higher in master's students compared to doctorate students. Students working as

nurses having more difficulties in performing educational activities could be associated with the multiple roles and responsibilities they shouldered. Even if their motivation is high, the difficulties experienced by students during the education process increase due to the multiple roles and responsibilities that already exist (Adam et al., 2019). Considering that the pandemic has increased the workload and burnout of nurses as healthcare professionals (Teng et al., 2020), it seems important to provide more support to students who continue the program as healthcare professionals.

The quality of education must be maintained even during chaotic times, such as the current pandemic (Şanlı et al., 2021). This study concluded that master's students were less satisfied with the efficiency of their courses than doctorate students. Consistent with these findings, a study in which the majority of the participants were master's students determined that students' satisfaction with the efficiency of their courses was lower during the distance education process (Adnan & Anwar, 2020). A qualitative study conducted with graduate students concluded that nearly half of the students' perceptions regarding the educational activities were negative, while positive perceptions were associated with educational activities opening new horizons for students, providing the opportunity for self-development, and enriching their knowledge (Limon & Durnalı, 2018). The important factors that reduce student satisfaction with lesson efficiency were related to the problems experienced by the students in attending and following the lessons and the lack of infrastructure (Keskin & Kaya, 2020). The finding related to students' dissatisfaction with the course efficiency in this study can also be regarded as the result of the master's students' difficulties in maintaining course attendance and focusing on educational activities.

The recently acclaimed assessment and evaluation approach focuses on the process as well as the product. Course achievement includes applying and structuring knowledge and transforming this knowledge into high-level skills, rather than recalling and retaining knowledge (Özdemir et al., 2014). The present study concluded that master's students were less satisfied with their course achievement and the achievement of the learning objectives in courses compared to doctorate students. It is reported that educational institutions should be flexible by acting outside existing patterns to reach the goals of the education programs and to meet the expectations of the students regarding these programs, especially during periods when educational activities are affected, such as the pandemic (Persky et al., 2020). The weakness of the pedagogical design of the program, the inability to achieve program goals with distance education, failure to clearly specify the evaluation methods, the inability of the students to adapt to the courses, and the high course and homework load were identified as factors affecting the success of the course and the achievement of course goals (Kozan et al., 2020). The clinical applications of theoretical courses were also carried out online during the transition to distance education in the pandemic. It can be argued that this practice may have negatively affected satisfaction with educational activities since it created an obstacle to the transformation of theory into practice.

The rapid and sharp transition to distance education due to the pandemic has been challenging not only for students but also for educators (Yamamoto & Altun, 2020). The research determined that the courses could be provided face to face at a rate of only 1/10 in both groups. This rate reveals the necessity for educators to use technology effectively in education (Şanlı et al., 2021). Although it seems natural and quite normal that the students' expectations from the educators were not sufficiently met during the adaptation process to the sudden and rapidly evolving distance education programs (Nsengimana et al., 2021), it can be argued that students' very low satisfaction levels with the educational activities have made it crucial for

educators to use innovative approaches in the course, practice, scientific activities, and evaluation methods in distance education.

The academic consulting and advisory process in graduate education is closely related to success in education, as well as the increase in quality, motivation, and satisfaction with education processes (Ergin & Şahan, 2021). Some studies have shown that students do not receive enough support from advisers during the postgraduate education process (Matin & Khan, 2017), as well as studies concluding that students are satisfied with the academic consulting and advisory process (Genç & Gümrükçüoğlu, 2021). The current research determined that the satisfaction rates from the academic consulting and advisory process were low in both groups (Master's: 8.7%, Doctorate: 9.1%). While more than half of the students in the master's group (55.0%) clearly stated that they were not satisfied with the academic consulting and advisory, more than half of the doctorate students (58.8%) expressed indecision about this situation. This result may be related to the fact that the doctorate students worked in the same institution with their advisers and were aware of their heavy workloads.

A study conducted by Adam et al. (2019) with 236 nursing master's and doctorate students concluded that more than 3/4 of the students reported that academic consulting and advisory were quite challenging for them, and the most challenging factor regarding consulting was related to the fact that their advisers were busy with too many students. The increase in the number of students in graduate programs in Türkiye has led to an increase in the number of students who need a faculty member as an adviser. For this reason, the number of students per faculty member in master's and doctorate programs has increased to 14 (Council of Higher Education [CHE], 2016). In this context, the high student load of the advisers may have negatively affected the time that the adviser allocated to the students in the present study.

The study found that doctorate students' satisfaction with thesis follow-up and thesis defence processes was lower compared to the satisfaction experienced by master's students. For students who are in the thesis stage, identifying the research topic, obtaining institutional permissions, conducting the research, and defending it before the jury requires efficient time management skills (Dubey & Ranjan, 2020; Ergin & Şahan, 2021). However, the thesis follow-up exams are not routine for students in the master's program, and students take the thesis defence exam at the end of 2 years. Unlike master's students, doctorate students are required to be successful in various comprehensive exams (CHE, 2016). It can be argued that these comprehensive evaluations challenge students in doctorate programs. In addition, the supportive attitude of the instructors in the thesis follow-up and defence processes also affected satisfaction. While some studies have shown that instructors have a supportive and understanding attitude in these processes (Genç, & Gümrükçüoğlu, 2021) there are also studies demonstrating that the support is insufficient (Keskin & Özer Kaya, 2020; Nsengimana et al., 2021). It has been reported that during the pandemic, doctorate students needed thesis-related advisory processes more than master's students (Motte, 2020). Therefore, it seems that doctoral students are supported more by their advisers.

4.1. Study limitations

The research is limited to data from the first one-year period in which vaccine protection could not be provided during the pandemic in Türkiye. The data were based on students' self-reports, and, thus, cannot be generalized. Although the use of a convenience sampling method in the study is a limitation, reaching a sufficient sample size was evaluated positively.

In conclusion, the results revealed that the pandemic affected the education and research activities of postgraduate nursing students. There were differences between the master's and doctorate groups in terms of these activities, and students in the master's group experienced more difficulties and dissatisfaction. Master students' participation in classes and communication problems with educators can hinder their

thoughts on continuing their doctorate in the post-pandemic period. Therefore, supporting master's students with activities aimed at increasing satisfaction with consultancy support is recommended.

Organizing completion programs for educational activities that are considered inadequate according to the program studied may serve as a solution. In addition, it is necessary to evaluate the long-term impact of the pandemic process on nursing graduate programs. For this reason, longitudinal studies are recommended.

Reference

- Adam, S.M., Abdel-Azeem, H., & Abdel-Khalik, A. (2019). Challenges of postgraduate studies: Assessments by master and doctoral nursing students. *International Journal Of Novel Research in Healthcare and Nursing*, 6(3), 710-719. <https://www.noveltyjournals.com/upload/paper/Challenges%20of%20Postgraduate%20studies-2082.pdf>.
- Adnan, M., & Anwar, K. (2020). Online learning amid the covid-19 pandemic: students' perspectives. *Journal of Pedagogical Sociology and Psychology*, 2(1), 45-51. <https://eric.ed.gov/?id=ED606496>
- Bahçecik, N., & Alpar, Ş. (2009). Nursing education in Turkey: From past to present. *Nurse Educ Today*, 29(7), 698-703. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2009.05.008>
- Clark, J.T. (2020). Distance education. In. Ladanza, E. (Eds), *Clinical Engineering Handbook, 2.nd ed.* (pp. 410-415). Elseiver, Philadelphia. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-813467-2.00063-8>
- Council of Higher Education. (2016). *Graduate education and education regulation*. Retrieved December 14, 2021, from: <https://www.mevzuat.gov.tr/File/GeneratePdf?mevzuatNo=21510&mevzuatTur=KurumVeKurulusYonetmeligi&mevzuatTertip=5>
- Council of Higher Education. (2017). *Nursing undergraduate education workshop dated 2017 November 23*, Ankara. Retrieved December 14, 2021, from: <https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/Hemsirelik Lisans Egitimi Calistayi Sonuc Raporu.pdf>
- Dewart, G., Corcoran, L., Thirsk ,L., & Petrovic, K. (2020). Nursing education in a pandemic: Academic challenges in response to COVID-19. *Nurse Educ Today*, 92,104471. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7263267/>
- Dhawan, S. (2020). Online learning: A panacea in the time of COVID-19 crisis. *Journal of Educational Technology Systems*, 49(1), 5-22. <https://doi.org/10.1177%2F0047239520934018>
- Dubey, P.K., & Ranjan, A. (2020). Aftermath of COVID-19: Wither postgraduate teaching and research? *Indian Journal of Anaesthesia*, 64(10), 921-922. https://doi.org/10.4103/ija.IJA_570_20
- Ergin, E., & Şahan, S. (2021). Determination of the problems experienced by postgraduate nursing students at the thesis stage during the pandemic period. *Journal of Basic and Clinical Health Sciences* ;5(1):204-1006. <https://doi.org/10.30621/jbachs.905240>
- Ezebilo, E.E. (2012). Challenges in postgraduate studies: Assessments by doctoral students in a Swedish University. *Higher Education Studies*, 2(4), 49-57. <https://www.ccsenet.org/journal/index.php/hes/article/view/22566>
- Genç, M., Ay, M., & Gümrükçüoğlu, S. (2021). The views of postgraduate education students in the field of theology on distance education in the coronavirus (Covid-19) process. *Journal of Academic Research in Religious Sciences*, 21(1), 71-97. <https://doi.org/10.33415/daad.840675>
- Kapucu, S., & Bulut, H. (2019). Turkish public university students' views on the quality of PhD education in nursing. *Journal of Higher Education*, 9(1), 84-90. <https://doi.org/10.2399/yod.18.022>
- Karaman, S., & Bakırcı, F. (2010). Postgraduate study in Turkey: Problems and proposed solutions. *The Journal of Social Sciences Research*, 5(2), 94-114. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/gopsbad/issue/48557/616554>

- Keskin, M., & Özer Kaya, D. (2020). Evaluation of students' feedbacks on web-based distance education in the Covid-19 process. *Izmir Katip Celebi University Faculty of Health Science J*, 5(2), 59-67. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ikcusbfd/issue/55773/754174>
- Kocaman, G., & Arslan Yürümezoğlu, H. (2015). Situation analysis of nursing education in Turkey: Nursing education with numbers (1996-2015). *Journal of Higher Education and Science*, (3), 255-262. <https://dergipark.org.tr/en/pub/higheredusci/issue/61508/918471>
- Kozan, E.H., Çolak, M., & Demirhan, B.S. (2021). Distance education in COVID-19 pandemia: Reflections on nursing education. *Journal of Education and Research in Nursing*, 18(1), 60-64. <https://doi.org/10.5152/jern.2021.79084>
- Limon, İ., & Durnalı, M. (2018). Phd students' metaphoric perceptions on doctorate education and instructors. *Sakarya University Journal of Education*, 8(1), 26-40. <https://doi.org/10.19126/suje.336878>
- Matin, M.A., & Khan, M.A. (2017). Common problems faced by postgraduate students during their thesis works in Bangladesh. *Bangladesh Journal of Medical Education*, 8(1), 22-27. <https://doi.org/10.3329/bjme.v8i1.32245>
- Motte, K. (2020). The intersection of stakeholder, educator, and community support for distance education doctoral education students. *International Journal of Online Graduate Education*, 3(3), 1-14. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4300703>
- Nsengimana, T., Bazimaziki, G., Nyirahabimana, A., Mushimiyimana, J.B., Mutarutinya, V., Mugabo, L.R., & Nsengimana, V. (2021). Online learning during COVID-19 pandemic in Rwanda: Experience of postgraduate students on language of instruction, mathematics and science education. *Contemporary Mathematics and Science Education*, 2(1), ep21009. <https://doi.org/10.30935/conmaths/10788>
- Özdemir, H., Arslan, S.Y., & Tasci, S.A. (2014). Qualitative study about nursing doctoral education in Turkey. *International Journal of Caring Sciences*, 7(2), 542-557. <http://www.internationaljournalofcaringsciences.org/docs/22.%20%C3%96zdemir-1.pdf>
- Özkütük, N. (2018). General situation report about the higher education institutes providing nursing education in Turkey. *Journal of Higher Education*, 8(2), 150-157. <https://doi.org/10.2399/yod.18.006>
- Persky, A.M., Fuller, K.A., Jarstfer, M., Rao, K., Rodgers, J.E., & Smith, M. (2020). Maintaining core values in postgraduate programs during the COVID-19 Pandemic. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 84(6), 697-702. <https://doi.org/10.5688/ajpe8158>
- Safari, Y., Navazeshkhah, F., Azizi, M., Ziaei, M., & Sharafi, K. (2015). The effective factors on the postgraduate students' interest and participation in performing research activities-case study: Kermanshah University of Medical Science. *Future of Medical Education Journal*, 5(2), 3-9. <https://dx.doi.org/10.22038/fmej.2015.4454>
- Şanlı, D., Uyanık, G., & Ünsal Avdal, E. (2021). Nursing education in the World during the COVID-19 pandemic. *Izmir Katip Celebi University Faculty of Health Science Journal*, 6(1), 55-63. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ikcusbfd/issue/60165/843697>
- Teng, Z., Wei, Z., Qiu, Y., Tan, Y., Chen, J., Tang, H., Wu, H., Wu, R., & Huang, J. (2020). Psychological status and fatigue of frontline staff two months after the COVID-19 pandemic outbreak in China:

A cross-sectional study. *Journal of Affective Disorders*, 275, 247-252.
<https://dx.doi.org/10.1016%2Fjad.2020.06.032>

Ural, A., & Kılıç, İ. (2013). *Scientific research process and data analysis with SPSS*. Detay Publishing. p:47.

Watson, C., Chima, C., Murray, B., Plunkett, S., & Rohan, N. (2020). COVID-19: Changing experiences of teaching and learning in postgraduate nursing education. *All Ireland Journal of Higher Education*, 12(3), 1-9. <https://ojs.aishe.org/index.php/aishe-j/article/view/471>

Yamamoto, G.C., & Altun, D. (2020). The Coronavirus and the rising of online education. *Journal of University Research*, 3(1), 25-34. <https://dx.doi.org/10.32329/uad.711110>

GENİŞLETİLMİŞ ÖZET

1.GİRİŞ

Covid-19 pandemisi 2020 yılında ortaya çıkmış ve dünyada eğitim faaliyetlerini önemli ölçüde etkilemiştir. Pandemide, aşı ile korunmanın sağlanamadığı ilk bir yıllık dönemde üniversiteler uzaktan eğitim sürecine geçmiştir. Bu süreçte, lisansüstü eğitimde yüksek lisans ve doktora programları da uzaktan eğitim ile gerçekleştirilmiştir (Yamamoto & Altun, 2013).

Türkiye’de hemşirelikte lisansüstü eğitim programlarının başlangıcı 50 yıl öncesine dayanmaktadır. Hemşirelikte yüksek lisans programına 1968 yılında, doktora programına ise 1972 yılında öğrenci alınmaya başlamıştır (Kapucu & Bulut, 2019). Günümüzde üniversitelerdeki yüksek lisans program sayısı 69’a, doktora program sayısı 35’e ulaşmıştır (Özkütük, 2018). Türkiye’de 2000’li yıllardan sonra lisansüstü programlarda öğrenim gören hemşire öğrenci sayısının 5.3 kat arttığı belirtilmektedir (Council of Higher Education [CHE], 2017). 2000-2015 yılları arasında yüksek lisans programlarından yaklaşık 2788, doktora programlarından 650 olmak üzere toplam 3450 hemşire mezun olmuştur (Kocaman & Arslan Yürümezoğlu, 2015). Lisansüstü programlar iki aşamadan (ders ve tez) oluşmaktadır. Bu programların temel bileşenlerini araştırma, öğretim, klinik uygulama ve mentörlük oluşturmaktadır (Persky et al., 2020). Programların temel amacı bilgi üreten, bilgiyi kullanan ve eleştirel düşünce tarzıyla problem çözebilecek nitelikli insan gücünü yetiştirmektir (Karaman & Bakırcı, 2010). Lisansüstü hemşirelik öğrencilerinin, seçtikleri alanda bilgileri derinlemesine öğrenmeleri, analitik düşünme sürecini kullanarak hemşirelik uygulamaları için araştırma yapmaları ve bu araştırmalarda kanıt dayalı verileri kullanmaları beklenmektedir (Bahçecik & Alpar, 2009).

Pandemide internet teknolojileri kullanılarak gerçekleştirilen uzaktan eğitimin avantajlarının yanında dezavantajları da bulunmaktadır. Yapılan çalışmalar sonucunda, esnek bir öğrenme ortamı sağlama, erişilebilir olma ve ekonomik olma özellikleri uzaktan eğitimin avantajları olarak belirlenirken (Clark, 2020; Genç & Gümrükçüoğlu, 2021), dikkat dağınıklığı, motivasyon eksikliği, iletişim sorunları, internet erişimi konusunda altyapı yetersizliği, teknik sorunlar ve uygulamalı dersleri kavramada zorluklar ise dezavantajları olarak belirlenmiştir (Dhawan, 2020).

Uzaktan eğitimin, eğitim faaliyetlerine etkisi, eğitim görülen programa göre farklılık gösterebilmektedir (Genç & Gümrükçüoğlu, 2021; Nsengimana et al., 2021; Watson et al., 2020). Özellikle hemşirelik gibi uygulamalı disiplinlerde eğitimin uzaktan yürütülmesinin lisansüstü öğrenim gören öğrencilere analitik düşünme, kanıt temelli araştırmaları gerçekleştirme, alana özgü becerilerin kazandırılması gibi program hedeflerinin gerçekleştirilmesi konusunda önemli bir dezavantaj olduğu belirtilmektedir (Ergin & Şahan, 2021; Watson et al., 2020). Pandemide hemşirelik eğitiminde klinik uygulamaların ertelenmesi ile hasta etkileşimli beceri kazanımı sekteye uğramıştır (Dewart et al., 2020). Öğrenciler bu dönemde daha çok eğitimlerini tamamlayamama konusunda zaman baskısına bağlı endişe yaşamış ve motivasyonları düşmüştür (Persky et al., 2020; Watson et al., 2020). Bununla birlikte özellikle tez aşamasındaki öğrenciler eğitim programları gereği yapmaları gereken çalışma/çalışmalar için kurum izni ve etik izin alamama, veri toplayamama gibi sorunlar nedeniyle kayıt dondurmak durumunda kalmış, dönem kayıpları olmuş ve mezuniyetleri gecikmiştir (Ergin & Şahan, 2021).

Hemşirelik alanında araştırmacı yetiştirme, hemşirelik bilgisini geliştirme ve hemşirelik uygulamalarını bilimsel temele dayandırma lisansüstü eğitim programlarının kalitesi ile yakından ilişkilidir (Bahçecik & Alpar, 2009). Lisansüstü eğitimde bilimsel yetkinleşme için belirli bir eğitim sürecinin ardından bilimsel araştırma faaliyetlerini gerçekleştirmek gerekir. Bu araştırma hemşirelik alanında yüksek lisans ve doktora

programına kayıtlı öğrencilerin pandemi sürecindeki eğitim ve bilimsel araştırma faaliyetlerini, yaşadıkları zorlukları ve memnuniyetlerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir.

2.YÖNTEM

Araştırma tanımlayıcı ve kesitsel tiptedir. Hemşirelik bölümlerinde lisansüstü programlarda öğrenim gören öğrenci sayılarına ilişkin en son güncel veriler göz önüne alındığında, bu programlara yeni kayıtlı ve devam eden 6.157 yüksek lisans, 1.359 doktora öğrencisi olmak üzere toplam 7516 öğrencinin bulunduğu bildirilmiştir (CHE, 2017. Literatürde $s=X2NP (1-P)÷ d2(N-1)+X2P (1-P)$ formülüne dayalı olarak evren büyüklüğüne göre ne kadar örneklem alınacağı Krejcie ve Morgan tarafından hesaplanmıştır (Ural & Kılıç, p. 47). Bu hesaplama dayalı olarak evreni temsil edecek olan örneklem hacmi 367 öğrenci olarak belirlenmiştir. Araştırma çalışmaya katılmayı kabul eden, gönderilen ankete erişim sağlayabilen ve anket formunu eksiksiz bir şekilde dolduran 383 öğrenci ile tamamlanmıştır.

Araştırma verileri, katılımcıların sosyo-demografik özelliklerine, pandemi sürecinde bilimsel araştırma ve eğitim faaliyetlerinde ilişkin 29 sorudan oluşan bir anket formu ile toplanmıştır. Veriler Google Form aracılığı ile Şubat-Mart 2021 tarihleri arasında toplanmıştır. Anket formu lisansüstü hemşirelik programlara kayıtlı öğrencilere sosyal medya platformlarından (whatsapp grupları, e- posta) ulaştırılarak online olarak toplanmıştır. Veriler, SPSS 22.0 paket programı kullanılarak değerlendirilmiştir.

3. BULGULAR, TARTIŞMA VE SONUÇ

Pandemi döneminde derslerin çoğunlukla online (yüksek lisans: %75.7; doktora: %80.6) sürdürüldüğü, yüksek lisans öğrencilerinin yarısının (%52.3), doktora öğrencilerinin yaklaşık 2/3'ünün (%71.5) pandemi sürecinde klinik uygulamalarının bulunmadığı görülmüştür (Tablo 1). Doktora eğitimi alan öğrencilerin yüksek lisans öğrencilerine göre bilimsel yayın yapma, kongreye-sempozyuma katılma ve proje görev alma oranları daha yüksek bulunmuştur (sırasıyla yüksek lisans: %18.8, %21.6, %3.7; doktora: %50.3, %44.8, %9.7) (Şekil 1).

Pandemide lisansüstü hemşirelik öğrencilerinin öğrenim gördükleri programa göre eğitim-öğretimde yaşadıkları güçlükler karşılaştırıldığında; yüksek lisans yapan öğrencilerin doktora öğrencilerine göre ders devamlılığını sürdürmede ve öğretim elemanları ile iletişime geçmede daha fazla sorun yaşadıkları, yorgunluk/tükenmişlik nedeniyle eğitim faaliyetlerine odaklanamadıkları belirlenmiştir ($p < .01$) (Tablo 2).

Doktora öğrencilerinin ders verimi, derslerin öğrenim hedeflerine ulaşması, ders başarıları, bilimsel toplantı, bilimsel araştırma ve danışmanlık faaliyetlerinden memnuniyetleri yüksek lisans öğrencilerinden daha yüksek bulunmuştur ($p < .05$). Yüksek lisans öğrencilerinin ise tez izlem ve tez savunma süreçleri ile öğretim elemanlarının eğitim öğretim ile ilgili beklentilerinden memnuniyetlerinin doktora öğrencilerine göre daha fazla olduğu görülmüştür ($p < .05$) (Tablo 3).

Pandemi lisansüstü eğitimde araştırmaların yürütülmesi, bilimsel etkinliklere katılım, bu etkinliklerin planlanması gibi bilimsel faaliyetleri sekteye uğratmıştır (Ergin & Şahan, 2021). Yürütülen çalışmada doktora programı öğrencilerinin yüksek lisans öğrencilerine göre bilimsel makale yazma, bilimsel etkinliklere katılma ve bilimsel projede görev alma oranlarının daha yüksek ve bu faaliyetlere yönelik memnuniyetlerinin daha fazla olduğu belirlenmiştir. Bu durum doktora grubunun 4/5'inin üniversitede akademisyen olarak görev yapması ve bilimsel yetkinliklerinin daha fazla olması ile açıklanabilir.

Sonuç olarak pandemi lisansüstü hemşirelik öğrencilerinin eğitim ve araştırma faaliyetlerini etkilemiştir. Bu faaliyetler açısından yüksek lisans ve doktora grubu arasında fark olup yüksek lisans grubunda güçlük yaşama ve memnuniyetsizlik deneyimleri daha fazladır. Yüksek lisans öğrencilerinin derslere katılım güçlükleri ve eğitimcilerle iletişim sorunları, pandemi sonrası dönemde doktoralarına devam etme düşüncelerini engelleyebilmektedir. Bu nedenle yüksek lisans öğrencilerinin danışmanlık desteğinden memnuniyetlerini artırmaya yönelik planlamalar yapılmalıdır. Öğrenim görülen programa göre yetersiz görülen eğitim-öğretim etkinliklerine yönelik tamamlama programlarının düzenlenmesi faydalı olabilir.

Ayrıca pandemi sürecinin hemşirelik lisansüstü programlarına uzun vadeli etkisinin değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu nedenle boylamsal çalışmaların yapılması önerilmektedir.

ETHICAL APPROVAL

In this study, all rules stated to be followed within the scope of the “Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Directive” were followed. None of the actions specified under the title of “Actions Violating Scientific Research and Publication Ethics,” which is the second part of the directive, have not been carried out

Ethics committee permission information

Ethical committee: Bolu Abant İzzet Baysal University Social Sciences Ethics Committee for Human Research

Data of ethical approval: 01.02.2021

The number of ethical approvals: 2021/38

The study was approved also the Republic of Türkiye Ministry of Health, COVID-19 Scientific Research Platform (date: January 20, 2021). Informed consent was presented to the students on the initial page of the questionnaire, and only the students who agreed to participate in the research were able to continue the survey.

CONTRIBUTION OF RESEARCHERS

NÇB: Concept, Design, Supervision, Data Collection and/or Processing, Analysis and/or Interpretation, Literature Search, Writing Manuscript, Critical Review

MB: Concept, Design, Supervision, Data Collection and/or Processing, Analysis and/or Interpretation, Literature Search, Writing Manuscript, Critical Review

GÇT: Concept, Design, Supervision, Data Collection and/or Processing, Analysis and/or Interpretation, Literature Search, Writing Manuscript, Critical Review

All the authors have given final approval of the version to be submitted.

ACKNOWLEDGEMENT

We would like to give special thanks to the students who participated in the study.

CONFLICT OF INTEREST

The authors declare no conflict of interest.



Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)

Bolu Abant İzzet Baysal University
Journal of Faculty of Education

2024, 24(2), 751 – 768. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2024..-1345101>



Kariyer Stresi ile Psikolojik İyi Oluş Arasındaki İlişkinin Bilişsel Esneklik ve Algılanan Sosyal Destek açısından İncelenmesi

Exploring the Relationship Between Career Stress and Psychological Well-being in terms of Cognitive Flexibility and Perceived Social Support

İlkay DEMİR¹, Gökçen DALKILINÇ², Şükran KARAKAYA³

Geliş Tarihi (Received): 17.08.2023

Kabul Tarihi (Accepted): 02.04.2024

Yayın Tarihi (Published): 24.06.2024

Öz: Mezuniyet sonrası izlenecek kariyer yollarının belirlenmesi ve iş bulmak beliren yetişkinlik dönemindeki bireylerin yaşamındaki gelişimsel görevlerin en önemlisidir ve gençlerin kariyer stresi yaşamalarına yol açarak psikolojik iyi oluşlarına etki edebilmektedir. Bu çalışmanın amacı beliren yetişkinlik dönemindeki üniversite öğrencilerinin psikolojik iyi oluşlarının yordanmasında kariyer stresi, bilişsel esneklik ve algılanan sosyal desteğin rolünü incelemek, ayrıca kariyer stresi ile psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkide bilişsel esneklik ve algılanan sosyal desteğin yürütücü rolünü keşfetmektir. Bu amaç doğrultusunda çalışma, 2022 bahar yarıyılında Türkiye'deki çeşitli üniversitelerden 18-26 yaş aralığındaki 319 üniversite öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma kapsamında veriler çeşitli platformlardan yapılan duyurular aracılığıyla çevrimiçi olarak toplanmıştır. Verilerin toplanması için kişisel bilgi formunun yanı sıra, kariyer stresi ölçeği, psikolojik iyi oluş ölçeği, bilişsel esneklik envanteri ve çok boyutlu algılanan sosyal destek ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinde korelasyon katsayıları hesaplanmış, ayrıca, çoklu hiyerarşik regresyon analizi gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçları, beliren yetişkinlerin psikolojik iyi oluşunda en güçlü yordayıcının kariyer stresi olduğunu, algılanan sosyal destek ve bilişsel esnekliğin psikolojik iyi oluşu anlamlı olarak yordadığını göstermektedir. Diğer yandan, çalışma bulguları algılanan sosyal destek ve bilişsel esnekliğin; kariyer stresi ve psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkide anlamlı bir yürütücü rol oynamadığını ortaya koymuştur. Söz konusu bulgular, bu alanda yapılacak sonraki araştırma ve uygulamalar açısından tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Psikolojik iyi oluş, Kariyer stresi, Sosyal destek, Bilişsel esneklik, Beliren yetişkinlik

&

Abstract: The transition to emerging adulthood is a critical period marked by the determination of post-graduation career paths and the pursuit of employment opportunities. This developmental phase may also bring forth significant challenges, particularly concerning career-related stress, which can have implications for psychological well-being. The present study aims to investigate the role of career stress, cognitive flexibility, and perceived social support in predicting psychological well-being among university students. Additionally, the study seeks to explore whether cognitive flexibility and perceived social support moderate the relationship between career stress and psychological well-being. To achieve this goal, the study was conducted with 319 university students aged between 18 and 26 from various universities in Turkey during the spring semester of 2022. Data was collected online through announcements made on various platforms. In addition to a personal information form, the study utilized the Career Stress Scale, Psychological Well-being Scale, Cognitive Flexibility Inventory, and Multidimensional Perceived Social Support Scale for data collection. Employing correlation coefficients and hierarchical multiple regression analysis, the research findings revealed that career stress emerges as the most robust predictor of psychological well-being in emerging adulthood. Moreover, perceived social support and cognitive flexibility significantly contributed to the prediction of psychological well-being. However, contrary to our initial suppositions, perceived social support and cognitive flexibility did not act as moderators in the association between career stress and psychological well-being. These results are critically discussed in terms of their implications for future research and potential applications in this field of study.

Keywords: Psychological well-being, Career stress, Social support, Cognitive flexibility, Emerging adulthood

Atıf/Cite as: Demir, İ., Dalkılınc, G., ve Karakaya, Ş. (2024). Kariyer stresi ile psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkinin bilişsel esneklik ve algılanan sosyal destek açısından incelenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 751-768. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2024..-1345101>

İntihal-Plagiarizm/Etik-Ethic: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/pub/aibuelt>

Copyright © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University– Bolu

¹ Sorumlu Yazar: İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ABD, eposta: demiri@iuc.edu.tr, 0000-0003-3317-2557

² İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Yüksek Lisans Programı, 0009-0002-1780-2563

³ İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Yüksek Lisans Programı, 0009-0005-3579-2153

1. GİRİŞ

Beliren yetişkinlik dönemi üniversite yıllarına denk gelen, kariyer ve romantik ilişkilerdeki kararlar ve arayışlarla karakterize olan gelişimsel dönemi ifade etmektedir (Arnett, 2014). Mezuniyet sonrası izlenecek kariyer yollarının belirlenmesi, iş bulmak bu dönemdeki bireylerin yaşamındaki en önemli gelişimsel görevlerden biridir ve gençlerin kariyer stresi yaşamalarına yol açarak psikolojik iyi oluşlarına etki edebilmektedir. Psikolojik iyi oluş, ilk olarak olumlu duygular hissetmek ve yaşamdan doyum almak olarak tanımlanırken (Diener, 1984), günümüzde bunların yanı sıra, bireyin diğerleri ile ilişkisini ve öz-yeterliğini de içeren çok boyutlu bir kavram olarak ifade edilmektedir (Diener vd., 2009). Buna göre, bireyin psikolojik iyi oluş hâli olumlu duygularla birlikte, iyi bir psikososyal işlevselliğe de bağlıdır (Keyes, 2002). Ryff ve Keyes (1995) psikolojik iyi oluşun, bireyin kişisel gelişimi için potansiyelini olumlu yönde kullanma ve hedeflerine ulaşma becerisi açısından tanımlanması gerektiğini belirtmiştir. Psikolojik iyi oluşun cinsiyet açısından önemli farklılıklar gösterdiğini ortaya koyan birçok araştırma bulunmaktadır. Bu nedenle gerçekleştirilen çalışmalarda cinsiyet farklılıklarının da dikkate alınması gerekliliği çeşitli araştırmacılarca vurgulanmaktadır (Gao vd., 2020; Matud vd., 2019). Yapılan araştırmalar psikolojik iyi oluşun stres, kaygı ve depresyon gibi faktörlerden olumsuz etkilendiğini göstermektedir (Bewick vd., 2010; Doğru, 2018; Eşigül & Cenkseven Önder, 2017; Moe, 2012). Buna göre, kişinin, bu faktörlerden biri olan stres düzeyi arttıkça psikolojik iyi oluşunun azaldığı vurgulanmaktadır (Togay & Cenkseven Önder, 2020; Zika & Chamberlain, 1987).

Stresin özel bir türü olarak belirlenen kariyer stresi en genel anlamıyla, kişinin kariyer yolunu geliştirme ve belirleme sürecinden kaynaklanan stres olarak tanımlanmaktadır (Choi vd., 2011). Lazarus ve Folkman (1986), stresi bireyin iyi oluşunun tehdit edildiği ve var olan baş etme kaynaklarının aşıldığı, kişi ile çevresi arasındaki ilişki olarak tanımlanmaktadır. Birey, yaşamı boyunca çeşitli stres faktörleriyle karşılaşsa da kariyer perspektifinden ele alındığında üniversite yılları birey için en önemli stres dönemlerinden biri olarak karşımıza çıkmaktadır (Özden & Sertel Berk, 2017). Ülkemizde, üniversite dönemiyle birlikte bireyin kariyeri şekillenmeye başlamakta fakat sosyal, kültürel ve ekonomik birçok etmen bu süreci genç yetişkinler için sancılı bir hale getirebilmektedir. Özellikle bu dönemde, bireylerin mezuniyetin ardından iş bulma olanakları, sosyo-ekonomik gelişim fırsatı, kariyerinde ilerleme ve ailenin beklentilerini karşılayabilme gibi unsurlar kariyerleri ile ilgili stres duymalarına yol açmaktadır (Üzüm vd., 2018). İşsizlik oranlarının yüksekliği, ekonomik krizler ve durgunluklar, kariyer stresinde önemli etmenlerdendir. Özellikle ekonomik büyümenin yavaş olduğu dönemlerde, üniversite öğrencileri gelecekteki kariyer planları için büyük bir endişe duymaktadırlar. Bu şartlar altında iş arayan öğrenciler büyük bir baskı altındadır (Yavuzaslan vd., 2016: 233). Son yirmi yılda üniversiteye kayıtlı öğrenci sayısındaki artış, profesyoneller için istihdam olanaklarını önemli ölçüde azaltmıştır. Mezuniyet sonrası istihdam durumu hem üniversite mezunları hem de eğitime devam eden öğrenciler için stres yaratmaktadır (Gültekin, 2022). Bu nedenle, kariyer stresini ayrı bir şekilde ele alan Choi ve meslektaşları (2011), stres ve iş stresi kavramsallaştırmalarında ortaya konulan yaklaşımı (Lazarus, 1966; Stanton vd., 2001) kariyer stresine uyarlamıştır. Kariyer stresi, bilgi eksikliği, kariyer belirsizliği, iş bulma baskısı ve dışsal çatışmalar başlıkları ile ele alınmakta ve araştırma sonuçlarına bakıldığında kariyer belirsizliği, bilgi eksikliği ile dışsal çatışmanın bireyin psikolojik iyi oluşu üzerinde olumsuz etkisi olduğu görülmektedir (Fouad vd., 2006; Polat, 2022; Yam, 2020).

İşsizlik kaygısının yanı sıra, sosyal destek de psikolojik iyi oluş üzerinde önemli bir etkiye sahip olabilir. Sosyal destek, bir kişinin çevresindeki insanlardan aldığı duygusal ve pratik desteklerdir (Cohen & Wills, 1985). Algılanan sosyal destek bireyin ihtiyacına yanıt veren ve kişinin öznel değerlendirmesini içeren destek kaynaklarını belirtmekte ve ruh sağlığına etkisinin bireyin pratikte aldığı sosyal destekten daha belirleyici olduğu vurgulanmaktadır (Gülaçtı, 2010). Sözü edilen destek kaynakları aile, arkadaş ve özel bir kimseden alınan destek başlıkları ile ele alınmaktadır (Eker & Arkar, 2001). Algılanan sosyal destek, bireylerin yaşadıkları olumsuz duygularla, stresli yaşam olaylarıyla başa çıkmalarında olduğu kadar, psikolojik iyi oluşlarının güçlenmesinde de temel ilişkisel faktörlerden biridir (He vd., 2018). Özellikle Türkiye gibi toplulukçu özelliklerin Batı ülkelerine göre daha fazla görüldüğü kültürlerde yakın sosyal

ilişkilerden alınan desteğin psikolojik iyi oluşta önemli bir rolü olduğu söylenebilir. Araştırmalar güçlü sosyal desteğin hem öznel hem de psikolojik iyi oluşla (Diener & Seligman 2004; Huppert 2009) ve mutlulukla (Caunt vd., 2012) ilişkili olduğunu göstermektedir.

Ayrıca literatür incelendiğinde, sosyal desteğin sıklıkla stres karşısındaki rolünün incelendiği görülmektedir. Bu çalışmalara göre algılanan sosyal destek, stres karşısında bir tampon görevi görerek, stresin birey üzerindeki olumsuz psikolojik etkilerini azaltabilmektedir (Cohen & Wills, 1985; Rafaelli vd., 2012). Sosyal desteğin psikolojik iyi oluş üzerindeki etkisi, işsizlik kaygısı ile mücadele etmek için kullanılan stratejileri de etkileyebilir. Örneğin, bir kişinin iş arama sürecinde aldığı destek hem işsizlik kaygısını azaltabilmekte hem de psikolojik iyi oluşu artırabilmektedir (Eisenberger vd., 2002). Araştırmalar, işsizlik kaygısı ile mücadele eden kişilerin sosyal desteğin azalması nedeniyle psikolojik sorunlar yaşayabileceklerini göstermektedir (Dooley & Catalano, 1988). Ayrıca, işsizlik kaygısı ile mücadele eden kişilerin, sosyal desteğin artması ile psikolojik iyi oluşlarının arttığını gösteren araştırmalar da mevcuttur (Richman vd., 2000). Algılanan sosyal destek, stres karşısındaki rolüyle bireyin psikolojik iyi oluşunu olumlu yönde etkilemektedir (Adyani vd., 2019; He vd., 2018; Malkoç & Yalçın, 2015). Dolayısıyla, sosyal destek psikolojik iyi oluşu hem doğrudan etkilemekte hem de bireyin yaşadığı stresli durumlarda, stresin psikolojik iyi oluş üzerindeki etkisini hafifleten bir tampon görevi üstlenmektedir.

Diğer yandan Lazarus, (1966) stresi bilişsel bir yaklaşımla ele alarak kişinin, yaşamında karşısına çıkan stres etmenlerini stres faktörü olarak algılamadığı sürece, bu faktörlerin stresi tetiklemediğini belirtmiştir. Dolayısıyla, stresin bilişsel süreçlerle ilişkili bir kavram olduğu anlaşılmaktadır. Literatür incelendiğinde bilişsel esnekliğin bireylerin stres düzeyinde olumlu etkileri olduğu görülmektedir (Altunkol, 2011; Uysal & Ünal Toprak, 2021). Genel anlamıyla, bilişsel esneklik, yaşamın değişen koşulları karşısında uyum sağlayabilme becerisidir (Dennis & Vander Wall, 2010). Bireyler gelişimleri boyunca giderek daha fazla uyarana maruz kalmaktadır ve bilişsel esneklik becerisi bireyin bu yeni uyaranlarla baş etmesine yardımcı olmaktadır (Yıldız Akyol & Boyacı, 2020). Olaylar beklenmedik bir şekilde değiştiğinde ve rutin bozulduğunda veya durum belirsizleştiğinde, bilişsel esnekliğin gerekliliği ortaya çıkmaktadır (Çuhadaroğlu, 2013). Buna göre, bilişsel esneklik, stresli yaşam olayları karşısında potansiyel çözüm yolları bulunabilmesinin mümkün olduğu düşüncesi, sorunların farklı açılardan ele alınması ve zorlu bir durum için birden fazla çözüm yolu olduğuna inanılması yaklaşımları etrafında temellenmektedir (Dennis & Vander Wal, 2010; Diamond, 2013).

Araştırmalar, bilişsel esnekliğin artmasıyla birlikte stresle daha iyi başa çıkıldığını ve psikolojik iyi oluşun arttığını göstermektedir (Southwick & Charney, 2012). Bilişsel esneklik, düşük depresif belirti, düşük kaygı ve düşük stresle (Kato, 2012; Sapmaz & Doğan, 2013) ilişkili bulunmuştur. Bilişsel esneklik ayrıca, birçok farklı ölçme türünde (Asıcı ve İkiz, 2015; Chen vd., 2022; Çıkrıkçı, 2018; Demirtaş, 2020a; Hayes vd., 2006) yüksek psikolojik iyi oluşla (Cardom, 2016; Fu & Chow, 2017; Malkoç & Kesen Mutlu, 2019) ve sağlıklı ruhsal durumla da (Demirtaş, 2020b; Hartkamp & Thornton, 2017; Moore & Malinowski, 2009) orta derecede ilişkili bulunmuştur. Ayrıca Fredrickson (2001), bilişsel esnekliğin, esnek düşünme ve alternatif çözümler üretme becerileri sayesinde stresli durumlarda pozitif duyguları artırarak, bireylerin psikolojik iyi oluşlarını artırdığını savunmaktadır. Buna paralel olarak Hirt ve meslektaşları (2008) bilişsel esnekliğin olumsuz yaşam olaylarının etkisini azaltan bir rolü olduğunu ortaya koymuştur. Sonuç olarak bilişsel esnekliğin, çevresel etmenlerdeki olumsuz değişimlere uyum sağlamayı kolaylaştıran alternatif bakış açıları ve çözümler geliştirmeye yardımcı olması sebebiyle (Johnson, 2016) strese karşı bir tampon işlevi görebileceği düşünülmektedir.

Söz konusu literatürden hareketle bu çalışmanın amacı, beliren yetişkinlerin psikolojik iyi oluşunun yordanmasında kariyer kaygısı, sosyal destek ve bilişsel esnekliğin rolünü incelemek ve bunun yanı sıra, kariyer kaygısı ile psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkide sosyal destek ve bilişsel esnekliğin düzenleyici rolünü araştırmaktır. Bu amaç doğrultusunda çalışmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır:

Cinsiyet kontrol edildiğinde, beliren yetişkinlerin psikolojik iyi oluşunun yordanmasında; kariyer kaygısı, sosyal destek ve bilişsel esnekliğin görece katkısı nedir?

Beliren yetişkinlerin kariyer kaygısı ile psikolojik iyi oluşları arasındaki ilişkide algılanan sosyal desteğin ve bilişsel esnekliğin düzenleyici rolü bulunmakta mıdır?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın modeli

Bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden biri olan ilişkisel tarama modelinden yararlanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, birden fazla değişken arasında birlikte gerçekleşen bir değişimin olup olmadığını ya da var olan ilişkinin derecesini belirlemeye olanak sunmaktadır (Karasar, 2022).

2.2. Araştırmanın çalışma grubu

Bu çalışma 18-26 yaş aralığında (\bar{x} yaş=21,52; SS=1,95) üniversiteye devam eden beliren yetişkinlerle gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya, 161'i İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa'dan olmak üzere Türkiye'deki çeşitli üniversitelerden, 230'u (%72,1) kadın, 89'u (%27,9) erkek olmak üzere toplamda 319 kişi katılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunda yer alan katılımcıların İstanbul ili haricinde, Ankara, Kayseri, Malatya, Bursa, Muğla, Eskişehir, Sinop, Konya, Bayburt, Denizli, Erzincan, Çanakkale, İzmir, Zonguldak, Aydın, Tekirdağ, Tokat, Ağrı, Sivas, Manisa, Kocaeli ve Kahramanmaraş illerinde bulunan çeşitli devlet ve vakıf üniversitelerinde öğrenim görmekte oldukları saptanmıştır. Katılımcıların 36'sını (%11,3) ön lisans, 252'sini (%79) lisans, 31'ini (%9,7) lisansüstü öğrencisi oluşturmaktadır. Katılımcıların 90'ı (%28,2) 1. sınıf, 106'sı (%33,2) 2. sınıf, 52'si (%16,3) 3. sınıf, 59'u (%18,5) 4. sınıf düzeyinde, 12'si (%3,7) 5 ve üzerindeki sınıf düzeyindedir. Katılımcıların 64'ü (%20,1) düşük, 246'sı (%77,1) orta ve 9'u (%2,8) yüksek sosyoekonomik düzeyde olduklarını belirtmişlerdir.

2.3. Veri toplama araçları ve süreci

Bu araştırmanın veri toplama süreci İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulundan araştırma için onay alınması ile başlamış ardından Google Formlar'da onam formu ve ölçme araçları hazırlanmıştır. Daha sonra elektronik ortamda öğrenci e-posta grupları, Facebook, WhatsApp, Telegram, Instagram, Twitter ile çeşitli üniversitelerin öğrenci toplulukları, kulüpleri gibi organizasyonlara ait hesaplardaki sosyal medya duyuruları aracılığıyla araştırma linki paylaşılmasıyla katılımcılara ulaşılmıştır. Gönüllü katılımcılar duyuru linki aracılığıyla elektronik onam formunu onaylamalarının ardından tüm ölçme araçlarını doldurmuşlardır. Online veri toplama işleminin tamamlanmasının ardından, elde edilen veriler bilgisayar ortamına (Excel) aktarılmış, ardından SPSS 24 paket programına aktarılarak veri analizine geçilmiştir.

2.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Katılımcıların yaş, cinsiyet, sınıf düzeyi, sosyo-ekonomik düzey gibi demografik özelliklerini öğrenmek amacıyla araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır.

2.3.2. Bilişsel Esneklik Envanteri (BEE)

Dennis ve Wal (2010) tarafından, bireylerin olaylar ve durumlar karşısındaki bilişsel esneklik düzeylerini ölçmek amacıyla geliştirilmiş olup Sapmaz ve Doğan (2013) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Toplam 20 maddeden ve 2 alt boyuttan oluşan 5'li Likert tipinde bir ölçektir. Ölçeğin maddeleri hiç uygun değil (1) ile tamamen uygun (5) şeklinde cevaplandırılmaktadır ve bazı maddeleri (2, 4, 7, 9, 11, 17. Maddeler) tersten kodlanmaktadır. Ölçekten toplam puan elde edilebildiği gibi, "alternatifler" ve "kontrol" alt boyutlarından ayrı ayrı puan elde etmek mümkündür. Ölçekten alınan yüksek puanlar bireylerin bilişsel esneklik düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçeğin güvenirlik çalışması Cronbach alfa katsayısı ve test-tekrar test yöntemi kullanılarak incelenmiştir. Ölçeğin alternatifler alt boyutunun iç tutarlılık katsayısı .78, kontrol alt boyutunun iç tutarlılık katsayısı .73, toplam iç tutarlılık sayısı .90 olarak hesaplanmıştır (Sapmaz & Doğan, 2013). Ölçeğin alternatifler alt boyutu test-tekrar test güvenirlik katsayısı

.78, kontrol alt boyutu .73, ölçeğin tümünün test-tekrar test güvenilirlik katsayısı .75 olarak hesaplanmıştır. Bu durum ölçek ve alt ölçeklerin kabul edilebilir düzeyde iç tutarlık ve test-tekrar test güvenilirliğine sahip olduğunu ortaya koymaktadır (Sapmaz & Doğan, 2013). Ölçeğin açımlayıcı faktör analizi sonucunda toplam açıklanan varyansın %49,67 olduğu iki faktörlü bir yapı bulunmuştur. Ölçeğin tüm maddelerinin faktör yükleri .30 ve üzerinde olarak hesaplanmıştır. Alternatifler alt boyutunun faktör yükleri .44-.80 arasında değişmekte ve toplam olarak varyansın %36,18'ini ortaya koymaktadır. Kontrol alt boyutuna ilişkin faktör yükleri .59-.84 arasında değişmekte ve toplam olarak varyansın %13,49'unu ortaya koymaktadır (Sapmaz & Doğan, 2013). Doğrulayıcı faktör analizi için uyum indeksleri incelendiğinde RMSEA=0,054, RMR=0,052, IFI=0,98, CFI=0,98, RFI=0,95, NFI=0,96, GFI=0,92, AGFI=0,90 olarak hesaplanmıştır (Sapmaz & Doğan, 2013). Bu çalışmada analizler ölçekten alınan toplam puanlar üzerinden gerçekleştirilmiş ve bu çalışma için ölçeğin toplam iç tutarlılık sayısı .89 olarak hesaplanmıştır.

2.3.3. Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği (MSPSS)

Zimmet ve arkadaşları (1988) tarafından, üç farklı kaynaktan (aile, arkadaş ve özel bir insan) alınan sosyal desteğin yeterliliğini öznel olarak değerlendirmek amacıyla geliştirilmiş olup Eker ve Arkar (1995) tarafından Türkçeye uyarlanmış ve ardından Eker, Arkar ve Yıldız (2001) tarafından gözden geçirilmiştir. Toplam 12 maddeden oluşan ve 7'li Likert tipinde bir ölçektir. Ölçeğin maddeleri kesinlikle hayır (1) ile kesinlikle evet (7) şeklinde cevaplandırılmakta ve maddelerin tümü olumlu şekilde ifade edilmektedir. Ölçeğin aile, arkadaş ve özel bir insan olmak üzere 3 alt boyutu vardır ve her bir alt boyut 4'er maddeden oluşmaktadır. Diğer yandan ölçekten tüm maddelerin toplanmasıyla toplam puan elde edilebilmektedir. Elde edilen puanın yüksek olması algılanan sosyal desteğin yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçeğin güvenilirlik çalışması Cronbach alfa katsayısı kullanılarak incelenmiştir. Ölçek, 3 farklı gruba uygulanmıştır. Tüm örneklem için aile boyutunun iç tutarlılık katsayısı .85, arkadaş boyutunun iç tutarlılık katsayısı .88, özel bir insan boyutunun iç tutarlılık katsayısı .92, ölçeğin toplam iç tutarlılık sayısı .89 olarak hesaplanmıştır (Eker vd., 2001). Bu durum ölçek ve alt ölçeklerin kabul edilebilir düzeyde iç tutarlılık gösterdiğini ortaya koymaktadır. Ölçeğin temel bileşenler faktör analizi sonucunda toplam varyansın %75'ini açıkladığı görülmüştür. Ölçeğin maddelerinin faktör yüklerinin aile boyutu için -0.13 ile 0.86 arasında değiştiği ve varyansın %45 olduğu, özel bir insan boyutu için -0,89 ile 0,15 arasında değiştiği ve varyansın %17,9 olduğu, arkadaş boyutu için -0,93 ile 0,07 arasında değiştiği ve varyansın %12,4 olduğu hesaplanmıştır (Eker vd., 2001). Bu çalışmada analizler ölçekten alınan toplam puanlar üzerinden gerçekleştirilmiş ve bu çalışma için ölçeğin toplam iç tutarlılık sayısı .91 olarak hesaplanmıştır.

2.3.4. Kariyer Stresi Ölçeği

Choi ve arkadaşları (2011) tarafından, üniversite öğrencilerinin kariyerle ilgili stres kaynaklarını ve zorlanmalarını ölçmek amacıyla geliştirilmiş olup Özden ve Sertel-Berk tarafından (2017) Türkçeye uyarlanmıştır. Toplam 20 maddeden ve 3 alt boyuttan (kariyer belirsizliği ve bilgi eksikliği, iş bulma baskısı ve dışsal çatışma) oluşan ve 5'li likert tipinde bir ölçektir. Ölçeğin maddeleri hiç katılmıyorum (1) ile tamamen katılıyorum (5) şeklinde cevaplandırılmaktadır. En düşük 20 puan, en yüksek 100 puan alınan ölçekte; elde edilen puanın yüksek olması kariyer stresi düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçeğin güvenilirlik çalışması Cronbach alfa katsayısı ve test-tekrar test yöntemi kullanılarak incelenmiştir. Kariyer belirsizliği ve bilgi eksikliği boyutunun iç tutarlılık katsayısı .94, iş bulma baskısı iç tutarlılık katsayısı .86, dışsal çatışma iç tutarlılık katsayısı .83, ölçeğin toplam iç tutarlılık katsayısı .94 olarak hesaplanmıştır (Özden & Sertel-Berk, 2017). Kariyer belirsizliği ve bilgi eksikliği boyutunun test-tekrar test katsayısı .89, iş bulma baskısı test-tekrar test katsayısı .81, dışsal çatışma test-tekrar test katsayısı .85, ölçeğin tümünün test-test güvenilirlik katsayısı .81 olarak hesaplanmıştır (Özden & Sertel-Berk, 2017). Bu durum ölçek ve alt ölçeklerin kabul edilebilir düzeyde iç tutarlık ve test-tekrar test güvenilirliğine sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Ölçeğin açımlayıcı faktör analizi sonucunda toplam varyansın %64,7'sini

açıkladığı görülmüştür (Özden & Sertel-Berk, 2017). Bu çalışmada analizler ölçekten alınan toplam puanlar üzerinden gerçekleştirilmiş ve bu çalışma için ölçeğin toplam iç tutarlılık sayısı .90 olarak hesaplanmıştır.

2.3.5. Psikolojik İyi Oluş Ölçeği

Diener ve arkadaşları (2009) tarafından, mevcut psikolojik iyi oluş ölçeklerinden daha kısa bir ölçeğin psikolojik iyi oluşu ölçmesi amacıyla geliştirilmiş olup Telef (2013) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Toplam 8 maddeden oluşan ve 7'li likert tipinde tek boyutlu bir ölçektir. Ölçeğin maddeleri kesinlikle katılmıyorum (1) ile kesinlikle katılıyorum (7) şeklinde cevaplandırılmakta ve maddelerin tümü olumlu şekilde ifade edilmektedir. En düşük 8 puan, en yüksek 56 puan alınan ölçekte; elde edilen puanın yüksek olması kişinin birçok psikolojik kaynak ve güce sahip olduğunu göstermektedir. Ölçeğin güvenilirlik çalışması Cronbach alfa katsayısı ve test tekrar test yöntemi kullanılarak incelenmiştir. Ölçeğin toplam iç tutarlılık sayısı 0,80 olarak; test-tekrar test güvenilirliği sonucu .86 olarak hesaplanmıştır (Telef, 2013). Bu durum ölçeğin kabul edilebilir düzeyde iç tutarlık ve test-tekrar test güvenilirliğine sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Ölçeğin açımlayıcı faktör analizi sonucunda toplam açıklanan varyansın %42 olduğu görülmüştür. Bu durum ölçeğin genel bir faktöre sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Ölçek maddelerinin faktör yüklerinin .54 ile .76 arasında olduğu hesaplanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi için uyum indeksleri incelendiğinde RMSEA= 0,08, SRMR= 0,04, GFI= 0,96, NFI= 0,94, RFI= 0,92, CFI= 0,95 ve IFI= 0,95 olarak hesaplanmıştır (Telef, 2013). Bu çalışmada analizler ölçekten alınan toplam puanlar üzerinden gerçekleştirilmiş ve bu çalışma için ölçeğin toplam iç tutarlılık sayısı .83 olarak hesaplanmıştır.

2.4. Verilerin analizi

Verilerin analizi yapılmadan önce, normallik varsayımı için çarpıklık ve basıklık değerleri hesaplanmış ve değerlerin +1 arasında değiştiği görülmüştür. Daha sonra aykırı değerler açısından incelenmiş ve herhangi bir aykırı değer saptanmamıştır. Değişkenler arasında olası çoklu bağlantı probleminin olup olmadığını anlamak için Tolerans ve VIF değerleri incelenmiştir. Yapılan analizin sonucunda Tolerans değerlerinin 0,80 ile 1,0 arasında değiştiği; VIF değerlerinin 1,0 ile 1,2 arasında değiştiği ve değişkenler arasında herhangi bir çoklu bağlantı problemi olmadığı anlaşılmıştır. Ayrıca ön analizler kapsamında değişkenler arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayıları ile değişkenlerin ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Verilerin analizinde psikolojik iyi oluşun yordanmasında kariyer stresi, sosyal destek ve bilişsel esnekliğin rolünün incelenmesi için hiyerarşik regresyon analizi yapılmıştır. Beş adımda gerçekleştirilen regresyon modelinde cinsiyetin etkisini kontrol etmek amacıyla ilk adımda cinsiyet değişkeni, ikinci adımda kariyer stresi puanları, üçüncü adımda sosyal destek puanları, dördüncü adımda bilişsel esneklik puanları girilmiş, son adımda ise sosyal destek ve bilişsel esnekliğin kariyer stresi ile psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkide düzenleyici rolünü incelemek amacıyla ortalama-merkezleme (mean-centering) işlemi yapılarak etkileşim terimleri modele dahil edilmiştir. (Hayes, 2013; Lacobucci vd., 2017).

2.5. Araştırmanın etik izni

Yapılan bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 12.04.2022

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 368452

3. BULGULAR

Araştırmanın ön analizi kapsamında hesaplanan betimleyici istatistikler ve korelasyon analizi bulguları Tablo 1’de sunulmuştur. Yapılan Pearson Çarpım Momentler Korelasyon analizi sonucunda kariyer stresi ile psikolojik iyi oluş, bilişsel esneklik ve algılanan sosyal destek arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Psikolojik iyi oluş ile bilişsel esneklik ve sosyal destek arasında ise pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

Tablo 1.

Kariyer Stresi, Bilişsel Esneklik, Algılanan Sosyal Destek ve Psikolojik İyi Oluş Arasındaki İlişkiler

	N	\bar{X}	SS	PİO	BE	SD	KS
PİO	319	38,31	8,13	1			
BE	319	76,52	11,72	.47**	1		
SD	319	56,03	15,69	.47**	.24**	1	
KS	319	61,89	19,77	-.54**	-.37**	-.30**	1

**p<.01

Not: PİO Psikolojik iyi oluşu, BE Bilişsel esnekliği, SD Sosyal desteği, KS kariyer stresini ifade etmektedir.

Betimleyici istatistiklerin ardından, araştırma kapsamında test edilmesi amaçlanan araştırma sorularına yönelik istatistiksel işleme geçilmiştir. Yapılan hiyerarşik regresyon analizi sonucunda birinci aşamada girilen cinsiyetin psikolojik iyi oluşa etkisinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir ($R^2 = .025$; $F(1/317) = 8,198$; $p < 0,004$) Modele ikinci adımda eklenen kariyer stresi ile cinsiyet ve kariyer stresinin anlamlı yordayıcılığı görülmüştür ($R^2 = .330$; $F(2/316) = 77,748$; $p < 0,000$) Üçüncü adımda eklenen algılanan sosyal destekle, model anlamlı yordayıcılığını korumuş ($R^2 = .420$; $F(3/315) = 75,903$; $p < 0,000$); modele dördüncü adımda girilen bilişsel esneklikle birlikte, cinsiyet, kariyer stresi, sosyal destek ve bilişsel esnekliğin bir arada iyi oluşu anlamlı olarak yordadığı görülmüştür ($R^2 = .482$; $F(4/314) = 72,914$; $p < 0,000$). Modele son basamakta girilen kariyer stresi ve sosyal destek etkileşimi değerleri ile kariyer stresi ve bilişsel esneklik değerleri, modelin anlamlı yordayıcılığını korumuştur ($R^2 = .48$; $F(5/312) = 48,558$; $p < 0,000$). Ancak söz konusu değişkenlerin tüm modelin yordayıcılığında anlamlı bir katkısının bulunmadığı görülmüştür ($\Delta F(2/312) = .402$; $p > .05$) (Tablo 2).

Tablo 2.

Hiyerarşik Regresyon Analizi

		ΔR^2	B	β	t	95% GA	
						Alt	Üst
		Psikolojik İyi Oluş					
Model 1		.25					
	Cinsiyet		2.87	.16	2.86*	.90	4.85
Model 2		.31					
	Cinsiyet		3.53	.20	4.23**	1.89	5.18
	Kariyer Stresi		-.23	-.55	-11.98**	-.27	-.19
Model 3		.09					
	Cinsiyet		2.71	.15	3.45**	1.16	4.26
	Kariyer Stresi		-.19	-.46	-10.07	-.22	-.15
	Sosyal Destek		.16	.31	6.98	.12	.21

Tablo.2'nin Devamı

Model 4	.06					
Cinsiyet	2.65	.15	3.56**	1.18	4.12	
Kariyer Stresi	-.15	-.37	-8.12**	-.19	-.11	
Sosyal Destek	.15	.28	6.45**	.10	.19	
Bilişsel Esneklik	.19	.27	6.13**	.13	.25	
Model 5	.00					
Cinsiyet	2.67	.15	3.57**	1.20	4.14	
Kariyer Stresi	-.15	-.37	-8.08**	-.19	-.11	
Sosyal Destek	.14	.28	6.34**	.10	.19	
Bilişsel Esneklik	.19	.27	6.13**	.13	.25	
Kariyer Stresi ve Bilişsel Esneklik	.00	-.01	-.30	-.00	.00	
Kariyer Stresi ve Sosyal Destek	.00	-.04	.89	-.00	.00	

*p<.005; **p<.001

Modele eklenen değişkenlerin, model içerisindeki katkısı incelendiğinde ise, analizin birinci adımında cinsiyetin varyansı tek başına %3 oranında yordadığı bulunmuştur. Hiyerarşik regresyon analizinde ikinci aşamada kariyer stresinin modele katılması ile açıklanan toplam varyans oranı %33'e yükselmiş ve bu değişkenin modele katkısı tek başına %31 düzeyinde olmuştur. Üçüncü aşamada modele eklenen sosyal destek ile açıklanan toplam varyans oranı %41'e yükselmiş ve bu değişkenin tek başına modele katkısının %9 olduğu saptanmıştır. Dördüncü aşamada bilişsel esnekliğin eklenmesiyle açıklanan toplam varyans %48 olmuş ve bu değişken tek başına modele %6 oranında katkıda bulunmuştur. Son olarak kariyer stresi ve sosyal destek ile kariyer stresi ve bilişsel esneklik etkileşim puanlarının modele katılması açıklanan toplam varyansta herhangi bir değişikliğe yol açmamıştır. Söz konusu sonuçlar, psikolojik iyi oluşun yordanmasında kariyer stresinin görece en güçlü rolü oynadığını, buna ek olarak sosyal destek, bilişsel esneklik ve cinsiyetin psikolojik iyi oluşta anlamlı bir rolü olduğunu, kariyer stresi ile psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkide sosyal destek ve bilişsel esnekliğin anlamlı bir tampon rolü bulunmadığını göstermektedir.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu araştırma sonuçları, psikolojik iyi oluşun yordanmasında kariyer stresinin göreceli olarak en güçlü rolü oynadığını göstermektedir. Ayrıca, sosyal destek, bilişsel esneklik ve cinsiyetin psikolojik iyi oluş üzerinde anlamlı bir rolü olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte, kariyer stresi ile psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkide sosyal destek ve bilişsel esnekliğin anlamlı bir tampon rolü olmadığı sonucuna varılmıştır.

Yapılan çeşitli araştırmalar kariyerleri ile ilgili güvensizlik yaşayan üniversite öğrencilerinin yüksek stres yaşadıklarını ve bunun sonucunda depresif belirtiler ve kaygı bozukluklarının arttığını göstermektedir (Choate vd., 2022; Deer vd., 2018; Walker & Peterson, 2012). Özellikle ekonomik belirsizliğin yüksek olduğu durumlarda, kariyer belirsizliğinin yüksek bir stres kaynağı olduğu ve psikolojik iyi oluşu önemli ölçüde zedelediği birçok araştırma ile ortaya koyulmuştur (Godinic vd., 2020). Bu durum yalnızca işsizlik ya da ekonomik güçlükler yaşanan ülkelerde değil, birçok refah ülkesinde de görülmektedir. Örneğin ABD'de yapılan bir çalışma, üniversite danışmanlık merkezine başvuran öğrencilerin önemli bir bölümünün mezuniyet sonrası kariyer planlama konusunda önemli kaygılar yaşadıklarını ve bu durumun çeşitli psikolojik belirtilere yol açtığını ortaya koymuştur (Beiter vd., 2015). Ülkemizde yapılan çeşitli çalışmalar da kariyer stresinin psikolojik iyi oluş üzerindeki olumsuz etkisini göstermektedir (Günay & Çelik, 2019; Polat, 2022). Bu çalışmada kariyer stresinin psikolojik iyi oluş üzerindeki güçlü yordayıcılığı, söz konusu çalışmalarla paralellik göstermektedir.

Diğer yandan, yapılan boylamsal bir çalışma, üniversite öğrencilerinin stres düzeylerinin ilk seneden sonra bir ölçüde azalsa da üniversite öncesi seviyeye gerilemediğini ve üniversite yılları boyunca öğrencilere

akademik ve kariyer alanlarında güçlü bir destek sisteminin oluşturulması gerektiğini göstermektedir (Bewick vd., 2010). Bu açıdan bakıldığında üniversite öğrencilerinin iyi oluşunda kariyer stresinin güçlü yordayıcılardan biri olduğu, özellikle ekonomik problemlerin daha güçlü hissedildiği dönemlerde bu stresin öğrencilerin iyi oluşunu tehdit ettiğini söylemek mümkündür.

Bu çalışmada sosyal destek, psikolojik iyi oluşun bir diğer anlamlı yordayıcısı olarak bulunmuştur. Psikolojik iyi oluş üzerine yapılan araştırmalar, sosyal desteğin bireylerin iyi oluşunu arttıran önemli bir faktör olduğunu göstermektedir (Feeney & Collins, 2015; Şahin & Kırdök, 2018; Wang & Fu, 2015; Yıldırım & Tanrıverdi, 2021; Yıldırım & Green, 2023). Bu açıdan bakıldığında çalışma bulgularının söz konusu literatürle tutarlı olduğu görülmektedir.

Diğer yandan, yapılan çalışmalar, sosyal desteğin kariyer uyumu ve akademik stres gibi değişkenlerin iyi oluş üzerindeki etkisinde tampon rolü üstlenerek, söz konusu olumsuz faktörlerin iyi oluş üzerindeki etkisini yumuşattığını ortaya koymaktadır (Talwar, 2016; Wang & Fu, 2015; Wesley & Booker, 2021). Ancak, bu çalışmada sosyal desteğin kariyer stresinin psikolojik iyi oluş üzerindeki olumsuz etkisinde tampon rolü oynayabilecek anlamlı bir düzenleyici etkisi olmadığı bulunmuştur. Bireyin stres yaşamayı için öncelikle içinde bulunduğu durumu önemli bir tehdit olarak algılaması ve ayrıca söz konusu tehditle başa çıkma kaynaklarının bulunmaması ya da yetersiz olması gerekir (Lazarus, 1966). Cohen ve McKay'e (1984) göre sosyal desteğin bu denklemdeki tampon rolü iki biçimde olabilir: ya bireyin algıladığı tehdit düzeyini azaltabilir ya da algıladığı başa çıkma becerisini arttırabilir. Tehdit algısının azalması ya da başa çıkma becerisine olan inancın artması içinse, bireyin sosyal destek kaynaklarının söz konusu stresli duruma daha sakin ve yapıcı bir açıdan bakması gerekir. Genellikle sosyal destek çalışmalarında sosyal destekten kasıt duygusal-psikolojik destektir ancak araştırmacılar, bazı stresli durumlarda somut-maddi desteğin çok daha etkili olduğunu göstermektedir (Aslund vd., 2014). Bu açıdan bakıldığında kariyer stresi gibi daha somut ve maddi kaynakları olan bir stresörle başa çıkmada ve bu stresörün algılanan etkisini azaltmada aile, arkadaş gibi sosyal ilişkilerin varlığı yeterli olmamaktadır. Dolayısıyla sonraki çalışmalarda çevreden (arkadaş-aile diğer sosyal ilişkiler) alınan bilgi, alternatif başa çıkma yöntemleri, kariyer planlama gibi somut desteğin rolünü incelemek faydalı olacaktır.

Bu çalışmada bilişsel esneklik, psikolojik iyi oluşun bir diğer anlamlı yordayıcısı olarak bulunmuştur. Bilişsel esneklik, stresli durumlarla daha esnek bir şekilde başa çıkma yeteneğini sağlamakta ve zorluklarla karşılaşıldığında, olayları farklı açılardan değerlendirme ve daha uyum sağlayıcı düşünme stratejilerini kullanmayı kolaylaştırmaktadır. Böylelikle bilişsel esneklik, psikolojik iyi oluşa katkıda bulunmaktadır. Bilişsel esneklik ile psikolojik iyi oluş arasındaki bu ilişki, çeşitli araştırmalarla desteklenmektedir (Demirtaş, 2020a; Parvizi & Özabacı, 2022). Bu açıdan bakıldığında çalışma bulgularının söz konusu literatürle tutarlı olduğu görülmektedir.

Diğer yandan, bilişsel esnekliğin zorlu yaşam olaylarında psikolojik iyi oluş için bir tampon görevi gördüğünü gösteren çalışmalar da bulunmaktadır (Fu & Chow, 2017). Ancak, bu çalışmada bilişsel esnekliğin kariyer stresinin psikolojik iyi oluş üzerindeki olumsuz etkisinde tampon rolü oynayabilecek anlamlı bir düzenleyici etkisi olmadığı bulunmuştur. Akut stresin bireylerin bilişsel işlevlerini olumsuz yönde etkilediğini, özellikle bilişsel esneklik üzerinde önemli daraltıcı etkileri olduğunu gösteren araştırmalar bulunmaktadır. (Plessow vd., 2011; Plessow vd., 2012). Knauff ve meslektaşları da (2021) uzun süreli stres altındaki bireylerin, bilişsel esneklik stratejilerini uygulamakta daha az başarılı olduklarını bulmuşlardır. Bu bulgular, uzun süreli stresin bilişsel kaynakları tükettiği ve bilişsel esnekliği zayıflatığına işaret ederek, bilişsel esnekliğin kariyer stresi ve psikolojik iyi oluş arasında aracı bir rolü olabileceğini göstermektedir (Alioat & El Keshky, 2020). Söz konusu ilişkiyi tam olarak ortaya koyabilmek için sonraki çalışmalarda kariyer stresi ve psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkide bilişsel esnekliğin aracı rolü incelenebilir.

Benzer bir biçimde, bireylerin yaşadıkları stresin, onların algıladıkları sosyal desteği de olumsuz yönde etkilediğini ve sosyal desteğin stres ve psikolojik iyi oluş arasında aracı bir rol üstlendiğini gösteren araştırmalar bulunmaktadır (Yıldırım & Green, 2023). Dolayısıyla, sonraki çalışmalarda kariyer stresi ve psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkide sosyal desteğin aracı rolünün incelenmesi önerilebilir. Böylece Türkiye özelinde söz konusu değişkenler arasındaki ilişkiye yönelik daha ayrıntılı bir açıklama getirilebileceği düşünülmektedir. Ayrıca araştırmalar, strese tampon etkisi için psikolojik sağlık gibi hem başa çıkma hem de bilişsel esneklik ve duygu düzenleme gibi becerileri içeren bir kavramsal çerçevenin daha uygun olduğunu göstermektedir (Cheng vd., 2014; Griffith & West, 2013). Dolayısıyla kariyer stresi ile psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkide tampon görevi görebilecek faktörlerin sonraki çalışmalarda ele alınmasının hem literatüre hem de uygulamalara katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

Son olarak, bu çalışma bulgularına göre kariyer stresi ve psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkinin yüksekliği, sosyal destek ve bilişsel esneklik düzeyine göre değişmemektedir. Söz konusu sonuç, özellikle üniversiteli beliren yetişkinler için kariyer stresinin psikolojik iyi oluşa olumsuz etki eden güçlü bir faktör olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlar uygulama açısından ele alındığında, üniversite psikolojik danışmanlığı açısından, gençlerin iyi oluşunu güçlendirmek için doğrudan kariyer stresine odaklanan müdahalelerin geliştirilmesinin önemini ortaya koymaktadır. Ayrıca, gençlerin kariyer stresine odaklanan uygulamalarda, akademik destek ve kariyer danışmanlığı gibi, bilgi, danışmanlık ve alternatifler sunan profesyonel destek türlerinin ön planda tutulmasının önemini göstermektedir. Son olarak, bu yönde geliştirilecek müdahale programlarına sosyal destek ya da bilişsel esneklik gibi öğelerden önce, stresle başa çıkma, duygu düzenleme gibi öncelikle stres düzeyinin azalmasına odaklanan bileşenlerin dahil edilmesi önerilebilir.

Kaynakça/Reference

- Adyani, L., Suzanna, E., Safuwan, S., & Muryali, M. (2019). Perceived social support and psychological well-being among interstate students at Malikussaleh University. *Indigenus: Jurnal Ilmiah Psikologi*, 3(2), 98-104. <https://doi.org/10.23917/indigenus.v3i2.6591>
- Alioat, S. K. H., & El Keshky, M. E. S. A. (2020). Cognitive flexibility as the mediator between unemployment anxiety and psychological wellbeing among university students with disabilities. *JKAU/Arts and Humanities*, 28, 299-321.
- Altunkol, F. (2011). *Üniversite öğrencilerinin bilişsel esneklikleri ile algılanan stres düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Asıcı, E., & İkiz, F. (2015). A pathway to happiness: Cognitive flexibility. *Mehmet Akif Ersoy University Educational Faculty Journal*, 1(35), 191-211.
- Åslund, C., Larm, P., Starrin, B., & Nilsson, K. W. (2014). The buffering effect of tangible social support on financial stress: influence on psychological well-being and psychosomatic symptoms in a large sample of the adult general population. *International Journal for Equity in Health*, 13, 1-9. <https://doi.org/10.1186/s12939-014-0085-3>
- Arnett, J. J. (2014). *Emerging adulthood: The winding road from the late teens through the twenties* (2nd ed.). Oxford University Press.
- Beiter, R., Nash, R., McCrady, M., Rhoades, D., Linscomb, M., Clarahan, M., & Sammut, S. (2015). The prevalence and correlates of depression, anxiety, and stress in a sample of college students. *Journal of Affective Disorders*, 173, 90-96. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2014.10.054>
- Bewick, B., Koutsopoulou, G., Miles, J., Slaa, E., & Barkham, M. (2010). Changes in undergraduate students' psychological well-being as they progress through university. *Studies in Higher Education*, 35(6), 633-645.
- Cardom, R. D. (2016). *The mediating role of cognitive flexibility on the relationship between cross-race interactions and psychological well-being* [Doctoral dissertation, University of Kentucky]. <http://dx.doi.org/10.13023/ETD.2016.246>
- Caunt, B. S., Franklin, J., Brodaty, N. E., & Brodaty, H. (2012). Exploring the causes of subjective well-being: A content analysis of peoples' recipes for long-term happiness. *Journal of Happiness Studies*, 14(2), 475-499.
- Chen, X., Padilla, A. M., & Fan, X. (2022). Unpacking the factors related to flourishing among bilingual adults in the U.S. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 43(5), 1-12. <https://doi.org/10.1080/01434632.2022.2104861>
- Cheng, T., Mauno, S., & Lee, C. (2014). The buffering effect of coping strategies in the relationship between job insecurity and employee well-being. *Economic and Industrial Democracy*, 35(1), 71-94.
- Choate, J., Vojisavljevic, D., Carroll, F. Y., Carroll, D., Filby, C. E., & Dichtl, B. (2022). Recommendations for a 'wellbeing curriculum' to mitigate undergraduate psychological distress associated with lack of careers confidence and poor university engagement. *Higher Education Studies*, 12, 92-103. <https://doi.org/10.5539/hes.v12n4p92>
- Choi, B.Y., Park, H., Nam, S.K., Lee, J., Cho, D., & Lee, S.M. (2011). The development and initial psychometric evaluation of the Korean career stress inventory for college students. *Career Development Quarterly*, 59, 559-572. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.2011.tb00976.x>
- Cohen, S. & McKay, G. (1984). Social support, stress, and the buffering hypothesis: A theoretical analysis. In A. Baum, J. E. Singer, & S. E. Taylor (Eds.), *Handbook of psychology and health, Volume IV* (pp. 253-267). Routledge.
- Cohen, S. & Wills, T. A. (1985). Stress, social support, and the buffering hypothesis. *Psychological Bulletin*, 98(2), 310-357. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.98.2.310>

- Çıkrıkçı, Ö. (2018). The predictive roles of cognitive flexibility and error oriented motivation skills on life satisfaction. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 9(31), 717-727.
- Çuhadaroğlu, A. (2013). Bilişsel esnekliğin yordayıcıları. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 2(1), 86-101.
- Deer, L. K., Gohn, K., & Kanaya, T. (2018). Anxiety and self-efficacy as sequential mediators in US college students' career preparation. *Education and Training*, 60(2), 185- 197. <https://doi.org/10.1108/ET-07-2017-0096>
- Demirtaş, A. S. (2020a). Optimism and happiness in undergraduate students: Cognitive flexibility and adjustment to university life as mediators. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 36(2), 320-329. <https://doi.org/10.6018/analesps.381181>
- Demirtaş, A. S. (2020b). Cognitive flexibility and mental well-being in Turkish adolescents: The mediating role of academic, social and emotional self-efficacy. *Anales De Psicología/Annals of Psychology*, 36(1), 111-121. <https://doi.org/10.6018/analesps.336681>
- Dennis, J. P. & Vander Wal, J. S. (2010). The cognitive flexibility inventory: Instrument development and estimates of reliability and validity. *Cognitive Therapy and Research*, 34(3), 241-253.
- Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology*, 64, 135-168. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542-575. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.95.3.542>
- Diener, E., & Seligman, M. E. P. (2004). Beyond Money: Toward an economy of well-being. *Psychological Science in the Public Interest*, 5(1), 1-31. <https://doi.org/10.1111/j.0963-7214.2004.00501001.x>
- Diener, E., Wirtz, D., Biswas-Diener, R., Tov, W., Kim-Prieto, C., Choi, D., & Oishi, S. (2009). New measures of wellbeing. *Social Indicators Research Series*, 39.
- Doğru, N. (2018). *Üniversite öğrencilerinin psikolojik iyi oluş düzeylerinin stres, stresle başa çıkma tarzları ve sosyal destek değişkenleri bakımından incelenmesi* [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Dooley, D., & Catalano, R. (1988). Recent research on the psychological effects of unemployment. *Journal of Social Issues*, 44(4), 1-12. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1988.tb02088.x>
- Eisenberger, R., Stinglhamber, F., Vandenberghe, C., Sucharski, I. L., & Rhoades, L. (2002). Perceived supervisor support: contributions to perceived organizational support and employee retention. *Journal of Applied Psychology*, 87(3), 565. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.87.3.565>
- Eker, D., & Arkar, H. (1995). Çok boyutlu algılanan sosyal destek ölçeği'nin faktör yapısı, geçerlik ve güvenilirliği. *Türk Psikoloji Dergisi*, 10(34), 17-25.
- Eker, D., Arkar, H. & Yıldız, H. (2001). Çok boyutlu algılanan sosyal destek ölçeği'nin gözden geçirilmiş formunun faktör yapısı, geçerliği ve güvenilirliği. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 12(1), 17-25.
- Eşigül, E. & Cenkseven Önder, F. (2017). Stres ve psikolojik iyi olma arasındaki ilişkide sosyal problem çözmenin aracı ve düzenleyici rolü. *Journal of Human Sciences*, 14(1), 803-818. DOI: 10.14687/jhs.v14i1.4275
- Feeney, B. C., & Collins, N. L. (2015). A new look at social support: A theoretical perspective on thriving through relationships. *Personality and Social Psychology Review*, 19(2), 113-147. <https://doi.org/10.1177/1088868314544222>
- Fouad, N. A., Guillen, A., Harris-Hodge, E., Henry, C., Nokovic, A., Terry, S. & Kantamnei, N. (2006). Need, awareness, and use of career services for college students. *Journal of Career Assessment*, 14(4), 407-420. <https://doi.org/10.1177/10690727062889>
- Fu, F., & Chow, A. (2017). Traumatic exposure and psychological wellbeing: The moderating role of cognitive flexibility. *Journal of Loss and Trauma*, 22(1), 24-35. <https://doi.10.1080/15325024.2016.1161428>
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56(3), 218-226. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.218>

- Gao, W., Ping, S., & Liu, X. (2020). Gender differences in depression, anxiety, and stress among college students: a longitudinal study from China. *Journal of Affective Disorders*, 263, 292-300. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2019.11.121>
- Godinić, D., Obrenovic, B., Khudaykulov, A. (2020). Effects of economic uncertainty on mental health in the COVID-19 pandemic context: social identity disturbance, job uncertainty and psychological well-being model. *International Journal of Innovation and Economic Development*, 6(1), 61-74. <http://dx.doi.org/10.18775/ijied.1849-7551-7020.2015.61.2005>
- Gülaçtı, F. (2010). The effect of perceived social support on subjective well-being. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 3844-3849. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.602>
- Gültekin, Z. (2022). Umudun kariyer stresine etkisinde kariyer kararlılığının aracılık rolü: Ön lisans öğrencileri örneği. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(03), 94-112.
- Günay A. & Çelik, R. (2019). Kariyer stresinin psikolojik iyi oluş ve iyimserlik değişkenleriyle yordanması. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(33), 205-218.
- Griffith, J., & West, C. (2013). Master resilience training and its relationship to individual well-being and stress buffering among Army National Guard soldiers. *The journal of behavioral health services & research*, 40(2), 140-155. <https://doi.org/10.1007/s11414-013-9320-8>
- Hartkamp, M., & Thornton, I. M. (2017). Meditation, cognitive flexibility and well-being. *Journal of Cognitive Enhancement*, 1(182), 196. <https://doi.org/10.1007/s41465-017-0026-3>
- Hayes, A. F. (2013). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach* (2nd ed.). Guilford Press.
- Hayes, S. C., Luoma, J. B., Bond, F. W., Masuda, A., & Lillis, J. (2006). Acceptance and commitment therapy: Model, processes and outcomes. *Behavior Research and Therapy*, 44, 1-25. <http://dx.doi.org/10.1016/j.brat.2005.06.006>
- He, F. X., Turnbull, B., Kirshbaum, M. N., Phillips, B., & Kalinnin-Yobas, P. (2018). Assessing stress, protecting factors and psychological well-being among undergraduate nursing students. *Nurse Education Today*, 68, 4-12.
- Hirt, E. R., Devers, E. E., & McCrea, S. M. (2008). I want to be creative: exploring the role of hedonic contingency theory in the positive mood-cognitive flexibility link. *Journal of personality and social psychology*, 94(2), 214. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.94.2.214>
- Huppert, F. A. (2009). Psychological well-being: Evidence regarding its causes and consequences. *Applied Psychology: Health and Well-being*, 1(2), 137-164. <https://doi.org/10.1111/j.1758-0854.2009.01008.x>
- Johnson, B. T. (2016). *The relationship between cognitive flexibility, coping and symptomatology in psychotherapy* [Masters' Thesis Marquette University]. https://epublications.marquette.edu/theses_open
- Kato, T. (2012). Development of the coping flexibility scale: Evidence for the coping flexibility hypothesis. *Journal of Counseling Psychology*, 14(4), 353-363. <https://doi.org/10.1037/a0027770>
- Karasar, N. (2022). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler* (37. baskı). Nobel Yayınları.
- Keyes, C. L. M. (2002). The mental health continuum: From languishing to flourishing in life. *The Journal of Health and Social Behavior*, 43(2), 207-222. <https://doi.org/10.2307/3090197>
- Knauft, K., Waldron, A., Mathur, M., & Kalia, V. (2021). Perceived chronic stress influences the effect of acute stress on cognitive flexibility. *Scientific Reports*, 11(1), 23629. <https://doi.org/10.1038/s41598-021-03101-5>
- Lacobucci, D., Schneider, M. J., Popovich, D. L., & Bakamitsos, G. A. (2017). Mean centering, multicollinearity, and moderators in multiple regression: The reconciliation redux. *Behavior research methods*, 49, 403-404. <https://doi.org/10.3758/s13428-016-0827-9>
- Malkoç, A. & Kesen Mutlu, A. (2019). Mediating the effect of cognitive flexibility in the relationship between psychological well-being and self-confidence: A study on Turkish university students. *International Journal of Higher Education*, 8(6), 278-287. <http://doi.org/10.5430/ijhe.v8n6p278>

- Malkoç, A. & Yalçın, İ. (2015). Relationships among resilience, social support, coping, and psychological well-being among university students. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 5(43) 35-43.
- Matud, M. P., López-Curbelo, M., & Fortes, D. (2019). Gender and psychological well-being. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(19), 3531. <https://doi.org/10.3390/ijerph16193531>
- Moe, K. (2012). *Factors influencing women's psychological well-being within a positive functioning framework* [Doctoral dissertation, University of Kentucky]. https://uknowledge.uky.edu/edp_etds/3
- Moore, A., & Malinowski, P. (2009). Meditation, mindfulness and cognitive flexibility. *Consciousness and Cognition*, 18, 176-186. <https://doi.org/10.1016/j.concog.2008.12.008>
- Lazarus R.S., & Folkman S. (1986). Cognitive theories of stress and the issue of circularity. In Appley M.H. & Trumbull R. (Eds), *Dynamics of Stress. The Plenum Series on Stress and Coping* (pp. 63-80). Plenum Press.
- Lazarus, R. S. (1966). *Psychological stress and the coping process*. McGraw Hill.
- Özden, K. & Sertel Berk, Ö. (2017). Kariyer stresi ölçeğinin Türkçeye uyarlanması ve psikometrik özelliklerinin sınanması. *Psikoloji Çalışmaları Dergisi*, 37(1), 35-51.
- Parvizi, G., & Özabacı, N. (2022). Üniversite öğrencilerinin psikolojik iyi oluş ve yaşam doyumlarının yordayıcısı olarak bilişsel esnekliğin rolü. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(1), 65-81.
- Plessow, F., Fischer, R., Kirschbaum, C., & Goschke, T. (2011). Inflexibly focused under stress: Acute psychosocial stress increases shielding of action goals at the expense of reduced cognitive flexibility with increasing time lag to the stressor. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 23, 3218-3227. https://doi.org/10.1162/jocn_a_00024
- Plessow, F., Kiesel, A., & Kirschbaum, C. (2012). The stressed prefrontal cortex and goal-directed behaviour: acute psychosocial stress impairs the flexible implementation of task goals. *Experimental brain research*, 216, 397-408. <https://doi.org/10.1007/s00221-011-2943-1>
- Polat, F. B. (2022). Kariyer stresinin ve kariyer kararlılığının psikolojik iyi oluş üzerindeki etkisi. *Anadolu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 23(2), 62-80.
- Rafaelli, M., Andrade, C. D., Wiley, A. R., Sanchez-Armass, O., Edwards, L. L., & Aradillas-Garcia, C. (2012). Stress, social support, and depression: A test of the stress-buffering hypothesis in a Mexican sample. *Journal of Research on Adolescence*, 23(2), 283-289. <https://doi.org/10.1111/jora.12006>
- Ryff, C. D., & Keyes, C. L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(4), 719-727. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.69.4.719>
- Sapmaz, F. & Doğan, T. (2013). Bilişsel esnekliğin değerlendirilmesi: bilişsel esneklik envanteri Türkçe versiyonunun geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 46(1), 143-161.
- Southwick, S. M., & Charney, D. S. (2012). The science of resilience: implications for the prevention and treatment of depression. *Science*, 338(6103), 79-82.
- Şahin, I. & Kırdök, O. (2018). Investigation of relationship between high school students' career adaptability, subjective well-being and perceived social support. *International Education Studies*. 11(8), 127-135.
- Stanton, J. M., Balzer, W. K., Smith, P. C., Parra, L. F., & Ironson, G. (2001). A general measure of work stress: The stress in general scale. *Educational and Psychological Measurement*, 61(5), 866-888. <https://doi.org/10.1177/00131640121971455>
- Talwar, P. (2016). The moderating effect of perceived social support on stress and depression among university students. *Online Journal of Health and Allied Sciences*, 15(3), 1-4.
- Telef, B. B. (2013). Psikolojik iyi oluş ölçeği: Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 374-384.

- Togay, A. & Cenkseven Önder, F. (2020). Genç yetişkinlerde stres ve öznel iyi oluş arasındaki ilişkide benlik belirginliğinin aracı rolü. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 366-383.
- Uysal, N. & Ünal Toprak, F. (2021). Hemşirelik öğrencilerinin akademik başarısı ile stres ve bilişsel ilişkisinin belirlenmesi. *Ordu Üniversitesi Hemşirelik Çalışmaları Dergisi*, 4(2), 248-254.
- Üzüm, B., Uçkun, S. & Uçkun, G. (2018). Üniversite öğrencilerinin yaşadığı bir fenomen: kariyer stresi. *Journal of Social and Humanities Science Research*, 5(24), 1641-1651.
- Walker, J. W., & Peterson, G. W. (2012). Career thoughts, indecision, and depression: implications for mental health assessment in career counseling. *Journal of Career Assessment*, 20(4), 497-506. <https://doi.org/10.1177/1069072712450010>
- Wang, Z., & Fu, Y. (2015). Social support, social comparison, and career adaptability: A moderated mediation model. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 43(4), 649-659. <https://doi.org/10.2224/sbp.2015.43.4.649>
- Wesley, R., & Booker, J. A. (2021). Social support and psychological adjustment among college adults. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 40(1), 69-95. <https://doi.org/10.1521/jscp.2021.40.1.69>
- Yam, F. C. (2020). Adalet meslek yüksekokulu öğrencilerinin kariyer streslerinin psikolojik iyi oluşları üzerindeki yordayıcı rolü. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Rolü*, 13(72), 710-721.
- Yavuzaslan, A., Barişçil, A., & Farkas, M. F. (2016). Stress and future career aspirations among university students in Turkey. *International Journal of Social Sciences and Humanity Studies*, 8(1), 233-250.
- Yıldırım, M., & Green, Z. A. (2023). Social support and resilience mediate the relationship of stress with satisfaction with life and flourishing of youth. *British Journal of Guidance & Counselling*, 1-12. <https://doi.org/10.1080/03069885.2023.2172551>
- Yıldırım, M. & Tanrıverdi, F. Ç. (2021). Social support, resilience and subjective well-being in college students. *Journal of Positive School Psychology*, 5(2), 127-135.
- Yıldız-Akyol, E. & Boyacı, M. (2020). Cognitive flexibility and positivity as predictors of career future in university students. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 10(57), 297-320.
- Zika, S. and Chamberlain, K. (1987). Relation of hassles of personality to subjective well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(1), 155-162. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.53.1.155>
- Zimmet, G.D., Dahlem, N. W., Zimet, S. G., & Farley, G. K. (1988). The multidimensional scale of perceived social support. *Journal of Personality Assessment*, 52(1), 30-41. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa5201_2

EXTENDED ABSTRACT

1. INTRODUCTION

Career stress has been identified as a distinct form of stress, primarily emanating from the process of shaping, and determining one's career path (Choi et al., 2011). Defined by Lazarus and Folkman (1986) as the threat to an individual's well-being when coping resources are surpassed, stress is intricately linked to the relationship between the individual and their environment. Notably, university years emerge as a pivotal period of career stress, marked by various socio-economic, cultural, and personal challenges that young adults encounter in shaping their career (Özden & Sertel Berk, 2017). Economic downturns, high unemployment rates, and increased enrollment in universities further intensify career stress, making the job market more competitive and adding pressure on individuals to secure employment after graduation (Yavuzaslan et al., 2016).

Perceived social support plays a crucial role in mitigating the adverse effects of career stress on psychological well-being. Cohen and Wills (1985) define social support as the emotional and practical assistance individuals receive from their social networks. This support, especially from family, friends, and significant others, serves as a buffer against the negative psychological impact of stressors (He et al., 2018). In cultures with collectivistic characteristics like Turkey, strong social support is particularly instrumental in enhancing psychological well-being (Diener & Seligman, 2004). Moreover, cognitive flexibility, defined as the ability to adapt to changing life conditions, emerges as a cognitive process that influences stress coping mechanisms (Altunkol, 2011). Research indicates that an individual's capacity for cognitive flexibility positively correlates with effective stress management and increased psychological well-being (Southwick & Charney, 2012).

The aim of this study is to explore the roles of career stress, social support, and cognitive flexibility in predicting the psychological well-being of emerging adults. Additionally, it explores the moderating role of social support and cognitive flexibility in the relationship between career stress and psychological well-being.

2. METHOD

2.1. Participants

The study was conducted with university students aged between 18 and 26 ($M=21.52$; $SD = 1.95$). A total of 319 participants, 230 (72.1%) females and 89 (27.9%) males, participated in the study from various universities in Turkey, including 161 from Istanbul University-Cerrahpaşa.

2.2. Instruments

2.2.1. Personal Information Form

A form prepared by researchers aimed to collect demographic information such as age, gender, class level, and socio-economic status of the participants.

2.2.2. Cognitive Flexibility Inventory (CFI)

Developed by Dennis and Wal (2010) to measure individuals' levels of cognitive flexibility in response to events and situations, the CFI was adapted to Turkish by Sapmaz and Doğan (2013). It consists of 20 items and two factors, rated on a 5-point Likert scale.

2.2.3. Multidimensional Scale of Perceived Social Support (MSPSS)

Developed by Zimet et al. (1988) to assess the perceived adequacy of social support from three sources (family, friends, and a significant other), the MSPSS was adapted to Turkish by Eker and Arkar (1995)

and revised by Eker, Arkar, and Yıldız (2001). The 12-item scale, rated on a 7-point Likert scale, evaluates subjective perceptions of social support.

2.2.4. Career Stress Scale

Developed by Choi et al. (2011) to measure university students' career-related stressors, the Career Stress Scale was adapted to Turkish by Özden and Sertel-Berk (2017). The 20-item scale, rated on a 5-point Likert scale, comprises three dimensions: career uncertainty and lack of information, job-seeking pressure, and external conflict.

2.2.5. Psychological Well-being Scale

Developed by Diener et al. (2009) to measure psychological well-being more concisely than existing scales, the Psychological Well-being Scale was adapted to Turkish by Telef (2013). The 8-item scale, rated on a 7-point Likert scale, assesses overall psychological well-being.

2.3. Data Analysis

For the data analysis, hierarchical regression analysis was conducted and the gender variable was entered in the first step, career stress scores were entered in the second step, social support scores in the third step, and cognitive flexibility scores in the fourth step. In the fifth step, interaction terms were included in the model, following the mean-centering procedure (Hayes, 2013; Lacobucci et al., 2017).

3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

The results of this study indicate that career stress plays a relatively stronger role in predicting psychological well-being. Additionally, it was found that social support, cognitive flexibility, and gender have significant roles in psychological well-being. However, it was concluded that social support and cognitive flexibility do not play a significant buffering role in the relationship between career stress and psychological well-being.

The research reveals that university students experiencing uncertainty about their careers undergo elevated stress levels, leading to increased depressive symptoms and anxiety disorders (Choate et al., 2022; Deer et al., 2018). Economic uncertainty exacerbates career uncertainty, detrimentally affecting psychological well-being (Godinic et al., 2020). A study found that students seeking counseling services reported significant concerns about post-graduation career planning, leading to various psychological symptoms (Beiter et al., 2015). Similarly, studies in Turkey underscore the negative impact of career stress on psychological well-being (Günay & Çelik, 2019; Polat, 2022), aligning with the strong predictive role of career stress on psychological well-being in this study.

The study identifies social support as another significant predictor of psychological well-being. Research consistently highlights the importance of social support in enhancing individuals' well-being (Feeney & Collins, 2015; Yıldırım & Tanrıverdi, 2021; Yıldırım & Green, 2023). However, contrary to other studies, this research found that social support did not play a significant buffering role in alleviating the negative impact of career stress on psychological well-being.

Cognitive flexibility emerged as another meaningful predictor of psychological well-being in this study. Cognitive flexibility enables individuals to employ adaptive thinking strategies when faced with challenges, contributing to psychological well-being. Although some studies suggest cognitive flexibility as a buffer in the face of stressors (Fu & Chow, 2017), this study found no significant moderating effect of cognitive flexibility on the adverse impact of career stress on psychological well-being. Further research should explore the nuanced roles of these factors, considering the specific stressors involved and employing a comprehensive conceptual framework that includes coping, cognitive flexibility, and emotion regulation skills to better understand their potential buffering effects.

ARAŞTIRMANIN ETİK İZİNİ

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 12.04.2022

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 2022/104

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

Yazar 1: Katkı Oranı: %45 Araştırmanın tasarlanması, yöntemin belirlenmesi, veri analizi, raporlaştırma.

Yazar 2: Katkı Oranı: %35 Araştırmanın tasarlanması, araştırma verilerinin toplanması, veri girişi, raporlaştırma.

Yazar 3: Katkı Oranı: %20 Araştırmanın tasarlanması, araştırma verilerinin toplanması, veri girişi, raporlaştırma.

ÇATIŞMA BEYANI

Araştırmada herhangi bir kişi ya da kurum ile finansal ya da kişisel yönden bağlantı bulunmamaktadır. Araştırmada herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.



Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)

Bolu Abant Izzet Baysal University
Journal of Faculty of Education

2024, 24(1), 769 –787. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2024.-1345489>



Meraklı Minik Dergisinin 21. yy. Becerileri Açısından İncelenmesi

Examination of Meraklı Minik Magazine in Terms of 21st Century Skills

Neşe AŞKAR¹, Nevra ATIŞ AKYOL², Hülya ÇAKIR³

Geliş Tarihi (Received): 18.08.2023

Kabul Tarihi (Accepted): 02.04.2024

Yayın Tarihi (Published): 24.06.2024

Öz: Bu çalışmada, Türkiye’de erken çocukluk dönemine yönelik aylık bilim dergisi olan Meraklı Minik dergisinin 21. yy. becerilerine yer verme durumu incelenmiştir. Çalışma betimsel türde bir araştırma olup nitel yöntemlerden doküman incelemesi yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmancın veri setini Meraklı Minik dergisinin 2022 yılına ait tüm sayıları ve ekleri oluşturmaktadır. Araştırmada 21. yy. becerilerinin değerlendirilmesinde “21. yy. için Öğrenme Ortaklığı (The Partnership for 21st Century Learning- P21)” tarafından geliştirilen beceriler çerçevesi esas alınmıştır. Veri toplama sürecinde araştırmacılar tarafından geliştirilen “21.Yüzyıl Becerileri Kontrol Listesi” kullanılmıştır. Meraklı Minik dergisinin 2022 yılı sayıları bütünüyle incelendiğinde, 21. yy. becerilerinin tamamına ve tüm alt becerilere yer verilmiş olduğu görülmektedir. Bu becerilerden öğrenme ve yenilenme becerileri %59,41, yaşam ve kariyer becerileri %28,16, bilgi, medya ve teknoloji becerileri ise %12,41 oranında yer almaktadır. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda Meraklı Minik Dergisinde 21. yy. becerilerine sıklıkla yer verildiği görülmektedir. Ancak diğer becerilere göre bilgi, medya ve teknoloji becerilerine ve medya okuryazarlığı alt becerilerine sınırlı düzeyde yer verildiği dikkati çekmektedir. Sağladığı ücretsiz erişim olanağı ve erişilebilir ücretlendirme politikası gibi pek çok nedenle çok sayıda çocuğun bireysel kullanımına açık olan bir medya aracının bu konuda daha güçlü olması önerilmektedir. Ayrıca sosyal ve kültürel becerilerin güçlendirilmesiyle, bu coğrafyada mevcut çok kültürlü yapının içinde farklı kültürleri anlama, değerlendirme ve kültürler arası uyumu destekleme kapasitesi artırılabilir.

Anahtar Kelimeler: 21.yy. becerileri, “Meraklı Minik” dergisi, Okul öncesi dönem

&

Abstract: In this study, the inclusion of 21st-century skills in “Meraklı Minik”, a monthly scientific magazine dedicated to early childhood in Turkey, was examined. The research employed a descriptive methodology, utilizing the qualitative method of document analysis. In the research, the assessment of 21st-century skills is based on the framework developed by “The Partnership for 21st Century Learning - P21.” During the data collection process, the researchers utilized the “21st Century Skills Checklist” that they developed. Upon a comprehensive analysis of all issues of the “Meraklı Minik” magazine from the year 2022, it was observed that the magazine addressed all 21st-century skills and their sub-skills. Among these skills, learning and innovation skills constitute 59.41%, life and career skills make up 28.16%, while information, media, and technology skills are represented at a rate of 12.41%. The findings indicate that “Meraklı Minik” Magazine consistently incorporates 21st-century skills. However, in comparison to other skills, there is a noticeable limitation in covering information, media, and technology skills, as well as media literacy sub-skills. Due to various reasons such as providing free access and an easily accessible pricing policy, it is recommended that a media tool available for individual use by many children should be strengthened in this aspect. Moreover, strengthening social and cultural skills can enhance the capacity within the multicultural framework of this region to understand, appreciate, and support different cultures, as well as promote intercultural harmony.

Keywords: 21st century skills, Magazine of Meraklı Minik, Preschool period

Atıf/Cite as: Aşkar, A., Atış-Akyol, N. ve Çakır, H. (2024). Meraklı Minik Dergisinin 21. yy. becerileri açısından incelenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 769-787. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2024.-1345489>

İntihal-Plagiarizm/Etik-Ethic: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/pub/aibuelt>

Copyright © Published by Bolu Abant Izzet Baysal University– Bolu

* Bu çalışma 25-26 Haziran 2023 tarihleri arasında Gaziantep’te düzenlenen 10th International Zeugma Conference On Scientific Research ‘de sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

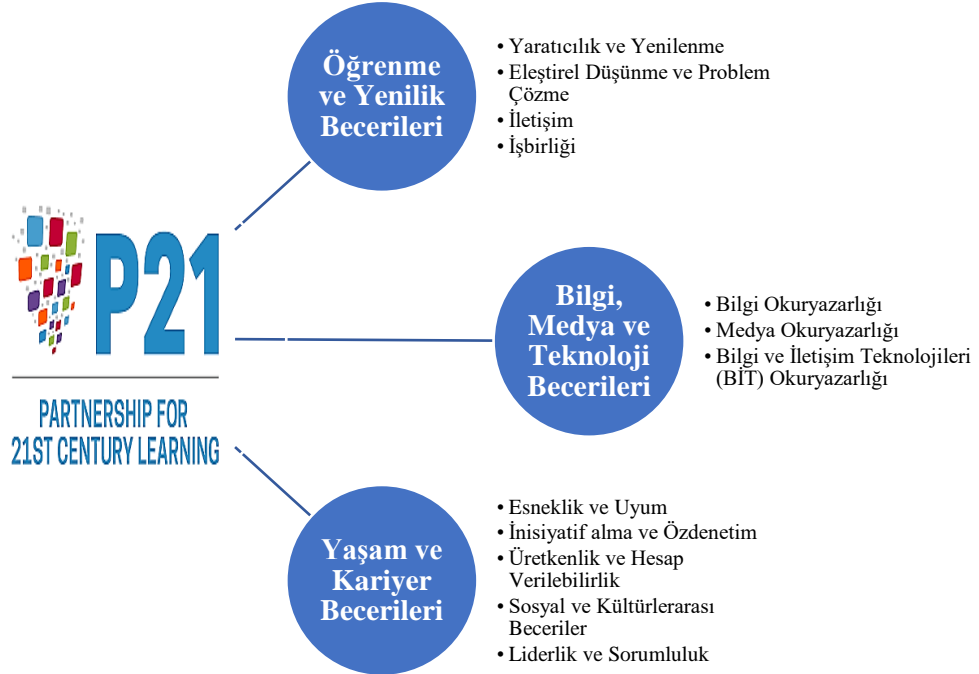
¹ Sorumlu Yazar: Dr. Neşe AŞKAR, Millî Eğitim Bakanlığı, askarnese@gmail.com, ORCID: 0000-0002-2305-9481

² Doç. Dr. Nevra ATIŞ-AKYOL, Ankara Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, nevrarven@gmail.com, ORCID: 0000-0003-4697-847X

³ Bil. Uzm. Hülya ÇAKIR, Millî Eğitim Bakanlığı, hulyackr58@gmail.com, ORCID: 0009-0004-1286-2297

1. GİRİŞ

Hızla değişim gösteren dünyada farklı alanlarda becerilere, çözüm yollarına, yaratıcı fikirlere ve yeni gelişmelere daima ihtiyaç duyulmaktadır. Geçen yüzyılın bilgi ve becerileri, bu yüzyılın alt yapısını oluşturmuş olsa da ihtiyaçlarını tam anlamıyla karşılayamamaktadır (Rotherham & Willingham, 2010). Toplumdaki bu yenilik ihtiyacı, birçok kişi ve kurumu etkisi altına almaktadır. Özellikle bilim, teknoloji ve iletişim gibi farklı alanlarda yaşanan yenilikler, bireylerin sosyal ve meslek hayatında gelişen teknolojiye uyum sağlayabilme, doğru kararlar alabilme, bilgiyi analiz edip onu kullanarak ürüne dönüştürebilme gibi becerileri sergileyebilmesini gerektirmektedir (Atış-Akyol & Aşkar, 2022). 21. yy. becerileri olarak adlandırılan bu beceriler alanyazında farklı sayıda ve isimde başlıklarla sınıflandırılrsa da (Ananiadou & Claro, 2009; Chalkiadaki, 2018; Voogt & Roblin, 2010) içlerinde en yaygın kabule sahip olan çerçeve 21. Yüzyıl Becerileri İçin Ortaklık-P21 (Partnership for 21st Century Skills-P21) çerçevesidir (Atış-Akyol & Aşkar, 2022; Beers, 2011; Brown, 2018; Gelen, 2017; Lamb ve diğ., 2017). İlgili çerçeve, bireylerin iş ve meslek alanlarında ihtiyaç duyulan yeterlik ve özellikler düşünülerek ortaya konmuştur (Voogt & Roblin, 2012). P21’de, okul öncesinden başlayarak tüm eğitim kademelerinde çocukların sahip olması gereken becerilere değinilmiştir. Bu beceriler P21 çerçevesine göre (2019), yaşam ve kariyer, öğrenme ve yenilik, bilgi-medya ve teknoloji becerileri olarak üç ana başlık ve bu üç ana başlığın altında yer alan alt boyutlardan oluşmaktadır (Şekil 1).



Şekil 1. P21 21 Yüzyıl becerileri çerçevesi

Şekil 1’de görüldüğü gibi P21 çerçevesi öğrenme ve yenilik becerileri, bilgi-medya ve teknoloji becerileri ile yaşam ve kariyer becerileri olarak üç boyuttan oluşmaktadır.

Öğrenme ve kariyer becerileri yenilenme ve yaratıcılık, eleştirel düşünme ve problem çözme, iletişim ve iş birliği becerilerini içermektedir (P21, 2019). Bu beceri grubu, İngilizce karşılıklarının ilk harflerini temel alarak (Creativity and Innovation, Critical Thinking and Problem Solving, Communication, Collaboration) 4C becerileri olarak anılmaktadır. Yenilenme ve yaratıcılık becerisi karşılaşılan problemlere çözüm bulup ürün ve hizmetler yaratmak için, yeni düşünme şekilleri oluşturmada bilgi ve zekâyı kullanabilme becerisidir (Beers, 2011). Yaratıcılık ise bir göreve veya soruna yeni ve farklı çözümler/fikirler üretebilmekle yakından ilişkilidir (P21, 2019). Eleştirel düşünme, çözüm bekleyen sorunları ele alırken yüksek düzeyde

düşünme yeteneklerini kullanma sürecidir. Bu süreç, ele alınan sorunu etkili bir şekilde analiz etmeyi içerir ve çözüm için en etkili yolları belirlemede doğru akıl yürütme becerilerini gerektirir (Beers, 2011). Problem çözme ise, bir problem için çözüm üretme ve bu çözümü uygulamaya koyabilme yeteneğidir. Bu beceri, çocuğun başarılı bir çözüm bulma kadar problemi çözmek için deneme yanılma yöntemi kullanması ile gerçekleşir (P21, 2019). İletişim yetisi, farklı amaçlar doğrultusunda çeşitli biçimlerde ve bağlamlarda etkili iletişim kurma yeteneğidir. Dinleme, konuşma, hikâye anlatma, düşünce ve fikirleri paylaşmanın yanı sıra medya ve teknolojiyi kullanma yeteneğini de içerir (Beers, 2011). İş birliği ise, başkalarıyla saygılı ve etkili bir şekilde çalışarak bilgi, çözüm ve yenilik oluşturma, kullanma ve paylaşma becerisidir (P21, 2019).

Bilgi, medya ve teknoloji becerileri; bilgi okuryazarlığı, medya okuryazarlığı ve BİT okuryazarlığı becerilerini kapsamaktadır (P21, 2019). Bilgi okuryazarlığı, bilgi ihtiyaçlarını tanıma, kültürel ve sosyal bağlamlarda bilgi bulma, değerlendirme, uygulama ve yaratma yeteneğini içeren bir beceridir. Bu yetenek, ekonomik kalkınma, eğitim, sağlık, insan hizmetleri ve çağdaş toplumların diğer tüm yönlerini desteklemek için içeriğe etkin erişim, kullanım ve içerik oluşturmanın temelini oluşturur (International Federation of Library Associations and Institutions, 2005). Medya okuryazarlığı, medyadan gelen mesajları anlama, anlamlandırma ve yeniden üretme becerisiyle ilgilidir (Hobbs, 1998). Çocuklar, medya okuryazarlığını bebeklik dönemlerinden itibaren geliştirmeye başlarlar. Bir bebek sadece çevresini gözlemleyerek bir cihazın arkadaşlarla veya aile üyeleriyle iletişim kurmak için kullanılabileceğini ya da farklı cihazlarla oynanabilecek eğlenceli oyunlar olduğunu fark edebilir. Çocuklar, medyanın kullanımını zamanla öğrenip, ilgi ve ihtiyaçlarına dayalı olarak seçimler yapabilirler. BİT okuryazarlığı ise dijital içeriğe yönelik bilgi ve becerilerini geliştirmek ve bu becerileri hayatın farklı alanlarında kullanabilme kapasitesini ifade eder (Dede, 2009).

P21'e (2019) göre yaşam ve kariyer becerileri, esneklik ve uyum, inisiyatif alma ve özdenetim, üretkenlik ve hesap verilebilirlik, sosyal ve kültürlerarası beceriler ile liderlik ve sorumluluk alt becerilerinden oluşur. Esneklik, değişen koşulları etkili bir şekilde yönlendirme, yeni insanlarla tanışma, stratejiler oluşturma ve uyum sağlama yeteneğini içerir. İnişiyatif ise, bireylerin belirlenmiş rollerin ve sorumlulukların ötesine geçerek, kendi belirledikleri hedeflere yönelik adımlar atmalarına, bireysel performanslarını ve iş etkinliğini artırmaya yönelik bir girişimdir (Akın, 2014). Özdenetim, bireylerin amaçlarını belirleme, düzenleme yapma, planlama, organizasyon ve değerlendirme gibi etkili stratejileri kullanarak performanslarını yönlendirdiği bir süreçtir (Jackson, Mackenzie & Hobfoll, 2000). İnişiyatif ve özdenetim becerileri, bir çocuğun doğal merakından ve çevresini daha iyi anlama isteğinden güç alır. Çocuklar öğrenme ortamlarına ilgili ve katılımcı olduklarında, özdenetim, odaklanabilme, azim gösterebilme ve bir görevi tamamlayabilme olasılıkları artar (P21, 2019). Hesap verilebilirlik, bir bireyin veya grubun gerçekleştirdiği eylem ve işlemlerden dolayı başkalarına açıklama yapma veya cevap verme yükümlülüğü olarak ifade edilmektedir (Kluvers & Tippett, 2010). Erken çocukluk döneminde ise üretkenlik ve hesap verilebilirlik; odaklanma, sorumluluk alma, dikkat ve görev tamamlama gibi becerilerle başlar. Bu süreç, çocukların kendilerine ve başkalarına karşı sorumluluklarını anlamalarına ve yerine getirmelerine yardımcı olur. Liderlik ve sorumluluk, yürütücü işlev becerileri ve sosyal becerilerle yakından ilgilidir. Erken çocukluk döneminde çocuklar, diğer çocukları bir görevde kendilerine yardımcı olmaya veya oyun oynamaya davet ederek inisiyatif aldıklarında, erken liderlik yeteneklerini göstermiş olurlar. Bu durum, çocukların başkalarıyla iş birliği yapma, sorumluluk taşıma ve kendilerini ifade etme yeteneklerini geliştirmelerine yardımcı olur (P21, 2019). Bir diğer alt beceri olarak ifade edilen sosyal beceriler, insanlar arasındaki iletişimin doğası ve işleviyle ilgilenen önemli bir yetenekler topluluğudur (Lieberman, 1982). Kültürlerarası beceriler ise insanlar veya insan toplulukları arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları anlama yeteneğinin yanı sıra kişinin kendi kültürüyle farklı kültürleri takdir etme ve anlama yeteneğini içerir (P21, 2019).

21. yy. becerilerinin odak noktası, nerede yaşadıklarına veya hangi okullara gittiklerine bakılmaksızın tüm öğrencileri üniversiteye ve çağın mesleklerine hazır hale getirmektir (Lindeman & Anderson, 2015). Bu

amaca ulaşmada blok oyunları (Lindeman & Anderson, 2015), açık uçlu materyaller (loose parts) (Sukardjo ve diğ., 2023) medya ürünleri (Baker, 2011) gibi gelişime uygun çeşitli uygulamaların/araçların kullanılması etkili sonuçlar doğurabilir (Lindeman & Anderson, 2015). Geçen yarım yüzyıl boyunca çocukların yaşamında medyanın etkisi devrim niteliğinde bir dönüşüm geçirmiştir (Berk, 2013). Medya sözlü, yazılı ve basılı iletişim araçlarını kapsayan çok geniş bir kavramdır. Bu kavram, basılı ve tek yönlü iletişim araçları olan gazeteler, dergiler, kitaplar ve broşürler ile görsel-işitsel ve tek yönlü kitle iletişim araçları olan sinema, televizyon gibi araçları içermektedir. Ayrıca, dijital ve çift yönlü etkileşime sahip araçlar arasında yer alan sosyal medya da bu kavramın içinde bulunur (Bayraktar, 2021). Çocuklara yönelik medya araçlarından biri olan çocuk dergileri ise onların merak ve ilgilerini çekebilecek konularda görsel ve yazılı içeriklere sahip olup periyodik aralıklarla yayınlanırlar (Dedeoğlu, 2013). Bilimsel çocuk dergileri ise, çocukları düşünmeye, araştırmaya ve yorum yapmaya sevk ederek bilgi düzeylerini arttırırken aynı zamanda sanat ve estetik alanlarında da kendilerini geliştirebilmelerine imkân sağlar (Sınar-Çılgin, 2007). Çocuklara küçük yaşlardan itibaren bilimi sevdirebilmek ve bilimsel kavramları kazandırabilmek amacıyla gelişim alanlarına yönelik hazırlanan bilim temalı birçok yayın bulunmaktadır (Aksüt, 2021). Türkiye Bilimsel ve Teknik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK) tarafından hazırlanan ve 2007 yılında yayın hayatına başlayan Meraklı Minik dergisi de bu amaca hizmet etmektedir. 32 sayfalık bu dergi her ayın birinde yayınlanır. Dergi, bir yetişkin desteğiyle birlikte kolayca uygulanabilecek şekilde ekleriyle beraber satışa sunulmaktadır. Meraklı Minik dergisinin her sayısında yer verilen “Çok Merak Ediyorum”, “Haydi Mutfağa”, “Küçük Eller İşbaşında” ve “Kitap...Oyun...Öneri...” başlıklarına sahip dört sabit köşesi vardır. Derginin sayfalarında çocukların keşif, araştırma ve merak duygularını harekete geçirecek, öğrenme gereksinimlerini karşılayacak fotoğraflı ve çizimli yazılara, etkinlik önerilerine ve oyunlara yer verilmektedir. Her sayıda dergi ile çeşitli ekler de okuyucuya sunulmaktadır. Bunlar maket, maske, poster ve çıkartmalar gibi eklerdir (TÜBİTAK, 2023).

Çocukların gelişim özelliklerine uygun şekilde hazırlanan dergiler, onların öğrenmelerine kaynak olur ve merak duygularını besler. Ayrıca çocuk dergilerinde yer alan bilmece, bulmaca, oyun, deney gibi içerikler ve bu içeriklerin metin ve görsellerle desteklenmesi; çocukların öğrenme ve eğlenme ihtiyaçlarına cevap verirken aynı zamanda onların hayal güçlerini, yaratıcılıklarını, küçük kas motor becerilerini, düşünme becerilerini (Gezmen, 2019; Yiğitbaşı, 2018); dil ve erken okuryazarlık becerilerini (Yalçın & Aytaş, 2017) geliştirir. Başka bir ifadeyle bu dergiler, çocukları yüzyılın ihtiyaç duyduğu bireyler olmaya hazırlama potansiyeli taşır. Alanyazın incelendiğinde çocuk dergilerini çeşitli açılardan inceleyen pek çok çalışmaya rastlamak mümkündür (Gezmen, 2019; Gülşen-Yılmaz & Yılmaz, 2019; Tunagür, 2021; Yıldız & Karaca, 2020; Yiğitbaşı, 2014). Meraklı Minik dergisi de farklı araştırmalarda inceleme konusu olmuştur. Örneğin Yıldırım (2020) MEB Okul Öncesi Eğitim Programı'ndaki kazanımlara, Aksüt (2021) fen kavramlarına yer verme düzeyi açısından Meraklı Minik dergisini incelemiştir. Ergin (2020) ise Meraklı Minik dergisinin, çocukların sosyal beceri ve bilişsel düzeylerine olan etkisini araştırmıştır. Meraklı Minik dergisi, “Çok Merak Ediyorum”, “Haydi Mutfağa”, “Küçük Eller İşbaşında” ve “Kitap...Oyun...Öneri...” gibi çocukları düşünmeye ve eyleme geçmeye davet eden bölümlere; problem çözme, yaratıcılık, üretkenlik, keşif, araştırma ve merak etme gibi duygu ve düşünceleri harekete geçirecek etkinliklere; oyunlara, bilmece ve bulmacalara; maket, maske, poster, çıkartmalar ve bilimsel düşünme edinimine yönelik aktiviteleri (örneğin deneyler ya da bilimsel gözlem etkinlikleri) barındıran eklere sahiptir (TÜBİTAK, 2023). Bu denli geniş bir yelpazeye sahip olan içeriğin, 21. yy. becerilerini doğrudan veya dolaylı bir şekilde etkileme ve geliştirme potansiyeline sahip olabileceği düşünülmektedir. Ancak, taşıdığı bu potansiyele rağmen yapılan incelemede Meraklı Minik dergisinin 21. yy. becerileri açısından incelendiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Oysaki ülkemizde yayınlanan çocuk dergileri içerisinde TÜBİTAK gibi kurumsal ve bilimsel temelleri olan ve bu nedenle aileler ve eğitimciler için güvenilir kaynaklar arasında yer alan Meraklı Minik dergisinin çocukların 21. yy. becerilerini edinimi açısından sunabileceği potansiyel katkılar önemlidir. Ayrıca Meraklı Minik dergisinin 21. yy. becerilerini destekleme potansiyelinin bağımsız araştırmacılar tarafından incelenerek sonuçlarının paylaşılmasının hem derginin niteliğinin artırılmasına katkı sunabileceği hem de eğitimciler ve ebeveynler için erken çocukluk döneminde 21. yy. becerilerinin geliştirilmesinde uygun kaynaklardan biri olarak ele alınmasına rehberlik sağlayabileceği düşünülmektedir.

1.1. Araştırmanın amacı

Araştırmanın amacı, Türkiye’de erken çocukluk dönemine yönelik aylık bilim dergisi olan Meraklı Minik dergisinin P21 çerçevesi doğrultusunda 21. yy. becerilerine yer verme durumunun incelenmesidir. Araştırma kapsamında aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır:

1. Meraklı Minik dergisinde yer verilen 21. yy. becerileri nelerdir?
 - 1.1. Meraklı Minik dergisinde öğrenme ve yenilik becerilerine yer verilme sıklığı nedir?
 - 1.2. Meraklı Minik dergisinde yaşam ve kariyer becerilerine yer verilme sıklığı nedir?
 - 1.3. Meraklı Minik dergisinde bilgi, medya ve teknoloji becerilerine yer verilme sıklığı nedir?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın modeli

Bu çalışma betimsel türde bir araştırma olup nitel yöntemlerden doküman incelemesi yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Doküman incelemesi, araştırılması amaçlanan olgu veya olaylar hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2011). Payne ve Payne (2004) ise doküman inceleme çalışmalarını kamu ya da özel kurum ve kuruluşlar tarafından üretilen belgelerin tanımlaması, sınıflandırılması ve sonrasında bu belgelere ilişkin sonuçlar çıkarılması için kullanılan bir yöntem olarak tanımlamaktadır.

2.2. Veri seti

Doküman inceleme çalışmalarında inceleme ve analizler yazılı metinler üzerinden gerçekleştirilmekte dolayısıyla evren, örneklem veya çalışma grubu gibi kavramlar bu çalışmalarda kullanılamamaktadır. Bu bağlamda veri seti olarak adlandırılan ve incelenecek verilerden oluşan metinler çalışmanın analiz birimlerini oluşturmaktadır. Doküman inceleme çalışmalarında orijinallik, güvenilirlik, temsil edilebilirlik ve anlamlılık takip edilmesi gereken önemli aşamalarlardır. Orijinallik, metnin gerçek kişi veya kurumlar tarafından üretilmiş özgün bir metin olduğunu; güvenilirlik, metnin içinde yer alan bilgilerin geçerli olduğunu, doğru bilgileri içerdiğini ve ilişkili kaynaklarda bulunan bilgilerle benzerlik gösterdiğini; temsil edilebilirlik, metnin içeriğinin ilişkili bulunduğu kavram ve konuları temsil ettiğini; anlamlılık ise metnin açık ve anlaşılır bir amaç ile bu amaca yönelik içeriğe sahip olduğunu ifade etmektedir (Scott, 1990).

Bu çalışmanın veri setini TÜBİTAK Meraklı Çocuk dergisinin 2022 yılına ait 12 sayısı ve ekleri oluşturmaktadır. 32 sayfalık bu derginin 2022 yılında yayınlanan her sayısında, ayın temasına ilişkin 16 sayfalık bir etkinlik kitapçığı, çıkartma ekleri, kartlar ve bir maket yer almaktadır.

2.3. Veri toplama araçları ve süreci

Bu çalışma kapsamında basılı ve elektronik versiyonu olan ve kamuya açık bir şekilde çevrimiçi olarak sunulan Meraklı Minik dergisinin 2022 yılının tüm sayılarına dergi ağ sayfası üzerinden çevrimiçi olarak erişilmiş, ilgili sayı ve sayılara ilişkin ekler ağ sayfasından indirilerek (<https://services.tubitak.gov.tr/edergi/yillaraGoreArsiv.htm>) çalışma süresince çevrimdışı olarak kullanılmıştır.

Verilerin toplama sürecinde, öncelikle geliştirilmiş kontrol listesinde yer alan her bir madde, araştırmacılar tarafından neyi ifade ettiği, hangi koşullarda ilgili maddenin işaretlenmesi gerektiği ve hangi durumlarda işaretlenmemesi gerektiği hususunda detaylı şekilde değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme sonucunda, araştırmacılar arasında ortak bir anlayış ve zemin oluşturulmuştur. Daha sonra, çalışmanın odaklandığı derginin bir sayısı, üç ayrı araştırmacı tarafından ayrı ayrı değerlendirilerek pilot bir uygulama gerçekleştirilmiştir. Bu aşamada, her bir araştırmacı arasında kontrol listesinde yer alan maddelerin ne anlama geldiği konusunda anlaşmazlık yaşanması halinde, ilgili noktalar detaylı bir şekilde ele alınmış ve açıklığa kavuşturulmuştur. Ardından, çalışmanın veri kaynağı olan Meraklı Minik dergisinin 2022 yılına

ait 12 sayısı ve ekleri detaylı bir şekilde taranmış ve değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmede, tüm etkinlikler geliştirilen kontrol listesi kullanılarak puanlanmıştır. Puanlama sürecinde fikir ayrılığına düşülen durumlarda, panel oturumları düzenlenmiş ve araştırmacılar arasında uzlaşıya varılmıştır.

Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından oluşturulan “21. Yüzyıl Becerileri Kontrol Listesi” kullanılmıştır. Veri toplama süreci iki aylık süre zarfında gerçekleştirilmiştir.

2.3.1. 21.Yüzyıl Becerileri Kontrol Listesi

Kontrol listesi hazırlanırken öncelikle alanyazın taraması yapılmış, çalışmayı yürüten üç araştırmacının ortak görüşleri doğrultusunda madde havuzu oluşturulmuştur. Daha sonra araştırmacılar oluşturulan taslağın, bir medya materyalinin 21. yy. becerilerini destekleme potansiyelini değerlendirebilmek ve taslakta binişik halde olan maddeleri tespit etmek için bir araya gelmiştir. Araştırmacılar panel sistemi ile tüm maddelerin uygunluğunu ortak karar alarak değerlendirmiştir. Ardından dördü okul öncesi eğitim alan uzmanı biri ölçme ve değerlendirme alan uzmanı olmak üzere beş uzmandan görüş alınarak kontrol listesine son hali verilmiştir. Kontrol listesi (1) öğrenme ve yenilik becerileri, (2) yaşam ve kariyer becerileri, (3) bilgi, medya ve teknoloji becerileri olmak üzere 3 temel bölüm ve 65 maddeden oluşmaktadır. Öğrenme ve yenilik becerileri; yenilenme ve yaratıcılık 4 madde (örneğin, “İçerik, yeni fikirler geliştirme konusunda okuyucuyu yönlendirir”), eleştirel düşünme ve problem çözme 8 madde (örneğin, “İçerik, hedef kitlenin ilgi ve öğrenme ihtiyaçlarıyla tutarlı tartışma konuları sunar.”), iletişim 5 madde (örneğin, “İçerik, kendini ifade etmeye yönelik farklı yöntemlere yer verir.”), iş birliği 7 (örneğin, “İçerik, iş birliğine/takım çalışmasına yönelik örnekler sunar.”) madde olmak üzere toplam 24 maddeden oluşmaktadır. Yaşam ve kariyer becerileri; esneklik ve uyum 4 madde (örneğin, “İçerik, duygusal bakımdan zorlayıcı durumlara baş edebilmek için neler yapılabileceğine yönelik farklı senaryolar sunar.”), inisiyatif alma ve özdenetim 3 madde (örneğin, “İçerik, duygularını/dürtülerini kontrol edebilmeye yönelik farklı teknikleri çocukların uygulayabilmesine olanak sunan etkinliklere yer verir.”), üretkenlik ve hesap verilebilirlik 7 madde (örneğin, “İçerik, çocuktan yaptığı iş ve eylemlere yönelik yansıtma talep eden uygulama örnekleri sunar.”), liderlik ve sorumluluk 6 madde (örneğin, “İçerik, çocukların alabilecekleri sorumlulukları örneklendirir.”), sosyal ve kültürlerarası beceriler 6 madde (örneğin, “İçerik, sosyal anlamda doğru-yanlış davranışlar ve bunların neden doğru ya da yanlış oldukları konusunda farkındalık sağlayıcı örnekler sunar.”) olmak üzere 26 maddeden oluşmaktadır. Bilgi, medya ve teknoloji becerileri ise bilgi okuryazarlığı 4 madde (örneğin, “İçerik, bilgiye ulaşma yollarını sunar.”), medya okuryazarlığı 4 madde (örneğin, “İçerik, farklı medya türlerini/kitle iletişim araçlarını (yazılı, görsel, sosyal vs) tanıtır.”), BİT okuryazarlığı 7 madde (örneğin, “İçerik, teknolojik yeniliklerin sunulduğu ortamların (örneğin Teknofest, teknoloji fuarları gibi) tanıtımını yapar.”) olmak üzere toplam 15 maddeden oluşmaktadır.

21. Yüzyıl Becerileri Kontrol Listesine göre incelenen her bir sayı için becerilere yer verilme durumuna göre var (1), yok (0) şeklinde puanlama yapılmıştır. Kontrol listesinde yer alan her bir madde için ayrı ayrı değerlendirme yapılarak alt boyutların toplam frekans değeri tablolaştırılmıştır.

2.4. Verilerin analizi

Çalışmada verilerin analizinde betimsel analiz kullanılmıştır. Bu yaklaşıma göre elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır (Yıldırım & Şimşek, 2011). Bu çalışmada da 21. Yüzyıl Becerileri İçin Ortaklık- P21 çerçevesinin belirlemiş olduğu beceriler tema, alt beceriler ise kategori olarak ele alınmıştır. Ardından doküman P21 çerçevesinin sunduğu tema ve kategoriler merceğinde incelenerek veri seti ilgili temalar ve kategoriler altında gruplanmıştır. Son aşamada ise yüzde ve frekans hesaplamaları yapılmıştır. Bulguların güvenilirliğini sağlamak için, derginin 2022 yılına ait tüm sayılarının ve eklerinin 21. yy. becerilerine yer verme durumları araştırmacılar tarafından ayrı ayrı değerlendirilmiş ve görüş birliği sağlanmıştır.

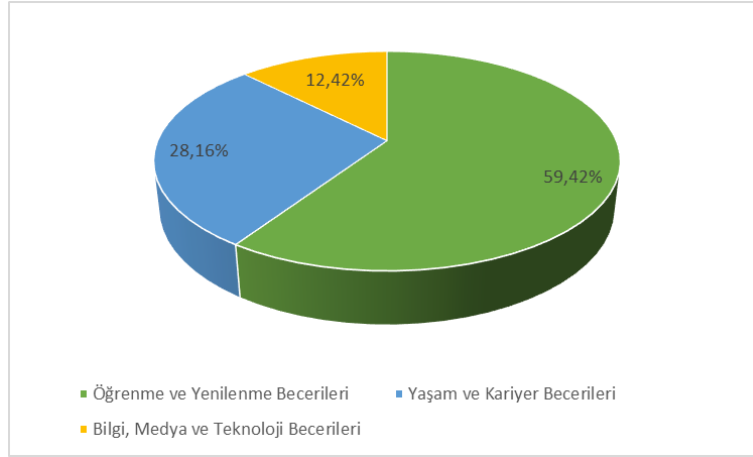
2.5. Araştırmanın etik izni

Bu çalışma betimsel türde bir araştırma olup nitel yöntemlerden doküman incelemesi yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Bu nedenle etik kurul izni gerektirmemektedir.

3. BULGULAR

“Meraklı Minik” dergisinde yer alan 21. yy. becerilerine ilişkin bulgulara aşağıda yer verilmiştir. 21. yy. becerilerinin tanımlanmasında P21 çerçevesi temel alınmıştır. Bulgular, problem ve alt problemlere dayalı olarak sunulmuştur.

Araştırmanın temel problemine ilişkin olarak 2022 yılı Meraklı Minik dergisinde 21. yy. becerilerine yer verilme durumu Grafik 1’de sunulmuştur.



Grafik 1. 2022 Yılı Meraklı Minik dergisinde 21. yy. becerilerine yer verilme durumu

Grafik 1 incelendiğinde %59,41’lik oranla en sık yer verilen beceri alanının öğrenme ve yenilenme becerileri, %12,41’lik oranla en az yer verilen beceri alanının ise bilgi, medya ve teknoloji becerileri olduğu görülmektedir. Yaşam ve kariyer becerilerine ise %28,16 oranında yer verilmiştir.

Tablo 1.

Meraklı Minik Dergisinde Öğrenme ve Yenilik Becerilerine Yer Verilme Durumu

Öğrenme ve Yenilik Becerileri	Ocak	Şubat	Mart	Nisan	Mayıs	Haziran	Temmuz	Ağustos	Eylül	Ekim	Kasım	Aralık	Toplam	%
Yenilenme ve Yaratıcılık	35	26	40	25	19	23	16	24	29	40	35	30	342	30,02
Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme	56	23	33	32	39	23	15	24	15	31	33	22	346	30,37
İletişim	49	27	15	24	25	14	16	15	17	23	22	15	262	23,02
İş Birliği	22	19	17	15	23	13	18	12	13	17	14	6	189	16,59
Toplam	162	95	105	96	106	73	65	75	74	111	104	73	1139	100

Tablo 1 incelendiğinde öğrenme ve yenilik becerilerine en sık Ocak 2022 sayısında yer verildiği görülmektedir. Tüm sayılar genelinde en sık yer verilen alt beceri eleştirel düşünme ve problem çözme iken en az yer verilen alt beceri ise iş birliğidir.

Tablo 1 alt beceriler özelinde incelediğinde ise yenilenme ve yaratıcılık alt becerisine Mart 2022 ve Ekim 2022 sayılarında diğer sayılara göre daha sık yer verildiği dikkati çekmektedir. Mart 2022 sayısı sayfa 4-

5'te "Nazlı'nın Nanoteknolojik Ceketini" adlı bölümde yer alan aşağıdaki ifadeler yenilenme ve yaratıcılık alt becerisine örnek verilebilir:

Nanoteknoloji de nedir? Nanoteknoloji, yeni malzemeler üretmeye çalışan bir araştırma alanı. Nazlı'nın ağabeyi tekstil mühendisi. Bir nanoteknoloji araştırma merkezinde görev yapıyor. Kir tutmayan ve su geçirmeyen kumaşlar için yeni malzemeler geliştirmeye çalışıyorlar. Belki biz de gelecekte renk değiştirebilen bir kumaş tasarlarız.

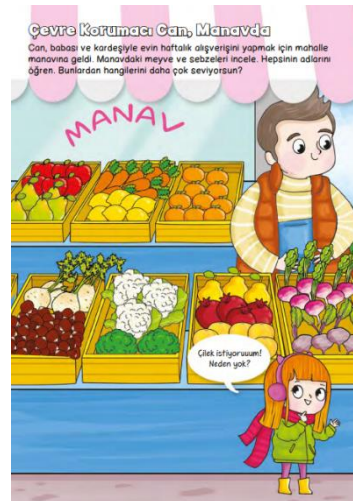
İlgili alıntıda yer alan "... Nazlı'nın ağabeyi tekstil mühendisi... Kir tutmayan ve su geçirmeyen kumaşlar için yeni malzemeler geliştirmeye çalışıyorlar. Belki biz de gelecekte renk değiştirebilen bir kumaş tasarlarız" ifadeleri gerek sunduğu rol modelle gerekse yeniliğin ortaya çıktığı alana (nanoteknoloji) ilişkin somut ve faydalı fikirler sunulmasını teşvik ederek "yenilenme ve yaratıcılık" alt becerilerini destekleyebilir.

Eleştirel düşünme ve problem çözme becerisine en sık Ocak 2022 sayısı, sayfa 2-3-4-5'te yer verilmiştir. "Yiğit, Hava Durumu Grafiği Yapıyor" adlı bölümde yer alan aşağıdaki ifadeler, eleştirel düşünme ve problem çözme becerisine örnek olarak verilebilir:

O gün akşam yemeğinde Yiğitler ailecek bu konuyu konuştular. Ne yapabilirlerdi acaba? Yiğit her sabah o günün hava koşullarına göre giyinmeyi nasıl başaracaktı? Bunu kendi çözmek istiyordu. Annesi, babası, ablası ve anneannesi ona ufak ipuçları verdi. Amaaa son fikir Yiğit'ten çıkmıştı... Yiğit, artık her sabah pencereden dışarıya bakıp havanın nasıl olduğunu anlamaya çalışıyordu. Emin olamadığı zamanlarda da kapıdan dışarı çıkıp havanın durumunu kontrol ediyordu. Tüm aile üyeleri bu durumdan oldukça memnundu. Hem Yiğit artık giysi seçerken daha az yanıyordu hem de her sabah ısrarla çalan "din dan don..." sesini duymuyorlardı. Galiba Yiğit büyüyordu. Büyümek, yeni şeyler keşfetmek, öğrenmek, sorunlarına çözüm bulmak ne de güzeldi.

İlgili alıntıda da görüldüğü gibi, ilk olarak Yiğit karakterinin problemi "hava koşullarına göre giyinme" olarak tanımlanmıştır. Ardından tanımlanan probleme ilişkin aile bireylerinin çeşitli bakış açıları (metnin bütününde) sunulmuştur. Ardından ise "Amaaa son fikir Yiğit'ten çıkmıştı... Yiğit, artık her sabah pencereden dışarıya bakıp havanın nasıl olduğunu anlamaya çalışıyordu. Emin olamadığı zamanlarda da kapıdan dışarı çıkıp havanın durumunu kontrol ediyordu" ifadesiyle "problem çözme" aşaması gerçekleşmiştir. Alıntı bütün olarak değerlendirildiğinde ise Yiğit karakterinin probleme yönelik sunulan alternatif bakış açılarını, argümanları ve iddiaları analiz edip bağlantılar kurarak değerlendirmesi ve bir sonuca yani problemin çözümüne ulaşması "eleştirel düşünme" becerisinin sergilenmesine somut bir örnektir.

İletişim alt becerisine en sık Ocak 2022 sayısında yer verildiği görülmektedir. İlgili sayının ek kitapçığı (Çevre Korumacıları İşbaşında Etkinlik Kitapçığı) sayfa 4'te iletişim alt becerisine yönelik olarak yer alan ifadeler Şekil 2'de yer verilmiştir:



Şekil 2. Ocak 2022 sayısı eki "İletişim" alt becerisi örneği (TÜBİTAK, 2022).

Şekil 2’de de görüldüğü gibi, sayfa 4’te yer alan içerikte “*Can, babası ve kardeşiyle evin haftalık alışverişini yapmak için mahalle manavına geldi. Manavdaki meyve ve sebzeleri incele. Hepsinin adlarını öğren. Bunlardan hangilerini daha çok seviyorsun?*” ifadesiyle okuyucu kitlesinin fikirlerini sözlü olarak ifade etmesi ve kişisel deneyimleri/ilgileri hakkında ilgili içeriğe ilişkin yorumda bulunması istenerek çocukların “iletişim” becerileri desteklenmiştir.

İş birliği alt becerisine ise en sık Mayıs 2022 sayısında yer verilmiştir. İlgili sayının sayfa 20’deki “*Sen Hangisini Yapıyorsun?*” başlıklı bölümünde yer verilen aşağıdaki ifadeler iş birliği alt becerisine örnek olarak sunulabilir.

Ailedeki herkesin, evin temiz ve düzenli tutulması için yapabileceği birçok şey var. Peki sizin evde, sen hangi ev işlerini yapıyorsun? Bu sayfalarda çocukların yapabileceği bazı ev işlerini anlatan resimler görüyorsun. Haydi onları incele. İçlerinde evde senin de yaptıkların varsa göster. Henüz yapmadıkların varsa sen de o işlere katılmayı deneyebilirsin.

İlgili alıntıda da görüldüğü gibi “iş birliği” alt becerisine yönelik olarak içerik öncelikle “*Ailedeki herkesin, evin temiz ve düzenli tutulması için yapabileceği birçok şey var.*” ifadesiyle çocuğa temel düşünceyi/tezi sunmakta, ardından “*Peki sizin evde, sen hangi ev işlerini yapıyorsun? Bu sayfalarda çocukların yapabileceği bazı ev işlerini anlatan resimler görüyorsun. Haydi onları incele. İçlerinde evde senin de yaptıkların varsa göster. Henüz yapmadıkların varsa sen de o işlere katılmayı deneyebilirsin*” ifadeleriyle çocuğu iş birliği sürecine davet ve teşvik etmektedir.

Tablo 2.

Meraklı Minik Dergisinde Yaşam ve Kariyer Becerilerine Yer Verilme Durumu

Alt Beceriler	Ocak	Şubat	Mart	Nisan	Mayıs	Haziran	Temmuz	Ağustos	Eylül	Ekim	Kasım	Aralık	Toplam	%
Esneklik ve Uyum	8	3	1	0	2	0	1	1	0	0	0	0	16	2,96
İnisiyatif Alma ve Özdenetim	9	6	3	4	4	1	1	2	2	3	0	0	35	6,48
Üretkenlik ve Hesap Verilebilirlik	45	40	34	43	24	20	21	21	23	36	27	22	356	65,92
Liderlik ve Sorumluluk	26	15	6	5	12	7	5	7	4	13	12	6	118	21,85
Sosyal ve kültürlerarası beceriler	4	3	0	1	3	0	1	2	0	0	0	1	15	2,77
Toplam	92	67	44	53	45	28	29	33	29	52	39	29	540	100

Tablo 2 incelendiğinde hem genel olarak yaşam ve kariyer becerilerine hem de alt becerilere en sık Ocak 2022 sayısında yer verildiği görülmektedir. Tüm sayılar genelinde en sık yer verilen alt beceri üretkenlik ve hesap verilebilirlik iken en az yer verilen alt beceri ise sosyal ve kültürlerarası becerisidir.

Tablo 2 alt beceriler özelinde incelendiğinde ise esneklik ve uyum alt becerisine Ocak 2022 sayısında, sayfa 8’de yer alan “*Bugün Hava Nasıl Olacak?*” adlı bölümde yer alan “*Hava durumu, yani havanın nasıl olduğu; ne giyeceğimizi, nereye gideceğimizi ya da neler yapacağımızı etkileyebilir: Dışarı çıksak mı, çıkmasak mı? Yanımıza şemsiye mi alsak, şapka mı? Kardan adam mı yapsak, uçurtma mı uçursak?*” ifadeleri P21’de (2019) belirsizliklere ve değişen durum ya da koşullara göre perspektif alabilme olarak açıklanan esneklik ve uyum becerisine örnek olarak verilebilir.

İnisiyatif alma ve özdenetim alt becerisine Ocak 2022 sayısının eki olan Çevre Korumacıları İşbaşında Etkinlik Kitapçığında yer verilen “*Atıklarımızı Gruplayalım ve Sayalım*” etkinliğinde “*Okula giderken evde annemin yaptığı lezzetli kurabiyeleri beslenme kutuma koyuyorum. Böylelikle paketli ürünlerin kullanımını azaltıyorum.*” ifadeleri örnek olarak sunulabilir.

Tüm sayılar genelinde en sık yer verilen alt beceri olan üretkenlik ve hesap verilebilirlik becerisi, Ocak 2022 sayısı sayfa 30'da yer alan "Küçük Eller İşbaşında" bölümündeki "Mart 2022 sayımız için oyun hamuru, pipet, silgi, kürdan gibi malzemelerle üç boyutlu bir yapı tasarlamanızı istiyoruz. Tasarımınızla çektireceğiniz bir fotoğrafınızı, adınızı, soyadınızı, yaşınızı ve yaşadığınız ili yazarak bize gönderin." ifadeleriyle örneklendirilebilir. İlgili alıntıda da görüldüğü gibi sunulan içerik çocuğu, talep edilen konuda önerilen malzemelerle bir ürün tasarlamaya yani üretkenliğe, tasarladığı ürünü daha geniş bir kitlenin izlemesine sunarak da hesap verilebilirlik becerisini sergilemeye davet etmektedir.

Bir diğer alt beceri olan liderlik ve sorumluluk alt becerisine örnek olarak Ocak 2022 sayısı sayfa 22'deki "Ahmet İklim Bilimci Olmak İstiyor" bölümünde yer alan "Odadan çıkarken odadaki elektrikli aletleri kapatıyor. Evde ya da okuldayken gereksiz yere ışığı yanan lambaları kapatıyor. Ahmet ve arkadaşları okulda bir çevre kulübü kurdu. Enerji tasarrufu için neler yapabileceklerini düşünüyorlar." ifadeleri verilebilir. Bu ifadelerde vurgulanan enerji tasarrufu için bir şeyler yapma "sorumluluk", Ahmet karakterinin arkadaşlarıyla birlikte okulda bir çevre kulübü kurması ise "liderlik" becerisinin sergilenebilmesine yönelik model davranışlar sunmaktadır.

Yaşam ve kariyer becerileri arasında en az yer verilen sosyal ve kültürlerarası alt becerisidir. İlgili alt beceri Ocak 2022 sayısı sayfa 18'deki "Pıtır ve Ktır İklimi Anlatıyor" bölümünde yer alan "Dünya'mızın farklı yerlerinde farklı iklimler görülür. Çünkü Güneş, Dünya'nın her yerini aynı miktarda ısıtmaz. Örneğin kutuplara yakın yerleri daha az ısıtır. Kutup iklimi görülen bu yerlerde hava tüm yıl boyunca soğuk ve rüzgârlıdır." ifadeleriyle örneklendirilebilir. Bu örnek, doğrudan farklı kültürleri anlamak ve takdir etmekle ilgili olmasa da çocuğun kendi yaşadığı bölge dışındaki farklı bölgelerin varlığını ve bu bölgelerin farklı özelliklere sahip olabileceğini fark etmesine katkı sağlayabilir. Bu nedenle, sosyal ve kültürlerarası becerilerle ilişkilendirilmiştir.

Tablo 3.

Meraklı Minik Dergisinde Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerilerine Yer Verilme Durumu

Alt Beceriler	Ocak	Şubat	Mart	Nisan	Mayıs	Haziran	Temmuz	Ağustos	Eylül	Ekim	Kasım	Aralık	Toplam	%
Bilgi Okuryazarlığı	33	13	25	4	5	13	14	11	5	15	6	6	150	63,02
Medya Okuryazarlığı	5	0	0	1	2	1	2	2	2	1	3	2	21	8,82
BİT Okuryazarlığı	11	8	17	0	2	0	5	2	14	4	4	0	67	28,16
Toplam	49	21	42	5	9	14	21	15	21	20	13	8	238	100

Tablo 3'e göre, bilgi, medya ve teknoloji becerilerine en sık Ocak 2022 sayısında yer verildiği görülmektedir. Tüm sayılar genelinde en sık yer verilen alt beceri bilgi okuryazarlığı iken en az yer verilen alt beceri ise medya okuryazarlığıdır.

Bilgi okuryazarlığı alt becerisine örnek olarak Ocak 2022 sayısının "Haydi Yağmur Ölçer Yapalım" bölümünde yer verilen "Yağmur her zaman aynı miktarda yağmaz. Bazen bir öncekinden daha az ya da daha çok miktarda yağmur yağabilir. Yağmur ölçerle, yağın yağmur miktarını öğrenebilirsin." ifadeleri sunulabilir. Bu alıntıda ilk olarak çocuğa "Yağmur her zaman aynı miktarda yağmaz. Bazen bir öncekinden daha az ya da daha çok miktarda yağmur yağabilir." bilgisi sunulmakta, ardından sunulan bu bilgiyi ne şekilde ya da hangi yöntemle okuyabileceği (Yağmur ölçerle, yağın yağmur miktarını öğrenebilirsin) örneklendirilmektedir.

Bilgi, medya ve teknoloji becerileri arasında en az yer verilen medya okuryazarlığı alt becerisine Ocak 2022 sayısı sayfa 30'daki "Küçük Eller İşbaşında" bölümünde yer alan "Burada yer vermediğimiz fotoğraflarımızı da internet sitemizde görebilirsiniz. İnternet sitemizin adresi <http://www.merakliminik.tubitak.gov.tr/>" ifadeleri örnek olarak sunulabilir. Görüldüğü üzere bu alıntıda öncelikle çocuk, katıldığı etkinliğe dair fotoğraf

göndermeye, yani etkileşime girmeye teşvik edilmektedir. Daha sonra ise ulaşmak istediği bilgiye (yani 'burada yer verilmeyen fotoğraflar'a) erişim sağlamak için çocuğa dijital medyayı nasıl kullanacağı ve ne yapması gerektiği konusunda rehberlik edilip fırsat sunulmaktadır.

BİT okuryazarlığı alt becerisine ise en sık Mart 2022 sayısında yer verilmiştir. İlgili sayının sayfa 14'te yer alan "Nanoteknolojiyi Tanımak İster misin?" başlıklı bölümündeki "Bilim insanlarının atomları incelemek için kullandığı mikroskoplar, bildiğimiz mikroskoplardan çok farklıdır. Örneğin, tarayıcı elektron mikroskobu gibi ... Bu mikroskobun tarama yapan incecik bir ucu var. Bu uç atomların yüzeyinde gezinir ve onların şekillerini ortaya çıkarır" ifadeleri yeni bir teknoloji ve bu teknolojinin kullanımını anlamlandırmaya ilişkin sunduğu açıklamalar nedeniyle BİT okuryazarlığı alt becerisiyle ilişkilendirilmiştir.

Yapılan inceleme sonucunda elde edilen bulgulara göre, Meraklı Minik dergisinin; 21. yy. becerilerinden öğrenme ve yenilenme becerilerini %59,41, yaşam ve kariyer becerilerini %28,16, bilgi, medya ve teknoloji becerilerini ise %12,41 oranında desteklediği görülmektedir. Öte yandan bilgi, medya ve teknoloji becerilerinin diğer becerilere göre daha sınırlı bir düzeyde ele alındığı dikkati çekmektedir.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu araştırmada, TÜBİTAK tarafından yayınlanan ve erken çocukluk dönemi için aylık bilim dergisi niteliğinde olan Meraklı Minik dergisinin P21 çerçevesi doğrultusunda 21. yy. becerilerine yer verme durumunun sistematik olarak incelenmesi amaçlanmaktadır. Doküman incelemesi niteliğindeki bu araştırmada, Meraklı Minik dergisinin 2022 yılında yayınlanan 12 sayısı ve bu sayılarla birlikte verilen ekleri incelenmiştir.

Araştırmada 21. Yüzyıl Becerileri İçin Ortaklık-P21, sınıflandırılması esas alınmıştır. Yapılan incelemede en sık yer verilen beceri alanının öğrenme ve yenilenme becerileri, en az yer verilen beceri alanının ise bilgi, medya ve teknoloji becerileri olduğu görülmektedir. Yaşam ve kariyer becerileri ise ikinci sırada yer verilen beceri olarak göze çarpmaktadır. 4C olarak adlandırılan öğrenme ve yenilik becerileri yaratıcılık ve yenilik, eleştirel düşünme ve problem çözme, iletişim ve iş birliği alt becerileriyle öğrenmenin temelini oluşturmaktadır. Ayrıca bu becerilerin gelişim sürecindeki önemi evrensel olarak kabul edilir (Hatch & Benner, 2009). Çocuklar bu becerileri edindiklerinde (a) alışılmadık sorunları çözmek için eleştirel düşünürler, (b) fikirleri açıkça ifade eden iletişimciler, (c) farklı ekip üyeleriyle etkin ve saygılı bir şekilde çalışan iş birlikçiler ve (d) yeni, değerli fikir ve teknolojiler tasarlayıp uygulayan yaratıcı yenilikçiler haline gelirler (American Association of Colleges of Teacher Education, 2010). Bu çıktı, çocukların keşfetme, araştırma yapma ve merak duygularını harekete geçirmeyi ve öğrenme ihtiyaçlarını karşılamayı amaçlayan Meraklı Minik dergisinin (TÜBİTAK, 2023), neden en sık bu becerilere odaklandığını anlamayı kolaylaştırmaktadır.

Meraklı Minik dergisinin 2022 sayıları üzerine yapılan incelemede, öğrenme ve yenilik becerileri arasında en sık eleştirel düşünme ve problem çözme becerisine vurgu yapıldığı görülmektedir. Bu dergi, erken çocukluk dönemi için hazırlanan bir bilim dergisidir (TÜBİTAK, 2023). Eleştirel düşünürler sorunları araştırır, sorular sorar, statükoya meydan okuyan yeni cevaplar ortaya koyar, iyi ya da kötü için kullanılacak yeni bilgileri keşfeder, otoriteleri ve geleneksel inançları sorgular, kabul edilmiş dogmalara ve doktrinlere meydan okurlar (Rimiene, 2002). Bu nedenlerle eleştirel düşünme becerisi bilimsel bilgi üretiminde ve bilimin gelişiminde etkili ve önemli bir araç olarak kabul edilmektedir (Küçükali & Akbaş, 2015). Derginin özellikle eleştirel düşünmeye odaklanması, temel amacıyla uyumlu bir şekilde örtüşmektedir. Problem çözme becerisi ise çocuk, bir problemi çözmek için başarılı bir çözüm bulana kadar deneme yanılma yöntemini kullandığında ortaya çıkar. Bu beceri başkalarını gözlemleyerek ve onların problem çözme yaklaşımlarını kullanarak taklit ve gözlem yoluyla öğrenmeyi içerir. Nesnelere karşılaştırmak, gruplamak, sıralamak ve kategorilere ayırmak; sorunlara çözüm üretmek için mantık ve akıl yürütmeyi kullanmak, bir hedefe ulaşmak için çok adımlı bir algoritma geliştirmek/ takip etmek, planlama ve sıralama yapmak gibi etkinliklerle bu beceri geliştirilebilir (P21, 2019). Benzer niteliklerdeki

etkinliklere ise derginin hemen her sayısında yer verilmektedir. Eleştirel düşünmenin temelinin atılması gereken bu sihirli yıllarda, erken çocukluk dönemine özgü bir bilim dergisi olan Meraklı Minik dergisinin eleştirel düşünme ve problem çözme becerisini geliştirmeyi amaçlayan etkinliklere sıklıkla yer veriyor olması önemli ve anlamlıdır. Eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini takip eden yenilenme ve yaratıcılık, iletişim ve iş birliği becerileri de esasen birbirini tamamlayan becerilerdir. Derginin iş birliği ve iletişim becerilerine diğer becerilere göre daha sınırlı düzeyde yer veriyor olması ise, bireysel kullanımı amaçlayan ve basılı bir medya aracı olarak tek taraflı iletişime dayalı doğasıyla açıklanabilir.

Yapılan incelemede yaşam ve kariyer becerilerinden en sık üretkenlik ve hesap verilebilirlik becerilerine yer verildiği belirlenmiştir. P21'in sunduğu erken çocukluk çerçevesine göre üretkenlik ve hesap verilebilirlik, odaklanma, dikkat ve görev tamamlama ile başlar. Bir oyunda talimatlara ve kurallara uymayı öğrenmek, sorumlu olmayı öğrenmenin bir parçasıdır. Çocuklar ayrıca, daha fazla bağımsızlık ve azaltılmış yetişkin rehberliği ile oynarken üretken ve sorumlu/mesul/hesap verebilir olduklarını gösterirler (P21, 2019). Hesap verilebilirlik, bir bireyin veya grup tarafından gerçekleştirilen eylemlerin sonuçları hakkında açıklama yapma veya cevap verme yükümlülüğünü ifade eder (Kluvers & Tippet, 2010). Bu beceri, çocukların kendi eylemlerinin sonuçlarına dikkat etmelerine, kendilerine ve diğerlerine karşı sorumluluklarını anlamalarına ve yerine getirmelerine yardımcı olur. Bir oyunda talimatları ve kuralları takip etmek, hesap verilebilirliği öğrenmenin bir parçasıdır (P21, 2019). Dergi, içeriğindeki çeşitli etkinliklerle çocukları sürekli aktif olmaya yönlendirmekte, ayrıca "Küçük Eller İşbaşında" bölümüyle okuyucusunu doğrudan üretken ve hesap verebilir olmaya teşvik etmektedir. Ayrıca dergi kapsamında da yer verilen pek çok etkinlikte çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına duyarlı olduğu, okul ve ev hayatındaki günlük rutinlerinin düzenlendiği ve bu ortamlarda gelişimlerine uygun sorumluluklara yönlendirildiği görülmektedir. Bu tür etkinlikler erken çocukluk döneminde üretkenlik ve hesap verilebilirliğe yönelik becerilerin desteklenmesinde etkin rol oynayabilir (Atış-Akyol & Aşkar, 2022). Sosyal ve kültürlerarası beceriler ise yaşam ve kariyer becerilerinden en az yer verilen alt beceri olarak dikkati çekmektedir. Sosyal beceriler, başkalarının duygularını anlama, empati geliştirme, davranışların sonuçlarını anlama ve başkalarının farklı düşüncelere sahip olabileceğini kavrama yeteneklerini içerir. Bu beceri grubu çocuğun aidiyet duygusu ve başkalarıyla bağları için kritiktir. Ayrıca iletişim, iş birliği ve uyum sağlama yeteneği ile doğrudan bağlantılıdır. Kültürler arası beceriler, başkalarındaki benzerliklerin ve farklılıkların anlaşılmasıyla yakından ilişkidir. Ayrıca kişinin kendi kültürünü tanıması, takdir etmesi ve anlamasının yanı sıra başkalarının kültürlerini anlamayı ve takdir etmeyi de kapsar (P21, 2019). Ancak, ilgili medya aracı etkileşimli (interaktif) bir yapıya sahip olmadığı için tek yönlü iletişimi desteklemektedir; bu da sosyal ve kültürlerarası becerilerin gelişimini sınırlayabilir. Dergi, yıl içinde farklı ülkeler, kültürler veya coğrafyalar hakkında bir ya da birkaç sayı yayınlasa da sosyal ve kültürlerarası becerilere odaklanma sıklığı diğer yaşam ve kariyer becerilerine kıyasla daha düşük kalmıştır. İlgili beceriler her ne kadar sosyal yaşamla ilişkili düşünülse de bilimsel düşünmenin gelişimi açısından da kıymetli ve anlamlıdır. Bu nedenle derginin ele aldığı temalarla da ilişkilendirilerek daha sık yer verilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Bilgi, medya ve teknoloji becerileri arasında BİT okuryazarlığı, Meraklı Minik dergisinde en az yer verilen 21. yy. alt becerisi olarak karşımıza çıkmaktadır. Günümüzde erken çocukluk sınıflarında ve ev ortamlarında teknolojinin kullanımı zaman içinde önemli ölçüde artmış olsa da (Judge, 2006; Plowman ve diğ., 2010) genellikle teknolojinin erken çocukluk dönemine özgü potansiyel tehlikelerine ilişkin çeşitli endişeler nedeniyle (Finnegan & Austin, 2002) gelişimsel olarak uygun teknoloji yöntemlerinin kullanımı hala eksiktir (Judge, 2006; Wilcox ve diğ., 2006). Dergi kapsamında ilgili beceriye bu denli sınırlı düzeyde yer verilmesinin sebeplerinden biri, erken çocukluk döneminde teknoloji kullanımına ilişkin potansiyel tehlike olabilir. P21'e (2019) göre BİT kullanımı, bilgiyi öğrenme, iletişim kurma ve yaratma amacıyla çeşitli eğitim fırsatları sunar. Erken öğrenme ortamında bugün birçok farklı cihaz bulunmaktadır, bu yüzden bu cihazları nasıl kullanacaklarını anlamak kadar, öğrenme, iletişim kurma ve yaratma amacıyla yapıcı kullanımları da keşfetmeye başlamaları önemlidir. Küçük çocuklar aslında evlerinde sıklıkla bilgisayar ve ilgili teknolojilere maruz kalmakta ve bunları kullanmaktadır (Downes, 2002; Parette ve diğ., 2009). Bu

nedenle Meraklı Minik dergisi gibi ülke genelinde yaygın bir satış ve erişim ağı olan ve aynı zamanda sağladığı ücretsiz erişim olanağıyla ülke genelinde yaptığı satış rakamın çok daha üzerinde hanenin erişim sağlayabildiği bir medyanın özellikle BİT okuryazarlığıyla ilişkilendirilebilecek içerikleri, çocukların öğrenme deneyimlerine katkı sunacak seçenekler üzerinden zenginleştirilmesi, ülke geleceğine maksimum düzeyde katkı sunabilme potansiyeli taşımaktadır.

Meraklı Minik dergisinin bilgi, medya ve teknoloji becerileri kapsamında en sık yer verilen alt beceri ise bilgi okuryazarlığıdır. Bilgi okuryazarlığı, "bilgiyle karşılaşmanın onu edinmeyle aynı şey olmadığı" fikrine dayanan okuryazarlığın ileri bir biçimidir (McEneaney, 2015). Derginin her sayısında, ele alınan temaya özgü güvenilir/geniş kaynak yelpazesinden edinilmiş olan bilgiler, erken çocukluk dönemi çocuğunun ilgileri ve öğrenme ihtiyaçları odağında sunulmuştur. Ayrıca hemen her sayıda çocuğun ele alınan temayı eleştirel ve yetkin bir biçimde değerlendirebileceği, yaşama dönük bir soru ya da soruyla ilişkilendirebileceği (örneğin Çok Merak Ediyorum bölümü) etkinlikler yer almaktadır. İlgili içeriğin sahip olduğu tüm bu özellikler bilgi okuryazarlığının temelinde yer alan bilgi edinimiyle (McEneaney, 2015) yakından ilişkilidir. Scolari (2018), öğrencilerin eğitim seviyelerine göre çeşitli okuryazarlık türlerinde eğitilmeleri gerektiğini varsayar. Yazarın iddia ettiği gibi öğrenciler, erken çocukluk döneminde bilgi okuryazarlığını, orta öğretimdeki öğrenciler medya okuryazarlığını ve yüksek öğretimdeki öğrenciler transmedya okuryazarlığını öğrenmelidir. Meraklı Minik dergisinin bilgi, medya ve teknoloji becerilerine yer verme durumu frekanslar üzerinden incelendiğinde, elde edilen sonuçların Scolari'nin (2018) savunuyla örtüştüğü görülmektedir.

Bu araştırma kapsamında Meraklı Minik dergisinin 2022 yılı boyunca yayınlanan tüm sayıları ve beraberinde sunulan ekleri, 21. Yüzyıl Becerileri için Ortaklık-P21'in sunmuş olduğu 21. yy. becerileri çerçevesi perspektifinde incelenmiştir. Kuruluş amacı "*Türkiye'de müsbet bilimlerde araştırma ve geliştirme faaliyetlerini ülke kalkınmasındaki önceliklere göre geliştirmek, özendirmek, düzenlemek ve koordine etmek; mevcut bilimsel ve teknik bilgilere erişmek ve erişilmesini sağlamak*" olup (TÜBİTAK, 2002) ülke genelinde yaygın bir satış ve erişim ağı olan Meraklı Minik dergisinin 21. yy. becerilerine yer verme durumu ülke geleceği adına önem arz etmektedir. Meraklı Minik dergisinin 2022 yılı sayıları bütünüyle incelendiğinde, 21. yy. becerilerinin tamamına ve tüm alt becerilere yer verilmiş olduğu görülmektedir. Bu durumun derginin nitelik ve kapsayıcılık açısından güçlü olduğunu göstermektedir. Ancak diğer becerilere göre BİT okuryazarlığı ve medya okuryazarlığı alt becerilerine sınırlı düzeyde yer verildiği dikkati çekmektedir. Sağladığı ücretsiz erişim olanağı ve erişilebilir ücretlendirme politikası gibi pek çok nedenle çok sayıda çocuğun bireysel kullanımına açık olan bir medya aracının bu konudaki gücünün artmasının fayda sağlayacağı düşünülmektedir. Pek çok açıdan ebeveynlere rehberlik görevi de sunan bu dergi, özellikle BİT ve medya okuryazarlığı bakımından güçlenerek teknolojinin yanlış kullanımına engel olabilecek bir destek sunabilir. Ayrıca sosyal ve kültürlerarası beceriler daha fazla desteklenerek, çok kültürlü bir yapıya sahip olan bu topraklarda farklı kültürleri anlamayı ve takdir etmeyi yücelterek kültürler arası uyumu desteklemeye daha fazla katkı sağlanabilir.

Kaynakça/Reference

- Akın, U. (2014). Okul müdürlerinin inisiyatif alma düzeyleri ile öz-yeterlikleri arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 20(2), 125-149.
- Aksüt, P. (2021) Examination of popular science magazine for children in terms of science concepts: TÜBİTAK Meraklı Minik. *Journal of Individual Differences in Education*, 3(1), 1-19. <https://doi.org/10.47156/jide.949588>
- American Association of Colleges of Teacher Education. (2010). *21st century knowledge and skills in educator preparation*. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED519336.pdf>
- Ananiadou, K., & Claro, M. (2009). 21st-century skills and competencies for new millennium learners in OECD Countries. *OECD Education Working Papers*, No. 41, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/218525261154>.
- Atış-Akyol, N. & Aşkar, N. (2022). Erken çocukluk döneminde 21. yüzyıl becerileri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(3), 2597-2629. <https://doi.org/10.17152/gefad.1081472>
- Baker, F. W. (2011). Media literacy: 21st century learning. *Library Media Connection*, 29(10). <http://www.appstate.edu/~goodmanjm/rcoe/2300/resources/readings/LIBRARYJOURNAL2011.pdf>
- Bayraktar, V. (2021). Erken okuryazarlık ve yeni medya. *Çocuk ve medya içinde* (Ed. Ş. Kılıç), 97- 121.
- Beers, S. Z. (2011). 21st century skills: Preparing students for their future. Retrieved from https://www.mheonline.com/mhmymath/pdf/21st_century_skills.pdf
- Berk, L. (2013). *Bebekler ve çocuklar: Doğum öncesinden orta çocukluğa*. Nobel.
- Brown, S. (2018). *Best practices in 21st century learning environments: A study of two p21 exemplar schools* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Brandman University.
- Chalkiadaki, A. (2018). A systematic literature review of 21st-century skills and competencies in primary education. *International Journal of Instruction*, 11(3), 1-16. <https://doi.org/10.12973/iji.2018.1131a>
- Dede, C. (2009). *Comparing frameworks for 21st century skills*. *21st century skills*. http://www.watertown.k12.ma.us/dept/ed_tech/research/pdf/ChrisDede.pdf
- Dedeoğlu, H. (2013). İlkokullarda çocuk kitapları ve dergileri. M. Gönen (Ed.). *Çocuk edebiyatı içinde*. Eğiten Kitap.
- Downes, T. (2002). Children's and families' use of computers in Australian homes. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 3(2), 182-196. <https://doi.org/10.2304/ciec.2002.3.2.3>
- Ergin, G. (2020). *Okul öncesi (48-60 ay) dönem çocuklarında Tübitak'ın Meraklı Minik Dergisi'ndeki etkinliklerin sosyal beceri ve bilişsel tempo düzeylerine etkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dumlupınar Üniversitesi.
- Finnegan, C., & Austin, N. J. (2002). Developmentally appropriate technology for young children. *Information Technology in Childhood Education Annual*, 87-102. <https://www.learntechlib.org/primary/p/8853/>.
- Gelen, İ. (2017). P21-Program ve öğretimde 21. yüzyıl beceri çerçeveleri (ABD Uygulamaları). *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 15-29. <https://dergipark.org.tr/en/pub/jier/issue/33877/348852>
- Gezmen, B. (2019). Bir eğitim aracı olarak çocuk dergileri: "Mavi kırlangıç çocuk dergisi". *Erciyes İletişim Dergisi*, 1, 59-80. <https://doi.org/10.17680/erciyesiletisim.466195>
- Gülşen Yılmaz, Y. & Yılmaz, S. Y. (2019). Çocuk dergilerinin içerik analizi yöntemiyle incelenmesi. H. Asutay, E. Jable, D. Y. Ergin ve Ç. Karaoğlu-Bircan (Ed.) *Çocuk ve gençlik yazınında çokkültürcülük içinde* (s. 308-317). <http://dSPACE.trakya.edu.tr/xmlui/handle/trakya/4381>

- Hatch, J. A., & Benner, S. M. (2009). From the editors: Positionings and possibilities for early childhood teacher education. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 30, 91–92. <https://doi.org/10.1080/10901020902885489>
- Hobbs, R. (1998). The seven great debates in the media literacy movement. *Journal of Communication*, 48(1), 16-32. <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.1998.tb02734.x>
- International Federation of Library Associations and Institutions. (2005). Alexandria proclamation on information literacy and lifelong learning: Beacons of the information society. <https://www.ifla.org/publications/beacons-of-the-information-society-the-alexandria-proclamation-on-information-literacy-and-lifelong-learning/>
- Jackson, T., Mackenzie, J., & Hobfoll, S. E. (2000). Communal aspects of self-regulation. M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Ed.). In *Handbook of self-regulation* (p. 275–300). Academic.
- Judge, S. (2006). Constructing an assistive technology toolkit for young children: Views from the field. *Journal of Special Education Technology*, 21(4), 17-24. <https://doi.org/10.1177/016264340602100403>
- Kluvers, R. V. & Tippett, J. (2010). Mechanisms of accountability in local government: An exploratory study. *International Journal of Business and Management*, 5(7), 46–53. <https://vuir.vu.edu.au/id/eprint/7303>
- Küçükali, R., & Akbaş, H. (2015). Eleştirel düşüncenin bilimlerin gelişmesine katkıları. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(3), 1-10. <https://socialsciences-ataunipress.org/Content/files/sayilar/43/tr-228-elistirel-dusuncen.pdf>
- Lamb, S., Maire, Q., & Doecke, E. (2017). *Key Skills for the 21st Century: an evidence-based review*. <https://education.nsw.gov.au/our-priorities/innovate-for-the-future/education-for-a-changing-world/research-findings/future-frontiers-analytical-report-key-skills-for-the-21stcentury/Key-Skills-for-the-21st-Century-Executive-Summary.pdf>
- Liberman, R. P. (1982). Assessment of social skills. *Schizophrenia Bulletin*, 8(1), 62–83. <https://doi.org/10.1093/schbul/8.1.62>
- Lindeman, K. W., & Anderson, E. M. (2015). Using blocks to develop 21st century skills. *Cover Story. YC: Young Children*, 70(1), 36-43. <https://www.naeyc.org/resources/pubs/yc/mar2015/using-blocks>
- McEaney, E. H. (2015). Finding knowledge on the internet: Implications for the knowledge-driven curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 47(6), 802-819. <https://doi.org/10.1080/00220272.2015.1089941>
- Öztürk-Samur, A. (2018). *Çocuk edebiyatı ve medya*. Vize.
- P21. (2009). *Framework for 21st century learning*. <http://www.p21.org/our-work/p21-framework>
- Parette, H. P., Blum, C., Boeckmann, N. M., & Watts, E. H. (2009). Teaching word recognition to young children who are at risk using Microsoft® PowerPoint™ coupled with direct instruction. *Early Childhood Education Journal*, 36(5), 393–401. <https://doi.org/10.1007/s10643-008-0300-1>
- Payne, G., & Payne, J. (2004). *Key concepts in social research*. Sage.
- Plowman, L., McPake, J., & Stephen, C. (2010). The technologisation of childhood? Young children and technology in the home. *Children & Society*, 24(1), 63-74. <https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.2008.00180.x>
- Rimienne, V. (2002). Assessing and developing students' critical thinking. *Psychology Learning & Teaching*, 2(1), 17-22. <https://doi.org/10.2304/plat.2002.2.1.17>
- Rotherham, A. J., & Willingham, D. T. (2010). 21st-century skills. *American Educator*, 17(1), 17-20. <https://www.aft.org/sites/default/files/RotherhamWillingham.pdf>

- Sinar-Çılgin, A. (2007). *Çocuk edebiyatı*. Morpa.
- Scolari, C. A. (2018) (Ed.). *Teens, media, and collaborative cultures. Exploiting teens' transmedia skills in the classroom*. Ce. Ge. <https://repositori.upf.edu/handle/10230/34245>
- Scott, J. (1990). *A matter of record, documentary sources in social research*. Polity Press.
- Sukardjo, M., Nirmala, B., Ruiyat, S. A., Annuar, H., & Khasanah, U. (2023). Loose parts: Stimulation of 21st century learning skills (4c elements). *Jurnal Obsesi: Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini*, 7(1), 1073-1086. <https://obsesi.or.id/index.php/obsesi/article/view/4088>
- Tunagür, M. (2021). TSE Öncü Çocuk Dergisi üzerine bir inceleme. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 53, 155-182. <https://doi.org/10.53568/yyusbed.1003456>
- TÜBİTAK. (2022, Ocak). Çevre korumacıları işbaşında etkinlik kitapçığı. *Meraklı Minik: Erken Çocukluk Dönemi için Aylık Bilim Dergisi*, 181(2), 4. <https://services.tubitak.gov.tr/edergi/yazi.pdf?dergiKodu=12&cilt=15&sayi=181&sayfa=37&yil=2022&ay=1&yaziid=46166>
- TÜBİTAK. (2023, Ekim). *Bizi tanıyın*. <https://merakliminik.tubitak.gov.tr/sayfa/bizi-taniyin>
- TÜBİTAK. (2002). *TÜBİTAK'ın kuruluş amacı ve görevleri* https://www.tubitak.gov.tr/tubitak_content_files/faaliyet/2002/1_genel.pdf
- Wilcox, M. J., Dugan, L. M., Campbell, P. H., & Guimond, A. (2006). Recommended practices and parent perspectives regarding AT use in early intervention. *Journal of Special Education Technology*, 21(4), 7-16. <https://doi.org/10.1177/016264340602100402>
- Voogt, J., & Roblin, N. P. (2012). A comparative analysis of international frameworks for 21st century competences: Implications for national curriculum policies. *Journal of curriculum studies*, 44(3), 299-321. <https://doi.org/10.1080/00220272.2012.668938>
- Yalçın, A. & Aytaş, G. (2017). *Çocuk edebiyatı*. Akçağ Yayınları.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, M. (2020). *TÜBİTAK Meraklı Minik dergisinin içeriğinin M.E.B. okul öncesi eğitim programındaki kazanımlar açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Yıldız, D. & Karaca, Ş. (2020). Çocuk dergileri üzerine bir inceleme. *Journal of Language Education and Research*, 6(2), 455-477. <https://doi.org/10.31464/jlere.719097>
- Yiğitbaşı, K. G. (2014). Türkiye'de çocuk dergiciliği: TRT Çocuk Dergisi örneği. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5, 37-56. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/2154075>
- Yiğitbaşı, K. G. (2018). "Yolculuk" Adlı Çocuk Kitabının Greimas' ın Göstergebilimsel Çözümlemesi ile İncelenmesi. *Middle East Journal of Refugee Studies*, 3(1), 53-79.

EXTENDED ABSTRACT

1. INTRODUCTION

The advancements experienced in various fields such as science, technology, and communication necessitate individuals to demonstrate skills such as adapting to evolving technology in their social and professional lives, making informed decisions, analyzing information, and transforming it into tangible outcomes. Termed as the skills of the 21st century, these abilities are categorized into various titles and numbers in the literature; however, among them, the most widely accepted framework is the P21 framework. According to the P21 framework, 21st-century skills comprise three main dimensions: life and career skills, learning and innovation skills, and information, media, and technology skills. Learning and career skills encompass abilities such as renewal and creativity, critical thinking and problem-solving, communication and collaboration. Information, media, and technology skills include literacy in information, media, and technology. Life and career skills consist of sub-skills such as flexibility and adaptability, initiative and self-direction, productivity and accountability, social and cross-cultural skills, as well as leadership and responsibility. The focal point of 21st-century skills is to prepare all students, regardless of their backgrounds or the schools they attend, for university and the professions of the era. Effectively achieving this goal can involve utilizing various developmentally appropriate tools such as block games, loose parts, and media products. Scientific children's magazines prompt children to think, research, and comment, thereby increasing their knowledge levels while enabling them to develop themselves in the realms of art and aesthetics. Magazines like 'Meraklı Minik' prepared by TÜBİTAK (The Scientific and Technological Research Council of Turkey) contain sections that invite children to think and take action through activities stimulating emotions and thoughts like problem-solving, creativity, productivity, exploration, research, and curiosity. They incorporate games, riddles, and puzzles as well as supplements like models, masks, posters, stickers, and activities focused on acquiring scientific thinking. With its current content, it holds the potential to develop 21st-century skills. No study has been encountered that specifically investigates the 'Meraklı Minik' magazine in terms of 21st-century skills. However, the potential contributions of 'Meraklı Minik' magazine in fostering children's acquisition of 21st-century skills are significant. Therefore, the aim of the research is to examine the inclusion of 21st-century skills within the 'Meraklı Minik' magazine, a monthly science magazine for early childhood in Turkey, in line with the P21 framework.

2. METHOD

Meraklı Minik magazine and its supplements from the year 2022. Each of these 32-page magazines published in 2022 contains a 16-page activity booklet related to the month's theme, sticker attachments, cards, and a model. In the data collection process, each item listed in the developed checklist was thoroughly evaluated by the researchers regarding its interpretation, the conditions under which the item should be marked, and when it should not be marked. Subsequently, one issue of the magazine, which the study focused on, underwent a pilot evaluation by three different researchers separately. In this evaluation, all activities were scored using the developed checklist.

The '21st Century Skills Checklist,' created by the researchers, was employed as the data collection instrument. This checklist consists of three main sections: (1) learning and innovation skills; (2) life and career skills; and (3) information, media, and technology skills, comprising a total of 65 items. For each issue examined according to the 21st Century Skills Checklist, scoring was conducted based on whether the skills were present (1) or absent (0).

Descriptive analysis was utilized for data analysis in this study. The skills outlined by the Partnership for 21st Century Skills (P21) framework were considered themes, while sub-skills were treated as categories. In the final stage, percentage and frequency calculations were performed. To ensure the reliability of the

findings, the inclusion of 21st-century skills in all issues and supplements of the magazine from the year 2022 was individually assessed by the researchers, reaching a consensus.

3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

When examining the inclusion of 21st-century skills in the 'Meraklı Minik' magazine, it is evident that the most frequently addressed skill area, with a rate of 59.41%, is learning and innovation skills, while the least addressed skill area, with a rate of 12.41%, is information, media, and technology skills. Life and career skills were covered at a rate of 28.16%. The learning and innovation skills, referred to as the 4Cs, constitute the foundation of learning, with sub-skills including creativity and innovation, critical thinking and problem-solving, as well as communication and collaboration. This output facilitates understanding why the 'Meraklı Minik' magazine predominantly focuses on these skills, aiming to stimulate children's exploration, research, curiosity, and cater to their learning needs. Learning and innovation skills were most prominently featured in the January 2022 issue. Across all issues, critical thinking and problem-solving emerged as the most frequently addressed sub-skills, while collaboration appeared to be the least addressed. Life and career skills and their respective sub-skills were most featured in the January 2022 issue. Across all issues, productivity and accountability emerged as the most frequently addressed sub-skills, while social and cross-cultural skills appeared to receive the least attention. Information, media, and technology skills were most extensively featured in the January 2022 issue. Across all issues, information literacy emerged as the most frequently addressed sub-skill, whereas media literacy was addressed the least. Upon comprehensive examination of the issues of the 'Meraklı Minik' magazine for the year 2022, it is apparent that all 21st-century skills and their sub-skills have been covered. This indicates the magazine's strength in terms of quality and inclusivity. However, it's notable that there is limited coverage of information literacy and media literacy compared to other skills. This magazine, which serves as a guide for parents in many aspects, can particularly enhance support in terms of information technology literacy and media literacy, potentially serving as preventive support against the misuse of technology. Furthermore, providing more support for social and cross-cultural skills could contribute further to fostering intercultural harmony in these lands rich in multicultural diversity by promoting understanding and appreciation of different cultures.

ARAŞTIRMANIN ETİK İZİNİ

Bu çalışma betimsel türde bir araştırma olup nitel yöntemlerden doküman incelemesi yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Bu nedenle etik kurul izni gerektirmemektedir.

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

1. yazarın araştırmaya katkı oranı %35, 2. yazarın araştırmaya katkı oranı %35, üçüncü yazarın araştırmaya oranı %30 dur.

Yazar 1: Yöntemin belirlenmesi, ölçme aracının geliştirilmesi, raporlaştırma, verilerin analiz edilmesi.

Yazar 2: Araştırmanın tasarlanması, raporlaştırma, ölçme aracının geliştirilmesi, verilerin analiz edilmesi

Yazar 3: Verilerin toplanması, verilerin analiz edilmesi.

ÇATIŞMA BEYANI

Araştırmada herhangi bir kişi ya da kurum ile finansal ya da kişisel yönden bağlantı yoktur.



Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)

Bolu Abant Izzet Baysal University
Journal of Faculty of Education

2024, 24(2), 788 – 805. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2024..-1350485>



Öğretmen Algılarına Göre Alturistik Liderlik, Öğrenen Okul ve Örgütsel Mutluluk Arasındaki İlişki

The Relationship Between Alturistic Leadership, Learning School and Organizational Happiness
According to Teacher Perceptions

Muhammed ZİNCİRLİ¹ ID, Vildan BURULDAY² ID

Geliş Tarihi (Received): 26.08.2023

Kabul Tarihi (Accepted): 02.04.2024

Yayın Tarihi (Published): 24.06.2024

Öz: Bu çalışmanın amacı öğretmenlerin öğrenen okul, alturistik liderlik ve örgütsel mutluluk algıları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Çalışma ilişkisel tarama modeliyle yürütülmüştür. Bu çalışmanın evrenini 2021-2022 eğitim öğretim yılında Bingöl İl Millî Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı okullarda görev yapan öğretmenler, araştırmanın örneklemini ise basit (seçkisiz) örnekleme yöntemiyle seçilmiş 444 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışmanın verileri Öğrenen Okul Ölçeği (ÖÖÖ), Alturistik Liderlik Ölçeği (ALÖ) ve Örgütsel Mutluluk Ölçeği (ÖMO) kullanılarak elde edilmiştir. Toplanan verilerin analizinde istatistik paket programı kullanılmıştır. Çalışma kapsamında elde edilen veriler betimsel istatistikler, t testi, anova, korelasyon analizi ve çoklu regresyon analizi yapılarak çözümlenmiştir. Anova testi sonucunda ortaya çıkan farklılıkların kaynağını tespit etmek amacıyla post hoc(karşılaştırma) testlerinden yararlanılmıştır. Yapılan karşılaştırma testlerinde anlamlı düzeyde farklılıklar tespit edilmekle birlikte anlamlı farklılıkların olmadığı sonuçlara da ulaşılmıştır. Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre cinsiyet, medeni durum, eğitim durumu ve alan değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık bulunmazken zihni modeller alt boyutunda kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlerden, kişisel hakimiyet alt boyutunda güzel sanatlar/beden alanındaki öğretmenlerin sosyal bilgiler alanındaki öğretmenlerden, takım halinde öğrenme ve zihni modeller alt boyutunda ise ortaokul öğretmenlerinin algılarının lise öğretmenlerinin algılarından daha yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca mevcut çalışmada örgütsel mutluluk ve alturistik liderlik algılarının öğrenen okul algılarına ilişkin puanları anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Alturistik liderlik, Öğrenen okul, Örgütsel mutluluk.

&

Abstract The purpose of this study is to examine the relationship between teachers' perceptions of learning school, alturistic leadership and organisational happiness. The study was conducted with relational survey model. The population of this study consists of teachers working in schools affiliated to Bingöl Provincial Directorate of National Education in the 2021-2022 academic year, and the sample of the study consists of 444 teachers selected by simple (random) sampling method. The data of the study were obtained by using the Learning School Scale (LSS), Alturistic Leadership Scale (ALS) and Organisational Happiness Scale (OHS). Statistical package programme was used to analyse the collected data. The data obtained within the scope of the study were analysed using descriptive statistics, t test, anova, correlation analysis and multiple regression analysis. Post hoc (comparison) tests were used to determine the source of the differences that emerged as a result of the ANOVA test. Although significant differences were found in the comparison tests, it was also found that there were no significant differences. According to the results obtained from the study, while there was no significant difference in terms of gender, marital status, educational status and field variables, it was observed that the perceptions of female teachers were higher than male teachers in the mental models sub-dimension, the perceptions of teachers in the fine arts / physical field were higher than those of teachers in the social sciences field in the personal mastery sub-dimension, and the perceptions of secondary school teachers were higher than those of high school teachers in the team learning and mental models sub-dimension. In addition, in the current study, it is seen that organisational happiness and alturistic leadership perceptions significantly predict the scores related to learning school perceptions.

Keywords: Alturistic leadership, Learning school, Organisational happiness.

Atıf/Cite as: Zincirli, M. & Burulday, V. (2024). Öğretmen algılarına göre alturistik liderlik, öğrenen okul ve örgütsel mutluluk arasındaki ilişki. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 788-705. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2024..-1350485>

İntihal-Plagiarizm/Etik-Ethic: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aibueft>

Copyright © Published by Bolu Abant Izzet Baysal University– Bolu

¹ Sorumlu Yazar: Doç. Dr. Muhammed Zincirli, Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri, mzincirli@firat.edu.tr, ORCID 0000-0003-0716-6794

² Öğr. Gör. Vildan Burulday, Bingöl Üniversitesi, Solhan MYO, Çocuk bakımı ve Gençlik Hizmetleri, vburulday@bingol.edu.tr, ORCID 0000-0002-3867-6749

1. GİRİŞ

Küreselleşmenin etkisiyle beraber dinamik bir yapıya sahip olan dünyada sürekli bir gelişim ve değişim yaşanmaktadır (Yalçın ve Ay, 2011). Örgütlerin geleneksel yapılarından kurtulmaları (Çankır ve Yükseltürk, 2010) ve rekabetlerini devam ettirebilmeleri için (Bakan ve Karayılan, 2011) bilgiyi istikrarlı bir şekilde yapılandırmaları gerekmektedir (Bozkurt, 2003). Aynı zamanda örgütün devamlı gelişimini sağlayacak stratejilere sahip olması da beklenen bir durumdur (Yalçın ve Ay, 2011). Bu beklenti ve gereklilik durumu örgütü yaşanabilecek çevresel değişimlere duyarlı hale getirmekte ve örgüt yeni arayışlar içerisine girmektedir (Koç, 2006). Örgütlerin sahip olduğu bu yeni kimlik öğrenen örgüt kavramı olarak karşımıza çıkmaktadır.

İlk olarak Chris Agris'in 1960'lı yıllarda ortaya attığı öğrenen örgüt kavramı 1990'lı yıllarda Peter Senge'nin Beşinci Disiplin adlı eseri ile daha yaygın bir şekilde kabul görmeye başlamıştır (Atak ve Atik, 2007). Senge, (2006) öğrenen örgütleri "geniş bir vizyona sahip, ekip ruhunun öğrenme üzerinde kilit rol oynadığı, paydaşların bakış açılarına saygı duyan ve sürekli gelişim için üstün çaba sarf eden örgütler" olarak tanımlamaktadır. Bu tip örgütlerde paydaşlar eylemlerinin sonuçlarını değerlendirebilme, oluşabilecek değişimleri öngörebilme ve çevresel değişiklikleri kabullenebilme yeteneklerine sahiptirler (Bates ve Khasawneh, 2005; Senge, 1992). Oluşabilecek bu çevresel değişikliklerden en fazla etkilenen örgütler de hiç şüphesiz eğitim örgütleridir (Kösterelioğlu ve Akın Kösterelioğlu, 2008). Bilim ve teknolojinin değişmesi, bilginin durağan bir yapıda olmaması eğitim örgütlerinin yapılarında da birtakım değişiklikler yaşanmasını zorunlu kılmıştır (Numanoğlu, 1999). Eğitim örgütleri olan okullar da bu değişimden etkilenmiş ve öğrenen okullar olarak ifade edilmeye başlanmıştır (Kılıç Üstün ve Önen, 2011). Öğrenen okullar belirli amaçlar doğrultusunda faaliyet gösterirler. Yenilikleri takip eder ve sürekli olarak amaç geliştirirler. Paydaşların gelişimi için fırsatlar oluştururlar. Aynı zamanda olumlu çalışma ortamları yaratır ve okulun mevcut durumu ile ilgili değerlendirmeler yaparlar. Illback (1992) ve Zins (1995) öğrenen okulların altı temel bileşenden oluştuğunu ifade etmişlerdir. Bu temel bileşenler; paylaşılan bir vizyon, ekip ruhu algısı, görev ve sorumluluk bilinci, gerçeklerin analizi, ekipler arasında güven ve yetkilendirme ile program değerlendirmesidir. Bu bileşenlerin örgütte yer edinmesi vizyon sahibi olmayı, riskleri göze alabilmeyi ve değişime direnenler karşısında sebatkâr olabilmeyi gerektirir (Korkmaz, 2008). Nitekim Senge ve Kofman (1993) öğrenen örgütlerin bu bileşenlere sahip liderler tarafından inşa edilebileceğini belirtmiştir. Benzer şekilde Senge de (1990) öğrenen örgütlerin, kişisel hakimiyet, takım halinde öğrenme, ortak bir vizyona sahip olma, sistem düşüncesi ve zihni modeller olarak beş temel disiplinden oluştuğunu ifade etmektedir (Akt. Gürsel, 1998). Okulların geleneksel örgüt yapılarından kurtularak bu bileşenlere sahip öğrenen örgüt yapılarına dönüşmesi ise anlık bir değişim sonucu değil zaman isteyen bir süreçtir. Bu süreçte; okulun öğrenmeye teşvik edici bir ortama dönüşmesi, olası risklerin ortadan kaldırılması, paydaşları destekleyen bir okul ortamının oluşturulması liderler açısından önemli görülmektedir (Ensari, 1998). Doğan ve Yiğit (2015), örgütün potansiyellerinin geliştirilmesi ve örgüt kültürünün benimsetilmesinin liderlerin inisiyatifinde olduğunu vurgulamaktadırlar. Örgütlerin belirledikleri amaçlara ulaşma derecesi lider pozisyonundaki yöneticilerin sahip oldukları yeterlilikleri kullanabilme becerisi ile ilişkilidir (Cerit, 2004). Bu sayede okullarda etkililik ve verimliliği arttırabilmek için kişisel ve mesleki yeterlilikleri üst düzey olan okul yöneticilerinin sisteme entegre edilmesi sağlanabilir (Cansoy ve Polatcan, 2019). Dolayısıyla öğrenen örgüt olabilme öğrenen okulların iç disiplinini sağlayabilmesi, amaçlarına ulaşabilmede dinamik bir yapıda olması ve etkili/verimli bir örgüt olabilmesine katkı sağlayabilir.

Liderliğin alanyazında oldukça geniş bir yer edinmesine ve sayısız tanımı yapılmasına rağmen kelime anlamı itibarıyla çok az anlaşılan bir kavram olduğu söylenebilir (Burns, 1978, aktaran Çakmak, Biçer ve

Uğurluoğlu, 2019). Liderlik; ortak bir amaç etrafında bir araya gelmiş insanları amaçlarına ulaşmaları noktasında harekete geçiren güç, bilgi, beceri ve yeteneğin bir insanda vücut bulmuş hali olarak tanımlanmaktadır (Koçel, 2005). Son yıllarda özellikle örgütün insan ve bilgi kaynağını yönetirken (Fındıkçı, 2009), alışılmışın dışında davranışlar sergileyen (Toprakçı, 1993) farklı liderlik yaklaşımlarından söz edilmektedir (Konan, 2015). Bu liderlik yaklaşımlarından biri de alturistik liderliktir (Konan ve Gedik, 2019). Alturistik liderlik ile ilgili alanyazın incelendiğinde alturizmin yanı sıra özgecilik ve diğerkamlik gibi kavramlara da rastlanmış her üç kavramında temelde aynı olduğu görülmüştür. Alturizmin (özgecilik), nihai amacının başkalarının refahını arttırmak olan motivasyonel bir durum olduğu görülmektedir (Batson, 1991, aktaran Miller, 2003). Bir liderin özgeci ya da alturistik lider olarak tanımlanabilmesi için bazı temel becerilere sahip olmaları gerekmektedir. Bu temel becerilerin empati kurma, öz düzenleme yapma, öz farkındalık oluşturma ile motivasyon ve sosyal beceriler olduğu görülmektedir (Goleman, 2000). Alturistik liderlik; herhangi bir çıkar gözetmeksizin başkalarının faydasına olabilecek tüm eylemlerde gönüllü olarak yer almak ve kendini topluma adanmak şeklinde ifade edilmektedir (TDK, 2023). Alturistik liderler eylemlerini gerçekleştirirken herhangi bir çıkar gözetmedikleri söylenebilir. Bu liderler için başkalarını motive etmek (Miller, 2003), bireylerin fizyolojik ve psikolojik sağlıklarını korumak (Miller, 2005) ve mutlu olmalarını sağlamak daha önemli görülmektedir. Görüldüğü gibi alturistik liderlerin nihai hedefi takipçilerinin mutlu olmasını sağlamaktır (Miller, 2003).

Mutluluk; “genellikle insanların kendilerine en yüksek erek olarak koydukları değer, bilinci dolduran tam bir doyumluk durumu, istek ve eğilimlerin tam bir uyumu ve doyumluğu, değerli şeylerin bolluğu içinde alınan nesnel durum” dur (TDK, 2018). Başka bir tanımda ise mutluluk; olumlu duyguların olumsuz duygulardan daha baskın olması durumu olarak açıklanmaktadır (Warr, 2011). Örgütlerde mutluluk ise kişinin iş eylemlerinde karşılaştıkları zorluklarla baş edebilmek için sahip olduğu kaynakları dikkatli bir şekilde kullanmaktır (Edmunds ve Pryce-Jones, 2008). Bu tanımlar çerçevesinde mutluluk kavramı eğitim örgütleri perspektifinden incelendiğinde; mutlu öğretmenlerin daha üretken oldukları ve örgütün başarısı adına daha fazla çaba gösterdikleri söylenebilir. Öğretmenlerin beklentilerinin karşılanması okullarda mutluluk seviyesinin de yüksek olmasına sebep olacaktır. Bu sayede mutlu olan öğretmenlerin, öğrenmeye ve öğretmeye daha motive olduğu ve sorunların minimize edildiği bir okul ortamı oluşturacakları düşünülmektedir. Yapılan çalışmalar ışığında alanyazında alturistik liderlerin takipçilerine dair mutluluk duygusu yaratabilme beklentisi bu liderlik algısının çalışmanın değişkeni olarak belirlenmesinde önemli rol oynamıştır. Alturistik liderlere göre takipçilerin amaçlarına ulaşabilmelerinin yolu, onların beklentilerinin karşılanmasına yönelik etkinlikler yürütülmesine olan inançlarının dikkate değer olmasıdır. Bu varsayımlardan hareketle araştırmanın amacı öğretmenlerin örgütsel mutluluk, öğrenen okul ve alturistik liderlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki alt amaçlar belirlenmiştir:

1. Öğretmenlerin öğrenen okul, alturistik liderlik ve örgütsel mutluluk algıları ne düzeydedir?
2. Öğrenen okul, alturistik liderlik ve örgütsel mutluluk algıları öğretmenlerin bazı demografik değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmenlerin öğrenen okul, alturistik liderlik ve örgütsel mutlulukları algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. Öğretmenlerin alturistik liderlik ve örgütsel mutluluk algıları öğrenen okul algılarını yordamakta mıdır?
5. Öğretmenlerin alturistik liderlik algıları örgütsel mutluluk algılarını yordamakta mıdır?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın modeli

Öğretmenlerin öğrenen okul, alturistik liderlik ve örgütsel mutluluk algıları arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelendiği bu çalışma, tarama modelinde tasarlanmıştır. Tarama modeli Karasar (2005) tarafından geçmişte ya da şu anda var olan bir durumun bulunduğu an itibarıyla tasvir edilmesi

olarak ifade edilmektedir. Tarama modeli, genellikle insanların ilgi, tutum, davranış ve düşünceleri hakkında fikir edinmek amacıyla kullanabileceğimiz bir araştırma yöntemidir. İlişkisel tarama modeli, incelenen olgular arasındaki ilişkinin belirlenmesi ve araştırmacının tahminlerde bulunmasını sağlar (Büyüköztürk, 2015).

2.2. Araştırmanın evreni ve örnekleme

Bu araştırmanın evrenini Bingöl İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı okullarda görev yapan öğretmenler, araştırmanın örneklemini ise basit (seçkisiz) örnekleme yöntemi ile belirlenen 444 öğretmen oluşturmaktadır. Örneklem kapsamına alınan 444 öğretmenden (N=213) %48'i erkek, (N=231) %52'si kadın, (N=217) % 48.9'u evli, (N=227) %51.1'i bekar, (N= 58) %13.1'i ilkököl, (N=206) % 46.4'ü ortaokul, (N= 165) % 37.2'si lise, (N=179) % 40.3'ü sosyal bilimler, (N=92) % 20.7'si fen bilimleri, (N=173) % 39'u güzel sanatlar/beden eğitimi olmak üzere yüzde ve frekans değerleri verilmiştir. Basit (seçkisiz) örnekleme yönteminde evrendeki her bireyin eşit olasılıkla örnekleme girme şansı bulunmaktadır. Yani tüm bireylerin örnekleme seçilme olasılığı aynı ve birbirinden bağımsızdır. Bu örnekleme yönteminde evrendeki birim sayısının bilinip listelenmesi gerekmektedir. Evrenin büyüklüğüne göre sayısı belirlenen örnekleme elde edinceye kadar evrenden seçim yapılması koşulu sağlanmalıdır (Büyüköztürk, 2015).

2.3. Veri toplama araçları ve süreci

İlgili alanyazın taramasından sonra araştırmanın amacını gerçekleştirmeye uygun nitelikte veri toplama araçlarına ulaşılmaya çalışılmıştır. Bu kapsamda veriler, öğrenen okul, alturistik liderlik ve mutluluk ölçekleri kullanılarak toplanmıştır.

2.3.1. Öğrenen Okul Ölçeği:

Uğurlu, Doğan ve Yiğit (2014) tarafından geliştirilen Öğrenen Okul Ölçeği, beşli likert olarak hazırlanmıştır. Toplam 20 madde ve 4 boyuttan oluşan ölçeğin güvenilirliğinin tespit etmek amacıyla Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplanmış ve ölçeğin tamamı için .96 bulunmuştur. Alt boyutlar incelendiğinde ise takım halinde öğrenme alt boyutunda .95, zihni modeller alt boyutunda .92, paylaşılan vizyon alt boyutunda .91 ve kişisel hakimiyet alt boyutunda .87 olduğu görülmüştür. Bu verilere göre boyutların güvenilirlik değerlerinin yüksek olduğu görülmektedir (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2019). Ayrıca ölçeğin bu çalışmada elde edilen verilere göre Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .78 olarak hesaplanmıştır.

2.3.2. Alturistik Liderlik Ölçeği:

Zheltoukhova (2016) tarafından geliştirilen "Alturistik Liderlik Ölçeği", Çakmak, Biçer ve Uğurluoğlu (2019) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçeğin orijinali 5'li likert türünde, 9 madde ve 2 boyuttan oluşmaktadır. Bu ölçek liderlerin sergiledikleri alturistik davranışların takipçiler tarafından nasıl algılandıklarını tespit etmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçeği birinci boyutunu temsil eden "empati kurarak yardım etme" 6 maddeden, ikinci boyutunu temsil eden "fedakarca davranışlar sergileme" boyutu ise 3 maddeden oluşmaktadır. Orijinali 9 soru olan ölçeğin ilk boyutunda 8 soru yer alırken, ikinci boyutunda ise sadece tek bir soru (soru 9) yer almıştır. Tek başına ikinci boyutta yer alan 9. sorunun faktör yükü .50'nin üzerinde olmasına rağmen madde toplam korelasyon değerinin .20'nin altında olduğu görülmüştür (.06). Ayrıca 9. sorunun çıkması durumunda ölçeğin güvenilirlik katsayısında da önemli bir artış olduğu görülmüştür. Bu sebeple 9. soru ölçekten çıkartılarak ölçek 8 soruluk tek boyuta indirgenmiştir. Bu verilere göre boyutların güvenilirlik değerlerinin yüksek olduğu görülmektedir (Çakmak, Biçer ve Uğurluoğlu, 2019). Ayrıca ölçeğin bu çalışmada elde edilen verilere göre Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .92 olarak hesaplanmıştır.

2.3.3. Mutluluk Ölçeği:

Demirci ve Ekşi (2018) tarafından geliştirilen ölçeğin yapı geçerliğini değerlendirmek amacıyla açıklayıcı faktör analizi (AFA) yapılmış analiz sonucunda mutluluk ölçeğinin 6 maddeden oluşan tek boyutlu bir yapıya sahip olduğu bulunmuştur. Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .83 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin test-tekrar test sonucunda Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı .73 olarak bulunmuştur. Ölçekteki maddelerin düzeltilmiş madde toplam puan korelasyonları .45 ile .65 arasında değişmektedir. Ayrıca ölçeğin bu çalışmada elde edilen verilere göre Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .94 olarak hesaplanmıştır.

2.4. Verilerin analizi

Çalışma kapsamında elde edilen verilerin analizlerine karar vermeden önce normal dağılım gösterip göstermediklerine bakılmıştır. Kullanılan ölçme araçlarından öğrenen okul ölçeğinin çarpıklık ve basıklık katsayıları (-675 ile 685), alturistik liderlik ölçeğinin (-888 ile 1121), örgütsel mutluluk ölçeğinin ise (-920 ile 1653) arasında olduğu görülmektedir. Tabaschnick ve Fidell (2013) verilerin çarpıklık ve basıklık katsayılarının (-1.50 ve +1.50) arasında olması durumunda normal dağılım gösterdiklerini ifade etmiştir. Bu koşullarda verilerin normal dağılım gösterdiği görülmektedir. Bu sebeple çalışmanın karşılaştırma analizleri yapılırken parametrik testlerden t-testi ve anova testi; değişkenler arasındaki ilişkinin tespiti için ise pearson korelasyon analizi ve regresyon analizinin uygulanmasına karar verilmiştir.

2.5. Araştırmanın etik izni

Verilerin toplanabilmesi için önce Fırat Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'ndan gerekli etik izin (12.09.2022 tarih ve 10442 sayılı) alınmıştır. Gerekli izinler alındıktan sonra ölçme araçları gönüllü olarak katılım sağlayacaklarını ifade eden öğretmenlere online ve yüz yüze olarak uygulanmıştır.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Fırat Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 12.09.2022

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 10442

3. BULGULAR

Çalışmanın bu bölümünde yapılan istatistikler sonucunda elde edilen bulgular yer almaktadır. Öğretmenlerin öğrenen okul, alturistik liderlik ve örgütsel mutluluk algılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği t testi ile incelenmiş ve sonuçlar Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. <i>Öğretmenlerin Öğrenen Okul, Alturistik Liderlik ve Örgütsel Mutluluk Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Anlamlı Düzeyde Farklılaşma Durumlarına İlişkin T-Testi Sonuçları</i>						
	Cinsiyet	N	X	Ss	t	p
Öğrenen Okul	Erkek	213	3.91	.64	1.366	.173
	Kadın	231	3.82	.68		
<i>Takım Halinde Öğrenme</i>	Erkek	213	3.89	.72	1.285	.200
	Kadın	231	3.80	.83		
<i>Zihni Modeller</i>	Erkek	213	3.80	.80	2.165	.031
	Kadın	231	3.62	.90		
<i>Paylaşılan Vizyon</i>	Erkek	213	3.77	.92	-.039	.969
	Kadın	231	3.77	.91		

Öğretmen Algılarına Göre Alturistik Liderlik, Öğrenen Okul ve Örgütsel Mutluluk Arasındaki İlişki

(The Relationship Between Alturistic Leadership, Learning School and Organizational Happiness According to Teacher Perceptions)

Tablo 1.'in Devamı						
Kişisel Hâkimiyet	Erkek	213	4.19	.63	.438	.662
	Kadın	231	4.16	.60		
Alturistik Liderlik	Erkek	213	3.87	.80	1.956	.051
	Kadın	231	3.72	.85		
Örgütsel Mutluluk	Erkek	213	3.86	.81	-2.232	.026
	Kadın	231	4.02	.70		

Tablo 1. incelendiğinde öğrenen okul ölçeğinin takım halinde öğrenme, paylaşılan vizyon ve kişisel hakimiyet alt boyutlarında, öğrenen okul toplamında ve alturistik liderlik ölçeğinden elde edilen puanlar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülürken; öğrenen okul ölçeğinin zihni modeller alt boyutu ile örgütsel mutluluk ölçeklerinden elde edilen puanlar arasında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin öğrenen okul ölçeğinin zihni modeller alt boyutuna ilişkin puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir ($t=2.165$; $p=.031<0.05$). Bu sonuca göre; erkek öğretmenlerin zihni modeller alt boyutuna ilişkin puanlarının ($X:3.80 \pm 0.80$), kadın öğretmenlerin zihni modeller alt boyutuna ilişkin puanlarından daha büyük olduğu görülmüştür ($X:3.62 \pm 0.90$). Ayrıca araştırmaya katılan öğretmenlerin mutluluk ölçeğine ilişkin puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir ($t=-2.232$; $p=.026<0.05$). Bu sonuca göre; kadın öğretmenlerin mutluluk algılarının ($X: 4.02 \pm 0.70$), erkek öğretmenlerin mutluluk algılarından daha yüksek olduğu görülmüştür ($X: 3.86 \pm 0.81$).

Tablo 2. Öğretmenlerin Öğrenen Okul, Alturistik Liderlik ve Örgütsel Mutluluk Algılarının Medeni Durum Değişkenine Göre Anlamlı Düzeyde Farklılaşma Durumlarına İlişkin T-Testi Sonuçları						
	Medeni Durum	N	X	Ss	t	p
Öğrenen Okul	Evli	217	3.90	.65	.997	.319
	Bekar	227	3.83	.68		
Takım Halinde Öğrenme	Evli	217	3.90	.76	1.380	.168
	Bekar	227	3.80	.80		
Zihni Modeller	Evli	217	3.73	.85	.470	.639
	Bekar	227	3.69	.86		
Paylaşılan Vizyon	Evli	217	3.79	.90	.504	.615
	Bekar	227	3.75	.92		
Kişisel Hâkimiyet	Evli	217	4.19	.62	.519	.604
	Bekar	227	4.16	.61		
Alturistik Liderlik	Evli	217	3.79	.85	-.029	.977
	Bekar	227	3.80	.80		
Örgütsel Mutluluk	Evli	217	4.04	.65	2.600	.010
	Bekar	227	3.85	.84		

Tablo 2. incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrenen okul ölçeğinin toplamı ve alt boyutları ile alturistik liderlik ölçeğine ilişkin puanları arasında medeni durum değişkenine ilişkin anlamlı farklılık olmadığı görülürken, örgütsel mutluluk ölçeğine ilişkin puanları medeni durum değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Öğretmenlerin örgütsel mutluluk ölçeğine ilişkin puanlarının medeni durum değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği görülmektedir ($t=2.600$; $p=.010<0.05$). Bu sonuca göre; evli öğretmenlerin mutluluk algılarının ($X: 4.04 \pm 0.65$), bekar öğretmenlerin mutluluk algılarından daha yüksek olduğu görülmüştür ($X: 3.85 \pm 0.84$).

Tablo 3.

Öğretmenlerin Öğrenen Okul, Alturistik Liderlik ve Örgütsel Mutluluk Algularının Alan Değişkenine Göre Anlamlı Düzeyde Farklılaşma Durumlarına İlişkin Anova Testi Sonuçları

Değişkenler	Grup	N	X	Ss	F	p	Fark
Öğrenen Okul	A. Sosyal Bilimler	179	3.80	.668	2.318	.100	
	B. Fen Bilimleri	92	3.83	.694			
	C. Güzel Sanatlar/Beden Eğt.	173	3.95	.649			
	Toplam	444	3.86	.668			
Takım Halinde Öğrenme	A. Sosyal Bilimler	179	3.79	.744	1.150	.318	
	B. Fen Bilimleri	92	3.83	.799			
	C. Güzel Sanatlar/Beden Eğt.	173	3.91	.812			
	Toplam	444	3.85	.783			
Zihni Modeller	A. Sosyal Bilimler	179	3.63	.837	1.599	.203	
	B. Fen Bilimleri	92	3.68	.923			
	C. Güzel Sanatlar/Beden Eğt.	173	3.79	.842			
	Toplam	444	3.71	.858			
Paylaşılan Vizyon	A. Sosyal Bilimler	179	3.73	.915	2.532	.081	
	B. Fen Bilimleri	92	3.64	.976			
	C. Güzel Sanatlar/Beden Eğt.	173	3.88	.875			
	Toplam	444	3.77	.916			
Kişisel Hakimiyet	A. Sosyal Bilimler	179	4,09	.648	3.358	.036	A<C
	B. Fen Bilimleri	92	4.17	.635			
	C. Güzel Sanatlar/Beden Eğt.	173	4.26	.576			
	Toplam	444	4.18	.622			
Alturistik Liderlik	A. Sosyal Bilimler	179	3.73	.827	1.714	.181	
	B. Fen Bilimleri	92	3.74	.910			
	C. Güzel Sanatlar/Beden Eğt.	173	3.89	.787			
	Toplam	444	3.79	.831			
Örgütsel Mutluluk	A. Sosyal Bilimler	179	3.91	.717	.512	.600	
	B. Fen Bilimleri	92	3.94	.735			
	C. Güzel Sanatlar/Beden Eğt.	173	3.99	.825			
	Toplam	444	3.95	.763			

Tablo 3. incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin alan değişkenine göre yapılan tek yönlü varyans analizi (anova) sonucunda öğrenen okul ölçeğinin toplamı, takım halinde öğrenme, zihni modeller ve paylaşılan vizyon alt boyutları ile örgütsel mutluluk ve alturistik liderlik ölçeğinin puanları arasında alan değişkenine ilişkin anlamlı farklılık olmadığı görülürken, öğrenen okul ölçeğinin kişisel hakimiyet alt boyutuna ilişkin puanlarının alan değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrenen okul ölçeğinin kişisel hakimiyet alt boyutuna ilişkin puanlarının alan değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği görülmektedir ($F=3.358$; $p=.036<0.05$). Farklılıkların kaynağını tespit etmek amacıyla post hoc testleri (Tukey, LSD ve Tamhane) kullanılmıştır. Tukey ve LSD varyansların eşit olduğu durumlarda farklılıkların kaynağını tespit etmek amacıyla kullanılırken, Tamhane varyansların eşit olmadığı durumlarda tercih edilir. Yapılan analizlerin

sonucuna göre; güzel sanatlar/beden eğitimi alanlarında görev yapan öğretmenlerin kişisel hakimiyet algılarının ($X: 4.26 \pm .576$), sosyal bilimler alanında görev yapan öğretmenlerin kişisel hakimiyet algılarından daha yüksek olduğu görülmüştür ($X: 4.09 \pm .648$).

Tablo 4.

Öğretmenlerin Öğrenen Okul, Alturistik Liderlik ve Örgütsel Mutluluk Algılarının Okul Türü Değişkenine Göre Anlamlı Düzeyde Farklaşma Durumuna İlişkin Anova Testi Sonuçları

Değişkenler	Grup	N	X	Ss	F	p	Fark
Öğrenen Okul	A. İl.okul	73	3.84	.65	5.720	.004	B>C
	B. Ortaokul	206	3.97	.67			
	C. Lise	165	3.74	.65			
	Toplam	444	3.86	.66			
Takım Halinde Öğrenme	A. İlkokul	73	3.86	.78	7.310	.001	B>C
	B. Ortaokul	206	3.98	.76			
	C. Lise	165	3.67	.77			
	Toplam	444	3.85	.78			
Zihni Modeller	A. İlkokul	73	3.57	.96	4.021	.019	B>C
	B. Ortaokul	206	3.83	.82			
	C. Lise	165	3.61	.83			
	Toplam	444	3.71	.85			
Paylaşılan Vizyon	A. İlkokul	73	3.78	.91	1.745	.176	
	B. Ortaokul	206	3.85	.95			
	C. Lise	165	3.67	.85			
	Toplam	444	3.77	.91			
Kişisel Hakimiyet	A. İlkokul	73	4.20	.58	2.510	.082	
	B. Ortaokul	206	4.23	.60			
	C. Lise	165	4.09	.65			
	Toplam	444	4.18	.62			
Alturistik Liderlik	A. İlkokul	73	3.64	.92	3.031	.049	A<B
	B. Ortaokul	206	3.89	.82			
	C. Lise	165	3.74	.77			
	Toplam	444	3.79	.83			
Örgütsel Mutluluk	A. İlkokul	73	3.97	.75	.476	.622	
	B. Ortaokul	206	3.97	.75			
	C. Lise	165	3.90	.78			
	Toplam	444	3.95	.76			

Tablo 4. incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin okul türü değişkenine göre yapılan tek yönlü varyans analizi (anova) sonucunda öğrenen okul ölçeğinin paylaşılan vizyon ve kişisel hakimiyet alt boyutları ile örgütsel mutluluk ölçeğinin puanları arasında okul türü değişkenine ilişkin anlamlı farklılık olmadığı görülürken, öğrenen okul ölçeğinin toplamı, takım halinde öğrenme ve zihni modeller alt boyutları ile alturistik liderlik ölçeğine ilişkin puanlarının okul türü değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Öğrenen okul ölçeğinin toplamına ilişkin puanlarının okul türü değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği görülmektedir ($F=5.720$; $p=.004<0.05$). Farklılıkların kaynağını tespit

etmek amacıyla post hoc testlerinden yararlanılmıştır. Yapılan analizlerin sonucuna göre; ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin öğrenen okul ölçeğine yönelik algıları ($X: 3.97 \pm .67$), liselerde görev yapan öğretmenlerin öğrenen okul ölçeğine yönelik algılarından daha yüksek olduğu görülmüştür ($X: 3.74 \pm .65$). Öğrenen okul ölçeğinin takım halinde öğrenme alt boyutuna ilişkin puanlarının okul türü değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği görülmektedir ($F=7.310$; $p=.001<0.05$). Farklılıkların kaynağını tespit etmek amacıyla post hoc testlerinden yararlanılmıştır. Yapılan analizlerin sonucuna göre; ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin takım halinde öğrenme alt boyutuna yönelik algılarının ($X: 3.98 \pm .76$), liselerde görev yapan öğretmenlerin öğrenen okul ölçeğine yönelik algılarından daha yüksek olduğu görülmüştür ($X: 3.67 \pm .77$). Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrenen okul ölçeğinin zihni modeller alt boyutuna ilişkin puanlarının okul türü değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği görülmektedir ($F= 4.021$; $p=.019<0.05$). Farklılıkların kaynağını tespit etmek amacıyla post hoc testlerinden yararlanılmıştır. Yapılan analizlerin sonucuna göre; ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin zihni modeller alt boyutuna yönelik algıları ($X: 3.83 \pm .82$), liselerde görev yapan öğretmenlerin zihni modeller alt boyutuna yönelik algılarından daha yüksek olduğu görülmüştür ($X: 3.61 \pm .83$). Ayrıca öğretmenlerin alturistik liderlik ölçeğine ilişkin puanlarının okul türü değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği görülmektedir ($F= 3.031$; $p=.049<0.05$). Farklılıkların kaynağını tespit etmek amacıyla post hoc testlerinden yararlanılmıştır. Yapılan analizlerin sonucuna göre; ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin alturistik liderlik ölçeğine yönelik algılarının ($X: 3.89 \pm .82$), ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin alturistik liderlik ölçeğine yönelik algılarından daha yüksek olduğu görülmüştür ($X: 3.64 \pm .92$).

Tablo 5.

Öğretmenlerin Öğrenen Okul, Alturistik Liderlik ve Örgütsel Mutluluk Algılarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Anlamlı Düzeyde Farklaşma Durumlarına İlişkin Anova Testi Sonuçları

Değişkenler	Grup	N	X	Ss	F	p	Fark
Öğrenen Okul	A. Önlisans	45	3.70	.89	.352	.703	
	B. Lisans	343	3.87	.66			
	C. Lisansüstü	56	3.84	.65			
	Toplam	444	3.86	.66			
<i>Takım Halinde Öğrenme</i>	A. Önlisans	45	3.58	1.03	.819	.441	
	B. Lisans	343	3.86	.76			
	C. Lisansüstü	56	3.78	.82			
	Toplam	444	3.85	.78			
<i>Zihni Modeller</i>	A. Önlisans	45	3.60	1.09	.088	.916	
	B. Lisans	343	3.71	.86			
	C. Lisansüstü	56	3.70	.78			
	Toplam	444	3.71	.85			
<i>Paylaşılan Vizyon</i>	A. Önlisans	45	3.80	1.07	.316	.729	
	B. Lisans	343	3.75	.92			
	C. Lisansüstü	56	3.86	.84			
	Toplam	444	3.77	.91			
<i>Kişisel Hakimiyet</i>	A. Önlisans	45	4.00	.58	.571	.565	
	B. Lisans	343	4.19	.61			
	C. Lisansüstü	56	4.14	.65			
	Toplam	444	4.18	.62			
Alturistik Liderlik	A. Önlisans	45	3.41	1.09	1.200	.302	
	B. Lisans	343	3.80	.83			
	C. Lisansüstü	56	3.85	.75			
	Toplam	444	3.79	.83			

Öğretmen Algılarına Göre Alturistik Liderlik, Öğrenen Okul ve Örgütsel Mutluluk Arasındaki İlişki

(The Relationship Between Alturistic Leadership, Learning School and Organizational Happiness According to Teacher Perceptions)

Tablo 5'in Devamı							
Örgütsel Mutluluk	A. Önlisans	45	4.21	.59	1.400	.248	
	B. Lisans	343	3.92	.76			
	C. Lisansüstü	56	4.06	.74			
	Toplam	444	3.95	.76			

Tablo 5. incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin, eğitim durumu değişkenine göre yapılan tek yönlü varyans (anova) analizi sonucunda; öğrenen okul toplamı ve alt boyutları ile örgütsel mutluluk ve alturistik liderlik ölçeğine ilişkin puanlarının eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir ($p>0.05$).

Tablo 6. Öğretmenlerin Öğrenen Okul, Alturistik Liderlik ve Örgütsel Mutluluk Arasındaki İlişkilerin İncelenmesine Yönelik Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları			
Boyutlar	1.	2.	3.
1.Öğrenen Okul	1		
2. Örgütsel Mutluluk	.301**	1	
3. Alturistik Liderlik	.661**	.218**	1

Tablo 6'daki korelasyon katsayıları incelendiğinde öğrenen okul puanları ile örgütsel mutluluk puanları arasında ($r=.301$; $p=0.000<.01$) pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Öğrenen okul puanları ile alturistik liderlik puanları arasında ($r=.661$; $p=0.000<.01$) pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca örgütsel mutluluk puanları ile alturistik liderlik puanları ($r=.218$; $p=0.000<.01$) pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Tabloda da görülmektedir ki araştırma kapsamında belirlenen öğrenen okul, örgütsel mutluluk ve alturistik liderlik aralarında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki söz konusudur.

Tablo 7. Öğretmenlerin Alturistik Liderlik ve Örgütsel Mutluluk Algılarının Öğrenen Okul Algılarını Yordamasına Dair Regresyon Analizi Sonuçları						
Yordanan Değişken	Yordayan Değişkenler	B	Standart Hata	B	t	p
Öğrenen Okul	Sabit	1.398	.148		9.410	.000
	Alturistik Liderlik	.502	.029	.625	17.459	.000**
	Örgütsel Mutluluk	.144	.031	.165	4.598	.000**

R= .680, R²= .462, Düzeltilmiş ΔR^2 = .460, F = 189.540, p= 000, **p<.01

Tablo 7 incelendiğinde alturistik liderlik algısı ve örgütsel mutluluk algısı puanlarının öğrenen okul algısı puanlarını anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir (R= .680, R²= .462, R²= .460, F = 189.540, p= 000, **p<.01). Regresyon katsayılarına yönelik t değerleri incelendiğinde öğrenen okul algısını alturistik liderlik ve örgütsel mutluluk algılarının ayrı ayrı istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir. Bu sonuçlara göre alturistik liderlik ve örgütsel mutluluk düzeylerinin öğrenen okul algısındaki toplam varyansın % 46'sını açıkladığı söylenebilir.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Çalışmadan elde edilen sonuçlar kapsamında öğretmenlerin öğrenen okul ölçeğinin toplamına yönelik algılarında cinsiyet, medeni durum, eğitim durumu ve branş değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık bulunmazken zihni modeller alt boyutunda kadın öğretmenlerin algılarının erkek öğretmenlerden, kişisel hakimiyet alt boyutunda güzel sanatlar/beden alanındaki öğretmenlerin algılarının sosyal bilgiler alanındaki öğretmenlerden; takım halinde öğrenme ve zihni modeller alt boyutlarında ortaokul öğretmenlerinin algılarının lise öğretmenlerinkinden daha yüksek olduğu görülmüştür. Alanyazın incelendiğinde yapılan çalışmaların bazıları araştırmanın bulgularını desteklerken bazılarının mevcut bulguları desteklemediği görülmüştür. Matin vd. (2007) okul türü ile öğrenen okul algıları arasında anlamlı farklılık olduğunu tespit etmiştir. Esen (2021), çalışmasında öğrenen okul algılarının cinsiyete göre farklılaştığını ve erkek öğretmenlerin algılarının kadın öğretmenlerden daha yüksek olduğunu ifade etmiştir. Uğur (2019) da öğretmenlerin algılarının kişisel hâkimiyet boyutunda farklılaştığını ve erkek öğretmenlerin algılarının kadın öğretmenlerden daha yüksek olduğunu ifade etmiştir. Bu sonuçlar perspektifinde erkeklerin öğrenmeye daha açık oldukları, kadınların ise sahip oldukları farklı sorumluluklardan dolayı öğrenme eylemlerine çok fazla katılmadıkları bu nedenle de daha düşük algı düzeyine sahip oldukları söylenebilir. Buna karşılık Kırıkçı (2019), mevcut çalışmanın bulgularıyla benzer bir bulguya ulaşmış ve öğrenen okul algılarının cinsiyet değişkeni ile ilişkili olmadığını belirtmiştir.

Çalışmanın diğer bir değişkeni olan alturistik liderlik ölçeğine yönelik öğretmen algılarının cinsiyet, medeni durum, eğitim durumu ve branş değişkeninde anlamlı farklılık oluşturmadığı, okul türü değişkeninde ise ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin alturistik liderliğe yönelik algılarının lise öğretmenlerine göre anlamlı düzeyde yüksek çıktığı görülmüştür. Nitekim Halilöz ve Çelebi (2021) tarafından yapılan “Öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin alturistik (özgeci) liderlik davranışları” adlı çalışmada öğretmenlerin alturistik liderlik algılarının cinsiyet değişkeni ile ilişkili olmadığı görülmüştür. Benzer şekilde Akbaba (1994), Mutafçılar (2008), (Krebs, 1970, aktaran Kee-Lee, 1998) ve Oktar (2018) da yaptıkları çalışmalar sonucunda alturistik liderlik algıları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olmadığını beyan etmişlerdir. Ümmet (2012) ise çalışmasında kadınların alturistik davranış sergileme düzeylerinin erkeklerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç kadınların duygusal yönlerinin daha baskın olması (Vatan, 2007), yardımseverlik ve paylaşımcılık değerlerinin daha yüksek olması (Tarhan, 2005) ve toplumsal fayda sağlayan işlerin daha çok kadınlar tarafından yapılması (Fortin, 2006) ile ilişkili olabilir.

Mevcut çalışmanın üçüncü bir değişkeni olan örgütsel mutluluk ölçeğine yönelik öğretmen algılarının eğitim durumu, branş ve okul türü değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık oluşturmadığı, cinsiyet ve medeni durum değişkenlerinde ise kadın öğretmenlerin mutluluk algılarının erkek öğretmenlerden, evli olan öğretmenlerin ise bekar olanlardan daha yüksek olduğu görülmüştür. Moçoşoğlu ve Kaya (2018) yöneticilerin ve öğretmenlerin örgütsel sessizlik ve örgütsel mutluluk algıları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada örgütsel mutluluk algılarının cinsiyet değişkeni ile anlamlı farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşmıştır. Mutluluk ile cinsiyetin ilişkili olmadığına dair alanda yabancı kaynaklar da mevcuttur (Diener ve Diener, 1995; Katja ve diğ., 2002). Kangal (2013) ise Türk toplumu üzerinde yürüttüğü çalışmasında kadınların mutluluk algılarının erkeklerden, evli olanların mutluluk algılarının ise bekar olanların algılarından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Başka bir çalışmada da evli olanların bekar veya boşanmış olanlara nazaran daha mutlu oldukları bu kişilerin hayatlarından daha fazla doyum elde ettikleri sonucuna ulaşılmıştır (Diener, Gohm, Suh ve Oishi, 2000; Glenn, 1990). Bu çalışmaların sonuçlarının halihazırda yürütülen çalışma ile benzerlik gösterdiği görülmektedir. Bulut (2015) ise çalışmasında öğretmenlerin eğitim seviyeleri arttıkça mutluluk algılarının da arttığını ifade etmiştir. Bulut ve Demirhan (2020) öğretmenlerin eğitim seviyeleri arttıkça daha profesyonel davrandıklarını, daha fazla vizyon kazandıklarını ifade etmişlerdir. Literatürde mevcut araştırmanın bulgularıyla çelişkili olan çalışmalara da rastlanmıştır. Nitekim Korkut (2019) tarafından yapılan çalışmada mutluluk algısı en yüksek olan öğretmenlerin ön lisans düzeyinde buldukları görülmüştür. Korkut (2019) eğitim seviyesi arttıkça mutluluk algısının azaldığını ifade etmiştir.

İlgili alanyazın incelendiğinde mevcut çalışmanın amacını destekleyen bazı çalışmaların olduğu da görülmektedir. Bulut (2015) çalışmasında öğrenmeye açık ortamlarda akademik başarıya bağlı olarak mutluluk seviyesinin de arttığını ifade ederken (Şahin, 2015; Schwartz vd., 2009; Pesii, 2011) mutluluğun alturistik davranışların önemli bir yordayıcısı olduğunu ve bireylerin mutluluk düzeyleri arttıkça daha fazla alturistik davranışlar sergilediklerini ifade etmiştir. Nitekim mevcut çalışmanın bulguları dikkate alındığında örgütsel mutluluk ve alturistik liderlik algılarının öğrenen okul algısı puanlarını anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir. Bu bulguya göre mutluluk düzeyleri artan bireylerin daha fazla alturistik davranışlar sergiledikleri ve öğrenmeye yönelik eylemlere daha fazla katılım gösterdikleri söylenebilir.

Bu çalışma kapsamında elde edilen bulgulardan yola çıkarak yapılması planlanan çalışmalarla ilgili olarak araştırmacılara birtakım öneriler sunulmuştur.

1. Öğrenen okul değişkeni açısından baktığımızda ortaokul öğretmenlerinin takım halinde öğrenme ve zihni modeller alt boyutlarına yönelik algılarının daha yüksek olduğu görülmüştür. İlkokul öğretmenlerinin çalışma koşullarının ortaokul öğretmenlerine göre daha sınırlı bir çerçevede olması bu durumu ortaya çıkarmış olabilir. Dolayısıyla ilkokul öğretmenlerinin çalışma koşulları esnetilerek motivasyon kaynaklarının artırılması etkili olabilir.
3. Çalışmanın bulguları kapsamında kadın öğretmenlerin ve evli olan öğretmenlerin mutluluk algılarının, erkek ve bekar olan öğretmenlerden daha yüksek olduğu ifade edilmiştir. Dolayısıyla kadın ve erkek öğretmenler ile evli ve bekar öğretmenlerin iş birliği kuracağı çalışmalar planlanabilir. Bu çalışmalar mutluluk algıları üzerinde pozitif bir etki oluşturabilir.
4. Okul yöneticileri tarafından kadın ve evli olan öğretmenlere daha fazla esneklik tanınırken erkek ve bekar olanlara daha fazla sorumluluk yüklenerek daha yoğun çalışma koşulları altında çalışmaya zorlanabilir. Bu yaklaşım da erkek ve bekar öğretmenlerin mutluluk algısını düşürebilir. Okul yöneticilerinin bu durumu dengeleyebilecek önlemler almaları sağlanabilir.
4. Alanyazın incelendiğinde öğrenen okul, alturistik liderlik ve örgütsel mutluluk değişkenlerinin birçok değişken tarafından yordandığı görülmektedir. Bu nedenle her bir değişken farklı değişkenlerle de ilişkilendirilerek yeni çalışmalar yapılabilir.
6. 2023 eğitim vizyonunda üzerinde önemle durulan öğrenme becerisinin geliştirilmesine ve okulların öğrenen okullara dönüştürülmesine yönelik programlar hazırlanabilir. Bu programlar aracılığıyla eğitim kurumlarındaki tüm paydaşların öğrenmeye karşı olumlu algılar oluşturmaları sağlanabilir.
7. Mevcut çalışmanın bulguları alturistik liderlik algıları yüksek olan bireylerin öğrenmeye ilişkin olumlu tutumlar geliştirdikleri görülmektedir. Bu bulguya göre okul yöneticilerine liderlik eğitimleri verilebilir.
8. Mevcut çalışmada örgütsel mutluluk algısının öğrenen okul algılarını yordadığı görülmüştür. Bu durumda eğitim kurumlarının öğrenen okul kimliğine sahip olabilmesi için öğretmenlerin örgütle güçlü ilişkiler kurabilmelerini sağlayacak sosyal aktiviteler düzenlenebilir.

Kaynakça / Reference

- Akbaba, S. (1994). *Grupla psikolojik danışmanın sosyal psikolojik bir kavram olan özgecilik üzerindeki etkisi*. [Doktora Tezi]. Atatürk Üniversitesi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Atak, M. & Atik, İ. (2007) Örgütlerde sürekli eğitimin önemi ve öğrenen örgüt oluşturma sürecine etkisi. *Havacılık ve Uzay Teknolojileri Dergisi*, 3(1), 63-70.
- Bakan, İ. ve Karayılan, D. (2011). Öğrenen organizasyonlar. İçinde, İ. Bakan (Ed.). *Çağdaş yönetim yaklaşımları: İlkeler, kavramlar ve yaklaşımlar* (ss. 393-416). Beta Basım Yayım Dağıtım.
- Bates, R. & Khasawneh, S. (2005). Organizational Learning culture, learning transfer climate and perceived innovation in Jordanian organizations. *International Journal of Training and Development* 9(2), 1360-3736.
- Bozkurt, A. (2003). Öğrenen Örgütler. C. Elma, ve K. Demir (Ed.). *Yönetimde Çağdaş Yaklaşımlar*(ss. 3-61). Anı Yayıncılık.
- Bulut, A. (2015). *Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel mutluluk algılarının incelenmesi: Bir norm çalışması* [Doktora Tezi], Gaziantep Üniversitesi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Bulut A. & Demirhan, G. (2020). Eğitim Kurumlarında Yönetimsel Tarz ve Örgütsel Mutluluk. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 4(2), 162-176
- Büyüköztürk, Ş. (2015). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı* (21. Baskı). Pegem Akademi Yayınları.
- Cansoy, R. & Polatcan, M. (2018). Türkiye’de Etkili Okul Araştırmaları: Ampirik Araştırmaların Analizi. *Sakarya University Journal of Education*, 8 (3), 8-24. <https://doi.org/10.19126/suje.370352>
- Cerit, Y. (2004). Küreselleşmenin Eğitimsel Etkileri. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(9), 47-65. <https://doi.org/10.11616/AbantSbe.116>
- Çakır, R. & Yükseltürk, E. (2010). Bilgi Toplumu Olma Yolunda Öğrenen Organizasyonlar, Bilgi Yönetimi ve E-Öğrenme Üzerine Teorik Bir Çözümleme. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(2), 501-512.
- Çakmak, C., Biçer, İ. & Uğurluoğlu, Ö. (2019). Alturistik Liderlik Ölçeğinin Türkçe Uyarlaması: Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışması. *Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi* 21(3), 785-802.
- Demirci, İ. & Ekşi, H. (2018). Keep calm and be happy: A mixed method study from character strengths to well-being. *Educational Sciences: Theory & Practice* 18(29) 303–354.
- Diener, E. & Diener, M. (1995). Cross-cultural correlates of life satisfaction and self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68, 653-663.
- Diener, E., Gohm, C.L., Suh & H. Oishi, S. (2000). Similarity of the relations between marital status and subjective well-being across cultures. *Journal Of CrossCultural Psychology*, 31(4), 419-436.
- Doğan, S. & Yiğit, Y. (2015). Öğreten Okulların Tamamlayıcısı: Öğrenen Okullar. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(53), 318-336.
- Edmunds, L. D. & Pryce-Jones, J. (2008). Relationships between happiness, overtime, sick leave and intention to stay or leave. *Selection and Development Review*, 24(1), 812.
- Ensari, H. (1998). Öğrenen organizasyon olarak okul. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(10), 97-111.
- Esen, E. (2021). *Öğretmenlerin öğretimsel denetim ile öğrenen okul algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi], Atatürk Üniversitesi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Fortin, N. M. (2006). Greed, Altruism, And The Gender Wage Gap. [Unpublished master's thesis], University Of British Columbia.
- Fındıkcı, İ. (2009). *İnsan Kaynakları Yönetimi* (7. Baskı). Alfa Yayınları
- Goleman, D. (2000). An EI-Based Theory of Performance. In D. Goleman, & C. Cherniss (Eds.), *The Emotionally Intelligent Workplace: How to Select for, Measure and Improve Emotional Intelligence in Individuals, Groups, and Organizations*. Jossey-Bass.
- Gürsel, M. (1998). *Öğrenen Örgütler*. H. Taymaz ve M. Hesapçıoğlu. Ed.. Türkiye’de Eğitim Yönetimi. Kültür Koleji Eğitim Vakfı Yayınları.

- Kangal, A. (2013). Mutluluk üzerine kavramsal bir değerlendirme ve Türk hane halkı için bazı sonuçlar. *Electronic Journal of Social Sciences*, 12(44), 214-233.
- Karahalilöz, O. & Çelebi, N. (2021). Öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin alturistik (özgeci) liderlik davranışları. *Yıldız Journal of Educational Research*, 6(2), 122-135.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Nobel Yayıncılık.
- Katja, R., Paivi, A.-K., Marja-Terttu, T. & Pekka, L. (2002). Relationships among adolescent subjective well-being, health behavior and school satisfaction. *Journal of School Health*, 72, 243-249.
- Kılıç, E. D., Üstün, A. & Önen Ö. (2011). Öğrenen örgütlerde etkili liderlik: Burdur örneği. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 6(1), 5-22.
- Kırıkçı, S. (2019). *Temel eğitim öğretmenlerinin öğrenen okulu algılaması* [Yüksek Lisans Tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>.
- Koç, Ö. (2006). *Öğrenen Organizasyonlarda Motivasyonun Etkisi ve Bir İşletme Uygulaması*. [Yüksek Lisans Tezi]. İnönü Üniversitesi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Koçel, T. (2005). *İşletme Yöneticiliği, Yönetim ve Organizasyon Organizasyonlarda Davranış Klasik Modern Çağdaş Yaklaşımlar*. Beta Yayınları.
- Kofman, F. & Senge, P. M. (1993) *Communities of Commitment: The Heart of Learning Organizations*, in Chawla & Renesch's (ed.) *Learning Organizations: Developing Cultures for Tomorrow's Workplace* (Portland, Oregon: Productivity Press, 1995), pp. 14-43.
- Konan, N. (2015). *Liderliği Betimleme Çabalarının Evrimi: Eğitim ve Toplum Yazıları*. Gazi Kitabevi.
- Konan, N. & Gedik, A. (2019). Özgeci Liderlik Ölçeğinin Eğitim Örgütleri İçin Türkçeye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*. 10(3), 76-92.
- Korkut, A. (2019). *Öğretmenlerin örgütsel mutluluk, örgütsel sinizm ve örgütsel adalet algılarının analizi* [Doktora Tezi], İnönü Üniversitesi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Kösterelioğlu, İ. & Akın Kösterelioğlu, M. (2008). Stajyer öğretmenlerin mesleki yeterliklerini kazanma düzeylerine ilişkin algıları. *SAÜ Fen Edebiyat Dergisi*, 2, 257-275.
- Matin, H. Z., Jandaghi, G. & Moini, B. (2007). Comparing organizational learning rates in public and non-profits schools in QOM province of Iran. *Journal of Applied Quantitative Methods*, 24, 396-408.
- Moçoşoğlu, B. & Kaya, A. (2018). Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Örgütsel Sessizlik ile Örgütsel Mutluluk Düzeyleri Arasındaki İlişki: Şanlıurfa İli Örneği. *Harran Education Journal*, 3(1), 52-70
- Miller, L. M. (2003). *Qualitative investigation of intercollegiate coaches' perceptions of altruistic leadership* [Unpublished PhD Thesis] The Ohio State University.
- Miller, L. M., Fink, J. S., Pastore, D. L., Baker, R. E., & Mason, G. (2005). Defining altruistic leadership in the management of intercollegiate coaching. *The Smart Journal*, 2, 4-16.
- Myrvang N. (2021). Sağlık Çalışanlarında Alturistik Liderlik Yaklaşımı ve Tükenmişlik Düzeyi Arasındaki İlişki. *Turkish Studies- Social Sciences*, 16(3), 1147- 1159.
- Mutafçılar, I. (2008). Özgecilik kavramının tarihsel gelişimi ve öğretmen özgeciliği üzerine bir araştırma. [Yüksek lisans tezi]. Yeditepe Üniversitesi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Numanoğlu, G. (1999). Bilgi Toplumu-Eğitim-Yeni Kimlikler-II. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 321(2), 341-350.
- Oktar, S. (2018). Üniversite öğrencilerinin özgecilik, kişilik özellikleri ve sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. [Yüksek Lisans Tezi]. Selçuk Üniversitesi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Pessi, A. B. (2011). Religiosity and altruism: exploring the link and its relation to 78 happiness. *Journal of Contemporary Religion*, 26(1), 1-18. <https://doi.org/10.1080/13537903.2011.539835>
- Şahin, M. (2015). *Üniversite öğrencilerinin mutluluk, iyimserlik ve özgecilik düzeylerinin incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Gaziosmanpaşa Üniversitesi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>

- Schwartz, C. E., Keyl, P. M., Marcum, J. P., & Bode, R. (2009). Helping others shows differential benefits on health and well-being for male and female teens. *Journal Happiness Studies*, 10, 431-448. <https://doi.org/10.1016/j.a.2009.11.035>
- Senge, P. M. (1992). Building learning organizations, *Journal for Quality and Participation*, 15 (2), 30-38.
- Senge, P. (2002). *Beşinci Disiplin*. (A. İldeniz ve A. Doğukan. Çev.). Yapı Kredi Yayınları.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.), Boston: Allyn and Bacon.
- Tarhan, N. (2005). *Kadın Psikolojisi*. Nesil Basım Yayın Gıda Ticaret ve Sanayi A. Ş
- TDK(2018).http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.5b1cfa54194267.15821661
- Warr, P. B. (2011). *Work, happiness, and unhappiness*. Lawrence Erlbaum Associates.
- White, M. D. (2004). Can homo economicus follow Kant's categorical imperative? *The Journal of Socio-Economics*, 33(1), 89-106.
- Toprakçı, E. (1993). *Okul Yönetiminin Kendine Özgü Yönleri* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İnönü Üniversitesi.
- Uğur, S. (2019). *Öğrenen okul ile okul mutluluğu arasındaki ilişki (İstanbul-Beykoz örneği)*. [Yüksek Lisans Tezi]. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Uğurlu, C.T., Doğan, S. & Yiğit, Y. (2014). Öğrenen okul ölçeği geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12 (1), 35-45.
- Uluğ, F. (2010). Eğitimde Sistem Reformu bağlamında Yönetici Yetiştirme ve İstihdamı. *V. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi, Bildiriler Kitabı* 1-2-Mayıs 2010 Antalya. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Yalçın, B. & Ay, C. (2011). Bilgi toplumunda öğrenen örgütler ve liderlik süreci bağlamında bir örnek olay çalışması. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 15-36.

EXTENDED ABSTRACT

1. INTRODUCTION

The concept of the learning organisation, first proposed by Chris Agris in the 1960s, became more widely accepted in the 1990s with Peter Senge's work *The Fifth Discipline* (Atak and Atik, 2007). Senge (2006) defines learning organisations as "organisations that have a broad vision, where team spirit plays a key role in learning, that respect stakeholder perspectives, and that strive for excellence in continuous improvement". In reviewing the literature on altruistic leadership, concepts such as altruism and selflessness were found alongside altruism, and it was found that all three concepts are essentially the same. Altruism appears to be a motivational state whose ultimate goal is to increase the welfare of others (Batson, 1991, cited in Miller, 2003). For a leader to be defined as an altruistic or selfless leader, he or she must possess some basic skills. These basic skills appear to be empathy, self-regulation, self-awareness, motivation and social skills (Goleman, 2000). Altruistic leadership; It is expressed as voluntary participation in all actions that may benefit others, regardless of any interest, and dedication to society (TDK, 2023). Happiness; "The value that people generally set for themselves as the highest goal is a state of complete satisfaction that fills the consciousness, a complete harmony and satisfaction of desires and tendencies, an objective state taken in the abundance of valuable things" (TDK, 2018). Happiness in organizations means the careful use of the resources available to cope with the difficulties encountered in their work activities (Edmunds and Pryce-Jones, 2008). When the concept of happiness is examined from the perspective of educational organizations within the framework of these definitions, it can be said that happy teachers are more productive and make more effort for the success of the organization. When the concept of happiness is examined from the perspective of educational organizations within the framework of these definitions, it can be said that happy teachers are more productive and make more effort for the success of the organization. Meeting teachers' expectations will lead to higher levels of happiness in schools. In this way, it is believed that happy teachers will be more motivated to learn and teach and will create a school environment where problems are minimized. In light of the studies conducted in the literature, the expectation of altruistic leaders to create a sense of happiness in their followers played an important role in determining this leadership perception as the variable of the study. According to altruistic leaders, the way followers can achieve their goals is through their remarkable belief in carrying out activities to meet their expectations.

2. METHOD

This study, which examines the relationship between teachers' perceptions of a learning school, altruistic leadership and organizational happiness in terms of various variables, was designed in a survey model. The survey model is defined by Karasar (2005) as describing a situation that existed in the past or present at the moment it exists. The survey model is a research method that we can generally use to gain insight into people's interests, attitudes, behaviours and thoughts. The relational screening model allows the researcher to determine the relationship between the cases studied and make predictions (Büyüköztürk, 2015). The population of this study consists of teachers working in schools affiliated to Bingöl Provincial Directorate of National Education, and the sample of the study consists of 444 teachers determined by simple (random) sampling method. After reviewing the relevant literature, an attempt was made to obtain data collection tools suitable

for achieving the purpose of the research. In this context, data were collected using the learning school, altruistic leadership and happiness scales.

3. FINDINGS, DISCUSSION AND CONCLUSIONS

Within the results obtained from the study, while there was no significant difference in teachers' perceptions of the total school learning scale in terms of gender, marital status, educational status and branch variables, female teachers' perceptions were higher than male teachers' in the mental models sub-dimension, and social studies teachers' perceptions were higher in the personal mastery sub-dimension. It was observed that the perceptions of secondary school teachers were higher than those of primary school teachers in the sub-dimensions of team learning and mental models. A review of the literature revealed that some of the studies supported the findings of the research, while others did not. Matin et al (2007) found that there was a significant difference between school type and students' perceptions of school. Esen (2021) stated in his study that perceptions of learning schools differ according to gender, and that male teachers' perceptions are higher than female teachers. Uğur (2019) also stated that teachers' perceptions differ in the dimension of personal dominance, and the perceptions of male teachers are higher than female teachers. It was observed that teachers' perceptions of the altruistic leadership scale, which is another variable of the study, did not have a significant difference in the variables of gender, marital status, educational status and branch, and in the school type variable, the perceptions of teachers working in secondary schools towards altruistic leadership were significantly higher than those of high school teachers. In fact, in the study entitled "Altruistic (selfless) leadership behaviours of school principals according to teachers' perceptions" by Halilöz and Çelebi (2021), it was found that teachers' perceptions of altruistic leadership were not related to the gender variable. Similarly, Akbaba (1994), Mutağçılar (2008), (Krebs, 1970, cited in Kee-Lee, 1998) and Oktar (2018) declared that there was no significant difference between altruistic leadership perceptions and the gender variable as a result of their studies. Ümmet (2012) concluded in his study that women's level of altruistic behaviour is higher than men's. This result may be related to the fact that women's emotional aspects are more dominant (Vatan, 2007), their values of helpfulness and sharing are higher (Tarhan, 2005), and the work that provides social benefit is mostly done by women (Fortin, 2006). A review of the relevant literature shows that there are some studies that support the aim of the current study. While Bulut (2015) stated in his study that the level of happiness increases according to academic success in environments open to learning (Şahin, 2015; Schwartz et al., 2009; Pesii, 2011), happiness is an important predictor of altruistic behaviour and as the level of happiness of individuals increases, they show more altruistic behaviour. stated. In fact, considering the results of the current study, it is seen that organizational happiness and altruistic leadership perceptions significantly predict learning school perceptions scores. According to this finding, it can be said that individuals with higher levels of happiness exhibit more altruistic behaviours and participate more in learning-oriented activities.

ARAŞTIRMANIN ETİK İZİNİ

Bu alışmada ‘‘Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi’’ kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan ‘‘Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler’’ başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirini gerçekleştirilmemiştir. Verilerin toplanabilmesi için önce Fırat Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu’ndan gerekli etik izin (12.09.2022 tarih ve 10442 sayılı) alınmıştır. Gerekli izinler alındıktan sonra ölçme araçları gönüllü olarak katılım sağlayacaklarını ifade eden öğretilere online ve yüz yüze olarak uygulanmıştır.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Fırat Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 12.09.2022

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 10442

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

1. yazarın araştırmaya katkı oranı %50, 2. yazarın araştırmaya katkı oranı %50’dir.

Yazar 1: Yöntemin belirlenmesi, danışmanlık, raporlaştırma.

Yazar 2: Araştırmanın tasarlanması, veri analizi, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları.

ÇATIŞMA BEYANI

Araştırmada herhangi bir çıkar atışması bulunmamaktadır.





Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)

Bolu Abant İzzet Baysal University
Journal of Faculty of Education

2024, 24(2), 806 – 825. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2024.-1350638>



Okul Yöneticilerinin Mesleki Eğitim Merkezi (MESEM) Hakkındaki Görüşleri (Sivas İli Örneği) School Administrators' Views on Vocational Training Center (MESEM) (The Case of Sivas Province)

Eyüp DURNA¹ , Sümeyye MERMER² 

Geliş Tarihi (Received): 26.08.2023

Kabul Tarihi (Accepted): 02.04.2024

Yayın Tarihi (Published): 24.06.2024

Öz: Mesleki eğitim merkezleri (MESEM) ortaokul mezunu bütün yaş gruplarına mesleki eğitim veren, lise eğitimini tamamlayamamış bireylerin meslek lisesi mezunu olmasını sağlayan mesleki eğitim kurumlarıdır. Haftanın bir ya da iki günü okulda teorik eğitim, üç ya da dört günü iş yerinde pratik eğitim veren MESEM'lerde uygulamalı eğitimlerin işyerlerinde yapılması, yüksek bütçe isteyen atölye, laboratuvar ve donatı ihtiyacını ortadan kaldırmıştır. Uygulamada yaşanan çeşitli sorunlar olmakla birlikte, MESEM'ler, mesleki eğitim içerisinde gittikçe artan bir öneme sahiptir. Bu çalışma ile Bakanlık tarafından mesleki eğitim alanında 2016 yılında zorunlu ve örgün eğitim kapsamına alınan Mesleki Eğitim Merkezi (MESEM) uygulamasının, projenin yürütücüsü konumunda olan okul yöneticilerinin görüşlerine göre tasvir edilmesi amaçlanmıştır. Çalışmada veri elde etmek için nitel araştırma yöntemleri içerisinde yer alan durum çalışması metodu kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu MESEM uygulamasını yürüten okul yöneticileri arasından tipik ve ölçüte dayalı örneklem seçme yöntemleri kullanılarak belirlenen 12 okul yöneticisi oluşturulmuştur. Bu çalışmada Sivas ilinde mesleki eğitim veren Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri bünyesinde bulunan mesleki eğitim merkezleri seçilmiştir. Araştırmada veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. Elde edilen veriler; içerik analizi ile yorumlanmıştır. Araştırma sonucunda, yöneticilerin görüşleri betimlendiğinde, MESEM'lere özel mevzuatın olmamasından kaynaklanan problemlerin çoğunlukta olduğu görülmüştür. Öğrencilerin uygulamalı eğitim aldığı işletmelerden kaynaklı problemler, öğrencilerden kaynaklı problemler, devamsızlık sorunları, okulların donatı yetersizliği, e-MESEM sorunları diğer sorunlar olarak yöneticiler tarafından ifade edilmiştir. Yöneticilerin sorunların çözümüne yönelik görüşleri incelendiğinde, MESEM'lere özel mevzuat geliştirilerek uygulamada karşılaşılan birçok sorunun çözüleceğinin dile getirildiği görülmüştür. Ayrıca, karşılaşılan sorunların mesleki eğitim merkezlerinde eğitim altyapısını güçlendirmeye yönelik yatırımlar, etkili denetim ve rehberlik çalışmaları ile çözüleceği eğitim yöneticileri tarafından ifade edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, Mesleki Eğitim, Çıtraklık Eğitimi, Mesleki Eğitim Merkezi.

&

Abstract: Vocational training centers (MESEM is abbr. of Mesleki Eğitim Merkezleri) are education institutions that provide vocational training to all age groups who are secondary school graduates and enable individuals who have not completed their high school education to graduate from these kinds of high schools. Providing theoretical training at school one or two days a week and practical training at the workplace three or four days a week, MESEMs provide practical training at workplaces, eliminating the need for workshops, laboratories and equipment that require high budgets. Although there are various problems in practice, MESEMs have an increasing importance in vocational education. This study aims to describe the Vocational Education Center (MESEM) application, which was included in the scope of compulsory and formal education in the field of vocational education by the Ministry in 2016, according to the opinions of the school administrators who are in the position of executing the project. The case study method, which is among the qualitative research methods, was used to obtain data in the study. The study group of the research consisted of 12 school administrators who were selected using typical and criterion-based sampling selection methods among the school administrators who carried out the MESEM application. In this research, vocational training centers within the Vocational and Technical Anatolian High Schools providing vocational education in Sivas were selected. Data in the study were obtained with a semi-structured interview form developed by the researchers. The data obtained; interpreted by content analysis. As a result of the research, when the opinions of the managers were described, it was seen that the majority of the problems were caused by the lack of legislation specific to MESEMs. Problems originating from the businesses where students receive practical training, problems originating from students, absenteeism problems, lack of equipment in schools, and e-MESEM problems were expressed by administrators as other problems. When the opinions of the administrators regarding the solution of the problems were examined, it was seen that many problems encountered in practice would be solved by developing legislation specific to MESEMs. In addition, it was stated by education administrators that the problems encountered would be solved by investments to strengthen the educational infrastructure in vocational education centers and effective supervision and guidance studies.

Keywords: Education, Vocational Education, Apprenticeship Training, Vocational Training Center.

Atf/Cite as: Durna, E. ve Mermer, S. (2024). Okul Yöneticilerinin Mesleki Eğitim Merkezi (MESEM) Hakkındaki Görüşleri (Sivas İli Örneği). *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2024, 24(1), 806 – 825. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2024.-1350638>

İntihal-Plagiarizm/Etik-Ethic: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aibuelt>

Copyright © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University– Bolu

* 16. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi'nde sözlü olarak sunulmuştur.

¹ Sorumlu Yazar: Eyüp Durna, Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Yönetimi, durna1979@gmail.com.tr, ORCID: 0009-0000-6185-5473

² Dr. Sümeyye Mermer, Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Yönetimi, sumeyyemermer@cumhuriyet.edu.tr, ORCID: 0000-0002-3986-280x

1. GİRİŞ

İnsanlık ile birlikte var olan eğitim, insanın yaşadığı topluma uyum sağlamasının, toplumda kabul görmesinin, toplumun beklediği davranışları sergilemesinin, hayatını idame ettirmede ihtiyaç duyduğu bilgileri öğrenmesinin anahtarı konumundadır. Aydın'a (2013) göre eğitim, kişinin öğrenebilme kabiliyetine kavuşmasıyla birlikte ortaya çıkan, hayatı süresince devam eden bir süreçtir. Yaygın şekilde kabul gören tanımla eğitim, "bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istedik değişme meydana getirme süreci" (Ertürk, 1979) olarak ifade edilmektedir. Sosyal bir varlık olan birey, eğitim ile şekillenir, içerisinde yaşayacağı toplumun kendisinden beklediği davranış kalıplarını, becerileri, eğitim ile öğrenir. Eğitim aile içinde başlayan ve bireyin hayatı boyunca yaşadığı diğer toplumsal gruplar içerisinde formel ve informal şekilde gerçekleşen bir süreci kapsar. Eğitimin informal boyutu, ailede, çevrede ömür boyu devam ederken, formel boyutu Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda, kurumsal bir yaklaşımla devam etmektedir.

Eğitimin formel boyutunda Türk eğitim sistemi; T.C. Anayasası, eğitim ve öğretimi planlayan kanunlar, hükümet programları, kalkınma planları, millî eğitim şûraları esas kabul edilerek tertip edilmiştir. Türk millî eğitim sistemi, genel olarak 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'yla düzenlenmiştir. Bu kanun, Türk millî eğitiminin tertip edilmesinde asıl olan amaç ve ilkeleri, eğitimin genel yapısı, öğretmenlik mesleği, okul bina ve tesisleri, eğitim araç gereçleri ve devletin eğitim ve öğretim faaliyetlerindeki görev ve sorumluluğu ile ilgili temel kararları bir sistem bütünlüğü içinde ele almaktadır (Balcı, 2011).

Ülkemizdeki formel eğitim faaliyetlerini, yaygın eğitim ve örgün eğitim şeklinde iki başlıkta değerlendirmek mümkündür. Yaygın eğitim, kişinin yaşam süresi boyunca kendisini geliştirebileceği ve kabiliyetlerini üst seviyeye çıkarmayı hedefleyen sürecin, örgün eğitimle düzenlenmiş şeklidir (Ayçiçek, 2012). Örgün eğitim, belli yaş grubundaki kişilere yönelik olarak millî eğitimin hedeflerine göre hazırlanmış eğitim programlarıyla, okullarda düzenli olarak yapılan eğitimidir (Fidan & Erden, 1998). Örgün eğitimin kurumsal yapısı; okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim şeklinde düzenlenmiştir. Eğitim-öğretim faaliyetleri Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ve özel eğitim kurumlarında gerçekleşmektedir. Okul öncesi ve ilköğretim süreçlerinden geçen birey, ortaöğretim kurumlarında, genel ve mesleki öğretim programlarına yönelmektedir. Genel lise programları, öğrencileri yükseköğretim programlarına hazırlarken, meslek lisesi programları bireyi, iş hayatının, sektörlerin ihtiyaç duyduğu ara eleman olarak yetiştirmek, istihdama kazandırmak amacına hizmet etmektedir. Genel eğitim; ülke kalkınmasının ilk kademelerinde faaliyet gösterirken, teknolojinin gelişmesiyle birlikte sanayileşen toplumlarda mesleki eğitim, daha çok önem teşkil etmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018).

Toplumlarda zorunluluğu ve önemi gittikçe artan mesleki ve teknik eğitim, en genel manada, "Bireysel ve toplumsal yaşam için zorunlu olan bir mesleğin gerektirdiği bilgi, beceri, tavır ve meslek alışkanlıkları kazandırarak bireyi zihinsel, duygusal, sosyal, ekonomik ve kişisel yönleriyle dengeli bir şekilde geliştirme sürecidir" (Şahinkesen, 2019). Bireylere iş ve mesleğe yönelik becerilerin kazandırılmasının eğitimsel bir konu olarak incelenmesiyle ortaya çıkan meslekî eğitim, 18. yüzyıl ve sonrasında profesyonel bir eğitim alanı olarak kabul görmeye başlamıştır (Aytaç, 2006). Çağımızda, mesleki eğitim sistemi, farklı ülkelerde nüfus faktörü, endüstri yapısı, hizmet sektörü, devletin idare şekli, finansman olanakları, gelenekler, tarihi evrimi gibi birçok değişkene bağlı olarak farklı şekillerde sürdürülmektedir. Bu çeşitliliği üç farklı şekilde gruplamak mümkündür: Çırağın bir ustanın yanında çalışarak öğrenmesi şeklinde gerçekleşen, çıraklık eğitimine dayalı sistem; meslek elemanlarının okullarda yetiştirilmesi şeklinde gerçekleşen, okula dayalı sistem ve öğrencilere okulda teorik derslerin verildiği, işletmede ise öngörülen becerilerin kazandırıldığı okula ve işletmeye dayalı ikili sistem şekillerinde uygulanmaktadır (Şahinkesen, 2019).

Mesleki eğitimin ülkemizdeki tarihi seyrine baktığımızda, mesleki eğitimin 1927 yılından itibaren Millî Eğitim Bakanlığının bünyesine alındığı, 1933 yılında Bakanlık yapılanmasında kurulan Meslekî ve Teknik Tedrisat Umum Müdürlüğü tarafından yönetildiği görülmektedir. 1941’de Meslekî ve Teknik Tedrisat Umum Müdürlüğü yerini Meslekî ve Teknik Öğretim Müsteşarlığı’na bırakmıştır (MEB, 2018). Meslekî ve Teknik Öğretim Müsteşarlığı, 1960’da Erkek Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü, Kız Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü ve Ticaret Öğretimi Genel Müdürlüğü şeklinde yapılandırılmıştır. 1977 ‘de çıkartılan 2089 sayılı yasa ile çıraklık eğitimi meslekî eğitimin içerisine dahil edilmiştir. 1986 yılında çıkartılan 3308 sayılı Meslek Eğitimi Kanunu ile temel meslekî eğitim; “çıraklık” eğitimini, “örgün” ve “yaygın” eğitimi içerecek biçimde, bir sistem bütünlüğünde baştan düzenlenmiştir. 2011’de çıkarılan 652 sayılı Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ile Millî Eğitim Bakanlığında meslekî ve teknik eğitimin yürütülmesinden sorumlu kurumlar Meslekî ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü (MTEGM) bünyesinde toplanmıştır (MEB, 2018).

Bireylerin ilgi, istidat ve kabiliyetlerine göre yönlendirilmesiyle, mesleki yeterliliğe, meslek ahlakına, meslek etiğine sahip, yetişmiş, kalifiye, sektörlerin ihtiyaç duyduğu insan kaynağını yetiştirmeyi amaç edinen mesleki eğitimin önemi günümüzde giderek artmaktadır. Günümüzde mesleki eğitim, mesleklerin insan ihtiyacının karşılanmasında, mezunlar ile istihdam alanları arasında denge kurulmasında önemli rol oynamaktadır (Bolat, 2016).

Günümüzde mesleki eğitim faaliyetleri, Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü bünyesinde yer alan Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri, Mesleki Eğitim Merkezleri (MESEM) ile Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü bünyesinde faaliyet gösteren Halk Eğitim Merkezleri, Olgunlaşma Enstitüleri tarafından yürütülmektedir. Mesleki eğitim faaliyetleri ile öğrenci ve yetişkinlerin mesleki eğitimleri gerçekleştirilmekte; öğrenci ve yetişkinler, ilgi, istidat ve kabiliyetlerine göre eğitim faaliyetlerinden geçirilerek istihdama yönlendirilmektedir.

Mesleki eğitim içerisinde çıraklık eğitimi ve mesleki eğitim merkezleri (MESEM) önemli bir yere sahiptir. Çıraklık eğitimi ile işletmelerin çırak ihtiyacının karşılanması ve çıraklık yapan bireylerin ahilik kültüründen gelen usta çırak ilişkisiyle mesleklerini işbaşında yaparak öğrenmeleri amaçlanmıştır. Çıraklık-kalfalık-ustalık eğitimlerinin gerçekleştirildiği MESEM’ler; işgücü piyasasında yer alan bireylerin eğitimlerini tamamlayarak mesleklerinde kendilerini geliştirmeleri amacına hizmet eden kurumlardır. Mesleki eğitim merkezleri, hizmet edilen alanda çıraklık, kalfalık, ustalık ve usta öğreticilik eğitimleri ile bireyin meslek eğitimini tamamlamayı hedeflemektedir (Toz, 2019). MESEM’lerde çıraklara verilen eğitimle farklı sebeplerden ötürü örgün eğitimi tamamlamayan, sektörde çırak, kalfa ve usta unvanları ile çalışan bireylerin, mesleki bilgi ve becerilerinin artırılması, işyeri açmayı planlayan bireylerin, mal üretiminde ve sundukları hizmette kaliteyi sağlamaları amaçlanmaktadır (Çakıcı, 2010). 09.12.2016 tarihli, 29913 sayılı Resmi Gazete’de yayımlanan 6764 sayılı Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ile 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu ve 3308 sayılı Mesleki Eğitim Kanunu’nda değişiklik yapılmış, çıraklık eğitimi örgün ve zorunlu eğitim kapsamına içerisine alınarak, Mesleki Eğitim Merkezleri Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü’ne bağlanmıştır. 2016 yılında yapılan değişiklik ile çıraklık-kalfalık-ustalık eğitimleri zorunlu örgün eğitim kapsamında ortaöğretim kurumu olan Mesleki Eğitim Merkezleri (MESEM) bünyesinde daha bütüncül bir yapıya kavuşmuştur. En az ortaokul mezunu, mesleğin gerektirdiği sağlık koşullarına sahip herkes, yaş şartı olmadan Mesleki Eğitim Merkezlerine kayıt olabilmektedir. Bakanlığın belirlediği fark derslerini vermek kaydıyla mezunlar Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi mezunu olabilmektedir (MEB, 2023). Mesleki eğitim merkezleri ile ilgili diğer önemli düzenleme 2021 yılında yapılmıştır. Yapılan yasal düzenleme ile MESEM’lerde eğitim alan 9-10-11. Sınıf öğrencilerinin asgari ücretin yüzde otuzu oranındaki alacakları ücret ve 12. sınıf öğrencilerine ödenecek asgari ücretin yarısı oranındaki ücret, bakanlık tarafından ödenmektedir. Yasal düzenleme sonrasında mesleki eğitim merkezlerine olan talebin hızlı bir şekilde arttığı görülmektedir. Talebin artmasına bağlı olarak işyerlerinde yapılan beceri eğitimi uygulamasının sıkı denetimi gerekliliği ortaya çıkmıştır. Bakanlığın parasal teşviklerinden yararlanmak amaçlı işyerlerinde yapılmış gibi gösterilen, işverene ve şahıslara usulsüz kazanç sağlayan, beceri eğitimi

uygulamalarının önüne geçilmesi gerekmektedir. Uygulamada karşılaşılan aksaklıklar sonrası, bakanlığın teşvik uygulanacak meslek dallarında sınırlama yaptığı, bazı meslek alanlarını teşvik kapsamı dışına çıkardığı ve MESEM'lerde yapılan denetimi arttırdığı görülmektedir.

Mesleki Eğitim Merkezlerinde Uygulanan Programlar

- Ustalık Programları (çırak, kalfa ve usta)
- Ustalık Telafi Programları (lise ve üstü mezunlar başvurabilir)
- Diploma Programları (çırak, kalfa, usta ve meslek lisesi diploması)
- Diploma Fark Dersleri (daha önce kalfalık ve ustalık belgesi alanlar için uygulanır)

Mesleki eğitim, Millî Eğitim Bakanlığı'nun önem verdiği, desteklediği önde gelen eğitim politikalarındandır. Strateji ve Bütçe Başkanlığı'nın hazırladığı, 2019-2023 yıllarını kapsayan 11. Kalkınma Planı'nın 571'e 5 no.lu maddesinde, "Gençler, işgücü piyasasında aranan eleman olmaları için ortaokuldan itibaren mesleki eğitime özendirilecek, gençlerin yeteneklerine ve piyasa taleplerine uygun eğitim almaları sağlanacaktır." ifadesi yer almaktadır (Strateji ve Bütçe Başkanlığı, 2019). Mesleki Eğitim Merkezleri bünyesinde yapılan eğitim faaliyetlerinde, öğrenciler haftanın bir gününde okula giderek örgün eğitime tabi olmakta, kalan günlerde ise işletmelerde uygulamalı eğitim ile iş başında eğitim görerek, "yaparak yaşayarak" öğrenmektedir. Mesleki eğitim merkezlerinin ustalık telafi programı ile bireyler, işyerlerinde çalışırken, yaptıkları mesleğin ustalık eğitimini almakta, hem çalışmakta hem de sürecin sonunda usta unvanına kavuşmaktadır. 3308 sayılı Meslekî Eğitim Kanunu'na göre, iş yerlerinde mesleki eğitim alan öğrencilere asgari ücretin net tutarının en az %30'u oranında, kalfalık yeterliliğini kazanan mesleki eğitim merkezi 12'nci sınıf öğrencilerine asgari ücretin en az %50'si oranında ücret ödenmektedir (MEB, 1986). Bakanlık teşvik amaçlı olarak sınıf düzeylerine göre öğrencilere, işverenlere çeşitli destekler vermekte, sisteme katılımı teşvik etmektedir. Mesleki eğitim içerisinde mesleki eğitim merkezlerine olan ilgi giderek artmaktadır. Tablo 1'de ortaöğretim kurumları içerisinde Mesleki Eğitim Merkezlerinin öğrenci sayıları verilmekte olup, MESEM'lerin öğrenci sayılarının özellikle Bakanlık teşvikleri sonrası artan bir seyir izlediği değerlendirilmektedir.

Tablo 1.

Ortaöğretime Kayıtlı Öğrenci Sayıları İçerisinde, Mesleki ve Teknik Eğitim İle MESEM'lerin Payı

Kademe	Öğrenci Sayısı	Yüzdellik Payı
Orta Öğretimdeki Öğrenci Sayısı	6543599	34,16
Mesleki ve Teknik Eğitimdeki Öğrenci Sayısı	1833717	28,02
Mesleki Eğitim Merkezlerindeki Öğrenci Sayısı (Haziran 2022)	400219	21,82
Bütün Öğretim Kademelerinde Yer Alan Öğrenci Sayısı	19155571	100

Tablo 1 verilerine bakıldığında; 19 milyon 155 bin 571 toplam öğrenci sayısı içerisinde ortaöğretim oranının %34.16 düzeyinde olduğu, mesleki eğitimin ortaöğretim içerisindeki oranının %28.02 düzeyinde olduğu, mesleki eğitim içerisinde, mesleki eğitim merkezlerinin oranının ise %21,82 düzeyinde olduğu görülmektedir. Ülkemizde mesleki eğitim içerisindeki payı her geçen gün artan mesleki eğitim merkezleri, sektörlerle işbirliği yaparak, uygulamalı eğitim anlayışı içerisinde, ihtiyaç duyulan kalifiye iş gücü ihtiyacını karşılamaya çalışmaktadır (MEB, 2022). Günümüzde Mesleki Eğitim Merkezleri ile Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri bünyesinde hizmet veren MESEM'ler mesleki eğitimin formel-örgün boyutunda önemli bir yere sahiptir.

1.1. Araştırmanın amacı

Bu araştırmanın amacı, öğrenci sayıları hızla artan MESEM'lerin, projenin fiili yürütücüsü konumunda olan MESEM yöneticilerinin görüşleri doğrultusunda betimlenmesidir.

1.2. Araştırmanın önemi

Çıraklık okulları olarak bilinen Meslek Eğitim Merkezleri, Bakanlığın mesleki eğitimi destekleme politikası doğrultusunda 2016 yılında yapılan yasal düzenleme ile zorunlu, örgün eğitim kurumu olarak meslek lisesi statüsü kazanmıştır. 2021 yılında yapılan yasal düzenleme ile de işletmelerde staj yapan öğrencilere işveren tarafından ödenen staj ücretleri Bakanlık tarafından ödenmektedir. Bu iki düzenleme sonrası, MESEM'lere olan ilginin hızla arttığı görülmektedir. MESEM'lerde öğrenciler, işyerinde çalışırken aynı zamanda eğitim hayatına devam etmektedir. Mezunlar meslek lisesi diploması alarak işyeri açma belgesi almaktadır. Örgün eğitim çağı içinde olan ya da örgün eğitim çağı dışına çıkmış bütün bireyler ortaokul mezunu olmak kaydıyla yaş sınırlaması olmaksızın MESEM'lere kayıt olmakta, işyerinde çalışırken aynı zaman da çıraklık, kalfalık, ustalık eğitimlerini tamamlamaktadır. Staj ücretlerinin Bakanlık tarafından ödenmesi işverenlerin MESEM'lere olan ilgisini arttırmakta, işletmeler daha çok MESEM öğrencisi çalıştırmak istemektedir. MESEM uygulaması Bakanlığın mesleki eğitim politikaları içerisinde önemli bir yere sahiptir. Literatürde MESEM'le ilgili çeşitli çalışmalar bulunmakla birlikte, 2016 ve 2021 yıllarında yapılan yasal düzenlemeler sonrası öğrenci sayısı hızla artan MESEM'lerin mevcut durumunu, karşılaşılan sorunları ve çözüm önerilerini meslekî eğitim merkezi yöneticilerinin görüşleri doğrultusunda betimlemenin de önemli olduğu düşünülmektedir.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın modeli

Çalışmada veri toplama aracı olarak nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması (olay inceleme) deseni kullanılmıştır. Nitel çalışmaların temel amacı, algı ve deneyimlerin ortaya çıkarılmasını sağlamaktır. Nitel araştırma; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi çeşitli nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, bakış açılarının, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül şekilde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmadır (Yıldırım & Şimşek, 2016). Durum çalışması ise, sınırlı bir sistemin nasıl işlediği ve çalıştığı hakkında sistematik bilgi toplamak için çoklu veri toplama kullanılarak o sistemin derinlemesine araştırılmasını içeren metodolojik bir yaklaşımdır (Chmiliar, 2010).

2.2. Araştırmanın çalışma grubu

Araştırma çalışma grubunu Sivas il merkezinde mesleki eğitim merkezi ve mesleki ve teknik anadolu liselerinde görev yapan okul yöneticileri oluşturmaktadır. Çalışma grubunun oluşturulmasında, tipik durum örnekleme ve ölçüt (kriter) örnekleme yöntemleri kullanılmıştır. Tipik durum örnekleme, evrende yer alan çok sayıda benzeri arasından genel olarak incelenen olay veya olguyu açıklayabilecek düzeyde bilgi içeren durumlardır (Patton, 2005). Ölçüt örnekleme, önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır. Ölçüt araştırmacı tarafından oluşturulur ya da önceden hazırlanmış ölçütler listesi kullanılabilir (Marshall & Rossman, 2014). Sivas il merkezinde mesleki eğitim merkezinde görev yapan 8 okul yöneticisi, mesleki ve teknik eğitim anadolu liselerinde çalışan 4 okul yöneticisi olmak üzere 12 okul yöneticisi araştırma kapsamına alınmıştır. Araştırmaya katılan yöneticiler, "Y" kısaltması ile Y1-Y12 şeklinde kodlanmıştır.

2.3. Veri toplama araçları ve süreci

Araştırmanın verileri, araştırmacıların hazırladığı yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Bu tür görüşmeler açık uçlu sorulara dayanır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinin araştırmacıya sağladığı en önemli kolaylık, görüşmenin önceden hazırlanmış görüşme protokolüne bağlı olarak sürdürülmesi nedeniyle daha sistematik ve karşılaştırılabilir bilgi sunmasıdır (Yıldırım & Şimşek, 2004). Söz konusu görüşme formu hazırlanırken formun uygulanacağı okul yöneticilerinin MESEM deneyimlerini açıklayabilmelerine olanak veren sorulara öncelik verilmiş, ardından yöneticilerin MESEM uygulamasının olumlu ve olumsuz yönlerini değerlendirebilmelerini sağlayan sorular araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Soruların hazırlanmasını müteakiben, eğitim yönetiminde uzman bir öğretim üyesinden uzman görüşü alınmış, ardından ön uygulama yapılarak görüşme formu tamamlanmıştır.

Görüşme formuna son şeklinin verilmesinin ardından araştırma için Eğitim Bilimleri Araştırma Önerisi Etik Değerlendirme Kurulundan izin alınmıştır. 2022-2023 eğitim-öğretim yılının haziran ayında araştırmaya katılmayı kabul eden ve örnekleme ölçütlerine uygun olan 12 yöneticiyle görüşme yapılmıştır. Görüşme öncesi, yöneticilere araştırmaya katılmanın kendi istekleri dâhilinde olduğu, görüşmenin herhangi bir aşamasında görüşmeden çekilebilecekleri bildirilmiştir. Görüşme formundaki sorular yöneticilere sorulmuş, yöneticilerin izinleri dahilinde verdikleri cevapların sesli kaydı alınmıştır. Görüşmeler her yönetici ile yaklaşık 30 dakika sürmüştür. Alınan sesli kayıtlar, bilgisayarda yazıya aktarılmıştır.

Araştırma kapsamında yöneticiler tarafından cevaplanmak üzere belirlenen sorular şunlardır:

1. Öğrenci, veli, öğretmen ve işverenlerin MESEM hakkındaki farkındalık durumlarına ilişkin görüşleri nelerdir?
2. MESEM uygulamasında mesleki eğitimle ilgili karşılaştığınız sorunlara ilişkin görüşler nelerdir?
3. MESEM kapsamında bakanlığın teşvik uygulamasına ilişkin görüşler nelerdir?
4. MESEM uygulamasının mesleki eğitim sürecine ve istihdama katkıları hakkında görüşler nelerdir?
5. MESEM uygulamasının sürekliliğine ilişkin görüşler nelerdir?
6. MESEM uygulamasında karşılaştığınız sorunlara ilişkin çözüm önerileri nelerdir?

2.3.1. Görüşme formu

Araştırmanın verilerinin toplanabilmesi için yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Formun başında araştırmayla ilgili bilgiler verilmiş; ayrıca hem formda hem de yapılan görüşmelerde katılımcıların açık rızası alınmıştır. Formda okul yöneticilerinin mesleki eğitim merkezleri hakkındaki görüşlerini almak üzere 6 soru bulunmaktadır.

2.4. Verilerin analizi

Araştırmadan elde edilen veriler içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. İçerik analizi yönteminde birbirine benzeyen veriler belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilmekte ve okuyucunun anlayabileceği biçimde düzenlenerek yorumlanmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2005). Bu kapsamda araştırmada yöneticilerden elde edilen veriler ayrı ayrı word belgesine aktarılmıştır. Daha sonra elde edilen "Word" belgesindeki ifadeler kodlanarak temel ifadelere ulaşılmıştır. Bu aşamada eğitim yönetimi alanında bir öğretim üyesinden kodlama güvenilirliği açısından destek alınmıştır. Kodların birbirine benzerliği açısından incelendiğinde %85 benzerliğe ulaşılmıştır. Kodlayıcılar arası benzerliğin %80'den aşağı olmaması beklenir (Miles & Huberman, 1994). Birbirlerine benzeyen kodlardan, kategorilere ve en son aşamada temalara ulaşılarak içerik analizi süreci tamamlanmıştır. Veriler bu aşamada tablolar haline getirilerek sunulmuştur. Tablolarda katılımcıların bazı ifadeleri doğrudan alıntı şeklinde verilerek okuyucunun daha sistemli bilgi alması sağlanmaya çalışılmıştır. Görüşme esnasında yönlendirici davranılmamış, veriler yazılı biçimde alınarak veri toplama sürecinden önel yargılar uzak tutulmuştur. Böylece görüşme sürecinde toplanan verilerin gerçek durumu yansıtması sağlanmıştır. İçerik analizinde temalar ve temaları oluşturan kategorilerin kendi aralarındaki ilişki ile her bir temanın diğerleriyle ilişkisi kontrol edilerek anlamlı bir bütünlük sağlanmıştır. Araştırma süreci, araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı, veri toplama, verilerin çözümlenmesi süreci ayrıntılı biçimde ortaya konulmuştur. Bulguların tamamı yorum yapılmadan doğrudan verilmiştir.

2.5. Araştırmanın etik izni (Biçimlendirme Stili=Başlık2)

Yapılan bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel

Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Eğitim Bilimleri Araştırma Önerisi Etik Değerlendirme Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 26.05.2023

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: E-50704946-100-298697

3. BULGULAR

Bu bölümde, yarı yapılandırılmış görüşme formuna yöneticilerin verdikleri cevaplardan elde edilen bulgular yer almaktadır. Bulgulara ait kodlar, kategoriler ve frekans değerleri tablolarda gösterilmiş ve daha sonra örnek katılımcı görüşleri ifade edilmiştir.

Araştırmanın ilk sorusu olan “MESEM hakkında öğrenci, veli, öğretmen ve işverenlerin farkındalık durumlarına ilişkin görüşler nelerdir?” sorusunun analizleri Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2.

Öğrenci, Veli, Öğretmen ve İşverenlerin Mesem Hakkındaki Farkındalık Durumlarına İlişkin Görüşler

Alt Temalar	f	Katılımcılar	Örnek Görüşler
İstihdamı desteklemesi	8	Y1, Y2, Y3, Y5, Y8, Y10, Y11, Y12	"...İşverenler açısından düşüncecek olursak liselerin zorunlu eğitim statüsüne alınması ile beraber sahada çırak eleman sıkıntısı meydana gelmiştir. MESEM ile birlikte işverenlere kendi istihdam edeceği personeli yetiştirme imkânı doğdu."(Y10)
Paydaşların farkındalığının artması	6	Y1, Y2, Y3, Y5, Y8, Y10	"Genelde hepsi de farkındalar ancak aldığımız geri dönütler, özellikle sosyal medya, görsel araçlar ve iletişim araçlarını, broşür, elektronik billboardlar kullanılarak tüm paydaşlarımızın mesleki eğitimi tanıtmak için daha çok çaba göstermesini gerekli kılıyor." (Y8)
Farkındalığın yetersiz olması	3	Y2, Y6, Y10	"Programın başladığı günlere göre gayet iyi durumda olmakla birlikte halen veli, öğretmen ve işveren nezdinde, tam manasıyla oluşmuş bir farkındalık yoktur. Sisteme sadece verilen parasal teşvik olarak bakılmakta ve bilinmekte, programın çıraklık, kalfalık, ustalık eğitimleri, meslek edindirmeye yönelik kazanımları pek bilinmemektedir." (Y6)
Örgün eğitime alternatif olması	5	Y1, Y2, Y3, Y5, Y7	"Öncelikle örgün eğitime devam etmekte zorlanan, devam etmek istemeyen öğrenci ve velilerimiz, meslekî eğitimi tercih etmekte, daha çok bu kesimdeki öğrencilerimiz mesleki eğitimi tercih ediyorlar. MESEM’ler ile hem lise eğitimini alırken, hem de çalışabiliyorlar." (Y1)
Öğrenci memnuniyetinin olması	1	Y11	"MESEM öğrencilerinin 1 gün okula gelerek aynı sektörde çalışan arkadaşları ile birlikte olmaktan, iş ortamından uzaklaşıp kendine zaman ayırmaktan, genel kültür ve meslek derslerini alarak bilgi ve becerilerini artırmaktan memnun oldukları gözlemlenmektedir." (Y11)
Öğrencilerde adaptasyon sorununun olması	1	Y9	"...Öğrencilerimizin ise okula adaptasyon sorunları var bu da haftanın sadece bir günü okula gelmeleriyle ve ortaöğretimde yeterli bir altyapı kazanamadıklarıyla alakalı olduğunu düşünmekteyim." (Y9)
Sosyal güvence olması	1	Y3	"...İşverenlerimiz ayrıca sosyal güvence olduğu için de rahatlıkla istihdam sağlayabilmektedir." (Y3)

Tablo 2 incelendiğinde; katılımcıların çoğunluğunun (f=8), uygulamanın istihdamı desteklediği görüşünde olduğu görülmüştür. Ayrıca uygulamanın paydaşların farkındalığını arttırdığı (f=6),

uygulama ile ilgili farkındalığın yetersiz olduğu (f=3) ve uygulamanın örgün eğitime alternatif olduğu (f=5) ifade edilmiştir.

Araştırmanın ikinci sorusu olan "MESEM uygulamasında mesleki eğitimle ilgili karşılaştığınız sorunlara ilişkin görüşleriniz nelerdir?" sorusunun analizleri Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3.

MESEM Uygulamasında Mesleki Eğitim ile İlgili Karşılaşılan Sorunlar

Alt Temalar	f	Katılımcılar	Örnek Görüşler
Parasal teşvikten yararlanma isteği	6	Y1, Y2, Y4, Y6, Y7, Y10	"İşletmelerle ilgili sıkıntılar var. Olaya sadece bakanlığın teşviki noktasında ilgi gösteriyorlar. Teşviki işveren kendisine yapılmış olarak görüyor. Öğrenciye aktarmada sorunlar var. Öğrenci hesabına staj ücretinin eksik yatırılması sorunları ile karşılaşabiliyor." (Y4)
Öğretmen yetersizliğinin olması	4	Y1, Y2, Y4, Y6	"...Koordinatörlük olayı yetersiz geliyor... Usta öğreticiler yetersiz, haftanın bir günü ya da birkaç haftada bir okula gelmesi lazım..." (Y2)
Atölye ve laboratuvarların yetersiz olması	3	Y3, Y4, Y9	"...Atölye ve laboratuvarlarımızın olmaması veya olanlardaki araç gereç ve ders materyallerinin eski ve eksik olması..." (Y9)
Kılık-kıyafet probleminin olması	3	Y1, Y4, Y6	"...kılık kıyafet problemleri gibi problemler de var." (Y1)
Usta öğreticilerin yetersiz olması	3	Y1, Y6, Y7	"Karşılaşılan sorunların başında işletmelerdeki usta öğreticilerin eğitimsiz ve yetersiz olması sayılabilir..." (Y6) "Mesleki eğitime dahil olmak için bir alt sınır var en az ortaokul mezunu olmak ama üst sınır yoktur. Yaşları kaç olursa olsun ortaokul mezunu ve daha yüksek öğrenime sahip bireyler mesleki eğitim alabilir. Bu durum bazen istismar konusu olabiliyor, bu konular bazen sıkıntı çıkarabiliyor." (Y1)
Yaş sınırının uygun olmaması	3	Y1, Y2, Y4	"MESEM'lerde mevzuat açısından henüz yeterli düzenlemeler yapılmadığından, örgün eğitim kapsamında değerlendirilen MESEM uygulamaları da daha çok yaygın eğitim gibi değerlendiriliyor. Teorik derslerin hafta sonu işlenmesinden dolayı, öğretmenlerin hafta sonu derse gelmeleri de motivasyonlarının düşmesine neden olmaktadır." (Y10)
Devam probleminin olması	1	Y10	
Okulun fiziki yapısındaki yetersizlikler	1	Y2	"...Okulumuzun fiziki kapasitesindeki yetersizlikler..." (Y9)
Öğrenci seviyesinin yetersiz olması	1	Y3	"...Öğrencilerin düzeylerinin istenilen seviyenin altında olması mesleki gelişimini olumsuz yönde etkilemektedir." (Y3)
Sosyal faaliyetlere yönelik derslerin olmaması	1	Y9	"...Okutulan dersler arasında sosyal faaliyetlere yönelik ders türlerinin olmaması..." (Y9)
Staj yerlerinin yetersiz olması	2	Y2	"...Örgündeki meslek lisesi öğrencisine staj yeri bulmakta zorlanıyoruz." (Y2)

Tablo 3 incelendiğinde, katılımcıların çoğunluğunun (f=6), işletmelerin sadece parasal teşvikten yararlanma eğiliminde olduğu tespitinde buldukları görülmüştür. Ayrıca katılımcılar tarafından öğretmen yetersizliği olduğu (f=4), atölye ve laboratuvarların yetersiz olduğu (f=3), öğrencilerde kılık-kıyafet probleminin olduğu (f=3), usta öğreticilerin yetersiz olduğu (f=3), yaş sınırının uygun olmadığı

(f=3) staj yerlerinin yetersiz olduğu (f=2), okulun fiziki yapısındaki yetersizlikler (f=1), sosyal faaliyetlere dair derslerin olmaması (f=1), öğrenci seviyesinin yetersiz olması (f=1) sorun olarak ifade edilmiştir.

Araştırmanın üçüncü sorusu olan “MESEM kapsamında Bakanlığın teşvik uygulamasına ilişkin görüşler nelerdir?” sorusunun analizleri Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4.

Bakanlık Teşvikleri ile İlgili Görüşler

Alt Temalar	f	Katılımcılar	Örnek Görüşler
Teşviklerin etkili olması	10	Y1, Y2, Y3, Y4, Y5, Y6, Y7, Y8, Y10, Y12	"Bakanlığımızın teşviki ile öğrenci, veli ve işveren oldukça ilgi gösteriyor, teşvik olmazsa bu kadar ilgi olacağını düşünmüyorum. Ayrıca işveren özellikle küçük esnafımız teşvik olmadan bu kadar çırak öğrenci alamaz. Teşvik devam etmeli. (Y1)
Teşviklerin sınırlandırılması	3	Y1, Y8, Y10	"MESEM için bakanlığın teşvik uygulamasının, bu programın tam manasıyla işverenler tarafından kıymeti algılanıncaya kadar devamının faydalı olacağını düşünüyorum ancak alışma evresinden sonra normal meslek öğrencisinin staja gittiğinde işverenlere yapılan teşvik kadar olması gerektiği kanaatindeyim."
Teşviklerin istihdamı desteklemesi	1	Y9	"...Uygulama ile akademik alanda eğitimine devam etmek istemeyen öğrencilerimiz çeşitli meslek dallarında işletmelere daha fazla kanalize oldular. İşletme sahipleri ise daha fazla istihdam sağlamaya başladılar. İşletme sahiplerinin personel giderlerinde bir nebze de olsa azalma oldu." (Y9)

Tablo 4 incelendiğinde, katılımcıların çoğunluğunun (f=10), uygulama kapsamında verilen teşviklerin MESEM uygulamasının tercih edilmesinde etkili olduğundan bahsettiği görülmüştür. Ayrıca teşviklerin sınırlandırılması gerektiği (f=3) ve teşviklerin istihdamı desteklediği (f=1) de ifade edilmiştir.

Araştırmanın dördüncü sorusu olan “MESEM uygulamasının mesleki eğitim sürecine ve istihdama katkıları hakkında görüşler nelerdir?” sorusunun analizleri Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5.

MESEM Uygulamasının Mesleki Eğitim Sürecine ve İstihdama Katkıları

Alt Temalar	f	Katılımcılar	Örnek Görüşler
İstihdamı desteklemesi	18	Y1, Y2, Y3, Y5, Y6, Y8, Y9, Y10, Y11, Y12	"...Çırak öğrencilerimizin bilindiği üzere % 88’i kendi alanında istihdam edilmektedir. Öğrencilerin devlet kapısında bekleyip iş istemeleri yerine iş ve istihdam sağlıyor." (Y11)
Mesleki eğitimi desteklemesi	8	Y1, Y2, Y3, Y4, Y6, Y9, Y10, Y11	"okullara çok donanım ekipman gerekmeden çırakların özel ve kamu sektör imkanlarından faydalanarak kaliteli gerçek iş üzerinde mesleki eğitim almasını sağlıyor. (Y11) "...Öğrencilerin hem okuyup hem mesleklerini yapıyor olması okul sonrasındaki hayatlarında işsizlik sorunu yaşamayacaklarını kanıtıyor." (Y10)

Tablo 5. Devamı

MESEM Uygulamasının Mesleki Eğitim Sürecine ve İstihdama Katkıları

Alt Temalar	f	Katılımcılar	Örnek Görüşler
Katkısının yetersiz olması	1	Y7	"...Fakat yeni nesil öğrencilerimiz mesleki çalışmalara ilgisiz olduklarını anlayıp, tekrar okullarına dönenler olmuştur." (Y7)

Tablo 5 incelendiğinde; katılımcıların çoğunluğunun (f=18), uygulamanın istihdamı desteklediğinden bahsettiği görülmüştür. Ayrıca katılımcılar uygulamanın mesleki eğitimi desteklediğini (f=8) ve uygulamanın katkısının yetersiz olduğunu (f=1) ifade etmiştir.

Araştırmanın beşinci sorusu olan "MESEM uygulamasının sürekliliğine ilişkin görüşler nelerdir?" sorusunun analizleri Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6.

MESEM Uygulamasının Sürekliliğine İlişkin Görüşler

Alt Temalar	f	Katılımcılar	Örnek Görüşler
İstihdamın sağlanması	6	Y1, Y2, Y3, Y5, Y11, Y12	"...Buralardan yetişecek kalifiye elemanlar kamu ve özel sektörün ihtiyaçlarını karşılayacak ve önemli bir açığı kapatacaktır. Kendi iş yerlerini kurma noktasında ülkemiz ekonomisine katkı sağlayacaktır. Bu sayede istihdam olanağı artacaktır. MESEM uygulamasının sürekli olarak desteklenmesi ve günümüzün gerektirdiği koşullara uygun hale getirilmesi önem arz etmektedir." (Y3)
Gerekli düzenlemelerin yapılması	5	Y1, Y2, Y4, Y9, Y10	"MESEM uygulamasının sürekli olması için öğrenci sayısında kısıtlama olmalı, her işletmeye teşvik verilmemeli, öğrenciye eğitim bittikten sonra da iş garantisi devam etmeli. Bu gibi aksayan yönler düzeltilirse sürekliliği olabilir." (Y4)
Uygulamanın devam ettirilmesi	4	Y1, Y2, Y3, Y5	"Mesleki eğitimin sürekliliği uygulamalarda karşılaşılan sorunlar iyileştirilerek devam ettirilmelidir. Tüm paydaşların memnuniyetinin üst düzeyde olduğunu görüyorum ve daha fazla ilgi göreceği kanaatindeyim." (Y1)
Kalkınmayı desteklemesi	3	Y1, Y6, Y11	"Ülkemizin kaliteli iş gücüne kavuşması, üreten toplum olup gelişmesi ve işsizliğin önlenmesi için MESEM uygulamasının geliştirilip gerekli teşvik ve önemin verilmesi gerekir. Bu sayede MESEM'lerin ülkemizin kalkınmasını destekleyeceğini düşünüyorum." (Y11)
Öğrencilerin örgün eğitimden mezun olması	2	Y2, Y6	"...Özellikle 12 yıllık mecburi eğitimle örgün eğitim içerisinde tutmaya çalıştığımız gençlerimizin en verimli çağlarında üretimin içinde olması, çalışan üreten bir toplum olma adına olmazsa olmazımızdır. Öğrenciler hem çalışıyor hem de lise mezunu oluyor." (Y2)

Tablo 6 incelendiğinde; katılımcıların çoğunluğunun (f=6), uygulamanın istihdam sağladığından bahsettiği görülmüştür. Ayrıca katılımcılar uygulama ile ilgili gerekli düzenlemelerin yapılması gerektiğinden (f=5), uygulamanın devam ettirilmesi gerektiğinden (f=4), kalkınmayı desteklediğinden (f=3) ve öğrencilerin uygulama sayesinde öğrencilerin örgün eğitimden mezun olduğundan (f=2) bahsetmiştir.

Araştırmanın altıncı sorusu olan "MESEM uygulamasında karşılaşılan sorunlara ilişkin çözüm önerileri nelerdir?" sorusunun analizleri Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7.

MESEM Uygulamasında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Çözüm Önerileri

Alt Temalar	f	Katılımcılar	Örnek Görüşler
Uygulamada çeşitli sınırlamaların olması	5	Y1, Y2, Y4, Y6, Y7	"...teşvik uygulamasında sınırlamalar getirilmeli, teşvik yapılacak alanlar ihtiyaca binaen sınırlandırılmalı, öğrenci sayısı sınırlandırılmalı ve kayıt dönemleri olmalı, istediği her zaman kayıt olunamamalı." (Y4) "Mevzuatta yaşanan aksaklıklar gözetilerek revizyon yapılmalı. MESEM uygulaması daha çok yetişkin insanlara yönelik olduğu için mevzuat düzenlemesi de bunu gözeterek hazırlanmalıdır." (Y1)
Mevzuatsal revizyonların yapılması	4	Y1, Y2, Y4, Y5	"İşletme ve öğrenciler arasında özellikle parasal konularda sorunlar çıkmakta, teşviklerin öğrenci hesaplarına yatması daha iyi olur." (Y5)
Fiziki ve donanım açısından eksikliklerin giderilmesi	3	Y1, Y3, Y8	"MESEM'lerde yeni ve depreme dayanıklı yeni binalar yapılmalı veya alternatif binalar tahsis edilmelidir. Demirbaş ve malzeme alımı için ihtiyaca binaen ödenek gönderilmesi gerekir." (Y8)
Öğrenci yönlendirmelerinin doğru yapılması	3	Y3, Y8, Y11	"Meslek alanlarına göre öğrencinin doğru mesleğe yönlendirilmesi, öğrenci seviyelerinin meslek seçiminde dikkate alınması gerekir." (Y3)
Usta eğiticilerin eğitime alınması	2	Y6, Y9	"Usta öğreticiler belirli bir program dahilinde eğitime alınmalıdır." (Y6)
Öğretmenlerin ücret açısından teşvik edilmesi	2	Y1, Y10	"Öğretmenler normal derslerde ücret sınırını doldurdıkları için MESEM'e karşı çok istekli değiller, yaptıkları işi fahri yaptıklarını ücret alamadıklarını söylüyorlar. Bu da bir sorun, çözülmesi gerekiyor." (Y1)
Tecrübeli yöneticilerin görevlendirilmesi	1	Y9	"Yönetici atamada MESEM'de tecrübesi olan kişilerin seçilmesi gerekir." (Y9)

Tablo 7 incelendiğinde, katılımcıların çoğunluğunun (f=5), uygulamada çeşitli sınırlamaların olması gerektiğinden bahsettiği görülmüştür. Ayrıca katılımcılar mevzuatla ilgili revizyonların yapılması gerektiğinden (f=4), fiziki açıdan ve donanım açısından eksikliklerin giderilmesi gerektiğinden (f=3), öğrenci yönlendirmelerinin doğru yapılması gerektiğinden (f=3), eğiticilerin eğitime alınması gerektiğinden (f=2), öğretmenlerin ücret açısından teşvik edilmesi gerektiğinden (f=2) ve MESEM'lere tecrübeli yöneticilerin görevlendirilmesi gerektiğinden (f=1) bahsetmişlerdir.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

2016 yılında yapılan yasal değişiklik ile Millî Eğitim Bakanlığı tarafından meslekî eğitim alanında zorunlu ve örgün eğitim kapsamına alınan MESEM uygulamasını, projenin fiili yürütücüsü konumunda okul yöneticilerinin görüşleri doğrultusunda betimlemek için yapılan bu araştırmadan elde edilen verilerin içerik analiziyle elde edilen bulgularından hareketle şu sonuçlara ulaşılmıştır;

Birinci araştırma sorusu olan, MESEM hakkında öğrenci, veli, öğretmen ve işverenlerin farkındalık durumlarına ilişkin görüşlere bakıldığında katılımcıların çoğunluğunun MESEM uygulamasının istihdamı desteklediği görüşünde olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca diğer katılımcılar uygulamanın paydaşların farkındalığını arttırdığını, uygulamanın zorunlu eğitim yerine geçtiği ve uygulamanın örgün

eğitime alternatif olduğunu ifade etmiştir. Buna karşın az sayıda katılımcının MESEM uygulaması ile ilgili farkındalığın yetersiz olduğu yönünde görüş bildirdiği ortaya çıkmıştır. MESEM'lerin öğrenci, veli, işveren tarafından doğru olarak bilinirliğinin artırılması için kitle iletişim araçlarının etkin olarak kullanılması gerekmektedir. Mesleki eğitime kayıt olan öğrencilerle kayıt öncesi iletişimde tanıtım için basın, TV ve internet ağlarının kullanılması önem teşkil etmektedir (Güçlü, 2003).

İkinci araştırma sorusu olan, MESEM uygulamasında meslekî eğitimle ilgili karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşlere bakıldığında, katılımcıların çoğunluğunun işletmelerin MESEM uygulamasına olan ilgisinin devletin parasal teşvik uygulamalarından kaynaklı olduğunu düşündüğü ve bu durumu da katılımcıların bir sorun olarak ifade ettiği görülmüştür. Ayrıca katılımcılar, MESEM'lerde öğretmen sayısının yetersiz olduğunu, atölye ve laboratuvarların yetersiz olduğunu, öğrencilerde kılık-kıyafet probleminin bulunduğunu, işletme beceri eğitimlerinde görevli usta öğreticilerin yetersiz olduğunu, kayıta yaş sınırlaması olmamasının farklı yaş gruplarının bir arada eğitim almasına yol açtığını ve sorun oluşturduğunu, staj yerlerinin yetersiz olduğunu ifade etmiştir. Az sayıda katılımcı ise okulun fizikî yapısındaki yetersizlikleri, sosyal faaliyetlere yönelik derslerin olmamasını ve öğrenci seviyesinin yetersiz olmasını sorun olarak gördüğünü ifade etmiştir. Benzer bir dizi probleme yer verilen Özkan ve Göktürk'ün (2023) araştırmalarında farklı yaş gruplarının bir arada eğitim almasının okul ortamlarında ve öğrenme sürecinde uyumsuzluk yaşanmasına sebep olacağı ifade edilmiştir.

MESEM kapsamında bakanlığın teşvik uygulamasına ilişkin görüşler analiz edildiğinde katılımcıların çoğunluğunun MESEM uygulaması kapsamında verilen teşviklerin MESEM'lerin tercih edilmesinde etkili olduğunu ifade ettiği görülmüştür. Diğer katılımcıların teşviklerin istihdamı desteklediği yönünde görüş bildirdiği, az sayıda katılımcının ise teşviklerin sınırlandırılması gerektiği yönünde fikir belirttiği görülmüştür. Teşvikler kapsamında MESEM'lere meslek lisesi statüsü verilmesi ve staj yapan öğrencilerin ücretlerinin devlet tarafından ödenmesi sonrası, MESEM'lerin öğrenci sayısının hızla arttığı, işverenlerin daha fazla MESEM'lerden öğrenci çalıştırmak istedikleri görülmektedir. Özkan ve Göktürk'ün (2023) araştırmalarında meslek liselerinde devam eden özellikle maddi imkânı olmayan öğrenciler ve aileler tarafından ödenen ücrete odaklanılarak programlara amaç dışı kayıtlar yapıldığının gözlemlendiğini ifade etmeleri, işyerlerinde eğitim gören öğrencilerin sigorta ve devlet katkısı gibi ödemelerinin MEB tarafından yapılarak işletmelere destek verilmesine karşılık işyerlerinde ucuz işgücünün ve çocuk işçiliğinin ortaya çıkması gibi sonuçlar bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Bir diğer araştırma sorusu olan MESEM uygulamasının meslekî eğitim sürecine ve istihdama katkıları hakkındaki görüşler analiz edildiğinde katılımcıların çoğunluğunun, uygulamanın istihdamı desteklediği yönünde görüş bildirdikleri, ayrıca diğer katılımcıların MESEM uygulamasının meslekî eğitimi desteklediğini ifade ettikleri görülmüştür. Buna karşın az sayıda katılımcının ise uygulamanın istihdama ve mesleki eğitime katkısını yetersiz olarak gördüğü ifadelerden anlaşılmıştır. Benzer şekilde Özer ve Suna (2022) tarafından yürütülen araştırmada MESEM'lerin MEM programlarının istihdam edilebilirliğini artırdığı, öğrencilerin eğitim aldıkları alanlarda istihdam edilmesini kolaylaştırarak hem kişisel hem de toplumsal düzeyde eğitime yönelik yatırımların daha verimli kullanılması açısından da oldukça önemli olduğu ifade edilmektedir.

MESEM uygulamasının sürekliliğine ilişkin görüşler analiz edildiğinde katılımcıların çoğunluğunun uygulamanın istihdam sağladığı yönünde görüş bildirdiği, ifadelerinden anlaşılmıştır. Ayrıca diğer katılımcıların, uygulama ile ilgili gerekli düzenlemelerin yapılması gerektiğini, MESEM uygulamasının

devam ettirilmesi gerektiğini, MESEM'lerin kalkınmayı desteklediğini ve uygulama sayesinde öğrencilerin örgün eğitimden mezun olduğunu ifade ettikleri görülmüştür. Özkan ve Göktürk'ün (2023) araştırmalarında ifade ettiği MESEM'lerin meslek liselerinden ayrı bir müfredat ve mevzuata ihtiyaç duyduğu ancak bu şekilde yapılan işlemlerin açıklık bularak uygulamada birlik sağlanacağı sonucu bu sonuçlara paraleldir.

Katılımcıların MESEM uygulamasında karşılaşılan sorunlara ilişkin çözüm önerileri hakkındaki görüşleri çözümlendiğinde, katılımcıların çoğunluğunun MESEM uygulamasında çeşitli sınırlamaların olması gerektiğini ifade ettiği görülmüştür. Katılımcıların MESEM'lerin tabi olduğu mevzuatlarda revizyonların yapılması gerektiğini, MESEM'lerde fiziki ve donanım açısından eksikliklerin giderilmesi gerektiğini, MESEM'lerde öğrencilerin alan-dal seçiminde yönlendirmelerin doğru yapılması gerektiğini, işletmelerde beceri eğitiminde görevli usta eğitimcilerin eğitime alınması gerektiğini, MESEM'lerde görevli öğretmenlerin ücret olarak desteklenmesi gerektiğini ve MESEM'lere tecrübeli yöneticilerin görevlendirilmesi gerektiğini çözüm önerileri olarak ifade ettikleri görülmüştür. Alan yazınında araştırmanın bu sonuçlarını destekler nitelikte tespitler ve öneriler yer almaktadır. Örneğin; MESEM'lerde görev yapan öğretmenlerin iş doyumlarını yükseltmek için; bu kurumlarda çalışan öğretmenlerin çalışma şartlarının ve ücretlerinin iyileştirilmesi gerekmektedir (Güvenci, 2018). MESEM'lerin fiziki kapasitelerinde iyileştirme yapılmalıdır. MESEM atölyelerinin; öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine uygun olarak güncellenmesi, ihtiyaç olan alet ve ekipmanların temininin yapılması gerekmektedir (Toz, 2019). MESEM'lerin akademik düzeyi başarılı bireyler tarafından seçilmesini sağlayıcı tedbirler alınması sağlanmalıdır. MESEM'lerde rehberlik çalışmalarına gereken önem verilerek, bireylerin mutlu olacakları ve kendini geliştirebilecekleri alanlarda ilerlemeleri sağlanabilecektir (Rahman, 2017). Mesleki eğitim, başarılı öğrenciler tarafından tercih edilmemektedir (Suna, 2017). Mesleki eğitimin akademik eğitimden sonra gelmesi, son eğitim tercihi olması, hem ülkemizde hem de OECD ve AB ülkelerinde toplumu etkileyen bir eğitim sorunu olarak görülmektedir (Aslantürk, 2014).

2021 yılında 3308 sayılı mesleki eğitim kanununda yapılan değişiklik ile öğrencilerin staj ücretinin Bakanlık tarafından ödenmesi mesleki eğitim merkezlerine olan ilgiyi arttırmış, yasal düzenleme sonrası daha çok işyeri çırak öğrenci talebinde bulunmuştur. Bu durum istenmeyen durumlarda uygulamada görülmesini beraberinde getirmiş, bakanlığın ödediği staj ücretinden yararlanma isteğinden kaynaklı usulsüz çırak çalıştırma beyanları ile karşılaşmıştır. Sistemin uygulamasında ortaya çıkabilecek usulsüzlüklere karşılık denetim mekanizması geliştirilmelidir. Mesleki eğitim merkezlerinde öncelikle yeni istihdam oluşturmak amaçlanmaktadır. Mevcut çalışanların MESEM uygulamasına dâhil edilmesinin yanında yeni istihdam oluşturmaya yönelik tedbirlerin alınması gerekmektedir. Nitekim Özkan ve Göktürk (2023) tarafından yürütülen araştırmada da öğrenci ve işletmelere yapılan ödemelerin mali bir denetimden geçmediği ve uygulamada bir kontrol eksikliğinin olduğu, ayrıca koordinatör öğretmen dışında denetimin artırılması gerektiği ifade edilmiştir.

Mesleki eğitim tecrübesi olan yöneticilerin MESEM'lerde görev alması, kendine has işleyişi olan mesleki eğitim merkezlerinin etkinliğini arttıracaktır. MESEM'lerde Bakanlık tarafından yapılan teşviklerin devam etmesi sistemin devamı için önemlidir. MESEM'lerde uygulama dersleri işyerlerinde yapıldığı için Bakanlık yüksek maliyetli bina, atölye, laboratuvar, donatı giderlerinden tasarruf etmektedir. MESEM'lerin istihdama katkı sağladığı hususunda, okul yöneticilerinin çoğunlukla birleştiği görülmektedir. Piyasaların ara elaman ihtiyacını karşılama önceliği olan MESEM'lerin, mesleki eğitim içerisinde önemli bir yere sahip olacağı ve süreklilik taşıyacağı hususunda okul yöneticileri fikir birlikteliği içerisinde.

Sorunların Çözümlerine Yönelik Öneriler

- MESEM'ler ile ilgili tanıtım faaliyetlerinde, MESEM'lerin istihdama olan katkısının öne çıkarılması gerekmektedir.
- MESEM'lerin özel durumuna uygun mevzuat geliştirilmesi gerekmektedir.
- MESEM'ler ile iş yükü artan koordinatör öğretmenlerin özlük haklarında iyileştirme yapılması gerekmektedir.
- Bakanlık tarafından MESEM'lerin yeni istihdam oluşturacak şekilde uygulanmasını sağlayıcı tedbirler alınması gerekmektedir.
- Akademik olarak başarılı bireylerin mesleki eğitime yönlendirilmesi sağlanmalıdır. Mesleki eğitim, bireylerin son tercihi olmaktan çıkartılmalı, ilgi, yeteneklerine uygun mesleki alanlara bireyler yönlendirilmeli, MESEM'lerde rehberlik faaliyetlerinin etkinliği artırılmalıdır.
- Uygunsuz staj faaliyetlerinin önüne geçilmesi için denetim mekanizmasının genişletilmesi, hâlihazırda okullar tarafından yapılan denetim faaliyetlerine, meslek odaları, Sosyal Güvenlik Kurumu, Maliye gibi paydaşların da dâhil edilmesi gerekmektedir.

Aksayan yönleri olmakla birlikte, 2016 yılında yapılan yasal düzenleme ile zorunlu, örgün ortaöğretim kurumu hâline dönüşen MESEM'ler, meslekî eğitim içerisinde önemli bir yere sahip olup, örgün eğitim çağı içerisinde ya da örgün eğitim çağı dışında olan bireylerin meslekî eğitim almalarında öncelikli seçenek durumundadır. MESEM'ler ile birey, işyerinde çalışırken eğitimine devam etmekte, işveren ise üretimde ihtiyaç duyduğu kalifiye ara elemanı erken yaşlarda istihdam etme imkânı bulmaktadır. 12 yıllık zorunlu eğitime geçilmesi sonrası ara eleman istihdamında sorunlar yaşanmaya başlamış, MESEM'lerin ortaya çıkmasıyla da firmaların ara eleman sorununu gidermesinde, MESEM'ler çok önemli bir rol üstlenmiştir. Bu yönüyle de MESEM'lerin mesleki eğitim içerisinde önemli bir yere sahip olduğu değerlendirilmektedir.

Kaynakça/Reference

- Aslantürk, M. (2014). *Türkiye’de mesleki ve teknik eğitimin yaşadığı sorunlar ve çözümleri konusunda mesleki eğitim yöneticileri, meslek dersleri öğretmenleri ve eğitimcilerin görüşlerinin incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi. Sütçü İmam Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>.
- Ayçiçek, K. (2012). *Belediyelerin yaygın eğitim çalışmalarına bir örnek olarak Şişli Belediyesi*. [Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>.
- Aydın, İ. (2013). *Eğitim ve öğretimde etik*. Pegem.
- Balci, A. (2011). *Karşılaştırmalı eğitim sistemleri*. Pegem.
- Bolat, Y. (2016). *Türkiye’de mesleki ve teknik eğitimin mevcut durumu ve farklı ülkelerle karşılaştırılması*. Pegem.
- Chmiliar, I. (2010). *Multiple-case designs*. In A. J. Mills, G. Eurepas & E. Wiebe (Eds.), *Encyclopedia of case study research* (pp 582-583). USA: SAGE.
- Çakıcı, Z. (2010). *Mesleki eğitim merkezlerinde uygulanmakta olan erkek berberliği eğitim programının değerlendirilmesi*. [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Ertürk, S. (1972). *Eğitimde program geliştirme*. Yelkentepe.
- Fidan, N. & Erden, M. (1988). *Eğitime giriş*. Alkım.
- Güçlü, F. (2003). *Yaygın mesleki ve teknik eğitim merkezlerinin sorunları ve çözüm önerileri*. [Yüksek Lisans Tezi Dokuz Eylül Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>.
- Güvenci, F. (2018). *Mesleki eğitim merkezlerinde görev yapan öğretmenlerin iş doyumlarına ilişkin görüşlerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>.
- Marshall, C. & Rossman, G. B. (2014). *Designing qualitative research*. Sage.
- MEB. (1986). *Mesleki eğitim kanunu*. Erişim Tarihi: 20 Ağustos 2023 <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.3308.pdf>.
- MEB. (2018). *Türkiye’de mesleki ve teknik eğitimin görünümü*. Erişim 20 Ağustos 2023, https://mtegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_11/12134429_No1_Turkiyede_Mesleki_ve_Teknik_Egitimin_Gorunumu.pdf.
- MEB. (2022). *Milli eğitim istatistikleri örgün eğitim*. Erişim Tarihi: 20 Ağustos 2023, https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_09/15142558_meb_istatistikleri_organ_egitim_2021_2022.pdf.
- MEB. (2023). *Mesleğim Hayatım, Mesleki Eğitim Merkezleri*. Erişim 20 Ağustos 2023, <https://meslegimhayatim.meb.gov.tr/egitim/mesleki-egitim>.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. (2nd ed). Thousand Oaks. Sage.
- Özer, M. & Suna, H. E. (2022). *3308 sayılı mesleki eğitim kanunu’nda yapılan değişiklik sonrası mesleki eğitim merkezi programlarının 2022 yılı ilk üç aylık performans değerlendirmesi*. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10 (18), 1-17 <https://doi.org/10.46778/goputeb.1100153>.
- Özkan, N. & Göktürk, Ş. (2023). *Mesleki ve teknik eğitim kurumlarında mesleki eğitim merkezi uygulamasının okul paydaşları açısından incelenmesi*. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 3(11). <https://doi.org/10.5281/zenodo.10420870>.
- Patton, M. Q. (2005). *Qualitative Research*. John Wiley & Sons.
- Rahman, H. (2017). *Mesleki eğitim merkezi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi (Bartın ili örneği)*, [Yüksek Lisans Tezi. Bartın Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>.
- Suna, S. (2017). *İşsizlikle mücadelede mesleki eğitimin önemi ve firmaların mesleki kurslara bakışı*. [Yüksek Lisans Tezi, Karatay Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>.
- Strateji ve Bütçe Başkanlığı (2019). *On birinci kalkınma planı (2019-2023)*. Erişim 20 Ağustos 2023, https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2022/07/On_Birinci_Kalkinma_Planı-2019-2023.pdf.
- Şahinkesen, A. (2019). *Eğitimde ikili sistem: (okul-işyeri işbirliğine dayalı sistem)*. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 25 (2), 687-701.

- Toz, İ. (2019). *Mesleki eğitim merkezlerinde yaşanan sorunlar ve çözüm önerilerinin yönetici, öğretmen, işveren ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi*. [Yüksek Lisans Tezi, Bartın Üniversitesi].
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.

EXTENDED ABSTRACT

1. INTRODUCTION

Vocational Training Centers (MESEM) are vocational education institutions that provide vocational education to all age groups of secondary school graduates and enable individuals who have not completed their high school education to graduate from vocational high schools. Providing theoretical training at school one or two days a week and practical training at the workplace three or four days a week, MESEMs have eliminated the need for workshops, laboratories and equipment that require a high budget. After the legislative amendment made in 2016, vocational education centers gained the status of secondary education institutions providing vocational education within the scope of formal education. Although vocational training centers operate as independent institutions in cities, they can also be opened within Vocational and Technical Anatolian high schools. Vocational training center students, 9. Starting from the classroom, they conduct their practical lessons in their workplaces. 9,10,11. 30% of the minimum wage for students in grades, 12. In the classroom, 50% of the minimum wage is paid. After the legal amendment made in 2021, the fee to be paid to the students is paid by the Ministry. After the legislative changes made in 2016 and 2021, it is seen that the number of students of vocational training centers has increased rapidly. With the start of payment of student internship fees by the Ministry, employers want to employ more MESEM students. Although there are various problems experienced in practice, MESEMs have an increasing importance in vocational education. The aim of this research is to describe the MESEM application, which has a rapidly increasing number of students, in line with the views of MESEM managers, who are the actual executors of the project. The questions determined to be answered by the managers within the scope of the research are as follows:

1. What are the opinions of students, parents, teachers and employers about their awareness about MESEM?
2. What are your views on the problems you face in MESEM application regarding vocational education?
3. What are the views on the incentive application of the ministry within the scope of MESEM?
4. What are the opinions about the contributions of MESEM application to the vocational education process and employment?
5. What are the views on the continuity of MESEM implementation?
6. What are the solutions to the problems you encounter in MESEM application?

2. METHOD

Case study design, which is one of the qualitative research methods, was used in the research. The study group of the research consists of 12 school administrators working in vocational education centers and vocational and technical Anatolian high schools in the city center of Sivas. In the formation of the study group, typical case sampling and criterion sampling methods were used. A semi-structured interview form prepared by the researchers was applied to the participants. The research data were analyzed by content analysis method.

3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

When the first research question, which is the opinions of students, parents, teachers and employers about MESEM, was examined, it was revealed that the majority of the participants were of the opinion that the MESEM application supported employment. It is necessary to use mass media effectively in order to increase the awareness of MESEMs by students, parents and employers.

As the opinions about the problems encountered in vocational education in MESEM application, which is the second research question, are examined, it is seen that the majority of the participants think that the

interest of enterprises in MESEM application is due to the financial incentive practices of the state and this situation is expressed as a problem by the participants.

When the opinions of the ministry regarding the incentive application within the scope of MESEM were analyzed, it was seen that the majority of the participants stated that the incentives given within the scope of MESEM application were effective in the preference of MESEMs. Within the scope of incentives, it is seen that the number of students of MESEMs has increased rapidly and employers want to employ more students from MESEMs after MESEMs are given the status of vocational high schools and the fees of the students who do internships are paid by the state.

Once the opinions about the contributions of the MESEM application to the vocational education process and employment, which is another research question, were analyzed, the majority of the participants stated that the application supports employment.

When the opinions regarding the continuity of the MESEM application were analyzed, it was understood from their statements that the majority of the participants stated that the application provided employment. In addition, it was observed that other participants stated that the necessary regulations regarding the application should be made, that the MESEM application should be continued, that MESEMs support development and that students graduate from formal education thanks to the application.

When the opinions of the participants about the solutions to the problems encountered in the MESEM application were examined, it was seen that the majority of the participants stated that there should be various limitations in the MESEM application. The participants stated that revisions should be made in the legislation to which MESEMs are subject, that deficiencies in MESEMs should be eliminated in terms of physical and equipment, that the guidance of students in the selection of fields and branches in MESEMs should be made correctly, that master trainers working in skill training in enterprises should be trained, that teachers working in MESEMs should be supported as wages and that experienced managers should be assigned to MESEMs. It has been seen that they expressed it as a suggestion.

Solution Suggestions for Problems Encountered in Vocational Training Centers:

- In promotional activities regarding MESEMs, the contribution of MESEMs to employment should be highlighted. MESEMs are educational institutions that contribute positively to individuals' employment and enable them to train qualified personnel to meet the intermediate staff needs of the sectors.
- It is necessary to develop legislation appropriate to the special situation of Vocational Training Centers. Any individual who is a secondary school graduate can register to MESEM at any time of the year, without age restrictions. MESEMs appeal to adults as well as individuals of formal education age. The fact that the internship fee, which is paid as a government incentive, is paid by the employer also causes problems. Measures to prevent similar problems should be taken through legislative revision.
- Improvements need to be made in the personnel rights of coordinator teachers whose workload has increased with MESEMs.
- The Ministry needs to take measures to ensure the implementation of MESEMs in a way that creates new employment.
- Academically successful individuals should be directed to vocational education. Vocational education should no longer be the last choice of individuals, individuals should be directed to vocational fields appropriate to their interests and abilities, and the effectiveness of guidance activities in MESEMs should be increased.

- In order to prevent inappropriate internship activities, the audit mechanism should be expanded and stakeholders such as professional chambers, Social Security Institution and Finance should be included in the audit activities currently carried out by schools.

ARAŞTIRMANIN ETİK İZİNİ

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Araştırma Önerisi Etik Değerlendirme Kurulu

Etik Kurulu Etik değerlendirme kararının tarihi: 26.05.2023

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 298697

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

Araştırmacılar, araştırmaya eşit oranda katkı getirmişlerdir. Bu doğrultuda her bir yazarın katkı oranı %50'dir. Araştırmacıların araştırmanın hangi aşamalarına katkıda buldukları aşağıda açık bir şekilde ifade edilmiştir.

Yazar 1: Araştırmanın tasarlanması, veri toplama, veri analizi, raporlaştırma.

Yazar 2: Araştırmanın tasarlanması, yöntemin belirlenmesi, veri analizi, danışmanlık, raporlaştırma.

ÇATIŞMA BEYANI (CONFLICT OF INTEREST)

Araştırmada çıkar çatışması yoktur.



Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)

Bolu Abant İzzet Baysal University
Journal of Faculty of Education



2024, 24(2), 826 – 849. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2024..-1351192>

Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarındaki Haritaların Harita Becerilerine Yönelik Değerlendirilmesi*

Evaluation of Maps in Social Studies Textbooks for Map Skills

Aygül GÜRLER¹ ID, Gürcan GÜRGEN² ID,

Geliş Tarihi (Received): 28.08.2023

Kabul Tarihi (Accepted): 02.04.2024

Yayın Tarihi (Published): 24.06.2024

Öz: Bu araştırmanın amacı, ortaokul sosyal bilgiler ders kitaplarında insanlar, yerler ve çevreler öğrenme alanında kullanılan haritaların, harita becerisi kazandırmaya yönelik uygunluğunu tespit etmektir. Bu çalışmada nitel araştırma yaklaşımı ile doküman incelemesi yapılmıştır. Araştırmada araştırmacı tarafından geliştirilen Harita İnceleme Formu kullanılmıştır. Bu çalışmanın çalışma grubunu, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından kabul edilen, 2020-2021 eğitim ve öğretim yılında kullanılan Sosyal Bilgiler 5, 6 ve 7. sınıf ders kitapları oluşturmaktadır. Araştırma neticesinde şu sonuçlara ulaşılmıştır: Yapılan değerlendirmede incelenen haritaların, harita temel unsurlarının yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Haritaların tarihinin ve veri kaynağının belirtilmediği, haritalarda kullanılan yazı puntosunun çok küçük olduğu ve renklendirilmesinde sorunlar olduğu görülmüştür. Harita becerilerinin geliştirilmesini destekleyen haritaların, gelişim dönemi özelliklerine uygun olarak ders kitaplarında yer verilmesi önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Harita, Sosyal bilgiler ders kitapları, Harita becerileri

Abstract: The research aims to determine the suitability of the maps used in the secondary school social studies textbooks in the learning of people, places and environments for gaining map skills. In this study, document analysis was carried out with a qualitative research approach. The Map Review Form developed by the researcher was used in the research. The study group of this study consists of Social Studies 5th, 6th and 7th grade textbooks accepted by the Ministry of National Education and used in the 2020-2021 academic year. As a result of the research, the following conclusions were reached: In the evaluation made, it was concluded that the maps examined, and the basic elements of the map were insufficient. It has been observed that the date and data source of the maps are not specified, the font size used on the maps is very small and there are problems in coloring. It is suggested that maps that support the development of map skills should be included in textbooks in accordance with the characteristics of the developmental period.

Keywords: Map, Social Studies textbooks, Map skills

Atf/Cite as: Gürler, A. ve Gürgen, G. (2024). Sosyal bilgiler ders kitaplarındaki haritaların harita becerilerine yönelik değerlendirilmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24 (2), 806-849. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2024..-1351192>

İntihal-Plagiarizm/Etik-Ethic: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/pub/aibuelt>

Copyright © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University– Bolu

* Bu makale, birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında yürüttüğü yüksek lisans tezi çalışmasından üretilmiştir.

¹ Sorumlu Yazar: Doktora öğrencisi Aygül Gürler, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sosyal Bilgiler Eğitimi, gurlera@ankara.edu.tr, 0000-0003-0400-9398

² Prof. Dr. Gürcan Gürgen, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sosyal Bilgiler Eğitimi, ggurgen@ankara.edu.tr, 0000-0003-0224-1644

1. GİRİŞ

Haritalar sanayi, madencilik, turizm, imar işleri, arsa yerinin tespiti, nüfus ve yerleşme gibi birçok alanda elde edilen coğrafi bilginin dağılışının gösteriminde, verilerin analizi, verilerin yorumlanması, dünya ile ilgili bilgilerin gelecek kuşaklara daha kalıcı ve yaygın aktarılmasında kullanılabilir (Bilgin, 2001; Çalışkan, 2020; Durmuş, 2020; Kidman & Chang, 2023; Sever, 2018). Harita becerilerinin geliştirilmesi ile birlikte analiz, sentez ve uygulama yapılması öğrencinin bilişsel gelişimine katkı sağlamaktadır (Ünlü, 2021). Haritaların günlük hayatta birçok alanda kullanımının artması, haritaları okuyabilmeyi ve harita becerilerini kullanabilmeyi gerektirmektedir.

Bir haritanın harita olarak adlandırılabilmesi için sahip olması gereken temel özellikleri belirtilerek çeşitli tanımları yapılmıştır (Doğanay, 1993). Ayrıca çeşitli araştırmacılar tarafından haritaların olguların mekân ile olan ilişkilerinin ortaya konulmasında etkili bir araç olduğu birçok kez dile getirilmiştir (Bednarz, Acheson, & Bednarz, 2006; Bilgin, 2001; Durmuş, 2020; İzbirak, 1992; Koç, 2013; Koç, 2020; Sarıgül, 2021; Ünlü, 2021). Coğrafi bilgileri kuramsal olmaktan çıkarıp somutlaştırılmasında, karmaşık fikirleri basitleştirerek gösterilmesinde, öğrencinin ilgisini çekerek farklı öğrenme stil ve ihtiyaçların desteklenmesinde haritalar kullanılabilir (Ünlü, 2014; Ünlü, Üçışık, & Özey, 2002). Haritalar kartograflar ile okuyucu arasında bir iletişim aracı olarak kabul edilmektedir. Ayrıca haritalar, sayfalarca yer tutabilecek bilgilerin kodlanabileceği araçlardır (Koç & Aksoy, 2020). Sonuç olarak haritalar, hem bir öğretim aracı olarak kullanılan hem de hayatımızı birçok alanda kolaylaştıran, konuları somutlaştıran ve görselleştirilmesinde etkili ve kullanışlı bir araçtır. Bir harita bazı özelliklere sahip olmalıdır. Bir haritanın taşınması gereken nitelikler olarak doğruluk, tamamlık (noksansızlık), gayeye (amaca) uygunluk, açıklık ve anlaşılabilirlik, kolay okunabilirlik, nefaset (güzellik/estetiklik) ve güvenilirlik sayılabilir (Harita Genel Müdürlüğü, 2019; Kartal, 2021). Bir haritanın sahip olması gereken özelliklere harita elemanları denir. Beş temel harita elemanı vardır: harita başlığı, ölçek, harita anahtarı (lejan), coğrafi koordinat sistem, harita çerçevesi (Durmuş, 2020). Bu belirtilen temel harita elemanlarına ek olarak yön oku, lokasyon haritası, haritanın kaynağı ve haritanın projeksiyonu da haritalarda yer alan diğer unsurlardır (Koç, 2013). Her bir elemanın haritalarda gösterimi ile ilgili kurallar vardır. Ders kitaplarında kullanılan haritalar da bu kurallara uygun olmalıdır.

Ortaokul düzeyinde öğrencilere kazandırılacak harita becerileri

- Haritaları sınıflandırma
- Yüzölçümü ve nüfus bakımından ülke ve kıtaları tanımlama
- Meridyen, paralel, kutup noktalarını tanımlama,
- Kuzey ve güney yarım küreleri tanımlama
- Harita lejantından faydalanma
- Haritalar yapma
- Haritada sembollerle kodlama yapma
- Koordinat sistemini kullanma
- Harita üzerindeki uzaklık ve gerçek uzaklığı hesaplama

Şekil 1. Ortaokul düzeyindeki öğrencilere kazandırılacak harita becerileri

Beceri; “uygun olarak bir işlemi sonuçlandırma yeteneği” ve “maharet” olarak ifade edilmektedir (Türk Dil Kurumu, 2019). Bir araştırmacı tarafından beceri kavramı çeşitli alanlardaki “özel ustalık” olarak ifade edilmiştir (Doğanay, 1993, s. 109). Edinilen bilgilerin uygulamaya geçirilmesi, eğitim ve öğretimin önemli hedeflerinden biridir. Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Türkiye Yeterlilikler Çerçevesine uygun olarak

27 temel becerinin kazandırılması hedeflenmiştir (TC MEB Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı, 2018). Diğer derslerle ortak olan beceriler ile birlikte sosyal bilgiler dersine özgü beceriler öğretim programında yer almaktadır. Harita becerileri çeşitli araştırmacılar tarafından tanımlanmış ve alt becerileri belirtilmiştir (Brown, 1986; Koç, 2021; McClure, 1992; Muir, 1985; Parker, 2018; Weeden, 2003). Sosyal bilgiler dersi öğrenme alanlarındaki okuryazarlık türlerinden harita okuryazarlık becerisinin 5 ve 6. sınıflarda “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” öğrenme alanında olduğu ifade edilmiştir (Duman & Tural, 2019). Kısaca harita becerisi, haritaları kullanabilme becerisi olarak ifade edilebilir. Kapsamı geniş ve üst düzey düşünme becerileri gerektiren bir beceridir. Haritalardaki çeşitli renk ve biçimdeki sembolleri okuyabilmek ve anlayabilmek, haritayı okuyabilmek, haritaları kullanarak bulunulan konumu ve yönü belirleyebilmek, haritaların ölçeğini anlamak ve kullanabilmek, haritada çeşitli ölçümleri (mesafe, alan) yapabilmek ve arazinin profilini çıkartabilmek ile edindiğimiz bilgileri kullanarak kendi haritalarımızı oluşturabilmek, bu becerinin önemli aşamalarıdır.

Öğrencilere gelişimsel özelliklerine uygun olarak her yaşta kazandırılabilir harita becerileri vardır. Türkiye’de temel harita kavramlarının öğretilme yaşı ile diğer ülkelerdeki durumun karşılaştırmasına yönelik bir araştırmada Avustralya, Bulgaristan, İngiltere, Macaristan gibi ülkelerde, harita kavramlarının daha erken yaşlarda öğretildiği tespit edilmiştir. Şili ve Endonezya’da olduğu gibi Türkiye’de harita ile ilgili kavramlara öğretim programlarında, 10-11 yaşından sonra yer verilmektedir. Somut işlemler döneminin başladığı 7 yaşından itibaren harita kullanılmaya başlanması, öğrencilerin gelecekte daha etkin harita kullanıcısı olmasına ve bu becerinin erken yaşlarda kazanılmasına katkı sağlayacaktır (Buğdaycı, 2012). Öğrenciler, soyut işlemler dönemine (12 yaş ve üzeri) ortaokulda girmektedir. Ortaokul düzeyinde öğrencilerin haritalarla yapabilecekleri beceriler Şekil 1’de gösterilmektedir (Koç & Aksoy, 2015). Buna göre profil çıkarma, alan ve eğitim hesaplama ortaokul düzeyindeki beceriler arasında yer almamaktadır.

Alanyazın taramasında harita becerilerinin çeşitli öğretim yöntem ve teknikleri kullanılarak kazandırılmasına yönelik olarak (Aktürk, 2012; Ayas, Kaya, Taştan, & Özder, 2015; Başbüyük & Çıkkılı, 2002; Demiralp, 2006; Öğütveren, 2014; Schuit, 2011; Şendil, 2011; Şimşek, 2007; Üzümcü, 2007) çalışmaları tespit edilmiştir. Ayrıca belirtilenlere ek olarak çeşitli öğretim tekniklerinin harita becerilerinin kazandırılmasına yönelik (Akkuş & Kuzey, 2018; Beitlova, Popelka, & Vozenilek, 2020; Buğdaycı & Selvi, İlkokul Öğrencileri İçin Tasarlanan Haritaların Öğrenme Becerisine Katkısı, 2018; İnel, 2011; Kaldybekova, Aksoy, & Abdymanapov, 2021; Kuzey, 2016; Rane, John, & Murthy, 2020) çalışmaları yer almaktadır. Ders kitaplarındaki haritalara yönelik olarak (Abbak, 2016; Bekdemir & Polat, 2016; Buğdaycı, 2012; Buğdaycı & Bildirici, 2009; Göksel, 2007; Kara, Sezer, & Şanlı, 2018; Mercimek, 2021; Slomska, 2017; Uyanık, 2016); (Ünal & Özkaral, 2019; Ünal F. , 2008; Yalçın, 2019; Yalçınkaya, 2004) araştırmaları tespit edilmiştir.

1.1. Araştırmanın amacı

Dünyada ve Türkiye’de harita kullanımına yönelik çeşitli araştırmalar yapılmaktadır. Bu araştırmalar içinde öğrencilerin ve daha ileri yaşlardaki kişilerin haritaları kullanamadıkları, anlayamadıkları, kendi basit haritalarını oluşturamadıkları sonucuna ulaşan araştırmalar bulunmaktadır. Bu çalışmada bu durumun ders kitabı boyutu ele alınmaktadır. Ders kitaplarındaki haritalarla ilgili çeşitli çalışmalar yapılmakla birlikte haritaların niteliklerinin ayrıntılı bir şekilde incelenmesine yönelik çalışmaların az sayıda olduğu görülmüştür. Bu araştırma ile ders kitabındaki haritaların temel niteliklerinin belirlenmesi ve haritaların harita becerilerine uygunluğunu tespit edilmesi, ders kitabı yazarları için pratik çözümler göstermesi bakımından katkısı olacaktır. “Ortaokul sosyal bilgiler ders kitaplarında yer alan haritaların niteliğinin harita becerisi kazandırmaya yönelik uygunluğunu tespit etmek” bu çalışmanın temel konusunu oluşturmaktadır. Araştırmanın genel amacı, ortaokul sosyal bilgiler ders kitaplarında insanlar, yerler ve çevreler öğrenme alanında kullanılan haritaların harita becerisi kazandırmaya yönelik uygunluğunu tespit etmektir.

1.2. Araştırmanın önemi

Bu araştırmada ders kitaplarındaki haritaların, harita becerisi kazandırmaya yönelik uygunluk durumlarını ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Böylelikle ders kitaplarındaki haritaların, harita becerilerinin

geliştirilmesine yönelik özellikleri tespit edilerek, eksiklikleri belirlenip, bunların giderilmesi doğrultusunda öneriler getirilmesi düşünülmektedir. Bu araştırma ile İnsanlar, Yerler ve Çevreler öğrenme alanındaki haritaların özellikleri incelenmiş ve harita becerilerine uygunluğu açısından değerlendirilmiştir.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın modeli

Bu çalışmada nitel araştırma yaklaşımı kullanılmıştır. Nitel araştırmalar “gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmalardır” (Yıldırım & Şimşek, 2018, s. 41). Nitel araştırmalarda toplanan verilerden yola çıkılarak kuram oluşturulur ve tümevarıma dayalı bir yaklaşım izlenir. Nitel araştırmalarda zengin betimlemeler yapılabilmektedir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2018, s. 253). Bu çalışmada doküman incelemesi tercih edilmiştir. “Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizi kapsar” (Yıldırım & Şimşek, 2018, s. 189).

2.2. Araştırmanın çalışma grubu

Çalışma grubunu oluşturan ders kitapları, Talim Terbiye Kurulunun 18.04. 2019 gün ve 8 sayılı kararı ile ders kitabı olarak kabul edilen 6. ve 7. sınıf sosyal bilgiler ile 24.06. 2019 gün ve 1 sayılı kararı ile ders kitabı olarak kabul edilen 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabıdır.

Çalışma grubunu oluşturan ders kitapları şunlardır:

- Sosyal Bilgiler 5. sınıf ders kitabı Milli Eğitim Bakanlığı Devlet Kitapları (Evirgen, Özkan, & Öztürk, 2020)
- Sosyal Bilgiler 6. sınıf ders kitabı Milli Eğitim Bakanlığı Devlet Kitapları (Yıldırım, Kaplan, Kuru, & Yılmaz, 2020)
- Sosyal Bilgiler 7. sınıf ders kitabı Milli Eğitim Bakanlığı Devlet Kitapları (Açıl, Güvenç, Hayta, & Kılıç, 2020)

2.3. Veri toplama aracı ve süreci

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak Ek 1’de verilen “Harita İnceleme Formu” kullanılmıştır. Harita İnceleme Formu harita unsurları, haritanın sayfada konumlandırılması, haritadaki bilgiler, öğretim programına uygunluğu, haritaların, harita becerilerine yönelik kullanımı olmak üzere beş bölüm olarak oluşturulmuştur. Harita İnceleme Formu oluşturulduktan sonra, konu ile ilgili üç uzmandan görüş alınmıştır. Beş bölüm ve toplam 38 maddeden oluşan Harita İnceleme Formu, uzman görüşlerine göre dört bölüm ve toplam 36 madde olarak son hali verildikten sonra Harita İnceleme Formu ile ön uygulama yapılmıştır.

Bu çalışmada veri toplamaya başlamadan önce çalışmanın planlaması yapılmıştır. Çalışmanın alanyazın taramasının yapılması, veri toplama aracının oluşturulması, uzman görüşlerinin ve etik kurul kararı gerektirmediğine dair izin alınması gibi tüm süreç ile ilgili iş-zaman planlaması ayrıntılı olarak belirlenmiştir. Araştırmada veri toplama, nitel araştırmanın doğasına uygun olarak nitel veri toplama aracı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada araştırmanın amacı doğrultusunda sistemli, tarafsız ve bilimselliğe dikkat edilerek veri toplaması sağlanmıştır.

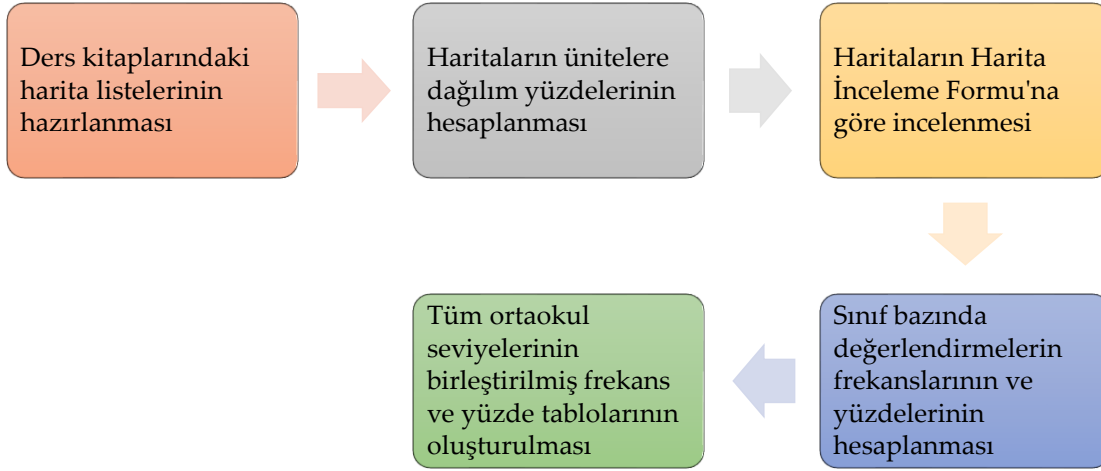
Bu çalışmada veri toplamaya başlamadan önce çalışmanın planlaması yapılmıştır. Çalışmanın alanyazın taramasının yapılması, veri toplama aracının oluşturulması, uzman görüşlerinin ve etik kurul kararı gerektirmediğine dair izin alınması gibi tüm süreç ile ilgili iş-zaman planlaması ayrıntılı olarak belirlenmiştir. Araştırmada veri toplama, nitel araştırmanın doğasına uygun olarak nitel veri toplama aracı

kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada araştırmanın amacı doğrultusunda sistemli, tarafsız ve bilimselliğe dikkat edilerek veri toplaması sağlanmıştır.

2.4. Verilerin analizi

Araştırmada sosyal bilgiler ders kitaplarının insanlar, yerler ve çevreler öğrenme alanının yer aldığı ünitelerdeki haritalar incelenmiştir. Bu araştırmanın veri setini teşkil eden haritaları incelemek için araştırmacının hazırladığı Harita İnceleme Formu kullanılmıştır. Ön uygulamada sosyal bilgiler 5. sınıf ders kitabındaki haritaların incelemesi yapılmıştır. Haritaların ikinci kez incelemesi yapılarak uygulama geçerliliği gözlemlenmiştir. Ayrıca benzer çalışmalardaki harita incelemeleri incelenerek, böylece harita değerlendirmelerinin karşılaştırması yapılmıştır. Benzer veya farklı noktaların olup olmadığına bakılmıştır.

Bu araştırmada haritaların değerlendirilmesi Şekil 2’de görüldüğü aşamalara uygun yapılmıştır. Her bir harita için bir form işaretlenmiş ve elde edilen bulgular bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Daha sonra sınıf düzeyinde her madde için toplam frekans ve yüzde oranları hesaplanmıştır. Tüm ana grup ve alt maddelerin ölçüm değerlerine yönelik tablolar hazırlanmıştır. Tablolar halinde sunulan bulgular, ders kitabından harita görselleri ile desteklenerek tartışılmıştır. Tüm haritaların frekans ve yüzde oranları hesaplanarak, haritaların genel özellikleri ortaya konulmuştur. Elde edilen bulgular, harita becerilerinin geliştirilmesine uygunluğu yönünden değerlendirilmiştir.



Şekil 2. Haritaların Değerlendirilmesinin Aşamaları.

2.5. Araştırmanın etik izni

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Alt Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 12.02.2021

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 58

3. BULGULAR

Bu bölümde Harita İnceleme Formu kullanılarak incelenen haritaların niteliklerinin araştırma problemine yönelik ulaşılan bulguları yer almaktadır.

3.1. Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarındaki Haritaların, Harita Unsurları Yönünden İncelenmesine İlişkin Bulgular

Bu bölümde harita unsurlarından harita başlığı ve çerçevesi, ölçek, lejant, coğrafi koordinat bilgileri, lokasyon haritası, harita renklendirmesi ve yön oku bilgilerine yönelik ulaşılan bulgular yer almaktadır.

Tablo 1.

Ortaokul Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarındaki Haritaların, Harita Başlığı ve Çerçevesine İlişkin Bulguları

	Evet		Kısmen		Hayır	
	f	%	f	%	f	%
Haritanın başlığı uygun bir yerde ve belirgin olarak verilmiş mi?	28	100				
Haritanın çerçevesi var mı?	23	82			5	18
Haritanın başlığı harita için uygun mu?	26	93	2	7		

Harita Başlığı ve Çerçevesi: Tablo 1’de ortaokul sosyal bilgiler ders kitaplarındaki haritaların, harita başlığı ve çerçevesine ilişkin bulgular verilmiştir. Sosyal bilgiler ders kitaplarında incelenen haritaların, harita başlığı genellikle haritanın altında, sol veya sağ kısmında resim yazısı gibi gösterilmiştir. 7. sınıf haritalarında harita başlığı haritanın üst kenarının orta kısmına, büyük harflerle yazılmıştır. “Haritanın çerçevesi var mı?” ölçütüne göre sosyal bilgiler ders kitaplarında yer alan haritaların %82 (f=23) bir çerçevesi olduğu, Şekil 3’de verilen harita gibi çerçevesinin olmadığı haritaların olduğu görülmüştür. “Haritanın başlığı harita için uygun mu?” ölçütünün değerlendirilmesine göre %93 (f =26) uygun bir başlığa sahiptir. Ancak harita başlığında kısaltma kullanılan haritanın olduğu görülmüştür.



Yanda Meteoroloji Genel Müdürlüğü'nün 21 Şubat 2018 tarihine ait hava tahmin haritasını görüyorsunuz. Harita incelendiğinde yurdumuzun farklı yerlerinde aynı gün içerisinde değişik hava olayları yaşandığı görülmektedir. Bu durum ülkemizde değişik iklim tiplerinin yaşanmasından kaynaklanmaktadır.

Şekil 3 Çerçevesi ve Yön Oku Olmayan Harita Örneği.

Harita İşaretleri (Lejant): Tablo 2’de ortaokul sosyal bilgiler ders kitaplarındaki haritaların, harita işaretlerine ilişkin bulgular verilmiştir. “Haritanın işaretler bölümü (lejant) var mı?” ölçütüne göre sosyal bilgiler ders kitabının İnsanlar, Yerler ve Çevreler öğrenme alanındaki altı haritanın harita işaretleri (lejant)



Şekil 5. Harita İşaretleri Bölümü Okunmayan Harita Örneği.

“Haritanın işaretler bölümünde belirtilen semboller anlaşılır ve okunaklı mı?” ölçütü ile ilgili bulgulara göre haritaların %46 (f=13) oranında okunabilir işaretler bölümüne sahiptir. Ancak diğer haritalar yeterince okunaklı ve anlaşılır değildir. Semboller çok küçük olduğundan haritalar tam olarak anlaşılmamaktadır.

“İşaretler bölümünde kullanılan sembollerin her biri, harita üzerinde kullanılmış mı?” ölçütüne yönelik haritalar incelendiğinde %64 (f=18) oranında haritanın işaretler bölümünde kullanılan her bir işaret harita alanında kullanılmıştır. İşaretler bölümündeki ülke sınırları, ülke sınırının nehir üzerinde olduğu işaretlemeler harita üzerinde kullanılmamıştır.

“Haritanın işaretler bölümünde belirtilen renkler (yükseklik-derinlik basamakları ve semboller) anlaşılır mı?” ölçütünün %64 (f=18) evet olduğu görülmüştür. 5. sınıf deprem riski haritasında renk geçişleri yeterince anlaşılır olmadığı, 6. Sınıf tarım ürünleri haritasında ise tarım ürünlerinin sembollerinin renklerinin ayırt edilememektedir.

“Haritadaki işaretlerin sayısı sınıf düzeyine uygun mu?” ölçütünün %57 (f=16) oranında evet seviyesinde olduğu görülmüştür.

Tablo 3.

Ortaokul Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarındaki Haritaların, Harita Ölçeğine İlişkin Bulguları

	Evet		Kısmen		Hayır	
	f	%	f	%	f	%
Haritada ölçek belirtilmiş mi?	27	96			1	4
Haritada kesir ölçek var mı?					28	100
Haritada çizgi ölçek var mı?	27	96			1	4
Haritanın ölçek değeri/işareti görünür bir yerde mi?	26	92	1	4	1	4
Haritanın ölçeği konuda gösterilmesi gereken alana uygun mu?	24	86	2	7	2	7

Ölçek: Tablo 3’de ortaokul sosyal bilgiler ders kitaplarındaki haritaların, harita ölçeğine ilişkin bulgular verilmiştir. “Haritada kesir ölçek var mı?” ölçütünün tüm haritalar için hayır olduğu görülmüştür. Ders kitaplarında kesir ölçeğin hiç kullanılmadığı, büyük oranda çizgi ölçeğin kullanıldığı bulgusuna ulaşılmıştır. (Şekil 6)



Şekil 6. Ölçeği ve Haritadaki Yazıları Okunamayan, Lejant-Harita Uyumu Olmayan Harita Örneği.

Tablo 4.

Ortaokul Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarındaki Haritaların, Yön İşaretine İlişkin Bulguları

	Evet		Kısmen		Hayır	
	f	%	f	%	f	%
Haritada yön işareti var mı?	26	93	2	7		
Haritadaki yön işareti görünür ve anlaşılır bir şekilde belirtilmiş mi?	26	93	2	7		

Yön İşareti (Yön Oku): Tablo 4’de ortaokul sosyal bilgiler ders kitaplarındaki haritaların, yön işaretine ilişkin bulguları verilmiştir. “Haritada yön işareti var mı?” ölçütüne göre yön işareti bulunan (%93) oranında olduğu görülmüştür. “Haritadaki yön işareti görünür ve anlaşılır bir şekilde belirtilmiş mi?” ölçütüne göre incelendiğinde; genellikle anlaşılır ve görünür bir biçimde yön oku haritalarda kullanılmıştır. 7. sınıf sosyal bilgiler haritalarında en çok dikkat edilen özelliştir.

Tablo 5.

Ortaokul Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarındaki Haritaların, Coğrafi Koordinat Bilgilerine İlişkin Bulguları

	Evet		Kısmen		Hayır	
	f	%	f	%	f	%
Haritada coğrafi koordinat bilgileri var mı?	4	14	1	4	23	82
Haritadaki koordinat bilgileri amaca uygun ve anlaşılır bir biçimde düzenlenmiş mi?	3	11	1	4	24	86

Coğrafi Koordinat Bilgileri: Tablo 5’de ortaokul sosyal bilgiler ders kitaplarındaki haritaların, coğrafi koordinat bilgilerine ilişkin bulguları verilmiştir. Sosyal bilgiler ders kitaplarında coğrafi koordinat bilgileri için gerekli unsurlar haritalarda gösterilmediği, paralel ve meridyen dairelerinin gösterildiği haritalarda soluk renkli çizildiği, derecelerinin de gösterilmediği bulgularına ulaşılmıştır. Haritalarda en dikkat edilmeyen unsurlardan biri olmuştur.

Tablo 6

Ortaokul Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarındaki Haritaların, Lokasyon Haritasına İlişkin Bulguları

	Evet		Kısmen		Hayır	
	f	%	f	%	f	%
Haritada lokasyon haritası verilmiş mi?	1	4	27	96		
Lokasyon haritası anlaşılır ve yeterli büyüklükte mi?	1	4	27	96		
Lokasyon haritasının konumu doğru mu?	1	4	27	96		

Lokasyon Haritası (Yer Bulduru Haritası): Tablo 6’da ortaokul sosyal bilgiler ders kitaplarındaki haritaların, lokasyon haritasına ilişkin bulguları verilmiştir. “Haritada lokasyon haritası verilmiş mi?” ölçütünün değerlendirilen haritalara göre, sosyal bilgiler 5. ve 7. sınıf ders kitaplarında lokasyon haritası hiç kullanılmamıştır.

Tablo 7.

Ortaokul Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarındaki Haritaların, Harita Renklendirmesine İlişkin Bulguları

	Evet		Kısmen		Hayır	
	f	%	f	%	f	%
Haritadaki renkler belirgin ve ayırt edilebiliyor mu?	21	75	4	14	3	11
Haritadaki renklerin baskı kalitesi iyi mi?	23	82	2	7	3	11

Harita Renklendirilmesi: Tablo 7’de ortaokul sosyal bilgiler ders kitaplarındaki haritaların, harita renklendirmesine ilişkin bulguları verilmiştir. “Haritadaki renkler belirgin ve ayırt edilebiliyor mu?” ölçütünün %75 ve “Haritadaki renklerin baskı kalitesi iyi mi?” ölçütlerinin %82 evet olduğu görülmüştür. Sosyal bilgiler 5. ve 6. sınıf ders kitaplarındaki İnsanlar, Yerler ve Çevreler öğrenme alanındaki haritalarda kitap baskı kalitesi nedeniyle haritadaki renkler birbirinden ayırt edilememektedir. Ayrıca baskı kalitesi ve kullanılan renk tonlamaları harita üzerindeki yazıların okunurluğunu etkilemektedir. Genellikle canlı renk tonları ile birlikte koyu tonlamalı renkler tercih edilmiştir. Hava tahmin haritasının zemin rengi olarak mavi kullanılmıştır. Şekil 5’de verilen haritada tarım ürünlerinin renklerinin seçiminde birbirine yakın renk tonlamaları ve bazı tarım ürünlerinde ise soluk gri renkler tercih edildiği için sembollerin ayırt edilebilmeleri zorlaşmaktadır. Baskı kalitesi yeterince iyi olmadığından sembolleri harita alanında bulmak ve anlamak oldukça zordur.



3.21: Türkiye Tarım Ürünleri Haritası

Şekil 7. Harita Renklendirmesine Yönelik Örnek.

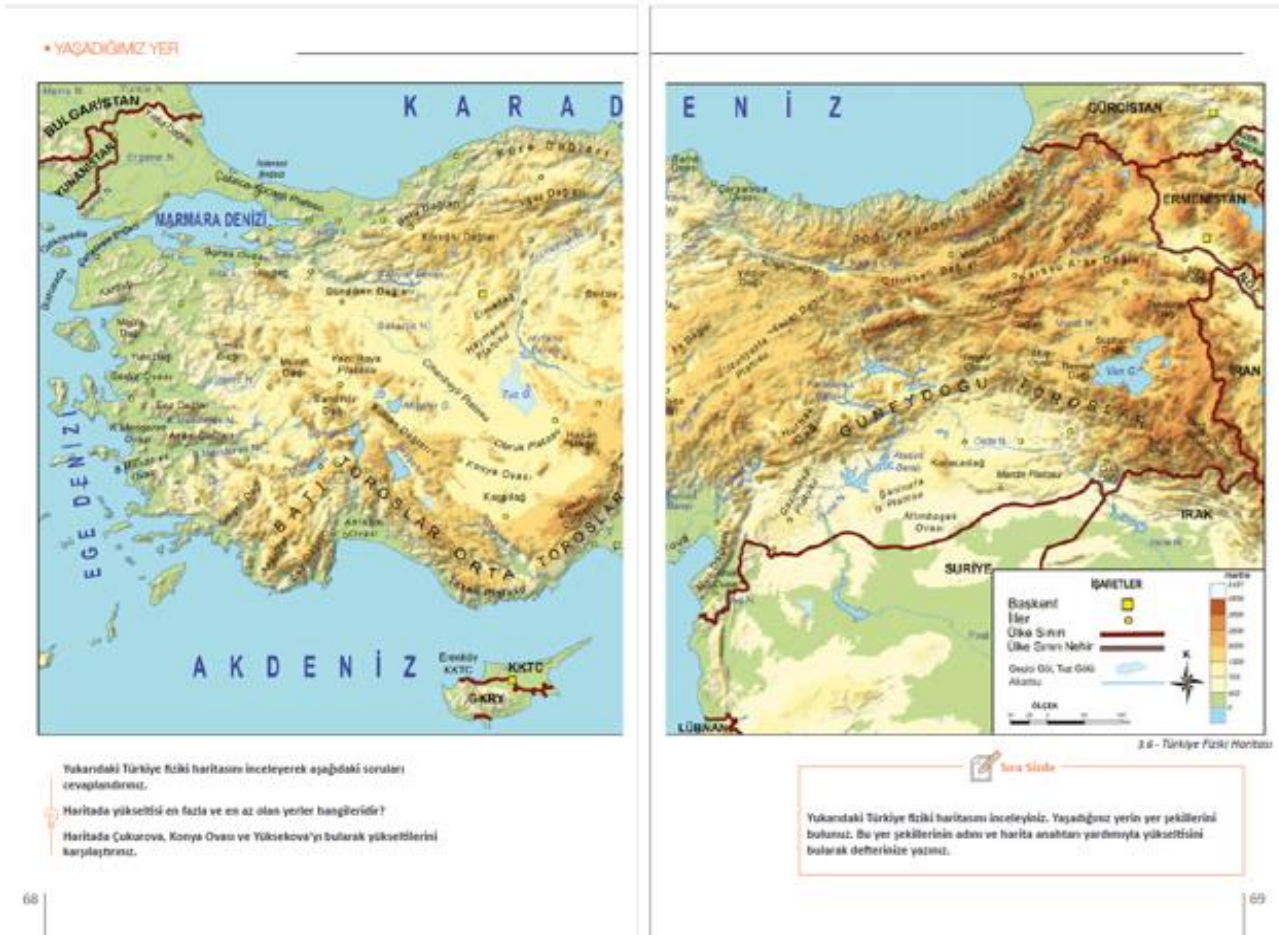
Tablo 8.

Ortaokul Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarındaki Haritaların, Sayfada Konumlandırılmasına İlişkin Bulgular

	Evet		Kısmen		Hayır	
	f	%	f	%	f	%
Haritanın sayfadaki yeri uygun seçilmiş mi?	26	93	1	4	1	4
Harita sayfada tüm unsurları ile görünüyor mu?	27	96			1	4

3.2.Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarındaki Haritaların, Sayfada Konumlandırılmasına İlişkin Bulgular

Tablo 8’de ortaokul sosyal bilgiler ders kitaplarındaki haritaların, sayfada konumlandırılmasına ilişkin bulgular verilmiştir. “Haritanın sayfadaki yeri uygun seçilmiş mi?” ölçütüne göre %93 evet, %4 kısmen ve %4 hayır olduğu tespit edilmiştir. “Harita sayfada tüm unsurları ile görünüyor mu?” ölçütü ile ilgili sadece bir haritanın konumlandırılmasında hata olduğu görülmektedir. Şekil 8’de iki sayfayı kaplayan 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabındaki Türkiye Fiziki Haritasının orta kısmı tam olarak görülüp anlaşılammaktadır. Bu durumda cilt arasında kalan yerler ile ilgili sorulan soruların yanıtlanmasında güçlük yaşanacaktır.



Şekil 8. Düzgün konumlandırılmayan harita örneği

3.3.Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarındaki Haritaların, Haritadaki Bilgilerine İlişkin Bulgular

Tablo 9’da ortaokul sosyal bilgiler ders kitaplarındaki haritaların, harita bilgilerine ilişkin bulgular verilmiştir. “Haritada verilen bilgi ve birimlerin (Dağ, akarsu, yükselti, yerleşme...) işaretlemeleri doğru yapılmış mı?” ölçütüne göre haritalar incelendiğinde; %75 evet bulgusuna ulaşılmış, ünite içinde kullanılan Türkiye Fiziki Haritasında (5. sınıf) dağ, ova, plato gibi yerler harita üzerine doğru işaretlenmiş

ama işaretlenen şehirlerin isimleri yazılmadığı görülmüştür. “Haritadaki yer isimleri vb. doğru yazılmış mı?” ölçütünün ise %89 evet olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Türkiye Fiziki Haritası (5. sınıf) tamamlanmadan eksik bırakılmıştır. İl merkezi işaretlemeleri yer isimleri de belirtilmeden yapılmış, sadece Hakkâri hem il merkezi hem ismi işaretlenmemiştir. 6. sınıf sosyal bilgiler ders kitabının 112. sayfasındaki Türkiye Fiziki Haritasında Meşeli Dağları, Rize il merkezi, Rize Dağları, Murat Dağı ve Emir Dağı işaretlemeleri doğru yapılmamıştır. 6. sınıf sosyal bilgiler ders kitabının 113. sayfasındaki Türkiye Fiziki Haritasında doğudaki ülke sınırları hatalı çizilmiş ve yükseklik basamaklarına uygun olarak harita tasarımı yapılmamıştır. Türkiye Ovaları Haritasındaki (6.sınıf) ovaların haritaya işaretlemeleri, Iğdır’daki ülke sınır çizgisi ve Sakarya Ovası yerine Sakarta Ovası yazılması gibi hatalar söz konusudur. Harita Türkiye Platoları Haritasında (6.sınıf) Ardahan platosunun yerinin gösteriminde hata vardır. “Haritadaki yazı ve işaretlemeler okunaklı mı?” ölçütüne göre yapılan değerlendirmede kısmen ve hayır toplamı olarak %36 olduğu görülmüştür. Haritaların güvenilirliğini gösteren özelliklerinden biri de haritanın kim tarafından veya hangi kurum tarafından hazırlandığının belirtilmesidir. Bu bağlamda “Haritanın kaynağı belirtilmiş mi?” ölçütü incelenmiş ve %14 oranında evet sonucuna ulaşılmıştır. Sosyal bilgiler ders kitaplarında araştırma konusunu teşkil eden İnsanlar, Yerler ve Çevreler öğrenme alanındaki haritaların %86 oranındaki haritanın kaynağını gösterilmediği sonucuna ulaşılmıştır. “Haritanın tarihi belirtilmiş mi?” ölçütü ile ilgili ulaşılan bulgulara göre; %14 oranında, %86 oranında hayır olduğu görülmüştür. “Ekonomik faaliyetler... gibi özel haritalarda ilgi çekici resim, şekil vb. kullanılmış mı?” ölçütüne yönelik bulgular incelendiğinde %21 oranında ilgi çekici resim içerdiği görülmüştür.

Tablo 9.

Ortaokul Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarındaki Haritaların, Harita Bilgilerine İlişkin Bulgular

	Evet		Kısmen		Hayır	
	f	%	f	%	f	%
Haritada verilen bilgi ve birimlerin (Dağ, akarsu, yükselti, yerleşme...) işaretlemeleri doğru yapılmış mı?	21	75	4	14	3	11
Haritadaki yer isimleri vb. doğru yazılmış mı?	25	89	1	4	2	7
Haritadaki yazı ve işaretlemeler okunaklı mı?	18	65	6	21	4	14
Haritada verilen bilgiler güncel mi?	27	96	1	4		
Haritanın kaynağı belirtilmiş mi?	4	14			24	86
Haritanın tarihi belirtilmiş mi?	4	14			24	86
Ekonomik faaliyetler... gibi özel haritalarda ilgi çekici resim, şekil vb. kullanılmış mı?	6	21	1	4	21	75
Amaca ve sınıf seviyesine göre gereksiz bilgi-ayrıntı var mı?	2	7	1	4	25	89

3.4.Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarındaki Haritaların, Öğretim Programına ve Kazanıma Uygunluklarına İlişkin Bulgular

Tablo 10’da ortaokul sosyal bilgiler ders kitaplarındaki haritaların, öğretim programı ve kazanıma uygunluklarına ilişkin bulguları verilmiştir. “Kullanılan harita dersin kazanımına uygun mu?” ölçütü ile ilgili olarak %79 oranında evet, %11 oranında hayır ve % 11 bulgularına ulaşılmıştır. “Kullanılan harita yaş grubuna uygun mu?” ölçütü ile ilgili olarak %79 oranında evet, %14 oranında kısmen ve %7 oranında hayır bulgusuna ulaşıldığı görülmektedir.

Tablo 10.

Ortaokul Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarındaki Haritaların Öğretim Programına ve Kazanıma Uygunluklarına İlişkin Bulgular

	Evet		Kısmen		Hayır	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Kullanılan harita dersin kazanımına uygun mu?	22	79	3	11	3	11
Kullanılan harita yaş grubuna uygun mu?	22	79	4	14	2	7

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu bölümde sosyal bilgiler ders kitaplarındaki İnsanlar, Yerler ve Çevreler öğrenme alanındaki haritaların, harita becerilerinin kazandırılmasına ilişkin uygunluğunun değerlendirilmesine yönelik elde edilen sonuçlar alanyazına göre tartışılmıştır. Ortaokul sosyal bilgiler ders kitaplarındaki haritalar, harita unsurları (harita başlığı ve çerçevesi, harita işaretleri, ölçek, yön oku, coğrafi koordinat bilgileri, lokasyon haritası, harita renklendirmesi), haritaların sayfada konumlandırılması, haritadaki bilgiler, öğretim programına ve kazanıma uygunluk yönünden incelenmiştir. Araştırmacılar tarafından ders kitaplarındaki haritaların sayıca az, niteliklerinin yetersiz olduğu dile getirilmiştir (Buğdaycı & Bildirici, 2009; Darakçı, 2016; Havelková & Hanus, 2018). Yapılan araştırmada ortaokul sosyal bilgiler ders kitaplarının İnsanlar, Yerler ve Çevreler öğrenme alanındaki haritaların, niteliklerinin yetersiz ve sayıca az olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ders araç gereçlerinin oluşturulmasındaki temel ilkelere göre ders araç gereçleri kusursuz ve bilgi içeriği doğru olmalıdır (Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2016; Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2019). Haritaların sahip olması gereken noksansız olma özelliğine (Harita Genel Müdürlüğü, 2019) uygun olmadıkları görülmüştür. Harita becerilerinin kazandırılabilmesine katkı sağlayabilmek için ders kazanımlarına uygun olarak harita sayısının ve haritaların nitelikleri üst düzeye ulaştırılmalıdır.

İncelenen haritaların önceki çalışmalarda gibi bir harita başlığına sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Mercimek, 2021; Uyanık, 2016). Mevcut bulgular gösteriyor ki ders kitaplarındaki haritaların, bir başlığa sahip olduğunu ancak başlık yazımına yönelik hataların olduğunu göstermektedir. Harita başlığı görünür bir biçimde haritanın amacına uygun olarak açık ve net bir başlık halinde olmalıdır (Bilgin, 2001; Demiralp, 2009; Durmuş, 2020).

İnsanlar, yerler ve çevreler öğrenme alanında yer alan haritalarda çerçevesi olmayan haritalar olduğu tespit edilmiştir. Ders kitaplarındaki haritalar yer aldığı sayfalarda iç içe iki çerçeve yerine tek ve ince bir çerçeve ile gösterilebilir (Bilgin, 2001). Harita alanının anlaşılabilmesi ve çocukların gelişimsel dönemlerine uygun olması için harita çerçevelerinin ders kitaplarında gösterimi beceri gelişimine daha fazla katkı sunacaktır.

Harita becerilerinin geliştirmenin aşamalarından biri sembollerin anlamaktır (McClure, 1992). Harita unsurlarından harita işaretleri (lejan) incelenmiş ve en çok eksikliklerin haritaların bu bölümünde olduğu görülmekle birlikte ders kitaplarındaki haritalarda genellikle bir lejan olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Mercimek, 2021; Uyanık, 2016). Bu verilere göre haritalarda bir lejanın olmaması durumu haritalardaki eksikliklerden biridir. Diğer çalışmalardan farklı olarak lejan bölümünün daha ayrıntılı inceleme yapılmış ve şu sonuçlara ulaşılmıştır: Haritalarda, harita verileri ile harita işaretleri bölümünde verilen sembol ve işaretler hususunda eksikliklerin olduğu görülmüştür. Haritalardaki “sembollerin netliğine” dikkat edilmelidir (Slomska, 2017, s. 72). Alanyazına göre harita becerilerinden haritaların okunabilmesi becerisi için semboller tanımlayıp, sözlü ve yazılı olarak ifade edilebilmelidir (Koç, 2021). Harita işaretleri bölümünün açıkça görünmesi, sembollerin anlaşılır ve okunabilir olması, işaretler bölümündeki tüm sembollerin haritada kullanılması, bu bölümde kullanılan renklerin anlaşılabilirliği, sınıf düzeyine uygunluğu yönündeki değerlendirmelerde haritaların temel bir unsurunun yanlışlıklara sahip olduğu görülmüştür.

Haritanın en temel unsuru olan ölçek, haritada uygun ve görünür bir yerde, sade bir şekilde mutlaka belirtilmesi gerekir (Bilgin, 2001; Sever, 2018). Haritaların ölçek ile ilgili nitelikleri yönünden

değerlendirilmesinde benzer çalışmalarındaki (Mercimek, 2021; Uyanık, 2016) gibi incelenen haritaların bir ölçeğe sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Haritalarda en dikkat çeken ölçek ile ilgili olgu hiç kesir ölçek kullanılmamış olmasıdır. Haritalarda çizgi ölçek kullanımı tercih edilmiştir. Önceki çalışmalarda incelenen haritalarda kesir ölçeğin de kullanıldığı tespit edilmiştir (Demir & Atasoy, 2018). Son yıllarda basılan kitaplarda bu yönde bir farklılık söz konusudur. Bir haritanın küçültme oranını gösteren ölçek, bir haritayı krokiden ayıran, haritanın en önemli aslı ögesidir. Ölçeği olmayan bir çizim harita olarak nitelendirilemez. Bu nedenle haritanın ölçeği uygun bir biçimde gösterilmesi gerekmektedir. Ayrıca ölçek harita üzerinde kesir ölçek gösterimi dışında çizgi ölçek olarak gösterilebilmektedir. Öğrenciler ders kitapları dışında kullandıkları farklı kaynaklarda çizgi ölçeğin gösterimi ile karşılaşabilirler. Bu nedenle ders kitaplarında ölçeklerin farklı gösterim şekillerinin bir arada verilmesi ile öğrencilerin bu gösterim şekilleri ile tanışmalarına, göz aşinalığının artmasına ve beceri geliştirmenin ileri aşamalarına katkı sağlayabilecektir.

Haritada yön bulma becerisinin geliştirilmesi için haritalar bir yön okuna sahip olmalıdır. Yapılan çalışmalarda ise yön oku ve ölçeği belirtilmeyen haritaların olduğu ifade edilmiştir (Bekdemir & Polat, 2016; Mercimek, 2021; Uyanık, 2016; Ünal & Özkaral, 2019; Ünal & Ünal, 2012). İncelenen haritaların %93 oranında bir yön okuna sahiptir. 7. sınıf ders kitabı haritalarında yön oku en çok dikkat edilen harita niteliklerindedir.

Ortaokul sosyal bilgiler ders kitaplarında coğrafi koordinat bilgileri %82 oranında kullanılmamıştır. Bu bilgilerin bulunduğu haritalarda, coğrafi koordinat çizgileri ve dereceleri küçük boyutlu, soluk bir biçimde yer almıştır. 7. sınıf düzeyinde coğrafi koordinat bilgileri en çok dikkat edilmeyen unsurlardandır. Sosyal bilgiler 6. sınıf düzeyinde konum ve koordinat belirleme becerisine yönelik kazanımın gerçekleştirilmesi, ders kitabında kullanılan haritalarla mümkün görünmemektedir.

Harita kullanıcılarının haritada gösterilen bir noktanın dünya veya ilgili coğrafi alanın yerinin tespitinde kullanılan lokasyon (yer bulduru) haritası ders kitaplarında %96 oranında kullanılmamıştır. Ders kitabındaki konularda kullanılacak olmasına rağmen haritalara ait bu unsur ders kitaplarında eksik olarak yer almıştır.

Haritaların renklendirilmesine yönelik incelemede haritalardaki renklerin %75 oranında belirgin olduğu, kısmen ve hayır düzeyindeki haritaların toplam oranının %25 olduğu görülmüştür. İncelenen haritaların renklendirilmesi ile ilgili sorunlar olduğu görülmektedir. Baskı kalitesine yönelik değerlendirmede ise %82 oranında iyi olduğu, anlaşılabilirliği etkileyecek düzeyde kötü haritaların olduğu görülmüştür. Haritaların baskı kalitesinin kötü olduğu, kartografik tasarımında hatalar olduğu belirtilmiştir (Buğdaycı & Bildirici, 2009). Bir diğer çalışmada ise %35 oranında uyumlu renklere sahip olmadığı, baskı kalitesinin kötü olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Mercimek, 2021). Benzer bir sonuca ulaşan bir diğer çalışmada ise 6. ve 7. sınıf sosyal bilgiler kitabında kullanılan bazı haritaların okunaklılığı zayıf ve baskı kalitesi birbirinden farklı olduğu, baskı kalitesinin iyi olmaması nedeniyle görüntü kalitesinin iyi çıkmadığı ifade edilmiştir (Metin Göksu & Taşyürek, 2016). Harita okuma becerisinin kazandırılabilmesi için haritaların renklerinin anlaşılır olması gerekmektedir. Öğrenciler haritayı incelemeye başladığında verilerin haritada dağılımını rahatlıkla anlamalı ve yorum yapabilmelidir. Anlaşılmayan ve okunamayan bir harita, beceri kazandırılmasına katkı sağlamayacaktır.

Sayfada konumlandırılması yönünden değerlendirilen haritalar, tüm unsurları ile görünür bir yerde bulunmaktadır. İncelenen bir haritanın görünürlüğünde sorun olduğu görülmüştür. Bu bakımdan haritaların sayfadaki yerleşimlerinde tüm unsurları ile görünür olmasına, metinlerin arasına sıkıştırılmadan sayfada yer almasına dikkat edilmesi gerekmektedir.

Bilgilerin doğru olması, kaynak gösterilmesi, bilimsel yaklaşım, ders kitabının bilimsel bir niteliğe sahip olmasını etkilemektedir (Mozakoğlu, 2020). Haritadaki bilgilerin anlaşılması sadece coğrafyada değil günlük yaşamda da faydalıdır (Weeden, 2003). Bu nedenle doğru bilgiler içermelidir. Haritada verilen bilgi ve birimlerin doğruluğu ve yer isimlerinin doğru biçimde yazılıp yazılmadığı incelendiğinde çeşitli

yanlılıkların olduğu görülmüştür. Haritada kullanılan yazı stili ve puntosu estetik, okunabilir olmalıdır (Bilgin, 2001; Yıldırım S. , 2021). Haritalardan faydalanmayı olumsuz etkileyen özellik, haritadaki yazı ve işaretlemelerin okunaklı olmamasıdır. Yapılan bir araştırmada yetişkinler için basit metinlerde yazı boyutu 9-11 punto olarak belirlenirken, haritadaki minimum yazı tipi boyutu 6 puntodur (Slomska, 2017). İncelenen haritalarda 6 puntodan küçük yazı boyutları kullanılmış olması okunurluğunu etkilemiştir. Haritaların niteliklerinin öğretmen görüşüne göre değerlendirildiği bir çalışmada haritaların okunabilirliklerinin yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Yalçın, 2019). Haritaların güvenilirliğini etkileyen önemli bir husus haritanın veri kaynağı ve tarihinin belirtilmesidir. İncelenen haritalarda görülen önemli eksiklikler bu bilgilerin belirtilmemiş olmasıdır. Haritaların verilerin kaynağı, güncel ve bilginin doğru olması haritanın güvenilirliğini etkilemektedir (Kartal, 2021). Amaca uygun olmayan, gereksiz ve yorucu ayrıntılar içeren bir materyal beklenen katkıyı sağlayamayacaktır (Aksoy & Demirci Şenkal, 2021). Ders kitaplarında kullanılan haritaların amaca ve sınıf seviyesine göre gereksiz bilgi-ayrıntı durumu %89 oranında hayır olduğu görülmüştür.

Haritaların kazanıma uygun olmamasının nedenleri; haritalarda bilgi yanlılıklarının olması, haritaların konunun amacına uygun seçilmemesi, temel harita unsurlarına sahip olmaması ve öğrencilerin gelişim düzeyine uygun olmamasıdır. Sonuç olarak haritalardaki eksikler öğrencileri, öğrenmeyi ve beceri edinmelerini olumsuz etkileyecektir.

Araştırma sonuçlarına göre öneriler şunlardır: Ders kitabı yazım komisyonlarının içinde kartografların görev alması veya Harita Genel Komutanlığı'ndan destek alınması haritaların kusursuz hazırlanmasına katkı sağlayacaktır. Ders kitabındaki etkinliklerin akıllı tahta ile uyumlu etkileşimli olması harita becerilerinin geliştirilmesini destekleyecektir. Öğretmenlerin harita becerilerine yönelik mesleki yeterliliklerini tespit eden çalışmalar yapılması, güncel haritalara dijital olarak ulaşılabilecek biçimde (karekod vb.) ders kitaplarının düzenlenmesi, ders kitabına tek bir sayfada yer alacak biçimde ve ders kazanımlarına uygun olarak belirlenen haritalar (Türkiye Fiziki Haritası, Dünya Fiziki Haritası, Dünya Siyasi Haritası, Dilsiz Haritalar) eklenmelidir.

Kaynakça/Reference

- Abbak, A. C. (2016). Sosyal Bilgiler Dersi Harita Okuma ve Yorumlama Becerisinin Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerine göre İncelenmesi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Adana: Çukurova Üniversitesi. 10 6, 2019 tarihinde alındı
- Açıl, Ö., Güvenç, H., Hayta, A., & Kılıç, S. (2020). Sosyal Bilgiler 7 Ders Kitabı. (E. Koçoğlu, Dü.) Ankara: MEB Devlet Kitapları Özgün Matbaacılık.
- Akkuş, Z., & Kuzey, M. (2018). Ortaokul Öğrencilerinin Harita ve Yön Becerilerine Sahip Olma ve Bu Becerileri Yaşama Aktarabilme Durumları Üzerine Bir Değerlendirme. *Milli Eğitim Dergisi*, 47(218), 201-234. 10 26, 2019 tarihinde <https://dergipark.org.tr/tr/pub/milliegitim/issue/39856/472058> adresinden alındı
- Aksoy, B., & Demirci Şenkal, A. (2021). Görsel İletişim Aracı Olarak Haritalar. H. Koç, & A. Ergün içinde, *Bilginin Görsel İfadesi: Haritalar* (s. 34-56). Ankara: Pegem Akademi.
- Aktürk, V. (2012). Sosyal Bilgiler Dersinde Animasyon ve Dijital Harita Kullanımının Öğrencilerin Mekan Algılama Becerilerine Etkisi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyonkarahisar: Kocatepe Üniversitesi. 10 26, 2019 tarihinde <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp> adresinden alındı
- Ayas, C., Kaya, H., Taştan, B., & Özder, A. (2015). Google Earth Görüntülerinin ve QGIS Açık Kaynak Kodlu CBS Yazılımının Sosyal Bilgiler Eğitiminde Kullanılması. *Marmara Coğrafya Dergisi*(32), 43-60. 12 6, 2020 tarihinde <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/3464> adresinden alındı
- Başbüyük, A., & Çıkkılı, Y. (2002). İlköğretim 6. ve 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Coğrafya Konularında Çalışma Yaprağı ve Dilsiz Harita Kullanımının Öğrenci Motivasyon ve Başarısı Üzerine Etkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*(16), 29-38. 10 26, 2019 tarihinde <https://dergipark.org.tr/en/pub/maruaebd/issue/361/2572> adresinden alındı
- Bednarz, S. W., Acheson, G., & Bednarz, R. S. (2006). Maps and Map Learning in Social Studies. *Social Education*, 70(7), 398-432. 10 28, 2019 tarihinde https://go.gale.com/ps/retrieve.do?tabID=T002&resultListType=RESULT_LIST&searchResultsType=SingleTab&hitCount=11&searchType=AdvancedSearchForm¤tPosition=9&docId=GALE%7CA155400700&docType=Article&sort=Relevance&contentSegment=ZGPP-MOD1&prodId=ITOF&pa adresinden alındı
- Beitlova, M., Popelka, S., & Vozenilek, V. (2020). Differences in Thematic Map Reading by Reading by Students and Their Geography Teacher. *ISPRS International Journal of Geo-Information Int. J. Geo-Inf*, 9(9), 492. doi:10.3390/ijgi9090492
- Bekdemir, Ü., & Polat, S. (2016, Güz). Sosyal Bilgiler 5. Ve 6. Sınıf Ders Kitaplarında Harita Kullanımı. *Sosyal Bilimler EKEV Akademi Dergisi*, 20(68), 363-382. 08 27, 2020 tarihinde <http://www.ekevakademi.org/DergiTamDetay.aspx?ID=703> adresinden alındı
- Bilgin, T. (2001). Genel Kartografa II. İstanbul: Filiz Kitabevi.
- Brown, R. G. (1986). Map, Globe, and Graphing Readiness Activities: Developing Universal Thinking Skills. *The Social Studies*, 77(6), 229-233. doi:<https://doi.org/10.1080/00377996.1986.9957432>
- Buğdaycı, İ. (2012). İlköğretimde Harita Kullanımı Üzerine Bir İnceleme (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Konya: Selçuk Üniversitesi. 10 9, 2020 tarihinde alındı
- Buğdaycı, İ., & Bildirici, İ. Ö. (2009). Harita Kullanımının Coğrafya Eğitimindeki Önemi. T. H. Odası (Dü.), 12. Türkiye Harita Bilimsel ve Teknik Kurultayı. içinde Ankara. 10 28, 2019 tarihinde https://www.hkmo.org.tr/resimler/ekler/f489f642a0ddb10_ek.pdf adresinden alındı
- Buğdaycı, İ., & Selvi, H. Z. (2018). İlkokul Öğrencileri İçin Tasarlanan Haritaların Öğrenme Becerisine Katkısı. Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Mühendislik Bilimleri Dergisi, 7(2), 672-684. doi:DOI: 10.28948/ngumuh.444694
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2018). Bilimsel Araştırma Yöntemleri (24. b.). Ankara: Pegem Akademi.

- Çalışkan, O. (2020). Coğrafya Eğitimi ve Arazi Çalışmaları (3 b.). Ankara: Pegem Akademi.
- Darakçı, S. (2016). Sosyal Bilgiler Öğretim Programı ve Ders Kitaplarında Harita Kullanımı. Mehmet Akif Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 3(4), 15-31. 06 28, 2021 tarihinde <https://dergipark.org.tr/en/pub/ebed/issue/22328/239289> adresinden alındı
- Demir, Y., & Atasoy, E. (2018, Aralık). 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabının (2017) Değerlendirilmesi. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 31(2), 753-780. doi:DOI: 10.19171/uefad.505647
- Demiralp, N. (2009). Haritalarla Öğrenme. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 7(4), 955-973. 10 28, 2019 tarihinde <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tebd/issue/26109/275087> adresinden alındı
- Demiralp, N. (2006). Coğrafya Öğretiminde Gösteri Yöntemi Kullanılarak Harita ve Küre Kullanım Becerilerinin Geliştirilmesi (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi. 10 26, 2019 tarihinde <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp> adresinden alındı
- Doğanay, H. (1993). Coğrafya'da Metodoloji Genel Metodlar ve Özel Öğretim Metodları. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Duman, B., & Tural, A. (2019). Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın Okryazarlık Becerileri Açısından İncelenmesi. ICOESS 2019 3rd International Congress of Eurasian Socail Sciences (s. 88-94). Bodrum/Muğla: ICOESS. 07 03, 2021 tarihinde alındı
- Durmuş, E. (2020). Küre ve Harita Bilgisi. H. Akengin, & İ. Dölek içinde, Genel Fiziki Coğrafya (s. 73-126). Ankara: Pegem Akademi.
- Evirgen, Ö. F., Özkan, J., & Öztürk, S. (2020). Sosyal Bilgiler 5 Ders Kitabı. (S. Elmacı, A. Altun, & A. Beldağ, Dü) Ankara: MEB Devlet Kitapları Özgün Matbaacılık.
- Göksel, O. (2007). Sosyal Bilgiler Öğretiminde Harita ve Grafik Kullanımının Eğitimi Destekleme Düzeyi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Manisa: Celal Bayar Üniversitesi. 10 6, 2019 tarihinde alındı
- Harita Genel Müdürlüğü. (2019, Kasım 11). Haritanın Tanımı, Özellikleri ve Sınıflandırmalar. Harita Genel Müdürlüğü: <https://www.harita.gov.tr/images/egitim/genelharitacilik.pdf> adresinden alındı
- Havelková, L., & Hanus, M. (2018). The Impact of Map Type on the Level of Student Map Skills. Cartographica, 53(3), 149-170. doi:<https://doi.org/10.3138/cart.53.3.2017-0014>
- İnel, Y. (2011). Sosyal Bilgiler Öğretiminde Öğrencilerin Ölçek Kullanma Becerilerinin Geliştirilmesi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi. 10 15, 2020 tarihinde alındı
- İz bırak, R. (1992). Coğrafya Terimleri Sözlüğü. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Kaldybekova, R., Aksoy, B., & Abdymanapov, B. (2021). Impact of Activity-Based Map Literacy Skills Teaching on Academic Achievement Levels of Secondary School Students in Kazakhstan. Review of International Geographical Education (RIGEO), 11(1), 151-167. doi:10.33403/rigeo.853728
- Kara, H., Sezer, A., & Şanlı, C. (2018). Ortaöğretim Coğrafya Ders Kitaplarında Haritaların Kullanımı. International Journal of Geography and Geography Education, 38, 20-39.
- Kartal, F. (2021). Haritalarda Aranılan Özellikler ve Haritaların Sınıflandırılması. H. Koç, & A. Ergün içinde, Bilginin Görsel İfadesi: Haritalar (s. 92-112). Ankara: Pegem Akademi.
- Kidman, G., & Chang, C.-H. (2023). Maps and geographical education to encourage the joy of learning for all. International Research in Geographical and Environmental Education. doi:10.1080/10382046.2023.2231282
- Koç, H. (2013). Harita Beceri Düzeyleri İle Öğrenme Stilleri Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi Üzerine Bir İnceleme. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 6(4), 17-32. doi:10.12780/UUSBD210
- Koç, H. (2020). Coğrafya Öğretiminde Haritalar ve Atlasların Kullanımı. A. Sezer içinde, Coğrafya Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı (s. 119-146). Ankara: Pegem Akademi.
- Koç, H. (2021). Haritalar Nasıl Görülür, Algılanır ve Yorumlanır? H. Koç, & A. Ergün içinde, Bilginin Görsel İfadesi: Haritalar (s. 358-386). Ankara: Pegem Akademi.
- Koç, H., & Aksoy, B. (2015). Harita Becerileri ve 11-14 Yaş Grubundaki Öğrencilerin Yapabilecekleri Harita Becerileri. M. Safran içinde, Sosyal Bilgiler Öğretimi (4 b., s. 361-387). Ankara: Pegem Akademi.
- Koç, H., & Aksoy, B. (2020). Coğrafya Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı (3 b.). (Adem Sezer, Dü) Ankara: Pegem Akademi.

- Kuzey, M. (2016). Ortaokul Öğrencilerinin Harita ve Yön Okuryazarlığı Üzerine Bir İnceleme (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Erzurum: Atatürk Üniversitesi. 10 25, 2020 tarihinde alındı
- McClure, R. W. (1992). A Conceptual Model for Map Skills Curriculum Development Based Upon A Cognitive Field Theory Philosophy (Yayınlanmamış Doktora Tezi b.). Oklohama State University, Oklohama, United State of America. 12 23, 2019 tarihinde alındı
- Mercimek, Y. (2021). Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarındaki Coğrafi Haritaların Değerlendirilmesi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi b.). Kırşehir: Ahi Evran Üniversitesi. 12 24, 2021 tarihinde alındı
- Metin Göksu, M., & Taşyürek, Z. (2016). Ortaokul Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarının Öğrencilerin Gelişimsel Düzeyine Uygunluğunun İncelenmesi. Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 11(3), 1753-1768. doi:http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9415
- Mozakoğlu, M. (2020). Ders Kitaplarında Bilimsel İçerik. Ö. Demirel, & K. Kiroğlu içinde, Ders Kitabı İncelemesi (4 b., s. 116-137). Ankara: Pegem akademi.
- Muir, S. P. (1985). Understanding and Improving Students' Map Reading Skills. The Elementary School Journal, 86(2), 207-216. doi:https://doi.org/10.1086/461444
- Öğütveren, M. (2014). Sosyal Bilgiler 6. Sınıf Coğrafya Konularının Öğretiminde Google Earth Programının Başarıya Etkisi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Giresun: Giresun Üniversitesi. 10 26, 2019 tarihinde https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp adresinden alındı
- Parker, W. C. (2018). İlkokul ve Ortaokullarda Sosyal Bilgiler Eğitimi (14. Baskıdan Çeviri b.). (F. Zayımoğlu Öztürk, & S. B. Demir, Çev.) Ankara: Pegem Akademi.
- Rane, A., John, V. N., & Murthy, S. (2020). GeoMaps: An Interactive Application to Enhance Map Comprehension Skills of Students. 2020 IEEE 20th International Conference on advanced Learning Technologies (ICALT), (s. 254-258). Tartu, Estonia. doi:10.1109/ICALT49669.2020.00083
- Sarıgül, O. (2021). Yaşantımızın Vazgeçilmez Araçları: Haritalar. H. Koç, & A. Ergün içinde, Bilginin Görsel İfadesi:Haritalar (s. 1-32). Ankara: Pegem Akademi.
- Schuit, W. (2011). A Method for Teaching Topographic Map Interpretation. Journal of Geography, 110(5), 209-211. doi:https://doi.org/10.1080/00221341.2011.549497
- Sever, R. (2018). Harita Bilgisi (Kartografya). H. Yazıcı, & N. Koca içinde, Genel Coğrafya (s. 176-203). Ankara: Pegem Akademi.
- Slomska, K. (2017). Evaluation of selected maps used in early school education in Poland and proposal of a new solution. Polish Cartographical Review, 49(2), 67-77. doi:10.1515/PCR-2017-0006
- Şendil, S. (2011). İlköğretim 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Üç Boyutlu Plastik Kabartma Haitanın Öğrenmeye Etkisi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi. 10 26, 2019 tarihinde https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp adresinden alındı
- Şimşek, N. (2007). Sosyal Bilgiler Öğretiminde CBS Temelli Uygulama ve Etkinliklerin Öğrenci Başarısı ve Derse Karşı Tutumuna Etkisi (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi. 10 26, 2019 tarihinde https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp adresinden alındı
- Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2016, 01 12). MEB Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliği. Ders Kitapları DB: http://ttkb.meb.gov.tr/www/ders-kitaplari-db/dosya/9 adresinden alındı
- Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2019, 08 26). Taslak Ders Kitabı ve Eğitim Araçları İle Bunlara Ait E-İçeriklerin İncelenmesinde Değerlendirmeye Esas Olacak Kriterler ve Açıklamaları. Ders kitaplarının İncelenmesi: http://ttkb.meb.gov.tr/www/ders-kitaplari-icin-dokumanlar/dosya/32 adresinden alındı
- TC MEB Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı. (2018). Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı. Ankara: TC. Milli Eğitim Bakanlığı. https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812103847686-SOSYAL%20B%C4%B0LG%C4%B0LER%20%C3%96%C4%9ERET%C4%B0M%20PROGRAMI%20.pdf adresinden alındı

- Türk Dil Kurumu. (2019). Güncel Türkçe Sözlük. Türk Dil Kurumu Sözlükleri: <http://sozluk.gov.tr/> adresinden alındı
- Uyanık, C. (2016). Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarının, Harita Okuma Becerisi Açısından Analizi. Kastamonu: Kastamonu Üniversitesi.
- Ünal, A. V., & Özkaral, T. C. (2019). 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı ile Ders Kitaplarının Harita Kullanımı Açısından İncelemesi. 1. İstanbul Uluslararası Coğrafya Kongresi Bildiri Kitabı (s. 167-178). İstanbul: İstanbul Üniversitesi Yayınları. doi:ORCID: A.V.Ü. 0000-0001-6438-6545; T.C.Ö. 0000-0003-4595-816X
- Ünal, F. (2008). İlköğretim 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Yurdumuzun Komşuları ve Türk Dünyası Ünitesinde Geçen Haritaların Kullanılabilirlik Düzeyi (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi. 7 19, 2019 tarihinde alındı
- Ünal, F., & Ünal, M. (2012, Kış). Sosyal Bilgiler Öğretim Programları (1924-2005) ve Ders Kitaplarında (2005-2010) Harita Okuma Becerisi. Milli Eğitim(193), 165-183. 06 28, 2021 tarihinde alındı
- Ünlü, M. (2014). Coğrafya Öğretimi (1 b.). Ankara: Pegem Akademi.
- Ünlü, M. (2021). Harita Becerileri. H. Koç, & A. Ergün içinde, Bilginin Görsel İfadesi: Haritalar (s. 388-420). Ankara: Pegem akademi.
- Ünlü, M., Üçışık, S., & Özey, R. (2002). Coğrafya Eğitim ve Öğretiminde Haritaların Önemi. Marmara Coğrafya Dergisi(5), 9-25. 10 28, 2019 tarihinde <http://dspace.marmara.edu.tr/handle/11424/2435> adresinden alındı
- Üzümçü, N. O. (2007). İlköğretim 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Harita Okuma Becerisinin Aktif Öğrenme Yöntemiyle Kazandırılması (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi. 10 06, 2019 tarihinde alındı
- Weeden, P. (2003). Learning through maps. D. Tilbury, & M. Williams içinde, Teaching and Learning Geography (s. 168-179). London and New York: RoutledgeFalmer.
- Yalçın, E. (2019). 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabında Yer Alan Haritaların Nitelikleri ve Kullanılabilirlik Düzeylerine İlişkin Öğretmen Görüşleri (Giresun Örneği). Giresun: Giresun Üniversitesi.
- Yalçınkaya, E. (2004). İlköğretim okulu 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında yer alan haritaların nitelikleri ve kullanılabilirlik düzeylerine ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri (Kayseri örneği). Ankara: Gazi Üniversitesi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). 9 24, 2020 tarihinde alındı
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (10. Baskıdan Tıpkı 11. b.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, C., Kaplan, F., Kuru, H., & Yılmaz, M. (2020). Sosyal Bilgiler 6 Ders Kitabı. (S. Elmacı, & M. B. Yılar, Dü) İzmir: MEB Devlet Kitapları Çağlayan Matbaası.
- Yıldırım, S. (2021). Harita Özellikleri, Ögeleri, Tipografik unsurlar ve Tasarım İlkeleri. H. Koç, & A. Ergün içinde, Bilginin Görsel İfadesi: Haritalar (s. 57-90). Ankara: Pegem Akademi.

EKLER

Ek-1. Harita İnceleme Formu

HARİTA İNCELEME FORMU

	Evet	Kısmen	Hayır
HARİTA UNSURLARI			
1. Haritanın Başlığı ve Çerçevesi			
1.1. Haritanın başlığı uygun bir yerde ve belirgin olarak verilmiş mi?			
1.2. Haritanın çerçevesi var mı?			
1.3. Haritanın başlığı harita için uygun mu?			
2. Harita İşaretleri (Lejant)			
2.1. Haritanın işaretler bölümü (lejant) var mı?			
2.2. İşaretler bölümü haritadaki verilere uygun hazırlanmış mı?			
2.3. Harita işaretleri bölümü açıkça görünüyor mu?			
2.4. Haritanın işaretler bölümünde belirtilen semboller anlaşılır ve okunaklı mı?			
2.5. İşaretler bölümünde kullanılan sembollerin her biri, harita üzerinde kullanılmış mı?			
2.6. Haritanın işaretler bölümünde belirtilen renkler (yükseklik-derinlik basamakları ve semboller) anlaşılır mı?			
2.7. Haritadaki işaretlerin sayısı sınıf düzeyine uygun mu?			
3. Ölçek			
3.1. Haritada ölçek belirtilmiş mi?			
3.2. Haritada kesir ölçek var mı?			
3.3. Haritada çizgi ölçek var mı?			
3.4. Haritanın ölçek değeri/işareti görünür bir yerde mi?			
3.5. Haritanın ölçeği konuda gösterilmesi gereken alana uygun mu?			
4. Yön işareti (Yön oku)			
4.1. Haritada yön işareti var mı?			
4.2. Haritadaki yön işareti görünür ve anlaşılır bir şekilde belirtilmiş mi?			
5. Coğrafi Koordinat Bilgileri			
5.1. Haritada coğrafi koordinat bilgileri (Ekvator, paralel, meridyen, enlem, boylam vb.) var mı?			

5.2. Haritadaki koordinat bilgileri amaca uygun ve anlaşılır bir biçimde düzenlenmiş mi?			
6. Lokasyon Haritası (Yer Bulduru Haritası)			
6.1. Haritada lokasyon haritası verilmiş mi?			
6.2. Lokasyon haritası anlaşılır ve yeterli büyüklükte mi?			
6.3. Lokasyon haritasının konumu doğru mu?			
7. Harita renklendirilmesi			
7.1. Haritadaki renkler belirgin ve ayırt edilebiliyor mu?			
7.2. Haritadaki renklerin baskı kalitesi iyi mi?			
HARİTANIN SAYFADA KONUMLANDIRILMASI			
1. Haritanın sayfadaki yeri uygun seçilmiş mi?			
2. Harita sayfada tüm unsurları ile görünüyor mu?			
HARİTADAKİ BİLGİLER			
1. Haritada verilen bilgi ve birimlerin (Dağ, akarsu, yükselti, yerleşme...) işaretlemeleri doğru yapılmış mı?			
2. Haritadaki yer isimleri vb. doğru yazılmış mı?			
3. Haritadaki yazı ve işaretlemeler okunaklı mı?			
4. Haritada verilen bilgiler güncel mi?			
5. Haritanın kaynağı belirtilmiş mi?			
6. Haritanın tarihi belirtilmiş mi?			
7. Ekonomik faaliyetler... gibi özel haritalarda ilgi çekici resim, şekil vb. kullanılmış mı?			
8. Amaca ve sınıf seviyesine göre gereksiz bilgi-ayrıntı var mı?			
ÖĞRETİM PROGRAMINA VE KAZANIMA UYGUNLUK			
1. Kullanılan harita dersin kazanımına uygun mu?			
2. Kullanılan harita yaş grubuna uygun mu?			

EXTENDED ABSTRACT

1. INTRODUCTION

Maps can be used to show the distribution of geographical information obtained in many fields such as industry, mining, tourism, construction works, land location, population and settlement, to analyze and interpret data, and to transfer information about the world to future generations more permanently and widely (Bilgin, 2001; Çalışkan, 2020; Durmuş, 2020; Kidman & Chang, 2023; Sever, 2018). Maps are both used as a teaching tool and an effective and useful tool that facilitates our lives in many areas, concretizes and visualizes subjects. Map skills have been defined by various researchers and their sub-skills have been specified (Brown, 1986; Koç, 2021; McClure, 1992; Muir, 1985; Parker, 2018; Weeden, 2003). Briefly, map skill can be expressed as the ability to use maps. It is a skill that requires a wide scope and high-level thinking skills. Reading and understanding the symbols in various colors and shapes on maps, reading the map, determining the current location and direction using maps, understanding and using the scale of maps, making various measurements (distance, area) on the map, profiling the terrain and creating our own maps using the information we have acquired are important stages of this skill. The features that a map should have are called map elements. There are five basic map elements: map title, scale, map key (map index), geographic coordinate system, map frame (Durmuş, 2020). In addition to these basic map elements, the direction arrow, location map, the source of the map and the projection of the map are other elements in maps (Koç, 2013). There are rules about the representation of each element on maps. Maps used in textbooks should also comply with these rules. Although various studies have been conducted on maps in textbooks, it has been observed that there are few studies that examine the qualities of maps in detail. "Determining the suitability of the quality of maps in middle school social studies textbooks for gaining map skills" constitutes the main subject of this study.

2. METHOD

In this study, social studies textbooks taught in secondary schools were evaluated in accordance with document analysis using a qualitative research approach. The maps in the "People, Places and Environments" learning area of middle school social studies textbooks were analyzed according to the criteria in the Map Review Form given in Appendix 1. One form was marked for each map and the findings were transferred to the computer environment. Then, total frequencies and percentages were calculated for each item at the grade level. Tables were prepared for the measurement values of all main groups and sub-items. The findings presented in tables were supported and discussed with map visuals from the textbook. The frequency and percentage ratios of all maps were calculated and the general characteristics of the maps were revealed. The findings were evaluated in terms of their suitability for the development of map skills.

3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

Maps in secondary school social studies textbooks, map elements (map title and frame, map signs, scale, direction arrow, geographical coordinate information, location map, map coloring), positioning of the maps on the page, information on the map were examined in terms of suitability to the curriculum and learning outcomes. It was observed that 18% of the maps examined did not have a map frame. It has been determined that there are 32% maps in the map signs section that do not meet the preparation criteria in accordance with the data on the map. No fractional scale was used in all maps examined. The proportion of maps that are not suitable for the grade level of the number of map signs is 21%. In the evaluation of geographical coordinate information, it was seen that 82% of the maps examined did not include this information, and the rate of maps that did not include the source of the maps and the date of the map was 86%. One of the stages of developing map skills is understanding symbols (McClure, 1992). Map signs (map index), one of the map elements, were examined and it was concluded that the maps in the textbooks

generally have a map index, although it was seen that the most deficiencies were in this part of the maps (Mercimek, 2021; Uyanık, 2016). According to these data, the lack of a map index on the maps is one of the deficiencies in the maps. Unlike other studies, a more detailed examination of the map index section was made and the following conclusions were reached: It was observed that there were deficiencies in the maps, regarding the symbols and signs given in the map data and map signs section. Attention should be paid to the “clarity of symbols” on the maps (Slomska, 2017, p. 72). In the evaluations regarding the map signs section being clearly visible, the symbols being understandable and readable, the use of all symbols in the signs section on the map, the understandability of the colors used in this section, and their suitability for the grade level, it was seen that a basic element of the maps had inaccuracies. Understanding the information on the map is useful not only in geography but also in daily life (Weeden, 2003). Therefore, it must contain accurate information. When the accuracy of the information and units given on the map and whether the place names were written correctly were examined, it was seen that there were various inaccuracies. The font style and font size used on the map must be aesthetic and readable (Bilgin, 2001; Yıldırım S., 2021). The feature that negatively affects the use of maps is that the writings and markings on the map are not legible. In a study, the font size in simple texts for adults was determined as 9-11 points, while the minimum font size on the map was 6 points (Slomska, 2017). The fact that font sizes smaller than 6 points were used in the maps examined affected their readability. In this regard, the research concluded that the maps in the People, Places and Environments learning area of secondary school social studies textbooks are inadequate in quality and few in number. According to the data obtained, other results are that there are inaccuracies in the information on the maps, the maps are not chosen in accordance with the purpose of the subject, they do not have basic map elements and they are not suitable for the development level of the students. As a result, deficiencies in the maps will negatively affect students, their learning and skill acquisition.

ARAŞTIRMANIN ETİK İZİNİ

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Alt Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 12.02.2021

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 58

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

Araştırmacılardan 1. yazarın araştırmaya katkı oranı %50, 2. yazarın araştırmaya katkı oranı %50'dir.

Yazar 1: Araştırmanın tasarlanması, veri analizi, raporlaştırma.

Yazar 2: Yöntemin belirlenmesi, danışmanlık, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları.

ÇATIŞMA BEYANI (CONFLICT OF INTEREST)

Çalışmanın yazarları araştırmada herhangi bir kişi ya da kurum ile bireysel çıkar çatışmasının bulunmadığını beyan ve kabul eder.



Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)

Bolu Abant İzzet Baysal University
Journal of Faculty of Education

2024, 24(2), 850–869. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2024..-1352135>



Ebeveyn-Çocuk İlişkisi ve Çocukların Psikolojik İyi Oluşları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Examination of The Relationship Between The Parent-Child Relationship and The Children's
Psychological Well-being

Burçin ÖZOĞUL¹ , Aysel ÇOBAN² 

Geliş Tarihi (Received): 29.08.2023

Kabul Tarihi (Accepted): 02.04.2024

Yayın Tarihi (Published): 24.06.2024

Öz: Bu çalışmada okul öncesi dönem çocuklarının ebeveyn-çocuk ilişkisi ve psikolojik iyi oluşları arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışmada ebeveynlerin ve öğretmenlerin değerlendirmelerine yer verilmiştir. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini Türkiye genelindeki resmi veya özel kreş, anasınıfı ve anaokullarında eğitim gören 3-6 yaş grubu çocuklar oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama araçları olarak "Ebeveyn, Çocuk ve Öğretmenler için Kişisel Bilgi Formu", "Okul Öncesi Çocuklar İçin Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlık Ölçeği/PERİK" ve "Çocuk-Ebeveyn İlişki Ölçeği" kullanılmıştır. Sonuçlara göre, çocukların psikolojik iyi olma hali ile ebeveyn-çocuk ilişkisi arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Çocuğun kardeş sayısı, yaşı, cinsiyeti değişkenleri ile çocukların PERİK Ölçeği puanları arasında anlamlı fark bulunmuştur. PERİK Ölçeği'nin Duygusal Denge/Stresle Başa Çıkma boyutunda kız çocuklarının lehine anlamlı farklılık saptanmıştır ($p < 0.05$). Çocukların yaşına göre, 6 yaşındaki çocukların lehine PERİK Ölçeği puanlarında anlamlı farklılık bulunmuştur ($p < 0.05$). Kardeş sayısı arttıkça PERİK Ölçeğinden alınan toplam puanların azaldığı saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Psikolojik İyi Oluş, Ebeveyn-Çocuk İlişkisi, Okul Öncesi Eğitim

&

Abstract: In this study, the relationship between parent-child relationship and psychological well-being of preschool children was examined. The study includes the evaluations of parents and teachers. Relational survey model was used in the study. The sample of the study includes children aged 3-6 years who attend public or private kindergartens, preschools and kindergartens across Turkey. "Personal Information Form for Parents, Children and Teachers", "Social Emotional Well-Being and Psychological Resilience Scale for Preschool Children/PERİK" and "Child-Parent Relationship Scale" were the data collection tools of the study. According to the results, no significant difference was found between children's psychological well-being and parent-child relationship. A significant difference was found between the variables of the child's number of siblings, age, gender, and the PERİK Scale scores of the children. A significant difference was found in favor of girls in the Emotional Balance/Coping with Stress dimension of the PERİK Scale ($p < 0.05$). According to the age of the children, there was a significant difference in favour of the 6-year-old children in the PERİK Scale scores ($p < 0.05$). It was found that as the number of siblings increased, the total scores obtained from the PERİK Scale decreased.

Keywords: Psychological Well-being, Parent-Child Relationship, Preschool Education

Atıf/Cite as: Özoğul, B. ve Çoban, A. (2024). Ebeveyn-çocuk ilişkisi ve çocukların psikolojik iyi oluşu arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 850-869. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2024..-1352135>

İntihal-Plagiarizm/Etik-Ethic: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/pub/aibuelt>

Copyright © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University– Bolu

* Bu araştırma, tez olarak sunulmuştur. Yapılan tez çalışmasının makalesidir.

¹ Sorumlu yazar. Burçin Özoğul, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, burcinozogul@ankara.edu.tr, ORCID: 0000-0003-1619-4906

² Prof. Dr. Aysel Çoban, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, ayselcoban@hacettepe.edu.tr, ORCID: 0000-0001-5565-2389

1. GİRİŞ

Çocuk gelişimi; çocukların ebeveynleri, bakıcıları, öğretmenleri ve akranlarıyla olan ilişkilerini içeren deneyimlerin yaşamın erken dönemlerinde inşa edildiğini göstermekte, bu deneyimlerin sağlıklı ruh sağlığının temelini oluşturduğunu vurgulamaktadır. Bir çocuğun ilişki ortamı, duygusal sağlık ve stres tepki sistemlerinin düzenlenmesi gibi yaşam boyu sürecek becerilerinin gelişimini etkileyebilmektedir (Center on the Developing Child at Harvard University, 2013; 2010). Erken çocukluk döneminde yaşanan aksaklıklar, çocuğun öğrenme ve başkalarıyla ilişki kurma kapasitesi üzerinde uzun vadeli olumsuz etkilere sebep olabilmektedir. Çocukluk döneminde ruhsal olarak sağlıklı olmak; problem durumlarla nasıl başa çıkılacağını öğrenmeyi, gelişimsel ve duygusal açıdan kilometre taşlarına ulaşmayı, sosyal becerileri kullanarak sağlıklı sosyal ilişkiler kurmayı içerir (Wolicki ve ark., 2021).

Bandura, sosyal bir varlık olan insanın öğrenme sürecinde sosyal ilişkilerin önemli bir yere sahip olduğunu belirtir. İngiliz psikanalist John Bowlby ise diğer insanlarla olan yakın bağları, kişinin yaşamının merkezi olarak tanımlar (Powell vd., 2014). İnsan, doğuştan gelen bir ait olma ve diğer insanlarla karşılıklı bağlar kurma dürtüsüne sahiptir. İnsanlarla etkileşim, çocukların kendi düşünme biçimlerini geliştirmelerine ve çevrelerindeki dünyayı anlamalarına, kendilerini nasıl ifade edeceklerini ve duygularını nasıl yöneteceklerini öğrenmelerine yardımcı olmaktadır (UNICEF, 2023). Çocukların ilk sosyal etkileşimleri ebeveynleriyle geliştirdikleri ilişkiler çerçevesinde şekillenir. Sosyal-duygusal yeterliliklerin gelişimi, ebeveyn ve çocuk arasındaki bir ortak düzenleme sürecinde gerçekleşir (Morris ve ark., 2007).

Ebeveynle kurulan bu ilk sosyal ilişkiler, pek çok farklı değişkenden etkilenebilmektedir. Literatürde yer alan araştırmalar, ebeveyn-çocuk ilişkisinin ebeveynlerin benimsedikleri ebeveynlik stilleri (Bigner ve Gerhardt; 2019), ebeveynler ve çocuklar arasındaki davranış özellikleri (Topçu Bilir ve Sop, 2016), aile yapısı (Popov ve Ilesanmi, 2015; Öngider, 2013; Russell ve ark., 2002), çocuğun cinsiyet, yaş ve gelişim özellikleri (Saygı, 2011; Russell ve ark., 2002), kardeş sayısı (Pristina Rosalyn ve Divya Dovina, 2019), mizaç (Popov ve Ilesanmi, 2015), genetik özellikler (Popov ve Ilesanmi, 2015; Bigner ve Gerhardt, 2019), anne-babanın eğitim ve çalışma durumu (Saygı, 2011), sosyoekonomik durum (Bigner ve Gerhardt, 2019; Ge, 2017; Saygı, 2011), etnik ve kültürel faktörler (Bigner ve Gerhardt, 2019; Russell ve ark., 2002), yakın çevre (Russell ve ark., 2002) ve iletişim (Popov ve Ilesanmi, 2015) gibi çeşitli faktörlerle ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Çocukların olumlu duygusal sağlıklarını ve iyi oluşlarını teşvik eden, olumlu bir benlik duygusunun yanı sıra stresli durumlarla başa çıkma, korkuların üstesinden gelme ve hayal kırıklıklarını kabul etme yeteneği gibi genel psikolojik sağlıklarını destekleyen ebeveyn bakımına ihtiyaçları vardır (Breiner ve ark., 2016). Çocukların sosyal deneyimlerinin ve iyi oluşlarının birbiriyle ilişkili ve karşılıklı olarak birbirlerini pekiştiren alanlar olduğu düşünülebilir. Çocuklar kendilerini güvende ve mutlu hissettikleri; kendileri ve içinde buldukları sosyal-kültürel-fiziksel çevreleri hakkında bilgi edinirken desteklendikleri nitelikli ortamlarda başarılı olmaktadır. Küçük çocuklar ve ebeveynleri arasındaki günlük etkileşimler ve etkinlikler, çocukların iyi oluşlarını, bilişsel ve sosyal-duygusal becerilerini desteklemektedir (OECD, 2020). Ebeveynin çocuğa sağladığı nitelikli bakımın ve kaliteli sosyal ilişkilerin, olumsuz benlik algısı, sosyal becerileri kullanmada yetersizlik hissetme, stresli veya başa çıkılması zor süreçlerle (çatışma, iletişim eksikliği vb.) baş etmede zorlanma gibi duygu durumlarını beraberinde getiren niteliksiz sosyal deneyimlerin etkilerini en aza indirmeye yardımcı olabildiği; etkili plan yapabilme, öz yeterlilik, duygu düzenleme, olumlu duygular gibi psikolojik iyi oluşun sürdürülmesini destekleyici yürütücü işlevleri üst düzeye çıkarabilmeyi desteklediği düşünülmektedir. Sağlıklı ebeveyn-çocuk ilişkisinin çocukların psikolojisi ve ruh sağlıkları üzerinde olumlu etki bırakabileceği beklenmektedir. Literatürde ebeveynlerin çocuklarıyla olan ilişkisinin, çocukların psikolojik iyi oluşları üzerinde kilit bir rol üstlenebileceğine ve sağlıklı ebeveyn-çocuk ilişkisinin çocuğun psikolojik iyi oluşunu olumlu etkileyeceğine vurgu yapan birçok çalışma bulgusu yer almaktadır (Erata ve Özbey, 2020; Gençdoğan ve Gülbahçe, 2021; Öngider, 2013; Saygı ve Balat, 2013). Yaşamın ilk yıllarında geliştirilen olumlu ilişkiler, çocukların psikolojik iyi oluşlarının olumlu yönde gelişmesine yardımcı olmaktadır (Raver ve Zigler, 2004).

Psikolojik iyi oluşu, kısaca bireyin yaşam doyumunun, psikolojik açıdan sağlıklı olma düzeyinin ve başarı duygularının karışımı şeklinde tanımlamak mümkündür. Psikolojik iyi oluş sadece mutlu hissetmek ve hayattan memnun olmaktan daha fazlasıdır. İyi yaşamı tanımlayan şey sadece olumsuz duyguların ya da deneyimlerin yokluğu değil, bu deneyimlere ilişkin zengin bir algıya sahip olmayı ve ortaya çıkabilecek zorlukları ve güçlükleri başarıyla yönetmektir (Ryff ve Singer, 2003). Kişinin öznel deneyimlerinin doğasından etkilenen psikolojik iyi oluş; fiziksel, ruhsal ve sosyal işleyişin farklı yönleriyle ilişkilidir. İyi oluş, kişisel beklentiler ile iş, aile, sağlık, ekonomik durum, kişiler arası ilişkiler gibi farklı insan deneyimleri arasındaki dengenin bir sonucu olarak adlandırılır (Wells, 2010).

Psikolojik iyi oluşun boyutlarından biri, diğer insanlarla olumlu ilişkiler sürdürülebilme yeteneğidir ve psikolojik iyi oluş ile başkalarıyla kurulan olumlu ilişkiler arasında bir ilişki vardır (Ryff ve Singer, 1998; Keyes ve ark., 2002). İnsanlar, istikrarlı sosyal ilişkilere ve güvenebilecekleri arkadaşlara sahip olmaya, bu sayede kendileri ruhsal ve psikolojik açıdan tatmin etmeye ihtiyaç duyarlar. Bu nedenle, iyi oluşun sosyal temas ve kişilerarası ilişkilerden etkilendiğini ifade etmek mümkündür. Ryff (2001), pozitif sosyal ilişkilerin belirli bir psikolojik işleyişi öngörebileceğini düşünmüş, olumlu ilişkilerin varlığının zevk ve olumlu bir ruh hali ile ilişkili olduğunu gözlemiştir. Kevin vd. (2001), ve Cutrona ve ark. (2000), sosyal bütünleşme, sağlık, sosyal destek ve iyi oluş arasında pozitif yönde bir ilişki olduğunu göstermiştir. Bir kişinin kendi psikolojik iyi oluşunu değerlendirmesinde sosyal ve kültürel bağlamın önemini vurgulayan Diener ve Diener'in (1995) çalışması da psikolojik iyi oluş ve sosyal ilişkiler arasındaki ilişkiyi desteklemekte, bireyin psikolojik iyi oluşunun içinde bulunduğu sosyal bağlarla yakından ilişkili olduğunu göstermektedir.

Bir ulusun duruşunun gerçek ölçütü, çocuklarına ne kadar iyi baktıklarıyla ilgilidir (UNICEF, 2007). Çocukların sağlık ve güvenliklerine, maddi güvencelerine, eğitim ve sosyalleşmelerine, sevildikleri, değer gördükleri ve içine doğdukları aile ve toplumlara dahil edilme duygularına ne kadar yatırım yapıldığı ile ilgilidir. UNICEF'in, çocukların iyi oluşuna yönelik getirdiği bu açıklama, bu alanda çalışma yapan araştırmacılara rehber olma niteliği taşır ve çocukların psikolojik iyi oluşunu değerlendirmek adına onları çocuğun sosyal çevresini derinlemesine incelemeye yönlendirir. Psikolojik iyi oluş kavramına nasıl yaklaşılması gerektiğine dair sunulan bu geniş ekolojik bakış açısı, çocukların iyi oluşunu sağlıklı yaşamla ilişkilendirmekte ve iyi oluşun birçok faktörden etkilenebileceğine vurgu yapmaktadır. Ekolojik teori çocukların kendileri üzerinde etkisi olan, birbirini izleyen daha büyük ve daha karmaşık sosyal grupların katmanlarıyla çevrili olduğunu öne sürer (McAuley ve Rose, 2010). Bunlar arasında aile ve geniş aile, arkadaşlık ağları, okul, mahalle ve iş etkileri ve ailenin toplum içindeki yeri bulunmaktadır. Çocukların içinde yaşadıkları kültürün etkisi ise daha da geniştir. Bir çocuğun iyi oluşunu etkileyen ana ekolojik faktörler arasındaki etkileşimi dikkatle incelemek bu anlamda önemlidir (McAuley ve Rose, 2010). Buradan hareketle, sosyal çevrede şekillenen ilişkilerin psikolojik iyi oluş üzerinde yordayıcı bir etkisinin olabileceği, ebeveyn-çocuk ilişkisi ve çocukların psikolojik iyi oluşları arasındaki ilişkinin irdelenmesinin önemli olacağı düşünülmüştür.

1.1. Araştırmanın amacı

Bu çalışma okul öncesi eğitimine devam etmekte olan 3-6 yaş grubu çocukların ebeveynleriyle geliştirmiş oldukları ilişki ve psikolojik iyi oluşları arasındaki ilişkiyi irdelemeyi amaçlamaktadır. Bunun yanı sıra, çocuğa ilişkin değişkenlere (cinsiyet, yaş, kardeş sayısı) göre çocukların psikolojik iyi oluşunun farklılık gösterip göstermediğini belirlemektir.

1.2. Araştırmanın alt problemleri

- 1) Ebeveynlerin çocuklarıyla olan ilişkileri hangi düzeydedir?
- 2) Ebeveyn çocuk ilişkisi ile çocukların psikolojik iyi oluşları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- 3) Çocukların psikolojik iyi oluşları hangi düzeydedir?

- 4) Çocukların psikolojik iyi oluşu çocuğun yaşına, kardeş sayısına ve cinsiyetine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın modeli

Bu çalışmada sayısal verilerin toplanması ve analiz edilmesi süreci olarak ifade edilen nicel araştırma yöntemine yer verilmiştir. Bu yöntem, değişkenleri sistematik olarak ölçmeye ve hipotezleri test etmeye olanak tanır (Bhandari, 2023). Nicel araştırma değişkenlerin sayısal bir sistem kullanılarak ölçülmesine, bu ölçümlerin çeşitli istatistiksel modellerden herhangi biri kullanılarak analiz edilmesine ve incelenen değişkenler arasındaki ilişkilerin ve bağlantıların raporlanmasına dayanan bir araştırma yöntemidir (APA, 2023). İlgili çalışmada nicel araştırma türlerinden biri olan ve "bireyin anlık görüntüsünü almak" olarak tanımlanan (Wang ve Cheng, 2020) ilişkisel model kullanılmış; tarama araştırmaları türlerinden kesitsel araştırma modeline yer verilmiştir.

2.2. Araştırmanın evreni ve örnekleme

Örnekleme belirlemek amacıyla seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmış, amaçlı örnekleme yöntemleri içinden ölçüt örnekleme yer verilmiştir.

Tablo 1

Çocukların Demografik Bilgileri

Değişken	Kategoriler	n	%
Cinsiyet	Kız	58	48.3
	Erkek	62	51.7
	Toplam	120	100.0
Yaş	3 Yaş	3	2.5
	4 Yaş	26	21.7
	5 Yaş	55	45.8
	6 Yaş	36	30.0
	Toplam	120	100.0
Kardeş Sayısı	Kardeşi yok	11	9.2
	1 kardeş	44	36.7
	2 kardeş	29	24.1
	3 kardeş	25	20.8
	3 kardeş ve üzeri	11	9.2
	Toplam	120	100.0

Tablo 1’de, 120 çocuğun 62’sinin erkek (%51.7), 58’inin kız (%48.3) çocuk olduğu; çocukların %30.0’unun 6 yaş grubu (61-72 aylık 36 çocuk), %45.8’inin 5 yaş grubu (49-60 aylık 55 çocuk), %21.7’sinin 4 yaş grubu (37-48 aylık 26 çocuk) ve %2.5’inin 3 yaş grubu (36 aylık 3 çocuk) içinde yer aldığı görülmektedir. Kardeş sayısına göre, 1 kardeşe sahip çocukların (%36.7) sayısının en fazla, kardeşi olmayan ve 3’ten fazla kardeşi olan çocukların (%9.2) sayısının ise en az olduğu görülmektedir.

Tablo 2*Ebeveynlerin Demografik Bilgileri*

Değişken	Kategoriler	n	%
Cinsiyet	Kadın	102	85.0
	Erkek	18	15.0
	Toplam	120	100.0
Yaş	18-20 Yaş	0	0.0
	21-25 Yaş	4	3.4
	26-30 Yaş	25	20.8
	31-35 Yaş	51	42.5
	36-40 Yaş	31	25.8
	41 ve üzeri	9	7.5
	Toplam	120	100.0
Eğitim Durumu	İlköğretim	33	27.5
	Ortaöğretim/Lise	50	41.6
	Kız Meslek Lisesi	2	1.7
	Ön Lisans	8	6.7
	Lisans	25	20.8
	Lisansüstü	2	1.7
	Toplam	120	100.0
Çalışma Durumu	Evet	34	28.3
	Hayır	86	71.7
	Toplam	120	100.0
Gelir Durumu	500-1499 TL	22	18.3
	1500-3999 TL	67	55.8
	4000-9999 TL	29	24.2
	1000 TL ve üzeri	2	1.7
	Toplam	120	100.0
Çocuğa Bakım Sağlayan Kişi	Anne	37	30.8
	Baba	3	2.5
	Anne ve Baba	75	62.5
	Bakıcı	2	1.7
	Diğer	3	2.5
	Toplam	120	100.0

Tablo 2’de ebeveynlerin demografik özelliklerine yer verilmiştir. Ebeveynlerin büyük çoğunluğunu annelerin oluşturduğu (Kadın=102, Erkek=18), yaş dağılımına bakıldığında ise 31-35 yaş aralığında yer alan ebeveynlerin (51 kişi, %42.5) grubun çoğunluğunu oluşturduğu görülmektedir. Eğitim durumuna göre ortaöğretim mezunu ebeveynlerin yüzdelik oranının (%41.6) en fazla, kız meslek lisesi ve lisansüstü eğitim mezunu olan ebeveynlerin yüzdelik oranının (%1.7) ise en düşük olduğu görülmektedir. Ebeveynlerin büyük bir çoğunluğunun (N=67 kişi, %55.8) 1500-3999 TL gelire sahip olduğu, çocuklarına bakım sağlamada anne ve babanın birlikte bakım sağlama oranının (N=75 kişi, %62.5) diğer gruplara göre daha fazla olduğu görülmektedir.

2.3. Veri toplama araçları ve süreci

Araştırma kapsamında okul öncesi eğitim çağında ve eğitim alan 3-6 yaş grubu çocukların psikolojik iyi oluşlarını değerlendirebilmek için öğretmen değerlendirmesine, ebeveynleriyle olan ilişkilerini değerlendirebilmek için ise ebeveyn değerlendirmesine yer verilmiştir. COVID-19 salgını ile çakışan veri toplama sürecinde, ölçme araçları okul öncesi eğitim kurumlarına çevrim içi olarak ulaştırılmış, veri toplama araçları ve formlar çevrim içi form haline dönüştürülerek okullara iletilmiştir. Çalışmaya Türkiye genelindeki 16 farklı ilde bulunan farklı kurumlardan geri dönüş yapılmıştır. Çocuklarla ilgili hem öğretmenden hem de ebeveyninden karşılıklı olarak toplanan veriler değerlendirilmiş, uç değerler çikartılarak çalışmanın analizleri 117 çocuktan elde edilen veriler (toplam 234 form) üzerinden yapılmıştır.

2.3.1. Ebeveyn, Çocuk ve Öğretmenler için Kişisel Bilgi Formu

Giriş kısmında Gönüllü Katılım Formlarının yer aldığı bu formlarda çocuğa ilişkin cinsiyet, yaş ve kardeş sayısına ilişkin sorular yer almaktadır.

2.3.2. Okul Öncesi Çocuklar İçin Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği (PERİK)

Mayr ve Ulich (2009) tarafından geliştirilen bu ölçekte faktör örüntüsü referans alınarak, her biri altı maddeden oluşan altı boyutlu bir ölçek oluşturulmuştur. Maddeler, faktör örüntüleri, madde-toplam korelasyonları, iç tutarlılık ve tek tek maddelerin içeriklerinin kapsamlı bir şekilde incelenmesi temelinde seçilmiştir. PERİK 36 maddeden oluşmaktadır. Bu ölçek, okul öncesi dönemde sosyo-duygusal yetkinliğin altı boyutunu (İletişim Kurma/Sosyal Performans, Öz-Kontrol/Düşüncelilik, Atılganlık, Duygusal İstikrar/Stresle Başa Çıkma, Görev Yönelimi, Keşfetmekten Hoşlanma) ortaya koymuştur (Mayr ve Ulich, 2009). Ölçek, puanlaması "Asla=1, Nadiren=2, Kısmen=3, Genellikle=4, Her zaman=5" şeklinde yapılan Likert tipi bir ölçektir. Duygusal İstikrar/Stresle Başa Çıkma alt ölçeğindeki 5 ve 6 numaralı maddeler ile Görev Yönelimi alt ölçeğindeki 6 numaralı madde ters puanlanmaktadır (Mayr ve Ulich, 2009). Her bir alt boyuttan alınabilecek en yüksek puan 30 iken, en düşük puan 1' dir.

PERİK Ölçeği'nin Türkçeye uyarlama çalışması, Özbey (2019) tarafından yapılmıştır. Araştırmacı dil geçerliliğini ve uygunluğunu test etmek için 6 dil uzmanı ile çalışmıştır. İngilizce ve Türkçe ölçekten alınan toplam puanlar arasındaki Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı sonucunda ölçeğin dil eşdeğerliği; Keşfetmekten Hoşlanma alt ölçeğinde .96; Görev Yönelimi alt ölçeğinde .98; Duygusal İstikrar/Stresle Başa Çıkma alt ölçeğinde .95; Atılganlık alt ölçeğinde .98; Öz-Kontrol/ Düşüncelilik alt ölçeğinde .96; İletişim Kurma/Sosyal Performans alt ölçeğinde ise .98 şeklinde hesaplanmış, ölçeğin dil geçerliliğinin olduğu kabul edilmiştir. İç tutarlılık katsayısı Cronbach Alfa değerleri .86 ile .95. arasındadır. Analizler sonucunda ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu belirtilmiştir (Özbey, 2019).

2.3.2. Çocuk-Anababa İlişki Ölçeği

Anne-babaların çocuklarıyla olan ilişkilerine dair algılarını, ilişkisel çatışma ve yakınlığı değerlendiren bir öz bildirim aracı niteliğindeki bu ölçek, 1992 yılında Pianta tarafından geliştirilmiştir (Driscoll ve Pianta, 2011). Çocuk-Anababa İlişki Ölçeği, öğretmenlerin öğrencileriyle olan ilişkilerine dair algılarını değerlendiren, yine Pianta'nın 1999 yılında geliştirdiği Student-Teacher Relationship Scale isimli ölçekten uyarlanmıştır. Maddeler bağlanma teorisi ve öğretmen-çocuk etkileşimlerine ilişkin literatürün gözden geçirilmesinden türetilmiştir (Driscoll ve Pianta, 2011). Çocuk-Anababa İlişki Ölçeği üç alt boyuttan (Olumlu İlişki=10 madde, Çatışma=14 madde ve Bağlanma=6 madde) oluşmaktadır (Akgün ve Yeşilyaprak, 2010). Alınacak toplam puanın en düşük 24 ve en yüksek 120 olduğu bu ölçek, 5'li Likert tipi bir ölçektir. Ölçekte olumlu ve olumsuz ifadeler bulunmakta ve olumsuz ifadeler tersine çevrilerek puanlanmaktadır. (1) Kesinlikle uygun değil 5 puan, (5) kesinlikle çok uygun 1 puandır. Bu ölçek, 3-12 yaş arası çocuklar için geçerlidir (Akgün ve Yeşilyaprak, 2010; Driscoll ve Pianta, 2011). Ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışması Akgün ve Yeşilyaprak (2010) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin geçerliliğini ölçmek için kapsam ve yapı geçerliği kullanılmış; güvenilirlik çalışması sonuçlarına göre iç tutarlılık katsayıları (Cronbach Alfa) Olumlu İlişki boyutu alt ölçeği için .73, Çatışma boyutu alt ölçeği için .85 ve toplam için .73 olarak bulunmuştur. Akgün ve Yeşilyaprak (2010), yapılan analizler sonrasında ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğunu belirtmişlerdir.

2.4. Verilerin analizi

Analizler öncesinde verilerin normal dağılım özellikleri kontrol edilmiştir. George ve Mallery (2010), çarpıklık ve basıklık değerlerinin -2 ve +2 aralığında yer almasıyla, verilerin normal dağılım gösterdiğinin kabul edilebileceğini belirtmektedir. İşlemler sonucunda çarpıklık ve basıklık katsayılarının normal dağıldığı kabul edilmiş, analizlerde parametrik testler kategorisinde olan Tek Yönlü Varyans testleri

(ikiden fazla değişken içeren veriler için) ve bağımsız örneklem için t-Testi (iki değişkenli veriler için) ve Pearson Korelasyon Katsayısı Testi kullanılmıştır.

3. BULGULAR

Tablo 3, ilgili araştırmanın “ Ebeveynlerin çocuklarıyla olan ilişkileri hangi düzeydedir?” alt sorusuna yönelik olarak, ebeveynlerin çocuklarıyla olan ilişkilerinin düzeyini bulmak amacıyla hazırlanmıştır.

Tablo 3

Çocukların Çocuk-Anababa İlişki Ölçeğinden Aldıkları Toplam Puanların Dağılımı

Boyut	n	max	min	\bar{X}	SS
Çatışma	120	65	14	32.36	9.987
Olumlu ilişki	120	30	10	17.17	4.320
Toplam	120	86	24	49.53	12.358

Tablo 3, çocukların Çatışma boyutundaki puan ortalamasının (\bar{X} =32.36, SS=9.987) Olumlu ilişki boyutundaki puan ortalamasından (\bar{X} =17.17, SS=4.320) daha yüksek olduğunu; çatışma boyutunda aldıkları toplam puanların olumlu ilişki boyutunda aldıkları toplam puanlardan daha fazla olduğunu göstermektedir.

Tablo 4, araştırmanın ikinci alt problemi olan “Ebeveyn-çocuk ilişkisi ile çocukların psikolojik iyi oluşları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” sorusuna yanıt aramak üzere oluşturulmuştur. Mevcut durum Pearson Korelasyon Katsayısı ile incelenmiştir.

Tablo 4

Çocukların Ebeveyn-Çocuk İlişkisi ve Psikolojik İyi Oluş Düzeyleri Arasında Yapılan Korelasyon Analizi Sonuçları (n=117)

Pearson Korelasyon Testi Sonuçları	İ.K.	Ö.K.	A.	D.İ.	G.Y.	K.H.	T.İ.O.	Ç.	O.İ.	T.İ.
İletişim kurma	1									
Öz-kontrol	.346**	1								
Atılganlık	.648**	.141	1							
Duygusal İstikrar	.415**	.272**	.451**	1						
Görev Yönelimi	.391**	.396**	.403**	.190*	1					
Keşfetmekten Hoşlanma	.623**	.481**	.633**	.359**	.693**	1				
Toplam İyi Oluş	.795**	.636**	.740**	.548**	.724**	.884**	1			
Çatışma	-.032	-.058	-.075	.058	.037	-.073	-.042	1		
Olumlu İlişki	-.158	-.076	-.130	.004	-.065	-.151	-.142	.415**	1	
Toplam İlişki	-.081	-.073	-.105	.048	.007	-.111	-.083	.949**	.681**	1

(n=117 çalışmaya katılan çocuk sayısı, İ.K.=İletişim Kurma, Ö.K.= Öz Kontrol, A.= Atılganlık, D.İ.= Duygusal İstikrar, G.Y.= Görev Yönelimi, K.H.= Keşfetmekten Hoşlanma, T.İ.O.= Toplam İyi Oluş, Ç.= Çatışma, O.İ.= Olumlu İlişki, T.İ.= Toplam İlişki)

**. $p<0,01$

*. $p<0,05$

Tablo 4’te, çocukların ebeveynleriyle olan ilişkileri ve psikolojik iyi oluşları arasındaki ilişki Pearson Korelasyon Testi ile incelenmiş, ancak ebeveyn-çocuk ilişkisi ile psikolojik iyi oluş toplam puanları arasında anlamlı bir ilişki saptanmamıştır ($p>0,05$).

Çalışmanın üçüncü alt problemi çocukların psikolojik iyi oluşlarının hangi düzeyde olduğunu bulmaya yöneliktir. Çocukların psikolojik iyi oluş düzeyleri Okul Öncesi Çocukları için Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlık Ölçeği'nin (PERİK) alt boyutları olan iletişim kurma/sosyal performans, öz-kontrol/düşüncelilik, atılganlık, duygusal istikrar/stresle başa çıkma, görev yönelimi ve keşfetmekten hoşlanma boyutlarından aldıkları toplam puanlara göre değerlendirilmiştir.

Tablo 5

Çocukların Okul Öncesi Çocuklar İçin Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlık Ölçeği (PERİK) Puanlarının Dağılımı

Boyut	N	Max	Min	\bar{X}	Ss
İletişim Kurma/Sosyal Performans	117	30	12	23.81	4.185
Öz-Kontrol-Düşüncelilik	117	30	12	24.51	4.456
Atılganlık	117	30	12	24.06	3.781
Duygusal İstikrar/Stresle Başa Çıkma	117	25	13	19.01	2.187
Görev Yönelimi	117	30	13	23.39	3.799
Keşfetmekten Hoşlanma	117	30	15	24.44	3.927
Toplam	117	173	99	139.22	16.384

(İ.= İstikrar, B.Ç.= Başa Çıkma)

Tablo 5'te PERİK Ölçeğinin alt boyutlarından alınan puanların dağılımına yer verilmiş, sonuçlara göre çocukların en düşük puanı Duygusal İstikrar/ Stresle Başa Çıkma boyutunda (\bar{X} =19.01, Ss=2.187), en yüksek puanı ise Öz-kontrol/Düşüncelilik boyutunda (\bar{X} =24.51, Ss= 4.456) aldıkları görülmektedir. Duygusal İstikrar/ Stresle Başa Çıkma boyutunun dışında, diğer 5 boyuttaki puan ortalamalarının birbirlerine yakın olduğu saptanmıştır.

Araştırmanın dördüncü alt problemi doğrultusunda Tablo 6, Tablo 7 ve Tablo 8'de çocukların PERİK Ölçeği puanları çocukların cinsiyeti, kardeş sayısı ve yaşı bağlamında incelenmiştir.

Tablo 6

Çocukların Psikoloji İyi Oluş Puanlarının Çocuğun Cinsiyeti Değişkenine Göre İncelenmesi

Boyut	Gruplar	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
İletişim Kurma/Sosyal Performans	Kız	56	24.18	4.158	115	0.915	0.362
	Erkek	61	23.47	4.216			
Öz-Kontrol-Düşüncelilik	Kız	56	24.65	4.809	115	0.321	0.749
	Erkek	61	24.38	4.130			
Atılganlık	Kız	56	24.53	3.689	115	1.305	0.195
	Erkek	61	23.62	3.845			

*.p<0.05

Tablo 6 devam.

<i>Çocukların Psikoloji İyi Oluş Puanlarının Çocuğun Cinsiyeti Değişkenine Göre İncelenmesi</i>							
Boyut	Gruplar	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Duygusal İstikrar/Stresle Başa Çıkma	Kız	56	19.42	2.052			
	Erkek	61	18.62	2.256	115	2.014	0.046*
Görev Yönelimi	Kız	56	23.84	3.673			
	Erkek	61	22.97	3.897	115	1.249	0.214
Toplam	Kız	56	141.35	15.658			
	Erkek	61	137.20	16.927	115	1.375	0.172

*.p<0.05

Tablo 6'da PERİK Ölçeğinin alt boyutları ile çocuğun cinsiyeti değişkeni arasındaki ilişkiye bakılmış, çocuğun cinsiyetine göre anlamlı sonuçlar elde edildiği görülmüştür. Duygusal İstikrar/Stresle Başa Çıkma boyutunda kız çocuklarının erkeklerden daha yüksek puan aldıkları saptanmış, puan ortalamaları arasında kız çocuklarının lehine anlamlı bir fark bulunmuştur [t (115) =2,014, p=0,046<0,05].

Tablo 7

Çocukların Psikolojik İyi Oluş Puanlarının Kardeş Sayısına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi ile İncelenmesi

Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
İletişim Kurma/Sosyal Performans	Gruplar arası	27.895	4	6.974	.390	.816	
	Grup içi	2003.968	112	17.893			
	Toplam	2031.863	116				
Öz-Kontrol-Düşüncelilik	Gruplar arası	256.852	4	64.213	3.514	.010*	Kardeşi yok- 2 Kardeş
	Grup içi	2046.379	112	18.271			
	Toplam	2303.231	116				
Atılganlık	Gruplar arası	59.535	4	14.884	1.042	.389	
	Grup içi	1599.046	112	14.277			
	Toplam	1658.581	116				
Duygusal İstikrar/Stresle Başa Çıkma	Gruplar arası	11.061	4	2.765	.569	.685	
	Grup içi	543.930	112	4.857			
	Toplam	554.991	116				

*.p<0.05

Tablo 7 devam.

Çocukların Psikolojik İyi Oluş Puanlarının Kardeş Sayısına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi ile İncelenmesi

Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Görev	Gruplar arası	66.315	4	16.579	1.155	.335	
Yönelimi	Grup içi	1607,600	112	14.354			
	Toplam	1673,915	116				
Keşfetmekten	Gruplar arası	154.506	4	38.626	2.647	.037*	
Hoşlanma	Grup içi	1634.264	112	14.592			Kardeşi yok- 4 kardeş ve üzeri
	Toplam	1788.769	116				
Toplam	Gruplar arası	1588.460	4	397.115	1.505	.205	
	Grup içi	29549.762	112	263.837			
	Toplam	31138.222	116				

*. $p < 0,05$

Tablo 7, çocukların PERİK Ölçeğinden aldıkları puanlar ile kardeş sayısı değişkeni arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktadır. Elde edilen Tek Yönlü Varyans analizi sonuç tablosu, kardeş sayısı değişkenine göre keşfetmekten hoşlanma ve öz-kontrol/düşüncelilik boyutundaki puanları arasında anlamlı bir farkın bulunduğunu göstermektedir. Tukey çoklu karşılaştırma testi sonucunda hiç kardeşi olmayan çocuklar ile 2 kardeşe sahip olan çocukların Öz-Kontrol-Düşüncelilik puanlarında anlamlı farklılık görülmüş ($p=0,018 < 0,05$), hiç kardeşi olmayan çocuklar ile 4 ve üzeri sayıda kardeşe sahip olan çocukların Keşfetmekten Hoşlanma puanları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur ($p=0,048 < 0,05$).

Tablo 8

Çocukların Psikolojik İyi Oluş Puanlarının Çocukların Yaşına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi ile İncelenmesi

Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
İletişim Kurma/Sosyal Performans	Gruplar arası	73.147	3	24.382	1.407	0.245	
	Grup içi	1958.716	113	17.334			
	Toplam	2031.863	116				
Öz-Kontrol-Düşüncelilik	Gruplar arası	151.237	3	50.412	2.647	0.052	
	Grup içi	2151.994	113	19.044			
	Toplam	2303.231	116				
Atılganlık	Gruplar arası	169.051	3	56.350	4.275	0.007*	3 yaş-4 yaş
	Grup içi	1489.530	113	13.182			3 yaş-5 yaş
	Toplam	1658.581	116				3 yaş-6 yaş

* $p < 0.05$

Tablo 8 devam.

Çocukların Psikolojik İyi Oluş Puanlarının Çocukların Yaşına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi ile İncelenmesi

Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Duygusal	Gruplar arası	7.346	3	2.449			
İstikrar/Stresle	Grup içi	547.645	113	4.846	0.505	0.679	
Baş Çıkma	Toplam	554.991	116				
Görev Yönelimi	Gruplar arası	236.402	3	78.801			3 yaş-5 yaş
	Grup içi	1437.513	113	12.721	6.194	0.001*	
	Toplam	1673.915	116				3 yaş-6 yaş
Keşfetmekten	Gruplar arası	234.276	3	78.092			3 yaş-4 yaş
Hoşlanma	Grup içi	1554.494	113	13.757	5.677	0.001*	
	Toplam	1788.769	116				3 yaş-5 yaş
							3 yaş-6 yaş
Toplam	Gruplar arası	3127.032	3	1042.344			3 yaş-5 yaş
	Grup içi	28011.190	113	247.887	4.205	0.007*	
	Toplam	31138.222	116				3 yaş-6 yaş

* $p < 0.05$

Tablo 8'de, psikolojik iyi oluşa ve PERİK Ölçeği puanlarına, çocuklara ilişkin değişkenlerin etkisi incelenmiş, PERİK Ölçeğinin alt boyutları ile çocuğun yaşı değişkeni arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Tablo 8'de çocukların yaşlarına göre PERİK Ölçeğinden aldıkları Keşfetmekten Hoşlanma, Görev Yönelimi, Atılmanlık ve toplam puanları arasında anlamlı bir farkın bulunduğu tespit edilmiştir ($p < 0.05$). Gruplar arası anlamlı farkın tespit edilmesi için yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonucunda 3 yaş-6 yaş ($p = 0,003 < 0,05$), 3 yaş-5 yaş ($p = 0,004 < 0,05$) ve 3 yaş-4 yaş ($p = 0,005 < 0,05$) çocukların Atılmanlık puanlarında, 3 yaş grubu çocuklar ile 5 yaş grubu çocukların Görev Yönelimi puanları arasında anlam fark görülmüştür ($p = 0,049 < 0,05$). Keşfetmekten Hoşlanma boyutunda 3 yaş grubu çocuklar ile 5 yaş grubu çocukların ($p = 0,013 < 0,05$), 3 yaş ile 6 yaş grubu çocukların ($p = 0,001 < 0,05$) ve 3 yaş grubu çocuklar ile 4 yaş grubu çocukların ($p = 0,024 < 0,05$) puanları arasında anlamlı fark saptanmıştır.

Toplam puanlara gösteriyor ki, 3 yaş grubu ile 6 yaş grubu çocukların ($p = 0,008 < 0,05$) ve 3 yaş grubu çocuklar ile 5 yaş grubu çocukların ($p = 0,048 < 0,05$) puanları arasında anlamlı fark görülmüştür.

Analizler, çocukların altı boyuttan aldıkları puanların, daha büyük çocukların daha gelişmiş yetkinlikler göstermesi beklenen yönde, çocuğun yaşına göre önemli ölçüde değiştiğini ortaya koymuştur. Çoklu karşılaştırma testi sonuçları, çocuğun yaşına ilişkin bulunan anlamlı farkların 6 yaş grubu çocukların lehine

olduğunu göstermiştir. 3 yaş ile 4 yaş, 5 yaş ve 6 yaş grubu çocukların Atılganlık puanlarında 6 yaş grubu çocukların puan ortalamasının diğer yaş grubundaki çocuklardan daha yüksek olduğu bulunmuş, Görev Yönelimi boyutundaki farkın ise 5 yaş grubunun lehine sonuçlandığı saptanmıştır. Keşfetmekten Hoşlanma boyutunda 3 yaş grubu çocuklar ile 4 yaş, 5 yaş ve 6 yaş grubu çocukların puanları arasında anlamlı fark görülmüş; 6 yaş grubu çocukların ise en yüksek, 3 yaş grubu çocukların puan ortalamalarının ise en düşük olduğu saptanmıştır. 3 yaş grubu çocuklar ile 5 yaş grubu çocukların ve 3 yaş grubu ile 6 yaş grubu çocukların toplam puanları arasında 6 yaş grubu çocukların lehine anlamlı fark bulunmuştur.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Doğasında sosyal ilişkiler kurmak olan insan sosyal bir varlıktır ve normal bir insan olarak var olabilmek, yaşantısını sürdürebilmek için diğer insanlarla etkileşim içinde olması gerekir (Joshi, 2019). Burada insanın sosyal ilişkileri aracılığıyla içinde bulunduğu sosyal çevreye ve ilişki kurduğu insanlara ait olma ihtiyacını gidermeye çalıştığını söylemek de mümkündür. Psikolog Baumeister (1995) bireyin ait olma ihtiyacını yansıtmak için "ait olma ihtiyacı" adında bir teori geliştirmiştir. Bu teori, her bireyin güçlü ilişkiler arama, kurma, ilişkiyi sürdürme ve koruma dürtüsüyle doğduğunu savunur. Güçlü, istikrarlı kişilerarası ilişkiler kurmak ve sürdürmek için varsayılan bu ihtiyaç, devam eden bir ilişkisel bağ içerisinde sık ve yıpratıcı olmayan etkileşimlere yöneliktir. Bu ihtiyacı karşılamak için işte, okulda ve diğer sosyal bağlamlarda ilişki arar (Baumeister ve Leary, 1995; Joshi, 2019). İnsan hayatı düşünüldüğünde, iz bırakan her sosyal yaşantının içinde değerli ilişkiler kurduğu başka insanların da var olduğu görülecektir. Yaşantı ve deneyimlerimizi başkalarıyla paylaşmak kendimizi iyi hissetmemizi sağlar. İlişkilerimiz bize zor zamanlarımızda duygusal destek, cesaret ve mutluluk verir.

Sosyal ilişkiler sağlık açısından da faydalı olmakta, bireyin sağlıklı kalmasına yardımcı olmaktadır. Sosyal ilişkilerin varlığı uygun psikolojik varlıkları ya da kaynakları gösterir (Joshi, 2019). Bu nedenle yüksek kalitede sosyal ilişki kurma arzumuz derinlerde yatan psikolojik bir dürtüyle ya da istekle bağlantılı olabilir. Psikolojik iyi olma halinin belki de en güçlü bağı sosyal ilişkilerdir. Bu düşünceden hareketle ebeveynle geliştirilen sosyal ilişkilerin psikolojik iyi oluş üzerinde etki bırakabileceği düşüncesi mevcut çalışmanın çıkış noktasını oluşturmuş, bu doğrultuda bu ilişki farklı değişkenler açısından incelenmiştir.

Çalışmanın amacına uygun olarak ebeveyn-çocuk ilişkisi ve çocukların psikolojik iyi oluşu arasındaki ilişki incelenmiştir. Ebeveynlerin çocuklarıyla olan ilişkilerine yönelik algılarını değerlendiren Çocuk-Anababa İlişki Ölçeğinin Çatışma ve Olumlu İlişki boyutlarından alınan puan durumları, çocukların çatışma boyutu puanlarının olumlu ilişki boyutu puanlarından daha fazla olduğunu göstermiştir. Bu durum çalışmaya katılan çocukların ebeveynleriyle olumlu ilişkiden daha çok çatışmalı bir ilişki yaşadığını ortaya koymaktadır. Elde edilen sonuçlar, çocukların en düşük puanı Duygusal İstikrar/ Stresle Başa Çıkma boyutunda, en yüksek puanı ise Öz-kontrol/Düşüncelilik boyutunda aldıklarını göstermiştir. Elde edilen bir diğer sonuç, ebeveyn-çocuk ilişkisi ile psikolojik iyi oluş arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığını ortaya koymuştur.

Çocukların Okul Öncesi Çocuklar İçin Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği (PERİK) puanlarının değerlendirildiği bulgularda, çalışmaya katılan çocukların en yüksek puanı PERİK Ölçeğinin Öz-Kontrol-Düşüncelilik boyutunda, en düşük puanı ise Duygusal İstikrar-Stresle Başa Çıkma boyutunda aldıkları görülmektedir. Elde edilen bu sonuç, çalışmaya katılan çocukların stresli, olumsuz ve baş edilmesi zor deneyimlerin üstesinden gelmekte zorluk yaşadıklarını göstermektedir. Çocukların psikolojik olarak dayanıklılığının düşük olmasının ardında çocuğun içinde bulunduğu sosyal çevrenin duygusal ve psikolojik ihtiyaçlarına yeteri kadar cevap verememesi, çocuğun yakın çevresinde yer alan kişilerin psikolojik iyi oluşu ve ruh sağlığını desteklemeye yönelik bilgi yelpazesinin yetersiz olabileceğini düşündürmektedir.

Okul Öncesi Çocuklar İçin Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği puanları ile çalışmada ele alınan demografik değişkenler arasındaki ilişki incelendiğinde çocukların yaşı, cinsiyeti ve kardeş sayısı ile PERİK Ölçeği'nden aldıkları puanları arasında anlamlı farklılık görülmüştür ($p < 0.05$). Çocukların

PERİK Ölçeği Duygusal İstikrar/Stresle Başa Çıkma boyutundaki puanları arasında kızların lehine anlamlı fark bulunmuştur. Literatürde mevcut çalışmanın bulgularını destekleyen, çocukların psikolojik iyi oluşu üzerinde çocuğun cinsiyetinin önemli bir etken olduğunu belirten çalışma bulgularına (Erata ve Özbey, 2020; Geng ve He, 2021, Mayr ve Ulich, 2009) rastlanmıştır. Mayr ve Ulich (2009) çalışmalarında çocukların PERİK Ölçeğinin aldıkları puanların çocukların cinsiyet ve yaş değişkenlerine göre önemli ölçüde değiştiğini ortaya koymuşlardır. Sonuçlar ışığında, çalışmaya katılan kız çocuklarının baş edilmesi zor deneyimlerle baş etmede, duygusal istikrarını sürdürmede daha başarılı oldukları belirtilebilir. PERİK Ölçeği puanları ve çocuğun yaşı arasındaki ilişkiye dair sonuçlarda Keşfetmekten Hoşlanma, Görev Yönelimi, Atılganlık ve toplam puanlar arasında anlamlı bir fark görülmüştür. Çocukların psikolojik iyi oluşlarının yaşla birlikte artış gösterdiği belirtilebilir. Çocukların ölçekten aldıkları puanların, yaşça büyük çocukların daha gelişmiş yetkinlikler göstermesi beklenen yönde, çocuğun yaşına göre önemli ölçüde değiştiği söylenebilir. Çocukların yaşındaki artış gelişimsel becerilerinde bir artışı da beraberinde getirmiş olabilir, çocuklar duygusal açıdan güçlü ve istikrarlı olmalarını sağlayan sosyal duygusal becerileri edinmiş olabilirler. Bunun yanı sıra çocuklarda yaşın artışıyla birlikte gelişen, "karşısındaki kişinin ne düşündüğünü düşünebilme, duyguları tanımlayabilme ve ifade edebilme" becerisi olarak tanımlayabileceğimiz Zihin Kuramı becerisi zihinsel donanımın artması dolayısıyla 6 yaş grubu çocuklarda daha net bir gelişim seyri göstermiş olabilir.

Kardeş sayısının çocukların PERİK Ölçeği puanları üzerinde fark yarattığını göstermiştir. Çocukların Keşfetmekten Hoşlanma puanları arasında kardeşi olmayan çocukların lehine anlamlı fark görülmüştür. Öz Kontrol-Düşüncelilik puanlarında anlamlı fark bulunmuş ve kardeşi olmayan çocukların puan ortalamalarının 2 kardeşe sahip çocukların puan ortalamalarından yüksek olduğu görülmüştür. Pristina Rosalyn ve Divya Dovina (2019), kardeş sayısındaki artışın ebeveynlerin çocukları ile geçirdikleri zamanın ve çocuklarına sundukları duygusal kaynakların azalmasını beraberinde getirdiğini belirtmiştir. Ailedeki çocuk sayısı ile ebeveynlerin çocuklarıyla paylaşacağı zaman arasında negatif yönde bir ilişki olabilir. Çocuk sayısındaki artış, kardeşler arası rekabet, anne-babayı paylaşamama, çocuklarına karşı ebeveynlerin tutumu, çocukların ihtiyaçlarına eşit oranda cevap verip-verememe durumu elde edilen sonucun nedenleri olabilir.

4.1. Öneriler

Daha önce yapılan pek çok araştırma, destekleyici sosyal ilişkilerin iyi olma halinin en güçlü yordayıcılarından biri olduğunu göstermiştir (McAuley ve Rose, 2010; Baumeister, 1995; Frisch vd., 2005). Ancak bu çalışmada ebeveyn-çocuk ilişkisi ve psikolojik iyi oluş arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Çocuğun psikolojik iyi oluşunu desteklemede yetişkinlere olan bağlılığın ve onlarla kurulan ilişkinin önemine daha derinlemesine bakmak adına, mevcut çalışmada ele alınan değişkenlerden farklı değişkenlerin ele alınarak farklı araştırmaların yapılması, ebeveyn-çocuk ilişkisi ile psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkiyi derinlemesine inceleme fırsatı verebilir.

Araştırmacılar okul öncesi dönem çocuklarının psikolojik iyi oluşlarını ölçmeye yönelik ölçek geliştirme çalışmaları yapabilir ya da okul öncesi dönemde psikolojik iyi oluş kavramını ele alan farklı farklı çalışmalar verebilirler.

Kaynakça/Reference

- Akgün, E. ve Yeşilyaprak, B. (2010). Çocuk ana baba ilişki ölçeği türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24(13), 44-53. <http://dx.doi.org/10.16991/INESJOURNAL.36>
- American Psychological Association (APA). (2023). Quantitative research. 10 Kasım 2023'te <https://dictionary.apa.org/quantitative-research> sitesinden alınmıştır.
- Bhandari, P. (2023). What is quantitative research? Definitions, uses and methods. 20 Ekim 2023 tarihinde <https://www.scribbr.com/methodology/quantitative-research/> sitesinden alınmıştır.
- Baumeister, R. F. ve Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497-529. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.117.3.497>
- Bigner, J. ve Gerhardt, C. (2019). *Parent-Child Relations: An Introduction to Parenting* (Tenth edition). Pearson.
- Breiner, H., Ford, M., Gadsden, V. L., ve National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine. (2016). Parenting knowledge, attitudes, and practices. In *Parenting matters: Supporting parents of children ages 0-8*. National Academies Press (US). National Academies Press (US).
- Center on the Developing Child at Harvard University. (2010). The Foundations of Lifelong Health Are Built in Early Childhood. 20 Ekim 2023 tarihinde <http://www.developingchild.harvard.edu> sitesinden alınmıştır.
- Center on the Developing Child at Harvard University. (2013). *Early Childhood Mental Health* (InBrief). 20 Ekim 2023 tarihinde www.developingchild.harvard.edu adresinden erişilmiştir.
- Cutrona, C. E., Russell, D. W., Hessling, R. M., Brown, P. A. ve Murry, V. (2000). Direct and moderating effects of community context on the psychological well-being of African American women. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79(6), 1088-1101. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.79.6.1088>
- Diener, E. ve Diener, M. (1995). Cross-cultural correlates of life satisfaction and self-esteem. *J. Persia. Soc. Psychol.*, 68, 653-663.
- Driscoll, K. ve Pianta, R. C. (2011). Mothers' and Fathers' Perceptions of Conflict and Closeness in Parent-Child Relationships during Early Childhood. *Journal of Early Childhood & Infant Psychology*, (7), p.1-24. <https://research.ebsco.com/c/kqcaa/results?q=AN%2072323535>
- Erata, F. ve Özbey, S. (2020). Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların psikolojik sağlamlık düzeylerinin bazı demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Pearson Journal of Social Sciences-Humanities*, 5(9), p. 125-151. <http://dx.doi.org/10.46872/pj.171>
- Frisch, M.B., Clark, M.P., Rouse, S.V., Rudd, M.D., Paweleck, J.K., Greenstone, A ve Kopplin., D.A. (2005). Predictive and treatment validity of life satisfaction and the quality of life inventory. *Assessment*, 12(1) p:66-78. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/15695744/>
- Ge, T. (2017). Effect of socioeconomic status on children's psychological well-being in China: The mediating role of family social capital. *Journal of health psychology*, 25(8), 1118-1127. <https://doi.org/10.1177%2F1359105317750462>
- Gençdoğan, B. ve Gülbahçe, A. (2021). Psikolojik iyi oluş ve yaşam doyumunun bir yordayıcısı olarak algılanan helikopter ebeveyn tutumu. *Milli Eğitim Özel Eğitim ve Rehberlik Dergisi*, 1(1), 66-98.
- Geng, Y. ve He, L. (2021). Gender differences in children's psychological well-being in Mainland China: Risk and protective factors. *Applied Research in Quality of Life*, 1-21. <https://doi.org/10.1007/s11482-021-09986-8>

- George, D. ve Mallery, M. (2010). *SPSS for windows step by step: A simple guide and reference, 17.0 update* (10a ed.) Boston: Pearson
- Joshi, H. (2019). Psychological well being and social relationships: A systematic review. *International Education & Research Journal [IERJ]*, 10-11. <http://ierj.in/journal/index.php/ierj/article/view/1839>
- Karabulut, H. (2019). Çocuğun 'iyi oluş'u ve baba katılımı. *Sosyal, beşerî ve idari bilimlerde akademik çalışmalar-2019/2* (1. Baskı, s. 174-188) içinde. İvpe Yayınevi.
- Kevin, E., Hershberger, P. J., Russell, R. K. ve Market, R. J. (2001). Stress, negative social exchange and health symptoms in university students. *Journal of American College Health.*, 50, 75-80. <https://doi.org/10.1080/07448480109596010>
- Keyes, C. L., Shmotkin, D. ve Ryff, C. D. (2002). Optimizing well-being: the empirical encounter of two traditions. *J. Persia. Soc. Psychol.*, 82, 1007-1022. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-3514.82.6.1007>
- Mayr, T. ve Ulich, M. (2009). Social-emotional well-being and resilience of children in early childhood settings–PERİK: an empirically based observation scale for practitioners. *Early Years*, 29(1), 45-57. <https://doi.org/10.1080/09575140802636290>
- McAuley, C. ve Rose, W. (2010). *Child well-being: Understanding children's lives*. Jessica Kingsley Publishers.
- Morris, A. S., Silk, J. S., Steinberg, L., Myers, S. S. ve Robinson, L. R. (2007). The role of the family context in the development of emotion regulation. *Social development*, 16(2), 361-388. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2007.00389.x>
- Onaylı, S. (2010). *The relation between mother-daughter relationship and daughter's well-being* [Master's thesis]. Middle East Technical University.
- Öngider, N. (2013). Boşanmanın çocuk üzerindeki etkileri. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 5(2), 140-161. <http://dx.doi.org/10.5455/cap.20130510>
- Özbey, S. (2019). Okul öncesi çocuklar için sosyal duygusal iyi oluş ve psikolojik sağlamlık ölçeğinin (PERİK) geçerlik güvenirlik çalışması. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 10(17), 756-786. <https://doi.org/10.26466/opus.518062>
- Popov, L. M., ve Ilesanmi, R. A. (2015). Parent-child relationship: Peculiarities and outcome. *Rev. Eur. Stud.*, 7, 253. <http://dx.doi.org/10.5539/res.v7n5p253>
- Powell, B., Cooper, G., Hoffman, K. ve Marvin, B. (2014). *The circle of security intervention*. New York: Guilford.
- Pristina Rosalyn, P. ve Divya Dovina, T. (2019). Relationship between income, family size and family relationships. *International Journal of Scientific Research*, 8(5), 39-41. <https://www.doi.org/10.36106/ijsr>
- Raver, C. C. ve Zigler, E. F. (2004). Another step back? Assessing readiness in Head Start. *YC Young Children*, 59(1), 58-63.
- Russell, A., Mize, J. ve Bissaker, K. (2002). Parent-child relationships. P. K. Smith ve C. H. Hart (Ed.), *Blackwell handbook of childhood social development* (pp. 205–222) içinde. Blackwell Publishing.
- Ryff, C. ve Singer, B. (1998). The contours of positive health. *Psychological Inquiry*, 9, 1- 28. https://doi.org/10.1207/s15327965pli0901_1
- Ryff, C. (2001). *Electives affinities and uninvited agonies*. New Cork: Oxford University press.

- Ryff, C. D. ve Singer, B. (2003). Flourishing under fire: Resilience as a prototype of challenged thriving. In C. L. M. Keyes & J. Haidt (Eds.), *Flourishing: Positive psychology and the life well-lived* (pp. 15–36). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10594-001>
- Saygı, D. (2011). *Ebeveyn-Çocuk İlişkisi Ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması ve anne-çocuk ilişkisinin bazı değişkenler açısından incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Saygı, D. ve Balat, G. U. (2013). Anasınıfına devam eden çocuğu olan annelerin çocukları ile ilişkilerinin incelenmesi. *Journal of Human Sciences*, 10(1), 844-862. <https://www.j-humansciences.com/ojs/index.php/ijhs/article/view/2521>
- Topçu Bilir, Z. ve Sop, A. (2016). Okul öncesi dönemindeki çocukların aile ilişkileri ile çocuklarda görülen davranış problemleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0(40), 20-43.
- OECD. (2020). Early Learning and Child Well-being: A Study of Five-year-Olds in England, Estonia, and the United States. 12 Kasım 2023 tarihinde <https://www.oecd.org/education/school/early-learning-and-child-well-being-study/early-learning-and-child-well-being-3990407f-en.htm> adresinden alınmıştır.

EXTENDED ABSTRACT

INTRODUCTION

The first years of a child's life form the basis for his/her future health, development and psychological well-being. It is a recognised fact that developing healthy social relationships has an undeniable impact on the parent-child relationship. Studies examining social relationships emphasise that relationships with parents can be a decisive factor in supporting a child's psychological well-being. Understanding the origins of a child's well-being requires attention to the nature and function of the relational experiences that contribute to it. Based on this necessity, this study was shaped with the idea that the relational experiences that parents have with their children in the preschool period will play a role in children's psychological well-being.

1. METHOD

In this study, quantitative research method, which is defined as the process of collecting and analyzing numerical data, was used. This method allows systematic measurement of variables and testing hypotheses (Bhandari, 2023). Quantitative research is a research method based on measuring variables using a numerical system, analyzing these measurements using any of various statistical models, and reporting the relationships and connections between the variables examined (APA, 2023). In the related research, the relational model, which is one of the quantitative research types and defined as "taking a snapshot of the individual" (Wang & Cheng, 2020), was used; cross-sectional research model, one of the types of survey research, was included. Purposive sampling method, one of the non-random sampling methods, was used to determine the sample, and criterion sampling was used among the purposive sampling methods.

The sample of the study includes children aged 3-6 years who attend public or private kindergartens, preschools and kindergartens across Turkey. "Personal Information Form for Parents, Children and Teachers", "Social Emotional Well-Being and Psychological Resilience Scale for Preschool Children/PERIK" and "Child-Parent Relationship Scale" were the data collection tools of the study.

Within the scope of the study, teacher assessment was used to evaluate the psychological well-being of 3-6 year-old children in preschool education and parent assessment was used to evaluate their relationships with their parents. During the data collection process, which coincided with the COVID-19 pandemic, the measurement tools were delivered to preschool education institutions online, and the data collection tools and forms were converted into online forms and delivered to schools. Responses were received from different institutions in 16 different cities across Turkey that they would participate in the study. Data collected from both teachers and parents were evaluated, outliers were removed, and data from 117 children (234 forms in total) were analyzed.

Normal distribution properties of the data were checked before the analyses. George and Mallery (2010) state that when the skewness and kurtosis values are in the range of -2 and +2, the data can be considered to be normally distributed. As a result of the procedures, it was accepted that the skewness and kurtosis coefficients were normally distributed, and one-way ANOVA (for data containing more than two variables) and The Independent Samples t Test (for bivariate data) and Pearson Correlation Coefficient Test, which are in the category of parametric tests, were used in the analyzes.

2. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

The results show that there is a significant difference between the variables of the child's age, gender, and number of siblings and the PERIK Scale scores of the children. There was a significant difference between the mean scores of girls and boys in the Emotional Stability/Coping with Stress dimension of the PERIK Scale. It was observed that the gender of the child variable made a significant difference in favor of girls on psychological well-being. In the literature, there are findings that support the findings of the current study,

indicating that the gender of the child is an important factor on children's psychological well-being (Erata & Özbey, 2020; Geng & He, 2021, Mayr & Ulich, 2009). In their study, Mayr and Ulich (2009) found that children's PERIC Scale scores varied significantly according to gender and age variables. In the light of the results, it can be stated that girls participating in the study were more successful in coping with difficult experiences and maintaining emotional stability. It was observed that the PERIK Scale scores of 6-year-old children were at the highest level. It can be said that children's scores on the scale vary significantly according to the age of the child, in the direction expected for older children to show more developed competencies. It was observed that as the number of siblings increased, the total scores obtained from the PERIK Scale decreased. There may be a negative correlation between the number of children in the family and the time that parents share with their children. The increase in the number of children, sibling rivalry, inability to share parents, parents' attitudes towards their children, and the inability to respond equally to children's needs may be the reasons for this result.

Many previous studies have shown that supportive social relationships are one of the strongest predictors of well-being (McAuley & Rose, 2010; Baumeister, 1995; Frisch et al., 2005). However, no significant relationship was found between parent-child relationship and psychological well-being in this study. In order to take a deeper look at the importance of attachment to adults and the relationship established with them in supporting children's psychological well-being, conducting different studies by addressing different variables from the variables addressed in the current study may give the opportunity to examine the relationship between parent-child relationship and psychological well-being in depth.

Researchers may conduct scale development studies to measure the psychological well-being of preschool children or conduct different studies addressing the concept of psychological well-being in preschool period.

ARAŞTIRMANIN ETİK İZİNİ

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Etik değerlendirme kararının tarihi: 22 Aralık 2020

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: E-35853172-300-00001376844

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

Yazar 1 (%60): Araştırmanın tasarlanması, literatür tarama, kaynak tarama, yöntemin belirlenmesi, veri toplama, veri analizi, raporlaştırma, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları, geri dönüt/düzeltilme, kaynak tarama, okuma-revize etme.

Yazar 2 (%40): Yöntemin belirlenmesi, danışmanlık, kontrol ve denetim, geribildirim verme, dönüt-düzeltilme

DESTEK ve TEŞEKKÜR BEYANI

ÇATIŞMA BEYANI

Araştırmada herhangi bir kişi ya da kurum ile finansal ya da kişisel yönden bağlantı, çıkar çatışması bulunmamaktadır.



Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)

Bolu Abant İzzet Baysal University
Journal of Faculty of Education

2024, 24(2), 870 – 883. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2024..-1353154>



Almanya'daki Almanca-Türkçe İki Dilli Çocukların Yazılı Anlatımlarının Yanlış Çözümleme Yaklaşımına Göre İncelenmesi: NRW (Kuzey Ren-Vestfalya) Örneği

Analysis of Written Narratives of German-Turkish Bilingual Children in Germany According to the Error Analysis Approach: The Case of NRW (North Rhine Westphalia)

Bilge BAĞCI AYRANCI¹ , Ezgi İNAL² 

Geliş Tarihi (Received): 31.08.2023

Kabul Tarihi (Accepted): 02.04.2024

Yayın Tarihi (Published): 24.06.2024

Öz: Dil, kültürel varlığın da önemli bir parçası ve taşıyıcısıdır. Bugün, çoğu Türkiye kökenli ve Almanya doğumlu çocukların gelecekte de Türkçe üretici dil becerilerini aktif kullanabilmeleri Almanya'da Türkçenin varlığını sürdürmesi ve bu sayede kültürel çerçevenin gelecek nesillere aktarılması bakımından önem arz etmektedir. Bu araştırmanın amacı, Almanya Kuzey Ren-Vestfalya (NRW)'da yaşayan ilkököl ve ortaokul kademesindeki Almanca-Türkçe iki dilli çocukların yazılı anlatımlarına yönelik genel özellikleri yanlış çözümleme yöntemi ile analiz etmektir. Nitel desenli araştırma olarak tasarlanan bu çalışmadaki veriler toplam 11 kız, 8 erkek öğrenciden ve Susar Kırmızı (2015) tarafından geliştirilen yaratıcı yazma etkinliği temelli düzenlenen yazarlık atölyesi kapsamında toplanmıştır. Bu çalışmada veri toplama yöntemi olarak doküman analizi, veri analizinde ise içerik analizi kullanılmıştır. Söz konusu yazılı anlatım ürünlerindeki hatalar yanlış çözümleme yöntemi çerçevesinde temalandırılarak kodlanmıştır. İçerik analizi ile elde edilen sonuçlar harflerin, eklerin, sözcüklerin yazımı ve sözdizimi temel temaları ile noktalama ve imla özellikleri kapsamında değerlendirilmiştir. Bu kapsamda araştırma sonuçlarının ve çözüm önerilerinin alanyazına katkı sunması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Çocuk, İki dillilik, Yanlış çözümleme, Yazılı anlatım.

&

Abstract: Language, as an important part and carrier of cultural heritage, is crucial for the ability of many children of Turkish origin born in Germany today to actively use their productive language skills in Turkish in the future, thus ensuring the presence of the Turkish language in Germany and the transfer of the cultural framework to future generations. The aim of this research is to analyze the general features of the written narratives of German-Turkish bilingual children at primary and secondary school level living in North Rhine-Westphalia (NRW), Germany, using the incorrect parsing method. This qualitative study collected data from a creative writing (Susar Kırmızı, 2015) workshop with a total of 11 female and 8 male students. In this study designed in qualitative research design, document analysis was used as data collection method and content analysis was used in data analysis. Errors in these written expression products were thematised and coded within the framework of the error analysis method. The results obtained through content analysis were evaluated within the scope of the basic themes of spelling and syntax of letters, suffixes, words, and punctuation and spelling features. In this context, it is expected that the research results and solution suggestions will contribute to the literature.

Keywords: Child, Bilingualism, Error analysis, Writing.

Atıf/Cite as: Bağcı Ayrancı, B. ve İnal, E. (2024). Almanya'daki Almanca-Türkçe iki dilli çocukların yazılı anlatımlarının yanlış çözümleme yaklaşımına göre incelenmesi: NRW (Kuzey Ren-Vestfalya) örneği. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 870-883. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2024..-1353154>

İntihal-Plagiarizm/Etik-Ethic: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/pub/aibuelt>

Copyright © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University– Bolu

¹ Sorumlu Yazar: Prof. Dr. Bilge Bağcı Ayrancı, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, bilge.ayranci@adu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-9889-2777.

² Öğr. Gör. Ezgi İnal, İstanbul Aydın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi & TÖMER, ezgiinal1@aydin.edu.tr, ORCID: 0000-0002-1573-9401.

1. GİRİŞ

Almanca-Türkçe kapsamında iki dillilik, Almanya'ya 1960'lı yıllarda gerçekleştirilen işçi göçünden hemen sonra ortaya çıkmamış, hemen hemen bir nesil sonra açık bir şekilde görülmeye başlanmıştır. Bugün özellikle dördüncü ve beşinci nesil tarafından ve çocuklar arasında Türkçenin ne derecede kullanıldığı kritik bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır. Almanya'daki Türkçe-Almanca iki dilli çocukların Türkçe bağlamında temel dil yeterliklerine sahip olmaları Türkçe çerçevesinde de kendilerini ifade edebilmelerinin bir yoludur. Bu kapsamda iki dillilik, farklı açılardan alan araştırmalarının odağında yer almaktadır. Yağmur (2007) *İki dilli Çocukların Dil Becerilerinin Ölçümü ve Eşik Kuramı* adlı çalışmasında Almanya Duisburg'daki çocukların Cito testi sonuçlarını sunmuştur. Buna göre dengeli iki dilli çocukların hem Almanca hem de Türkçede dil becerilerinin ve metalinguistik farkındalıklarının yüksek olduğunu, ana dilde temeli sağlam olanların ikinci dilde çok daha iyi becerilere sahip oldukları sonucuna ulaşmış; çalışma sonuçları ile eşik kuramına ait unsurları doğruladığını ifade etmiştir. Dolayısıyla iki dillilik, ifade ettiği çerçeve açısından önemli ve hemen her dönemde güncel verilerle ele alınması gereken dinamik bir araştırma alanını oluşturur.

1.1. Araştırmanın amacı

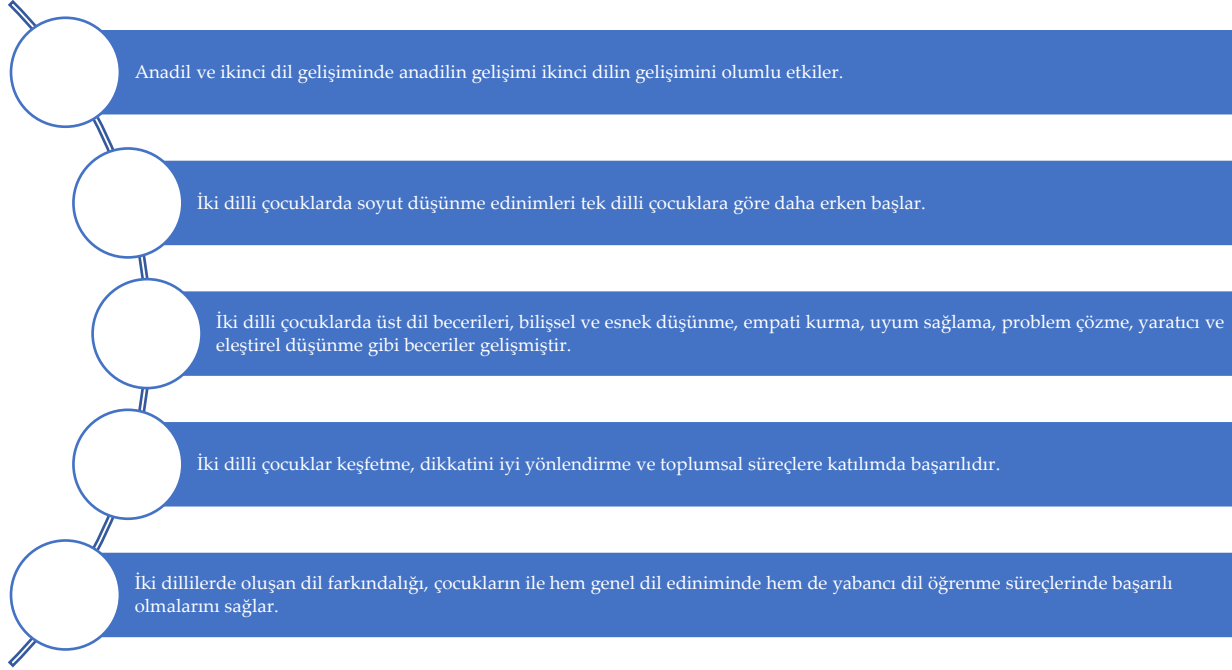
Bu çalışmanın amacı bugün ilkököl ve ortaokul kademesinde (ortaokul kademesi Almanya'da Türkiye sisteminden farklı ve okul türüne bağlı olarak genellikle 5. Sınıf ile 10. sınıf arasındaki sınıfları kapsamaktadır) öğrenci olan Türkçe-Almanca iki dilli çocukların yazılı anlatım becerilerini açık bir şekilde ortaya koymaktır. Bu çalışma ile ortaya çıkan tablonun gelecekte, daha sonraki süreçlerde uygulanacak politikaların ne şekilde planlanabileceğini betimlemesi bakımından gerekli olduğu düşünülmektedir. Yazma becerisi, dört temel dil becerisi içinde ek performans gerektirerek pek çok yeterliliğin bir araya gelmesiyle geliştirilen üretici bir beceri olduğundan bu beceri çerçevesindeki gelişim düzeylerinin Almanya'da Kuzey Ren-Vestfalya (NRW) eyaletinde Türkçenin kullanımına yönelik gerçekçi sonuçlar sunması beklenmektedir. Araştırma, iki temel soru çerçevesinde tasarlanmıştır:

- 1- Almanya'da NRW eyaletinde yaşayan Almanca-Türkçe iki dilli çocukların yazılı anlatımlarında yer alan unsurlar genel olarak hangi özelliklere sahiptir?
- 2- Almanya'da NRW eyaletinde yaşayan Almanca-Türkçe iki dilli çocukların yazılı anlatımlarında yer alan dil bilgisi, söz dizimi, sözcük seçimi ve sesletim yanlışları nasıl bir dağılım göstermektedir?

1.2. Araştırmanın önemi

Haznedar (2021, s. 4) yapmış olduğu iki dillilik araştırmaları ve uluslararası çalışmalardan yola çıkarak en geniş anlamda iki dilliliği, bireyin günlük yaşamında birden fazla dil kullanabilmesi olarak tanımlamaktadır. Söz konusu araştırmaların çocuklara odaklanarak, bugün Türkçe odaklı iki dillilik çalışmalarına da rehberlik ettiğini söylemek yanlış olmayacaktır. Nitekim "iki dillilik ve çok dilliliği kendi iradesi dışında gerçekleştiren en önemli grup şüphesiz çocuklardır. Çevrelerinde değişen ortama yahut ebeveyn tercihlerine dair hemen her unsur doğrudan çocukların yaşam ve iletişim rutinlerini etkilemektedir. İki dillilik ile ilgili iki dilliliğin pek çok boyutu ele alınarak bütün dünyada geniş kapsamda çalışmalar yapılmakta, bu çok yönlü ve değişken alanın kendine özgü hemen her durumu incelenmeye çalışılmaktadır" (İnal & Çakır, 2021, s. 154). Bu nedenle iki dillilik çerçevesinde her iki dile yönelik de alanyazında yapılan çalışmalarda ana dilinde yapılan eğitimin desteklenmesinin önemi vurgulanmakta, iki dilli süreçlerde sık ve düzenli girdinin başta çocuklar olmak üzere yetişkinlerde de olumlu sonuçlar verdiği düşünülmektedir (Baker, 2007; Haznedar, 2021).

Türkçe ve iki dillilik çalışmalarına literatürde farklı açılardan yaklaşıldığı görülmektedir. Örneğin, Belet (2009) çalışmasında, Norveç'te yaşayan iki dilli Türk öğrencilerin ana dili olarak Türkçeyi öğrenme durumlarını öğrenci, veli ve öğretmen görüşleri çerçevesinde ilkökul düzeyinde incelemiştir. Yılmaz (2014) araştırmasında, iki dillilik olgusundan hareketle Almanya'daki Türklerin iki dilli eğitim sorununu Almanya eğitim sistemi kapsamında değerlendirmiştir. İki dillilik ile ilgili yapılan tartışma ve araştırmalara göre iki dilli olma durumunun çocuklar için çeşitli avantajları bulunmaktadır. Başka bir deyişle iki dillilik sürdürülebilir biçimde desteklenmesi gereken durumları içinde barındırır. Bu kapsamda iki dilli çocuklarla ilgili yapılan çalışmalarda ön plana çıkan belirli özellikler Şekil 1' de sunulmuştur:



Şekil 1. İki dilli çocuklar ile ilgili yapılan çalışmalarda öne çıkan özellikler (Düzen & Memduhoğlu, 2023, s. 67)

Şekil 1'de yer alan maddeler incelendiğinde söz konusu özelliklerin üretimsel dil becerilerini destekleyici hususlar oluşu görülmektedir. Nitekim iki dillilikte tüm dilsel edinim süreçlerinde olduğu gibi yazma becerisi önemli bir yere sahiptir. "Yazma becerisinin gelişebilmesi için; bir durum hakkında ayrıntılı ve yaratıcı düşünebilme, düşündüklerini açık ve net bir dille, bir düzen içinde ifade edebilme, güzel ve etkileyici bir anlatımla yazıyı ilgi çekici hale getirebilme gibi yetilerin kazanılması gerekmektedir" (Kaya, 2013, s. 91). Dahası tüm bunların yanında yazma becerisinin zor olduğuna yönelik önyargılar nedeniyle geliştirilmesi geri planda kalmaktadır (Özkan, 2021, s. 203). Almanya özelinde Uluçam (2007), Duisburg-Essen Üniversitesindeki Türkçe-Almanca iki dilli ve tek dilli öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki dil sapmalarını tespit etmiş ve ilgili sapmaları karşılaştırmıştır. Demirdöven ve Okur'un (2017) çalışmasında da iki dillilik olgusuna yönelik aynı üniversitede eğitim gören öğretmen adaylarının görüşlerinden hareketle yapmış olduğu çalışmada yazma becerisinin öne çıktığı görülmektedir. Bu çok yönlü gerekçelerle yazma becerisine yönelik araştırmaların ve iki dilli bireyler tarafından üretilen metinlerin analizinin Almanya'da iki dillilik kapsamında yapılması ayrı bir öneme sahiptir.

Metin analizleri çerçevesinde yanlış çözümlenmesi, metinlere ait belirli özelliklerin temalandırılarak analiz edilmesi olarak tanımlanabilir. Yazma becerisinin geliştirilmesi ya da ölçme değerlendirmesi söz konusu olduğunda öğrenciler farklı konularda hatalar yapabilirler. Bu kapsamda Brown (1994), öğrenen yanlışlarını ek yanlış, sözcük yanlış, yanlış sözcük tercihi, yanlış sözdizimi olarak sıralar. Richards (1970, s. 6) ise eğitim kalitesinin artırılması ve öğrenenlerin dil deneyimlerinin kaliteli bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için tespiti önemli olan öğrenen yanlışları için bazı temel maddelerden söz eder:



Şekil 2. Yanlış çözümlemesinde öne çıkan unsurlar (Richards, 1970)

Bu çalışmada yukarıdaki (şekil 2) unsurlardan hareketle çocukların yazılı anlatımlarındaki dilbilgisel özellikler sınıflandırılmıştır. Aydın (2013) da araştırmasında Almanya'dan gelen Türkçe-Almanca iki dilli üniversite öğrencilerinin Türkçe yazılı anlatım becerilerine yönelik yanlışları tespit etmiştir. Şengül ve Toygar (2021) ise araştırmalarında Hollanda'da yaşayan iki dilli Türk çocuklarının Türkçe öğrenme durumlarında alfabe farklılığının çeşitli sorunlara neden olduğunu vurgulamıştır. Görüldüğü üzere, dil becerilerinin geliştirilmesi noktasında iki dillilik olgusu, eğitim dönemlerini sürdüren bireylerin eğitim süreçlerinin de önemli bir parçası olarak karşımıza çıkmaktadır.

Dillerin kendi tipolojik özelliklerinin, bir başka ifade ile diğer dillerden ayrılan yönlerinin tespiti her dilin kullanım özelliklerinin belirlenmesinde elzemdir (Vardar, 2002, s. 28). Bu kapsamda yapılan hata analizleri de dil edinimi, dilin öğretimi ve edimsel şartlar bakımından anlamlı bir çerçeve sunmaktadır. İki dilliliğin doğası gereği kimi zaman ortaya çıkan dilsel hatalardan söz etmek mümkündür. Bu bağlamda araştırmamızın odaklandığı Almanya'da yaşayan ve hem Almanca hem de Türkçe bilen iki dilli çocukların yazılı anlatımlarındaki hataların çözülmesi aynı zamanda iki dillilik sürecinde bir ihtiyaç olarak görünmektedir.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın modeli

Nitel desende tasarlanan çalışmada iki dilli çocukların yazılı anlatım ürünleri incelenmiştir. Yıldırım ve Şimşek (2016), nitel araştırmaların farklı analiz yöntemleri çerçevesinde olayların, durumların genellenebilir ve gerçekçi sonuçları ortaya koymayı hedeflediğinin altını çizer. Bu kapsamda Almanca-Türkçe iki dilli çocukların yazma becerileri hakkında daha gerçekçi sonuçlara ulaşabilmek için, gönüllü katılım esaslı oluşturulan yazarlık atölyesinde öğrenciler tarafından üretilen metinler, literatürde de sıklıkla esas alınan yanlış çözümleme yöntemine göre dokümanlar analiz edilmiştir.

2.2. Araştırmanın evreni ve örnekleme/Araştırmanın çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2023 yılında Almanya Kuzey Ren-Vestfalya eyaletinde alan uzmanı bir araştırmacı tarafından gerçekleştirilen serbest katımlı yaratıcı yazarlık atölyesinin okul çağındaki 10-16 yaş aralığındaki 8 erkek, 11 kız öğrenci oluşturmaktadır. Katılımcılara ait demografik bilgiler şöyledir:

Tablo 1.

Katılımcıların cinsiyete göre yüzdeler dağılımları

Cinsiyet	f	%
Kız sayısı	11	57,89
Erkek sayısı	8	42,10
Toplam	19	100

2.3. Veri toplama araçları ve süreci

Araştırma verilerinin toplandığı yazarlık atölyesinde çocuklardan yazması istenilen metinler için Susar Kırmızı (2015, s. 115) tarafından tasarlanan yaratıcı yazma etkinliği uygulanmıştır (Tablo 2). Söz konusu yaratıcı yazarlık uygulamasında öğrenciler konuya yönelik yazdıkları metinlerde herhangi bir sözcük sınırlamasına tabi tutulmamışlar, bu konuda serbest uygulama gerçekleştirilmiştir. Bu uygulama sonrasında elde edilen veriler, yanlış çözümlene yöntemi çerçevesinde analiz edilmiştir.

Tablo 2.

Yaratıcı Yazma Etkinliği (Susar Kırmızı, 2015, s. 115)

	<p>Hazırlık Çalışmaları Öğrencilere, insanlar ve hayvanlar arasındaki dostluğu anlatan görseller gösterilir. Görseller üzerinde konuşulur. Öğrencilerin duygu ve düşünceleri alınır. Öğrencilerden günlük yaşamlarında hayvan ve insanların dostluğuna ilişkin örnekler vermeleri istenir.</p>
Etkinlik	<p>Yaratıcı Yazma Çalışması Öğretmen yaratıcı yazma konusunu yansıtıcıdan öğrencilere sunar ve konuyu sesli bir şekilde okur. Öğrencilerle yazma konusunda anlamadıkları bir nokta olup olmadığı sorulur. Öğrenciler tarafından anlaşılmayan yerler varsa açıklamalar yapılır. Öğrencilere yazılarını yazmaları için zaman verilir. Yaratıcı yazma konusu: "Bir an için küçük bir sokak köpeği olduğunuzu hayal edin. Yiyecek bulmakta zaman zaman zorluk çekiyorsunuz ama sokaklarda da kendinizi çok özgür hissediyorsunuz. Diğer taraftan arkadaş olduğunuz küçük bir çocuk var. Bu çocuk sana evinde bakmak istiyor. Çocuğun evinde mi yoksa sokaklarda mı yaşamak istersiniz? Eğer konuşma şansınız olsaydı seçiminizle ilgili çocuğa neler söylerdiniz?"</p>
	<p>Yaratıcı Yazma Ürünlerini Değerlendirme Çalışması Öğrencilerden kendi yazılarını yazmaları, kontrol etmeleri ve gerekli düzeltmeleri yapmaları istenir. Yazılı ürünler öğrenciler arasında değiştirilir ve öğretmen tarafından söylenen ölçütlere göre değerlendirmeleri istenir. Öğrenciler arkadaşlarının yazılarının değerlendirirken başka bir kâğıda notlar alır ve bunu yazının üzerine illeştirir. Daha sonra yazılar sahibine iade edilir. Öğrenciler arkadaşlarının notlarını okur, gerekli düzeltmeleri yapar. Gönüllü olan öğrencilerden birkaçı yazısını sınıfta okur.</p>

2.4. Verilerin analizi

Araştırma kapsamında oluşturulan yazılı ürünlerin çocuklar tarafından içtenlikle ve etkinlik aşamalarına en uygun şekilde yazıldığı varsayılmıştır. Ayrıca bu araştırma;

- Araştırma sonuçlarının Almanya'da bulunan tüm eyaletlere genellenememesi bakımından sadece uygulamanın yapıldığı NRW eyaletleriyle sınırlıdır.
- Katılımın isteğe bağlı olması nedeniyle sadece ulaşılabilen gönüllü katılımcılar ile sınırlıdır.

- Çalışmaya yönelik inceleme, diğer becerilere bakılmaksızın yalnızca yazılı ürünlerin, dokümanların incelenmesi ile sınırlıdır.

Atölyede elde edilen metinlerin analizi yanlış çözümleme yöntemi çerçevesinde betimsel analiz ile gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda Sözbilir, Kutu ve Yaşar (2012), betimsel içerik analizini bir konu hakkındaki araştırma unsurlarını tanımlayıcı boyutta birlikte analiz eden sistematik çalışmalar olarak ifade etmektedir. Araştırmanın verilerinde yanlışların çözümlemesi şu aşamalarla gerçekleştirilmiştir:

- Öğrencilerle yazılı anlatım uygulamasının gerçekleştirilmesi
- Öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki yanlışların tespiti
- Öğrencilerin E1...E8 ve K1...K11 olarak kodlanması
- Yapılan yanlışların temalandırılması ve sınıflandırılması
- Ayrılıkların ve ortak hataların belirlenmesi
- (Varsa) özel bir sınıflandırma olarak ağız özelliklerinin tespiti
- Yanlışların literatürdeki çalışmalarla karşılaştırılması

2.5. Araştırmanın etik izni

Yapılan bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Rektörlüğü

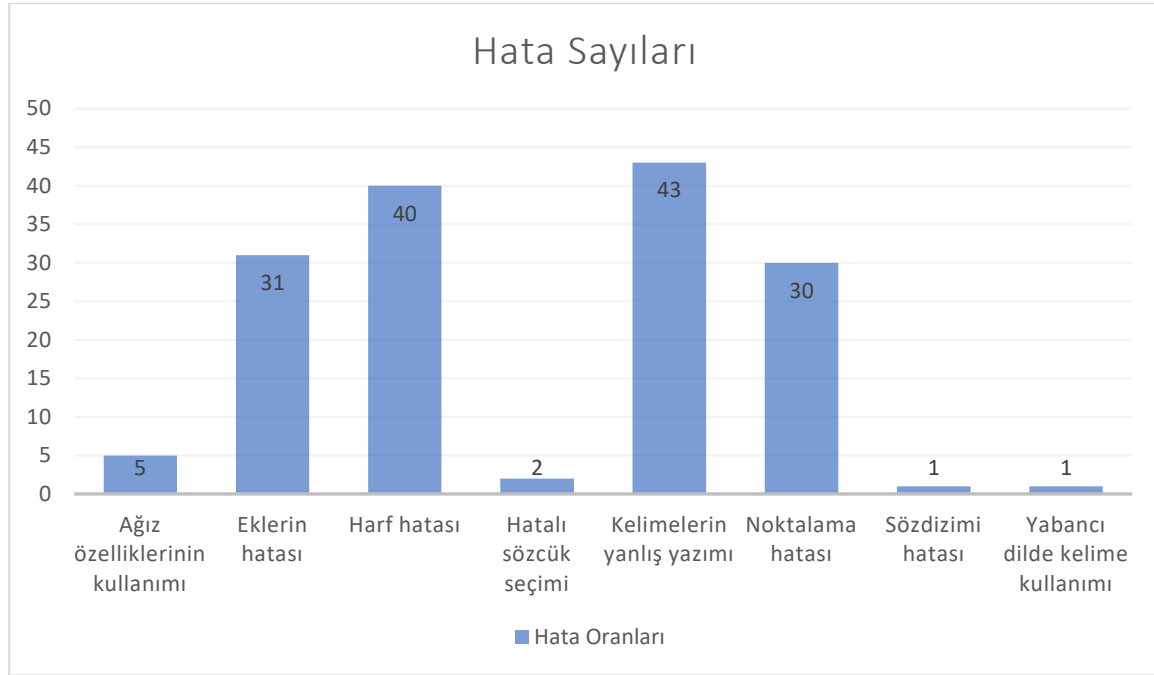
Etik değerlendirme kararının tarihi: 02.12.2022

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 2022/20-VI nolu karar

3. BULGULAR

Birinci araştırma sorusu kapsamında Almanya'da NRW eyaletinde yaşayan Almanca-Türkçe iki dilli çocukların yazılı anlatımlarında yer alan unsurlar incelendiğinde İstanbul Türkçesi kullanımında belirgin hatalar bulunduğu tespit edilmiştir. Buradan hareketle araştırmanın odaklandığı ikinci soruda yer alan hata dağılımına Grafik 1'de yer verilmiştir. Araştırmada tespit edilen hatalar; harf hatası, eklerin yanlış

yazımına yönelik hatalar, sözcüklerin yanlış yazımı ve yanlış sözcük seçimine yönelik hatalar, noktalamaya yönelik hatalar, sözdizimi hataları olarak temel başlıklarda incelenmiştir:



Grafik 1. Metinlerde yer alan hataların tasnifi

Hata oranları incelendiğinde en fazla hatanın kelimelerin yanlış yazımına yönelik hatalar olduğu (%28,10), en az hatanın ise Türkçe dışında bir dilde kelime kullanımına yer verilmesi (%0,65) ve sözdizimi hatası (%0,65) olduğu görülmektedir. Çocukların yazılı ürünlerinde sözdizimi özelliklerinin başarılı bir çerçeve oluşturduğunu söylemek mümkündür. Buna ek olarak araştırmadaki ilgi çekici hususlardan biri Türkiye Türkçesi ağız özelliklerine uygun kullanımlara çocukların yazılı anlatımlarında yer vermeleridir. Aşağıdaki tablolarda belirgin bazı örnekler ile hataların genel oranına yer verilmiştir:

Tablo 3.

Harflerin yanlış yazımına yönelik hatalar

Harflerin yazımı	f	%
Hata sayısı	40	26,14
Toplam	153	100

Harflerin yanlış yazımına yönelik bazı örnekler:

K-1: **deyistiren** <değiştiren

K-2: **Kosdum**<koştum

E-5: **Adi**<adı

E-7: **Düşiyordu ki**<düşüyordu ki

Çocuklara ait yazılı anlatımlar incelendiğinde yaptıkları genel harf farklılıklarının büyük oranda Türkçe alfabe dışında bir başka alfabede eğitim almaktan kaynaklanan doğal hatalar olduğu görülmüştür (%26,14).

Tablo 4.

Eklerin yanlış yazımına yönelik hatalar

Eklerin yazımı	f	%
Hata sayısı	31	20,26
Toplam	153	100

Eklerin yanlış yazımına yönelik bazı örnekler:

K-2: **İsmisi**<(onun)ismi

K-3: **Sokak köpeğim**<sokak köpeğiyim

K-8: **Yaz da**<yaz(mevsiminde)

E-4: **Yecem**<yiyeyeğim

E-8: **eveye**<eve

Çocuklara ait yazılı anlatımlar incelendiğinde yaptıkları hatalar farklı ek türlerinde olsa da genellikle hâl ekleri, tamlama ekleri ve özellikle gelecek zaman ekinin yazımı üzerine olduğu tespit edilmiştir (%20,26). Özellikle bu hataların Türkçe'nin kendine özgü özellikleri kapsamında hatalar olarak öne çıktığı görülmektedir.

Tablo 5.

Kelimelerin yanlış yazımına yönelik hatalar

Kelimelerin yazımı	f	%
Hata sayısı	43	28,10
Toplam	153	100

Tablo 5'te görüldüğü üzere kelimelerin hatalı yazımı metinlerin yüzde yirmi beşinden fazladır. Bu bağlamda harflerin yanlış yazımından kaynaklanan hatalardan söz etmek mümkündür. Harflerin yanlış yazımına yönelik bazı örnekler ise şöyle gösterilebilir:

K-8: **Sok**<soğuk

K-6: **Lezetli**<lezzetli

K-3: **Übursu taraf**<öbür taraf

K-11: **Hicbirşey**<hiçbir şey

K-1: **Yalnızdım**<yalnızdım

Çocuklara ait yazılı anlatımlar incelendiğinde genellikle ayrı yazılması gereken yapıların ve bağlaç yapılarının birleşik olarak yazıldığı da tespit edilmiştir. Buna ek olarak çocukların bazı kelimeleri ise çevrelerinden duydukları şekilde yazmaya çalıştıkları ve bu bakımdan kimi hatalar yaptıkları görülmüştür (%28,10).

Kelimelerdeki bu hatalı yazımların dışında cümleler içinde sadece bir yerde cümle içinde yer verilen diyalogda İngilizce kelime kullanıldığı tespit edilmiştir (%0,65).

E-3: **Ok**<İngilizce-Tamam.

Çocukların cümlelerinde sözcük bazında ilgi çekici konulardan biri de yazılı anlatımlarında tercih ettikleri yanlış kelimelerdir. Bu örnekler de yalnızca iki tanedir (%1,30).

K-1: Gözleri dolup **taşıyan** çocuk< gözleri dolup taşan çocuk

E-6: Bu sabah uyandığında güneş **caliyordu** ve hava çok güzeldi. < Bu sabah uyandığında güneş parlıyordu ve hava çok güzeldi.

Öğrencilerin cümleleri içinde İstanbul Türkçesi dışında ağız özellikleri de tespit edilmiştir (%3,26).

K-1: **Gendime**<kendime

K-7: **Erkeklen**<erkekle

K-8: **Ablalarlan**<ablalarla

E-8: **Bitene**<bir tane

Çocukların yazılı anlatımları incelendiğinde sözdizimi konusunda genellikle başarılı olduklarını söylemek mümkündür. Sözdizimi hatası olarak şu örnek tespit edilmiştir (%0,65):

E-6: yiyecek ikimize arıyordu. < O ikimize yiyecek arıyordu.

Çocukların yazılı anlatımlarında genel olarak noktalama ve imla hatalarının (%19,60) bulunduğu söylenebilir. Bu hatalar şöyle örneklendirilebilir:

K-3: Aktarma cümlelerinde tırnak işareti kullanımı: ... **"ne oldu"** demektir.

E-2, K-3, K-6: Özel isimlerde büyük harf kullanımı: **efe**(metinde insan adı olarak kullanılmaktadır), **hayat**(metinde hayvan adı olarak kullanılmaktadır), **pati**(metinde hayvan adı olarak kullanılmaktadır)

K-4, K-6, K-11: Noktadan sonra büyük harf kullanımında hata.

K-6, K-7, E-7: Kesme işareti kullanımı: **pariste, İstanbulda, candan**<Can'dan

K-4: Noktasız birden fazla cümle yazma: **"benim adım pati ben küçük çaresiz bir köpeğim sokaklarda yaşadığım ve geceleri evim olmadığı için her gün yiyecek bulmakta zorlanıyorum çok korkuyorum çünkü tek başımayım ve dışarıdaki insanlar benden korkuyor çünkü ben bir sokak köpeğiyim ama ben onlardan da korkuyorum."**

Almanca'nın tipolojik dil özelliklerinden biri olarak cins isimlerin de cümle içinde büyük harfle yazılması özelliğinin öğrenciler tarafından doğrudan Türkçe cümle yapısına aktarıldığı görülmektedir. Bu durum Türkiye Türkçesi için bir imla hatası olarak ifade edilebilir.

E-5: Almanca etkisiyle cümle içi ilk harflerin büyük yazımı: Ben **herzaman Evde** yaşamak istiyorum.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Yaratıcı yazma uygulamaları hem dilbilgisel tespitlerin yapılabilmesi hem de içerik ve kurgusu ile kişilerin iç dünyası ve yaşam deneyimlerinin yansımalarının doğrudan görülebilmesi açısından önemlidir. Dolayısıyla yapılacak her çalışma yeni bakış açıları kazandıracak ve alan araştırmaları kapsamında elde edilen sonuçlarla ortaya konulabilecek uygulamaları daha güçlü kılacaktır.

Bu çalışmadaki yaratıcı yazma uygulamasının ardından elde edilen sonuçlar incelendiğinde katılımcıların serbest katılım ile yani kendi istekleri ile katılmış oldukları bu atölyedeki yazma motivasyonlarının yüksek olduğunu söylemek, dahası araştırma grubunun yazılı anlatımlarında yoğun hata olmamasını atölyeye yazılı olarak kendisini rahat ifade edebileceğini düşünen katılımcılardan oluşmasıyla ilişkilendirmek mümkündür. Bunun yanı sıra ilgili yaş gruplarının ortak ilgi alanlarını oluşturacak hem yaratıcı düşünme

gibi özellikleri hem de yazma tutumunu olumlu etkileyecek etkinliklerin seçimi araştırmanın sonuçlandırılmasında anlamlı bir yere sahiptir.

Araştırmada, Almancanın kendi tipolojik özellikleri ve Almanya'daki Türkiye kökenli vatandaş popülasyonunun Türkçeyi ağız özellikleriyle de kullanmalarının; çocuklar üzerindeki etkisi açıkça görülmektedir. Bunun dışında araştırmanın elde ettiği sonuçlar bakımından literatürdeki diğer çalışmalarla benzer sonuçlara ulaşıldığını söylemek mümkündür.

Literatür incelendiğinde benzer çalışmaların genellikle Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine yönelik olduğu (Subaşı Adalar, 2010; Bölükbaş, 2011, Büyükkız ve Hasırcı, 2013; Yağmur Şahin, 2013; Ak Başoğlu ve Can, 2014; İnan, 2014; Boylu, 2014; Çetinkaya, 2015; Aytan ve Güney, 2015; Yılmaz ve Bircan, 2015; Ceran, Yıldız ve Çakın, 2015; Çerçi, Derman ve Bardakçı, 2016; Önder ve Uzdu Yıldız, 2017; Boylu ve vd., 2017; Fidan, 2019; Bayazıt, 2019; Dizeli ve Sonkaya, 2021; Gedik, 2021; Kartallıoğlu ve Topuzkanamış, 2021) görülür. Bu çalışmanın sonuçları ile literatürde belirtilen araştırmaların sonuçlarının kimi benzerlikler içerdiği görülmektedir. Bu benzerliğin olması da doğaldır. Çünkü Almanya'da iki dilli olarak nitelendirilen çocukların Türkçe kullanım özellikleri Almanya'da Türkçenin kullanımı ve Türk kültürüne yönelik sınırlılıkların olması, kişilerin bireysel tercihleri, Türkiye ile kültürel bağlar, toplum dilinin Almanca olması gibi nedenlerle farklılık gösterebilmekte, Almanca-Türkçe iki dilli bireyler günlük gereksinimlerini karşılayabilseler de Türkçe kullanımları ve dil hakimiyetleri Türkiye'de yaşayan Türkçe ana dili konuşuru vatandaşlar seviyesinde olamayabilmektedir. Nitekim Aydın ve Gün'ün (2018) İngiltere'de yaşayan çok uluslu aileye sahip iki dilli çocukların sözlü anlatım özellikleri üzerine yapmış oldukları çalışmaya ait sonuçlarda bazı farklılıklar tespit edilmiştir. Bu farklılığın nedeninin araştırmanın konuşma becerisine odaklanmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Şihlanoğlu (2021)'nin araştırmasında ise geç iki dilli bireylerin yazılı anlatımlarındaki hataların analiz edilmesinin sonucunda genellikle morfolojik hataların olduğu tespit edilmiştir. Dolayısıyla araştırmamızın literatürdeki sonuçlarla benzerlik gösterdiği söz konusudur. Bu kapsamda hem yetişkinlerle hem de çocuklarla yapılan çalışmada morfolojik hataların öne çıkması, dildeki en hareketli ve değişime açık unsurların morfolojik unsurlar olduğunu göstermektedir.

Söz konusu çalışma verilerinden ve literatürde yer alan diğer çalışmalardan hareketle iki dilli çocukların yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesine yönelik şu önerilerde bulunmak mümkündür:

- Elde edilen sonuçlarla ders içerikleri ve materyalleri yeniden düzenlenmelidir ve/veya ek kaynaklar tasarlanmalıdır.
- Çocuklara ifade edici dil becerilerine yönelik onların yaş grupları ve ilgi alanlarına uygun imkânlar verilmelidir. Özellikle yaratıcı yazarlık çalışmaları ile drama aktiviteleri ihmal edilmemelidir.
- Yanlış çözümleme çalışmaları farklı türde metinlerle daha geniş iki dilli kitlelere uygulanarak daha genellenebilir sonuçların elde edilmesi amaçlanmalıdır.
- İki dilli Türk çocuklarının temel dil becerilerine yönelik yenilikçi ve kapsayıcı materyaller hazırlanmalı ve bunlar yalnızca okulda sınıf ortamında değil her yerden ulaşarak keyifle ilgilenebilecekleri dijital ortamlar ya da oyunlar olarak tasarlanmalıdır.
- Öğretmenler, iki dilli çocuklar konusunda daha geniş bilgi ve yeterliğe sahip olmalıdır.
- Bağcı Ayrancı, Mete ve Keskin (2017)'in yaptıkları çalışmada vurguladıkları gibi Türkçe ve Türk Kültürü dersleri başta olmak üzere iki dilli çocuklara yönelik hazırlanan kitaplarda yer alan maddi hatalar konusunda daha titiz olunmalı, iki dilli öğrenciler Türkçe ve Türk Kültürü dersine düzenli devam etseler dahi kitapların zaman zaman yanlış yönlendirmeye sebebiyet verebileceği göz ardı edilmemelidir.

Kaynakça/Reference

- Ak Başoğul, D. & Can, F.S. (2014). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Balkanlı öğrencilerin yazılı anlatımda yaptıkları hatalar üzerine tespitler. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 10, 100-119.
- Aydın, İ. S. (2013). İki dilli Türk öğrencilerin yazılı anlatım becerilerine yönelik bir durum çalışması. *Turkish Studies*, 8(9), 657-670.
- Aydın, G. & Gün, M. (2018). Çok uluslu aileye sahip iki dilli çocukların Türkçe sözlü dil becerilerinin yanlış çözümleme yöntemine göre incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(2), 325-342. DOI: 10.16916/aded.398338
- Aytan, T. & Güney, N. (2015). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazılı anlatımlarında karşılaşılan sorunlar (Yıldız TÖMER örnekleme). *International Journal of Languages' Education and Teaching*. 3(2), 275- 288.
- Bağcı Ayrancı, B., Mete, F. & Keskin, H. (2017). İki Dilli Türk Çocukları İçin "Türkçe ve Türk Kültürü" Kitaplarının Yanlışları, Eksiklikleri. *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 2 (2), 16-55.
- Baker, C. (2007). *Anne-babalar ve öğretmenler için rehber: İkidilli Eğitim*. (Çev. S. Güvener). İstanbul: Heyamola Yayınları.
- Bayazıt, Z. Z. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireylerin yaptıkları sözdizimi hatalarının incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(1), 130-140.
- Belet, Ş. D. (2009). İki dilli Türk öğrencilerin ana dili Türkçeyi öğrenme durumlarına ilişkin, öğrenci, veli ve öğretmen görüşleri Fjell İlköğretim Okulu Örneği, Norveç. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (21), 71-85.
- Brown, H. D. (1994). *Principles Of Language Learning and Teaching*. New Jersey: Prentice Hall Inc.
- Boylu, E. (2014). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen temel seviyedeki İranlı öğrencilerin yazma problemleri. *Zeitschriftfürdie Welt der Türken Journal of World of Turks*, 6(2), 335-349.
- Boylu, E., Güney, E. Z. & Özyalçın, K. E. (2017). Yanlış çözümleme yaklaşımına göre Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen B1 seviyesi öğrencilerinin yazılı anlatımlarının değerlendirilmesi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*. 5(3), 184-202.
- Bölükbaş, F. (2011). Arap öğrencilerin Türkçe yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 6 (3), 1357-1367.
- Büyükikiz, K.K. & Hasırcı, S. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazılı anlatımlarının yanlış çözümleme yaklaşımına göre değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(4), 51-62.
- Ceran, D., Yıldız, D. & Çakın, E. (2015). Yabancı dil olarak Türkçenin öğreniminde yazılı ve sözlü anlatımlarda yapılan yanlışlar: Japon örneği. *International Journal of Languages' Education and Teaching, UDES- 2015*, 476-494.
- Çerçi, A., Derman S. & Bardakçı M. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazılı anlatımlarına yönelik yanlış çözümlemesi. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*. 15(2), 695-715.
- Çetinkaya, G. (2015). Yanlış çözümlemesi: Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B2 düzeyindeki öğrencilerin yazılı metinlerine ilişkin görüşler. *International Journal of Language's Education and Teaching*. 3(1), 164- 178.
- Demirdöven, G. H. & Okur, A. (2017). İki dilli Türkçe öğretmeni adaylarının iki dillilik olgusuna yönelik görüşleri (Duisburg/Eszen Üniversitesi örneği). *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(4). 774-805.
- Dizeli, M. & Sonkaya, Z. Z. (2021). Birinci ve ikinci yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yaptıkları dilbilimsel hatalar. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 25(1), 225-234.
- Düzen, N. & Memduhoğlu, H. B. (2023). İki dilli çocukların yaşadığı bölgelerde çalışan ilköğretim öğretmenlerinin karşılaştıkları zorluklar ve buna dair çözüm önerileri. *Yaşadıkça Eğitim*, 37(1), 65-87. DOI: 10.29000/rumelide.1342069
- Fidan, M. (2019). Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazılı anlatım metinlerinin yazım ve noktalama kuralları yönünden değerlendirilmesi. *Ekev Akademi Dergisi*, 77, 253-266.
- Gedik, Ü. (2021). Yabancı Dil Olarak Farsça Öğrenen Türk Öğrencilerin Yazılı Anlatım Hataları: Sözlüksel-Anlamsal Hatalar. *Şarkiyat Mecmuası*, (38), 137-161.

- Haznedar, B. (2021). *İkidualilik ve Çokdillilik, Erken Çocukluk Döneminde Birden Fazla Dil Öğrenimi*. Ankara: Anı Yayıncılık
- İnal, E. & Çakır, M. (2021). Okul Öncesi Eğitim Sürecinde İkinci Dil Edinimi. İ. Güleç, B. İnce, H. N. Demiriz (Ed.) *İkidualilik ve İkiduali Çocukların Eğitimi* içinde. İstanbul: Kesit Yayınları.
- İnan, K. (2014). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen İranlıların yazılı anlatımlarının hata analizi bağlamında değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 9(9), 619-649.
- Karasar, N. (2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kartallıoğlu, N. & Topuzkanamış, E. (2021). Bir yanlış çözümleme araştırması: yabancı öğrenciler neyi yanlış yazıyor?. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (25), 38-55.
- Kaya, B. (2013). Yaratıcı yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik yapılan çalışmalardan bir derleme. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 1 (2), 89-101.
- Önder, A., & Yıldız Uzdu, F. (2017). Türkçe öğrenen yabancıların yazılı anlatım yanlışlarının çözümlenmesi *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5(4), 100- 114.
- Özkan, H. I. (2021). Ruandalı öğrencilerin yazılı anlatımlarının yanlış çözümleme yöntemine göre incelenmesi. *Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(1), 201-211.
- Richards, J. C. (1970). A non-contrastive approach to error analysis. TESOL Convention in San Francisco. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED037721.pdf>. 13.03.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Sözbilir, M. Kutu, H. & Yaşar, M. D. (2012): *Science education research in Turkey: A content analysis of selected features of papers published*. In J. Dillon & D. Jorde (Eds). Rotterdam: Sense Publishers.
- Subaşı Adalar, D. (2010). TÖMER'de yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Arap öğrencilerin kompozisyonlarında hata analizi. *Dil Dergisi*, 148, 6-16.
- Susar Kırmızı, F. (2015). Yaratıcı Drama ve Yaratıcı Yazma Uygulamalarının Yaratıcı Yazma Başarısına Etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 40 (181): 93-115.
- Şengül, K. & Toygar, Y. S. (2021). Veli görüşlerine göre Hollanda'da yaşayan iki dilli Türk çocuklarının Türkçe öğrenme durumları: Güçlükler ve gelecek beklentisi. *Eğitim Bilim ve Araştırma Dergisi*, 2(2), 202-220.
- Şihlanoğlu, Ö. (2021). Türkiye'deki Suriyeli Geç İki Dilli Bireylerin Yazılı Anlatımları Üzerine Bir Hata Analizi [Yüksek lisans tezi]. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi.
- Uluçam, A. I. (2007). İkiduali öğrencilerin yazılı metin üretimindeki sorunları. *Dil Dergisi*, DTÖ Özel sayısı (135), 28-44.
- Uzdu Yıldız, F., & Çetin, B. (2020). Errors in written expressions of learners of Turkish as a foreign language: A systematic review. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 16(2), 612-625.
- Vardar, B. (2002). *Açıklamalı dilbilim terimleri sözlüğü*. İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Yağmur, K. (2007). İkiduali çocukların dil becerilerinin ölçümü ve eşik kuramı. *Dil Dergisi*, DTÖ Özel Sayısı (135), 60-75.
- Yağmur Şahin, E. (2013). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarındaki Ek Yanlışları. *Tarih Okulu Dergisi*, 6 (15), 433-449.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2012). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yılmaz, M. Y. (2014). İki dillilik olgusu ve Almanya'daki Türklerin iki dilli eğitim sorunu. *Turkish Studies*, 9 (3), 1641-1651.
- Yılmaz, F. ve Bircan, D. (2015). Türkçe Öğretim Merkezi'nde okuyan yabancı öğrencilerin yazılı kompozisyonlarının yanlış çözümleme yöntemine göre değerlendirilmesi. *International Journal of Language Academy*. 3(1), 113-126.

EXTENDED ABSTRACT

1. INTRODUCTION

German-Turkish bilingualism did not emerge immediately after the labor migration to Germany in the 1960s but became apparent almost a generation later. Today, the extent to which Turkish is used, especially by the fourth and fifth generations and among children, is a critical issue. The fact that Turkish-German bilingual children in Germany have essential language competencies in Turkish is a way for them to express themselves in Turkish. This study aims to reveal the written expression skills of bilingual Turkish children currently at primary and secondary school levels. The picture shown by this study is critical in terms of describing how the policies to be implemented in the future can be planned. Since writing is the most challenging skill to develop among the four basic language skills, it is expected that assessing development levels in this skill will provide realistic results for using Turkish in the state of North Rhine-Westphalia (NRW) in Germany. The research is designed around two main questions;

- 1- What are the general characteristics of the elements in the written expressions of German-Turkish bilingual children living in NRW in Germany?
- 2- What is the distribution of grammar, syntax, word choice, and pronunciation errors in the written expressions of German-Turkish bilingual children living in NRW in Germany?

Determining the typological features of languages, in other words, the aspects that differ from other languages is essential in determining the usage characteristics of each language (Vardar, 2002, p. 28). Error analyses in this context provide a meaningful framework for language acquisition, language teaching, and pragmatic conditions. Due to bilingualism, it is possible to talk about linguistic errors that sometimes occur. In this context, analyzing the errors in the written expressions of bilingual children who live in Germany and speak both German and Turkish, which is the focus of our research, is also a need in bilingualism.

2. METHOD

In the study designed in qualitative design, the written expression products of bilingual children were analyzed. Yıldırım and Şimşek (2016) underline that qualitative research aims to reveal generalizable and realistic results of events and situations within the framework of different analysis methods. In this context, to reach more realistic conclusions about the writing skills of German-Turkish bilingual children, the texts produced by the students in the writing workshop, which was created based on voluntary participation, were analyzed according to the error analysis method, frequently used in the literature. The study group of the research consisted of 8 male and 11 female participants aged between 10-16 years in the school-age group of the free participation creative writing workshop organized by a field expert researcher in the state of North Rhine-Westphalia in Germany in 2023. In the writing workshop where the research data were collected, the creative writing activity designed by "Susar Kırmızı" (2015, p. 115) was applied to the texts the children were asked to write (Table 2). In this creative writing activity, the students were not subjected to any word limitation in the texts they wrote on the subject, and they practiced freely on this subject. The data obtained after this practice were analyzed within the framework of the error analysis method.

3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

When the results obtained after the creative writing practice were analyzed, the writing motivation of the participants in this workshop, which they participated in with free participation, that is, with their own will, was high. It is possible to associate the lack of intense errors in the written expressions of the research group with the fact that the workshop consisted of participants who thought they could express themselves comfortably in writing. In addition, the selection of activities that will form the common interests of the relevant age groups and positively affect both characteristics, such as creative thinking and writing attitudes, has a meaningful place in the finalization of the research.

ARAŞTIRMANIN ETİK İZİNİ

Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Rektörlüğü

Etik değerlendirme kararının tarihi: 02.12.2022

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 2022/20-VI nolu karar

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

Araştırmacıların her birinin mevcut araştırmaya katkısını yüzde biçiminde belirtiniz. Örneğin iki yazar varsa 1. yazarın araştırmaya katkı oranı %55, 2. yazarın araştırmaya katkı oranı %45'tir.

Yazar 1: Yöntemin belirlenmesi, danışmanlık, verilerin analizi, raporlaştırma.

Yazar 2: Verilerin toplanması, verilerin analizi, raporlaştırma.

ÇATIŞMA BEYANI

Araştırmada herhangi bir kişi ya da kurum ile finansal ya da kişisel yönden bağlantı bulunmamaktadır. Ayrıca araştırmada çıkar çatışması bulunmamaktadır.



Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)

Bolu Abant Izzet Baysal University
Journal of Faculty of Education

2024, 24(2), 884 – 907. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2024.-1353273>



İş Birliğine Dayalı Öğrenme Tekniklerinin Sosyal Becerilere Etkisine Yönelik Öğrenci Görüşlerinin İncelenmesi*

Investigation of Student Views on the Effect of Collaborative Learning Techniques on Social Skills

Esra SEVER SEREZLİ¹ ID, Hayati AKYOL² ID

Geliş Tarihi (Received): 01.09.2023

Kabul Tarihi (Accepted): 02.04.2024

Yayın Tarihi (Published): 24. 06.2024

Öz: Bu çalışmada, Türkçe dersinde İş Birliği-İş Birliği ve Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri (ÖTBB) tekniklerine göre yapılan etkinliklerde grup etkileşiminin nasıl sağlandığına, grup içi çatışmaların nasıl çözüldüğüne ve grup üyelerinin duygularını nasıl ifade ettiğine yönelik öğrenci görüşlerinin karşılaştırılarak incelenmesi amaçlanmaktadır. Araştırmada, nitel araştırma yaklaşımlarından bütüncül çoklu durum çalışması kullanılmıştır. Araştırma, 2017-2018 eğitim öğretim yılında bir devlet okulundaki dördüncü sınıf olan iki şubede toplam 54 öğrenci ile yürütülmüştür. Bu çalışmada iş birliğine dayalı öğrenme teknikleri ile öğretmen rehberliğinde öğrencilerin sosyal becerilerini destekleyici etkinlikler, yönergeler, geribildirimler ve sosyal becerileri yüksek olan öğrenci ile düşük sosyal beceriler sergileyen öğrencilerin aynı gruplarda yer alması gibi stratejiler kullanılarak öğrencilerin sosyal becerileri geliştirilmeye çalışılmıştır. Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formu, doküman incelemesi ve araştırmacı günlüğü kullanılarak veri toplanmıştır. Betimsel analiz kullanılarak veriler analiz edilmiştir. İş birliğine dayalı öğrenme tekniklerinin ilişkiyi başlatma ve sürdürme alt temasında arkadaşlık becerilerinin geliştirilmesi, yönergeleri yerine getirme, eleştiriyi dikkate alma, akranla iletişim kurma, yardım isteme gibi önemli sosyal becerileri geliştirdiği görülmektedir. Grupla bir işi yürütme becerileri alt temasında gruplar, birlikte çalışma ve grupta sorumluluğunu yerine getirme becerilerinin gelişimi ile ilgili çok fazla görüş belirtmişlerdir. İş birliğine dayalı öğrenme tekniklerinin diğer alt temalarda da iyi duyguları ifade etme, kendi duygularını anlama ve ifade etme, uzlaşma, zor, başarısız olunan ve utanılan bir durumla başa çıkma, bir işe yoğunlaşma, problemin nedenini araştırma ve amaç oluşturma gibi becerilerin gelişimini olumlu etkilediği görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Türkçe eğitimi, Sosyal beceri, Yazma süreci, İş Birliği-İş Birliği, ÖTBB

&

Abstract: In this study, it is aimed to compare and examine students' views on how group interaction is ensured, how in-group conflicts are resolved, and how group members express their feelings in the activities carried out according to the Co-op Co-op and Student Teams-Achievement Divisions (STAD) techniques in Turkish lesson. In the study, holistic multiple case study, one of the qualitative research approaches, was used. The research was conducted with a total of 54 students in two fourth grade classes in a public school in the 2017-2018 academic year. In this study, collaborative learning techniques were used to improve students' social skills by using strategies such as activities, instructions, feedback, and placing students with high social skills in the same groups with students with low social skills. Data were collected using a semi-structured interview form, document analysis and researcher's diary. Data were analyzed using descriptive analysis. It is seen that collaborative learning techniques develop important social skills such as developing friendship, fulfilling instructions, considering criticism, communicating with peers, and asking for help in the sub-theme of initiating and maintaining relationships. In the sub-theme of the skills of executing a task with a group, the group classes expressed various opinions about the development of the skills of working together and fulfilling their responsibilities within the group. In other sub-themes, collaborative learning techniques positively affected the development of skills such as expressing good emotions, understanding, and expressing their own emotions, coping with a difficult, failed and embarrassing situation, focusing on a job, investigating the cause of the problem, and creating goals.

Keywords: Turkish education, Social skill, Writing process, Co-Op Co-Op, STAD

Atıf/Cite as: Sever Serezli, E., & Akyol, H. (2024). İş birliğine dayalı öğrenme tekniklerinin sosyal becerilere etkisine yönelik öğrenci görüşlerinin incelenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 884-907. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2024.-1353273>

İntihal-Plagiarism/Etik-Ethic: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/pub/aibuefd>

Copyright © Published by Bolu Abant Izzet Baysal University– Bolu

* Bu çalışmanın bir kısmı 18. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu'nda "Sosyal Becerilerin Gelişimi Açısından İş Birliğine Dayalı Öğrenme" ismiyle sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

¹ Sorumlu Yazar: Öğr. Gör. Dr. Esra Sever Serezli, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Çocuk Bakımı ve Gençlik Hizmetleri Bölümü, esrasever.55@gmail.com, ORCID: 0000-0002-1378-6335

² Prof. Dr. Hayati Akyol, Gazi Üniversitesi, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, hayatiakyol@gmail.com, ORCID: 0000-0002-4450-2374

1. GİRİŞ

21. yüzyıl, hızlı teknolojik ilerleme, bilgi ve enformasyon patlaması, rekabet, yenilik ve değişim ile nitelendirilmektedir. Bu gelişmeler kuşkusuz eğitimi de etkilemektedir. Öğretmenlerin müfredatı anlatmasından öğrencilerin müfredatı kendilerinin ortaya çıkarıp keşfetmesine doğru bir paradigma değişimi, eğitimde 21. yüzyıl becerilerinin geliştirilmesini gerekli kılmaktadır (War, 2019). Bu nedenle öğrenme ve yenilenme, yaşam ve kariyer, bilgi medya ve teknoloji becerileri (Partnership for 21st Century Skills, 2019) olarak sınıflandırılan 21. yüzyıl becerilerinin eğitim süreci içinde kazandırılmasına yönelik yaklaşımlara ihtiyaç duyulmaktadır. 21. Yüzyıl Becerileri Ortaklığı (Partnership for 21st Century Skills, 2019), 21. yüzyıl öğrenme ve yenilenme becerilerini eleştirel düşünme, iletişim, iş birliği ve yaratıcılık olarak tanımlamaktadır. Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı (OECD) tarafından 21. yüzyıl becerileri kapsamında Yeterliliklerin Tanımlanması ve Seçilmesi Programı (DeSeCo) üç grup temel yeterlilik kullanılmaktadır. Bu beceriler; araçları etkileşimli olarak kullanma, sosyal olarak heterojen gruplarda etkileşim kurma ve özerk hareket etmedir (Ananiadou & Claro, 2009). Bu becerilerin kazanımı için öğrencilere bilgi toplarken, sorunları çözerken, fikirlerini paylaşırken ve yeni fikirler üretirken iş birliği içinde çalışmalarına fırsatlar sağlamak gerekmektedir. Eğitim öğretim süreci içinde öğrencilerin, kendi öğrenimleri için sorumluluk alan ve başkalarıyla etkili bir şekilde nasıl çalışacaklarını öğrenen, kendi kendini yöneten öğrenciler olmaları için fırsatlar yaratarak öğrencilerin yaşam ve kariyer becerilerini geliştirmeye yönelik uygulamalara ihtiyaç duyulmaktadır (Beers, 2011). Eğitim ve öğretim süreçleri, 21. yüzyılın gerektirdiği becerileri öğrencilere kazandırmaya yönelik öğrencinin merkezde olduğu bireysel olarak akranlarıyla çok yönlü etkileşimine olanak tanıyan yapılandırmacı, iş birlikli, çevrim içi ve harmanlanmış öğrenme yaklaşımlarına göre yeniden düzenlenmelidir (Johnson vd., 2012). Geleneksel öğrenme yöntemleri (anlatım, soru-cevap vb.) öğrencilerden beklenen bu becerilerin kazanılmasında yeterli görülmemektedir.

1.1. Sosyal Beceriler

Sosyal beceriler, kişiler arası ilişkilerde bilgiyi alma, çözümlenme, anlama, yeterli ve uygun tepkilerde bulunmayı içeren hem gözlenebilir hem de gözlenemeyen bilişsel ve duyuşsal öğelerin olduğu öğrenilebilir davranışlar olarak tanımlanmaktadır (Şahin vd., 2006). Akkök (2006) sosyal becerileri şu şekilde sınıflandırmıştır:

- İlişkiyi başlatma ve sürdürme becerileri: Dinleme, konuşmayı başlatma ve sürdürme, soru sorma, teşekkür etme, kendini ve başkalarını tanıtmaya, yardım isteme, bir gruba katılma, yönerge verme, yönergeleri yerine getirme, özür dileme ve ikna etme,
- Grupla bir işi yürütme becerileri: Grupta iş bölümüne uyma ve sorumluluğunu yerine getirme; ve başkalarının görüşlerini anlamaya çalışma,
- Duygulara yönelik beceriler: Kendi duygularını anlama ve ifade etme, başkalarının duygularını anlama, karşı tarafın kızgınlığıyla başa çıkma, sevgiyi ve iyi duyguları ifade etme, korkuyla başa çıkma ve kendini ödüllendirme,
- Saldırgan davranışlarla başa çıkmaya yönelik beceriler: İzin isteme, paylaşma, başkalarına yardım etme, uzlaşma, kızgınlığı kontrol etme, alay etmeyle başa çıkma ve kavgadan uzak durma,
- Stres durumlarıyla başa çıkma becerileri: Başarısız olunan, utanılan bir durumla, yalnız bırakılma ve grup baskısıyla başa çıkma,
- Plan yapma ve problem çözme becerileri: Ne yapacağına karar verme, problemin nedenlerini araştırma, amaç oluşturma, bilgi toplama, karar verme ve bir işe yoğunlaşmadır.

Sosyal karşılıklı bağımlılık teorisi sosyal becerileri, üyelerin çatışmayı çözmesine yardımcı olduğu ve iş birliğini etkili kıldığı için iş birliğine aracılık eden beş değişkenden biri olarak tanımlanmaktadır (Johnson

& Johnson 2009b). Sosyal becerilerin öğretilmesi; grupların kendi aralarında olumlu ilişkiler kurması, çatışmayı yapıcı şekilde çözmeleri, sosyal becerileri uygun şekilde kullanmaları ve grupla iş birliğini olumlu yönde etkilemektedir (Johnson & Johnson 2009a; Putnam vd., 1989). Grup üyeleri arasındaki bireysel farklılıklar, görev, süreç ve ilişki çatışmaları dahil olmak üzere çeşitli grup içi çatışmaları tetiklemektedir. Böyle bir durumda üyelerin sahip olduğu sosyal beceriler, grup içi çatışma sürecine müdahale ederek iş birliğinin devamını sağlamaya çalışmaktadır (Lee vd., 2015). Grup düzeyinde sosyal becerileri artırmak için çeşitli yollar bulunmaktadır. İlk olarak, öğretmenler düşük sosyal becerilere sahip bir üyeyi yüksek sosyal becerilere sahip bir üye ile gruplayabilmektedir. Bu durum grubun sosyal becerileri ve iş birliği seviyesini geliştirebilmektedir (Prichard vd., 2006a; Prichard vd., 2006b). Sosyal becerileri yüksek olan üye, görev çatışmalarının ilişki çatışmalarına dönüşmesini engelleyerek iş birliğini kolaylaştırmaktadır. İkinci olarak, öğretmenler grup çalışmalarının başında sosyal becerilerin desteklenmesi üzerine etkinlikler düzenlemektedir. Son olarak, öğretmenler grup çalışmaları sırasında ve sonrasında üyelerin sosyal becerileri hakkında bireysel geri bildirim sağlamaktadır (Lee vd., 2015).

1.2. İş Birliğine Dayalı Öğrenme

İş birliğine dayalı öğrenme, iki veya daha fazla öğrencinin ortak bir hedefe ulaşmak veya görevi çözmek için çoğunlukla birlikte çalışmalarını içeren öğretim düzenlemelerini ifade etmektedir (Asterhan & Schwarz, 2016; Dillenbourg, 1999). İş birliğine dayalı öğrenme, öğrencilerin herhangi bir bilginin pasif alıcıları olmak yerine öğrenme sürecinde bilginin aktif yapılandırıcıları olduğu bir öğrenme yaklaşımıdır (Liang, 2002). Yapılan meta-analiz çalışmalarında, öğrencilerin bir görev üzerinde küçük gruplar halinde çalıştığında yalnız başına çalışan öğrencilere göre daha yüksek öğrenme sonuçları elde ettiği belirlenmiştir (Chen vd., 2018; Kyndt vd., 2014). Araştırmalarda iş birliğinin, karmaşık görevlerde bireysel öğrenmeye kıyasla öğrenmeye yarar sağladığı belirlenmiştir (Tok, 2008; Tüzemen & Kardaş, 2017; Zambrano vd., 2019).

Literatürde iş birliğine dayalı öğrenme uygulamalarının yapıldığı farklı teknikler bulunmaktadır. Bu teknikler öğrenci sayısına ve uygulama amacına göre farklılık göstermektedir. Bu tekniklerden bazıları şunlardır; İş Birliği-İş Birliği (Kagan, 1994), Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri (ÖTBB) (Slavin, 1995), Birleştirme (Aronson, 1978), Takım-Oyun-Turnuva (Slavin, 1995), Birleştirilmiş İş Birlikli Okuma ve Kompozisyon (Stevens vd., 1987), Akademik Çelişki (Johnson ve Johnson, 1988), Birlikte Sorulmuş Birlikte Öğrenelim (Ün Açıkgoz, 2008). Bu araştırmada İş Birliği-İş Birliği ve ÖTBB tekniklerine göre uygulamalar gerçekleştirilmiştir. İş Birliği-İş Birliği tekniği öğrenci merkezli yapılan sınıf tartışması, öğrenme takımlarının seçimi, takımların oluşturulması, takım konusunun seçilmesi, küçük konuların seçimi ve hazırlanması, hazırlanan konuların sunumu, takım sunumlarının hazırlanması, takım sunumları ve değerlendirme aşamalarından oluşmaktadır (Kagan, 1994). Öğrenciler ayrılmış olan konunun bölümlerini grup içinde çalışmakta ve sonrasında konu bütünlüğünü sağlayarak takım sunumlarına hazırlanmaktadır. ÖTBB tekniği ise, farklı yetenek seviyelerine sahip küçük öğrenci gruplarının ortak bir öğrenme hedefini gerçekleştirmek için birlikte çalıştığı bir iş birlikli öğrenme stratejisidir. Öğrenciler performans düzeyi, cinsiyet ve etnik köken açısından karışık olan dört veya beş üyeli öğrenme ekibine atanmaktadır. Öğretmen bir ders sunar ve ardından öğrenciler, tüm ekip üyelerinin derse hâkim olduğundan emin olmak için ekipleri ile birlikte çalışmaktadır. Son olarak, tüm öğrenciler materyalle ilgili bireysel sınavlara girmekte ve bu sırada birbirlerine yardım edememektedirler. Öğrencilerin sınav puanları kendi geçmiş ortalamalarıyla karşılaştırılmaktadır. Puanlar, öğrencilerin önceki performanslarını karşılama veya geçme derecesine göre verilmektedir (Slavin, 1995). İş Birliği-İş Birliği tekniğinde verilen görevin tüm aşamalarında grup üyeleri birlikte çalışılmakta ve tek bir ürün ortaya konulmaktadır. ÖTBB tekniğinde ise gruplar son aşamaya gelene kadar birlikte çalışırken son aşamada grup üyeleri ayrılmakta ve bireysel olarak görevi yerine getirmektedir. Her grup üyesinin aldığı puanlar ise grubu etkilemektedir. Hem İş Birliği-İş Birliği tekniğinde hem de ÖTBB tekniğinde öğrencilerin grup olma bilincine sahip olarak birbirlerinin öğrenmelerine yardımcı olmaları beklenmektedir.

İş birliğine dayalı öğrenme ortamları grup üyelerinin birbirlerinin öğrenmesini kolaylaştıracak şekilde yapılandırıldığında ortaya çıkmaktadır (Ballantine & Larres, 2007). Böyle bir öğrenme ortamının oluşması için iş birliğine dayalı sınıfta beş temel öğenin bulunması gerekmektedir. Bu öğeler pozitif karşılıklı bağımlılık, yüz yüze etkileşim, bireysel sorumluluk, kişiler arası ve sosyal beceriler ve grup sürecidir (Johnson & Johnson, 2008). İlk öge olan olumlu karşılıklı bağımlılık, iş birliğine dayalı öğrenme durumlarında öğrencilerin ortak öğrenme hedeflerine ulaşmak için uyumlu bir grup olarak birlikte çalışmalarını gerektiği anlamına gelmektedir (Jensen vd., 2002). Bir grup üyesinin performansı diğer grup üyelerinin başarısını etkilediğinden her üyenin grup için çalışması amaçlanmaktadır. Bunu sağlamak amacıyla gruptaki her üyeye bir rol (okuyucu, gözlemci, yön verici, özetleyici, sorgulayıcı vb.) verilmektedir. İkinci öge olan yüz yüze etkileşimin sağlanması için grup üyeleri arasında öğrencilerin öğrenme görevlerini yerine getirirken fikir alışverişinde bulunmaları, birbirlerinin fikirlerini değerlendirmeleri ve sürekli iletişim halinde bulunmaları gerekmektedir. Üçüncü öge olan bireysel hesap verebilirlikte, grubun başarısının tüm grup üyelerinin bireysel öğrenmesine bağlı olduğu kabul edilmektedir. Grupta bireysel hesap verilebilirlik oluşmamışsa bir ya da iki grup üyesi grup görevlerini tamamlarken diğerleri hiçbir sorumluluk üstlenmemektedir (Johnson & Johnson, 2008). Grup içinde iş birliğine dayalı görevlerin etkili olabilmesi için her grup üyesinin öğrenme materyallerinin tanımlanmış bir bölümünden sorumlu olması ve tüm grup üyelerinin kendi grup üyelerinin başarısı için bireysel sorumluluk alması beklenmektedir (Yamarik, 2007). Kişiler arası ve sosyal beceriler iş birliğine dayalı öğrenmenin dördüncü ögesidir. Grup üyeleri, yüksek kalitede iş birliği için gereken kişiler arası becerilere ve küçük grup becerilerine sahip olmalı ya da bu becerilerin grup üyelerine öğretilmesi gerekmektedir. Bunun yanı sıra kişiler arası ve sosyal becerilerin kullanımı için grup üyeleri desteklenmekte ve motive edilmektedir. Ortak hedeflere ulaşma çabalarını koordine etmek için katılımcılardan beklenen beceriler şöyledir: (a) birbirlerini tanıma ve birbirlerine güvenme; (b) doğru ve açık bir şekilde iletişim kurma; (c) birbirlerini kabul etme ve destekleme; ve (d) çatışmaları yapıcı bir şekilde çözmedir (Johnson & Johnson, 2009a). Katılımcılara sosyal beceriler öğretildiğinde, gözlemlendiğinde ve becerileri ne sıklıkla kullandıklarına dair bireysel geri bildirim verildiğinde kişiler arası ilişkilerin daha olumlu hale geldiği belirlenmiştir (Putnam vd., 1989). Son öge olan grup süreci, grup üyelerinin kendi görüşlerini tartışmasını ve değerlendirmesini içermektedir (Johnson & Johnson, 2009b). Bu öge öğrenme süreci üzerine düşünme yoluyla grubun hedeflerine ulaşmak için ortak çabalara katkıda bulunmayı ve üyelerin etkinliğini artırmayı amaçlamaktadır (Yamarik, 2007). İş birliğine dayalı öğrenme uygulamalarının başarılı olabilmesi için gruplarda bu beş temel öğenin de benimsenmesi ve grup üyeleri tarafından yerine getirilmesi gerekmektedir. Bu öğelerin uygulandığı gruplardaki üyeler görevlerde iş birliği yapmakta, birbirlerini desteklemekte, grubun başarısı için çalışmakta, bireysel sorumluluklarını yerine getirmekte ve grup üyeleri ile sürekli olarak iletişim halinde bulunmaktadır. Bu becerilerin sergilendiği gruplarda üyelerin grupla özdeşleştiği görülmektedir. Grupla özdeşleşme grubun başarısı için önemli bir kriter olarak görülmektedir. Grupla özdeşleşme, sosyal kaytarma eğilimlerini azaltmakta ve grup üyelerini kolektif görevle meşgul olmaları için öğrencileri harekete geçirmektedir (Ellemers vd., 2004). Özdeşleşme eksikliği, işlerini bireysel olarak yapma tercihi (Pfaff & Huddleston, 2003), bedavacılık ya da sosyal kaytarma davranışlarıyla sonuçlanan eğitsel görevlere katılım eksikliği ile açıklanmaktadır (Lee vd., 2015; Kahn, 2014). Önemli bir ilişki çatışması yaşadığı haftalarda öğrenciler grubun ortak hedefine yönelik uyumlu ve etkili bir şekilde çalışmamakta, grup üyeleri birbirine karşı olumsuz sosyal karşılaştırmalar yapmakta ve olumsuz duygular yaşamaktadırlar (Curşeu vd., 2015). Grup içinde yaşanan ilişki çatışmaları performansı da olumsuz etkilemektedir (O'Neill vd., 2013).

İş birliğine dayalı öğrenme süreci boyunca öğrenciler arasındaki görev içi etkileşim önemli olmaktadır (Barron, 2003; Chinn vd., 2000). Görev içi etkileşim, görevle ilgili etkileşimi tanımlamanın yanında bilişsel faaliyeti (açıklama, özetleme), görevle ilgili kavramlara odaklanan etkileşimi, grubun hedeflerine başarılı bir şekilde ulaşılmasına katkıda bulunan düzenleyici faaliyetleri ve sosyal-duygusal faaliyetleri

çermektedir (Janssen vd., 2007). Öğretmenler, grup içi etkileşimin sağlanmasında önemli bir rol oynamaktadır (Kaendler vd., 2015). Örneğin, öğretmenler iş birliğine dayalı grupları birlikte çalıştıkları süre boyunca izlemekte, geri bildirim vermekte ve gerektiğinde müdahale etmektedir. Öğretmenin rehberliği yeterli olmadığında, öğrenciler arasındaki olumlu etkileşim risk altında olmaktadır. Öğretmenler sorunları zamanında tespit edemediği ve yeterli müdahalede bulunamadığı zaman, iş birlikli sürecin kalitesi ve ortaya çıkan öğrenme çıktıları engellenebilmektedir (Demirel, 1991; Van de Pol vd., 2010). Bu durumda öğretmenin iş birliğine dayalı öğrenme süreci boyunca tüm gruplardaki etkileşimi kontrol etmesi gerekmektedir. Öğretmenlerin hangi öğrencinin grup üyeleriyle iş birliği içinde çalıştığı, hangi öğrencinin görevini yerine getirmediği, hangi öğrencinin grup iletişimini olumsuz etkilediği gibi durumları tespit etmeleri gerekmektedir. Van Leeuwen ve Janssen (2019) öğretmen rehberli stratejiler aracılığıyla öğrencilerin problem çözme süreçlerine odaklandığında, rehberlik faaliyetinin öğrencilerin iş birliği süreçlerini olumlu yönde etkilediğini belirtmiştir.

1.3. Araştırmanın Amacı ve Önemi

İş birliğine dayalı öğrenme gruplarında sosyal beceriler önemli görülmektedir. Sosyal becerileri iyi olan bireylerin bu özelliklerini grup düzeyinde sergilemesi grup çatışmalarını azaltarak etkili bir iletişim sürecinin gerçekleşmesini sağlamaktadır (Prichard vd., 2006a). Bu nedenle öğrencilerin sosyal becerilerinin geliştirilmesini destekleyici uygulamalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu kapsamda iş birliğine dayalı öğrenme teknikleri ile öğretmen rehberliğinde öğrencilerin sosyal becerilerini destekleyici etkinlikler, yönergeler, geribildirimler ve sosyal becerileri yüksek olan öğrenci ile düşük sosyal beceriler sergileyen öğrencilerin aynı gruplarda yer alması gibi stratejiler kullanarak öğrencilerin sosyal becerileri geliştirilmeye çalışılmaktadır. Bu şekilde öğrenciler grupları ile özdeşleşerek başarılı ürünler ortaya koyabilmektedirler.

Yurt içi ve yurt dışında yapılan araştırmalar incelendiğinde farklı ders türlerinde iş birliğine dayalı öğrenme tekniklerinin sosyal becerileri olumlu yönde etkilediği, grup içi çatışmaları azalttığı, sosyal becerileri ve iş birliğini artırdığı tespit edilmiştir (Arısoy & Tarım, 2013; Arslan & Zengin, 2016; Erbil, 2014; Koç, 2015; Lahti vd., 2004; Özden, 2006; Palak, 2018; Soller, 2001; Yılar & Şimşek, 2016; Yıldız vd., 2017a). Fakat Türkçe dersi öğretim sürecinde iş birliğine dayalı öğrenme tekniklerinin sosyal becerilere etkisi ile ilgili çalışmaların sınırlı olduğu belirlenmiştir (Uslu, 2019). Bu nedenle bu çalışmanın alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu çalışmada, iş birliğine dayalı öğrenme teknikleri ile gerçekleştirilen yazma etkinliklerinde öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirmeye yönelik stratejiler kullanılmıştır. Grup bilinci geliştikçe öğrencilerin kendi grupları ile daha fazla özdeşleşmeleri beklenmektedir (Ellemers vd., 2004). Grup üyelerinin sosyal becerileri geliştğinde grup üyeleri görevlerde daha başarılı olmakta ve bu durum duyuşsal süreçlere katkı sağlamaktadır (Fernandez-Rio vd., 2017; Järvenoja vd., 2020; Rogat & Adams-Wiggins, 2015; Uslu, 2019). Yazmaya karşı olumsuz tutum sergileyen, yazma kaygısı olan ve düşük yazma motivasyonuna sahip olan öğrencilerin bulunduğu gruplarda diğer grup üyeleri tarafından sergilenen sosyal beceriler bu öğrencilerin yazmaya karşı olumlu duyuşsal özellikler geliştirmelerine katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Bu nedenle Türkçe dersinde öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirebilecek öğrenme uygulamalarına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu çalışmada, Türkçe dersinde İş Birliği-İş Birliği ve ÖTBB tekniklerine göre yapılan etkinliklerde grup etkileşiminin nasıl sağlandığına, grup içi çatışmaların nasıl çözüldüğüne ve grup üyelerinin duygularını nasıl ifade ettiğine yönelik öğrenci görüşlerinin karşılaştırılarak incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu kapsamda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

- 1- İş Birliği-İş Birliği tekniğine göre yapılan etkinliklerde grup etkileşiminin nasıl sağlandığına, grup içi çatışmaların nasıl çözüldüğüne ve grup üyelerinin duygularını nasıl ifade ettiğine yönelik öğrenci görüşleri nedir?
- 2- ÖTBB tekniğine göre yapılan etkinliklerde grup etkileşiminin nasıl sağlandığına, grup içi çatışmaların nasıl çözüldüğüne ve grup üyelerinin duygularını nasıl ifade ettiğine yönelik öğrenci görüşleri nedir?

- 3- İş Birliği-İş Birliği ve ÖTBB tekniklerine yönelik öğrenci görüşleri arasındaki benzerlik ve farklılıklar nelerdir?

2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın deseni, çalışma grubu, veri toplama araçları, uygulama süreci, geçerlik – güvenirlik, veri analizi ve etik kurul iznine yönelik bilgiler sunulmuştur.

2.1. Araştırmanın deseni

Araştırmada nitel araştırma yaklaşımlarından biri olan durum çalışması kullanılmıştır. Nitel araştırmacılar, olayları kendi doğal ortamlarında inceler ve insanların olaylara yükledikleri anlamlar açısından olguları anlamlandırmaya veya yorumlamaya çalışmaktadır (Denzin & Lincoln, 2005). Nitel araştırma sadece davranışın nesnel doğasına değil, aynı zamanda öznel anlamlarına da odaklanmaktadır. Bunlar; bireylerin tutumları, motivasyonları, davranışlarıdır (Creswell, 2009). Durum çalışması araştırması, araştırmacının gerçek yaşam, güncel sınırlı bir sistem (bir durum) ya da belli bir zaman içerisindeki çoklu sınırlanmış sistemler (durumlar) hakkında çoklu bilgi kaynakları (gözlemler, mülakatlar, dokümanlar vb.) aracılığıyla detaylı ve derinlemesine bilgi topladığı, bir durumun betimlendiği ya da durum temaları ortaya koyduğu nitel bir yaklaşımdır (Creswell, 2016, s.97). Bu araştırmada durum çalışmasının bir alt boyutu olan bütüncül çoklu durum deseni kullanılmıştır (Yin, 2003). Her bir durum kendi içinde bütüncül olarak ele alınır ve daha sonra birbirleriyle karşılaştırılır (Şimşek & Yıldırım, 2008).

2.2. Araştırmanın çalışma grubu

Araştırmada amaçsal örnekleme türlerinden biri olan tipik durum örnekleme ile çalışma grubu belirlenmiştir. Tipik durumlar, evrende yer alan çok sayıdaki benzer durumlar arasından genel olarak incelenen olay veya olguyu açıklayabilecek düzeyde bilgi içeren durumlardır (Patton, 2005a). Uygulamanın yapıldığı okul şehir merkezinde yer alan bir devlet okuludur. Şehir merkezinde yer alan okulun diğer okullardan ayrılan herhangi bir özelliği bulunmamaktadır. Araştırma, 2017-2018 eğitim öğretim yılında iş birliğine dayalı öğrenme yönteminin sıklıkla uygulanmadığı bir devlet okulunda yürütülmüştür. Öğretmenler grup çalışmaları yaptıklarını ama İş Birliği-İş Birliği ve ÖTBB tekniklerini uygulamadıklarını belirtmiştir. İlkokul döneminde öğrencilerin kendilerini yazılı olarak en iyi ifade edebilecekleri sınıf düzeyi dördüncü sınıf olduğu için çalışma grubunu dördüncü sınıf olan iki şubedeki toplam 54 öğrenci oluşturmaktadır. Birinci şubede 14 (%51.85) kız ve 13 (%48.15) erkek toplam 27; ikinci şubede ise 11 (%40.74) kız ve 16 (%59.26) erkek olmak üzere toplam 27 öğrenci yer almaktadır. Sınıf ortamının büyüklüğü, öğrenci sayısı ve seçilen teknik dikkate alındığında tüm gruplar 3'er öğrenciden oluşmaktadır. Çalışma grubunda yer alan öğrenciler araştırma süreci ile ilgili bilgilendirilmiş, uygulamanın gönüllü katılıma dayalı olduğu ve istediklerinde araştırmadan ayrılacakları belirtilmiştir.

2.3. Veri toplama araçları ve süreci

2.3.1. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Nitel araştırma derinlemesine görüşme, doğrudan gözlem ve yazılı dokümanları içeren üç tür veri toplamayı içermektedir (Patton, 2005b). Uygulama sonrası odak grup görüşmesi yapılmış ve öğrenci görüşlerinin alınmasında yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Form için sorular oluşturulurken iş birliğine dayalı grup süreci ve sosyal beceriler ile ilgili literatür taraması yapılmıştır. Form için sınıf eğitimi alanında doktora derecesine sahip bir akademisyen ve bir sınıf öğretmenin görüşü alınmıştır. Uzmanlar maddeleri açıklık, uygunluk ve yeterlilik ölçütlerine göre değerlendirmiştir. Yapılan değerlendirmeler incelenmiş ve bazı maddeler ile ilgili düzeltme yapılmıştır.

Nihai formdaki sorular şu şekildedir:

- 1- Yazma sürecini planlamada yaşadığınız problemleri nasıl çözmeye çalıştınız?
- 2- Grup içinde olumlu ve olumsuz duygularınızı grup üyelerine nasıl ifade ettiniz?
- 3- Grup içi sorumlulukların yerine getirilmesi ile ilgili görüşleriniz nelerdir?
- 4- Uygulama süreci boyunca grup üyeleri ve diğer gruplar ile ilgili paylaşımlarınız nasıldı?
- 5- Grup içinde saldırgan davranışlar ile nasıl başa çıktınız?
- 6- Yazma sürecinde ya da grup içindeki yaşadığınız bir olayda stres durumu ile nasıl başa çıktınız?

Görüşmenin ses kaydı ile kayıt altına alınacağı konusunda öğrencilere bilgi verilmiş ve öğrencilerden izin alınmıştır. Görüşme süresi 17 ile 28 dakika arasında değişkenlik göstermektedir.

2.3.2. Araştırmacı Günlüğü

Araştırmacı günlüğü süreçteki uygulamanın iyileştirilmesinde ve uygulama ile ilgili önlemlerin alınmasında kullanılmıştır. İş birliğine dayalı öğrenme tekniklerini uygularken sürecin nasıl yürütüldüğü, karşılaşılan problemler, problemlere nasıl çözüm üretildiği, öğrencilerin uygulama sürecindeki performansları, grup etkileşimini artırmaya yönelik alınan önlemler gibi konular araştırmacı günlüğünde yer almıştır. Araştırmacı günlüğünde ifade edilen durumlara göre yazma eğitimi için hazırlanan etkinlikler güncellenmiştir. Bazı haftalar grupların motivasyonunu artırmak için kelime oyunları oynanmıştır.

2.4. Uygulama Süreci

Uygulama süreci ile ilgili etik kurul izni ve İl Millî Eğitim Müdürlüğünden izin alınmıştır. Uygulama yapılacak okuldaki dördüncü sınıf öğretmenleri ile görüşülmüş ve araştırma hakkında bilgi verilmiştir. İş birliğine dayalı öğrenme teknikleri gruplara rastgele atanmıştır. Buna göre Türkçe dersinde birinci şubedeki gruplarla İş Birliği-İş Birliği ve ikinci şubedeki gruplarla ÖTBB tekniğine göre yazma çalışmaları yapılmıştır. Grupların hem başarı hem de sosyal beceri yönünden heterojen olması için sınıf öğretmeni ile iş birliği içinde çalışılmıştır. Araştırmada yazma etkinliklerinde iş birliğine dayalı öğrenme tekniklerine göre yapılacak çalışmalara yönelik uygulama planları geliştirilmiştir. Bu planlar uygulanırken İş Birliği-İş Birliği tekniğinde o haftanın yazma konusu ve yazma süreci ile ilgili sınıf tartışması yapılmış, gruplar oluşturulmuş, yazma bölümleri grup üyeleri tarafından seçilmiş, yazma bölümleri (giriş, gelişme, sonuç) hazırlanmış, hazırlanan konular sunulmuş, grup üyeleri yazma konularını bir araya getirip grup sunumunu hazırlamış, yazma ürünü sınıfla paylaşılmış ve değerlendirilmiştir. Her grubun yazma ürünüden aldığı puan sınıfta paylaşılmış ve gruplara geri bildirim verilmiştir. ÖTBB tekniğinde ise o haftanın yazma konusu ve yazma becerilerinden birkaçı ile ilgili araştırmacı tarafından anlatım yapılmış ve konu etkinliklerle desteklenmiş, yazma konusu ve yazma süreci ile ilgili gruplara çalışma kâğıdı verilmiş, çalışma kâğıdındaki sorular yanıtlanmış ve sınıfta tartışılmış, o haftanın yazma konusu ile ilgili her öğrencinin yazma ürünü ortaya koyması istenmiştir. Yazma ürünlerinden alınan bireysel puanların grup puanını etkileyeceği konusunda grup üyeleri bilgilendirilmiştir. Her uygulama öncesi öğrencilere iş birliği içinde gruplarında nasıl çalışabilecekleri, sosyal becerilerini nasıl geliştirebilecekleri ve hangi görevleri yerine getirebilecekleri konusunda sözlü veya yazılı yönerge verilmiştir. Her hafta gruplar tarafından iş birliğine dayalı öğrenme tekniğine göre bir yazma ürünü ortaya çıkarılmıştır. Her bir yazma ürünü için yazma öncesi, sırası ve sonrası etkinliklere toplam üç ile beş ders saati zaman ayrılmıştır. Gruplar toplamda on beş haftalık uygulama süreci içinde on iki yazma ürünü ortaya koymuştur. Uygulama sonrasında yapılan çalışmalara yönelik her bir grup ile bir kez görüşme gerçekleştirilmiştir.

2.5. Verilerin analizi

Uygulama sonrası her grup ile ayrı ayrı bir kez görüşme yapılmıştır. Elde edilen veriler nitel analiz programından biri olan NVivo'ya aktarılmıştır. Verilerin analizinde betimsel analiz kullanılmıştır. Bu analizde anlamlı veriler önceden belirlenip temalara yerleştirilmekte ve sonrasında yorumlanmaktadır (Patton, 2018). Bu araştırmada sosyal beceriler ana tema iken Akkök'ün (2006) sosyal beceri

sınıflandırmasındaki altı alt başlık araştırmanın alt teması olarak belirlenmiştir. Bu başlıkları açıklayan becerilerden ise araştırmadaki kodların isimlendirilmesinde yararlanılmıştır. Bu şekilde tümdengelsel bakış açısına göre veriler analiz edilmiştir. Ayrıca odak grup görüşmelerinde öğrencilerin belirttiği bazı ifadeler analiz edildiğinde Akkök'ün (2006) sosyal beceri sınıflandırmasında yer almayan kodlar da ortaya çıkmıştır. Araştırmada literatür incelemesinde bu kodlar uygun alt temalara yerleştirilmiştir. Örneğin; ilişkiyi başlatma ve sürdürme becerileri alt temasında akranla iletişim kurma, arkadaşlık becerilerini geliştirme, cesaretlendirme, empati kurma, etkinliklerde lider rolünü üstlenme ve kendine güvenme kodu oluşturulmuştur. Grupla bir işi yürütme becerileri alt temasında ise birlikte çalışma ve grup olma bilincine sahip olma kodu eklenmiştir. Son olarak duygulara yönelik beceriler alt temasına heyecanını kontrol etme kodu, stres durumuyla başa çıkma becerileri alt temasına zor bir durumla başa çıkma kodu, plan yapma ve problem çözme becerileri alt temasında boş zamanını uygun şekilde değerlendirme kodu oluşturulmuştur. NVivo programında İş Birliği-İş Birliği ve ÖTBB tekniğinin uygulandığı grupların görüşme verileri ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Ses kayıtlarının dökümü yapıldıktan sonra kontrol amaçlı ses kayıtları araştırmacılar tarafından tekrar dinlenmiş ve düzeltmeler yapılmıştır. Ayrıca bir alan uzmanı tarafından ses kayıtlarının %70'lik kısmı dinlenmiş ve verilerin dökümü kontrol edilmiştir. Burada araştırmacılar ve alan uzmanının ses kayıt dökümü arasında tutarlılık sağlanmıştır. Ses kayıtları dökümündeki anlamlı parçalardaki kelime ya da ifadeler uygun kodlara atanmıştır. Grup görüşmesine ait döküm kodlandıktan sonra ifadeler tekrar değerlendirilmiş ve benzer koda dâhil edilip edilemeyeceği kontrol edilmiştir. Çalışmada kodlama güvenilirliği için birinci şube (1. ve 6. grup) ve ikinci şubedeki gruplardan (3. ve 5. grup) görüşme dokümanı rastgele seçilmiş ve iki alan uzmanının (sınıf eğitimi alanında doktora derecesine sahip bir akademisyen ve bir sınıf öğretmeni) görüşü alınmıştır. Miles ve Huberman modelindeki içsel tutarlılık olarak ifade edilen ve kodlayıcılar arasındaki görüş birliği şeklinde kavramsallaştırılan ifade: $\Delta = C \div (C + \partial) \times 100$ formülü ile hesaplanmaktadır. Formülde Δ : güvenilirlik katsayısını, C: üzerinde görüş birliği sağlanan konu/terim sayısını, ∂ : üzerinde görüş birliği bulunmayan konu/terim sayısını belirtmektedir. İçsel tutarlılıkta kodlayıcılar arası görüş birliğinin en az %80 olması gerekmektedir (Miles & Huberman, 1994). Araştırmada kodlayıcılar arası görüş birliği %90.96 bulunmuştur. Bu değer kodlayıcılar arasında görüş birliği olduğunu göstermektedir.

2.6. Geçerlik ve Güvenirlik Önlemleri

Çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanırken iki alan uzmanının görüşü alınarak inandırıcılık sağlanmaya çalışılmıştır. Soruların uygunluk ve yeterlilik noktasında uzmanlardan gelen görüşler incelenmiş ve bazı düzeltmeler yapılmıştır. Uygulama öncesi İş Birliği-İş Birliği ve ÖTBB teknikleri hakkında öğrencilere bilgi verilmiştir. Uygulama sonrası yapılan görüşmeler öncesinde de gruplara bilgi verilmiş ve görüşmeler okul ortamında yapılmıştır. Grup üyelerinin fikirlerini rahat bir şekilde açıklayabilmeleri için sohbet ortamı oluşturulmaya çalışılmıştır. Katılımcıların sorulara verdikleri yanıtlar bulgular kısmında doğrudan alıntı şeklinde verilmiştir. Çalışmanın aktarılabilirliği için yöntem kısmındaki bölümler detaylı olarak açıklanmıştır.

Çalışmanın iç tutarlılığı için görüşmeler kayıt altına alınmış ve veri kaybının önüne geçilmiştir. Bulgular kısmında birçok grup üyesinin görüşlerinin doğrudan alıntı olarak verilmesi de önemlidir. Ayrıca kodlama güvenilirliği için uzman görüşü de alınmıştır. Çalışmanın teyit edilebilirliği için araştırmanın bulguları tartışma kısmında uygun şekilde tartışılmıştır. Bulgular ve sonuç kısmındaki verilerin tutarlılığı da araştırmacılar tarafından kontrol edilmiş ve dış güvenirlilik artırılmaya çalışılmıştır.

2.7. Araştırmanın etik izni

Yapılan bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Gazi Üniversitesi Etik Komisyonu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 06/03/2018

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 2018-68

3. BULGULAR

Bu bölümde İş Birliği-İş Birliği ve ÖTBB tekniğine göre yapılan etkinliklerde grup etkileşiminin nasıl sağlandığı, grup içi çatışmaların nasıl çözüldüğü ve grup üyelerinin duygularını nasıl ifade ettiğine yönelik öğrenci görüşleri alınmıştır. Grup görüşlerine göre oluşturulan kodların frekansları en yüksek olandan düşük olana doğru sıralanmış ve hangi tekniğin sosyal becerilerin gelişiminde etkili olduğu tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu nedenle Tablo 2' nin bulguları açıklanırken ÖTBB tekniğinin uygulandığı grupların görüşleri ile İş Birliği-İş Birliği tekniğinin uygulandığı grupların görüşleri kıyaslanarak verilmiştir. Gruplara ait görüşler "Grup rakam (örneğin; G1)" şeklinde belirtilmiştir. Araştırmanın birinci problemine yönelik bulgular Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1.*İş Birliği-İş Birliği tekniğinin uygulandığı şubedeki öğrencilerin grup sürecine yönelik görüşleri*

Alt tema	Kod	Kaynak/ f	Alt temaya yönelik grup görüşleri	
İlişkiyi başlatma ve sürdürme becerileri	Arkadaşlık becerilerini geliştirme	9	34	Artık böyle hep birlikte olma isteği duyuyoruz... (Arkadaşlık becerilerini geliştirme - G1)
	Eleştiriye dikkate alma	7	21	Kendi yanlışlarımızı gösteriyor ve doğruları söylüyor. (Eleştiriye dikkate alma - G4)
	Yönergeleri yerine getirme	9	19	Konu buluyorduk. Mesela o gün yardımlaşma yapalım...Karakterlerin isimlerini buluyor, diyaloglarımıza geçiriyorduk... (Yönergeleri yerine getirme - G3)
	Akrarla iletişim kurma	7	14	Y ile çok fazla konuşmuyordum. Git gide onunla konuşmaya başladım. (Akrarla iletişim kurma - G6)
	Yardım isteme	5	14	Arkadaşlarımızla bağlantılarımız güçlendi.
	Cesaretlendirme	3	10	Eskiden mesela Z kötü yaptığında, kaba bir şekilde "Kötü olmuş, hiç güzel olmamış."
	Kendine güvenme	4	7	Şimdi aksine cesaretlendiriyorum ...Sen yeter ki kendine güven. (Cesaretlendirme - G1)
	Etkinlikte lider rolünü üstlenme	6	6	
	Soru sorma	4	6	
	Bir gruba katılma	4	4	
	Yönerge verme	3	4	
	İltifat etme	2	3	
	İkna etme	2	2	
Dinleme	2	2		
Grupla bir işi yürütme becerileri	Birlikte çalışma	9	34	Evet, yani şey hani birlikte çalışmayı öğreniyorsun, daha rahat yapabiliyorsun. (Birlikte çalışma - G2)
	Grupta iş bölümüne uyma	8	23	... Şimdi birinci görevi bitirdik. İkinci görev geldi o hikâyeye göre, üçüncü görev. Bu şekilde daha birleşik olmuş oluyor. (Grupta iş bölümüne uyma - G1)
	Grupta sorumluluğunu yerine getirme	6	8	Öğretmenim herkese ayrı bir görevi verdik. O görevin karakterlerinin adını koyduk, sonra onu sunum kâğıdına geçirdik. (Grupta sorumluluğunu yerine getirme - G3)
	Grup olma bilincine sahip olma	2	5	
	Başkalarının görüşlerini anlamaya çalışma	3	3	

Tablo 1. Devamı

İş Birliği-İş Birliği tekniğinin uygulandığı şubedeki öğrencilerin grup sürecine yönelik görüşleri

Alt tema	Kod	Kaynak/ Grup	f	Alt temaya yönelik grup görüşleri
Duygulara yönelik beceriler	Kendi duygularını anlama ve ifade etme	7	19	Arkadaşlarım da söylüyor nasıl yazdığını. Bu beni mutlu ediyor yani...(Kendi duygularını anlama ve ifade etme - G1)
	İyi duyguları ifade etme	5	11	... Bizim için hoş ve güzeldi benim için. Ben sevmişim aslında o çalışmayı ve grup arkadaşlarımla güzel bir şekilde yapmıştık yani. (İyi duyguları ifade etme - G8)
	Heyecanını kontrol etme	6	10	... ilk başta heyecan vardı. Ama ilerleye ilerleye heyecan gitmeye başladı artık. (Heyecanını kontrol etme - G4)
	Başkalarının duygularını anlama	5	8	
Saldırğan davranışlarla başa çıkmaya yönelik beceriler	Başkalarına yardım etme	8	29	Evet, mesela 5. gruba ben yardımcı oldum. Hani onlar bazı takım sorunlar yaşadılar.
	Uzlaşma	9	25	Yardımcı olmaya çalıştık. (Başkalarına yardım etme - G8)
	Paylaşma	7	13	Yazıyı kim yazacak diye tartıştık. Sonunda anlaştık. (Uzlaşma - G6)
	Kızgınlığını kontrol etme	1	2	Yazıyı kim yazacak diye tartıştık. Sonunda anlaştık. (Uzlaşma - G6)
	Hakkını koruma ve savunma	1	1	... arkadaşlarımla paylaşmayı öğrendim. (Paylaşma - G1)
Stres durumlarıyla başa çıkma becerileri	Zor bir durumla başa çıkma	4	12	Benim olumsuz, bazıları zor gelmişti ama daha sonrada kolaylaştırdı grup çalışması. (Zor bir durumla başa çıkma - G8)
	Başarısız olunan bir durumla başa çıkma	3	6	Kelimelerin anlamlarını ilk önce biliyordum...
	Utılan bir durumla başa çıkma	3	5	Ama şimdi başka kelimelerle daha güzel cümleler kurabiliyoruz. (Başarısız olunan bir durumla başa çıkma - G3)
Plan yapma ve problem çözme becerileri	Bir işe yoğunlaşma	9	21	...Paragraflara dikkat ediyoruz artık,
	Amaç oluşturma	5	7	yazımıza, noktalama işaretlerine dikkat ediyoruz. (Bir işe yoğunlaşma - G4)
	Bilgi toplama	3	7	Üçümüzde birbirimize yardım ettik ve yardımlaşmayı daha iyi öğrendik. ... "Evet, birinci olabiliriz, yapabiliriz." dedik. (Amaç oluşturma - G7)
	Karar verme	3	5	
	Ne yapacağına karar verme	3	4	
	Problemin nedenini araştırma	2	3	

Tablo 1'de İş Birliği-İş Birliği tekniğinin uygulandığı şubedeki öğrencilerin altı alt temaya ilişkin görüş bildirdikleri tespit edilmiştir. Grup görüşmeleri incelendiğinde ilişkiyi başlatma ve sürdürme alt temasına ilişkin 16 farklı kod belirlenmiştir. Arkadaşlık becerilerini geliştirme 9 gruptan 34, eleştiriyi dikkate alma 7 gruptan 21, yönergeleri yerine getirme 9 gruptan 19, akranla iletişim kurma 7 gruptan 14, yardım isteme 5 gruptan 14, cesaretlendirme kodu ile ilgili 3 gruptan 10 görüş belirtilmiştir. Öğrenciler grup etkinlikleri ile daha önce iletişim kurmadığı arkadaşlarını yakından tanıma ve birlikte zaman geçirme fırsatı bulduklarını

belirtmiştir. Öğrencilerin yazma ürünlerinin diğer grup üyeleri tarafından değerlendirilmesine yönelik akranlarından gelen değerlendirmeleri dikkate aldıkları belirlenmiştir.

Grup görüşmeleri incelendiğinde grupta bir işi yürütme becerileri alt temasına ilişkin 5 farklı kod belirlenmiştir. Birlikte çalışma 9 gruptan 34, grupta iş bölümüne uyma 8 gruptan 23 ve grupta sorumluluğunu yerine getirme kodu için 6 gruptan 8 görüş ifade edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda İş Birliği-İş Birliği tekniğinin grupta bir işi yürütme becerilerinin gelişimini olumlu etkilediği görülmektedir.

Tabloda duygulara yönelik beceriler alt temasında 4 farklı kod belirlenmiştir. Kendi duygularını anlama ve ifade etme 7 gruptan 19, iyi duyguları ifade etme 5 gruptan 11, heyecanını kontrol etme 6 gruptan 10 ve başkalarının duygularını anlama kodu ile ilgili 5 gruptan 8 görüş belirtilmiştir. Bu alt tema ile ilgili grup görüşleri ve kodlar değerlendirildiğinde öğrencilerin hem kendi duygularına hem de akranlarının duygularına yönelik farkındalık kazandığı belirlenmiştir.

Tablo incelendiğinde saldırgan davranışlarla başa çıkmaya yönelik beceriler alt temasında 5 farklı kod belirlenmiştir. Başkalarına yardım etme 8 gruptan 29, uzlaşma 9 gruptan 25 ve paylaşma kodu için 7 gruptan 13 görüş ifade edilmiştir. Bulgular incelendiğinde grup üyelerinin yaşadıkları problemleri uzlaşma ile sonuçlandırdığı görülmektedir.

Tabloda stres durumlarıyla başa çıkma becerileri alt temasında 3 farklı kod belirlenmiştir. Zor bir durumla başa çıkma 4 gruptan 12, başarısız olunan bir durumla başa çıkma 3 gruptan 6 ve utanılan bir durumla başa çıkma kodu ile ilgili 3 gruptan 5 görüş belirtilmiştir. Bulgular incelendiğinde grup çalışmaları ile birlikte öğrencilerin çeşitli stres durumları ile başa çıkabildikleri görülmektedir.

Tablo incelendiğinde plan yapma ve problem çözme becerileri alt temasında 6 farklı kod belirlenmiştir. Bir işe yoğunlaşma 9 gruptan 21, amaç oluşturma 5 gruptan 7 ve bilgi toplama kodu için 3 gruptan 7 görüş ifade edilmiştir. Öğrencilerin İş Birliği-İş Birliği tekniği ile yazma becerilerine yoğunlaştıkları görülmektedir. Tabloya göre birinci şubedeki öğrenciler İş Birliği-İş Birliği tekniğinin birçok sosyal beceriyi geliştirdiğine dair görüş belirtmiştir. Araştırmanın ikinci problemine yönelik bulgular Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2.

ÖTBB tekniğinin uygulandığı şubedeki öğrencilerin grup sürecine yönelik görüşleri

Alt tema	Kod	Kaynak/ Grup	f	Alt temaya yönelik grup görüşleri
İlişkiyi başlatma ve sürdürme becerileri	Arkadaşlık becerilerini geliştirme	6	22	Benimle hiç anlaşamıyorlardı. Şimdi ise çok güzel anlaşılıyorlar. (Arkadaşlık becerilerini geliştirme - G6)
	Yardım isteme	8	22	Anlaşamıyorduk. Öğretmenim, grup olunca böyle insan sevmediği arkadaşları ile anlaşmaya başlıyor. (Arkadaşlık becerilerini geliştirme - G8)
	Eleştiriye dikkate alma	8	19	1. grupta F'den yardım istemiştım.
	Kendine güvenme	8	17	Tamamlayamadığım yerleri söyledi. (Yardım isteme - G9)
	Yönergeleri yerine getirme	6	12	... kitap bile yazarım ben artık. (Kendine güvenme - G4)
	Akranla iletişim kurma	7	11	Sizin söylediğiniz kurallara dikkat ettik. (Yönergeleri yerine getirme - G2)
	Cesaretlendirme	4	5	Aslında biz fazla konuşmuyorduk, siz geldiniz böyle grup kurduk daha fazla konuşmaya başladık. (Akranla iletişim kurma - G3)
	Soru sorma	4	5	
	Bir gruba katılma	3	5	
	Etkinlikte lider rolünü üstlenme	2	4	

Tablo 2. Devamı

ÖTBB tekniğinin uygulandığı şubedeki öğrencilerin grup sürecine yönelik görüşleri

Alt tema	Kod	Kaynak/ Grup	f	Alt temaya yönelik grup görüşleri
Grupla bir işi yürütme becerileri	Birlikte çalışma	7	19	Öğretmenim hem de grupça beraberce çalışma yapmayı öğreniyoruz. (Birlikte çalışma - G8) Mesela yön, bana sorduklarında cevap verdim. (Grupla sorumluluğunu yerine getirme - G4) ... okunaklı yazmasını, nokta, virgüle dikkat etmesini söylüyoruz...Onları söyleyince daha yüksek not alıyor, grup ortalamamız yükseliyor. (Grup olma bilincine sahip olma - G6)
	Grupta sorumluluğunu yerine getirme	8	15	
	Grup olma bilincine sahip olma	5	14	
	Başkalarının görüşlerini anlamaya çalışma	3	3	
	Grupta iş bölümüne uyma	1	1	
Duygulara yönelik beceriler	Kendi duygularını anlama ve ifade etme	6	19	Birbirimizle paylaşınca Türkçeyi daha çok sevmeye başladım. (Kendi duygularını anlama ve ifade etme - G9) Gittikçe zorlaşıyor ama ben hikâye yazarken eğleniyorum. (İyi duyguları ifade etme - G6) Korkuyordum...Sonra alışınca her şey güzel geliyor. (Korkuyla başa çıkma - G6)
	İyi duyguları ifade etme	7	17	
	Korkuyla başa çıkma	4	6	
	Başkalarının duygularını anlama	1	1	
Saldırgan davranışlarla başa çıkmaya yönelik beceriler	Başkalarına yardım etme	7	23	...Ben ne yazsam diye ben de ona fikir verdim. Belki şunu yapabilirsin, diye. (Başkalarına yardım etme - G2) 7. gruba da yardım ediyorum. Orda zaten B, A, ve E var... (Başkalarına yardım etme - G6) Eee öğretmenim ara sıra yapamıyorduk bazı şeyleri. İki, üç hafta öyle anlaşıyorduk. Sonra düzelmeye çalışıyorduk. (Uzlaşma - G1)
	Uzlaşma	7	17	
	Paylaşma	3	5	
	Kızgınlığını kontrol etme	1	3	
Stres durumlarıyla başa çıkma becerileri	Zor bir durumla başa çıkma	8	17	... Ş ile nasıl anlaşacağım diyordum. Şimdi anlaşmış gidiyorum. (Zor bir durumla başa çıkma - G9) Onda yazılarda düşünüyordum. "Eee yanlış yapar mıyım?" diye ondan sonra sizin sayenizde yanlış yapmadım. (Başarısız olunan bir durumla başa çıkma - G3)
	Başarısız olunan bir durumla başa çıkma	6	13	
	Utandırılan bir durumla başa çıkma	2	2	
	Grup baskısıyla başa çıkma	1	1	
Plan yapma ve problem çözme becerileri	Bir işe yoğunlaşma	9	45	Önceden daha ayrıntısız tek parça halinde giriş, gelişme, sonuç ayırmadan yazıyordum. Şimdi detaylı yazıyorum... (Bir işe yoğunlaşma - G3) Sonra takıldıklarımı anneme soruyorum "Anne ben nasıl kompozisyonlardan yüksek alabilirim?" diye... (Problemin nedenini araştırma - G7) Başarılı olup yani grup ortalamasını yükseltmek... (Amaç oluşturma - G1) İlk önce karakteri belirliyorum. Sonra konu ne ile ilgiliyse onu düzenliyorum. (Ne yapacağına karar verme - G8)
	Problemin nedenini araştırma	7	19	
	Amaç oluşturma	7	15	
	Ne yapacağına karar verme	5	7	
	Bilgi toplama	4	7	
	Boş zamanını uygun şekilde değerlendirme	2	3	

Tablo 2 incelendiğinde ÖTBB tekniğinin uygulandığı şubedeki öğrencilerin de altı alt temaya ilişkin görüş bildirdikleri belirlenmiştir. Grup görüşmeleri incelendiğinde ilişkiyi başlatma ve sürdürme alt temasına ilişkin 14 farklı kod belirlenmiştir. Arkadaşlık becerilerini geliştirme 6 gruptan 22, yardım isteme 8 gruptan 22, eleştiriyi dikkate alma 8 gruptan 19, kendine güvenme 8 gruptan 17, yönergeleri yerine getirme 6 gruptan 12, akranla iletişim kurma kodu ile ilgili 7 gruptan 11 görüş belirtmiştir. Tabloda uygulanan tekniğin birçok sosyal beceriyi geliştirdiği görülmektedir.

Tablo incelendiğinde grupla bir işi yürütme becerileri alt temasına ilişkin 5 farklı kod olduğu görülmektedir. Birlikte çalışma 7 gruptan 19, grupta sorumluluğunu yerine getirme 8 gruptan 15 ve grup olma bilincine sahip olma kodu için 5 gruptan 14 görüş belirtilmiştir. Bu tekniğin grup üyelerinin sorumluluklarını yerine getirme ve grup bilincine sahip olarak birlikte çalışma becerilerini geliştirdiği görülmektedir.

Tabloda duygulara yönelik beceriler alt temasında 5 farklı kod belirlenmiştir. Kendi duygularını anlama ve ifade etme 6 gruptan 19, iyi duyguları ifade etme 7 gruptan 17 ve korkuyla başa çıkma kodu ile ilgili 4 gruptan 6 görüş ifade edilmiştir. ÖTBB tekniğinin duygulara yönelik becerileri olumlu etkilediğine dair görüşler belirtilmiştir.

Tablo incelendiğinde saldırgan davranışlarla başa çıkmaya yönelik beceriler alt temasına ilişkin 4 farklı kod belirlenmiştir. Başkalarına yardım etme 7 gruptan 23 ve uzlaşma kodu için 7 gruptan 17 görüş belirtilmiştir. Bu kodlar ile ilgili görüşler incelendiğinde öğrencilerin akranlarına yardım etme eğiliminde olduğu ve grup içinde yaşadıkları problemleri uzlaşarak çözüme kavuşturduğu görülmektedir.

Tabloda stres durumlarıyla başa çıkma becerileri alt temasına ilişkin 4 farklı kod belirlenmiştir. Zor bir durumla başa çıkma 8 gruptan 17 ve başarısız olunan bir durumla başa çıkma kodu ile ilgili 6 gruptan 13 görüş ifade edilmiştir. Öğrenciler uygulanan teknik sonrasında yazma sürecine yönelik yaşadığı stres durumlarıyla başa çıkabildiklerine dair çok fazla görüş belirtmişlerdir.

Tablo incelendiğinde plan yapma ve problem çözme becerileri alt temasında 6 farklı kod belirlenmiştir. Bir işe yoğunlaşma 9 gruptan 45, problemin nedenini araştırma 7 gruptan 19, amaç oluşturma 7 gruptan 15 ve ne yapacağına karar verme 5 gruptan 7 ve bilgi toplama kodu için 4 gruptan 7 görüş belirtilmiştir. Uygulama sonrasında öğrencilerin ÖTBB tekniği ile yazma görevlerine yoğunlaşabildikleri, yazma sürecinde yaşanan durumların nedenini araştırdıkları ve verilen yazma görevleri ve grup başarısı için amaç oluşturabildikleri görülmektedir. Tablo 2 incelendiğinde ikinci şubedeki öğrenciler uygulama sonrasında sosyal becerilerinin geliştiğine yönelik görüş belirtmişlerdir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi ile ilgili olarak İş Birliği-İş Birliği ve ÖTBB tekniklerine yönelik öğrenci görüşleri arasındaki benzerlik ve farklılıklar Tablo 1 ve Tablo 2'deki bulgular değerlendirilerek Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3.*İş Birliği-İş Birliği ve ÖTBB tekniklerine yönelik öğrenci görüşleri arasındaki benzerlik ve farklılıklar*

Alt tema	Kod	İş Birliği-İş Birliği		Benzerlik ve farklılık
		f	f	
İlişkiyi başlatma ve sürdürme becerileri	Eleştiriye dikkate alma	21	19	Benzerlik
	Akranla iletişim kurma	14	11	
	Etkinlikte lider rolünü üstlenme	6	4	
	Soru sorma	6	5	
	Bir gruba katılma	4	5	Farklılık
	Arkadaşlık becerilerini geliştirme	34	22	
	Yönergeleri yerine getirme	19	12	
	Cesaretlendirme	10	5	
	Yönerge verme	4	-	
	Yardım isteme	14	22	
Kendine güvenme	7	17		
Grupla bir işi yürütme becerileri	Başkalarının görüşlerini anlamaya çalışma	3	3	Benzerlik
	Birlikte çalışma	34	19	Farklılık
	Grupta iş bölümüne uyma	23	1	
	Grupta sorumluluğunu yerine getirme	8	15	Farklılık
	Grup bilincine sahip olma	5	14	
Duygulara yönelik beceriler	Kendi duygularını anlama ve ifade etme	19	19	Benzerlik
	Heyecanını kontrol etme	10	-	Farklılık
	Başkalarının duygularını anlama	8	1	
	İyi duyguları ifade etme	11	17	Farklılık
	Korkuyla başa çıkma	-	6	
Saldırgan davranışlarla başa çıkmaya yönelik beceriler	Başkalarına yardım etme	29	23	Benzerlik
	Uzlaşma	25	17	
	Paylaşma	13	5	Farklılık
Stres durumlarıyla başa çıkma becerileri	Zor bir durumla başa çıkma	12	17	
	Başarısız olunan bir durumla başa çıkma	6	13	Farklılık
Plan yapma ve problem çözme becerileri	Bilgi toplama	7	7	Benzerlik
	Karar verme	5	-	Farklılık
	Bir işe yoğunlaşma	21	45	
	Problemin nedenini araştırma	3	19	Farklılık
	Amaç oluşturma	7	15	

Tablo 3 incelendiğinde ilişkiyi başlatma ve sürdürme becerileri alt temasında İş Birliği-İş Birliği ve ÖTBB tekniklerinin uygulandığı gruplardaki öğrenci görüşleri doğrultusunda frekansları birbirine yakın ve benzer olan kodlar; eleştiriye dikkate alma, akranla iletişim kurma, etkinlikte lider rolünü üstlenme, soru sorma ve bir gruba katılma olarak tespit edilmiştir. İş Birliği-İş Birliği tekniğinin uygulandığı gruptaki

öğrenci görüşlerinin ÖTBB tekniğinin uygulandığı gruptaki öğrenci görüşlerinden farklılaştığı kodlar arkadaşlık becerilerini geliştirme (f=34), yönergeleri yerine getirme (f=19), cesaretlendirme (f=10) ve yönerge verme (f=4) olarak belirlenmiştir. ÖTBB tekniğinin uygulandığı gruptaki öğrenci görüşlerinin İş Birliği-İş Birliği tekniğinin uygulandığı gruptaki öğrenci görüşlerinden farklılaştığı kodlar ise yardım isteme (f=22) ve kendine güvenme (f=17) olarak bulunmuştur. Hem İş Birliği-İş Birliği hem de ÖTBB tekniklerinin ilişkiyi başlatma ve sürdürme becerileri alt temasında birçok sosyal beceriyi geliştirdiği tespit edilmiştir.

Tablo 3'te grupla bir işi yürütme becerileri alt temasında başkalarının görüşlerini anlamaya çalışma (f=3) kodunun İş Birliği-İş Birliği ve ÖTBB tekniklerinin uygulandığı gruplarda öğrenci görüşleri doğrultusunda aynı frekansa sahip olduğu görülmektedir. Öğrenci görüşlerine göre İş Birliği-İş Birliği tekniğinin kodlarının frekans olarak ÖTBB tekniğinden farklılaştığı kodlar birlikte çalışma (f=34) ve grupta iş bölümüne uyma (f=23) olarak belirlenmiştir. ÖTBB tekniğinin uygulandığı gruptaki öğrenci görüşlerinin İş Birliği-İş Birliği tekniğinin uygulandığı gruptaki öğrenci görüşlerinden farklılaştığı kodlar ise grupta sorumluluğunu yerine getirme (f=15) ve grup bilincine sahip olma (f=14) olarak tespit edilmiştir. Grupla bir işi yürütme becerilerinin geliştirilmesinde İş Birliği-İş Birliği ve ÖTBB tekniklerinin uygulandığı gruplardaki öğrenci görüşlerine göre oluşan kodların frekansları karşılaştırıldığında İş Birliği-İş Birliği tekniğinin daha etkili olduğu görülmektedir.

Tablo 3 incelendiğinde duygulara yönelik beceriler alt temasında kendi duygularını anlama ve ifade etme (f=19) kodu İş Birliği-İş Birliği ve ÖTBB tekniklerinin uygulandığı gruplarda öğrenci görüşleri doğrultusunda aynı frekansa sahip olduğu belirlenmiştir. Öğrenci görüşlerine göre İş Birliği-İş Birliği tekniğinin kodlarının frekans olarak ÖTBB tekniğinden farklılaştığı kodlar heyecanını kontrol etme (f=10) ve başkalarının duygularını anlama (f=8) olarak tespit edilmiştir. ÖTBB tekniğinin uygulandığı gruptaki öğrenci görüşlerinin İş Birliği-İş Birliği tekniğinin uygulandığı gruptaki öğrenci görüşlerinden farklılaştığı kodlar ise iyi duyguları ifade etme (f=17) ve korkuyla başa çıkma (f=6) olarak bulunmuştur. Her iki tekniğin de duygulara yönelik becerilerinin gelişiminde etkili olduğu belirlenmiştir. İş Birliği-İş Birliği ve ÖTBB tekniklerinin uygulandığı gruplardaki öğrenci görüşlerine göre oluşan kodların frekansları karşılaştırıldığında İş Birliği-İş Birliği tekniğinin daha etkili olduğu söylenebilir.

Tablo 3'te saldırgan davranışlarla başa çıkmaya yönelik beceriler alt temasında İş Birliği-İş Birliği ve ÖTBB tekniklerinin uygulandığı gruplardaki öğrenci görüşleri doğrultusunda frekansları birbirine yakın olan kod başkalarına yardım etme olarak belirlenmiştir. Öğrenci görüşlerine göre İş Birliği-İş Birliği tekniğinin kodlarının frekans olarak ÖTBB tekniğinden farklılaştığı kodlar uzlaşma (f=25) ve paylaşma (f=13) olarak tespit edilirken ÖTBB tekniğinin uygulandığı gruptaki öğrenci görüşleri için bir farklılık bulunmamıştır. Saldırgan davranışlarla başa çıkma becerilerinin geliştirilmesinde İş Birliği-İş Birliği tekniğinin ÖTBB tekniğine göre daha etkili olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 3 incelendiğinde stres durumlarıyla başa çıkma becerileri alt temasında oluşan kodlar bakımından İş Birliği-İş Birliği ve ÖTBB tekniklerinin uygulandığı gruplardaki öğrenci görüşlerinin farklılaştığı kod ÖTBB tekniği lehine zor bir durumla başa çıkma (f=17) ve başarısız olunan bir durumla başa çıkma (f=13) kodları olarak tespit edilmiştir. ÖTBB tekniğinin stres durumlarıyla başa çıkma becerilerinde İş Birliği-İş Birliği tekniğine göre daha etkili olduğu görülmektedir.

Tablo 3'te plan yapma ve problem çözme becerileri alt temasında İş Birliği-İş Birliği ve ÖTBB tekniklerinin uygulandığı gruplarda öğrenciler benzer olarak bilgi toplama (f=7) kodunu ifade etmiştir. İş Birliği-İş Birliği tekniğinin uygulandığı gruptaki öğrenci görüşlerinin ÖTBB tekniğinin uygulandığı gruptaki öğrenci görüşünden farklılaştığı kod karar verme (f=5) olarak tespit edilmiştir. ÖTBB tekniğinin uygulandığı gruptaki öğrenci görüşlerinin İş Birliği-İş Birliği tekniğinin uygulandığı gruptaki öğrenci görüşünden farklılaştığı kodlar bir işe yoğunlaşma (f=45), problemin nedenini araştırma (f=19) ve amaç oluşturma (f=15) olarak belirlenmiştir. Plan yapma ve problem çözme becerilerinin geliştirilmesinde ÖTBB tekniğinin İş Birliği-İş Birliği tekniğine göre birçok beceriyi geliştirdiği görülmektedir.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu çalışmada, Türkçe dersinde İş Birliği-İş Birliği ve ÖTBB tekniklerine göre yapılan etkinliklerde grup etkileşiminin nasıl sağlandığına, grup içi çatışmaların nasıl çözüldüğüne ve grup üyelerinin duygularını nasıl ifade ettiğine yönelik öğrenci görüşleri karşılaştırılarak incelenmiştir. İlişkiyi başlatma ve sürdürme becerileri alt temasında hem İş Birliği-İş Birliği hem de ÖTBB tekniklerinin birçok sosyal beceriyi geliştirdiği görülmüştür. Her iki tekniğin benzer olarak eleştiriyi dikkate alma, akranla iletişim kurma ve soru sorma becerilerinin gelişiminde önemli olduğu görülmektedir. Teknikler arasındaki farklılıklar değerlendirildiğinde İş Birliği-İş Birliği tekniğinin arkadaşlık becerilerini geliştirme, yönergeleri yerine getirme ve cesaretlendirme becerisinin gelişiminde etkili olurken ÖTBB tekniğinin ise yardım isteme ve kendine güvenme becerisinin gelişiminde etkili olduğu tespit edilmiştir. İş Birliği-İş Birliği ve ÖTBB tekniklerinin gruplarda başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için önemli sosyal beceri bileşenlerinden biri grupla bir işi yürütme becerisidir. Bu alt temada İş Birliği-İş Birliği tekniğinin birlikte çalışma ve grupta iş bölümüne uyma becerisinin gelişiminde daha etkili olduğu belirlenirken ÖTBB tekniğinin ise grupta sorumluluğunu yerine getirme ve grup bilincine sahip olma becerilerini geliştirdiği görülmektedir. Bu alt beceride iki tekniğin geliştirdiği beceriler karşılaştırıldığında İş Birliği-İş Birliği tekniğinin grupla bir işi yürütme becerilerinde daha etkili olduğu belirlenmiştir. Duygulara yönelik becerilerden biri olan kendi duygularını anlama ve ifade etme becerisinin gelişiminde hem İş Birliği-İş Birliği hem de ÖTBB tekniklerinin etkili olduğu tespit edilmiştir. İş Birliği-İş Birliği tekniğinin heyecanını kontrol etme ve başkalarının duygularını anlama becerisinin gelişiminde daha etkili olduğu görülürken ÖTBB tekniğinin ise iyi duyguları ifade etme ve korkuyla başa çıkma becerilerinin gelişiminde etkili olduğu belirlenmiştir. İş Birliği-İş Birliği ve ÖTBB teknikleri bu alt temadaki becerilere gelişimi yönünden İş Birliği-İş Birliği tekniğinin daha etkili olduğu tespit edilmiştir. Saldırgan davranışlarla başa çıkmaya yönelik becerilerden biri olan başkalarına yardım etme becerisini hem İş Birliği-İş Birliği hem de ÖTBB tekniklerinin geliştirdiği ortaya çıkmıştır. İki teknik karşılaştırıldığında İş Birliği-İş Birliği tekniğinin özellikle uzlaşma ve paylaşma becerisinin gelişiminde ÖTBB tekniğine göre daha etkili olduğu görülmüştür. Stres durumlarıyla başa çıkma becerileri alt temasında ÖTBB tekniğinin zor bir durumla başa çıkma ve başarısız olunan bir durumla başa çıkma becerisi yönünden İş Birliği-İş Birliği tekniğine göre daha etkili olduğu tespit edilmiştir. Plan yapma ve problem çözme becerileri alt temasında İş Birliği-İş Birliği ve ÖTBB tekniklerinin bilgi toplama becerisini geliştirdiği belirlenmiştir İş Birliği-İş Birliği tekniği karar verme becerisinin gelişiminde etkili iken ÖTBB tekniğinin bir işe yoğunlaşma, problemin nedenini araştırma ve amaç oluşturma gibi birçok becerinin gelişiminde daha etkili olduğu tespit edilmiştir.

Sosyal becerileri oluşturan alt temalar incelendiğinde hem İş Birliği-İş Birliği hem de ÖTBB tekniklerinin ilişkiyi başlatma ve sürdürme becerilerini geliştirdiği belirlenmiştir. Diğer alt temalarda ise grupla bir işi yürütme becerileri, duygulara yönelik beceriler ve saldırgan davranışlarla başa çıkma becerilerinin gelişiminde İş Birliği-İş Birliği tekniği daha etkili bulunurken stres durumlarıyla başa çıkmaya yönelik becerilerin ve plan yapma ve problem çözme becerilerinin gelişiminde ÖTBB tekniğinin daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yurt içi ve yurt dışı araştırmalar incelendiğinde de iş birliğine dayalı öğrenme teknikleriyle yapılan uygulamaların öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirdiği ve grup çatışmalarını azalttığı tespit edilmiştir (Lahti vd., 2004; Mesch vd., 1986; Palak, 2018; Soller, 2001; Uslu, 2019; Yıldız vd., 2017a). Grup üyeleri birbiri ile zaman geçirdikçe ve farklı etkinliklerde bir araya geldikçe iletişim becerilerini geliştirmekte, daha çok yardımlaşmakta, yönergeleri dikkate almakta, grupta sorumluluklarını yerine getirmekte, stres durumlarıyla başa çıkabilmekte ve verilen göreve yoğunlaşabilmektedirler. Lahti vd. (2004), ortak bir grup geçmişine sahip olmanın üyelerin grup gelişiminin farklı aşamalarını anlamalarını sağladığını öne sürmektedir. Grup çalışması deneyimleri, gelecekteki çalışmalarda referans olarak kullanılmaktadır. Aynı grupta farklı projeler üzerinde birlikte çalışırken grup görevlerini yerine getirme, koordine etme, sosyal

kaytarma ile başa çıkmanın verimli ve etkili bir yolu bulunabilmektedir. Grup süreçlerine alındıktan sonra grup daha az süreç çatışması yaşamaktadır. Lee vd. (2015) tarafından iş birlikli proje tabanlı öğrenmeyi kullanan iki lise sınıfında görev, süreç ve ilişkilerle ilgili grup içi çatışmaya neyin neden olduğu ve sosyal becerilerin hem grup içi çatışma hem de bireysel olarak iş birliği ile nasıl ilişkili olduğu araştırılmıştır. Araştırma sonucunda, bireysel farklılık özelliklerinin her bir çatışma türünü tetiklediğini ve grupların çoğunun aynı anda birden fazla çatışma yaşadığı belirlenmiştir. Görev ve süreç çatışmalarının, sosyal becerilerin eksik olduğu durumlarda genellikle ilişki çatışmasına dönüştüğü tespit edilmiştir. Araştırmada grup düzeyindeki sosyal becerilerin, grup içi çatışmayı azaltmada ve iş birliğini geliştirmede bireylerin sosyal becerilerinden daha etkili olduğu sonucuna da ulaşılmıştır. İşlevsel olmayan grup etkinliği, iş birlikli öğrenmenin faydalarını ve hatta genel öğrenmeyi de değersizleştirebilmektedir (Johnson vd., 1990). Bu nedenle sağlıklı bir iş birliği süreci için sosyal beceriler önemli bir faktördür.

İş birlikli öğrenmeyi etkin kullanmak için iş birlikli grupların geliştirilmesi gerekmektedir. Grup üyeleri arasındaki uyumu sağlamak için iletişim, koordinasyon ve karşılıklı performans gibi yüksek karşılıklı bağımlılık gerektiren görevler verildiğinde uyum-performans ilişkisinin daha güçlü olduğu belirlenmiştir (Gully vd., 2012). Öğrencilerin yeni problemleri çözmeyi öğrenmesi için bir araya getirme yerine öğrencilere birlikte nasıl çalışacakları konusunda rehberlik etmek iyi performansla daha ilişkili görünmektedir (Gillies, 2016; Kirschner vd., 2018). Buchs vd. (2016) tarafından, grup üyelerine iş birlikli beceriler konusunda on dakika bilgilendirme yapılmıştır. Bunun sonucunda birlikte nasıl çalışılacağına dair öğretimsel destekli ikili öğrenmenin, öğretim desteği olmadan bireysel veya iş birliğine dayalı öğrenmeye kıyasla daha iyi öğrenme sonuçları ürettiğini tespit edilmiştir.

Arslan ve Zengin (2016) tarafından yapılan araştırmada iş birliğine dayalı öğrenme tekniklerinden Birlikte Öğrenme tekniğinin bilimsel ve sosyal beceriler üzerinde olumlu etkisi olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada, öğrencilere iş birliğine dayalı öğrenmenin sosyal faydalarının sorulduğu soruya öğrenciler sosyalleşmeyi sağlama, sorumluluk duygusunu geliştirme, birlikte çalışmayı sağlama, paylaşmayı öğrenme şeklinde yanıtlar vermişlerdir. Bu yanıtlar bu araştırmanın bulguları ile benzerlik göstermektedir. Yüksel vd. (2013) tarafından yapılan nitel analiz sonucunda öğrencilerin arkadaşlık ilişkilerinin geliştiği, derse katılımları ve yardımlaşma davranışlarının da arttığı tespit edilmiştir. Bu sonuç, araştırma bulguları ile örtüşmektedir. Yılar ve Şimşek (2016) tarafından yapılan araştırma sonucunda sosyal becerilerinin gelişmesinde Grup Araştırması, Birleştirme ve Okuma-Yazma-Uygulama yöntemlerinin etkili olduğu belirlenmiştir. Yıldız vd. (2017b) tarafından araştırmada Birleştirme yönteminin deney grubunun sosyal becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Sonuçlar, bu araştırmanın bulguları ile benzerlik göstermektedir.

Bu araştırma İş Birliği-İş Birliği ve ÖTBB tekniğine göre yapılan yazma çalışmaları ile sınırlıdır. İleriye dönük araştırmalarda Türkçe dersinde iş birliğine dayalı öğrenme tekniklerinden Birlikte Öğrenme, Birleştirme, Takım-Oyun-Turnuva vb. tekniklerin sosyal becerilerin gelişimine yönelik etkisi incelenebilir. Bu çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme formu ile veri toplanması araştırmanın bir diğer sınırlılığıdır. Sonraki süreçte farklı veri toplama araçları kullanılarak yeni araştırmalar yapılabilir. Bu çalışmadaki tüm gruplar üç öğrenciden oluşmaktadır. İleri dönemdeki araştırmalarda grupta bulunan öğrenci sayısı artırılarak grup büyüklüğünün sosyal becerilerin gelişimi üzerindeki etkisi araştırılabilir.

Kaynakça/Reference

- Akkök, F. (2006). *İlköğretimde sosyal becerilerin geliştirilmesi: Ana-baba el kitabı* (4.basım). Özgür Yayınları.
- Ananiadou, K., & Claro, M. (2009). 21st century skills and competences for new millennium learners in OECD countries. OECD education working papers, no. 41. *OECD Publishing (NJ1)*. <https://eric.ed.gov/?id=ED529649>
- Aronson, E. (1978). *The jigsaw classroom*. SAGE Publications.
- Arsoy, B. & Tarım, K. (2013). İşbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin akademik başarı, kalıcılık ve sosyal beceri düzeylerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28-3), 1-14.
- Arslan, A. & Zengin, R. (2016). İşbirlikli öğrenme yönteminin bilimsel ve sosyal beceriler üzerindeki etkisi. *Adıyaman University Journal of Educational Sciences*, 6(1), 23-45.
- Asterhan, C. S. C., & Schwarz, B. B. (2016). Argumentation for learning: Well-trodden paths and unexplored territories. *Educational Psychologist*, 51(2), 164–187. <https://doi.org/10.1080/00461520.2016.1155458>
- Ballantine, J. & McCourt Larres, P. (2007), Cooperative learning: a pedagogy to improve students' generic skills?, *Education + Training*, 49(2), 126-137. <https://doi.org/10.1108/00400910710739487>
- Barron, B. (2003). When smart groups fail. *The Journal of the Learning Sciences*, 12, 307–359. https://doi.org/10.1207/S15327809JLS1203_1
- Beers, S. Z. (2011). 21 st century skills: Preparing students for their future. *STEM: Science, technology, engineering, math*. <http://ecommerce-prod.mheducation.com.s3.amazonaws.com/unitas/school/multi-program-research/stem-whitepaper-21st-century-skills.pdf>
- Buchs, C., Gilles, I., Antonietti, J. P., & Butera, F. (2016). Why students need to be prepared to cooperate: A cooperative nudge in statistics learning at university. *Educational Psychology*, 36(5), 956-974. <https://doi.org/10.1080/01443410.2015.1075963>
- Chen, J., Wang, M., Kirschner, P. A., & Tsai, C. (2018). The role of collaboration, computer use, learning environments, and supporting strategies in CSCL: A metaanalysis. *Review of Educational Research*, 88(6), 799–843. <https://doi.org/10.3102/0034654318791584>
- Chinn, C. A., O'Donnell, A. M., & Jinks, T. S. (2000). The structure of discourse in collaborative learning. *The Journal of Experimental Education*, 69, 77–97. <https://doi.org/10.1080/00220970009600650>
- Creswell, J. W. (2009). *Research design. Qualitative, quantitative, and mixed method approaches* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Creswell, J. W. (2016). *Nitel Araştırma Yöntemleri* (3. Baskı). (M. Bütün & S. B. Demir, Çev. Ed.). Siyasal Kitabevi (Orijinal eserin basım tarihi 2013, 3. Baskı).
- Curşeu, P. L., Pluut, H., Boroş, S., & Meslec, N. (2015). The magic of collective emotional intelligence in learning groups: No guys needed for the spell!. *British Journal of Psychology*, 106(2), 217-234. <https://doi.org/10.1111/bjop.12075>
- Demirel, Ö. (1991). Eğitimde nitelik geliştirmede işbirliğine dayalı öğrenme ile tam öğrenmenin yeri ve önemi. *Eğitim ve Bilim*, 15(82).
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2005). Introduction: The discipline and practice of qualitative research. In Norman K. Denzin and Yvonna S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (pp. 1–32). SAGE Publications.
- Dillenbourg, P. (1999). What do you mean by collaborative learning. In P. Dillenbourg (Ed.), *Collaborative-learning: Cognitive and computational approaches* (pp. 1–19). Elsevier.
- Ellemers, N., De Gilder, D., & Haslam, S. A. (2004). Motivating individuals and groups at work: A social identity perspective on leadership and group performance. *Academy of Management review*, 29(3), 459-478. <https://doi.org/10.5465/amr.2004.13670967>

- Erbil, D.G. (2014). *İlkokul 3.sınıf hayat bilgisi dersinde işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin akademik başarılarına, demokratik tutumlarına ve yansıtıcı düşünme becerilerine etkisi* [Yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Fernandez-Rio, J., Sanz, N., Fernandez-Cando, J., & Santos, L. (2017). Impact of a sustained cooperative learning intervention on student motivation. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 22(1), 89-105. <https://doi.org/10.1080/17408989.2015.1123238>
- Gillies, R. M. (2016). Cooperative learning: Review of research and practice. *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, 41(3), 39-54. <https://search.informit.org/doi/10.3316/informit.977489802155242>
- Gully, S. M., Devine, D. J., & Whitney, D. J. (2012). A meta-analysis of cohesion and performance: Effects of level of analysis and task interdependence. *Small Group Research*, 43(6), 702-725. <https://doi.org/10.1177/1046496412468069>
- Janssen, J., Erkens, G., Kanselaar, G., & Jaspers, J. (2007). Visualization of participation: Does it contribute to successful computer-supported collaborative learning? *Computers & Education*, 49(4), 1037-1065. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2006.01.004>
- Järvenoja, H., Järvelä, S., & Malmberg, J. (2020). Supporting groups' emotion and motivation regulation during collaborative learning. *Learning and Instruction*, 70, 101090. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2017.11.004>
- Jensen, M., Moore, R., & Hatch, J. (2002). Cooperative learning: Part I: cooperative quizzes. *The American Biology Teacher*, 64(1), 29-34.
- Johnson, D. W., & Johnson, F. (2009b). *Joining together: Group theory and group skills* (10th ed.). Allyn & Bacon.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1988). Critical thinking through structured controversy. *Educational Leadership*, 45(8), 58-64.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2008). Social interdependence theory and cooperative learning: The teacher's role. In *The teacher's role in implementing cooperative learning in the classroom* (pp. 9-37). Springer US.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009a). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher*, 38(5), 365-379. <https://doi.org/10.3102/0013189X09339057>
- Johnson, D., Johnson, R., & Holubec, E. J. (1990). *Circles of learning: Cooperation in the classroom* (3rd ed.). Interaction Book Company.
- Johnson, L., Adams, S. & Cummins, M. (2012). *NMC horizon report: 2012 K-12 Edition*. The New Media Consortium.
- Kaendler, C., Wiedmann, M., Rummel, N., & Spada, H. (2015). Teacher competencies for the implementation of collaborative learning in the classroom: A framework and research review. *Educational Psychology Review*, 27, 505-536. <https://doi.org/10.1007/s10648-014-9288-9>
- Kagan, S. (1994). *Cooperative learning*. San Clemente, CA: Kagan Cooperative Learning.
- Kahn, W. A. (2014). *The student's guide to successful project teams*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315820873>
- Kirschner, P. A., Sweller, J., Kirschner, F., & Zambrano R, J. (2018). From cognitive load theory to collaborative cognitive load theory. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 13(2), 213-233. <https://doi.org/10.1007/s11412-018-9277-y>
- Koç, B. (2015). *İşbirlikli öğrenme yönteminin matematik dersindeki erişkiye, kalıcılığa ve sosyal beceriye etkisi* [Yüksek lisans tezi]. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi.
- Kyndt, E., Raes, E., Lismont, B., Timmers, F., Dochy, F., & Cascallar, E. (2014). A meta-analysis of the effects of face-to-face cooperative learning. Do recent studies falsify or verify earlier findings? *Educational Research Review*, 10, 133-149. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.02.002>
- Lahti, J., Etelapelto, A., & Siitari, S. (2004). Conflict as a challenge. In K. Littleton, D. Miell, & D. Faulkner (Eds.), *Learning to collaborate, collaborating to learn: Understanding and promoting educationally productive collaborative work* (pp. 147-162). Nova Science Publishers Inc.

- Lee, D., Huh, Y., & Reigeluth, C. M. (2015). Collaboration, intragroup conflict, and social skills in project-based learning. *Instructional science*, 43(5), 561-590. <https://doi.org/10.1007/s11251-015-9348-7>
- Liang, T. (2002). Implementing cooperative learning in EFL teaching: Process and effects [Unpublished Doctoral Dissertation]. National Taiwan Normal University.
- Mesch, D., Lew, M., Johnson, D. W., & Johnson, R. (1986). Isolated teenagers, cooperative learning, and the training of social skills. *The Journal of Psychology*, 120(4), 323-334.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.
- O'Neill, T. A., Allen, N. J., & Hastings, S. E. (2013). Examining the "pros" and "cons" of team conflict: A team-level meta-analysis of task, relationship, and process conflict. *Human Performance*, 26(3), 236-260. <https://doi.org/10.1080/08959285.2013.795573>
- Özden, E. S. (2006). *İşbirlikli öğrenme yönteminin ilköğretim 3.sınıf öğrencilerinin sosyal ve duygusal uyumlarına etkisi* [Yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Palak, T. (2018). *İlkokul 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde kullanılan işbirliğine dayalı öğrenme yöntemi birleştirme tekniğinin öğrencilerin sosyal becerilerine ve akran zorbalığına etkisi* [Yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Partnership for 21st Century Skills (2019). Framework for 21st Century Learning Definitions. Partnership for 21st Century Learning (P21), 9. https://static.battelleforkids.org/documents/p21/P21_Framework_Brief.pdf
- Patton, M. Q. (2005a). *Qualitative Research*. John Wiley & Sons, Ltd.
- Patton, M. Q. (2005b). Qualitative research. *Encyclopedia of statistics in behavioral science*. <https://doi.org/10.1002/0470013192.bsa514>
- Patton, M. Q. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (M. Bürün ve S.B. Demir, Çev. Ed.). Pegem Akademi.
- Pfaff, E., & Huddleston, P. (2003). Does it matter if I hate teamwork? What impacts student attitudes toward teamwork. *Journal of marketing education*, 25(1), 37-45. <https://doi.org/10.1177/027347530225>
- Prichard, J. S., Bizo, L. A., & Stratford, R. J. (2006a). The educational impact of team-skills training: Preparing students to work in groups. *British Journal of Educational Psychology*, 76(1), 119-140. doi:10.1348/000709904X24564
- Prichard, J. S., Stratford, R. J., & Bizo, L. A. (2006b). Team-skills training enhances collaborative learning. *Learning and Instruction*, 16(3), 256-265. <https://doi.org/10.1348/000709904X24564>
- Putnam, J., Rynders, J., Johnson, R. T., & Johnson, D. W. (1989). Collaborative skill instruction for promoting positive interactions between mentally handicapped and nonhandicapped children. *Exceptional Children*, 55(6), 550-557. doi: 10.1177/001440298905500
- Rogat, T. K., & Adams-Wiggins, K. R. (2015). Interrelation between regulatory and socioemotional processes within collaborative groups characterized by facilitative and directive other-regulation. *Computers in Human Behavior*, 52, 589-600. <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2015.01.026>
- Slavin, R. (1995). *Cooperative learning: theory, research and practice* (2nd ed.). Allyn and Bacon.
- Soller, A. (2001). Supporting social interaction in an intelligent collaborative learning system. *International journal of artificial intelligence in education*, 12(1), 40-62.
- Stevens, R. J., Madden, N. A., Slavin, R. E., & Farnish, A. M. (1987). Cooperative integrated reading and composition: Two field experiments. *Reading research quarterly*, 433-454. <https://doi.org/10.2307/747701>
- Şahin, S., & Karaaslan Baç, T. (2006). Üç-altı yaş grubu çocukların sosyal beceri düzeylerinin incelenmesi. *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi*, 3(1-2), 74-80.
- Tok, Ş. (2008). İşbirliğine dayalı öğrenme yöntemlerinden ikili denetim tekniğinin okuduğunu anlama üzerindeki etkisi. *İlköğretim Online*, 7(3).

- Tüzemen, T. & Kardeş, M. N. (2017). Akademik çelişki tekniğinin 6. sınıf öğrencilerinin Türkçe konuşma becerilerine etkisi ve bazı değişkenlerle ilişkisi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 581-610. <http://dx.doi.org/10.23891/efdyu.2017.23>
- Uslu, A. (2019). *İşbirlikli dijital hikâye anlatımının ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma ve sosyal duygusal öğrenme becerilerine etkisi* [Yüksek lisans tezi]. Manisa Celal Bayar Üniversitesi.
- Ün Açıkgöz, K. (2008). *Aktif öğrenme* (10. Baskı). Biliş Yayıncılık.
- Van de Pol, J., Volman, M., & Beishuizen, J. (2010). Scaffolding in teacher–student interaction: A decade of research. *Educational Psychology Review*, 22(3), 271–296. <https://doi.org/10.1007/s10648-010-9127-6>
- Van Leeuwen, A., & Janssen, J. (2019). A systematic review of teacher guidance during collaborative learning in primary and secondary education. *Educational Research Review*, 27, 71-89. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.02.001>
- War, H. (2019). 21st century skills and goals of education. *Spectrum Humanities Social Sciences and Management*, 6. <https://doi.org/10.54290/spectrum/2019.v6.2.0004>
- Yamarık, S. (2007). Does cooperative learning improve student learning outcomes?. *The journal of economic education*, 38(3), 259-277. <https://doi.org/10.3200/JECE.38.3.259-277>
- Yılar, B. & Şimşek, U. (2016). Sosyal bilgiler dersinde farklı işbirlikli öğrenme uygulamalarının sosyal beceriler üzerindeki etkileri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 835-854. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kefad/issue/59425/853537>
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayınevi.
- Yıldız, E., Şimşek, Ü. & Ağdaş, H. (2017a). Eğitsel oyun entegre edilmiş işbirlikli öğrenme modelinin öğrencilerin fen öğrenimi motivasyonları ve sosyal becerileri üzerine etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 37-54. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kefad/issue/59416/853275>
- Yıldız, E., Şimşek, Ü., & Yüksel, F. (2017b). Jigsaw entegre edilmiş probleme dayalı öğrenme yönteminin öğrencilerin fen motivasyonu, sosyal beceri ve okula karşı tutumlarına etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(5), 1957-1978. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kefdergi/issue/31226/342927>
- Yin, R. K. (2003). *Case study research design and methods* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Yüksel, A., Avcı, S., Alpan, M. & Doğan, S. (2013). Karma öğrenmeye dayalı öğretim ortamının öğrencilerin öğrenmelerine ve sosyal becerilerine etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(3), 961-984. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kefdergi/issue/22605/241581>
- Zambrano, J., Kirschner, F., Sweller, J., & Kirschner, P. A. (2019). Effects of prior knowledge on collaborative and individual learning. *Learning and Instruction*, 63, <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2019.05.011>

EXTENDED ABSTRACT

1. INTRODUCTION

Teaching social skills positively affects the groups' establishing positive relationships among themselves, resolving the conflict constructively, using social skills appropriately, and collaborating with the group (Putnam et al., 1989; Johnson & Johnson 2009a). In the study, it was aimed to develop the social skills of the students with the techniques of Co-Op Co-Op and student teams success sections (STAD). In this context, answers to the following research questions were sought:

- 1- What are the students' views on how group interaction is achieved, how in-group conflicts are resolved, and the skills developed by group work in the activities carried out according to the Co-Op Co-Op technique?
- 2- What are the students' views on how group interaction is achieved, how in-group conflicts are resolved, and the skills developed by group work in activities carried out according to the STAD technique?
- 3- What are the similarities and differences between the students' views on Co-Op Co-Op and STAD techniques?

Social skills are an important factor in collaborative learning groups. The fact that individuals with good social skills exhibit these characteristics at the group level minimizes group conflicts (Prichard et al., 2006a) and ensures a healthy communication process. There is a need for applications that will support the communication of group members. When the research results in both national and international literature were evaluated, it was determined that collaborative learning techniques were effective in the development of social skills (Arslan & Zengin, 2016; Lahti et al., 2004; Palak, 2018; Soller, 2001; Yıldız et al., 2017a; Uslu, 2019). However, in the national literature, it is seen that there are not enough studies on the role of collaborative learning techniques in the development of social skills in Turkish lessons.

2. METHOD

In the study, holistic multiple case design, one of the qualitative research approaches, was used. The study was conducted with a total of 54 students in two branches of the fourth grade of a public school in the 2017-2018 academic year. In the Turkish course, writing studies were carried out according to the Co-Op Co-Op technique with the groups in the first class and STAD technique with the groups in the second class. The necessary permissions for the research were obtained from both the institution and the participants. Data were collected using a semi-structured interview form, document analysis and researcher's diary. The data obtained from the interviews were transferred to NVivo one of the computer-assisted qualitative data analysis programs, and descriptive analysis was performed.

3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

When the data were analyzed, it was determined that the students in the branch where the Co-Op Co-Op technique was applied expressed their opinions on six sub-themes. When the group interviews were examined, under the sub-theme of initiating and maintaining the relationship 34 out of 9 groups expressed opinions regarding developing friendship skills, 19 out of 9 groups regarding fulfilling the instructions, 14 out of 7 groups regarding communicating with peers, 21 out of 7 groups regarding taking into account the criticism, and 6 out of 6 groups regarding assuming the role of leader in the activity. Under sub-theme of skills of executing a task with the group 34 out of 9 groups expressed opinions regarding working together, 23 out of 8 groups regarding complying with the work division in the group, and 8 out of 6 groups regarding fulfilling their responsibilities in the group. Under the emotional skills sub-theme 19 out of 7 groups expressed opinions regarding understanding and expressing their own emotions, and 10 out of 6

groups regarding controlling their excitement. Under sub-theme of skills for coping with aggressive behaviors, 25 out of 9 groups expressed opinions regarding reconciliation, 29 out of 8 groups helping others and 13 out of 7 groups reported sharing. Under sub-theme of skills for coping with stress, 12 out of 4 groups expressed opinions regarding coping with a hard situation, 6 out of 3 groups coping with a failed situation, and 5 out of 3 groups dealing with an embarrassed situation. Under sub-theme of planning and problem-solving skills, 21 out of 9 groups expressed opinions regarding concentrating on a job and 7 out of 5 groups regarding goal creation code. It was determined that the students in the branch where the STAD technique was applied also expressed their opinions on six sub-themes. When group interviews are examined, the sub-theme of initiating and maintaining a relationship 22 out of 8 groups asking for help, 19 out of 8 groups regarding taking into account the criticism, 17 out of 8 groups on self-confidence, 9 out of 7 groups regarding communicating with peers, 22 out of 6 groups developing friendship skills, and 22 out of 6 groups regarding the code of fulfilling instructions. Under sub-theme of skills of executing a task with the group 15 out of 8 groups expressed opinions regarding fulfilling their responsibilities in the group, and 19 out of 7 groups working together. Under emotional skills sub-theme 17 out of 7 groups expressed opinions regarding expressing good emotions, and 19 out of 6 groups regarding understanding and expressing their own emotions. Under sub-theme of skills for coping with aggressive behaviors, 23 out of 7 groups expressed opinions regarding helping others, and 17 out of 7 groups reconciliation code. Under sub-theme of skills for coping with stress, 17 out of 8 groups expressed opinions regarding coping with a hard situation, and 13 out of 6 groups coping with a failed situation. Under sub-theme of planning and problem-solving skills 45 out of 9 groups expressed opinions regarding concentrating on a job, 19 out of 7 groups investigating the cause of the problem, and 7 out of 15 groups goal creation. When the sub-themes of social skills were analyzed, it was determined that both Co-Op Co-Op and STAD techniques developed the skills of initiating and maintaining relationships. In other sub-themes, it was concluded that the Co-Op Co-Op technique was more effective in the development of skills for carrying out a job with a group, skills for emotions and skills for coping with aggressive behaviours, while the STAD technique was more effective in the development of skills for coping with stress situations, planning and problem solving skills. These results are similar to some research results (Gully et al., 2012; Lee et al., 2015; Yılar & Şimşek, 2016).

According to the findings, the groups expressed a positive opinion that collaborative learning techniques improved many social skills. In future studies, the number of students in the group can be increased and the effect of group size on the development of social skills can be examined.

ARAŞTIRMANIN ETİK İZİNİ

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Gazi Üniversitesi Etik Komisyonu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 06/03/2018

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 2018-68

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

Birinci yazarın araştırmaya katkı oranı %50, ikinci yazarın araştırmaya katkı oranı %50'dir. Araştırma sürecindeki bütün aşamaları araştırmacılar birlikte gerçekleştirmiştir.

ÇATIŞMA BEYANI

Araştırmada çıkar çatışması bulunmamaktadır.



Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)

Bolu Abant İzzet Baysal University
Journal of Faculty of Education

2024, 24(2), 908 – 933. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2024.-1353394>



Okul Öncesi Din Eğitiminde Alternatif Eğitim Yaklaşımlarından Yararlanma İmkânı

The Possibility of Utilising Alternative Education Approaches in Preschool Religious Education

Gülsüm PEHLİVAN AĞIRAKÇA¹ 

Geliş Tarihi (Received): 31.08.2023

Kabul Tarihi (Accepted): 02.04.2024

Yayın Tarihi (Published): 24.06.2024

Öz: Birçok ülkede okul öncesi din eğitimi, genel din eğitim politikası ile ilişkili olarak yürütülmekte, bir kısmında ise alternatif din eğitimi modelleri uygulanmaktadır. Türkiye’de de benzer şekilde okul öncesi din eğitimi gerek politik gerek pedagojik sebeplerle, aktüel bir mesele olarak gündemde yerini almaktadır. Bir taraftan da eğitim kurumlarının, daha çok eklektik olmakla birlikte okul öncesi din eğitimi için model ve program arayışında oldukları görülmektedir. Araştırmanın amacı, öne çıkan eğitim yaklaşımlarından olan ve Türkiye’de uygulama alanı bulan Montessori, Waldorf ve Reggio Emilia gibi eğitimlerin karakteristik özelliklerini ortaya koymak ve din eğitimi veren resmi veya özel okul öncesi kurumların yararlanmasını kolaylaştırıcı bir çerçeve sunmaktır. Çalışma, nitel bir araştırma olup doküman incelemesi yöntemi kullanılmış, elde edilen bilgiler betimsel analize tabi tutulmuştur. Araştırmanın sonunda, alternatif eğitim kabul edilen yaklaşımların öğrenci, öğretmen, veli, sınıf ortamı, yöntem ve materyal, ölçme ve değerlendirme ile ilgili ilkelerinin ülkemiz din eğitimine katkısı ve okul öncesi din eğitimi veren kurumların uygulamalarında kullanıma imkânı ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi, 4-6 yaş, Eğitim yaklaşımları, Dini gelişim, Din eğitimi

&

Abstract: In many countries, preschool religious education is conducted in relation to the general religious education policy, while in some, alternative religious education models are implemented. Similarly, in Turkey, preschool religious education is currently a significant issue on the agenda due to both political and pedagogical reasons. On the other hand, educational institutions are actively seeking models and programs for preschool religious education, often displaying an eclectic approach. The aim of the research is to highlight the characteristic features of prominent educational approaches such as Montessori, Waldorf, and Reggio Emilia – which have found application in Turkey – and to provide a facilitating framework for public or private preschool institutions that offer religious education. The study is a qualitative research that utilizes document analysis as the method. The gathered information has been subjected to descriptive analysis. At the end of the research, the contribution of the principles of alternative education approaches related to students, teachers, parents, classroom environment, methods and materials, measurement and evaluation to religious education in our country and the possibility of using them in the practices of preschool religious education institutions were tried to be revealed.

Key Words: Preschool, Ages 4-6, Education Approaches, Religious Development, Religious Education

Atıf/Cite as: Pehlivan Ağırakça, G. (2024). Okul öncesi din eğitiminde alternatif eğitim yaklaşımlarından yararlanma imkânı. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24 (1), 908-933. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2024.-1353394>

İntihal-Plagiarism/Etik-Ethic: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aibuefd>

Copyright © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University– Bolu

¹ Dr. Gülsüm Pehlivan Ağırakça, İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü, gpagirakca@29mayis.edu.tr, ORCID: 0000-0003-1307-6349

1. GİRİŞ

19. yüzyılda Avrupa ülkelerinde “Kinder Garten”, “Casa de Bambini” gibi farklı isimler ile kurumsal olarak ortaya çıkan okul öncesi eğitimi, Osmanlı Devleti’nde de ilk olarak II. Meşrutiyet döneminde “Yeni Mektep” ve “Çocuk Bahçesi” şeklinde açılmıştır (Bardak, 2010; Başal, 1998; Hardley, 1959). Kuruluşundan itibaren Osmanlı Devleti’nde çocuklar için var olan eğitim kurumu sıbyan mektepleridir. Selçuklular’dan miras alınan eğitim kurumlarından biri olan bu mektepler, çocuklara dini eğitim veren, okuma yazma ve temel bilgiler öğreten mekânlar olup ilkokul özelliği taşımaktadır. Bu kurumlar, çocukların okula 4-5 yaşlarında başlamaları sebebiyle okul öncesi okullara da benzetilmekle birlikte, amaç ve program bakımından daha çok ilkokul olarak değerlendirilmektedir. Okul öncesi kurumlar, Batılılaşma çabasının bir parçası olarak ortaya çıkmıştır. II. Meşrutiyet döneminde yurt dışına çıkan Osmanlı aydınlarının, Avrupa’da gördükleri çocuk bahçesi mekteplerini örnek alarak okul öncesi kurumlar açmaları ile bu süreç başlamış; resmi anaokulların açılması ise ancak Balkan Savaşlarından sonra mümkün olmuştur (Kansu, 1930; Akyüz, 1999).

Batı’da Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), Robert Owen (1771-1858), Fredrich Froebel (1782-1852) ve Maria Montessori (1870-1952) gibi isimlerin öncülük ettiği okul öncesi eğitim kurumları, kurucularının çocukluk ve eğitim felsefesinden bağımsız değildir. Dolayısıyla Osmanlı okul öncesi mekteplerin esin kaynağı da öncelikle idealist felsefenin temsilcilerinden olan Froebel olmuştur. Forebel, Jean Jacques Rousseau (1712-1778) ve Pestalozzi’nin eğitim anlayışından etkilenmiş, oyunu, çocuk eğitiminin merkezine almış bir eğitimcidir (Ummanel, 2017). Kazım Nami Duru (1875-1967) ve Mustafa Satı Bey (1880-1969) gibi isimler, bu kurumların açılmasına öncülük etmiş, aynı zamanda eğitim programı hazırlamışlardır. Her iki eğitimci de Froebel’in eğitim yaklaşımından ve materyallerinden etkilenmişler, Osmanlı’nın ilk anaokullarında bu doğrultuda bir program hazırlamaya çalışmışlardır (Akyüz, 1999; Duru, 1339; Froebel, 1340).

Osmanlı’da okul öncesi eğitim, geleneksel eğitim anlayışından ve kurumlarından bağımsız bir şekilde ortaya çıkmıştır. Dönem itibarıyla de eğitim meselesinin farklı mecralarda tartışıldığı ve yeni eğitim kurumlarının açıldığı, büyük oranda deneme yanılma yolu ile değişim çabalarının hâkim olduğu yıllara denk gelmiştir. Henüz genel eğitim politikası oluşturma noktasında bocalamanın olması, felsefi bir zeminin inşa edilememiş olması, okul öncesi çocukların eğitiminde de yerli olmayan kaynakların kullanımını beraberinde getirmiştir. Oysaki okul öncesi eğitim, çocuğa dair bir felsefenin varlığını gerektirmektedir. Osmanlı’da çocuğun yeri ve önemi, çocuğa dair beklentiler göz ardı edilmemiş olsa da Batı’nın çocukluk tarihi miras alınarak bir çocuk eğitimi anlayışının oluşturulmaya çalışıldığı söylenebilir. Diğer taraftan 1913 yılında okul öncesi eğitim ile ilgili bazı yasal düzenlemeler yapılmaya çalışıldığı görülmektedir. İlköğretim Geçici Kanunu olarak bilinen Tedrisat-ı İptidaiye Kanunu-ı Muvakkatı (1913), ile okullar için nizamname hazırlanması ve anaokullarının açılması öngörülmüştür. 1915 yılında da, 15 maddelik “Ana Mektepler Nizamnamesi” hazırlanmıştır. Burada, anaokulu açabilmenin şartları, öğrenci kabulüne ilişkin esaslar ve öğretmen yeterlilikleri ele alınmıştır (Akyüz, 1999; Sakaoğlu, 2003). Yapılan düzenlemeler dikkate alındığında, nizamnamenin etkisinin günümüze kadar devam ettiği söylenebilir.

Alt yapı ile ilgili yetersizlikler, yetişmiş liyakatli anaokulu öğretmenlerinin olmayışı, I. Dünya Savaşı gibi olumsuzluklar sebebiyle okul öncesi eğitim kurumları Cumhuriyet döneminde nihayete ermiştir (Ergin, 1997). Böylece okul öncesi ile ilgili önemli bir teşebbüs, önde gelen eğitimcilerin çabalarına rağmen son bulmuştur. 1949 yılında Milli Eğitim Şurası’nda tekrar gündeme gelinceye kadar uzun bir süre, resmi okul öncesi eğitim kurumları kesintiye uğramış; somut bir adım ise ancak 1962 yılında atılabilmiştir (Oktay, 2000; MEB, 27 Ağustos 2023). II. Beş Yıllık Kalkınma Planı’ndan (1968-1972) itibaren okul öncesi eğitim meselesine bütün kalkınma planlarında yer verilmiş, böylelikle eğitimin ilk kademesinde bir standarda ulaşılmaya çalışılmış, aynı zamanda bu kurumların yaygınlaştırılması için çaba sarf edilmiştir (SBB, 28 Ağustos 2023).

Bugün resm okul öncesi kurumların yanı sıra çok sayıda özel kreş, yuva ve anaokulu bulunmaktadır. Bu kademedeki okullaşma oranının da %99'lara ulaştığı ifade edilmektedir (MEB, 28 AĞustos 2023). Dolayısıyla nicelik olarak doyuma ulaşıldığı, nitelik bakımından daha fazla araştırma ve uygulama yapılması gerektiği söylenbilir. Bu noktada özel okul öncesi kurumlarının daha nitelikli bir eğitim için dünyada yaygınlık kazanmış olan alternatif eğitim yaklaşımlarına yöneldikleri görülmektedir. Çocukların fiziksel, bilişsel, sosyal, duygusal ve ahlaki gelişimi için erken yaşlarda verilen eğitimin önemi ve gerekliliği üzerine yapılmış çok sayıda çalışma da bu kurumların sınıf, program, yöntem, materyal ve Ğretmen yeterliliği bakımından niteliksel gelişme göstermesini zorunlu hale getirmiştir.

Devlet okullarının bünyesinde yer alan anaokulları ve özel okul öncesi eğitim kurumlarının yanında 2013 yılından itibaren Diyanet İşleri Başkanlığına bağlı 4-6 yaş Kur'an Kursları faaliyet göstermeye başlamıştır. Kursların varlığı ve işleyişi halen tartışma konusu olmakla birlikte toplumun önemli bir kesiminin, din eğitimi ihtiyacı sebebiyle bu kurumlara rağbet gösterdiği görülmektedir. Nitel ve nicel birçok araştırmanın konusu haline gelmiş olan bu kursların, DİB tarafından özellikle Ğretmen ve program bakımından iyileştirilmeye çalışıldığı bilinmektedir. Aynı zamanda, henüz farklı standartlarda eğitim Ğretim faaliyetinin yürütüldüğü kurslarda daha çok görevli eğitimcilerin girişimleri ile alternatif eğitim yaklaşımlarından yararlanılmaya çalışıldığı dikkat çekmektedir. Özellikle Montessori eğitiminin din eğitimine entegre edilerek uygulanmaya başladığı fark edilmektedir. Bu bağlamda başta 4-6 yaş Kur'an Kursları olmak üzere din eğitimi veren özel okul öncesi eğitim kurumlarında, alternatif eğitim yaklaşımlarının din eğitiminde kullanılabilme imkânına dair çalışmalara ihtiyaç bulunmaktadır.

1.1. Araştırmanın amacı

Dünyada birçok ülkede kabul görmüş ve yaygınlık kazanmış olan alternatif eğitim yaklaşımları hakkında çok sayıda araştırma ve uygulama yapılmaktadır. Ancak bu yaklaşımların, din ve ahlak eğitimi alanındaki ilke ve yöntemleri üzerinde çok durulmamaktadır. Bu da din eğitimi veren okul öncesi kurumların birçoğunun, daha statik ve sürdürülebilir olmayan metotlar kullanmalarının sebeplerinden biri haline gelmektedir. Hatta alternatif eğitimlerden birini veya birkaçını benimseyerek uygulayan kurumlardan bir kısmının aynı perspektifi din eğitimine taşımakta zorlandıkları görülmektedir. Bu bağlamda araştırmanın amacı, Türkiye'de en fazla karşılık bulmuş olan sırayla Montessori, Waldorf ve Reggio Emilia eğitim yaklaşımlarının temel özelliklerini, ortak noktalarını, din ve ahlak eğitimine yaklaşımlarını ortaya koymak ve din eğitimi veren kurumlara birtakım ilkeler sunmaktır. Her bir yaklaşımla ilgili yeterli düzeyde çalışmanın olması sebebiyle bu eğitim yaklaşımları hakkında detaylı bilgi vermek araştırmanın amacı dışında tutulmuştur.

1.2. Araştırmanın nemi

Alternatif eğitim ve okullardaki uygulamalarla ilgili çeşitli makale, yüksek lisans ve doktora tezleri hazırlanmış olmakla birlikte konuyu din ve ahlak eğitimi boyutu ile ele alan çalışmaların sayısı henüz aynı düzeyde değildir. Okul ncesi din eğitimi meselesini, pedagojik olarak ele almanın gerekliliği de ortadadır. Mevcut uygulamaların iyileştirilmesi ve din eğitiminin erken çocukluktan itibaren daha sağlıklı verilebilmesi için konunun akademik zeminde tartişılması, sorun ve çözümlere yönelik çalışmaların yapılması gerekmektedir. Bu bağlamda araştırmanın, programında din eğitimine yer veren veya dini merkeze alarak okulöncesi eğitim veren kurumlara, öğretmenlere ve erken çocukluk dönemi araştırmacılarına bir perspektif sunacağı varsayılmıştır.

1.3. Araştırmanın yöntemi

Çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi ile gerçekleştirilmiştir. Belgesel tarama olarak da bilinen doküman incelemesi, konu ile ilgili kaynakların toplanması ve analize tabi tutulması olarak tanımlanabilecek bilimsel bir araştırma yöntemidir. Genel olarak diğer araştırma yöntemlerini tamamlayıcı bir niteliği olmakla birlikte tek başına da bir araştırma yöntemi olarak kullanılmaktadır. Bu yöntem ile araştırılan konu hakkında bilgi sağlayan birincil ve ikincil kaynaklara ulaşılmaya çalışılır. Toplanan belgelerin güvenirliği kontrol edildikten sonra sistematik bir plan doğrultusunda veri analizi

yapılır. Ulaşılan sonuçlar bilimsel kriterler çerçevesinde yorumlanarak yayımlanır (Kıral, 2020; Çelebi, 2022).

“Okul Öncesi Din Eğitiminde Alternatif Eğitim Yaklaşımlarından Yararlanma İmkânı” konusunun ele alındığı araştırmada, Türkiye’de tanınırlıkları ve uygulama alanları olduğu için Montessori, Waldorf ve Reggio Emilia yaklaşımları tercih edilmiştir. Öncelikle bu üç yaklaşım ile ilgili kitap, makale ve tezler incelenmiş, araştırma için belirlenen “öğrenci, öğretmen ve veli, sınıf ortamı, program, yöntem, materyal, aile katılımı, din ve ahlak eğitimi” şeklindeki temalar çerçevesinde bilgi toplanmıştır. Ulaşılan bilgiler, MEB Okul Öncesi Eğitim Programı ve DİB 4-6 Yaş Kur’an Kursları Eğitim Programı ilkeleri ile çocukluk dönemi din eğitimi ilkeleri dikkate alınarak incelenmiş ve okulöncesi din eğitimine ışık tutmak amacıyla bir perspektif sunulmaya çalışılmıştır.

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Anket, mülakat, odak grup çalışması, gözlem, deney, görüşme teknikleri kullanılarak katılımcılardan veri toplanmasını gerektiren nitel ya da nicel yaklaşımlarla yürütülen her türlü araştırma için Etik Kurul İzni gerekmektedir. Ancak bu çalışma, doküman incelemesi ile gerçekleştirilmiş olması sebebiyle Etik Kurul İzni gerektirmemektedir.

2. Türkiye’de Uygulanan Alternatif Eğitim Yaklaşımları: Montessori, Waldorf, Reggio Emilia

Nitelikli bir erken çocukluk eğitimini amaç edinen birçok yaklaşım ve model bulunmaktadır. Program ve materyalleri ile birlikte yapılandırılmış olan uygulamalar “model” olarak ifade edilmekte; daha az yapılandırılmış olup eğitimcilere birtakım ilkeler sunan uygulamalar ise “yaklaşım” olarak kabul edilmektedir. Farklı kullanımlar olmakla birlikte Montessori, yaklaşımdan ziyade modele daha yakın bir yapıya sahiptir, Waldorf ve Reggio Emilia ise yaklaşım olma özelliği taşımaktadırlar. Gelişim kuramlarına ve araştırmalara dayanılarak geliştirilmiş olan bu yaklaşımların, ortak noktaları olmakla birlikte temelde farklılıkları, çocukların öncelikle neyi/neleri ve nasıl öğrenmeleri gerektiği ile ilgilidir. Bu da öğretmenin rolünü, sınıf ortamının düzenini ve eğitim programını etkilemektedir (Temel – İmir, ty). Bununla birlikte öğretmenlere sundukları özgürlük açısından da farklılıklara sahiptirler. Bazı yaklaşımlar, öğretmene alan açmakta, sadece rehber olacak ilke ve yöntemler sunmaktadır. Bazıları ise net sınırlar belirleyerek öğretmenin programa ve materyallere bağlı kalmasını beklemektedir. Model ve yaklaşım ayrımı, burada kendini göstermektedir. Nitekim bir model olarak Montessori eğitiminde materyaller özel tasarlanmış ve yapılandırılmıştır. Öğretmenlerin, bu materyalleri değiştirme veya farklı kullanma imkânı söz konusu değildir. Reggio Emilia ve Waldorf’ta ise materyallerin “gerçek, doğal, uyarlanabilir ve esnek” olması gibi birtakım prensipler bulunmakta, ancak materyal tercihi ve kullanımını öğretmene bırakılmaktadır (Temel – İmir, ty.). Model ve yaklaşım arasında belirgin bir fark olmakla birlikte araştırmada, metin bütünlüğü ve anlaşılabilirliği sağlamak adına “yaklaşım” kavramının kullanımı tercih edilmiştir. Eğitim yaklaşımlarını tematik olarak ele almadan önce her birini giriş mahiyetinde genel olarak tanıtmakta fayda görülmüştür.

Türkiye’de en çok tanınan ve birçok kurum tarafından uygulanan Montessori eğitimi, İtalya’nın ilk kadın doktorlarından biri olan Maria Montessori’nin, zihinsel engelli çocuklarla yaptığı çalışmalar neticesinde ortaya çıkmıştır. Daha sonra Montessori, 1907’de 4-7 yaş çocuklar için Casa Dei Bambini (Çocuk Evi)’yi açmıştır (Seldin, 2008). Uyguladığı farklı ve etkin eğitim-öğretim yöntemleri ile dikkat çekmiş ve 1950’li yıllarda Avrupa, Amerika ve Hindistan başta olmak üzere birçok ülkede Montessori metodu olarak okul öncesinde karşılık bulmuştur. Montessori’nin yaklaşımı üzerinde Rousseau, Pestalozzi, Jean Marc Gaspard Itard (1774-1838) ve Edouard Seguin (1812-1880) gibi bilim adamlarının etkisinin olduğu bilinmektedir (Korkmaz, 2006; Lillard, 2017).

Montessori'den sonra Türkiye'de en fazla uygulama alanı bulmuş olan Waldorf, ilk defa Almanya'da Waldorf-Astoria sigara fabrikasında çalışan ailelerin çocukları için tasarlanan bir eğitim yaklaşımı olup 20. yüzyılın başlarında birçok ülkeye yayılmıştır. İlk bağımsız Waldorf okulunu 1919 yılında Rudof Steiner (1861-1925) açtığı ve onun felsefi düşünceleri esas alındığı için bu okullara Steiner okulları adı verilmiştir (Morrison, 2021; Temel – İmir, ty.).

Araştırmanın konusu olan diğer bir eğitim yaklaşımı Reggio Emilia ise II. Dünya Savaşı sonrasında İtalya'da, bölge halkının savaş sonrası oluşan yaraları sarma çabalarının bir parçası olarak ortaya çıkmıştır. Gelecek nesillere yönelik bir yatırım ve umut olma özelliği taşıyan bu yaklaşımın uluslararası alanda kabul görmesinden sonra Avrupa ve Amerika'da Reggio okulları açılmaya başlamıştır. İtalyan kültürünün etkisinin hâkim olduğu bu yaklaşımın asıl tanınırlığının, "The Hundred Languages of Children" (ocuğun Yüz Dili) adlı kitabın 1993'te İngilizce olarak basılması ile gerçekleştiği bilinmektedir. Reggio eğitim yaklaşımının felsefi temelleri, John Dewey (1859-1952), Jean Piaget (1896-1980), Lev Vygotsky (1896-1934), Urie Bronfenbrenner (1917-2005), Jerome Bruner (1915-2016) ve Howard Gardner (d.1943) gibi isimlerin gelişim ve eğitim anlayışlarına dayanmaktadır. Ayrıca Reggio okullarının öncüsü olan Loris Malaguzzi (1920-1994) tarafından Montessori, "Reggio Emilia yaklaşımının annesi" olarak ifade edilmektedir. Bu yaklaşım, birçok kuramdan etkilenmekle birlikte zaman içerisinde kendi özgün yapısını ortaya koyabilmiştir.

Türkiye'de, alternatif eğitim yaklaşımlarının uygulanmaya başladığı, özellikle de okul öncesi kurumlarda yaygınlaştığı bilinmektedir. Bunlardan en eski tarihe sahip olan Montessori eğitim yaklaşımı olup ilk uygulamaların 1990'lı yıllarda gerçekleştiği ifade edilmektedir (Korkmaz, 2012). Bugün Montessori eğitimi uyguladığını ifade eden kurumlara bakıldığında bunların ağırlıklı olarak İstanbul ve Ankara'da yoğunlaştığı, Bursa, İzmir, Antalya, Konya, Kocaeli, Adana, Nevşehir, Samsun ve Tekirdağ illerinde de Montessori okullarının var olduğu görülmektedir (Alternatif Okullar, 26 AĞustos 2023). Waldorf okulları ise Montessori kadar yaygınlık kazanmamakla birlikte bu yaklaşımdan esinlenerek aılmış bazı kurumlar bulunmaktadır. Uluslararası Waldorf Kurumlarının Türkiye'de tek muhatap aldığı kuruluş olarak bilinen EĞitim Sanatı Dostları Derneği (ESDD), web sayfasında Waldorf eğitimi veren okulların adını vermektedir. Buna göre en fazla İstanbul'da bulunan bu okullar, az sayıda olmakla birlikte Ankara, Muğla, Antalya ve Eskişehir illerinde de açılmıştır (EĞitim Sanatı Dostları Derneği, 26 AĞustos 2023). Diğer taraftan Montessori ve Waldorf'a göre daha az sayıda eğitim kurumuna sahip olan Reggio Emilia eğitim yaklaşımı, Türkiye'de en fazla İstanbul'da uygulanmakta; Ankara, Adana ve Kocaeli illerinde de bu yaklaşımı benimsemiş okullar bulunmaktadır (Alternatif Okullar, 26 AĞustos 2023).

EĞitim yaklaşım ve modellerinin felsefelerini, program ve yöntemlerini bütüncül bir şekilde anlayabilmek için öğrenmeye ve öğretmeye nasıl bir anlam yükledikleri, sınıftan ne anladıkları ve hangi yöntemi benimsedikleri, materyal anlayışları, lme ve değerlendirmeyi nasıl yaptıkları ve eğitim sürecinde aileyi/veliyi nasıl konumlandırıdıkları büyük önem arz etmektedir. Bu sebeple Montessori, Waldorf ve Reggio Emilia'nın eğitim anlayışları "Ğrenci, Ğretmen ve veli, sınıf, yöntem ve materyal, lme ve değerlendirme, aile katılımı" bağlamında ele alınacaktır. Araştırmanın konusu gereği bu yaklaşımların din ve ahlak eğitimine dair fikir ve uygulamaları hakkında da ayrı bir başlık altında bilgi verilecektir.

2.1. ÖĞrenci / Ğrenen ocuk

EĞitim yaklaşımlarının Ğrenci olarak çocuğu nasıl konumlandırıdıklarını anlayabilmek için "ocuk ve çocukluk" ile ilgili bakış açılarını ortaya koymak gerekmektedir. Zira eğitim yaklaşım ve modellerinin her birinin "ocuk" ile ilgili bir felsefesi bulunmaktadır. Sahip oldukları çocukluk felsefesi, bu yaklaşımların öğrenme ve öğrenciye bakışını etkilediği gibi öğretmenin rolü, sınıf ortamı, eğitim yöntem ve materyalleri üzerinde de belirleyici bir rol üstlenmekte; bütün eğitim-Ğretim faaliyetlerine zemin oluşurmaktadır.

Montessori eğitim modelinde her şeyden önce çocuğun saygınlığı ön plandadır. Birey olarak saygı duyulması gereken bir varlık olarak konumlandırılan ocuk, aynı zamanda doğuştan bir zekâya sahip akıllı, muhakeme yapabilen, içsel motivasyonu olan, kendi gelişim hızında hayatı deneyimleyerek öğrenen etkin bir öğrencidir. Çocuğa seçim hakkı verildiğinde o, kendisi için gerekli olan bilgi ve beceriyi elde

edecektir. Bu, çocuğun “olumlu benlik algısı” edinmesine de katkı sağlayacaktır (Temel – İmir, ty.). Montessori, 20. yüzyılın başlarında tartışılan çocukların, “boş levha/yazı tahtası” gibi olduğuna dair fikirlere, eğitim anlayışı ile karşı çıkmıştır. Ona göre çocuk zaten bir oluşum içerisindedir, bu sebeple amaç ona şekil vermek, onu biçimlendirmeye çalışmak değil, oluşuma destek vermek şeklinde olmalıdır (Montessori, 2016). Dolayısıyla öncelikle çocuk özgürleştirilmeli ve eğitimde, çocuk merkezde olmalıdır. Montessori, gelişimi üç evreye ayırmaktadır: İlk evre 0-6 yaş (0-3, 3-6 şeklinde ikiye ayrılır), ikinci evre 6-12 yaş, üçüncü evre de 12-18 yaşdır. 0-6 yaş, gelişimin en dinamik olduğu evredir ve diğer dönemler için bir ön basamak niteliğindedir (Montessori, 2015; Temel – İmir, ty.).

Montessori’de öğrenci olarak çocuk ise öncelikle kendinin birinci öğretmenidir. İçsel bir motivasyonla dış dünyaya ve çevreye karşı çok duyarlıdır. Hayatının ilk yıllarında (0-3) sosyal ve fiziksel dünyanın uyarılarına tepkiler vererek zihnini biçimlendirmektedir. Çocuk bu dönemde Montessori’nin ifadesi ile “emici zihin” yeteneği ile çevreden gelen bilgileri adeta emmekte ve bu yeteneği kazandıktan sonra 3-6 yaşlarını kapsayan kasıtlı öğrenme sürecine girmektedir. Bilinçli bir şekilde çevreyi keşfetmeye ve öğrendiklerini organize etmeye çalışan çocuk, çeşitli şemalar oluşturmaktadır. Piaget’in bilişsel kuramının temel kavramlarından biri olan “şema”, öğrenmenin temel yapısıdır ve belirli bilişsel, davranışsal kalıplardır. Öğrenilen her bilginin veya edinilen her tecrübenin yerleştirildiği çerçeveler olup zamanla gelişip çoğalmaktadır. Şemaların artması, olgunlaşma ve tecrübe ile mümkündür (Selçuk, 2018; Yıldırım, 2016). Çocuklar, yetişkinler ile temas halinde öğrenen, kendini kontrol eden ve kendi kendine öğrenen bir öğrenci modeli oluşturmaktadır. Bir öğrencinin gerçek potansiyeline ulaşabilmesi için özgürce seçimler yapması gerekmektedir. Zira her çocuk, gelecekte olacağı kişiyi potansiyel olarak içinde taşımaktadır, onu ortaya çıkarabilmesi ancak özgür bir ortamda mümkün olur. Montessori, çocukların öğrenmek için içsel motivasyonları olduğunu düşünmektedir. Bu sebeple ona göre dışsal ödüller zarar verici ve iç motivasyonu engelleyici özelliğe sahiptir. Bir anlamda ödülün, çocuğun doğal gelişimini ve öğrenme sürecini bozduğunu ifade etmektedir. Zira Montessori öğrencisi, kendi kendine öğrenme potansiyeline sahiptir ve etkinlikler vasıtasıyla bireysel olarak kendi hızında öğrenir ve zaman içerisinde beceri kazanır ve ustalaşır (Korkmaz, 2012).

Waldorf eğitim yaklaşımında da Montessori’de olduğu gibi çocuğun gelişimine ve gelişim hızına saygı esastır. Çocukların sınıfta her şeyden önce çocuk olması beklenir. Çocukların özgürleştirilmesi, ruhsal potansiyellerini ortaya çıkarabilmek ve sorumluluk alabilmelerini sağlamak adına gerekli görülmektedir (Montessori, 1992). Bu yaklaşıma göre her çocuk, doğuştan yetenek sahibidir. Eğitimcilerin amacı, bu yetenekleri ortaya çıkarmak olmalıdır. Çocukların gözlemleyerek, taklit ederek ve deneyimleyerek öğrendikleri ve rekabetçi olmadıkları savunulmaktadır. Waldorf’a göre çocuğun eğitimi bütüncül olmalıdır. Zira insan, beden, ruh ve tinden oluşmaktadır. İnsan doğasında, varoluşu anlama iç görüşü mevcuttur, bu potansiyeli de ancak özgür olduğu zaman kullanabilir ve netice itibarıyla kendini gerçekleştirir (Özdoğan, 2020). Hayatın ilk 7 yılında insanın bu yönlerinin gelişmesi için ortam ve imkân sunulmalıdır. Sağlıklı bir gelişim için çocuklar 7 yaşına kadar akademik bir bilgi ve sürece tabi tutulmamalı ve öğrenmeye zorlanmamalıdır. Bunun yerine rahat bir ortamda özgür ve mutlu bir şekilde günlük yaşamsal becerileri tecrübe etmelidirler (Morrison, 2021; Temel – İmir, ty.).

Her iki eğitim yaklaşımında olduğu gibi Reggio Emilia’de de çocuk, doğuştan bir gelişim ve eğitim potansiyeline sahiptir ve doldurulması gereken boş bir kap değildir. Her çocuğun bir gerçekliği ve güçlü yanları vardır. Aynı zamanda çocuklar meraklı ve yeteneklidirler (İnan, 2012). Reggio Emilia çocuk anlayışında öne çıkan fikir “çocuğun yüz dili” olarak ifade edilmektedir. Buna göre “Bir çocuğun 100 lisanı, 100 eli, 100 fikri, 100 düşünme şekli, oynama şekli ve konuşma şekli” vardır, ancak okul ve kültür bunların 99’unu çalmaktadır (Edwards, 1998). Aynı zamanda Reggio’da çocuklar, zayıf yönleri ile değil güçlü tarafları ile tasvir edilmektedir. Reggio Emilia yaklaşımı çocukları, kendi öğrenme süreçlerinin liderleri olarak görmektedir. Çocukların bilgiyi, tek başlarına yapılandırmadıklarını, işbirliği ve etkileşim ile bilgi elde ettiklerini öne sürmektedir. Piaget’in, bilgiyi bireyin tek başına yapılandığı anlayışını kabul

etmeyerek yetişkin desteğinin önemli olduğunu ifade etmektedir. Buradan yola çıkarak Reggio Emilia eğitim felsefesinin, Piaget ve Vygotsky'nin bilişsel gelişim yaklaşımlarının ortalaması olduğu söylenebilir. Zira çocuğun potansiyelini fark edip onu bir adım öteye taşıyacak olan yetişkinlerdir. Ancak bilgiyi yapılandıracak, üretecek olan da çocuğun kendisidir. Öğrenme, önceden hazırlanan bir bilginin öğrencilere sunulması veya ezberletilmesi ile gerçekleşmemektedir. Deneyim ve aktif katılım çocuklar için çok önemlidir, dolayısıyla çocukların pasif olduğu bir ortamda sağlıklı bir bilişsel gelişimin olması pek mümkün değildir (AÇEV, 28 Ağustos 2023; Temel – İmir, ty.).

2.2. Öğretmen / Eğitimci

Alternatif eğitim yaklaşımlarında öğretmenin sınıftaki rolü, genel kabulden oldukça farklıdır. Genel olarak okulöncesi öğretmenin, “bilgi aktaran” olma konumundan uzaklaştırıldığı, çocuk merkezli hareket eden, öğrenmeye açık, öğrenci ile işbirliği yapan “rehber ve rol model” olarak konumlandırıldığı görülmektedir.

Montessori, çocuk anlayışından hareketle eğitimciye, geleneksel anlayıştan farklı olarak “gözlemci, kolaylaştırıcı, düzenleyici, ortam hazırlayıcı ve kayıt tutucu” gibi roller yüklemektedir. Öğretmen, öğrenciyi eğiten değil, onun çevresi ile bağlantı kurmasını sağlayan, doğru zamanda çocuğa destek olan iyi bir gözlemcidir. Gerektiğinde çocuğun öğrenme alanına dâhil olan ve onunla birlikte öğrenendir. Öğretmenin rolü, sınıfı düzenlemek ve sürdürülebilir öğrenme alanları oluşturmak, aynı zamanda öğrenciye rehberlik etmek, zaman zaman da arka planda kalarak gözlem yapmak şeklindedir. Öğretmen doğrudan öğretmez, rehberlik yapar ve model olur. Çocuklar, sınırlar içerisinde özgürlüğe sahip olmalıdır. Bu sebeple öğretmenler, kuralları ve onlardan ne beklediklerini açık bir şekilde belirtmeli, çocuklara sınırlarını öğretmelidir. Bu sınırlar içerisinde çocukların özgür bir şekilde seçim yapmasını sağlamalıdır (Korkmaz, 2006; Lillard, 2017; Montessori, 2019). Montessori öğretmeni olmak kişisel yetkinlik ile birlikte özel bir eğitim almayı gerektirmektedir. Bu sebeple ulusal veya uluslararası kuruluşlar tarafından verilen kuramsal ve uygulamalı eğitimleri almış olan sertifikalı öğretmenler Montessori okullarında görev alabilmektedir (Temel – İmir, ty.).

Waldorf eğitim yaklaşımının mimarı kabul edilen Steiner'e göre ise öğretmen olmayı tercih eden bir kimse, öncelikle kendini bu mesleğe adanmalı ve görevini hevesle yerine getirmelidir. Çocuğa saygı ile yaklaşmalı ve gelişimin hızından ziyade kalitesinin daha önemli olduğunu bilerek hareket etmelidir. Bu sebeple herkes öğretmen olmamalı, öğretmenlik rolü üstlenenler sabırlı, sıcak, rahatlatıcı ve dingin olmalı; çocukların duygusal, sosyal, fiziksel ve psikolojik sağlığını korumalıdır. Çocuklara stresten uzak, onların gelişim alanlarının hepsine hitap eden bir ortam hazırlamalıdır (AÇEV, 28 Ağustos 2023). Waldorf öğretmenleri sınıfta grup lideri olarak etkinlikleri planlama sorumluluğunu üstlenmekte, çocuklar ile birlikte problem çözmekte ve keşifler yapmaktadır. Etkinliklerde özne çocuklardır, öğretmenler ise rehber konumundadır (Kotaman, 2009; Steiner Waldorf Education, 2020). Waldorf okulöncesi öğretmeni olabilmek için IASWECE (Uluslararası Steiner/Waldorf Erken Çocukluk Eğitimi Derneği) veya derneği temsilen ulusal kuruluşlar tarafından verilen eğitimleri almak ve sertifika sahibi olmak gerekmektedir.

Reggio Emilia öğretmenleri de Waldorf öğretmenlerine benzer şekilde öğrenci ile birlikte öğrenmeye açık olmalıdır. Nitekim bu yaklaşımda, öğretmen ve öğrenciler sınıf içerisinde birlikte araştırma yaparlar, birbirlerinden öğrenirler ve beraber gelişim gösterirler. Bu sebeple iyi eğitimci yoktur, gelişime açık eğitimci vardır. Çocukların kendilerini ifade etmelerini sağlamak, potansiyellerini ortaya çıkaracak yöntemler kullanmak ve materyaller sunmak öğretmenlerin sorumluluğundadır. Ayrıca öğretmen, her çocuğu ve sınıfı iyi tanıyarak hareket etmeli, bu doğrultuda çalışma yapmalıdır. Reggio öğretmeni, öğrenci ile birlikte öğrenen olduğu gibi gerektiğinde sorular sorarak çocukların merak duygularını harekete geçiren bir yönlendirici ve rehberdir. Çocukların sorun çözme becerilerini geliştirmek için bazen onları provoke eder bazen de arabuluculuk görevi üstlenir. Reggio okullarında “atelierista” adı verilen uzman sanat öğretmenleri de bulunmaktadır. Çocukların kendilerini resim, müzik ve dans gibi etkinliklerle ifade ettikleri “atelier” denilen atölyelerde onlara eşlik etmektedirler. Nihai olarak öğretmenler, gözlemlerini birbirleri ile paylaşmaktadırlar (Cadwell, 2020; Coşkun, 2022).

2.3. Sınıf / Öğrenme ortamı

Eğitim öğretimin en önemli unsurlarından biri olan sınıf ortamı, okul öncesi kurumlarda hem öğrenci hem de öğretmen açısından büyük önem arz etmektedir. MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda fiziksel mekânın eğitimdeki önemi; "Bir okul öncesi eğitimi kurumunun, çocukların eğitim gereksinimlerini karşılar nitelikte tasarlanmış olması önemlidir. İyi tasarlanmış eğitim ortamları çocukların etkin öğrenmelerini destekler ve yaratıcı problem çözme becerilerini geliştirir..." şeklinde ifade edilmekte ve eğitim programının planlanıp uygulanabilmesi için de sınıfların "öğrenme merkezlerini" içerecek şekilde düzenlenmesi öngörülmektedir. Okul öncesi eğitim kurumlarında bulunması önerilen merkezler; blok, kitap, müzik, sanat, fen ve dramatik oyun merkezleri şeklindedir. Bu merkezler, "ilgi köşeleri" olup öğretmen, gerektiğinde sınıfın fiziksel yapısına göre yeni merkezler de oluşturabilecektir (MEB, 2013).

Alternatif eğitim yaklaşımlarında da sınıf düzeni ve ortamı ile ilgili kendilerine özgü bir model söz konusudur. Montessori için sınıf, öğrenmenin en önemli parçası olup düzenli, estetik, anlamlı ve ilginç olmalıdır. Çocuklar, anlamlı bir çevre için programlanmışlardır ve gelişim özelliklerine uygun iyi hazırlanmış bir sınıf ortamı doğal öğrenmeyi sağlar. Sınıf ortamında mevcut olan her şey çocuklara hitap etmeli ve öğrenmenin bir parçası olmalıdır. Gereksiz, dikkat dağıtıcı eşya kullanılmamalı, bütün eşyaların düzenli ve güzel olmasına dikkat edilmelidir. Sınıfta, çocuğun kendisini özgür hissettiği ancak sınırsız bir bağımsızlığın da olmadığı bir düzenleme yapılmalıdır (Morrison, 2021; Temel – İmir, ty.).

Waldorf okul öncesi sınıfları ise âdeta bir ev ortamının uzantısı gibi görünmektedir. Düzen ve estetik konusunda Montessori ile örtüşmekle birlikte ortamın düzenlenme biçimi ve kullanılan materyaller bakımından farklılık göstermektedir. Waldorf'a göre çocuklar, çevrelerine karşı çok duyarlı olup çevre ile etkileşimleri vasıtasıyla bilgi edinebilirler. Bu sebeple sınıf ortamı çocuğun bütün duyu organlarını kullanabileceği bir şekilde düzenlenir. Sınıfta sağlam, kullanışlı, sade ve açık renkli, doğal malzemelerden üretilmiş eşya ve mobilyalar kullanılır. Duvarlarda ve eşyalarda renk seçimi önemli olup fotoğraf, poster, yazı vs. bulunmamaktadır. Göz yormayan, açık renkler tercih edilmektedir. Genel olarak plastikten ziyade ahşap malzemeler ile sınıf döşenmektedir (Kurtulmuş, 2019). Bir Waldorf anaokulu, çocuk için bir "ev ortamı" görünümünde olup çocuğun kendini rahat, özgür hissedeceği bir düzene sahiptir. Önemli olan çevreyle etkileşim halinde olan çocuğun, içsel gücünü harekete geçirecek bir ortam oluşturmak ve onu aşırı uyaranlardan korumaktır. Bu sebeple sınıf ortamında elektronik bir materyal, yüksek ses ve gürültüye sebep olabilecek hiçbir eşya bulundurulmamaktadır. Steiner, öğretmenin en önemli görevlerinden birinin çocuk için bu ortamı hazırlamak olduğunu savunur (Nicol – Taplin, 2018; Waldorf School, 29 Ağustos 2023)

Montessori'den oldukça fazla etkilenen Reggio Emilia'de okulun kendisi yani fiziki ortamı üçüncü öğretmen görevi görmektedir. Öğrencinin bizzat kendisi birinci öğretmen, yetişkin ikinci öğretmen, sınıf da üçüncü öğretmen olarak konumlandırılmaktadır (Temel, 2005; Öztürk 2006). Amaç, çocuğa bir şeyler öğretmek değil, çocuğun yetişkin desteği ve uygun bir ortam vasıtasıyla kendi öğrenme sürecinin liderliğini yapabilmesini sağlamaktır. Bu bağlamda fiziki çevre kadar okulun sosyal çevresi de önem arz etmektedir. Çocukların gerçek hayatta karşılaşabileceği ev bölümlerinin okulda da olması, doğal yaşamın bir parçası olarak meyve ağaçları ve çiçeklerin olduğu bir bahçenin bulunması, öğrenme açısından gerekli görülmektedir. Sosyal etkileşimin olabilmesi için de okullarda ortak alanlar düzenlenmekte, çocukların birbirleri ile iletişim kurmaları sağlanmaktadır. Ayrıca diğer eğitim yaklaşımlarından farklı olarak Reggio okullarında farklı özelliklerde aynalar bulundurulmaktadır. Yerde ve tavanda kullanılan çeşitli ayna türleri ile çocukların, kendilerini farklı açılardan görmeleri amaçlanmaktadır. Böylelikle çocukların kimlik oluşum sürecine katkı sağlanmaktadır. Reggio sınıflarında sanat, matematik, blok, dramatik oyunlar, okuma yazma, bilim, el becerisi gibi merkezler vardır. Diğer eğitim yaklaşımlarından farklı olarak sınıflar daha kalabalık görünümündedir ve duvarlar poster ve tablolarla doludur (Bennet, 2001; Temel, 2005; Şahin, 2019).

2.4. Program, yöntem ve materyal

Alternatif eğitim yaklaşımlarının çocuk, öğretmen ve sınıf tasavvurlarında benzerlikler olmakla birlikte program içerikleri ve yöntemleri oldukça farklıdır. Kullanılan materyallerin malzemeleri konusunda aynı ilkeyi benimsemişlerdir ancak Montessori yapılandırılmış öğretim materyalleri kullanırken Waldorf ve Reggio'da, yapılandırılmamış materyaller tercih edilmektedir. Bu bağlamda eğitim yaklaşımlarının program içeriklerini, yöntem ve materyal kullanımı ile birlikte değerlendirmek daha anlaşılır olacaktır.

Montessori sınıflarında 3-6 yaş grubu çocuklar karma bir şekilde eğitim görmektedir. Akran öğrenmesine önem verildiği gibi farklı yaş gruplarının birbirlerinden çok şey öğrendikleri düşünülmekte ve yaş grupları sınıflara ayrılmamaktadır. Eğitim programında hedef ve amaçların ne olduğu net bir şekilde görülmektedir. Öğrenme çoğunlukla bireysel bir şekilde ilerlemektedir, bu sebeple bazı çocuklar okula başlamadan önce okuma yazma becerisi kazanmış olmaktadır. Eğitim programında; günlük hayat, duyu alan, matematik, dil, bilim, coğrafya, sanat ve müzik şeklinde farklı etkinlik alanları ve materyalleri bulunmaktadır (Korkmaz, 2006; Morrison, 2021). Montessori'nin materyalleri standart olup düzenli ve estetikdir. Çocuklara belirli bilgi ve becerileri kazandırmak üzere tasarlanmıştır. Materyaller tamamen öğrenme amaçlıdır ve ahşap malzemelerden oluşmaktadır. Montessori'de plastik, yapay malzemeler mümkün mertebe kullanılmamakta; materyallerin doğal ve dayanıklı olmasına özen gösterilmektedir (Çakıroğlu Wilbrant, 2009; Temel – İmir, ty.).

Genel olarak Montessori eğitiminde dört tür materyal bulunmaktadır. Bunlar; günlük hayata alıştırmaya materyalleri, duyu materyalleri, didaktik materyaller ve kozmik materyaller şeklindedir. Montessori eğitiminde günlük hayata alıştırmaya materyalleri; cam bardaklar, seramik kaplar, gerçek çatal, bıçak, ütü ve süpürge gibi nesnelere oluşmaktadır. Çocuklar, günlük hayata kendi boylarına uygun olan bu nesnelere kullanarak gerçek etkinlikler ile hazırlanmaktadır. Dolayısıyla bir evde gerekli olan bütün işleri, çocuklar sınıf ortamında doğal bir şekilde tecrübe etmektedir. Montessori eğitiminde çocukların gerçek olmayan nesnelere ile meşgul edilmesi uygun görülmemekte, bunların çocuğu tatmin etmediği ve bencilleştirmediği düşünülmektedir (Morrison, 2021).

Duyu materyalleri, beş duyuya hitap eden fiziksel özelliklere sahip olup renk, boyut, ses, ağırlık, ısı ve doku gibi farklılıkları dikkate alınarak gruplandırılmıştır. Ayrıca materyaller, çocukların dikkatini çekecek ve onu etkin kılacak mahiyettedir. Gruplandırılan materyaller, belirli bir amaca uygun olarak tasarlanmış olup çocukların, etkinlik sırasında hata kontrolü yapmalarına imkân sağlayacak şekilde hazırlanmıştır. Montessori programında dil gelişimi ve erken okuryazarlık için geliştirilmiş materyaller de bulunmaktadır. Bunlar didaktik materyaller olup çocukların okuma yazma öğrenmesine katkı sağlamaktadır. Materyal ve etkinlikler kalem becerisi kazandıracak mahiyettedir ancak her çocuk kendi bireysel özellik ve hızına göre okuma yazma öğrendiği için sıralama da farklılaşabilmektedir (Wardle, 2009). Montessori programında yer alan bir diğer didaktik materyal grubu da matematik ile ilgilidir. Soyut kavramlar çocuklara fiziksel olarak sunulmakta, kademeli ve doğal bir matematik öğrenimine imkân verilmektedir. Her aşamada bazı güçlüklerle baş etmek durumunda kalan çocuk böylelikle problem çözme becerisi kazanmakta, soyut düşünme biçimine doğru gelişim göstermektedir. Montessori'de, çocukların evreni tanımasını ve parçası oldukları bütünü fark etmeleri için biyoloji, fizik ve kimya ile ilgili bilim etkinlikleri bulunmakta; coğrafya materyalleri kullanılmaktadır (Morrison, 2021; Fulya – İmir, ty.).

Montessori eğitimi, sanat ve müziği de önemsemekte; çocukların kendilerini ifade etme biçimi olarak bu iki alanı destekleyen materyaller ve etkinlikler sunmaktadır. Bütün öğrenme alanlarını, hayatın doğal bir parçası olarak gören bu yaklaşım, renkli boya kalemleri, farklı dokuya sahip kâğıt ve kumaş parçaları gibi materyalleri sanatsal gelişim için ortamda bulundurmakta; çeşitli çalgı aletleri ve hareketleri de müziğin keşfi için kullanılmaktadır (Wardle, 2009).

Waldorf eğitim yaklaşımına bakıldığında, çocuğun ilk yedi yılda herhangi bir bilgiye veya akademik uyarılara maruz bırakılmasının gelişimi olumsuz etkileyeceği anlayışı ile karşılaşılmaktadır. Montessori'den temel farklılığın bu noktada olduğu söylenebilir. Zira Montessori eğitimindeki materyal ve etkinlikler çoğunlukla akademik öğrenmeye hazırlık veya başlangıç olarak kabul edilebilir. Waldorf'ta

ise herhangi bir öğretim materyali kullanılmamaktadır. Zengin uyarıların olduğu bir sınıf ortamının öğrenmeyi destekleyeceği ve doğal yollarla çocukların beceri kazanacağı düşünülmektedir. Buradan hareketle çocukların dil gelişimi hikâye, şiir ve şarkılar ile beslenmekte; oyunlar ve aktivitelerle fen ve matematik alanı geliştirilmeye çalışılmaktadır. Aynı zamanda sanat ve müzik etkinliklerine de programda yer verilmektedir. Öğretmenden öğrenciye giden bir bilgi aktarımından ziyade oyun ve etkinlikler vasıtasıyla doğal ve kendiliğinden öğrenme gerçekleştirilmektedir. Waldorf'ta hayali oyuna, matematik becerisini geliştirdiği düşüncesi ile önem verilmektedir. Bu noktada Montessori ile Waldorf eğitimleri birbirinden ayrılmaktadır. Zira Montessori yaklaşımında çocukları bencilleştirmediği, öğrenme alanından ve gerçek dünyadan uzaklaştırdığı gerekçesi ile hayali oyuna sıcak bakılmamaktadır.

Waldorf eğitiminde kullanılan temel yöntemler; oyun, hikâye anlatımı ve öritmi şeklindedir (Kotaman, 2009). Çocukların, on iki yaşına kadar sanatsal ve yaratıcı bir bilince sahip olduğu, bu yaşa kadar mitolojik hikâyeler, peri masalları ve fabllar ile hayal güçlerinin geliştirilmesi gerektiği düşüncesi hâkimdir. Waldorf'un iki önemli ilkesinden biri olan öritmi ise bir hareket ve performans sanatıdır, tedavi amaçlı da kullanılmaktadır. Konuşmanın ve müziğin beden hareketleri ile ifade edilme biçimidir, denilebilir (Bayhan ve Bencik, 2008; Temel – İmir, ty.).

Waldorf okulöncesi kurumlarında dış mekân da eğitim amaçlı kullanılmakta ve çeşitli etkinlikler yapılmaktadır. Bu şekilde çocuğun, doğada kendisini keşfetmesi ve doğanın bir parçası olduğunu fark etmesi için imkân sunulmaktadır (Toran, 2015). Sınıf içinde kullanılan materyallerin büyük bir kısmı da, sukabağı, kozalak, ağaç dalları, çakıl taşları gibi doğaya ait doğal malzemelerden oluşmaktadır. Çocukların doğayı tanıması ve doğayla birlikte olması için sınıfta bulundurulmuş bu materyallerin yanı sıra yün iplik, yumak, el yapımı bebek gibi oyun malzemelerine de yer verilmektedir. Çocuklar, yapay olmayan ve hayal güçleri ile oyunlar tasarlayabilecekleri uyarıcı malzemeler ile baş başa bırakılmaktadır. Öğrenci merkezli bir yaklaşım olan Waldorf'ta, diğer eğitim yaklaşımlarında olduğu gibi çocuğun yaparak yaşayarak öğrenmesine önem verilmekte, bunun için ortam hazırlanmaktadır (Toran, 2015).

Reggio Emilia yaklaşımında ise herhangi bir resmi, yapılandırılmış program veya müfredat bulunmamaktadır. Çocukların soruları ve fikirleri doğrultusunda öğretmenlerin deneyimlerini kullanarak yürüttükleri bir süreç söz konusudur. Öğretmenlerin, çocukların ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda düzenleme yaptığı esnek bir program yapısı vardır. Reggio, proje temelli bir eğitim yaklaşımıdır. Öğrencilerin ilgileri doğrultusunda matematik, fen, yazı, müzik ve sosyal gibi alanlarda proje seçimi yapılmaktadır. Çocuklar, bilgiyi doğrudan edinmek yerine projeler aracılığı ile deneyimleyerek öğrenmektedir (İnan, 2012; Şahin, 2019).

Reggio Emilia okullarında Waldorf eğitim yaklaşımında olduğu gibi kullanılan eşya ve materyaller doğal malzemeden yapılmıştır ve birçoğu cam boncuk, pipet, seramik parçaları gibi dönüştürülebilir özelliktedir. Sınıflarda plastik ürünler tercih edilmemektedir. Eğitimin önemli bir parçası olan okul bahçesinde veya parkında da bu prensip devam etmekte, çocukların oyun oynadıkları yerlerde ahşap malzemeler kullanılmaktadır. Sınıflarda aileler tarafından yapılmış el kuklaları, kukla sahneleri, gölge oyunları için hazırlanmış perde ile duvara resim ve renk yansıtabilme için tepegöz bulunmaktadır. Nitekim sınıf içerisinde konulara göre farklılaşan çok sayıda resim ve şekil vardır. Materyallerin hepsi çocukların rahatlıkla ulaşabilecekleri boyutlarda yapılmış olan raflara, açık ve görünür bir şekilde konulmaktadır (Edwards, 1998; Temel vd., 2017).

2.5. Ölçme ve değerlendirme

Eğitimde, öğrenmenin ne oranda gerçekleştiğini veya öğrencinin, programın kazanımlarını elde edip etmediğini tespit etmek amacıyla birçok ölçme ve değerlendirme yöntemi kullanılmaktadır. Tercih edilen yöntem ile program çıktılarının ve ölçülen kazanımın uyumlu olması, sonucun güvenilirliğini etkilemektedir. Bugün klasik ölçme ve değerlendirme tekniklerinin yanı sıra alternatif ya da tamamlayıcı yöntem ve teknikler de kullanılmaya başlanmıştır (Elibol, 2014; Mcafee & Leong, 2020). Öğrencilerin

gelişimini çok yönlü değerlendirme imkânı sunan bu yöntem ve tekniklerin, alternatif eğitim yaklaşımlarında daha fazla kullanıldığı görülmektedir. Bu yaklaşımların öğrenci ve öğrenmeye yükledikleri anlam ile ölçme araçları örtüşmektedir. Nitekim bu yaklaşımlarda, temel eğitimde uygulanan ölçme ve değerlendirme yöntemlerinden farklı olarak bireysel değerlendirmeler yapılmaktadır. Böylelikle çocuklar sınıf arkadaşları ile kıyaslanmadan kendi hızlarında ilerleme gösterme imkânı bulmaktadır.

Montessori modelinde, okul öncesi çocuklar için gözlem metoduna önem verilmekte ve öğretmenler gözlem raporları tutmaktadır. Çocuklar ile ilgili değerlendirmeler gözlem raporları üzerinden yapılmaktadır. Her çocuk kendi bireysel hızında bir öğrenme gerçekleştirdiği için gelişim ve öğrenme ile ilgili değerlendirmeler kişiye göre yapılmakta ve sürece yapılmaktadır (Korkmaz, 2006; Wardle, 2009).

Waldorf yaklaşımında da çocukların kendi öğrenme hızları ön planda tutulmakta ve onları yarıya sürükleyecek herhangi bir değerlendirme yapılmamaktadır. Steiner, çocukları bilgi ve becerilerine göre etiketlemeye, gruplandırmaya yönelik yöntemlere karşı çıkmış, sadece okulöncesinde değil sonraki eğitim basamaklarında da aynı felsefe ile hareket edilmesi gerektiğini ileri sürmüştür. Dolayısıyla Waldorf okullarında sınav, sınıf geçme, ödüllendirme ve ceza verme gibi uygulamaların hiçbirine yer verilmemektedir (Nicol – Taplin, 2018).

Reggio Emilia eğitim yaklaşımında değerlendirme için geleneksel testler ve notlar yerine dokümantasyon kullanılmaktadır. Dokümantasyon, öğrencilerin ne öğrendiklerini tespit eden bir uygulama değildir. Daha çok çocukların, projeyi nasıl yürüttüklerine dair bir rapor mahiyetinde olup amaç onların, duygu ve düşüncelerini fark etmek, kabiliyetlerini ortaya çıkarmaktır. Fotoğraf, ses ve video kaydı gibi ürünlerin toplanması ile gerçekleşen dokümantasyon, çocukların öğrenme süreçlerini görünür hale getirmektedir. Yeni proje konularının ortaya çıkmasını, öğretmenlerin ve ebeveynlerin, çocukları daha iyi anlamalarını sağlamaktadır. Bu uygulama ile çocuklar da kendi çabalarını görme imkânı bulmaktadır (Edwards, 1998; İnan, 2012).

2. 6. Aile/Veli katılımı

Aile katılımı, okulöncesi dönemde çocukların sosyal, bilişsel, duygusal ve ahlaki olarak sağlıklı gelişim gösterebilmesi, eğitim-öğretim faaliyetlerinin daha etkili ve sürdürülebilir olması için okul ve aile bireylerinin işbirliği yapması anlamına gelmektedir. Amaç, okul ile ev arasında koordinasyon sağlamak, sosyal ve kültürel dezavantajları en aza indirmek, çocukla birlikte ailenin de gelişimine destek sağlamaktır (Çamlıbel Çakmak, 2010). Türkiye’de ilk resmi okulöncesi eğitim programı, MEB tarafından 1994 yılında hazırlanmış; 2002 ve 2006 yıllarında program yeniden düzenlenmiştir. 2006 yılında hazırlanan programda, aile katılımının çocuklar üzerindeki olumlu etkisine vurgu yapılmış ve okul öncesi eğitimde en iyi yaklaşımın, çocuğu tek başına birey olarak değil, ailesi ile birlikte ele alan yaklaşım olduğu belirtilmiştir (MEB, 2006). 2013 yılında yapılan düzenleme ile de öğretim programında, “Aile eğitimi ve katılımı, okul ve ev arasındaki devamlılığı destekleyerek kazanılan bilgi, beceri ve tutumların kalıcılığını sağlar” ifadesine yer verilmiş; okul öncesi eğitimin temel ilkeleri arasına “Eğitim sürecine çocuğun ve ailenin etkin katılımı sağlanmalıdır” şeklinde bir madde konulmuştur (MEB, 2013). Bu doğrultuda okul öncesi kurumlar, ailelerin eğitim sürecine dâhil olabilmesi için çeşitli etkinlikler düzenlemek durumundadır.

Alternatif eğitim yaklaşımlarında ailenin konumuna, eğitim sürecine katılımına bakıldığında araştırmaya dâhil ettiğimiz üç eğitim programının da faaliyetlerini aile ile işbirliği yaparak sürdürdüklerini görmek mümkündür. Ancak her birinin, aileyi eğitim sürecine katmaları aynı şekilde gerçekleşmemektedir. Montessori ve Waldorf yaklaşımlarının her ikisinde de aile desteğine büyük önem verilmekte; okuldaki eğitimin başarısı için ailenin, yaklaşımı bilmesi ve benimsemesi gerektiği düşünülmektedir. Montessori eğitim metodunda aile, sürecin önemli bir parçasıdır, bu sebeple aile eğitimleri ihmal edilmemelidir (Yıldız, 2019).

Waldorf okullarında ebeveyn ve öğretmen işbirliği çok önemlidir. Bu amaçla aileler, eğitim felsefesi ve programı hakkında bilgilendirilir, gerektiğinde aile eğitimleri düzenlenir. Okulun yaklaşım şeklinin evde de sürdürülmesi beklenir. Zira bu eğitim yaklaşımları resmi eğitim programından veya genel kabul

görmüş eğitim anlayışından farklı bir perspektif sunmakta ve çocuğun bireysel hızı doğrultusunda hareket etmektedir. Bu noktada ailelerin eğitim yaklaşımları hakkında bilgi sahibi olması ve okul ile işbirliği yapması büyük önem arz etmektedir. Öğretmenler, ev ziyaretleri yapar ve çocukların evde ne kadar süre ile televizyon seyrettiklerini takip ederler (Gürkan - Ültanır, 1994; Kaya ve Gündüz, 2015; Toran, 2015).

Reggio Emilia okullarında ise aile, daha etkin bir konumdadır. Kurumun yönetiminde velilerden oluşan bir danışma kurulu yer almaktadır. Aynı zamanda veliler, eğitim programının düzenlenmesinde yetki alabilmektedir. Reggio okullarını farklı kılan özelliklerden biri de ailelerin, karar mekanizmasında yer almalarıdır (Coşkun – Durakoğlu, 2015). Bu anlamda ailelerin, eğitim yaklaşımının önemli bir bileşeni olduğu söylenebilir.

3. Alternatif Eğitim Yaklaşımlarında Din ve Ahlak Eğitimi

Din psikolojisinin temel araştırma konularından biri olan dini gelişim, gelişim psikolojisinde ayrı bir alan olarak ele alınmamış, zaman zaman sosyal, duygusal ve ahlaki gelişim içerisinde değerlendirilmiştir. Dini gelişimin ayrı bir gelişim alanı olarak inceleme konusu olması daha çok son yüzyılda kendini göstermiş ve bu duygunun kaynağı ve nasıl geliştiği üzerine teoriler ileri sürülmüştür (Karaca, 2007). Öncelikle din duygusunun ne zaman ortaya çıktığı, doğuştan gelen bir ihtiyaç olup olmadığı ve çevrenin rolü tartışılmıştır. İnsanın doğuştan sahip olduğu bütün diğer potansiyeller gibi bu gücün de sağlıklı bir şekilde ortaya çıkarılıp geliştirilebilmesi için eğitimin rolünün ne olması gerektiği meselesi gündeme gelmiştir. Dini, fitri bir yetenek veya ihtiyaç olarak kabul eden görüşler, erken yaşlardan itibaren bu duyguyu geliştirecek ortamlara ihtiyaç olduğunu savunmuşlardır (Ratcliff, 1988).

Dini gelişim teorileri içerisinde en fazla karşılık bulmuş olan görüşler, evre teorisyenlerine aittir. Diğer gelişim alanlarında olduğu gibi din duygusunun da evrelere ayrıldığını ve bütün gelişim alanları ile ilişkili olduğunu iddia eden teorisyenler, bu alanı Piaget'in bilişsel gelişim evreleri ile temellendirerek açıklamaya çalışmışlardır. Dolayısıyla bu teorilerin temelinde dinin, bir dizi bilişsel ihtiyacın giderilmesine yönelik bir gelişim süreci olduğu yaygınlık kazanmıştır. Ernest Harms (1895-1974) okul öncesini "peri masalı dönemi" olarak adlandırmaktadır. Çocuk, hayal ile gerçeği karıştırabilmekte; kendisine fantastik bir dünya oluşturabilmektedir. Dolayısıyla inanç dünyasını da gerçeklerden bağımsız daha masalımsı olarak deneyimlediği söylenebilir. Çocuğun bu yönde beslenmesi, ondaki gizil güçlerin ortaya çıkması açısından önemli görülmektedir. İlk Piaget'ci dini gelişim kuramcılarında olan David Elkind (d. 1931)'e göre 2-7 yaş döneminde bilişsel ihtiyaçlardan "temsil arayışı" ön plandadır. Çocuk, inancı temsil eden sembollere ihtiyaç duyar, oyun, nesne ve kelimeler olarak ifade edilebilecek semboller ile kutsallık duygusunu tecrübe eder (Karaca, 2007; Oruç, 2013). Dini gelişim sürecinin bilişsel gelişim evreleri ile paralel olduğunu iddia eden Ronald Goldman (d. 1939) ise okul öncesi dönemi "sezgisel dini düşünce" dönemi olarak isimlendirmiştir. Hayat merkezli bir din eğitiminin önemi üzerinde durmuş; çocukların, hayatın diğer alanları ile birlikte dini tecrübe ederek öğrenmesini tavsiye etmiştir (Goldman, 1965).

Çocukluk dönemi dini gelişim ile ilgili öne çıkan teori ve yaklaşımlar, okul öncesi din eğitiminin gerekliliğini ortaya koyduğu gibi mahiyetini de etkilemiştir. Erken çocukluk dönemi din eğitiminde ne/neler anlatılması ve hangi yöntemlerin kullanılması gerektiği noktasında bir bakış açısı kazandırmıştır. Diğer taraftan alternatif eğitim yaklaşımlarının uygulandığı kurumlarda din eğitimi, benimsenen yaklaşımın ilkeleri doğrultusunda şekillendirilmeye çalışılmaktadır. Bu bağlamda Türkiye'de uygulanan Montessori, Waldorf ve Reggio Emilia yaklaşımlarını din eğitimi bağlamında incelemekte yarar vardır.

Montessori, dini gelişime yönelik özel, yapılandırılmış bir materyal kullanmamış olmakla birlikte çocuklar için şapeller yaptırmış ve rahipler görevlendirmiştir. Burada Montessori'nin, ibadethanelerdeki eşya ve sembolleri doğal materyal olarak görmesi de etkili olmuştur diyebiliriz. Montessori programı, çocukları hayata hazırlamak amacıyla gerçek deneyimlere dayandığı için din eğitiminde de yaparak yaşayarak öğrenme, prensip olarak daha önde tutulmuştur. Aşırı bilgi yüklemenin fanatizme, bilgi eksikliğinin de iç huzursuzluğuna ve düşmanlığa sebep olabileceği öngörülmektedir. Diğer öğrenme alanlarında olduğu

gibi din eğitiminde de çocuğa çok müdahale edilmemesi, iyi hazırlanmış bir çevrede özgür iradesi ile öğrenim sağlaması amaçlanmaktadır. Nitekim Montessori programında Tanrı algısı, çocuğun ruhsal gelişimi için gerekli görülmekte, din eğitiminin, anlam arayışına yardımcı olacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda Montessori modelini, programında din eğitimine yer vermeyen kurumlar uyguladığı gibi dini eğitim veren okullar da kolaylıkla uygulayabilmektedir. Örneğin The Good Shepherd (Katolik) ve Godly Play (Protestan), kiliseye bağlı okullarda verilen dini eğitim programları olup her ikisi de Montessori modelini esas almaktadır (Tosun – Yıldız, 2019). Dini bir atmosferde, çocuğun Tanrı ile doğal bir bağlantı kurmasını ve manevi bir kimlik kazanmasını amaçlayan bu iki program, Montessori'ye göre düzenlenmiş sınıflarda uygulanmakta, dini etkinlikler de Montessori ilkeleri doğrultusunda hazırlanmaktadır. Sınıflarda Montessori materyalleri kullanılmakta ve çocukların dini materyaller ile karşılaşması, kutsal ile bağlantı kurabilmeleri amacıyla gerekli görülmektedir (Cavaletti, 1992).

Montessori, ruhun, aklın ve bedeninin birlikte eğitileceği “holistik” yani bütüncül bir eğitimi savunmaktadır. Bu eğitim, ahlak ve karakter eğitimi, ruh ve maneviyat gelişimini de içine almaktadır. Montessori, kritik dönemlerde alınamayan din eğitiminin, ileriki yaşlarda dine karşı sığ bir algı oluşturacağını; bu sebeple çocuktaki dini duyguların görmezden gelinmemesi gerektiğini ifade etmektedir. Bebeklerdeki “emici zihin” yapısına vurgu yapan Montessori, bu özelliğin, dini atmosferde de harekete geçtiğini ve insan ruhunda derin izler bıraktığını düşünmektedir. Montessori'nin çocuğun manevi dünyası ile ilgili olarak dile getirdiği şu ifadeler, onun yetişkinlere büyük sorumluluk yüklediğini göstermektedir (Montessori, 2017):

“Tanrı'nın bizzat bizden talep ettiği çocuğun doğasına saygı bizi, çocukların kendilerini Tanrı'ya en kolay şekilde bırakabilecekleri koşulları en dikkatli şekilde aramaya zorlar. Üstelik çocuk, aynı aydınlatıcı ve zorlayıcı lütfun etkisiyle, Allah'a nasıl yaklaştığını da belli anlarda bize açıklayacaktır. Bu keşif bizim için büyük bir mutluluk olacaktır ve bu ihtiyaçlar bize açıklandıktan sonra onların tatminine uygun koşulları yaratmak için mümkün olan her türlü çabayı göstermeliyiz. O zaman muhtemelen tamamen farklı bir ortam yaratmak ve çocuğa karşı kişisel tavrımızı da önemli ölçüde değiştirmek zorunda kalacağız.”

Montessori, erken yaşlarda dini duygu gelişimini önemsemekle birlikte Montessori eğitim kurumlarını, herhangi bir dinin eğitimi veren kurumlar olarak görmek mümkün değildir. Eğitim programında manevi temalar bulunmakta ve farklılıklara saygılı olmayı esas alan bir yaklaşım sergilenmektedir. Bu bakımdan okul öncesi din eğitimi veren kurumların Montessori programından yararlanması mümkündür. Nitekim Montessori'nin, din eğitimi konusundaki tutumu tartışmalı olsa da çocukların, kilise ritüellerine götürülmelerini ve dini sembollerle tanıştırılmalarını önemseydiği ve çocuk boylarına uygun ibadet yerleri tasarladığı bilinmektedir (Kramer, 1988). Ayrıca Montessori metodunun din eğitimi yorumu, kendisinden sonra gelen bilim adamları tarafından benimsenmiş ve daha önce ifade edildiği gibi “The Godly Play ve The Good Shepherd” şeklinde iki din eğitimi programı ortaya çıkmıştır (Oruç, 2019; Tosun, 2019).

Montessori'nin din eğitimi ile ilgili görüşleri genel eğitim yaklaşımı ile aynı çizgidedir. Hazırlanmış bir çevre, yetişkin davranışlarının etkisi, duyarlı dönemler, emici zihin ve günlük hayat pratikleri gibi temel kavramlar din eğitimi için de geçerlilik göstermektedir. Buradan yola çıkarak Montessori'nin, “Gelişim bir bütündür ve gelişim alanları birbirleri ile bağlantılıdır” ilkeleri (İnanç, 2021) doğrultusunda dini gelişimi, diğer gelişim alanlarından ayrı tutmadığını söylemek mümkündür. Ona göre din eğitimi pratik hayatla ilgili ve zihin gelişimine uygun olmalıdır. Ayrıca okullarda nasıl müzik, spor gibi alanlar için ayrı odalar bulunuyorsa din eğitimi için de materyaller ile donatılmış ayrı bir mekânın tahsis edilmesi faydalı olur (Montessori, 1972). Bu görüşün, bazı okul öncesi eğitim kurumlarında, din dersi için ayrı bir çalışma alanı oluşturmak şeklinde uygulanmaya çalışıldığı görülmektedir. Okul bünyesinde ayrı bir odayı çocuk boyutlarına uygun tasarımlardan oluşan bir ibadet mekânı olarak kullananlar da bulunmaktadır. Montessori yaklaşımı din eğitimi dolaylı ve hayat merkezli bir anlayışla benimsemiştir. Kendi açtığı okulda çocuklar için bir şapel açmış olması, buranın dekorasyonu için iyi bir mimarı görevlendirmesi, çocukların burada gönüllü olarak dua etmeleri, bazı ayin ve ritüellerin görevlendirilen genç bir rahip

eşliğinde yaptırılması başlı başına din eğitimi uygulamalarıdır (Oruç, 2019). Ancak bu uygulamalar sistematik doğrudan bir dini sunum değil, dolaylı bir din eğitimi örneğidir. Kısaca Montessori çocukların bilişsel, sosyal, duygusal gelişimleri için hazırladığı ortamın daha iyisini dini gelişim ve din eğitimi için de hazırlamıştır. Bu onun bütüncül insan geliştirme amacının da bir gereği olarak görülebilir.

Türkiye’de Montessori yaklaşımını tercih eden eğitim kurumları, genel olarak standartlara uygun bir şekilde Montessori materyallerini kullanmakta, din eğitimine yönelik kendi materyallerini üretmektedirler. Ancak Montessori eğitim felsefesine uygun olarak hazırlanmaya çalışılan bu din eğitimi materyallerinde henüz ortak bir çalışmanın olmadığı ve bir standarda ulaşamadığı söylenebilir. Dolayısıyla Montessori din eğitimi uygulamalarında, hazırlanan materyallerin henüz kurumlarla sınırlı kaldığı görülmektedir.

Waldorf eğitim yaklaşımı da herhangi bir din eğitim modeli öngörmemektedir. Ancak çocukların, fiziksel, zihinsel, sosyal, duygusal ve ahlaki açılardan dengeli bir biçimde gelişebilmeleri için baş, kalp ve ellerin eğitimini kapsayan bütüncül bir program uygulamaktadır. Ortaya koyduğu birtakım ilkeler ile çocuğun ruhsal boyutunu beslemeyi ve geliştirmeyi amaç edinmektedir. Eğitimin en temel ilkesi, Steiner tarafından üretilen ve insan bilgeliliğini ifade eden “antroposofi” kavramıdır. Bu yaklaşıma göre her birey, kendi ruhsal boyutuna temas edebilme yetisine sahiptir, dolayısıyla eğitimcinin sorumluluğu çocuğun, bu boyutu fark etmesini sağlamak ve iç âleme yönelik bir ruhsal çalışma yapmaktır. Zira insanın kendi öz benliğini bilmesi, tinsel ve ruhsal boyutunu fark etmesi aşkın olan varlıkla bağlantı kurabilmesi için gereklidir (Zeteroğlu - Kahraman, 2010).

Waldorf okullarında belli bir dinin eğitimi yapılmamakta ancak bütün öğrencilerin faydalanabilmesi için herhangi bir dini öğretimin olmadığı sadece insanın ontolojik yönünün ele alındığı ders içerikleri bulunmaktadır. Bu durum, Waldorf sınıflarının çok kültürlü yapıya sahip olması ile de alakalıdır (Sözen - Şimşek, 2018). Waldorf uygulamaları özel ve kamu okullarında farklı inanç biçimlerinden öğrencilerin bir arada olduğu ortamlarda uygulanmak üzere geliştirilmiştir ve kilise uygulamalarına dönük bir amacı ya da içeriği bulunmamaktadır. Ancak Waldorf yaklaşımı, insanı bütüncül olarak ele almakta ve insan ruhunun tanınması üzerine “manevi” ya da “spiritüel” olarak ifade edilen bir eğitim yapmaktadır. Steiner, manevi eğitimin ihmal edilmesi sonucunda insanın fiziksel ve ruhsal sağlığının bozulacağını düşünmektedir (Kurtulmuş, 2013). Burada, Waldorf’un maneviyat eğitimini, Hristiyan teolojisinden bağımsız düşünmemek gerektiğini belirtmekte yarar vardır. Nitekim Waldorf programının içeriğinde de Hristiyan inancının etkisini görmek mümkündür. Ancak materyalizm karşıtı bir eğitim felsefesine sahip olması ve belirli bir dinin öğretilerinden ziyade dinlerin evrensel manevi boyutunu dikkate alarak eğitim yapması gibi sebeplerle Hristiyan olmayan aileler de çocuklarını bu okullara rahatlıkla göndermektedirler (Waldorf Education, 30 Ağustos 2023).

Steiner’e göre çocuk, çevresini taklit ederek öğrenir. İyi ve güzel olan şeyleri, öğretmenlerinin davranışlarına bakarak anlayabilir. Bilgi aktarımı ile çocukların şahsiyetleri geliştirilemez. Okul öncesi çocuğa, vaktinden önce verilmiş dini bilginin içselleşmesi mümkün değildir. Steiner, dinin anlatılmasından ziyade yaşanmasının daha öğretici olduğunu ifade etmekte, ilmiyal merkezli bir din (Hristiyanlık) anlatımına, başka bir ifade ile “hafıza eğitimine” karşı çıkmaktadır. Ona göre dinin ruhani boyutu ön planda olmalıdır. Çocuklara verilecek din eğitimi, bilgi aktarımından ziyade onları uygun zamana hazırlayıcı, ruhlarındaki hissiyatı harekete geçirici nitelikte olmalıdır. Ayrıca çocuklar erken yaşlarda dua ve ibadet etmeyi doğru bir şekilde öğrenmelidir (Erden, 2016).

Steiner’e göre din ve ahlak eğitimi bir bütündür. Ahlaklı olarak yaşamak, insan olmakla eşdeğerdir. Bu sebeple Waldorf yaklaşımı ve uygulamaları, bir ahlak eğitim programı mahiyetindedir. Okul öncesi dönemde öğretmenler, çocukların ahlaki hissiyatlarının gelişmesi yönünde çaba sarf etmelidirler. Bunun için ruhta yüksek duyguların ortaya çıkmasını tetikleyen sanatsal çalışmalardan faydalanabilirler. Hikâye, şarkı, örgü, dokuma, boyama gibi sanat çalışmaları, çocukların ahlaki gelişiminde önemli görülmektedir

(Armon, 1997). Hikâye anlatımında fantastik kurgular, peri masalları tercih edilmektedir. Destekleyici mahiyette hayali oyunlara da teşvik olduğu görülmektedir. Sınıflarda yapılandırılmamış oyuncuların bulunmamasının temel sebebi de hayal gücünü geliştirmektir (Kotaman, 2009).

Waldorf okullarında gelişimsel bütünlük için spiritüel anlamda çocukların öncelikle dünyayı sevmeleri, hayata karşı minnettar olmaları öğretilmektedir. Özellikle ruhun özgürce gelişebilmesi için şükran, sevgi ve sorumluluk duygularının beslenmesine özen gösterilmektedir. Bunun için çocuğun doğayı tanıması ve sevmesi, doğa ile bağ kurması önemsenmekte; sınıf uygulamalarında farklı etkinlikler ile bu durum pekiştirilmektedir (Tosun & Yıldız, 2023). Böylece çocuk kâinatla sağlıklı bağlantılar kurabilir ve çevresindekilere şükranla yaklaşabilir. Bu bağlamda Waldorf okullarında, günün sonunda Tanrı'ya şükran ifadeleri sunulmaktadır (Erden, 2016). Ayrıca öğretmenlerin çalışma ve hizmetleri de bir tür Gottesdienst (Tanrı Hizmeti) olarak değerlendirilmektedir (Dahlin, 2017).

Reggio Emilia yaklaşımının din eğitimi boyutu, Montessori ve Waldorf kadar netlik taşımamaktadır. Bu durum, yaklaşıma öncülük eden Loris Malaguzzi'nin görüşleri ile Reggio okullarının zaman içerisinde farklılaşmasından kaynaklanmaktadır. İkinci Dünya Savaşı sonrasında Katolik Kilise'nin etkisi altında faaliyet sürdürmüş olan bu kurumlar, devlet bünyesinde resmi okullar olarak açılmaya başladıktan sonra din eğitimi faaliyeti sona ermiştir. Reggio yaklaşımını din eğitimine uyarlayan kurumların varlığı da bilinmemektedir. Diğer taraftan doğrudan olmamakla birlikte okulların genel havası içerisinde ahlak eğitiminin olduğunu söylemek mümkündür. Reggio ahlak eğitiminde, etkileşim ve dinleme öne çıkan iki husustur. Okulda herkesin birbirini saygılı bir şekilde dinlemesi, karşılıklı fikir alışverişinde bulunması beklenmektedir. Sevgi, saygı, dostluk gibi değerler, sosyal ilişkiler vasıtasıyla tecrübe edilerek kazanılmaktadır. Proje temelli bir program olması sebebiyle Reggio Emilia, daha çok entelektüel ve sosyal beceriler kazandırmaya yönelik bir eğitim yaklaşımı olarak kabul edilebilir (Rinaldi, 2005).

Sonuç olarak Montessori, Waldorf ve Reggio Emilia yaklaşımlarının ortak bir özellik olarak ahlak gelişimine önem verdikleri, çocuğun bedenen, zihnen ve ruhen sağlıklı bir şekilde büyüyebilmesi ve dengeli bir şahsiyet kazanabilmesi için bütüncül bir yaklaşım benimsedikleri görülmektedir. Fikri temelleri itibarıyla da Montessori ve Waldorf eğitimlerinin din eğitimi uygulamalarına daha uygun yapıda olduğu söylenebilir. Reggio Emilia ise bilişsel, sosyal ve ahlaki kazanımlar noktasında yol gösterici olup din eğitimi ile entegre edilmesi daha zor bir program olabilir.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Araştırmada, alternatif eğitim yaklaşımlarından Montessori, Waldorf ve Reggio Emilia, "öğrenci, öğretmen, sınıf ortamı, ölçme ve değerlendirme ile aile katılımı" başlıkları altında ele alınmış, okul öncesi eğitim uygulamalarında öne çıkan özellikleri karşılaştırmalı olarak ortaya konulmaya çalışılmıştır. Daha sonra araştırmanın amacı doğrultusunda bu üç yaklaşım, din ve ahlak eğitimi bağlamında incelenmiştir. Programların farklılıklarından ziyade genel olarak ortak noktaları ele alınmaya çalışılmıştır. Yaklaşımların, çocuk merkezli, saygı esaslı, bütüncül ve özgürlükçü bir eğitim felsefesine sahip olduğu görülmektedir. Buradan hareketle, başta genel eğitim sistemi içinde yer alan okul öncesi eğitim kurumları olmak üzere programında din eğitimi olan veya din eğitimi merkezli bir okul öncesi programı uygulayan bütün okullara yönelik olarak bazı önemli ilkeler tespit edilmiştir. Öncelikle "çocuk" ile ilgili olarak öne çıkan hususlar şu şekilde verilebilir:

- Her çocuğun açığa çıkmayı bekleyen farklı potansiyel ve kabiliyetleri vardır.
- Çocuklar sahip oldukları özellikler doğrultusunda bir oluşum içerisindedir.
- Her çocuk, kendi öğrenme sürecinin lideridir.
- Çocuklar, bilgiyi kendileri yapılandırır ancak bunu bir yetişkinin yardımı ile gerçekleştirebilirler.
- Çocuklar, iyi hazırlanmış, ilgi çekici bir çevreye karşı çok duyarlıdır.
- Çocukluk döneminde öğrenme; iletişim, etkileşim ve deneyim ile mümkün olur.

Eğitim yaklaşımlarında çocukların gelişimi ve öğrenme süreci ile ilgili ortak görülen prensipler de, okul öncesi eğitime ışık tutması amacıyla şu şekilde sıralanabilir:

- Çocukların eğitimi, bütüncül olarak programlanmalıdır.
- Okul öncesi öğretmeni, çocuklar ile birlikte öğrenmeye ve kendini geliştirmeye açık olmalıdır.
- Öğretmen, sabırlı ve sakin biri olmalı, çok iyi gözlem yapabilmelidir.
- Okul öncesi için hazırlanmış bir sınıf, düzenli, estetik ve öğrenmeyi tetikleyici olmalıdır.
- Sınıf ortamı, çocuğun kendini güvende ve özgür hissedebileceği bir şekilde düzenlenmelidir.
- Çocuklar, sınıfta günlük hayat becerilerini tecrübe etmelidir.
- Sınıfta kullanılan materyaller sade, doğal ve yapılandırmaya uygun olmalıdır.
- Çocuklarda rekabet duygusu oluşturacak etkinlik ve uygulamalardan kaçınılmalıdır.
- Öğretmen, her çocuğu, gözlem raporları hazırlayarak takip etmelidir.
- Aile ile işbirliği yapılmalı, okul ve ev bütünlüğü sağlanmalıdır.

Montessori, Waldorf ve Reggio Emilia eğitim uygulamalarından hareketle belirlenen bu ilkeler, MEB Okul Öncesi Eğitim Programı'nda yer alan 18 maddelik "Okul Öncesi Eğitimin Temel İlkeleri" ile genel olarak örtüşmektedir (MEB, 2013). Ancak MEB ilkeleri arasında "Okul öncesi eğitimi çocuğun motor, sosyal ve duygusal, dil ve bilişsel gelişimini desteklemeli, özbakım becerilerini kazandırmalı ve onu ilkökula hazırlamalıdır" şeklinde bir madde yer almaktadır. Alternatif eğitim yaklaşımlarından Montessori hariç diğer ikisinde "okula hazırlık" çalışmaları yapılmamaktadır. Montessori'de de bu konuda özel bir çaba olmamakla birlikte programın yapısı, çocuğu okula hazırlayacak niteliktedir. Ayrıca "... Bütün etkinlikler oyun temelli düzenlenmelidir" ilkesi de üç yaklaşımın tamamı için geçerli değildir. Bu ilkenin daha çok Waldorf eğitim yaklaşımı ile uyumlu olduğu söylenebilir.

Montessori, Waldorf ve Reggio Emilia eğitim yaklaşımları, din ve ahlak eğitimi açısından da incelenmiş, genel eğitim anlayışları ile bağlantılı bir değer eğitimi benimsedikleri fark edilmiştir. Bu durum, gelişimi bir bütün olarak ele almaları ile ilgili olup eğitim programlarının çok yönlü olmasını sağlamıştır. Steiner ve Montessori, çocuğun ruhsal veya manevi bir boyutu olduğu kabulü ile hareket etmekte; bu tarafın ihmal edilmesini bir kayıp olarak değerlendirmektedir. Bu sebeple programlarında din eğitimi, diğer eğitim alanları ile iç içe geçmiştir. Başlangıçta bir kilise okulu olan Reggio eğitim yaklaşımında ise çocuğun ruhsal boyutu ihmal edilmemekle birlikte, bu amaca yönelik olarak daha çok sanat çalışmaları tercih edilmektedir. Üç eğitim yaklaşımını din ve ahlak eğitimi bağlamında değerlendirdiğimizde öne çıkan bazı noktalar olduğu görülmektedir. Bunları ilke olarak şu şekilde verebiliriz:

- Dini gelişim, bütün gelişim alanları ile ilişkilidir.
- Çocuklar dini, tecrübe ederek öğrenirler.
- Dine ait uygulama ve merasimler çocukların ruhunda kalıcı iz bırakır.
- Okul öncesi din eğitiminde bilgi aktarmak yerine ortam oluşturmak ve yaşantı sağlamak daha önemlidir.
- Din eğitiminde gerçek ve doğal tecrübeler yer verilmelidir.
- Din eğitiminde mekânın sade, rahat, huzurlu ve doğal olması gerekir.
- Din eğitimi veren okul öncesi kurumda, inancı temsil eden sembol ve materyaller bulunmalıdır.
- Din eğitimi öğretmeni, sakin, sabırlı ve sevecen olmalıdır.

- Çocukluk döneminde, ruhsal gelişim ihmal edilmemelidir.
- Din eğitimi verilirken çocukların fiziksel, bilişsel, sosyal ve ahlaki gelişimleri ihmal edilmemelidir.
- Din eğitimi, didaktik bir öğretime dönüşmemelidir.
- Yarışa dönüşecek din eğitimi uygulamaları tercih edilmemelidir.

Yukarıda verilen maddeler, eğitim yaklaşımlarından hareketle belirlenmiş ilkelerdir. Bunlar, çocuğun din eğitimi ile ilgili yapılmış çalışmalarda, “dini gelişim / din eğitimi ilkeleri” bağlamında öne çıkarılan hususlar ile mukayese edildiğinde birçok benzerlik olduğu görülecektir. Örneğin Köylü ve Oruç (2017), çocukluk dönemi dini gelişim ilkeleri olarak şu maddeleri sıralamaktadır:

- ⊙ Dini gelişimin kendine mahsus bir sıra ve düzeni vardır.
- ⊙ Dini gelişim, diğer gelişim alanları ile bir bütünlük içerisinde gerçekleşir.
- ⊙ Dini gelişimde erken çocukluk dönemi kritik bir öneme sahiptir.
- ⊙ Dini gelişimde çocukların ilgi ve merakları esastır.
- ⊙ Dini gelişim, doğal bir dini ortamda gerçekleşir.
- ⊙ Dini gelişimde duygular ve hayal gücü önemli bir yere sahiptir.
- ⊙ Dini gelişimde din dilinin kazanılması esastır.

Eğitim yaklaşımlarının ilkeleri ile din eğitiminin ilkeleri karşılaştırıldığında, genel olarak çocukluk dönemi din eğitimi konusunda “gelişimde bütünlük”, “kritik/duyarlı dönem”, “sosyal/etkileşimle öğrenme”, “doğal ve gerçek dini tecrübe” ile “uygun, hazırlanmış bir mekân” konularında ortak görüşe sahip oldukları söylenebilir.

Montessori ve Waldorf programları, uygulama noktasında farklılık taşısalar da okul öncesi din eğitimine yönelik birçok ortak prensibe sahiptirler. Örneğin Montessori ve Steiner, çocuğun doğuştan dini yönelimi olduğunu düşünmektedir. Uygun zaman için Montessori, “duyarlı dönemler”, Steiner ise “beden zamanı” kavramını kullanmıştır. Başka bir ifade ile din eğitimi için “kritik zaman” vurgusu yaptıkları söylenebilir. Montessori, din eğitiminde hazırlanmış çevreye dikkat çekmekle birlikte en iyi materyallerin kilisede olduğunu düşünmekte, ancak çocukları kiliseye götürmek yerine okulda, çocukların boyuna uygun eşyaların yer aldığı bir ortam hazırlamayı daha uygun bulmaktadır. Steiner ise çocukların kiliseye götürülmelerini ve oradaki dini atmosferi teneffüs etmelerini önemli bulmakta, ayrıca okulda kiliseden esinlenilerek ayrı bir oda hazırlanması konusunda Montessori ile benzeşmektedir. Aynı zamanda her iki yaklaşım da din eğitiminin, ayrı din dersleri şeklinde değil günlük hayatın bir parçası olarak verilmesi gerektiğini ileri sürmektedirler (Sezgin, 2021; Sözen, 2018).

Okul öncesi din eğitimi uygulamalarına ışık tutması için belirlenmiş olan yukarıdaki ilkeler, DİB tarafından hazırlanmış 4-6 Yaş Kur’an Kursu Öğretim Programı’nda yer alan “Programın Temel İlkeleri” ile birlikte değerlendirildiğinde, şu hususlarda benzerlik taşıdıkları görülmektedir:

- Bireysel farklılıklara dikkat etmek,
- Deneyimle öğrenme imkânı sunmak,
- Sevgi, saygı, işbirliği, sorumluluk, hoşgörü, yardımlaşma, dayanışma, paylaşma gibi değerlerin gelişmesini sağlamak,
- Çocuğa sevgi ve saygı ile muamelede bulunmak,
- Çocuğun kendisini ifade etmesine fırsat vermek,
- Dini bilgi aktarmaktan ziyade çocukta dini duygunun gelişmesine katkı sağlamak,
- Çocukların oyun ve etkinliklerine katılmak,

- Sonuç yerine sürece odaklanmak,
- Aile katılımı sağlamak.

İfade edilen bu noktalar dışında programda, Kur'an öğretimi ve diğer dini bilgiler ile ilgili maddeler de yer almaktadır. 23 madde şeklinde hazırlanan program ilkeleri, MEB okul öncesi program ilkeleri ile uyum göstermektedir. Buradan hareketle okul öncesi din eğitimi veren DİB kurumlarının, genel eğitim ilkelerini temel alan bir programa sahip olduğu söylenebilir. Aynı zamanda her iki programın da ilke olarak alternatif eğitim yaklaşımlarının hareket noktaları ile örtüşen tarafları bulunmaktadır. Dolayısıyla uygulamada ortaya çıkan farklılıkların daha çok eğitim anlayışı, öğretmen yeterlilikleri, kullanılan yöntemler, materyal seçimi ve aile katılımı ile ilgili olduğu düşünülebilir. Resmi okul öncesi kurumların, belirlenmiş olan program dışında bir uygulama yapma imkânları olmadığından alternatif eğitim yaklaşımlarının eğitimcilere çocuk, öğrenme, program, öğretmen, sınıf ve materyal konularında bir bakış açısı kazandırması beklenmektedir. Özellikle okul öncesi din eğitimi faaliyetlerinin, genel eğitimle uyumlu ve daha nitelikli hale gelmesi için bu yaklaşımların ayrıntılı bir şekilde bilinmesi ve atölye çalışmaları ile öğretmenlere farkındalık kazandırılması faydalı olacaktır.

Kaynakça/Reference

- Akyüz, Y. (1999). *Türk eğitim tarihi (Başlangıçtan 1999'a)*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Alternatif Okullar. Montessori okulları. 26 AĞustos 2023 tarihinde <http://alternatifokullar.com> adresinden erişildi.
- Alternatif Okullar. Reggio E. anaokulları. 26 AĞustos 2023 tarihinde <http://alternatifokullar.com> adresinden erişildi.
- Armon, J. (1997 March 24-28). The Waldorf curriculum as a framework for moral education: one dimension of a fourfold system. *American Educational Research Association Conference*. Chicago.
- Aytaç, K. (1999). *Avrupa eğitim tarihi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları.
- Başal, H. A. (1998). *Okul ncesi eğitime giriş*. Bursa: Uludağ Üniversitesi Yayınları.
- Bayhan, P. & Bencik Kangal, S. (2008). Erken ocukluk dönemi eğitim programlarından waldorf yaklaşımına genel bir bakış. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu EĞitim Fakültesi Dergisi*, 26, 15-25.
- Becoming a waldorf teacher. Center for Anthroposophy. 28 AĞustos 2023 tarihinde <https://centerforanthroposophy.org/about/becoming-a-waldorf-teacher/> adresinden erişildi.
- Bennet, T. (2001). Reactions to visiting the infant-toddler and preschool centers in Reggio Emilia. *Early Research and Practice*, 3/1, 2-9.
- Cadwell, L. B. (2020). *EĞitimciler ve anne babalar için Reggio Emilia yöntemiyle harika ocuk yetiştirmek*. (ev. Aslihan Akman & Hande Yavuz Topa). İstanbul: Kakns Yayınları.
- Coşkun, H. & Durakoğlu, A. (2015). A project-based approach in child education: reggio emilia. *Uluslararası Beşeri Bilimler ve EĞitim Dergisi*, 1/2, 141-153.
- Coşkun, L. (2022). The Reggio Emilia approach in early childhood education. *Muallim Rifat EĞitim Fakültesi Dergisi (MREFD)*, 4/1, 74-86.
- akıroğlu Wilbrant, E. (2009). *Maria montessori yöntemiyle ocuk eğitimi sanatı*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Çamlıbel akmak, . (2010). Okulöncesi eğitim kurumlarında aile katılımı. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10/1, 1-18.
- Çelebi, M. (2022). *Nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- iydem, E. & Ahi, B. (Mart 2019). II. Meşrutiyet dönemi okul öncesi eğitim alanında pedagojik yaklaşım ve etkilenmeler. *Cumhuriyet Uluslararası EĞitim Dergisi*, 8/1, 24-43. <https://doi.org/10.30703/cije.444887>
- Dahlin, B. (2017). *Rudolf Steiner: The Relevance of Waldorf Education*. Springer International Publishing.
- Deretarla Gl, E. (2008). Meşrutiyet'ten günümüze okul öncesi eğitim. *. . Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17/1, 269-278.
- Duru, K. N. (1339). *ocuk bahçesi rehberi*. İstanbul: Matbaa-i Âmire.
- Edwards, C., Gandini, L. & Forman, G. (Ed.) (1998). *The hundred languages of children the Reggio Emilia approach advanced reflections*. (2. edition).
- Elements of a waldorf early childhood classroom. Charlottesville Waldorf School. 29 AĞustos 2023 tarihinde <https://www.cwaldorf.org/programs/early-childhood/elements-of-a-waldorf-early-childhood-classroom/> adresinden erişildi.
- Elibol, F. (2014). Alternatif değerlendirme. P. Bayhan, (Ed.), *Her yönüyle okul öncesi eğitim: Okul öncesinde alternatif değerlendirme içinde* (ss. 365- 375). Ankara: Hedef CS.

- Erakkuş, Ö. (2015). Alternatif okul yaklaşımlarında din ve değerler eğitimi. (Yayımlanmamış doktora tezi). Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Erden, M. (2016). Okul öncesi eğitime temel yaklaşımlar ve din eğitimi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Ankara..
- Garcin, F. (1340). *Frobel usulüyle küçük çocukların terbiyesi*. (Çev. Kâzım Nami Duru). İstanbul: Matbaa-i Amire.
- Geçmişten günümüze millî eğitim şûraları. (05.11.2018). Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). 27 Ağustos 2023 tarihinde <https://ttkb.meb.gov.tr/www/gecmisten-gunumuze-mill-egitim-sralari/icerik/328> adresinden erişildi.
- Goldman, R. (1965). *Readiness for religion-a basis for developmental religious education.*'dan aktaran Oruç, C. (2013). Erken çocukluk dönemi dini gelişim teorileri bağlamında din eğitimi. *Türk Araştırmaları Dergisi*, 8/8, 971-987. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.4804>
- Gurbetoğlu, A. & Sibel A. (Nisan 2014). Kazım Nami Duru'nun okul öncesi eğitime katkıları ve "Çocuk Bahçesi Rehberi" adlı eserinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 15/1, 225-243.
- Gürkan, T. & Ültanır, G. (1994). Rudolf Steiner'in eğitim felsefesi ve Waldorf okullarına genel bir bakış. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 27/2, 509-528. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000373
- Hadley, N. E. (1959). *Education in the kindergarden*'dan aktaran Türk, İ. C. (2011). Osmanlı Devletinde okulöncesi eğitim. *Milli Eğitim*, 92, 160-173.
- İnan, H. Z. (2012). *Okul öncesi eğitiminde çağdaş yaklaşımlar Reggio Emilia yaklaşımı ve proje yaklaşımı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kalkınma planları. SBB, T.C Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı. 28 Ağustos 2023 tarihinde <https://www.sbb.gov.tr/kalkinma-planlari/> adresinden erişildi.
- Kansu, N. A. (1930). *Türkiye maarif tarihi*. I. Kitap. İstanbul: Muallim Ahmet Halit Kitaphânesi.
- Karaca, F. (2007). *Dini gelişim teorileri*. İstanbul: DEM Yayınları.
- Karadoğan, U. C. (2019/1). Çocuk ve çocukluk kavramının tarihsel süreçte değerlendirilmesi. *Çocuk ve Medeniyet Dergisi*, 4/7, 195-226.
- Kaya, D. & Gündüz, M. (2015). Alternatif eğitim ve toplumsal değişim üzerindeki etkisi: Waldorf okulları örneği. *Milli Eğitim Dergisi*, 205, 5-25.
- Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *SUSBİD, Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15, 170-189.
- Korkmaz, E. (2006). *Montessori metodu: Eğitimde bir alternatif*. İstanbul: Algı Yayınları.
- Korkmaz, E. (2012). *Montessori metodu: Özgür çocuklar için eğitim*. İstanbul: Algı Yayınları.
- Kotaman, H. (2009). Rudolf Steiner ve Waldorf okulu. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6/1, 174-194.
- Köylü, M. & Oruç, C. (2017). *Çocukluk dönemi din eğitimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kramer, R. (1988). *Maria Montessori: A biography*. Da Capo Press.
- Kurtulmuş, Z. (2019). Waldorf yaklaşımı ve Steiner pedagojisi. Fulya Temel (Ed.), *Erken çocukluk eğitiminde yaklaşımlar ve programlar içinde* (ss. 79-98). Ankara: Vize Basın Yayın.

- Lillard, A. S. (2017). *Montessori: Science behind the genius*. Oxford: Oxford University Press.
- Lillard, P. P. (2014). *Sınıfta Montessori*. (ev. Okhan Gündüz). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Lillard, P. P. (2021). *Montessori modern yaklaşıım*. (ev. Okhan Gündüz). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Mason, R. (11 Aralık 1997). Mideast: a waldorf education in İsrail. *Jewish Journal*. 8 Kasım 2023 tarihinde https://jewishjournal.com/old_stories/606/ adresinden erişildi.
- Mcafee, O. & Leong, D. J. (2020). *Erken ocukluk döneminde gelişim ve öğrenmenin değerlendirilmesi ve desteklenmesi* (ev. B. Ekinci). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Mehmet Sami Bey. (2020). *Frbel ve Pestalozzi usullerinde terbiye ve talim dersleri*. (1330). (Haz. H. Yavuz Yaşar ve M. Emin nal). İstanbul: Yeni İnsan Kitapevi. (1330).
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2006). *Okul ncesi eğitim programı (36-72 aylık çocuklar için)*. Ankara: MEB Basımevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2013). *Okul ncesi eğitim programı*. Ankara: MEB Basımevi.
- Montessori, M. (1992). *ocuk eğitimi*. (3. Bs.). Özgür Yayıncılık.
- Montessori, M. (2015). *Emici zihin*. İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Montessori, M. (2016). *ocukluğun sırrı*. İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Montessori, M. (2019). *ocuğun keşfi*. İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Montessori, M. and Others. (2017). *The child in the church*. E. M. Standing (Ed.). Hillside Education.
- Morrison, G. S. (2021). *Günümüzde erken çocukluk eğitimi*. (ev. Aysun Turupu Doğan vd.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Mustafayeva, L. (2020). *Montessori eğitim sistemi ve İslam eğitim sisteminin karşılaştırılması*. Ankara: Akademisyen Kitapevi.
- Nicol, J. & Taplin, J. (2018). *Understanding the Seteiner Waldorf approach*. David Fulton Book.
- Oktay, A. (2000). *Yaşamın sihirli yılları: Okul ncesi dönem*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Onur, B. (1994). *Toplumsal tarihte ocuk sempozyumu (23-24 Nisan 1993)*. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Oruç, C. (2019). Montessori eğitim yaklaşımının din eğitimine uygulanması: Godly Play rneği. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 17/38, 235-266. <https://doi.org/10.34234/ded.552117>
- zdoğan, M. (2020). Rudolf Steiner'in düşünce dünyası ve alışmaları. *İnsan ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 3/2, 665-683.
- Ratcliff, D. (1988). *Handbook of preschool religious education*. Religious Education Press'ten aktaran Oruç, C. (2013). Erken ocukluk dönemi dini gelişim teorileri bağlamında din eğitimi. *Türk Araştırmaları Dergisi*, 8/8, 971-987.
- Reggio emilia yaklaşımı. Anne ocuk Eğitim Vakfı (AÇEV). 28 Ağustos 2023 tarihinde <https://www.acevokuloncesi.org/egitim-program/farkli-program-ve-yaklasimlar/reggio-emilia-yaklasimi/> adresinden erişildi.
- Rinaldi, C. (2005). *In dialogue with Reggio Emilia: listening, researching and learning*. Routledge.
- Sakaoğlu, N. (2003). *Osmanlıdan Günümüze Eğitim Tarihi*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Selçuk, Z. (2018). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Seldın, T. (2008). *Montessori yöntemiyle harika ocuk nasıl yetiştirilir?*. Ankara: Kaknüs Yayınları.

- Sezgin, Ş. (2021). *Montessori'de erken çocukluk dönemi din eğitimi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya. 15 Ağustos 2023 tarihinde [https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/adresinden erişildi](https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/adresinden_erisildi).
- Sözen, H. & Şimşek, V. (2018). Waldorf okullarında din eğitimi yaklaşımı ve uygulamaları. Serkan Dinçer (Ed.), *Değişen Dünyada Eğitim* içinde (ss. 290-296). Ankara: Pegem Akademi. <https://doi.org/10.14527/9786052412480.20>
- Steiner Waldorf Education. (July 2020). National Steiner Waldorf teachers' standards. *Steiner Waldorf Schools Fellowship*. 10 Ağustos 2023 tarihinde <https://waldorfeducation.uk/careers/waldorf-teacher> adresinden erişildi.
- Şahin Zeteroğlu, E. & Bağçeli Kahraman, P. (2010). Waldorf Okulları ve Steiner Yaklaşımı. H. A. Başal (Ed.), *Okul Öncesi Eğitiminde Uygulanan Farklı Modeller* içinde (ss. 121-136). İstanbul: Dora Basım Yayın.
- Şahin, F. (2019). Reggio Emilia yaklaşımı. Z. F. Temel (Ed.), *Erken çocukluk eğitiminde yaklaşımlar ve programlar* içinde. Ankara: Vize Yayınları.
- Temel, Z. F. & İmir, H. M. (ty). *Erken çocukluk eğitiminde yaklaşımlar ve programlar*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi.
- Temel, Z. F. (2017). Reggio Emilia yaklaşımı ve uygulamalar. Z. F. Temel (Ed.). *Okul öncesi eğitimde alternatif yaklaşımlar*. Ankara: Hedef CS Yayıncılık.
- Toran, M. (2012). Çocukluğun ve erken çocukluk eğitiminin tarihi ve kuramsal temelleri. *Okul öncesi eğitime giriş*. N. Avcı & M. Toran (Ed.). Ankara: Eğiten Kitap.
- Toran, M. (2015). Steiner pedagojisi ve Waldorf okulları. Z. F. Temel (Ed.). *Okul öncesi eğitimde alternatif yaklaşımlar*. Ankara: Hedef Yayıncılık.
- Tosun, A & Yıldız, K. (1 Haziran 2023). Waldorf yaklaşımına göre erken çocukluk döneminde spiritüel eğitim ve uygulamalar. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 10/2, 709-736.
- Tosun, A. & Yıldız, K. (Haziran 2019). Erken çocukluk dönemi din eğitimi yaklaşımları üzerine karşılaştırmalı bir analiz. *Amasya İlahiyat Dergisi*, 12, 121-151. <https://doi.org/10.18498/amailad.539556>.
- Türkiye'de Waldorf pedagojisinden esinlenen kuruluşlar. Eğitim Sanatı Dostları Derneği. Waldorf Girişimi İstanbul. 26 Ağustos 2023 tarihinde <https://egitimsanatidostlari.org/turkiyede-waldorf-pedagojisinden-esinlenen-kuruluslar/> adresinden erişildi.
- Ummanel, A. (2017). Okul öncesi eğitimin felsefi temelleri. *Okulöncesi eğitime giriş*. Z. Seçer (Ed.). Ankara: Eğiten Kitap.
- Waldorf Early Childhood Education. What is waldorf early childhood education?. IASWECE International Association for Steiner. 27 Ağustos 2023 tarihinde <https://iaswece.org/waldorf-education/what-is-waldorf-education/> adresinden erişildi.
- Waldorf Education. Are Waldorf schools religious?. 30 Ağustos 2023 tarihinde <https://waldorfy.com/are-waldorf-schools-religious/> adresinden erişildi.
- Waldorf Shefa Amr Okulu. Tamrat El Zeitoun. 8 Kasım 2023 tarihinde <https://www.tamratelzeitoun.org/new-index> adresinden erişildi.
- Waldorf yaklaşımı - Öğretmenin rolü. Anne Çocuk Eğitim Vakfı (AÇEV). 28 Ağustos 2023 tarihinde https://www.acevokuloncesi.org/egitim-program/farkli-program-ve-yaklasimlar/waldorf-yaklasimi/2/#split_content adresinden erişildi.

- Waldorf yaklaşımı. Anne Çocuk EĞitim Vakfı (AÇEV). 27 AĞustos 2023 tarihinde <https://www.acevokuloncesi.org/egitim-program/farkli-program-ve-yaklasimlar/waldorf-yaklasimi/> adresinden erişildi.
- Wardle, F. (2009). *Approaches to early childhood and elementary education*. Nova Science Publishers.
- What is Waldorf education?. Rudolf Steiner School New York City. 27 AĞustos 2023 tarihinde <https://www.steiner.edu/early-childhood/> adresinden erişildi.
- Yazgan İnanç, B., Bilgin, M. & Kılıç Atıcı, M. (2021). *Gelişim psikolojisi* .(17. Bs.). Ankara: Pegem Akademi. (17. baskı).
- Yıldız, F. . (2019). Geçmişten günümüze Montessori eğitiminde aile katılımı ve aile eğitimi çalışmalarına rnekler. M. Uslu, S. Çiftçi, C. Arslan & E. Hamarta (Ed.), *İnsan ve Medeniyet Araştırmaları* (1. bs.) içinde (ss. 67-76). 1. Baskı. İstanbul: izgi Kitapevi.
- Yıldız, K. & Tosun, A. (Eylül 2023). Waldorf yaklaşımına göre erken çocukluk döneminde spiritüel eğitim ve uygulamalar. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 10/2, 710-736. <https://doi.org/10.51702/esoguifd.1308375>

EXTENDED ABSTRACT

1. INTRODUCTION

In the history of the humanity, the issue of preschool education in the institutional sense first emerged in the 19th century. Its philosophical foundations were initially based on the ideas of pioneers such as Forebel, Rousseau and Pestalozzi in the West. It is recorded that in the Ottoman Empire, during the period of the Second Constitutional Monarchy, pre-school educational institutions in today's sense started to be established, either publicly or privately, and they were modelled based on Western educational institutions. From the past to the present, preschool education has been influenced by the history of childhood and the concept of the child. Therefore, as being seen as a part of the formal education system on the one hand, independent, original educational models based on different perspectives about the child and the childhood learning process have been carried out the other hand. Of these, Montessori, Reggio Emilia and Waldorf are the most prominent educational approaches due to their prevalence. Today, these models are either being implemented directly in Turkey or new models which are inspired by these models are being revealed.

As a controversial topic in Turkey, the religious education is either conducted in formal education system or being applied in private pre-school education institutions and 4-6 age courses which are affiliated to the Presidency of the Religious Affairs. At the same time, it is observed that many educational institutions are searching for models and programs for preschool religious education. Some of them provide religious education in an eclectic model based on educational approaches such as Montessori, Waldorf and Reggio Emilia, while others prefer to apply traditional teaching methods. There is a need for a common and widespread perspective on this issue based on main principles.

The aim of the research is to provide information on the general characteristics of prominent educational approaches such as Montessori, Waldorf and Reggio Emilia. These approaches are considered as universally valid and they are being applied in many countries around the world. Also, this research aims to introduce these models' approaches to religion and moral education and identify some principles that facilitate the use of public or private pre-school institutions offering religious education. In order to improve current practices and enhance religious education from early childhood, this issue needs to be discussed academically. Additionally, new research studies should be conducted on problems and solutions.

2. METHOD

As a qualitative study, document analysis method was utilized for the research. Descriptive analysis was used to describe the data. Firstly, books, articles and theses on Montessori, Waldorf and Reggio Emilia approaches applied in preschools in Turkey were examined to collect the data. Then, the information within the framework of the determined themes as "student, teacher and parent, classroom environment, program, method, material, family participation, religion and moral education" were gathered together. Finally, the obtained information was examined by taking into account the principles of the MoNE Preschool Education Program, the DİB 4-6 Year Old Qur'an Courses Education Program and the principles of childhood religious education. Thus, an attempt was made to provide a perspective on preschool religious education practices.

3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

In the study, Montessori, Waldorf and Reggio Emilia were examined under the headings of "student, teacher, classroom environment, assessment and evaluation, and family involvement". These educational approaches were also examined in terms of religious and moral education. Consequently, it was realized that they embrace a value education in connection with their general understanding of education. This is

related to their approach to development as a whole and has made their education programs multifaceted. It is seen that these approaches have a child-centered, respect-based, holistic and libertarian educational philosophy. When the principles of educational approaches are compared with the principles of religious education, it is found that they have a common view on "integrity in development", "critical/sensitive period", "social/interactive learning", "natural and real religious experience" and "a suitable and prepared place". Therefore, in order to make preschool religious education activities more qualified and integrated with formal education, it would be helpful to comprehend these approaches in more detail with the dimensions of religious and moral education and organize workshops for teachers. It is expected that alternative educational approaches will provide educators a broader perspective on children, learning, curriculum, teacher, classroom, and materials, and offer and insight into religious education studies in terms of methods and materials.

ARAŞTIRMANIN ETİK İZİNİ

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Anket, mülakat, odak grup çalışması, gözlem, deney, görüşme teknikleri kullanılarak katılımcılardan veri toplanmasını gerektiren nitel ya da nicel yaklaşımlarla yürütülen her türlü araştırmalar, insan ve hayvanların (materyal/veriler dahil) deneysel ya da diğer bilimsel amaçlarla kullanılması, insanlar üzerinde yapılan klinik araştırmalar, hayvanlar üzerinde yapılan araştırmalar, kişisel verilerin korunması kanunu gereğince retrospektif çalışmalar için Etik Kurul İzni gerekmektedir. Ancak “Okul Öncesi Din Eğitiminde Alternatif Eğitim Yaklaşımlarından Yararlanma İmkânı” adlı bu çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden, konu ile ilgili kaynakların toplanması ve analize tabi tutulması olarak tanımlanabilecek bilimsel bir araştırma yöntemi olan doküman incelemesi ile gerçekleştirilmiştir. Bu sebeple araştırma için Etik Kurul İzni alınmamıştır.



Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)

Bolu Abant Izzet Baysal University
Journal of Faculty of Education

2024, 24(2), 934 – 953. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2024..-1407368>



Güzel Sanatlar Lisesi Müzik Bölümü Öğrencilerinin Akademik Güdülenme Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi*

Investigation of Academic Motivation Levels of Fine Arts High School Music Department Students
According to Various Variables

Bilal KAVAK¹, Sadık YÖNDEM²

Geliş Tarihi (Received): 27.12.2023

Kabul Tarihi (Accepted): 02.04.2024

Yayın Tarihi (Published): 24.06.2024

Öz: Bu araştırma, Güzel sanatlar lisesi müzik bölümü öğrencilerinin akademik güdülenme düzeylerini incelemek amacıyla yapılmıştır. Nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modelinin kullanıldığı bu araştırmanın evrenini Türkiye'deki güzel sanatlar liselerinde öğrenim gören müzik bölümü öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklem grubunu ise Güzel sanatlar liselerinde öğrenim gören 192'si kız 135'i erkek toplam 327 müzik bölümü öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın verilerini toplamak amacıyla, öğrencilere Kişisel Bilgi Formu ve Akademik Güdülenme Ölçeği (AGÖ) uygulanmıştır. Verilerin güvenilirlik analizini hesaplamak için Cronbach alfa, normallik analizini hesaplamak için Kolmogorov-Smirnov, Shapiro-Wilk testi, ikili gruplar karşılaştırılırken Mann-Whitney U testi, daha fazla olan gruplar karşılaştırılırken ise Kruskal-Wallis testi kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre Güzel sanatlar lisesi müzik bölümü öğrencilerinin barınma durumları ile akademik güdülenme düzeyleri arasında, ölçeğin alt boyutlarından "kendini aşma" puanı ve Akademik Güdülenme Ölçeği toplam puanına göre anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanında araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf seviyelerine göre akademik güdülenme düzeylerinde, ölçeğin keşif puanı açısından anlamlı bir farklılık bulunurken, öğrencilerin cinsiyet ve ana çalgı değişkenleri açısından akademik güdülenme düzeylerinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Anhtar Kelimeler: Akademik güdülenme, Güzel sanatlar lisesi, Müzik, Barınma

&

Abstract: This research aims to examine the academic motivation levels of Fine Arts High School music department students. The population of this research, in which the relational survey model, one of the quantitative research methods, is used, consists of music department students studying at fine arts high schools in Turkey. The sample group of the study consisted of 327 music department students studying in fine arts high schools, 192 of whom were female and 135 of whom were male. In order to collect the data of the study, Personal Information Form and Academic Motivation Scale (AMS) were applied to the students. Cronbach's alpha was used to calculate the reliability analysis of the data, Kolmogorov-Smirnov and Shapiro-Wilk tests were used to calculate the normality analysis, Mann-Whitney U test was used to compare paired groups, and Kruskal-Wallis test was used to compare more groups. According to the findings obtained, it was determined that there was a significant difference between the housing status and academic motivation levels of fine arts high school music department students according to the "self-transcendence" score and the total score of the Academic Motivation Scale. In addition, while there was a significant difference in the academic motivation levels of the students participating in the study according to their grade levels in terms of the exploration score of the scale, there was no significant difference in the academic motivation levels of the students in terms of gender and main instrument variables.

Keywords: Academic motivation, Fine arts high school, Music, Accommodation

Atıf/Cite as: Kavak, B. ve Yöndem, S. (2024). Güzel sanatlar lisesi müzik bölümü öğrencilerinin akademik güdülenme düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 934-953. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2024..-1407368>

İntihal-Plagiarizm/Etik-Ethic: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aibuefd>

Copyright © Published by Bolu Abant Izzet Baysal University– Bolu

* Bu makale YÖK Ulusal Tez Merkezine kayıtlı 821612 numaralı tezden üretilmiştir.

¹ Sorumlu Yazar: Bilal Kavak, M.E.B. Bolu Güzel Sanatlar Lisesi, BilalKAVAK1453@gmail.com, ORCID NO: 0009-0003-5048-4939

² Prof. Dr. Sadık Yöndem, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi ABD, yondem_s@ibu.edu.tr, ORCID NO: 0000-0001-7838-6220

1. GİRİŞ

İnsanoğlu, diğer canlılardan farklı olarak aklını en üst düzeyde kullanma yeteneğine sahiptir. Bu özelliği ile öncelikle temel ihtiyaçlarını gidermeye çalışmış, zaman içerisinde kendisini ve çevresini değiştirmeye, dönüştürmeye ve geliştirmeye başlamıştır. Koşullar ve ihtiyaçlar, bu süreci belirleyen öğeler olmuştur. Bilgi edinme isteği ve merakı insanın bu değişim ve gelişiminde ona katkı sağlayan özelliklerinden bazılarıdır. İnsanları bu duygulara iten güdülenme isteğine de göz atmakta yarar vardır. Türk Dil Kurumuna göre, birey bir iş yapmak isterse o işi iyi yapmak için isteme duygusuna sahip olmalıdır. Bu duyguları ona iç veya dış dürtücüler verir. Bu sayede birey, işinin yönünü, gücünü ve öncelik sırasını belirler ve artık öğrenmeye hazırdır. Eğer insanın istediği veya yapması gereken bir şey yoksa sabah yataktan bile kalkmayacaktır (Gawronski ve Bodenhausen, 2018). Güdülenme insanların hayatında önemli bir yer tutar. Çoğu işlerini bu duyguyla yapmaktadırlar. Konuyla ilgili olarak Aristoteles, insanın bilme ve tanıma isteği sayesinde tabiatı, toplumu, geçmişini, onu çevreleyen her şeyi tanıdığını ve öğrendiğini bunu yaparken aldığı mutluluğu dile getirmiştir.

İnsanoğlu için deneyim çok önemli bir birikimdir. İnsanoğlu ilk zamanlar ihtiyaçlarını giderirken ya da doğayı gözlemlerken deneme yanılma yolunu kullanmış ve edindiği bilgileri sonraki nesillere aktarmıştır (Öksüzöğlü, 2015, s. 3). İnsanın yaşam ortamı (fiziki, sosyal ve kültürel) ile sürekli etkileşim halinde olduğu ve bu etkileşimlerinin sonucunda birçok alışkanlık kazandığını söyleyebiliriz. Birey sahip olduğu bu alışkanlıkları yaşamı içerisinde kullanırken, diğer insanlara da aktarmıştır (Ertürk, 1972, s. 4). Bu aktarım, paylaşım ve öğretme işine antropologlar kültürleme demişlerdir (Öksüzöğlü, 2015, s. 3). Ertürk (1972) kültürlemeyi bir amaç için yapıyorsa buna eğitim denir (s. 7) şeklinde ifade etmektedir. İnsanların yaşamları boyunca sahip oldukları bilgi ve birikimlerinde öğrenme önemli yer tutar. “Öğrenme; yaşantı ürünü ve nispeten kalıcı izli davranış değişikliği sürecidir” (Ertürk, 1972, s. 11). İnsan bu süreçler içerisinde kendini sürekli eğitmektedir. Eğitim önemlidir, çünkü eğitimin ana teması olan insan önemlidir (Başaran, 1996, s. 11-12). Bilim insanları ve düşünürlerin savunduğu gibi eğitim insanlık tarihi kadar eskiye dayanmaktadır. İnsanoğlunun temel ihtiyaçlarını karşılamak, diğer insanlarla iletişime geçip sosyalleşmek, çevresini tanımak ve kendini gerçekleştirebilmek için öğrenme ve eğitime ihtiyacı vardır (Başaran, 1996, s. 11). Eğitimin günümüzdeki tanımlarından bazıları şunlardır: “Eğitim bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişime meydana getirme sürecidir” (Ertürk, 1972, s. 12). Fidan ve Erden’e (1998) göre, bu değişimin meydana geldiği süreç, insanlar için belli amaçların belirlendiği ve bu amaçlar doğrultusunda yetiştirildiği süreçlerdir (s.13). Uçan’a (2018) göre ise eğitim, bireylerin ve toplumların çağlar içinde sahip oldukları yetkinlikleri ve gelişimlerini sağlayan en önemli süreçlerden biridir. Eğitimi altı ana disiplin üzerinde düşünürsek bunları; bilim, teknik, sanat, spor, felsefe ve yaşam oluşturur. Eğitimin önemli ayaklarından birini sanat eğitimi oluştururken, sanat eğitiminin önemli kollarından birini de müzik eğitimi oluşturmaktadır (s. 30). Müzik, “duygu, düşünce, tasarım ve izlenimleri belli bir güzellik anlayışına göre seslerle işleyip anlatan estetik bir bütündür” (Uçan, 2018, s. 31-32).

Müzik, ilk çağlardan bu yana çeşitli amaçlar için kullanılmıştır. Bunlar tedavi, dini törenler, eğlence, haz duyma ve bazen de eğitim için kullanılmıştır. Atılgan Bozarslan’a (2020) göre, insanlar hayatlarını sürdürdükleri her yerde müzikle iletişim içerisinde olmuşlardır. Müzik çok etkili ve önemli olmasından dolayı birçok alanda kullanılmaktadır. Bu önemin özünde müziğin etkili, yararlı ve eğitimsel özellikleri yer almaktadır (Uçan, 2018, s. 32). Bu bağlamda müziğin eğitimsel özelliği ile ilgili olarak Platon müzik eğitiminin, eğitimlerin en iyisi olduğunu ve gereği gibi yapılsa insanı yüceltip özünü güzelleştireceğini belirtmektedir (Platon, 2021, s. 94-96). Müzik eğitimi bireyde olumlu bir süreç başlatır. Bu süreçte birey müziksel davranış kazanabileceği gibi müziksel davranış değişikliğine de gidebilir ya da davranış geliştirebilir (Güneş, 2021). Uçan (2018) müzik eğitiminin genel, özengen (amatör) ve mesleki (profesyonel) müzik eğitimi olarak üç temel amaç çerçevesinde düzenlendiğini belirtmektedir (s. 41-42).

Ülkemizde mesleki müzik eğitimi alanında bilgi, beceri ve yeterlilik kazandırmayı amaçlayan değişik düzeylerde birçok kurum ve kuruluş bulunmaktadır. Bu kurumlardan bazıları eğitim fakültelerinin müzik eğitimi anabilim dalları, güzel sanatlar fakültelerinin müzik bilimleri ve müzikoloji bölümleridir. Anadolu güzel sanatlar liseleri (AGSL) de yine örgün müzik eğitimi veren en önemli kurumlardan biridir (Sümbüllü, 2013). Anadolu güzel sanatlar liselerinin kuruluş hazırlıkları 1986'ya kadar uzanmaktadır (Yazıcı, 2016). İlki 1989 yılında açılan AGSL ortaöğretim düzeyindeki en önemli mesleki müzik eğitimi kurumlarından biridir (Uçan, 2018, s. 501-502). Anadolu güzel sanatlar liselerinde verilen eğitim, üniversitelerin bu alandaki bölümleri için bir basamak oluşturur (Yıkılmazoğlu, 2006). Bu kurumlar mesleki müzik eğitiminin ilk basamağını oluşturarak ülkemizin sanat alanındaki gelişimine katkı sağlamaktadırlar. Güzel sanatlar liselerinde (GSL) eğitim gören öğrencilerin, olumsuz olarak etkilendikleri konulardan biri barınma durumlarıdır. Öğrencilerin bir kısmı yurtlarda kalırken bir kısmı ise evlerde kalmaktadır (Filiz ve Çemrek, 2007).

Barınma insanlığın tarih sahnesine ilk çıkışıyla birlikte en temel ihtiyaçlarından biri olmuştur. Maslow'un ihtiyaçlar piramitinde belirttiği gibi önemli bir yere sahiptir. Barınma ortamı, insanın yaşamını sürdürmek için içerisinde çeşitli aktiviteleri (yeme-içme, uyuma, güvenlik, sağlık, psiko-sosyal durumları) gerçekleştirdiği yerlerdir. İnsanlar eğitim süreçleri boyunca içerisinde rahat edebilmek, akademik başarılarını arttırmak ve daha güdülenmek için barınma yeri tercihlerine dikkat etmektedirler. Üniversite öğrencilerinde bu durum daha da önem kazanmaktadır. Büyük bir kısmı ailelerinden uzakta okumaktadır ve akademik başarılarının artması onlar için önemlidir. Öğrenciler kendileri ya da aileleri ile birlikte, kamu veya özel sektöre ait yurtlar, özel pansiyonlar, apart oteller, öğrenci evleri ya da akraba evini tercih etme konusunda karar vermektedirler (Karabacak ve Sayılı 2016). Barınma yerinin okula yakınlığı, ulaşım kolaylığı, kendilerini güvende hissetme ve rahat ders çalışma ortamının olması öğrencilerin tercihleri arasındadır. (Filiz ve Çemrek 2007). Yıldırım (2016), yaptığı araştırmada, standardı yüksek yurttan kalan öğrencilerin akademik başarılarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Çelik ve Arpacık (1991)'a göre, öğrencilerin lisede okurken sahip oldukları barınma şekilleri ile üniversitedeki barınma şekilleri arasında, başarıları bakımından önemli bir fark yoktur. Araştırmada öğrencilerin başarıları için en uygun barınma şeklinin resmi öğrenci yurtları olduğu ve bunları sırası ile bir akraba yanında barınma, özel yurttan barınma ve kendi ailesi ile barınma şekillerinin izlediği, arkadaşları ile birlikte kalan öğrencilerin ise başarı sıralamasında en aşağıda yer aldığı sonucuna da ulaşılmıştır. Ortaöğretim kurumlarının pansiyonlarında kalan öğrencilerin büyük bir kısmının pansiyona uyum sağlamada sorun yaşadığı ve bu öğrencilerin genelde aile özlemi çektiği belirlenmiştir. Bu bulgular ışığında öğrencilerin aile ortamındaki yaşantılarını, okul pansiyonlarındaki yaşantılarıyla mukayese etmeleri ailedeki sıcak ve samimi ilişkileri okul pansiyonlarında bulamadıkları sonucuna varılmıştır (Özdemir ve Orhan 2020).

Bu araştırmada, Güzel sanatlar lisesi müzik bölümü öğrencilerinin akademik güdülenme düzeyleri bazı değişkenler açısından incelenmiştir. Daha önceki yapılan araştırmalarda, üniversite öğrencilerinin akademik güdülenme, akademik başarı ve barınma tercihleri ele alınırken ortaöğretim kurumlarında okuyan öğrencilerin akademik güdülenme, akademik başarı ve barınma tercihlerinin incelendiği görülmektedir. Bu araştırmaların çoğunda üniversite öğrencilerinin ve lise öğrencilerinin psikososyal durumları, ders başarı durumları, yaşadıkları yerin fiziksel durumları, güdülenme durumları ve barınma yeri tercihleri gibi birçok konuda çalışılmış olmasına karşın, Güzel sanatlar lisesi müzik bölümü öğrencilerinin akademik güdülenme düzeylerini konu alan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Araştırmanın bu konu ile ilgili eksikliğin giderilmesi açısından önemli olacağı söylenebilir. Araştırmadan elde edilecek sonuçların bu alanda yapılacak yeni araştırmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.1. Problem cümlesi

Bu araştırmada "Güzel sanatlar lisesi müzik bölümü öğrencilerinin akademik güdülenme düzeyleri çeşitli değişkenlere göre ne düzeydedir?" sorusuna yanıt aranmıştır.

Bu amaçla aşağıdaki sorulara verilecek yanıtların araştırmanın ana problemine çözüm olacağı düşünülmektedir.

- 1- Güzel sanatlar lisesi müzik bölümü öğrencilerinin barınma durumları ile akademik güdülenme düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- 2- Güzel sanatlar lisesi müzik bölümü öğrencilerinin cinsiyete göre akademik güdülenme düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- 3- Güzel sanatlar lisesi müzik bölümü öğrencilerinin sınıf seviyesine göre akademik güdülenme düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- 4- Güzel sanatlar lisesi müzik bölümü öğrencilerinin ana çalgısına göre akademik güdülenme düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.2. Araştırmanın amacı

Bu araştırma, Güzel sanatlar lisesi müzik bölümü öğrencilerinin akademik güdülenme düzeylerini incelemeyi amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda Güzel sanatlar lisesi müzik bölümü öğrencilerinin akademik güdülenme düzeyleri barınma, cinsiyet, sınıf düzeyi ve ana çalgı özellikleri açısından ele alınarak incelenecektir.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın modeli

Bu araştırma, Güzel sanatlar lisesi müzik bölümü öğrencilerinin barınma durumu, cinsiyet, sınıf seviyesi ve ana çalgıları ile akademik güdülenme düzeyleri arasındaki ilişkileri ortaya koyma amacını taşıyan bir çalışmadır. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama deseni kullanılmıştır. Ölçme araçları ile ölçülüp sayısallaştırılan ve istatistiksel işlemlerle analiz edilen değişkenler arasındaki ilişkiyi nesnel kuramlar çerçevesinde inceleyen araştırma yöntemine nicel araştırma yöntemi denir (Creswell, 2017, böl. 1, s. 4). Şu an olan ya da geçmişte olmuş bir durumu hiç değiştirmeden, olduğu gibi belirleme hedefi olan araştırmalara tarama modeli denir (Karasar, 2016, kesim 2, böl. 2, s. 109). Başka bir açıklamada ise tarama deseni, genel olarak araştırma evreninin görüş, tutum ve eğiliminin sayısal ve nicel olarak tasvir edilmesi şeklinde yorumlanmaktadır. Tarama desenini elde etmek için, kullanılacak evren içerisinden bir örneklem belirlenir ve bu örneklem üzerinden veri elde edebilmek için uygulama yapılır (Creswell, 2017, böl. 8, s. 155). Büyüköztürk vd. (2021)'e göre tarama araştırması, büyük örneklem grupları üzerinde uygulanan ve bu örneklem grubunu oluşturan katılımcıların belirlenen bir olay veya konu hakkındaki fikir, tutum, ilgi gibi özelliklerinin tespit edildiği araştırmalardır. Ayrıca tarama araştırması, araştırma konusunun mevcut durumdaki resminin betimlenmesidir. Bu resmin oluşumunda bir ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkiler incelenebilmektedir. İlişkisel tarama deseni de buna örnektir (böl. 5, s. 184-185).

2.2. Araştırmanın evreni ve örnekleme

Bu araştırmanın evrenini, Türkiye'deki güzel sanatlar liselerinde eğitim ve öğretimlerine devam eden müzik bölümü öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklem grubunu ise, çeşitli bölgelerden seçilen 7 Güzel sanatlar lisesinde öğrenim gören "9, 10, 11 ve 12. sınıf" müzik bölümü öğrencileri oluşturmaktadır. Belirlenen Güzel sanatlar liselerinde 622 müzik bölümü öğrencisinden 327 öğrenci ölçeği cevaplamıştır. Bu araştırma 2022-2023 eğitim-öğretim yılı içerisinde uygulanmıştır.

2.3. Katılımcıların Özellikleri

Araştırmaya katılan öğrencilerin %58,7'si (n=192) kız, %41,3'ü (n=135) erkektir. Öğrencilerin sınıf düzeyine göre dağılımına bakıldığında araştırmaya katılan öğrencilerin "%30,6'sının (n=100) 11. sınıf", "%28,1'inin (n=92) 9.sınıf", "%22,9'unun (n=75) 12.sınıf" ve "%18,3'ünün (n=60) 10.sınıf" olduğu görülmüştür. Öğrencilerin ana çalgı durumlarına bakıldığında; katılımcıların ana çalgı gruplarına dağılımı şu şekildedir: "%47,7'si (n=156) yaylı çalgılar", "%37,9'u (n=124) telli-tezeneli çalgılar", "%10,4'ü (n=34) üflemeli-nefesli

çalgılar”, “%4,0’ü (n=13) diğer çalgılar”. Öğrencilerin barınma durumuna bakıldığında araştırmaya katılan öğrencilerin “%70,6’sının (n=231) evde”, “%29,4’ünün (n=96) yurttta” kaldığı gözlenmiştir.

2.4. Veri toplama araçları ve süreci

Araştırmada öğrencilerin demografik özelliklerini belirlemek için Kişisel Bilgi Formu ve akademik güdülenmelerinin ölçülmesi için de Akademik Güdülenme Ölçeği (AGÖ) kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formu ve Bozanoğlu (2004) tarafından geliştirilen Akademik Güdülenme Ölçeği (AGÖ) Google Formlarda dijital formata çevrilmiştir. Daha sonra, belirlenen Güzel sanatlar liselerindeki bazı müzik öğretmenleriyle iletişime geçilerek, ölçeğin öğrencilere çevrim içi olarak uygulanması için öğretmenlere iletilmiştir.

2.4.1. Kişisel bilgi formu

Bu form araştırmacı tarafından, araştırmaya katılan öğrencilerin kişisel bilgilerini öğrenmek amacıyla hazırlanmıştır. “Kişisel Bilgi Formu”nda öğrencilerin cinsiyet, sınıf düzeyi, ana çalgı ve barınma durumlarını tespit etmeye yönelik sorular yer almaktadır.

2.4.2. Akademik güdülenme ölçeği (AGÖ)

Bozanoğlu (2004) tarafından geliştirilen ve 20 maddeden oluşan Akademik Güdülenme Ölçeği (AGÖ), öğrencilerin akademik güdülenme düzeylerindeki bireysel farklılıkları belirleme amacı ile kullanılmaktadır. AGÖ’nün üç alt boyutu (kendini aşma, bilgiyi kullanma ve keşif) vardır. Kendini aşma alt boyutu “2, 6, 7, 8, 9, 10, 16”, bilgiyi kullanma alt boyutu “1, 5, 12, 14, 15, 18” ve keşif alt boyutu “3, 4 (Bu madde tersine puanlanmaktadır.), 11, 13, 17, 19, 20” numaralı maddelerden oluşmaktadır. 5’li Likert tipi (1: “Kesinlikle uygun değil”, 2: “Uygun değil”, 3: “Kararsızım”, 4: “Uygun”, 5: “Kesinlikle uygun”) derecelendirilerek, yanıtlayıcılara her bir madde için kendisine uygun olanı seçme imkânı sunmaktadır. 20 maddelik ölçekte 4. madde tersine puanlanırken geriye kalan 19 madde olumlu puanlanmıştır. Akademik Güdülenme Ölçeğinden en fazla 100 en az ise 20 puan alınabilmektedir. Puanın yüksek olması akademik güdülenme düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir. Üç farklı ilden 757 lise öğrencisine 80 maddelik ön deneme formu uygulanmış ve faktör analizleri yapılmıştır. “101 lise öğrencisi” ile “test - tekrar test” yöntemi kullanılarak ölçeğin güvenilirliği tespit edilmiştir. İki uygulama arasındaki ölçümde “0,87” oranında bir korelasyon katsayısı tespit edilmiştir. Ayrıca Cronbach alfa iç tutarlılık katsayılarının aynı grupta farklı zamanlarda yapılan hesaplamalarda “0,77”den “0,85”e, farklı gruplarda yapılan hesaplamalarda ise “0,77” den “0,86” ya değiştiği belirtilmektedir. Ölçeğin geçerlik çalışması sonucunda, akademik güdülenme düzeyinin birbirinden farklılaşması beklenen grupları birbirinden ayırt ettiği görülmüştür. Geçerliliği ve güvenilirliği ispatlanan AGÖ’nün eğitimde kullanılabileceği belirtilmiştir.

2.5. Güvenirlik Analizi Sonuçları

Tablo 1.

Ölçeğin güvenirlik analizi sonuçları

Cronbach alpha	Madde sayısı
0,899	20

Cronbach alpha katsayısı 0 ile 1 arasında olup değer 1’e ne kadar yakınsa ölçeğin güvenirlik düzeyinin o kadar yüksek olduğu anlamına gelmektedir. Bu çalışmada Cronbach alpha güvenirlik katsayısı 0,899 olarak hesaplanmıştır. Buna göre ölçeğin güvenirlik düzeyi çok yüksektir.

2.6. Verilerin analizi

Araştırmanın örneklem grubunu oluşturan öğrencilerden toplanan veriler IBM SPSS 22.0 paket programına aktarılmıştır. “Kişisel Bilgi Formu”nda öğrencilerin cinsiyet, sınıf düzeyi, ana çalgı durumu ve barınma durumları incelenmiştir. 20 maddelik AGÖ’nün 4. maddesi anlamca olumsuz olduğu için tersine puanlanmıştır. Normallik testi yapılmış ve ölçeklerin normal dağılım göstermediği tespit edilmiştir. Bu sebepten dolayı non-parametrik testlerin uygulanmasına karar verilmiştir. Ölçeğin güvenirlik analizini

hesaplamak için Cronbach's Alpha katsayısı hesaplanmıştır. Bu ölçme aracı uygulanma kolaylığı, nesnel puanlama ve güvenilirlik ölçümü açısından araştırmacılar tarafından rağbet görmektedir (Çüm ve Koç, 2013). Araştırma verilerinin dağılımının normal olup olmadığını tespit etmek için iki normallik testi mevcuttur (Kilmen, 2020, s. 93). Kolmogorov-Smirnov, Shapiro-Wilk testinin her ikisi de kullanılmıştır. İkili gruplar karşılaştırılırken Mann-Whitney U testi kullanılmış, daha fazla olan gruplar karşılaştırılırken ise Kruskal-Wallis testi kullanılmıştır (Kilmen, 2020, s. 174-188). Tüm analiz sonuçları için istatistiksel anlamlılık " $p<0.05$ " olarak kabul edilmiştir.

2.7. Araştırmanın etik izni

Yapılan bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 27.06.2022

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 2022/276

3. BULGULAR VE YORUMLAR

1-"Güzel sanatlar lisesi müzik bölümü öğrencilerinin barınma durumları ile akademik güdülenme düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?" sorusu ile katılımcıların barınma durumları ile akademik güdülenme düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı araştırılmıştır.

Tablo 2.

Akademik Güdülenme Ölçeği toplam puan ve alt boyut puanlarının barınma yeri bakımından normallik analizi sonuçları

Barınma		Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		İstatistik	sd	p	İstatistik	sd	p
Kendini Aşma	Ev	,102	231	,000	,968	231	,000
	Yurt	,075	96	,200*	,978	96	,107
Bilgiyi Kullanma	Ev	,102	231	,000	,928	231	,000
	Yurt	,101	96	,017	,944	96	,000
Keşif	Ev	,079	231	,001	,969	231	,000
	Yurt	,125	96	,001	,941	96	,000
Akademik Güdülenme Ölçeği Toplam Puanı	Ev	,096	231	,000	,950	231	,000
	Yurt	,107	96	,009	,965	96	,012

Tablo 2 incelendiğinde, Akademik Güdülenme Ölçeği "toplam puanının" ve alt boyut puanlarının barınma durumları bakımından normal dağılım göstermediği belirlenmiştir ($p<0,05$). Buna göre barınma için parametrik olmayan test kullanılmasına karar verilmiştir.

Tablo 3.

Akademik Güdülenme leği puanının, barınma durumuna göre farklılık gösterme durumunun incelenmesi

Barınma		n	Sıra Ort.	Sıra Top.	Mann-Whitney U	p
Kendini Aşma	Ev	231	155,87	36007,00	9211,000	0,016*
	Yurt	96	183,55	17621,00		
	Toplam	327				
Bilgiyi Kullanma	Ev	231	158,23	36552,00	9756,000	0,086
	Yurt	96	177,88	17076,00		
	Toplam	327				
Keşif	Ev	231	158,39	36588,50	9792,500	0,095
	Yurt	96	177,49	17039,50		
	Toplam	327				
Akademik Güdülenme leği Toplam Puanı	Ev	231	156,62	36180,00	9384,000	0,029*
	Yurt	96	181,75	17448,00		
	Toplam	327				

*p<0,05

Akademik Güdülenme leği puanının, barınma durumuna göre farklılık gösterme durumunun incelenmesi amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları tabloda verilmiştir. Analiz sonuçlarına göre kendini aşma puanı ve Akademik Güdülenme leği toplam puanı öğrencilerin barındığı yere göre anlamlı farklılık göstermektedir (p<0,05). Evde kalan öğrencilerin kendini aşma puanları sıra ortalaması 155,87 ve yurttaki kalanların 183,55'tir. Evde kalan ğrencilerin AG toplam puanı sıra ortalaması 156,62 ve yurttaki kalanların 181,75'tir. Yurttaki kalan öğrencilerin kendini aşma puanı ve AG toplam puanı daha yüksektir. Bunun yanında bilgiyi kullanma ve keşif puanı, öğrencinin barındığı yere göre anlamlı farklılık göstermemektedir (p>0,05). Bu sonuçlar ışığında yurttaki kalan öğrencilerin evde kalan öğrencilere göre akademik güdülenme düzeylerinin daha yüksek olduğu söylenebilir. Buna sebep olarak yurttaki disiplinli bir çalışma ortamının ve sosyal bir ortamın olması gösterilebilir. Ayrıca yurttaki kalan öğrencilerin, arkadaşlarıyla yardımlaşma ve birlikte ders çalışma avantajına sahip olmaları da başka bir sebep olarak gösterilebilir. Yurttaki kalan öğrencilerin alan derslerini çalışmak, özelliklede algularını almak için uygun çalışma ortamını bulmaları, onları akademik olarak daha fazla çalışmaya motive ediyor olabilir.

2- "Güzel sanatlar lisesi müzik bölümü ğrencilerinin cinsiyete göre akademik güdülenme düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?" sorusu ile katılımcıların cinsiyetlerine göre akademik güdülenme düzeyleri arasında bir fark olup olmadığı araştırılmıştır.

Tablo 4.

Akademik Güdülenme leği toplam puan ve alt boyut puanlarının cinsiyet bakımından normallik analizi sonuçları

Cinsiyet		Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		İstatistik	sd	p	İstatistik	sd	p
Kendini Aşma	Kız	,083	192	,003	,968	192	,000
	Erkek	,090	135	,009	,977	135	,022
Bilgiyi Kullanma	Kız	,098	192	,000	,930	192	,000
	Erkek	,102	135	,001	,943	135	,000
Keşif	Kız	,096	192	,000	,966	192	,000
	Erkek	,084	135	,020	,973	135	,009
Akademik Güdülenme leği Toplam Puanı	Kız	,069	192	,026	,957	192	,000
	Erkek	,071	135	,088	,970	135	,004

Akademik Güdülenme leği toplam puanının ve alt boyut puanlarının cinsiyet bakımından normal dağılım göstermediği belirlenmiştir (p<0,05). Buna göre cinsiyet için parametrik olmayan test kullanılmasına karar verilmiştir.

Tablo 5.

Tablo Akademik Güdülenme Ölçeği puanının, cinsiyete göre farklılık gösterme durumunun incelenmesi

Cinsiyet		N	Sıra Ort.	Sıra Top.	Mann-Whitney U	p
Kendini Aşma	Kız	192	162,30	31161,50	12633,500	0,697
	Erkek	135	166,42	22466,50		
	Toplam	327				
Bilgiyi Kullanma	Kız	192	167,01	32066,50	12381,500	0,490
	Erkek	135	159,71	21561,50		
	Toplam	327				
Keşif	Kız	192	165,84	31842,00	12606,000	0,673
	Erkek	135	161,38	21786,00		
	Toplam	327				
Akademik Güdülenme Ölçeği Toplam Puanı	Kız	192	164,92	31665,50	12782,500	0,833
	Erkek	135	162,69	21962,50		
	Toplam	327				

Akademik Güdülenme Ölçeği puanının, cinsiyete göre farklılık gösterme durumunun incelenmesi amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları tabloda verilmiştir. Analiz sonuçlarına göre kendini aşma, bilgiyi kullanma, keşif ve AGÖ toplam puanı cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0,05$). Tabloda kızların bilgiyi kullanma, keşif ve AGÖ toplam puanı sıra ortalamaları erkeklerden daha yüksektir. Araştırmada öğrencilerin akademik güdülenme düzeylerinde, cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmaması, kız ve erkek öğrencilerin derslere ve belirledikleri hedeflere karşı yakın oranlarda güdülendiklerinden kaynaklı olabilir. Bunun yanında öğrencilerin öğrenim gördükleri okul türünün GSL olması ve bu okulun kendine has bir okul kültürü ve disiplini barındırması hasebiyle, öğrencilerde cinsiyet açısından benzer akademik güdülenmeler bulunmuş olabilir. Güzel sanatlar liselerinin müzik bölümlerinde sosyal etkinliklerin çok olması ve tüm öğrencileri kapsamasından dolayı kız ve erkek öğrencilerde benzer oranlarda güdülenme görülmesinin sebeplerinden biri olabilir. Kız ve erkek öğrencilerin üniversite hedeflerinin benzerlik göstermesi, aynı zamanda birlikte çalışma olanaklarına sahip olmaları da onları akademik olarak eşit oranda güdüleyebilir.

3-“Güzel sanatlar lisesi müzik bölümü öğrencilerinin sınıf seviyesine göre akademik güdülenme düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” sorusu ile katılımcıların okudukları sınıf seviyelerine göre akademik güdülenme düzeyleri arasında bir fark olup olmadığı araştırılmıştır.

Tablo 6.

Akademik Güdülenme leği toplam puan ve alt boyut puanlarının sınıf düzeyi bakımından normallik analizi sonuçları

Sınıf	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk			
	İstatistik	sd	p	İstatistik	sd	p	
Kendini Aşma	9. sınıf	,093	92	,047	,981	92	,217
	10. sınıf	,095	60	,200*	,968	60	,120
	11. sınıf	,097	100	,022	,966	100	,011
	12. sınıf	,110	75	,025	,950	75	,005
Bilgiyi Kullanma	9. sınıf	,091	92	,057	,963	92	,010
	10. sınıf	,133	60	,010	,937	60	,004
	11. sınıf	,134	100	,000	,943	100	,000
	12. sınıf	,113	75	,019	,896	75	,000
Keşif	9. sınıf	,096	92	,036	,962	92	,009
	10. sınıf	,135	60	,008	,963	60	,064
	11. sınıf	,104	100	,010	,960	100	,004
	12. sınıf	,167	75	,000	,945	75	,003
Akademik Güdülenme leği Toplam Puanı	9. sınıf	,057	92	,200*	,985	92	,384
	10. sınıf	,071	60	,200*	,984	60	,611
	11. sınıf	,095	100	,028	,951	100	,001
	12. sınıf	,108	75	,032	,928	75	,000

Akademik Güdülenme leği toplam puanının ve alt boyut puanlarının sınıf düzeyi bakımından normal dağılım göstermediği belirlenmiştir ($p < 0,05$). Buna göre sınıf düzeyi için parametrik olmayan test kullanılmasına karar verilmiştir.

Tablo 7.

Akademik Güdülenme leği puanının, sınıf düzeyine göre farklılık gösterme durumunun incelenmesi

Sınıf	n	Sıra Ort.	X ²	p	
Kendini Aşma	9. sınıf	92	159,51	2,775	0,428
	10. sınıf	60	167,99		
	11. sınıf	100	155,35		
	12. sınıf	75	177,85		
	Toplam	327			
Bilgiyi Kullanma	9. sınıf	92	181,96	5,996	0,112
	10. sınıf	60	159,04		
	11. sınıf	100	149,25		
	12. sınıf	75	165,61		
	Toplam	327			
Keşif	9. sınıf	92	188,34	8,890	0,031*
	10. sınıf	60	153,38		
	11. sınıf	100	151,18		
	12. sınıf	75	159,73		
	Toplam	327			

Tablo 7'nin devamı

Akademik Güdülenme Ölçeği Toplam Puanı	9. sınıf	92	178,59		
	10. sınıf	60	159,28		
	11. sınıf	100	149,37	4,984	0,173
	12. sınıf	75	169,38		
	Toplam	327			

*p<0,05

Akademik Güdülenme Ölçeği puanının, öğrencinin okuduğu sınıfa göre farklılık gösterme durumunun incelenmesi amacıyla yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları tabloda verilmiştir. Analiz sonuçlarına göre kendini aşma, bilgiyi kullanma ve AGÖ toplam puanı öğrencilerin okuduğu sınıfa göre anlamlı farklılık göstermemektedir (p>0,05). Başka bir deyişle öğrencilerin kendini aşma ve bilgiyi kullanma alt boyutları açısından akademik güdülenmelerinin benzer düzeylerde olduğu görülmektedir.

Bunun yanında keşif puanı öğrencilerin okuduğu sınıfa göre anlamlı farklılık göstermektedir (p<0,05). "9.sınıf öğrencilerinin keşif puanı sıra ortalaması 188,34", "10.sınıf öğrencilerinin keşif puanı sıra ortalaması 153,38", "11.sınıf öğrencilerinin keşif puanı sıra ortalaması 151,18" ve "12.sınıf öğrencilerinin keşif puanı sıra ortalaması 159,73" olduğu görülmüştür. Bu sonuca bakıldığında 9.sınıf öğrencilerinin keşif puanı en yüksek ve 11. sınıf öğrencilerinin keşif puanı en düşüktür. Araştırmada 9. sınıf öğrencilerinin anlamlı bir fark elde ettiği, sonrasında ise en yüksek keşif puanına sahip olan sınıfın 12.sınıflar olduğu belirlenmiştir. Bu sonuca bakarak 9.sınıf öğrencilerinin okulda ilk yıl heyecanı yaşadıkları ve kendilerini gösterme çabaları nedeniyle, akademik güdülenme düzeylerinin yüksek olduğu, üst sınıflara geçince akademik güdülenme düzeylerinin azaldığı söylenebilir. Bunun yanında 12.sınıf öğrencilerinin üniversite sınavına hazırlık sürecinde olmaları ve daha çok çalışmalarını gerektiğinin bilincinde olmalarından dolayı akademik güdülenme düzeylerinde artış olduğu söylenebilir.

54-"Güzel sanatlar lisesi müzik bölümü öğrencilerinin ana çalgısına göre akademik güdülenme düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?" sorusu ile katılımcıların ana çalgı / çalgı koduna göre akademik güdülenme düzeyleri arasında bir fark olup olmadığı araştırılmıştır.

Tablo 8.

Akademik Güdülenme Ölçeği toplam puan ve alt boyut puanlarının çalgı kodu bakımından normallik analizi sonuçları

Çalgı kodu		Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		İstatistik	sd	p	İstatistik	sd	p
Kendini Aşma	Yaylı çalgılar	,088	156	,005	,973	156	,004
	Telli-Tezeneli çalgılar	,073	124	,168	,973	124	,013
	Üflemeli-Nefesli çalgılar	,149	34	,053	,947	34	,103
	Diğer	,186	13	,200*	,945	13	,531
Bilgiyi Kullanma	Yaylı çalgılar	,099	156	,001	,937	156	,000
	Telli-Tezeneli çalgılar	,099	124	,004	,920	124	,000
	Üflemeli-Nefesli çalgılar	,171	34	,013	,937	34	,050
	Diğer	,140	13	,200*	,953	13	,638
Keşif	Yaylı çalgılar	,095	156	,001	,964	156	,000
	Telli-Tezeneli çalgılar	,106	124	,001	,970	124	,007
	Üflemeli-Nefesli çalgılar	,186	34	,004	,926	34	,023
	Diğer	,160	13	,200*	,960	13	,747

Tablo 8'in devamı

Akademik	Yaylı çalgılar	,086	156	,007	,950	156	,000
Güdülenme	Telli-Tezeneli çalgılar	,065	124	,200*	,972	124	,010
Ölçeği Toplam	Üflemeli-Nefesli çalgılar	,128	34	,170	,914	34	,011
Puanı	Diğer	,192	13	,200*	,923	13	,278

Akademik Güdülenme Ölçeği toplam puanının ve alt boyut puanlarının çalgı kodu bakımından normal dağılım göstermediği belirlenmiştir ($p < 0,05$). Buna göre çalgı kodu için parametrik olmayan test kullanılmasına karar verilmiştir.

Tablo 9.

Akademik Güdülenme Ölçeği puanının, çalgı koduna göre farklılık gösterme durumunun incelenmesi

Çalgı kodu	n	Sıra Ort.	X ²	p	
Kendini Aşma	Yaylı çalgılar	156	163,77	0,863	0,834
	Telli-Tezeneli çalgılar	124	161,15		
	Üflemeli-Nefesli çalgılar	34	167,00		
	Diğer	13	186,12		
	Toplam	327			
Bilgiyi Kullanma	Yaylı çalgılar	156	158,20	1,178	0,758
	Telli-Tezeneli çalgılar	124	168,60		
	Üflemeli-Nefesli çalgılar	34	172,29		
	Diğer	13	168,08		
	Toplam	327			
Keşif	Yaylı çalgılar	156	160,09	1,573	0,666
	Telli-Tezeneli çalgılar	124	172,11		
	Üflemeli-Nefesli çalgılar	34	156,57		
	Diğer	13	152,96		
	Toplam	327			
Akademik Güdülenme Ölçeği Toplam Puanı	Yaylı çalgılar	156	159,34	0,776	0,855
	Telli-Tezeneli çalgılar	124	168,79		
	Üflemeli-Nefesli çalgılar	34	165,24		
	Diğer	13	171,00		
	Toplam	327			

Akademik Güdülenme Ölçeği puanının, Çalgı koduna göre farklılık gösterme durumunun incelenmesi amacıyla yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları tabloda verilmiştir. Analiz sonuçlarına göre kendini aşma, bilgiyi kullanma, keşif ve AGÖ toplam puanı çalgı koduna göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p > 0,05$). Başka bir ifade ile öğrencilerin ana çalgılarına göre akademik güdülenmelerinin benzer düzeylerde olduğu görülmektedir. Öğrencilerin ana çalgıları açısından benzer akademik güdülenme düzeylerine sahip olmaları, öğrencilerin çalgılarına aynı önemi vermelerinden kaynaklanmış olabilir. Öğrencilerin ana çalgılarında iyi seviyede olmaları gerektiği, aksi takdirde okul orkestrasına seçilemeyeceklerini bilmeleri, bu sonucun çıkma sebeplerinden biri olabilir. Okulda her dönem içerisinde bir çalgı sınavının komisyon tarafından yapılıyor olması, öğrencilerin ana çalgılarına aynı önemi vermelerine sebep olabilir.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Araştırma, GSL müzik bölümü öğrencilerinin akademik güdülenme düzeylerini incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu doğrultuda uygulamaya katılan öğrencilerin barınma durumlarına göre akademik

güdülenme düzeylerinde anlamlı bir farkın olup olmadığı incelenirken ayrıca araştırmada cinsiyet, sınıf düzeyi ve çalgı kodu değişkenleri açısından da öğrencilerin akademik güdülenme düzeyleri incelenmiştir.

Araştırma probleminin çözümüne yönelik bazı sorulara, bulgulara dayalı olarak yanıt verilmiştir.

Güzel sanatlar lisesi müzik bölümü öğrencilerinin barınma durumu ile akademik güdülenme düzeyleri arasında bir fark olup olmadığı incelendiğinde, ölçeğin alt boyutlarından bilgiyi kullanma ve keşif puanlarında, öğrencilerin barındığı yere göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Fakat yurttan kalan öğrencilerin kendini aşma puanı ve AGÖ toplam puanlarının evde kalan öğrencilerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Başka bir ifade ile yurttan kalan öğrencilerin akademik güdülenme düzeyleri, evde kalan öğrencilerin akademik güdülenme düzeylerinden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Konuyla ilgili literatür incelendiğinde barınma durumları ile akademik güdülenme düzeyleri arasındaki ilişkiyi araştıran çalışmaların olmadığı görülmüştür. Fakat barınma durumları ile akademik başarıyı inceleyen ya da barınma yeri hakkındaki öğrenci görüşlerine yer veren araştırmalara rastlanmıştır. Çelik ve Arpacık'ın (1991) yaptığı araştırmada, öğrencilerin barınma durumlarının ders başarılarını etkilediği, yurttan kalan öğrencilerin ders başarılarının evde kalan öğrencilerin ders başarılarından daha yüksek olduğu görülmüştür. Arlı'nın (2013) yaptığı araştırma ile elde ettiği bulgularda, öğrencilerin yurttan ya da birlikte yaşadıkları öğrenci evlerinden memnun oldukları sonucuna varılmıştır. Devlet yurtlarında ders çalışma imkânlarının iyi olduğunu belirten öğrenciler, başarılarının artmasında grup halinde çalışabilmelerinin etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Yıldırım (2016) farklı standartlara sahip barınma yerlerinde kalan üniversite öğrencilerinin akademik başarılarını incelemiş ve yüksek standartlardaki yurtlarda kalan öğrencilerin akademik başarılarının genel yurtlarda kalan öğrencilerin akademik başarılarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Buraya kadar verilen örnekler, araştırma ile paralellik göstermektedir. Dilekçi ve Ece (2012) katılımcıların alan, alan dışı ve genel ders not ortalamalarını barınma durumlarına göre farklılıklarını incelemiş ve anlamlı bir farkın olmadığı tespit edilmiştir. Bay, Tuğluk ve Koçyiğit'in (2006) yaptıkları araştırmada öğrencilerin ders çalışma mekânları ile barınma mekânlarının ilişkili olduğu belirlenmiştir. Araştırma bulgularından farklı olarak, yurttan barınma durumunun akademik güdülenme ve akademik başarı açısından uygun olmadığını belirten çalışma da mevcuttur. Kara, Aykul ve Pulat (2019) yaptıkları araştırmada, öğrencilerin büyük çoğunluğunun yurtlarda geriye kalanların ise öğrenci evi ya da ailesi ile yaşadığı görülmüş, incelemeler sonucunda kalabalık mekânların akademik başarı açısından uygun olmadığı ve olumsuz etkiler barındırdığı belirtilmiştir.

Güzel sanatlar lisesi müzik bölümü öğrencilerinin akademik güdülenme düzeyleri, cinsiyet değişkeni açısından incelenmiştir. Yapılan analiz sonuçlarında ölçeğin kendini aşma, bilgiyi kullanma, keşif ve Akademik Güdülenme Ölçeği toplam puanlarının, cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Fakat kızların bilgiyi kullanma, keşif ve Akademik Güdülenme Ölçeği toplam puanı sıra ortalamalarının, erkeklerden biraz daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Alan yazın incelendiğinde yapılan çalışmaların genel olarak bu araştırma bulgusuyla paralellik gösterdiği yani akademik güdülenme düzeyinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir (Atay, 2018; Sevim, 2019; Demireğen, 2019; Deniz, 2019; Paslanmaz, 2019; Mertoğlu, 2019; Karatepe, 2019; Arslan Şeker, 2021; Yüksel, 2022;). Bunun yanında, yapılan literatür taramasında farklı bulgulara sahip araştırmalara da rastlanmaktadır. Gömleksiz ve Serhatlıoğlu (2014) elde ettikleri bulgular sonucunda, öğretmen adaylarının akademik motivasyon düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterdiğini tespit etmişlerdir. Araştırmada değişkenler açısından erkek ve kadın öğretmen adaylarının lehine olacak şekilde sonuçlara ulaşılmıştır. Çalışmanın aksine akademik güdülenme düzeyi ile cinsiyet değişkeni arasında farklılaşmanın tespit edildiği bir başka araştırma ise Karaca'nın (2019) yaptığı araştırmadır. Bulgulardan elde edilen sonuçlarda kız öğrencilerin akademik güdülenme düzeyleri erkek öğrencilerin akademik güdülenme düzeylerinden daha yüksek oranda ölçülmüştür. Bircan'ın (2021) yaptığı araştırma sonucunda katılımcıların kendini aşma ve bilgiyi kullanma alt boyutlarında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık tespit edilirken keşif alt boyutunda ise anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Akademik

güdülenmenin tüm alt boyutları açısından kadınların ortalama puanlarının daha fazla olduğu belirlenmiştir. Sevmiş'in (2022) yaptığı araştırmada katılımcıların akademik güdülenme düzeyleri cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermiştir. Kadınların akademik güdülenme düzeylerinin erkeklerinkinden daha fazla olduğu görülmüştür. Küçükosmanoğlu'nun (2015) araştırmasında ise erkek öğretmen adaylarının biliş, uyaran odaklı içsel motivasyon ve içe yansıtılan dışsal motivasyon düzeyleri kadın öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Dışsal motivasyonda ise kadınlar lehine sonuç çıkmıştır.

Güzel sanatlar lisesi müzik bölümü öğrencilerinin sınıf seviyelerine göre akademik güdülenme düzeylerinde anlamlı bir fark olup olmadığı araştırılmıştır. Bulgulardan elde edilen sonuçlarına göre kendini aşma, bilgiyi kullanma ve Akademik Güdülenme Ölçeği toplam puanı öğrencilerin okuduğu sınıfa göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Fakat öğrencilerin keşif puanı, okuduğu sınıfa göre anlamlı farklılık göstermektedir. Bulgularda 9.sınıf öğrencilerinin keşif puanı en yüksek ve 11. sınıf öğrencilerinin keşif puanı en düşük olarak ölçülmüştür. Araştırma sonucuyla paralellik gösteren (Deniz, 2019; Karaca, 2019; Karatepe, 2019; Sevim, 2019)'in yaptığı araştırmalarda akademik güdülenme keşif alt boyutu puan ortalaması, 9. sınıf öğrencileri lehine 11 ve 12. sınıf öğrencilerine göre daha yüksek oranda olduğu tespit edilmiştir. Sınıf düzeyine göre kendini aşma ve bilgiyi kullanma alt boyutlarında ise anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Mertoğlu, 2019; Bircan (2021) ın yaptığı araştırmalarda ise lise öğrencilerinin akademik güdülenmelerinde kendini aşma ve keşif alt boyutundan aldıkları puanlarda anlamlı farklılıklar görülmezken, bilgiyi kullanma alt boyutundan aldıkları puanlarda anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgulara göre 11. Sınıf öğrencilerinin aldıkları puanların 10. Sınıf öğrencilerinin aldıkları puanlardan daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Bunun yanında Yüksel'in (2022) yaptığı araştırmada sınıf düzeylerine göre öğrencilerin akademik güdülenmelerinde kendini aşma puanında anlamlı bir fark belirlenmiştir. Bu araştırmada ise 12. sınıfların kendini aşma puanları 9.sınıfların kendini aşma puanlarından daha yüksek ölçülmüştür. Gömleksiz ve Serhatlıoğlu'nun (2014) üniversite öğrencileri ile yapılan araştırmasında, "öğretmen adaylarının devam ettikleri sınıf" değişkeni açısından motivasyon düzeyleri araştırılmıştır. Araştırma sonucunda birinci sınıfta okuyan katılımcıların akademik motivasyon düzeyleri son sınıfta okuyanlara göre daha yüksek oranda ölçülmüştür. Alan yazında bu araştırma ile paralellik göstermeyen çalışmalar da mevcuttur. Bu çalışmalarda katılımcıların sınıf seviyeleri açısından akademik güdülenme düzeylerinde anlamlı farklılıklar görülmemiştir (Atay, 2018; Demireğen, 2019; Paslanmaz, 2019; Arslan Şeker, 2021; Sevmiş, 2022).

Güzel sanatlar lisesi müzik bölümü öğrencilerinin çalgı kodu / ana çalgısına göre akademik güdülenme düzeyleri arasında nasıl bir fark olduğu incelenmiştir. Yapılan analiz sonuçlarında kendini aşma, bilgiyi kullanma, keşif ve AGÖ toplam puanı çalgı kodunda anlamlı farklılık görülmemiştir. Diğer bir ifade ile öğrencilerin ana çalgılarına göre akademik güdülenmelerinin benzer düzeylerde olduğu görülmektedir. Atay'ın (2018) yaptığı araştırmada da müzik öğretmeni adaylarının bireysel çalgıları ile akademik motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiş ve yapılan analiz sonucunda katılımcıların bireysel çalgıları ile akademik güdülenme düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür. Bu çalışmadan farklı olarak Çalışkan'ın (2008) yaptığı araştırmada ise güdülenme ölçeğinin alt boyut puanları incelendiğinde katılımcıların bireysel çalgısı keman ve viyola olanların ilgi puanlarının, bireysel çalgısı farklı olan katılımcıların ilgi puanlarından anlamlı bir şekilde düşük olduğu belirlenmiştir. Bunun yanında bireysel çalgısı gitar olanların ilgi puanlarının bireysel çalgısı flüt olanların ilgi puanlarından daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Bu alt problem ile benzerlik gösteren pek çalışma olmadığı için yakın görülen bazı çalışmalar incelenmiştir. Koçak'ın (2019) yaptığı araştırmada optimal performans duygu durumu düzeyi genel ortalaması katılımcıların bireysel çalgıları açısından incelendiğinde bir farklılık bulunmamıştır. Fakat amaca ulaşma deneyimi alt boyutu olarak yaylı çalgı çalan katılımcı düzeyinin diğer gruplardaki katılımcı düzeylerinden daha yüksek olduğu görülmüştür. Örs'ün (2022) yaptığı çalışmada ise bireysel çalgı değişkeni açısından katılımcıların eğitime yönelik ilgi ve istek, tutum, kararlılık, ana çalgı dersine yönelik tutum puanlarında anlamlı bir farklılaşma tespit edilmemiştir.

Sonuç olarak bu araştırmaya katılıp yurtdışı kalan öğrencilerin akademik güdülenme düzeylerinin evde kalan öğrencilere göre daha yüksek olduğu, sınıf düzeyleri açısından ise 9.sınıf öğrencilerinin akademik güdülenme düzeylerinin diğer sınıflardan daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanında, katılımcıların cinsiyet ve ana çalgı değişkenleri açısından akademik güdülenme düzeylerinde ise anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir.

5. ÖNERİLER

- GSL müzik bölümü öğrencilerinin akademik güdülenme düzeylerini arttırmak için barınma yerleri konusunda öğrenci beklentilerini ve görüşlerini içeren bir araştırma yapılabilir.
- GSL müzik bölümü öğrencilerinin akademik güdülenme düzeylerini doğrudan veya dolaylı etkileyen nedenler araştırılabilir.
- Benzer bir çalışma daha geniş gruplara uygulanabilir.
- GSL müzik bölümü öğrencileri ile üniversite müzik bölümü öğrencilerinin akademik güdülenme düzeyleri cinsiyet, bireysel çalgı gibi değişkenler açısından kıyaslanabilir.

Kaynakça/Reference

- Arlı, E. (2013). Barınma yerinin üniversite öğrencilerinin kişisel ve sosyal gelişim ve akademik başarı üzerindeki etkilerinin odak grup görüşmesi ile incelenmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, (2), 173-178.
- Arslan Şeker, H. (2021). *Lise öğrencilerinin akademik güdülenme düzeylerinin yordayıcıları olarak akran ilişkileri, anne-baba davranışları ve sosyal-duygusal öğrenme düzeyleri* [Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Atay, B. (2018). *Müzik öğretmeni adaylarının müzik performansı kaygı düzeyleri ve akademik motivasyon düzeylerinin incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Atılğan Bozarslan, S. (2020). *Türkiye'deki güzel sanatlar lisesi öğrencilerinin müzikal yaşantısı ve müzikal motivasyonu düzeylerinin incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Başaran, İ. E. (1996). *Eğitime giriş* (4. Baskı). Yargıcı Matbaası.
- Bay, E. , Tuğluk, M. N. ve Koçyiğit, S. (2006). Üniversite öğrencilerinin ders çalıştıkları mekânların özelliklerine ilişkin görüşleri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8 (2), 211-224.
- Bircan, M. N. (2021). *Akademik güdülenmenin kişilik tiplerine göre incelenmesi (Spor Bilimleri Fakültesi Örneği)* [Yüksek Lisans Tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Bozanoğlu, İ. (2004). Akademik güdülenme ölçeği: geliştirmesi, geçerliği, güvenilirliği. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 37 (2), 83-98. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000094
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2021). *Nicel araştırmalar. Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri içinde* (30. Baskı, s. 179-250). Pegem Akademi. <https://doi.org/10.14527/9789944919289>
- Creswell, J. W. (2017). *Nicel yöntemler*. S. B. Demir (Çev. Ed.). ve M. Bursal (Çev.). *Araştırma deseni nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. (3. baskı, s. 155-182) içinde. Eğiten Kitap. (Orijinal eserin yayın tarihi 2014, 4. Baskı).
- Çalışkan, T. (2008). *Müzik öğretmeni adaylarının bireysel çalgı eğitiminde güdülenme düzeyleri ve başarı durumları arasındaki ilişki* [Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Çelik, B. ve Arpacık, R. (1991). Ankara Üniversitesi Veteriner Fakültesi öğrencilerinin barınma koşullarının ders başarıları üzerine etkisinin biyometrik analizi. *A. Ü. Vet. Fak. Dergisi*, 38(3), 417-432.
- Çüm, S. ve Koç, N. (2013). Türkiye'de psikoloji ve eğitim bilimleri dergilerinde yayımlanan ölçek geliştirme ve uyarlama çalışmalarının incelenmesi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 12(24), 115-135. Erişim adresi: <https://www.researchgate.net/publication/319016834>
- Demireğen, Z. (2019). *Ergenlik dönemindeki öğrencilerin duygu düzenleme becerileri ile akademik güdülenmeleri arasındaki ilişki* [Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Deniz, Ç. (2019). *Lise öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri, akademik güdülenme ve mükemmeliyetçilik düzeyleri ile akademik başarıları arasındaki ilişki* [Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Dilekçi, N. ve Ece, A. S. (2012). Resim iş öğretmeni adaylarının akademik başarılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13 (2), 21-41.
- Ertürk, S. (1972). *Eğitimde program geliştirme*. Yelkentepe Yayınları.
- Fidan, N. ve Erden, M. (1998). *Eğitime giriş*. Alkım Yayınları.
- Filiz, Z. ve Çemrek, F. (2007). Üniversite öğrencilerinin barınma sorunlarının uygunluk analizi ile incelenmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8 (2), 207-224.
- Gawronski, B., ve Bodenhausen, G. V. (Eds.). (2018). *Sosyal psikolojide kuram ve açıklama* (G. Tekdemir-Yurtdaş, Ç. Çoker ve S. Cesur, Çev. Eds.). Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık.

- Gömleksiz, M. N. ve Serhatlıoğlu, B. (2014). Öğretmen adaylarının akademik motivasyon düzeylerine ilişkin görüşleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 173 (173), 99-128.
- Güneş, M. (2021). *Güzel sanatlar lisesi müzik bölümü öğrencilerinin farklı değişkenlere göre memnuniyet düzeylerinin araştırılması* [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Kara, H. Z. , Aykul, M. ve Pulat, A. B. (2019). Neden ve sonuçları itibariyle üniversite öğrencilerinin barınma sorunu. *Pesa Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5 (2), 78-91. <https://doi.org/10.25272/j.2149-8385.2019.5.2.04>
- Karabacak, M. ve Sayılı, M. (2016). Üniversite öğrencilerinin barınma yeri tercihleri: Havza Meslek Yüksekokulu örneği. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7 (1) , 195-216.
- Karaca, Ö. (2019). *Farklı okul türlerinde öğrenim gören lise öğrencilerinde internet bağımlılığı ile akademik güdülenme ilişkisinin incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Karasar, N. (2016). *Araştırma süreci: Kavramlar, ilkeler ve teknikler (Yöntem). Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar ilkeler teknikler içinde* (İkinci yazım 31. Baskı, s. 107-146). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karatepe, H. (2019). *Lise öğrencilerinin akademik güdülenme, okula bağlanma ve okuldaki temel psikolojik ihtiyaçları ve arasındaki ilişkilerin incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Kilmen, S. (2020). *Eğitim araştırmacıları için spss uygulamalı istatistik* (Genişletilmiş 3. Baskı). Anı Yayıncılık.
- Koçak, Ö. (2019). *Güzel sanatlar lisesi öğrencilerinin bireysel çalgı performanslarına yönelik optimal performans duyu durumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Orta Karadeniz Bölgesi Örneği)* [Yüksek Lisans Tezi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Küçükosmanoğlu, H. O. (2015). Müzik öğretmeni adaylarının akademik motivasyon düzeylerinin belirlenmesi üzerine bir çalışma (Konya ili örneği). *SED-Sanat Eğitimi Dergisi*, 3(1), 1-21
- Mertoğlu, B. (2019). *Öğrencilerin akademik güdülenme, özyeterlik ve sınav kaygı düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi –Kayseri ili örneği-* [Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Öksüzoğlu, A. F. (2015). *Eğitim biliminin tarihsel gelişimi*. L. Küçükahmet (Ed.), Eğitim bilimine giriş içinde (10. Baskı, s. 3-14). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Örs, N. (2022). *Güzel sanatlar lisesi öğrencilerinin bireysel çalgı eğitimi dersine yönelik tutumlarının incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi, Trabzon Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Özdemir, T. Y. ve Orhan, M. (2020). Ortaöğretim kurumlarının pansiyonlarında kalan öğrencilerin pansiyon hakkındaki görüşleri. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 8(1), 18-41.
- Paslanmaz, L. (2019). *Lise öğrencilerinde akademik güdülenmeyi yordayan değişkenlerin incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Platon, (2021). *Devlet* (47. Baskı). (S. Eyüboğlu ve M. A. Cimcoz, Çev.). Hasan Ali Yücel Klasikleri. Türkiye İş Bankası Yayınları. (Orijinal eserin yayın tarihi 1962, 1. Baskı).
- Sevim, A. (2019). *Lise öğrencilerinin gelişimsel sorun alanları ve akademik güdülenme düzeyleri* [Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Sevmiş, D. (2022). *Üniversite öğrencilerinin akademik güdülenme düzeyleri ile kariyer kararları arasındaki ilişki* [Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Sümbüllü, M. K. (2013). *Kuruluşundan günümüze Anadolu güzel sanatlar liseleri öğretim sürecinin ve mesleki müzik eğitimine katkılarının farklı değişkenler açısından incelenmesi (Erzurum Anadolu Güzel Sanatlar lisesi örneği)* [Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Türk Dil Kurumu. (t.y.). *Güdülenmek. İçinde güncel Türkçe sözlük*. Erişim tarihi: Mayıs 8, 2022, <https://sozluk.gov.tr>
- Uçan, A. (2018). *Müzik eğitimi temel kavramlar-ilkeler-yaklaşımlar ve Türkiye'deki durum* (4. Baskı). Arkadaş Yayınları.

- Yazıcı, D. (2016). *Güzel Sanatlar Lisesi öğrencilerinin alan dışı ders başarılarının incelenmesi (Nevit Kodallı Güzel Sanatlar Lisesi örneği)* [Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Yıkılmazoğlu, A. (2006). *Anadolu güzel sanatlar liseleri, lise III müzik sınıfında okuyan yatılı ve gündüzlü öğrencilerin piyano başarıları arasındaki farklar* [Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Yıldırım, T. (2016). Farklı standartta yurtlarda barınan öğrencilerinin akademik başarılarının karşılaştırılması. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(1), 31-44.
- Yüksel, M. (2022). *Meslek lisesi öğrencilerinin akademik güdülenme düzeylerinin anne baba tutumu ve sosyodemografik değişkenlerle ilişkisinin incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi, Çağ Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>

EXTENDED ABSTRACT

1. INTRODUCTION

Human beings are the only living creatures that use their minds, unlike other creatures. The desire to acquire knowledge and curiosity ensure human development and increase motivation. In this way, the individual determines the direction, strength and priority of his work and is now ready to learn.

Learning has an important place in the knowledge and experience that people have throughout their lives. People constantly educate themselves during these processes. One of the important pillars of education is art education, and one of the important branches of art education is music education.

In our country, there are many institutions and organizations at different levels that aim to provide knowledge, skills and competence in the field of music education. Anatolian Fine Arts High Schools (AGSL) is one of these institutions. There are factors that affect the academic motivation of students studying at fine arts high schools (GSL).

In this study, the academic motivation levels of Fine Arts High School music department students were examined in terms of some variables. While previous studies have examined the academic motivation, academic success and housing preferences of university students, it has been observed that the academic motivation, academic success and housing preferences of students studying in secondary education institutions have been examined. Although most of these studies have studied many subjects such as the psycho-social situations of university and high school students, their course success, the physical conditions of the place they live, their motivational status and accommodation preferences, no study has been found on the academic motivation levels of Fine Arts High School music department students. It can be said that the research will be important in filling the gap on this subject. It is thought that the results obtained from the research will contribute to new research in this field.

2. METHOD

Relational survey design, one of the quantitative research methods, was used in the research. The population of this research consists of music department students who continue their education and training in fine arts high schools in Turkey, and the sample group consists of 9th, 10th, 11th and 12th grade music department students studying in 7 Fine Arts High Schools selected from various regions.

In the research, the Personal Information Form was used to determine the demographic characteristics of the students and the Academic Motivation Scale (AGS) was used to measure the academic motivation of the students, and it was converted to digital format in Google e-Forms. The scale was sent to teachers to be administered online to students.

3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

When examining whether there was a difference between the housing situation and academic motivation levels of fine arts high school music department students, no significant difference was found in the sub-dimensions of the scale, namely knowledge use and discovery, depending on where the students were accommodated. However, it was observed that the self-transcendence score and Academic Motivation Scale total scores of the students living in the dormitory were higher than the students staying at home. When the literature on the subject was examined, no studies were found investigating the relationship between housing situations and academic motivation levels. However, studies investigating housing situations and academic success or student opinions about accommodation have been found. Some studies have shown that students living in dormitories have higher course success. Some studies have found that students who stay at home have higher course success. Unlike these results, there were also studies in

which no significant difference was found between students' course achievements and accommodation situations.

In the study, students' academic motivation levels were examined in terms of gender variable. As a result of the analysis, it was determined that the scale's self-transcendence, use of knowledge, discovery and Academic Motivation Scale total scores did not differ significantly according to the gender variable. However, it was determined that girls' average scores on information use, discovery and Academic Motivation Scale were slightly higher than boys. When the literature was examined, it was determined that the studies were generally parallel to the findings of this research. Unlike these studies, while there are also results in favor of men and women, there are more results in favor of women.

It was investigated whether there was a significant difference in students' academic motivation levels according to their grade levels. According to the results obtained, the total scores of self-transcendence, use of knowledge and Academic Motivation Scale do not differ significantly depending on the grade of the students. However, students' discovery scores vary significantly depending on the grade they study in. In the findings, the discovery score of 9th grade students was measured to be the highest and the discovery score of 11th grade students was measured to be the lowest. There are studies that show parallelism with the research results. Unlike these studies, there were also studies in favor of 12th and 11th grades.

The research examined the difference between students' academic motivation levels according to their instrument code. According to the analysis results, self-transcendence, use of knowledge, discovery and Academic Motivation Scale total score did not show any significant difference in terms of instrument code. Unlike these studies, a study found that the interest scores of participants whose individual instruments were violin and viola were significantly lower than those of participants whose individual instruments were different. In addition, a study found that the interest scores of those whose personal instrument is the guitar are lower than the interest scores of those whose personal instrument is the flute.

As a result, it was determined that the academic motivation levels of the students who participated in this research and stayed in the dormitory were higher than the students who stayed at home, and the academic motivation levels of the 9th grade students were higher than the other grades in terms of grade levels. In addition, it was determined that there was no significant difference in the academic motivation levels of the participants in terms of gender and main instrument variables.

ARAŞTIRMANIN ETİK İZİNİ

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 27.06.2022

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 2022/276

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

Yazar 1: Araştırmanın tasarlanması, veri analizi, raporlaştırma (%60).

Yazar 2: Yöntemin belirlenmesi, danışmanlık, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları (%40).

ÇATIŞMA BEYANI

Araştırmada herhangi bir kişi ya da kurum ile finansal ya da kişisel yönden bağlantı yoktur. Araştırmada yazarlar arasında çıkar çatışması bulunmamaktadır.



Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)

Bolu Abant Izzet Baysal University
Journal of Faculty of Education

2024, 24(2), 954–979. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2024..-1408226>



Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi Öğrencilerinin Matematik Kavramına İlişkin Metaforik Algıları Metaphorical Perceptions of Vocational and Technical Anatolian High School Students Regarding Concept of Mathematics

Ender KAZAK¹ , Zuhul KOCA² 

Geliş Tarihi (Received): 21.12.2023

Kabul Tarihi (Accepted): 02.04.2024

Yayın Tarihi (Published): 24.06.2024

Öz: Bu çalışmanın amacı, mesleki ve teknik Anadolu lisesi öğrencilerinin matematik kavramına ilişkin metaforik algılarını belirlemektir. Nitel yorumlayıcı paradigmaya sahip olan bu çalışmada olgubilim deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2022-2023 Eğitim-Öğretim yılı Bolu ili Merkez ilçesine bağlı bulunan bir mesleki ve teknik Anadolu lisesinde öğrenim gören 9, 10 ve 11. sınıfa devam eden 180 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmada katılımcıların seçimi için amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırma verileri, katılımcıların "Matematik gibidir, çünkü" cümlesini tamamlamalarıyla elde edilmiştir. Verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin matematik kavramına ilişkin geçerli 151 metafor ürettiği görülmüştür. Üretilen metaforlar olumlu metaforlar, olumsuz metaforlar ve ne olumlu ne de olumsuz metaforlar olmak üzere üç grupta incelenmiştir. Olumlu metaforlar içerisinde en çok "hayat" ve "su" metaforları, olumsuz metaforlar içerisinde en çok "hayat", "labirent" ve "oyun" metaforları, ne olumlu ne de olumsuz metaforlar içerisinde ise en çok "hayat" ve "üzüm" metaforlarının kullanıldığı tespit edilmiştir. Metaforlar ortak özellikleri ve kullanım nedenlerine göre incelenerek 20 kategori altında toplanmıştır. Olumlu metaforik algılarda "öğretici", olumsuz metaforik algılarda "bitmeyen", ne olumlu ne olumsuz metaforik algılarda "değişkenlik gösteren" kavramsal kategorileri en çok metafora sahiptir. Öğrencilerin genel olarak olumsuz metaforik algılara sahip olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlere matematik dersini öğrencinin seviyesine uygun düzenlemesi, öğrencinin dikkatini çekme becerilerini iyi kullanması, öğrencinin hazır bulunmuşluğunun olup olmama durumunu bilmesi, işlenen konuları günlük hayatla ilişkilendirmesi önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: Matematik, Metafor, Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi

&

Abstract: The study aims to determine the metaphorical perceptions of the vocational and technical Anatolian high school students regarding the concept of mathematics. In this study, which has a qualitative interpretative paradigm, a phenomenological design was used. The study group of the research consists of 180 students attending the 9th, 10th and 11th grades of a vocational and technical Anatolian high school in the central district of Bolu province in the 2022-2023 academic year. The criterion sampling method, one of the purposive sampling methods, was used for the selection of the participants in the study. The research data were obtained when the participants completed the sentence "Mathematics is like because". Content analysis was used in the analysis of the data. As a result of the research, it was seen that the students produced 151 valid metaphors related to the concept of mathematics. The metaphors produced were examined in three groups as positive metaphors, negative metaphors and neither positive nor negative metaphors. "life" and "water" metaphors are the most common among positive metaphors, "life", "labyrinth" and "game" metaphors are the most common among negative metaphors, and "life" and "grape" metaphors are the most common among neither positive nor negative metaphors used. The metaphors in question were examined according to their common features and reasons for use, and were grouped under 20 categories. The conceptual categories of "instructive" in positive metaphorical perceptions, "unfinished" in negative metaphorical perceptions, and "variable" in neither positive nor negative metaphorical perceptions have the most metaphors. It has been determined that the students generally have negative metaphorical perceptions. Teachers can be recommended to organize the mathematics lesson according to the level of the student, to use the skills of attracting the student's attention well, to know whether the student is ready or not, and to relate the topics covered to daily life.

Keywords: Maths, Metaphor, Vocational and Technical Anatolian High School

Atıf/Cite as: Kazak, E. ve Koca, Z. (2024). Mesleki ve teknik Anadolu lisesi öğrencilerinin matematik kavramına ilişkin metaforik algıları. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 954-979. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2024..-1408226>

İntihal-Plagiarizm/Etik-Ethic: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/pub/aibuefd>

Copyright © Published by Bolu Abant Izzet Baysal University– Bolu

¹ Sorumlu Yazar: Doç. Dr. Ender Kazak, Düzce Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, enderkazak81@hotmail.com, ORCID: 0000-0001-5761-6330

² Öğretmen: Zuhul Koca, Bolu İl Millî Eğitim Müdürlüğü, İzzet Baysal Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, zuhullk14@gmail.com, ORCID: 0009-0004-6235-9331

1. GİRİŞ

Matematik, başlangıçta toplumun ihtiyaçları doğrultusunda basit sayma işlemi ile başlamıştır (Işık, Çiltaş ve Bekdemir, 2008). Günümüzde teknoloji ile birlikte ekonomi, mühendislik, tıbbi matematik gibi alanlarda kullanılır olmuştur (Nasibov & Kaçar, 2005). 21. yüzyılda matematik eğitimi ile gerçek problem durumlarına çözümler üretebilen, matematiği günlük hayatta etkili bir şekilde kullanabilen, matematikten korkmaktan ziyade ondan zevk alabilen ve onu seven bireyler yetiştirmek hedeflenmektedir (Doruk, 2010). Matematik, insanları doğru, dengeli ve düzenli düşünmeye alıştıran organize bir disiplindir (Güney vd., 2016). Bir dil olarak yaşayan ve gelişen bir iletişim sistemi olan matematik, aynı zamanda rakam, harf, sembol ya da formüllerle sınırlanılmayan bir düşünce sistemidir (Mutluoğlu, 2011). Günlük hayatta karşımıza çıkan problemleri çözmeye becerisini kazanmak, matematiği önemli kılan nedenler arasındadır. Problem çözmeye uğraşmak bireyin düşünme, muhakeme etme ve tartışma yeteneklerinin gelişmesine yol açmaktadır. Matematik yapma isteği, problem çözmeye stratejilerini kullanarak bilişsel olarak bireyin kendini düzenlemesi ve inançlarıyla ilgili olup özellikle öğrencilerin bu konuda yeteneklerini geliştirmesi gerekmektedir (Altun, 2006).

Okullarda öğrenciler tarafından matematik dersi, korkulan ve öğrenilmesi güç bir ders olarak görülmektedir (Dursun & Dede, 2004). Başar ve Doğan (2020) çalışmasında, matematik korkusunu öğrencinin kişisel özelliklerinden, çevresi ve ailesinden, öğretmenden ve matematiğin yapısından kaynaklı dört madde etrafında incelemiştir. Öğrencilerin birçoğu matematiği karmaşık bir ders olarak görürken bir kısmı da kolay ve eğlenceli bir ders olarak görmektedir. Ayrıca bazı öğrenciler matematik dersinde başarılı olmak için zeki olmak gerektiğini düşünmektedir (Yetim Karaca & Ada, 2018). Türkiye’de, farklı müdürlüklere bağlı farklı ortaöğretim kurumları bulunmaktadır. Bunlardan biri Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğüne bağlı, mesleki ve teknik Anadolu liseleridir. Bu liselerin amacı, ihtiyaçlar doğrultusunda nitelikli iş gücünün yetiştirilmesi; girişimcilik bilinci, meslek ahlakı, iş sağlığı ve güvenliği, sosyal ve çevresel sorumluluk bilinci ile mesleki bilgi ve becerileri kazandırmaktır (MEB, 2013).

Mesleki ve teknik Anadolu liselerinde 9. ve 10. sınıflarda ortak dersler ağırlıklı iken 11. ve 12. sınıflarda meslek dersleri ağırlıktadır (MEB, 2021). Bahsedilen ortak derslerden biri matematik dersi. Mesleki ve teknik Anadolu liselerinde 9. ve 10. sınıf matematik dersi öğretim programı diğer lise türleriyle aynıdır. Bununla birlikte, 11. ve 12. sınıfta öğrencilerin tercih, ihtiyaç vb. durumlarına bağlı olarak temel düzey ve seçmeli düzey olmak üzere iki farklı içerik bulunmaktadır. Mesleki ve teknik Anadolu liselerinin matematik dersi 9. sınıflarda 6., 10. sınıflarda 5., 11. ve 12. sınıflarda öğrencilerin seçimlerine göre 2 veya 4 ders saati olacak biçimdedir. Mesleki ve teknik Anadolu liselerinde öğrencilerin matematik dersini anlayamadıkları için dersi sevmemeleri, derse karşı korku ve kaygı duydukları gözlemlenmiştir. Matematik dersindeki başarısızlıklarını ders çalışmamalarına, temellerinin zayıf olmasına ve derse odaklanmada zorluk çekmelerine bağlamaktadırlar (Mumcu vd., 2012). Biçer ve Ada (2020) çalışmasında, farklı okul türlerinde öğrenim gören öğrencilerin matematik başarıları karşılaştırıldığında, meslek lisesi öğrencilerinin başarısının diğer lise türlerindeki öğrencilerin başarısına göre daha düşük olduğunu ve dersi öğrenmede güçlük çektiklerini tespit etmiştir.

Matematik soyut bir ders olduğundan öğrenciler tarafından zor, sıkıcı olarak görülmektedir (Toluk Uçar vd., 2010). Öğrencilerin matematiğe karşı bu bakışlarını ortaya koymak için kullanılacak yöntemlerden birisi metaforlardır. Metafor, bir kavramı daha önceden bilinen terimlerle açıklamaktır (Arslan & Bayrakçı, 2006). Metaforlar kullanılarak bilinen kavramlara bilinen anlamlar yüklenmektedir ve objeler kullanarak izah edilmektedir. Daha önceden oluşturulan kodlar sayesinde kavramlar tanımlanmaya çalışılmaktadır (Aktepe vd., 2020). Metaforlar, bireylerin yaşamlarını anlamlandırma ile yapılandırmada zihinsel haritalama ve modellemeye yönelik önemli bir etkiye sahiptir (Arslan & Bayrakçı, 2006). İnsanların yaşamını, çevresini, olguları, nesnelere nasıl gördüklerini, benzetmeler kullanarak yorumlamaya çalıştıkları önemli bir araçtır (Cerit, 2008). Olguların oluşumu ile ilgili fikirleri yansıtan, yön veren zihinsel bir araçtır (Saban, 2004). Bu nedenle, günümüzde belli kavramlara ait bireylerin bakış açısını açıklamak

için metaforlar oldukça önemli bir araçtır (Özçetin, 2018). Metaforlar, kavramların anlaşılmasında günlük hayatta bilerek ya da bilmeyerek kullanılan mecazlar aracılığıyla somutlaştırmadır. Bu da iletişim ve anlatım gücünü arttırmaktadır. Metaforlar, eğitim bilimleri alanında kavramların incelenmesinde, hayata yakınlığa yol açarak anlaşılır hale getirilmesinde, tecrübelerin iletilmesinde, his ve fikirlerin paylaşımında da kullanılmaktadır (Aykaç & Çelik, 2014).

Alan yazına bakıldığında metaforlar ile ilgili birçok araştırma yer almaktadır. Dönmez İnbaşı'nın (2022) yaptığı çalışmada, ilkökul öğrencilerinin matematik dersi ile ilgili kaygı taşımadığı, matematik dersiyle ilgili olumlu bağ oluşturdıkları tespit edilmiştir. Bununla birlikte, farklı okul kademelerinde farklı sonuçların elde edildiği de görülmektedir. Örneğin, Kebap ve Çenberci'nin (2020) ortaokul öğrencileri; Gür, Hangül ve Kara'nın (2014) ortaokul ve lise öğrencileri; Koç Sarier'in (2020) meslek lisesi öğrencileri ile yaptıkları çalışmalar incelendiğinde üretilen metafor sayısının, Dönmez İnbaşı'nın ilkökullarda yaptığı çalışmadaki metafor sayısından daha fazla olduğu görülmüştür. Bu dört çalışmaya bakıldığında ilkökuldan liseye doğru gidildikçe derse karşı olumsuz bir tutum sergilendiği görülmüştür. Bekdemir'in (2009) çalışmasına göre, özellikle meslek lisesi öğrencilerinin matematik başarısızlığı ile matematik kaygısı bir döngüsel yapı içindedir. Matematik kaygısının temel nedenleri: başarısızlık, yetersizlik, öğretmen tutumu ve çevre baskısıdır. Koç Sarier (2020), çalışmasında meslek lisesi öğrencilerinin matematiğe ilişkin algılarının belirlenmesinde altı adet metafor kullanmıştır. Bunlar, "yemek", "canlı", "emoji", "mevsim", "film türü" ve "oyun"dur. Öğrencilerin çoğunun olumsuz metafor ürettikleri görülmüştür. Aksine olumlu algılayan öğrencilerin de matematiği zekâ geliştiren, eğlendirici bulan ve çalışma gerektiren bir ders olarak algıladıkları belirlenmiştir. Görüldüğü gibi alanyazında farklı okul kademelerinde farklı evrenlerde yapılan araştırmalarda genel olarak matematik dersine karşı olumsuz bir algının olduğunu söylemek mümkündür.

1.1. Araştırmanın amacı

Araştırmada, mesleki ve teknik Anadolu lisesi öğrencilerinin matematik kavramına ilişkin algılarının metaforlar aracılığıyla tespit edilmesi ve öğrencilerin matematik öğrenimine yönelik algılarının belirlenmesi hedeflenmiştir. Bu çerçevede aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

- 1- Öğrencilerin matematik kavramına ilişkin sahip oldukları metaforik algıları nelerdir?
- 2- Öğrencilerin oluşturdukları metaforik algılar hangi kavramsal kategoriler altında toplanmaktadır?

1.2. Araştırmanın önemi

Bu çalışma ile mesleki ve teknik Anadolu liseleri öğrencilerinin matematik kavramına ilişkin algıları metaforlar yoluyla anlaşılmasına çalışılmıştır. Birçok öğrenci için matematik dersi anlaşılması zor bir derstir. Özellikle, matematik dersine ilişkin önyargılar bu derse bakış açısını olumsuz etkilemektedir (Yaman & Yaman, 2020). Matematik dersine karşı geliştirilen bu önyargılar mesleki ve teknik anadolu lisesi öğrencileri için de geçerlidir. Hayatın her alanında ve lise sonrası üniversiteye geçişte matematik dersi önemli yer tutmaktadır. Bu kademedeki öğrencilerin matematik dersine bakış açılarının bilinmesi, matematik dersinden başarısızlıkları ve geliştirdikleri önyargılar hakkında fikir verebilir. Farklı evren ve örneklerde yapılan farklı desen çalışmalardan elde edilen sonuçlar matematik dersi veren öğretmenlere de ışık tutabilir. Bu çalışmanın sonuçlarından yola çıkarak öğrencilerin matematik kavramına yükledikleri anlamların anlaşılması ve uygulamada düzenlenebilecek alanlara ışık tutması umulmaktadır.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın modeli

Bu çalışmada, araştırma modellerinden nitel araştırma yönteminden faydalanılmıştır. Bu yöntem, mesleki ve teknik Anadolu lisesi öğrencilerinin matematik öğrenimine ilişkin metaforik algılarını belirlemek amacıyla tercih edilmiştir. Nitel araştırma yöntemi, insan davranışını içeren olayları araştırmada zengin bir anlayış ve yöntem birikimidir. Araştırmanın deseni, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan olgubilimdir. Yıldırım ve Şimşek'e (2021) göre olgubilim desenin amacı, bireylerin bir olguya ilişkin

yaşantıları, alguları ve bunlara yönelik yüklediği anlamları belirlemektir. Katılımcıların ifadelerinden direkt alıntı yapılarak incelenen kavramlar belirlenen kategoriler çerçevesinde tanımlanmaktadır. Çalışmada ele alınan olgu matematik dersidir.

2.2. Araştırmanın çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2022-2023 Eğitim-Öğretim yılı Bolu ili Merkez ilçesine bağlı bulunan bir mesleki ve teknik Anadolu lisesinde öğrenim gören 9., 10. ve 11. sınıfa devam eden 180 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubu, amaçlı örneklem tekniklerinden olan ölçüt örneklem yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Ölçüt örnekleme, daha önceden tespit edilmiş ölçütlerin tipik özelliklerini gösteren tüm durumların çalışılmasıdır (Oral & Çoban, 2020; Yıldırım & Şimşek, 2021). Bu kapsamda, matematik kavramına ilişkin algıların metaforik yöntemle tespitinde mesleki ve teknik Anadolu liselerinde okuyor olmak ölçüt olarak alınmıştır. Tablo 1’de katılımcıların demografik özellikleri verilmiştir.

Tablo 1.

Katılımcılara İlişkin Demografik Bilgiler

Değişken	Açıklama	F	%
Cinsiyet	Kız (K)	3	1,67
	Erkek (E)	177	98,33
Sınıf	9	66	36,7
	10	50	27,8
	11	64	35,5
Toplam		180	%100

Tablo 1’e bakıldığında öğrencilerin %98,33’ünün erkek olduğu görülmektedir. Bu durum, okuldaki bölümlerin çoğunluğunun erkeklere hitap etmesinden kaynaklandığı içindir. Katılımcıların çoğu 9. sınıf (%36,7) düzeyindedir.

2.3. Veri toplama araçları ve süreci

Veri toplama aracı hazırlanırken, konuyla ilgili yapılan araştırmalar incelenmiştir. İnceleme sonucunda öğrencilere yönelik iki bölümden oluşan anket formu hazırlanmıştır. Uygulama yapmadan önce 10 öğrenciyle ön deneme yapılmış, metafor kelimesinin anlaşılıp anlaşılmadığı kontrol edilmiştir. Formun ilk bölümünde öğrencilerin kişisel bilgilerine yönelik, ikinci bölümünde ise matematik kavramına ilişkin metaforik algılarını ortaya çıkarmak için “Matematik gibidir, çünkü” cümlesini tamamlamaları istenmiştir. Araştırmanın verileri, 2022-2023 Eğitim-Öğretim yılında, Bolu ili Merkez ilçesine bağlı bulunan bir devlet okulunda doğrudan araştırmacı tarafından toplanmıştır. Uygulama öncesinde öğrencilere ‘metafor’ kelimesi araştırmacı tarafından çeşitli örnekler verilerek açıklanmıştır. Öğrencilerden matematik kavramına ilişkin birer metafor yazmaları ve sonraki boşluğa da yazdıkları metaforları ayrıntılı bir biçimde gerekçelendirmeleri istenmiştir. Araştırma, gönüllülük esasına uygun bir şekilde yürütülmüştür. Bu amaçla, okul yönetimlerine bir hafta önceden bırakılan veli onam formlarından okul yönetimine dönüş yapan öğrenciler çalışma grubuna dâhil edilmiştir. Veri toplama süreci, her bir sınıfta araştırmacı tarafından gerekli açıklamaların yapılması ile birlikte toplamda 15 dakika sonunda tamamlanmıştır. Açıklama yapılırken öğrencilerin kendi düşüncelerini özgür bir biçimde yazmaları istenmiş olup bu çalışmanın herhangi bir not ile değerlendirilmeyeceği belirtilmiştir.

2.4. Verilerin analizi

Elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. İçerik analizi, verileri kavramsallaştırarak, temalar aracılığıyla kavramlar arasındaki örüntülerin açıklanmasıdır (Yıldırım & Şimşek, 2021). Analize dahil edilen her bir kâğıda daha kolay ulaşabilmek için kodlar verilmiştir: Ö1, Ö2, Ö3 gibi. Öğrencilere uygulanan anket formları alfabetik bir sıraya dizilerek geçici bir liste oluşturulup tek tek okunmuştur.

Eleme ve kodlama aşamasına geçilmiştir. Bazı öğrenciler belli bir metaforu yazmasına rağmen bu metafora ilişkin bir gerekçe sunmamıştır. Herhangi bir metafor ifadesi içermeyen kağıtlar elenmiştir. Eleme ve kodlama aşaması bittikten sonra öğrencilerin oluşturdukları metaforlar bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Verilerin hepsini bir arada görmek ve tema oluşturabilmek için Excel tablosuna aktarmak uygun görülmüştür. Metaforların sınıflandırılması aşamasında, benzer metaforlar bulunmuş ve diğer metaforlarla ortak özelliklerine göre sınıflandırılmıştır. Kategorileştirme aşamasında ise metaforlar ortak özellikleri açısından analiz edilmiştir. Bu aşamada, her metaforun matematiği nasıl kavramsallaştırdığına bakılmıştır. Metaforlar olumlu, olumsuz ve ne olumlu ne olumsuz olmak üzere üç gruba ayrılmıştır. Her bir metafor belli bir tema ile ilişkilendirilerek farklı kategoriler altında toplanmıştır.

2.5. Araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğine ilişkin önlemler

Nitel araştırmalarda geçerlik-güvenirliği sağlamak önemlidir. Araştırmacının sonuçları nasıl elde ettiğini ayrıntılı bir şekilde açıklanması ve bulguların ayrıntılı olarak rapor edilmesi çalışmanın geçerliğinin sağlanması açısından önemlidir (Oral ve Çoban, 2020). Bu bağlamda, verilerin toplanması ve analizi aşamaları detaylı bir şekilde açıklanmış ve bulgular bölümünde katılımcıların görüşlerine doğrudan yer verilerek çalışmanın geçerliği sağlanmaya çalışılmıştır. Araştırılan olgu, olduğu gibi, yansız ve ayrıntılı bir şekilde rapor edilmiştir. Yıldırım ve Şimşek'e (2021) göre bir araştırmada toplanan verilerin rapor edilmesi, araştırmacının sonuçlara nasıl ulaştığını açıklaması nitel araştırmalarda geçerliğin en önemli ölçütleri arasında yer almaktadır. Araştırmanın güvenilirliği için elde edilen kavramsal kategorilerin, ilgili metaforları temsil edip etmediğini belirlemek amacıyla yapılan sınıflama uzman görüşüne sunulmuştur. Bu amaçla konu ile ilgili çalışmalar yürüten bir öğretim üyesinden araştırma kapsamında elde edilen metaforları kavramsal kategorilerle eşleştirmesi istenmiştir. Daha sonra uzman ve araştırmacının yaptığı eşleştirmeler karşılaştırılmış, görüş birliği ve görüş ayrılığı sayıları tespit edilmiştir. Miles ve Huberman'ın (1994) formülü (Güvenirlik = Görüş Birliği / Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı X 100) kullanılarak araştırma sonuçlarının güvenilirliği hesaplanmıştır. Nitel çalışmalarda, araştırmacıların değerlendirmelerinin birbiriyle uyumu % 90 ve üzeri ise kodlama işleminin güvenilir olduğu varsayılmaktadır (Saban, 2009). Uyuşum oranı hesabı sonunda güvenilirlik oranı, olumlu metaforlar için %93, olumsuz metaforlar için %96, ne olumlu ne de olumsuz metaforlarda ise %94 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 2.

Üretilen Metaforlara Ait Sayısal Veriler

Açıklamalar	f	%
Üretilen Metaforlar İçerisinde Geçerli Sayısı	151	83,90
Üretilen Metaforlar İçerisinde Geçersiz Sayısı	29	16,10
Toplam	180	100
Geçerli Metaforlardan Olumlu Metafor Sayısı	36	23,84
Geçerli Metaforlardan Olumsuz Metafor Sayısı	88	58,28
Geçerli Metaforlardan Ne Olumlu Ne Olumsuz Metafor Sayısı	27	17,88
Toplam	151	100

Tablo 2'ye göre 180 metafordan 151 (% 83,90) tanesi geçerli, 29 (% 16,10) tanesi geçersiz sayılmıştır. Geçersiz sayılma nedenleri olarak, ilgisiz metaforların üretilmesi, gerekçelerin metaforları açıklayamaması gibi durumlardır. Geçerli sayılan metaforlardan 36 (% 23,84) tanesi olumlu, 88 (% 58,28) tanesi olumsuz ve 27 (% 17,88) tanesi ne olumlu ne de olumsuz metafordur.

2.6. Araştırmanın etik izni

Yapılan bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Düzce Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 21.07.022

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 2022/356

3. BULGULAR

Bu bölüm, araştırmanın problemlerine göre öğrencilerin matematik kavramına ilişkin ürettikleri metaforlar ve bu metaforların oluşturduğu kavramsal kategorilere göre nasıl dağılım gösterdiğine dair bulgular içermektedir.

3.1. Öğrencilerin matematik kavramına ilişkin sahip oldukları metaforik algıları

Öğrencilerin matematik kavramına ilişkin sahip oldukları metaforik algılar olumlu, olumsuz ve ne olumlu ne olumsuz olmak üzere 3 gruba ayrılmıştır.

3.1.1. Olumlu metaforik algılar

Geçerli sayılan 36 (% 23,84) tane olumlu metafor aynı başlıklar altında birleştirildiğinde 19 tane farklı metafor elde edilmiştir. Burada, “hayat”, “hayatımızın bir parçası”, “hayatın anlamı”, “ömür” ve “yaşam” metaforları “hayat”; “rap müzik” ve “müzik” metaforları “müzik”; “spor yapmak” ve “futbol” metaforları “spor” metaforu adı altında birleştirilmiştir. Bunun nedeni, metaforların aynı anlamda kullanılmış olmaları ve benzer gerekçelere dayandırılmalarıdır.

Tablo 3.

Öğrencilerin Matematik Kavramına İlişkin Olumlu Metaforik Algıları

Kodlar	Metaforlar	f	%
Ö45, Ö75	Ağaç	2	5,55
Ö50	Araç	1	2,78
Ö180	Bal	1	2,78
Ö91	Bilgisayar	1	2,78
Ö66, Ö110	Çiçek	2	5,55
Ö33	Dünya	1	2,78
Ö61	Gelecek	1	2,78
Ö2, Ö12, Ö14, Ö15, Ö30, Ö35, Ö41, Ö47, Ö95, Ö146, Ö162	Hayat	11	30,58
Ö54	Hesap Makinesi	1	2,78
Ö165	Hobi	1	2,78
Ö52	Kapı	1	2,78
Ö26	Kar Kristali	1	2,78
Ö31	Mum	1	2,78
Ö27, Ö77	Müzik	2	5,55
Ö62, Ö149	Oyun	2	5,55
Ö167	Silah	1	2,78
Ö4, Ö51, Ö83	Su	3	8,33
Ö3, Ö56	Spor	2	5,55
Ö86	Telefon	1	2,78
Toplam		36	100

Tablo 3'e bakıldığında üretilen 19 tane olumlu metafordan sıklık düzeyi en çok olan "hayat" metaforu 11 (% 30,58) kez, ardından "su" metaforu 3 (% 8,33) kez üretilmiştir.

3.1.2. Olumsuz metaforik algılar

Geçerli sayılan 88 (% 58,28) olumsuz metafor aynı başlıklar altında birleştirildiğinde 53 tane farklı metafor elde edilmiştir. Burada, "alarm" ve "sabah alarmı" metaforları "alarm"; "aracın bozulması" ve "araba" metaforları "araç"; "everest dağı" metaforu "dağ"; "çok geniş bir dünya" metaforu "dünya"; "futbol", "futbol takımı" ve "antrenman" yapmak metaforları "futbol" metaforu adı altında birleştirilmiştir. Daha sonra, "hastalık" ve "verem" metaforları "hastalık"; "kadın" ve "kız" metaforları "kadın"; "1000 sayfalık kitap" metaforu "kitap"; "labirent" ve "dev bir labirent" metaforları "labirent"; "mevsimler arası geçiş" metaforu "mevsim"; "dört köşesi duvarlı oda" metaforu "oda"; "oyun", "bulmaca", "satranç" ve "yapboz" metaforları "oyun" metaforu adı altında birleştirilmiştir. Son olarak, "rüya" ve "kâbus" metaforları "rüya"; "boş bir sayfa" metaforu "sayfa"; "ehliyet sınavından kalmak" metaforu "sınav"; "çalan telefon metaforu" "telefon"; "yakan bir volkan" metaforu "volkan"; "yokuş yukarı çıkmak" metaforu "yokuş"; "yol" ve "uzun yol" metaforları "yol" metaforu adı altında birleştirilmiştir. Bunun nedeni, metaforların aynı anlamda kullanılmış olmaları ve benzer gerekçelere dayandırılmalarıdır. Ayrıca birden fazla kelime ile ifade edilen metaforlar uygun şekilde kısaltılmıştır.

Tablo 4.

Öğrencilerin Matematik Kavramına İlişkin Olumsuz Metaforik Algıları

Kodlar	Metaforlar	f	%
Ö114	Acı biber	1	1,14
Ö171, Ö175	Alarm	2	2,28
Ö176	Alkol	1	1,14
Ö87, Ö123	Araç	2	2,28
Ö168	Aşk	1	1,14
Ö48	Cam	1	1,14
Ö107	Ceza	1	1,14
Ö7, Ö16	Cehennem	2	2,28
Ö93	Çocuk	1	1,14
Ö133	Dağ	1	1,14
Ö79, Ö111	Deniz	2	2,28
Ö73	Dert	1	1,14
Ö150	Dil	1	1,14
Ö23	Dizi	1	1,14
Ö39	Düğüm	1	1,14
Ö141	Dünya	1	1,14
Ö44, Ö53	Erik	2	2,28
Ö37	Eziyet	1	1,14
Ö6, Ö72, Ö122, Ö169	Futbol	4	4,56
Ö137, Ö138	Hastalık	2	2,28
Ö170	Hapishane	1	1,14
Ö19, Ö101, Ö103, Ö104, Ö130, Ö135, Ö154, Ö159, Ö164	Hayat	9	10,22
Ö90	İp	1	1,14
Ö82, Ö92, Ö121	Kadın	3	3,42
Ö84	Kitap	1	1,14
Ö125	Konser	1	1,14
Ö81	Kuyu	1	1,14
Ö29, Ö71, Ö102, Ö117, Ö119, Ö140, Ö177	Labirent	7	7,95
Ö96, Ö112, Ö113	Limon	3	3,42

Tablo 4'ün devamı

Ö161	Maydanoz	1	1,14
Ö9	Mevsim	1	1,14
Ö32	Mobilya	1	1,14
Ö74	Oda	1	1,14
Ö17	Okul	1	1,14
Ö1, Ö28, Ö67, Ö98, Ö115, Ö143	Oyun	6	6,84
Ö76	Pirinç Taşı	1	1,14
Ö160, Ö172, Ö178	Rüya	3	3,42
Ö132	Sakız	1	1,14
Ö163	Sayfa	1	1,14
Ö34	Sel	1	1,14
Ö173	Sınav	1	1,14
Ö157	Sicil	1	1,14
Ö65	Sürpriz	1	1,14
Ö80	Tarla	1	1,14
Ö108	Tatlı	1	1,14
Ö174	Telefon	1	1,14
Ö134	Uçak	1	1,14
Ö148	Volkan	1	1,14
Ö59	Yağmur	1	1,14
Ö22	Yıldırım	1	1,14
Ö94, Ö136	Yol	2	2,28
Ö11	Yoksulluk	1	1,14
Ö63	Yokuş	1	1,14
Toplam		88	100

Tablo 4'e bakıldığında üretilen olumsuz metafor sayısı 53 olup sıklık düzeyi birinci sırada olan "hayat" metaforu 9 (% 10,22) kez, ikinci sırada "labirent" metaforu 7 (% 7,95) kez, üçüncü sırada ise "oyun" metaforu 6 (% 6,84) kez üretilmiştir.

3.1.3. Ne olumlu ne olumsuz metaforik algılar

Geçerli sayılan 27 (% 17,88) ne olumlu ne olumsuz metafor aynı başlıklar altında birleştirildiğinde 19 tane farklı metafor elde edilmiştir. Burada, "büyük bir araba" metaforu "araba"; "yarısı dolu bir bardak" ve "su dolu bardak" metaforları "bardak"; "komşu evi" metaforu "ev"; "hayat" ve "hayatın zorluğu" metaforları "hayat"; "oyun" ve "boşluk doldurma" metaforları "oyun"; "üzüm", "üzüm bahçesi" ve "üzüm kurusu" metaforları "üzüm"; "yol" ve "bitmeyen bir yol" metaforları "yol" metaforu adı altında birleştirilmiştir. Bunun nedeni, metaforların aynı benzer gerekçelere dayanmalarındır.

Tablo 5.*Öğrencilerin Matematik Kavramına İlişkin Ne Olumlu Ne Olumsuz Metaforik Algıları*

Kodlar	Metaforlar	f	%
Ö43	Araba	1	3,70
Ö24	Arkadaş	1	3,70
Ö145, Ö158	Bardak	2	7,40
Ö179	Brokoli	1	3,70
Ö127	Ev	1	3,70
Ö68	Galaksi	1	3,70
Ö70	Güneş	1	3,70
Ö8, Ö18, Ö144, Ö153	Hayat	4	14,81
Ö118	Limon	1	3,70
Ö60	Meyve	1	3,70
Ö85	Orman	1	3,70
Ö20, Ö109	Oyun	2	7,40
Ö25	Pirinç pilavı	1	3,70
Ö155	Uzay boşluğu	1	3,70
Ö13, Ö46, Ö100	Üzüm	3	11,11
Ö156	Yemek	1	3,70
Ö49, Ö106	Yol	2	7,40
Ö129	Zincir	1	3,70
Ö64	1 ve 0	1	3,70
Toplam		27	100

Ne olumlu ne olumsuz metafor sayısı 19 tanedir. En çok kullanılan “hayat” metaforu 4 (% 14,81) kez, bunu takip eden “üzüm” metaforu ise 3 (% 11,11) kez üretilmiştir.

3.2. Öğrencilerin oluşturdukları metaforik algıların kavramsal kategoriler altında toplanması

Öğrencilerin oluşturdukları metaforik algıların toplandığı kavramsal kategoriler olumlu, olumsuz ve ne olumlu ne olumsuz olmak üzere üç grup altında toplanmıştır.

3.2.1. Olumlu metaforlara ait kavramsal kategoriler

Tablo 6.*Olumlu Metaforların Kavramsal Kategorilere Göre Dağılımı*

Kavramsal Kategoriler (n=5)	Metaforlar (n=19)
Öğretici	“hayat”, “kar kristali”, “dünya”, “hesap makinesi”, “ağaç”, “müzik”, “telefon”, “oyun”
Sempatik	“hayat”, “müzik”, “ağaç”, “spor”, “çiçek”, “hobi”, “bal”
Gayret Gerektiren	“spor”, “hayat”, “oyun”
Yol Gösterici	“hayat”, “araç”, “gelecek”
İhtiyaç Hali	“hayat”, “su”
Diğer	“hayat”, “mum”, “kapı”, “su”, “bilgisayar”, “silah”

Tablo 6’ya göre öğrencilerin matematik kavramına ilişkin oluşturdukları olumlu metaforlara dayalı olarak oluşturulan 5 kategori, ayrı ayrı listelenerek tablolar haline getirilmiştir. Oluşturulan her kategori için öğrencilerin ifadelerinden doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

Öğretici kavramsal kategorisine ait metaforlar ve gerekçeleri

Öğretici kategorisi en çok metafor bulunan kavramsal kategoridir. Öğrenci görüşleri incelendiğinde hayatımızda her zaman matematik kavramı öğretici olarak görülmektedir. Aşağıda katılımcıların görüşleri sunulmaktadır.

Tablo 7.

Öğretici Kategorisindeki Temalar ve Katılımcı Görüşü Örnekleri

Metafor Adı	Katılımcılardan Alıntı Cümleler
Hayat	Matematik olmadan karşıdan karşıya bile geçemezsin. O olmadan hesap kitap yapamazsın.
Kar Kristali	Her bir kar tanesi farklı bir bilgi gibidir.
Dünya	Dünyada her şeyi rakam ve formül ile bulabilirsin.
Hesap Makinesi	Hızlı ve doğru hesaplamayı sağlar.
Ağaç	Öğrendikçe büyür.
Müzik	Dinlersen değil anlarsan güzeldir.
Telefon	Yeni bir şeyler öğreniriz.
Oyun	Öğrenirsen bir üst bölüme geçersin.

Tablo 7'ye göre öğretici kavramsal kategorisine ait 8 farklı metafor, toplamda 9 öğrenci tarafından üretilmiştir. En fazla üretilen metafor "hayat" metaforudur. Gerekçelere bakıldığında öğrenciler matematik kavramının hesaplama etkisine, öğrendikçe gelişmesine odaklanmışlardır.

Sempatik kavramsal kategorisine ait metaforlar ve gerekçeleri

Sempatik kategorisi en çok metaforun bulunduğu ikinci kavramsal kategoridir. Öğrenciler, matematiğin kendileri için ne anlam ifade ettiğini olumlu bir şekilde belirtmişlerdir. Matematik kavramını sempatik bulan katılımcıların görüşleri aşağıda sunulmaktadır.

Tablo 8.

Sempatik Kategorisindeki Temalar ve Katılımcı Görüşü Örnekleri

Metafor Adı	Katılımcılardan Alıntı Cümleler
Hayat	Çok kapsamlı ve eğlencelidir. Herkes sever.
Müzik	Dinledikçe hoşuma gider. Dinlersen değil anlarsan güzeldir.
Ağaç	Hayata renk verir.
Spor	Soruyu yapınca çok sevindirir.
Çiçek	Bin bir türlü rengi ve kokusu vardır. Kokla kokla bitmez.
Hobi	Sevip uğraşan için iyidir.
Bal	Çok tatlıdır.

Tablo 8'e göre sempatik kavramsal kategorisine ait 7 farklı metafor, toplamda 10 öğrenci tarafından üretilmiştir. En fazla üretilen metaforlar "hayat", "müzik" ve "çiçek" metaforlarıdır. Gerekçelere bakıldığında öğrencilerin matematiği eğlenceli buldukları, yapabildiklerinde sevindikleri ve hayatlarına renk katan bir ders olarak algıladıkları görülmektedir.

Gayret gerektiren kavramsal kategorisine ait metaforlar ve gerekçeleri

Gayret gerektiren kategorisi en çok metaforun bulunduğu üçüncü kavramsal kategoridir. Bu kategoride öğrenci görüşleri incelendiğinde matematiğin gayret gerektiren bir kavram olduğu düşünülmektedir. Katılımcıların görüşleri aşağıdaki gibidir.

Tablo 9.*Gayret Gerektiren Kategorisindeki Temalar ve Katılımcı Görüşü Örnekleri*

Metafor Adı	Katılımcılardan Alıntı Cümleler
Spor	Zor gözükür, acı verir ama sonunda seni güçlendirir.
Hayat	Çaba göstermeden sonuç alamazsın.
Oyun	Problemleri tutturabilirsen iyidir.

Tablo 9'a göre gayret gerektiren kavramsal kategorisine ait 3 farklı metafor, toplamda 3 öğrenci tarafından üretilmiştir. Gerekçelere bakıldığında öğrenciler, matematiği öğrenebilmek için çaba gösterilmesi gerektiğini vurgulamışlardır.

Yol gösterici kavramsal kategorisine ait metaforlar ve gerekçeleri

Matematik kavramının bu kategoride bireylerin hayatını yol göstermede etkili olduğu söylenebilir. Katılımcı görüşleri aşağıda sunulmaktadır.

Tablo 10.*Yol Gösterici Kategorisindeki Temalar ve Katılımcı Görüşü Örnekleri*

Metafor Adı	Katılımcılardan Alıntı Cümleler
Hayat	İleride hayatını kurtarmak için ona ihtiyacın olur.
Araç	Hedefe giderken yolu gitmeni kolaylaştırır.
Gelecek	Kariyerimizi belirler.

Tablo 10'a göre yol gösterici kavramsal kategorisine ait 3 farklı metafor, toplamda 3 öğrenci tarafından üretilmiştir. Gerekçelere bakıldığında öğrenciler, hayatlarını belirlerken matematiğin etkili olacağına ve matematiğin kolaylaştırıcı etkisine dikkat çekmişlerdir.

İhtiyaç hali kavramsal kategorisine ait metaforlar ve gerekçeleri

Öğrencilerin her yerde matematik kavramına ihtiyaç olduğu görüşü ön plandadır. Katılımcıların görüşleri aşağıda sunulmaktadır.

Tablo 11.*İhtiyaç Hali Kategorisindeki Temalar ve Katılımcı Görüşü Örnekleri*

Metafor Adı	Katılımcılardan Alıntı Cümleler
Hayat	Matematik olmadan karşıdan karşıya bile geçemezsin.
	Hayatımızda her an matematiğe ihtiyaç duyarız.
	İlerde hayatını kurtarmak için ona ihtiyacın olur.
	Hayatta her zaman lazım olur.
	Her yerde kullanılır.
	O olmadan hesap kitap yapamazsın.
Su	Her yerde karşımıza çıkmaktadır.
	Yaşamak için bile matematiğe ihtiyaç duyarız.
	Her yerde vardır.

Tablo 11'e göre ihtiyaç hali kavramsal kategorisine ait 2 farklı metafor, toplamda 9 öğrenci tarafından üretilmiştir. En fazla üretilen metafor "hayat" metaforudur. Gerekçelere bakıldığında öğrenciler, matematiği hayatın her alanında ihtiyaç duyulduğu durumuna dikkat çekmişlerdir.

“Diğer” metaforlar ve gerekçeleri

Hiçbir kavramsal kategoriye dahil edilemeyen olumlu metaforlara ilişkin “diğer” adı altında ayrı bir kategori oluşturulmuştur. Katılımcı görüşleri aşağıda sunulmaktadır.

Tablo 12.

Diğer Kategorisindeki Temalar ve Katılımcı Görüşü Örnekleri

Metafor Adı	Katılımcılardan Alıntı Cümleler
Hayat	Her yerde kaşımızdadır.
Mum	Kendini ve çevresini aydınlatır.
Kapı	Her odaya açılabilir.
Su	Ilık ılık akar.
Bilgisayar	Uygulama gibidir hep kolay cevapları vardır.
Silah	Onu kullanmayı bilenlerin elinde güçlüdür.

Tablo 12’ye göre diğer kategorisine ait 6 farklı metafor, toplamda 6 öğrenci tarafından üretilmiştir. Gerekçelere bakıldığında öğrencilerin matematik kavramını aydınlatıcı, her yerde karşlarına çıkan, kullanıldığında kolay olan özellikleri olduğu görülmektedir.

3.2.2. Olumsuz metaforlara ait kavramsal kategoriler

Tablo 13. Olumsuz Metaforların Kavramsal Kategorilere Göre Dağılımı

Kavramsal Kategoriler (n=12)	Metaforlar (n=53)
Bitmeyen	“oyun”, “dert”, “pirinç taşı”, “tarla”, kadın”, “ip”, “yol”, “dağ”, “hayat”, “sayfa”
Karmaşık	“mevsim”, “dizi”, “labirent”, “kuyu”, “hayat”, “konser”, “oyun”, “hapishane”, “rüya”
Zorlayıcı	“yoksulluk”, “hayat”, “labirent”, “düğüm”, “ceza”, “oyun”, “futbol”, “dünya”, “dil”
Yorucu	“futbol”, “erik”, “yokuş”, “pirinç taşı”, “tarla”, “araç”
Yakıcı	“cehennem”, “acı biber”, “volkan”
Hataya Gelmeyen	“oyun”, “mobilya”, “cam”
Anlaşılmaz	“sürpriz”, “kadın”
Sıkıcı	“eziyet”, “oda”
Zamansız	“sicil”, “maydanoz”
Uyandırıcı	“alarm”, “rüya”
Öğrenilmiş Çaresizlik	“aşk”, “sınav”
Tadı Güzel Olmayan	“limon”
Diğer	“okul”, “yıldırım”, “sel”, “erik”, “yağmur”, “labirent”, “deniz”, “kitap”, “çocuk”, “tatlı”, “araç”, “sakız”, “uçak”, “hastalık”, “rüya”, “futbol”, “alarm”, “telefon”, “alkol”

Tablo 13’e göre öğrencilerin matematik kavramına ilişkin oluşturdukları olumsuz metaforlara dayalı olarak oluşturulan 12 kategori, ayrı ayrı listelenerek tablolar haline getirilmiştir. Oluşturulan her kategori için öğrencilerin ifadelerinden doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

“Bitmeyen” kavramsal kategorisine ait metaforlar ve gerekçeleri

Bu kategori en çok metaforun bulunduğu kavramsal kategoridir. Bitmeyen ve sonu gelmeyen matematik kavramına ilişkin katılımcı görüşleri aşağıda sunulmaktadır.

Tablo 14.*Bitmeyen Kategorisindeki Temalar ve Katılımcı Görüşü Örnekleri*

Metafor Adı	Katılımcılardan Alıntı Cümleler
Oyun	Çöz çöz bitmez. Hiç bitmez.
Dert	Dinler dinler bitiremezsin.
Pirinç Taşı	Ayıkla ayıkla bitmez.
Tarla	Sürersin bitmez.
Kadın	Ne isteği ne dırdırı biter.
İp	Çek çek bitmez.
Yol	Git git bitmez. Git git bitmez.
Dağ	Çık çık bitmez ve soğuktur.
Hayat	Zor, çöz çöz bitmiyor.
Sayfa	Doldur doldur bitmez.

Tablo 14'e göre bitmeyen kavramsal kategorisine ait 10 farklı metafor, toplamda 12 öğrenci tarafından üretilmiştir. En fazla üretilen metaforlar "oyun" ve "yol" metaforudur. Gerekçelere bakıldığında öğrenciler, matematiğin çözdükçe ve dinledikçe bitmediğini, sonunun gelmediğini vurgulamışlardır.

Karmaşık kavramsal kategorisine ait metaforlar ve gerekçeleri

"Karmaşık" kategorisi en çok metaforun bulunduğu ikinci kavramsal kategoridir. Katılımcı görüşleri aşağıdaki gibi olup öğrenciler matematik kavramını karmaşık bulduklarını ifade etmektedir.

Tablo 15.*Karmaşık Kategorisindeki Temalar ve Katılımcı Görüşü Örnekleri*

Metafor Adı	Katılımcılardan Alıntı Cümleler
Mevsim	Sürekli değişen konular ve neye uyanacağını bilemezsin.
Dizi	Bir bölümünü atlarsan devamında ne olduğunu anlayamazsın.
Labirent	Derinlere indikçe karmaşıklaşır. Girdin mi iki saat içinden çıkılmıyor. Girdin mi çıkılmaz. Girince bir daha çıkılmıyor.
Kuyu	İçine girersen çıkamazsın. Zor ve karmaşıktır.
Hayat	Hep karışıktır. Çok karmaşıktır. Çözülüyor.
Konser	Çok kafa karıştırıyor.
Oyun	Hep kafa karıştırır.
Hapishane	Girilir, çıkılmaz.
Rüya	Kafa karıştırır.

Tablo 15'e göre karmaşık kavramsal kategorisine ait 9 farklı metafor, toplamda 15 öğrenci tarafından üretilmiştir. En fazla üretilen metafor "labirent" ve "hayat" metaforudur. Gerekçelere bakıldığında, matematik kavramının zor, kafa karıştırıcı, çıkılmaz, bilinmez ve anlaşılmasız yönleri dikkat çekmektedir.

"Zorlayıcı" kavramsal kategorisine ait metaforlar ve gerekçeleri

"Zorlayıcı" kategorisi en çok metaforun bulunduğu üçüncü kavramsal kategoridir. Öğrenci görüşlerine göre matematik kavramı oldukça zordur. Katılımcı görüşleri aşağıda sunulmaktadır.

Tablo 16.

Zorlayıcı Kategorisindeki Temalar ve Katılımcı Görüşü Örnekleri

Metafor Adı	Katılımcılardan Alıntı Cümleler
Yoksulluk	Çok zordur.
Hayat	Gittikçe zorlanır.
	Zordur ve başarı ister.
	Zor ve karmaşıktır.
	Öğrendikçe zorlaşır.
	Zor, çöz çöz bitmiyor.
Labirent	Çok zordur.
Labirent	Derinlere indikçe karmaşıklaşır.
Düğüm	Yapması ve anlaması zordur.
Ceza	Zordur.
Oyun	Git gide zorlaşır.
Futbol	Futbol zor bir spordur.
Dünya	Öğrendikçe zorlaşır.
Dil	Bilmezsen anlayamazsın.

Tablo 16'ya göre zorlayıcı kavramsal kategorisine ait 9 farklı metafor, toplamda 14 öğrenci tarafından üretilmiştir. En fazla üretilen metafor "hayat" metaforudur. Gerekçelere bakıldığında öğrenciler, matematiğin zor ve karmaşık bir ders olduğunu, çözdükçe bitmediğini vurgulamışlardır.

"Yorucu" kavramsal kategorisine ait metaforlar ve gerekçeleri

Öğrenci görüşleri incelendiğinde matematik kavramı yorucu olarak nitelendirilmektedir. Katılımcı görüşleri aşağıda sunulmaktadır.

Tablo 17.

Yorucu Kategorisindeki Temalar ve Katılımcı Görüşü Örnekleri

Metafor Adı	Katılımcılardan Alıntı Cümleler
Futbol	Kaybeder durursun.
Futbol	İnsanı yorar.
Erik	Pestilimizi çıkartır.
Yokuş	Çıkarken seni yorar.
Pirinç Taşı	Ayıkla ayıkla bitmez.
Tarla	Sürersin bitmez.
Araç	Hep sorun açar.

Tablo 17'ye göre "yorucu" kavramsal kategorisine ait 6 farklı metafor, toplamda 7 öğrenci tarafından üretilmiştir. En fazla üretilen metafor "futbol" dur. Gerekçelere bakıldığında öğrenciler, matematik kavramının sorun açan, insanı yoran, kaybeden gibi özelliklere sahip olduğuna yer vermişlerdir.

"Yakıcı" kavramsal kategorisine ait metaforlar ve gerekçeleri

Bu kategoride matematik kavramının yakıcı özelliğinden bahsedilmektedir. Katılımcı görüşleri aşağıda sunulmaktadır.

Tablo 18.*Yakıcı Kategorisindeki Temalar ve Katılımcı Görüşü Örnekleri*

Metafor Adı	Katılımcılardan Alıntı Cümleler
Cehennem	Derse girince için hep yanar. Beynini yakar.
Acı biber	Can yakar.
Volkan	Her şeyi yakar özellikle kafayı.

Tablo 18'e göre yakıcı kavramsal kategorisine ait 3 farklı metafor, toplamda 4 öğrenci tarafından üretilmiştir. Bu kategoride en çok üretilen metafor "cehennem" metaforudur. Gerekçelere bakıldığında matematiğin yakıcı özelliği beyin, can, kafa ve bireyin içi kavramları üzerinde durulduğu görülmektedir.

"Hataya gelmeyen" kavramsal kategorisine ait metaforlar ve gerekçeleri

Hayatımızın akışında hata yaptığımız zaman bazı dengeler bozulabilir. Öğrenci görüşleri de matematik kavramının hataya gelmeyen özelliğine dikkat çekmektedir. Katılımcı görüşleri aşağıda sunulmaktadır.

Tablo 19.*Hataya Gelmeyen Kategorisindeki Temalar ve Katılımcı Görüşü Örnekleri*

Metafor Adı	Katılımcılardan Alıntı Cümleler
Oyun	Bir hamleyi yanlış yaparsak oyun biter. Bir parçası olmayınca eksik kalır.
Mobilya	Bir defa yanlış başladığında hep yanlış gider.
Cam	Bir şeyi yanlış yaptın mı her şey tuzla buz olur.

Tablo 19'a göre "hataya gelmeyen" kavramsal kategorisine ait 3 farklı metafor, toplamda 4 öğrenci tarafından üretilmiştir. En çok üretilen metafor "oyun" metaforudur. Gerekçelere bakıldığında matematik kavramı eksik ya da hatalı davranışlarda her şeyin bozulabileceğine benzetilmiştir.

"Anlaşılmaz" kavramsal kategorisine ait metaforlar ve gerekçeleri

Bu kategoride matematiğin zorluğu çerçevesinde anlaşılma özelliği vurgulanmaktadır. Katılımcı görüşleri aşağıda sunulmuştur.

Tablo 20.*Anlaşılmaz Kategorisindeki Temalar ve Katılımcı Görüşü Örnekleri*

Metafor Adı	Katılımcılardan Alıntı Cümleler
Sürpriz	Konunun nereden nereye geldiği ve zorluğu belli değildir.
Kadın	Ne anlaşılır ne çekilir. Hala çözemedim.

Tablo 20'ye göre "anlaşılmaz" kavramsal kategorisine ait 2 metafor, toplamda 3 öğrenci tarafından üretilmiştir. Bu kategoride en çok üretilen metafor "kadın" metaforudur. Gerekçelere bakıldığında matematik kavramının çözülmeyen, anlaşılma, belirsiz olarak tanımlandığı görülmektedir.

"Sıkıcı" kavramsal kategorisine ait metaforlar ve gerekçeleri

Matematik kavramını sıkıcı bulan katılımcı görüşleri aşağıda sunulmuştur.

Tablo 21.*Sıkıcı Kategorisindeki Temalar ve Katılımcı Görüşü Örnekleri*

Metafor Adı	Katılımcılardan Alıntı Cümleler
Eziyet	Çok canımızı sıkar.
Oda	Çok sıkıcıdır.

Tablo 21'e göre "sıkıcı" kavramsal kategorisine ait 2 metafor, toplamda 2 öğrenci tarafından üretilmiştir. Gerekçelere bakıldığında öğrenciler matematik kavramını can sıkıcı olarak tanımlamışlardır.

"Zamansız" kavramsal kategorisine ait metaforlar ve gerekçeleri

Her yerde olabilecek "zamansız" kavramına benzetilen matematik ile ilgili katılımcı görüşleri aşağıda sunulmuştur.

Tablo 22.

Zamansız Kategorisindeki Temalar ve Katılımcı Görüşü Örnekleri

Metafor Adı	Katılımcılardan Alıntı Cümleler
Sicil	Her yerde karşımıza çıkar.
Maydanoz	Her yerdedir.

Tablo 22'ye göre zamansız kavramsal kategorisine ait 2 metafor, toplamda 2 öğrenci tarafından üretilmiştir. Gerekçelere bakıldığında öğrenciler matematik kavramını her an karşısına çıkabilecek konumda olduğunu vurgulamışlardır.

"Uyandırıcı" kavramsal kategorisine ait metaforlar ve gerekçeleri

Matematik kavramının uyandırıcılık özelliğine dikkat çekilen bu kavramsal kategoride katılımcı görüşleri aşağıda sunulmuştur.

Tablo 23.

Uyandırıcı Kategorisindeki Temalar ve Katılımcı Görüşü Örnekleri

Metafor Adı	Katılımcılardan Alıntı Cümleler
Alarm	Sürekli uykumu böler.
Rüya	Kabusla uyanılır.

Tablo 23'e göre "uyandırıcı" kavramsal kategorisine ait 2 metafor, toplamda 2 öğrenci tarafından üretilmiştir. Gerekçelere bakıldığında öğrenciler matematik kavramını uyku bölücü olarak gördüklerini ifade etmişlerdir.

"Öğrenilmiş çaresizlik" kavramsal kategorisine ait metaforlar ve gerekçeleri

Kazanılmış başarısızlık sendromu da denilen öğrenilmiş çaresizlik, ne yapılırsa yapılsın sonucu değiştiremeyeceğine karşı oluşan inançtır. Bu kategoride matematik kavramı öğrenilmiş çaresizliğe benzetilmiş olup katılımcı görüşleri aşağıda sunulmuştur.

Tablo 24.

Öğrenilmiş Çaresizlik Kategorisindeki Temalar ve Katılımcı Görüşü Örnekleri

Metafor Adı	Katılımcılardan Alıntı Cümleler
Aşk	Toplasan da çıkarsan da sonuç hep 0'dır.
Sınav	Çalışsan da çalışmasan da her türlü kalırsın.

Tablo 24'e göre "öğrenilmiş çaresizlik" kavramsal kategorisine ait 2 metafor, toplamda 2 öğrenci tarafından üretilmiştir. Gerekçelere bakıldığında öğrenciler başarılı bir durumla karşılaşsalar bile her türlü sonucun olumsuz olduğu inancı taşıdıklarından bahsetmektedirler.

"Tadı güzel olmayan" kavramsal kategorisine ait metaforlar ve gerekçeleri

Öğrenci görüşleri incelendiğinde ağız burmak özelliğine dikkat çekilmiş olup katılımcı görüşleri aşağıda sunulmuştur.

Tablo 25.*Tadı Güzel Olmayan Kategorisindeki Temalar ve Katılımcı Görüşü Örnekleri*

Metafor Adı	Katılımcılardan Alıntı Cümleler
Limon	Ekşidir.
	Çok ekşidir.
	Hiçbir zaman tatlı olmaz hep ekşidir.

Tablo 25'e göre "tadı güzel olmayan" kavramsal kategorisine ait 1 metafor, toplamda 3 öğrenci tarafından üretilmiştir. Gerekçelere bakıldığında öğrenciler, matematiği oldukça ekşi bulduklarını vurgulamışlardır.

"Diğer" metaforlar ve gerekçeleri

Hiçbir kavramsal kategoriye dahil edilemeyen olumsuz metaforlara ilişkin "diğer" adı altında ayrı bir kategori oluşturulmuştur. Katılımcı görüşleri aşağıda sunulmuştur.

Tablo 26.*Diğer Kategorisindeki Temalar ve Katılımcı Görüşü Örnekleri*

Metafor Adı	Katılımcılardan Alıntı Cümleler
Okul	İçine girmek istemezsin.
Yıldırım	Uzaktan görünüşü korkutur.
Sel	Adamı çekip götürür.
Erik	Fazlası zarardır.
Yağmur	Her soruda binlerce sayfa yazarız.
Labirent	Yolu bulmak zaman alır.
	Başından sonuna gitmek zekâ ve mantık gerektirir.
	Konuyu kaybettiğin zaman geri gelinmiyor.
Deniz	Bilinçsiz gidersen boğulursun.
	Girince kaybolursun.
Kitap	Okumaya uğraşmazsın.
Çocuk	Kendi problemlerini çözemez.
Tatlı	Fazlası zarardır.
Araç	Çalıştıramazsan gitmez.
Sakız	Her yere yapışır.
Uçak	Öğrendikten sonra uçup gider.
Hastalık	Günden güne öldürür.
	Hayattan soğutur.
Rüya	Hiçbir zaman yaşamayandır.
Futbol	Sürekli problemi vardır.
Alarm	Hep ertelemek isteriz.
Telefon	Geceyi mahveder.
Alkol	Dostumuz değildir.

Tablo 26'ya göre "diğer" kategorisine ait 19 farklı metafor, toplamda 23 öğrenci tarafından üretilmiştir. Bu kategoride en fazla üretilen metafor "labirent" metaforudur. Gerekçelere bakıldığında matematiğin erteleyici, fazlasının zarar ve zaman alıcı olduğu, hayattan soğuttuğu gibi özellikleri dile getirilmiştir.

3.2.3. Ne olumlu ne olumsuz metaforlara ait kavramsal kategoriler

Tablo 27.

Ne Olumlu Ne Olumsuz Metaforların Kavramsal Kategorilere Göre Dağılımı

Kavramsal Kategoriler (n=3)	Metaforlar (n=19)
Değişkenlik Gösteren	"hayat", "üzüm", "oyun", "arkadaş", "araba", "yol", "1 ve 0", "güneş", "orman", "limon", "ev", "bardak", "uzay boşluğu", "brokoli"
Bilinmezliklerle Dolu	"galaksi", "uzay boşluğu"
Olgunlaşmak	"hayat", "meyve"
Diğer	"pirinç pilavı", "yol", "oyun", "zincir", "yemek"

Tablo 27'e göre öğrencilerin matematik kavramına ilişkin oluşturdukları ne olumlu ne olumsuz metaforlara dayalı olarak oluşturulan 3 kategori, ayrı ayrı listelenerek tablolar haline getirilmiştir. Oluşturulan her kategori için öğrencilerin ifadelerinden doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

Değişkenlik gösteren kavramsal kategorisine ait metaforlar ve gerekçeleri

Değişkenlik Gösteren kategorisi en çok metaforun bulunduğu kavramsal kategoridir. Katılımcı görüşleri aşağıdaki gibi olup öğrenciler matematik kavramını duruma göre değişkenlik gösterebileceğini ifade etmektedir.

Tablo 28.

Değişkenlik Gösteren Kategorisindeki Temalar ve Katılımcı Görüşü Örnekleri

Metafor Adı	Katılımcılardan Alıntı Cümleler
Hayat	Bazılarına zor bazılarına kolay gelir. Beyaz ve siyahtır. Karmaşıktır ama işlemi bilersen mutlu olursun.
Üzüm	Bakarsan bağ, bakmazsan dağ olur. Bakarsan bağ, bakmazsan dağ olur. Tadı güzeldir ancak hem ağzı hem de dişi ağrıtır.
Oyun	Ya takılırsın ya da geçersin.
Arkadaş	İyiye kanka olursun kötüye düşman olursun.
Araba	Herkes yapamaz ama yapanlar çok sever, vazgeçemez.
Yol	Hem yokuş hem iniştir.
1 ve 0	Hem iyi hem kötüdür, bu bakış açısına bağlıdır.
Güneş	Uzaktan güzel ama yaklaşınca yanarsın.
Orman	Güzeldir aynı zamanda tehlikelidir.
Limon	Bazen ekşi bazen tatlıdır.
Ev	Dışardan heyecan verir, içine girince çıkılmaz sokaktır.
Bardak	Bazı konuları faydalı bazı konuları ise hiç işe yaramaz. İçi boş gözükür ama doludur.
Uzay boşluğu	Ya çıkarsın ya da o karanlıkta kaybolursun.
Brokoli	Hem tatsızdır hem besleyicidir.

Tablo 28'e göre değişkenlik gösteren kavramsal kategorisine ait 14 farklı metafor, toplamda 19 öğrenci tarafından üretilmiştir. En çok üretilen metaforlar "hayat" ve "üzüm" dür. Gerekçelere bakıldığında öğrenciler, matematik kavramının ne olumlu ne olumsuz yönlerinden bahsetmiş olup karşılıklarına çıkan durumlara göre farklılıklar gösterebileceğini ifade etmişlerdir.

Bilinmezliklerle dolu kavramsal kategorisine ait metaforlar ve gerekçeleri

Öğrenci görüşleri incelendiğinde matematik kavramı bilinmezliklerle dolu olarak nitelendirilmektedir. Katılımcı görüşleri aşağıda sunulmaktadır.

Tablo 29.*Bilinmezliklerle Dolu Kategorisindeki Temalar ve Katılımcı Görüşü Örnekleri*

Metafor Adı	Katılımcılardan Alıntı Cümleler
Galaksi	Büyük bir kısmı parlak, bir kısmı karadelik gibi sürükler, bir kısmı keşfedilmemiştir.
Uzay boşluğu	Ya çıkarsın ya da o karanlıkta kaybolursun.

Tablo 29'a göre bilinmezliklerle dolu kavramsal kategorisine ait 2 farklı metafor, toplamda 2 öğrenci tarafından üretilmiştir. Gerekçelere bakıldığında öğrenciler, matematik kavramının yeterince keşfedilmediği ve bilinmeyen yönlerinin olduğunu vurgulamışlardır.

Olgunlaşmak kavramsal kategorisine ait metaforlar ve gerekçeleri

Bireyler olayları geniş bir açıdan değerlendirebilecek konuma geldiklerinde olgunlaşmış olurlar. Öğrenci görüşleri incelendiğinde matematik kavramı olgunlaşmaya benzetilmiş olup katılımcı görüşleri aşağıda sunulmaktadır.

Tablo 30.*Olgunlaşmak Kategorisindeki Temalar ve Katılımcı Görüşü Örnekleri*

Metafor Adı	Katılımcılardan Alıntı Cümleler
Hayat	Yapılması zor, yaptığında kolaymış gelir.
Meyve	Büyümesi uzun sürer ama olunca çok güzel gelir.

Tablo 30'a göre olgunlaşmak kavramsal kategorisine ait 2 farklı metafor, toplamda 2 öğrenci tarafından üretilmiştir. Gerekçelere bakıldığında öğrenciler, matematiği anlamının zaman aldığını fakat sonucunda güzel geldiğini ve yapıldığında kolay olduğu düşüncesine sahip olduklarının altını çizmişlerdir.

"Diğer" kavramsal kategorisine ait metaforlar ve gerekçeleri

Hiçbir kavramsal kategoriye dahil edilemeyen olumsuz metaforlara ilişkin "diğer" adı altında ayrı bir kategori oluşturulmuştur. Katılımcı görüşleri aşağıda sunulmaktadır.

Tablo 31.*Diğer Kategorisindeki Temalar ve Katılımcı Görüşü Örnekleri*

Metafor Adı	Katılımcılardan Alıntı Cümleler
Pirinç pilavı	Pişmeden önce ayrı ayrı kümelerde pişince aynı kümeye toplanıyorlar.
Yol	İlerledikçe ilerlersin.
Oyun	Çöz çöz bitmez, eğlencelidir.
Zincir	Konular birbiriyle bağlantılıdır.
Yemek	Gerektiğinde kullanırsın.

Tablo 31'e bakıldığında diğer kategorisine ait 5 farklı metafor, toplamda 5 öğrenci tarafından üretilmiştir. Gerekçelere bakıldığında öğrenciler matematiği bitmeyen, eğlenceli, gerektiği zaman kullanılan ve içeriğindeki konuların birbiriyle bağlantılı olduğunu düşündüklerini dile getirmişlerdir.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu çalışma, mesleki ve teknik Anadolu lisesi öğrencilerinin matematik kavramına yönelik algılarını metafor yardımıyla belirlemek amacıyla yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar, öğrencilerin matematiği en çok sırasıyla "hayat", "oyun" ve "labirent" metaforları ile temsil ettiklerini göstermiştir. Bu sonuç, alan yazında Çalışıcı ve Özçakır Sümen (2019), Tarım, Özsezer ve Canbazoglu (2017) ile Güler ve diğerleri (2012)

tarafından yapılan çalışmaların sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Öğrencilerin yazmış oldukları gerekçelere bakıldığında matematik, hayatın her alanında kullandığımız bir olgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğrencilerin matematik kavramına yönelik ürettikleri metaforlar araştırmacı tarafından olumlu, olumsuz ve ne olumlu ne olumsuz grupları altında toplam 20 kavramsal kategoride toplanmıştır. Olumlu metaforik algılarda 5, olumsuz metaforik algılarda 12 ve ne olumlu ne olumsuz metaforik algılarda 3 tane kavramsal kategorileri bulunmaktadır.

Olumlu metaforik algılarda kategoriler “öğretici”, “sempatik”, “gayret gerektiren” “yol gösterici” ve “ihtiyaç hali” kavramsal kategorileridir. Genel sonuçlarda olduğu gibi bu kategorilerde de “hayat” metaforu en sık kullanılan metafordur. Öğretici kategorisi, olumlu metaforik algılarda en çok metafor bulunan kavramsal kategoridir. Günlük hayatın herhangi bir yerinde karşılaşılan problem çözümlerinde matematiğin öğreticiliği vurgulanmıştır. Sembatik kategorisinde öğrenciler, matematiğin eğlenceli, sevilen, çözdükçe hoş giden bir kavram olduğuna dikkat çekmiştir. Gayret Gerektiren kategorisinde öğrenciler, emek vermeden matematiği anlamının güç olduğundan bahsetmişlerdir. Bu kategori, Yaman ve Yaman’ın (2020) ortaokul öğrencilerinin matematik kavramına ilişkin metaforik algıları adlı çalışmasında çaba gerektiren bir ders olarak matematik kategorisi ile benzerlik göstermektedir. Yol Gösterici kategorisinde matematiğin, öğrencilerin gelecekteki hayatlarına etki edeceği vurgulanmıştır. İhtiyaç Hali kategorisinde, matematiğin hayatın bir parçası ve her zaman için bir gereksinim olduğu söz konusudur. Çakaroglu ve Ömür (2020) tarafından yapılan çalışmada da mutluluk verici ve ihtiyaç olduğu algısı benzerlik göstermektedir.

Olumsuz metaforik algılarda kategoriler “bitmeyen”, “karmaşık”, “zorlayıcı”, “yorucu”, “yakıcı”, “hataya gelmeyen”, “anlaşılmaz”, “tadı güzel olmayan”, “sıkıcı”, “zamansız”, “uyandırıcı” ve “öğrenilmiş çaresizlik” kavramsal kategorileridir. Bitmeyen kategorisi olumsuz metaforik algılarda en çok metafor bulunan kavramsal kategoridir. Matematiğin birçok konudan oluşan bir ders olarak görüldüğü için sürekli devam ettiği ifade edilmiştir. Karmaşık kategorisinde, matematik zor bir ders olduğundan öğrenciler, karışık ve içine girildiği zaman çıkılmayan bir kavram olan “labirent” metaforunu sık kullanmıştır. Öğrenciler zorlayıcı kategorisinde, matematiğin yapı olarak anlaması kolay olmayan bir ders olduğu gerçeği ve giderek zorlaştığını ele almıştır. Çelik (2021) çalışmasında matematik becerilerini kazanmada zorluk çektiğinden bahsetmiştir. Benzer şekilde Uygun, Göktürk ve Usta’nın (2016) üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmada bulunan zor/ karmaşık kategorisi ile benzerlik göstermektedir.

Günlük hayatta yaptığımız işlerde de olduğu gibi matematikle yoğun uğraşan öğrenciler yorulduklarını hissedip pes etme durumunu ortaya koymaktadır. Yorucu kategorisindeki gerekçeler bu düşünce ile paralellik göstermektedir. Yakıcı kategorisinde, matematikle uzun süre uğraşıldığı zaman bireylerin kafasının karışabileceği üzerinde durulmuştur. “cehennem”, “acı biber” ve “volkan” metaforlarıyla yakıcılık özelliği vurgulanmıştır. Matematik dersindeki problem çözüm aşamalarında dikkatli olmak gerekmektedir. Adımların birinde hata yapılması demek işlem sonucunun da yanlış çıkacağı anlamına gelmektedir. Hataya gelmeyen kategorisinde öğrenciler bu düşünce ile gerekçelerini sunmuş olabilir.

Anlaşılmaz kategorisinde en çok kullanılan metafor “kadın” metaforudur. Özkan (2017) çalışmasında, çekinilmesi gereken bir varlık olarak kadını ele alınmış olup, gerekçeler benzerlik göstermektedir. Sıkıcı kategorisinde, öğrenciler matematik kavramını eziyet ve oda metaforlarına benzetmişlerdir. Şahin (2013), öğretmen adaylarının matematik öğretmeni, matematik ve matematik dersi kavramlarına ilişkin sahip oldukları metaforik algılar çalışmasında da sıkıcı kavramsal kategorisi ele alınmıştır. Zamansız kategorisinde, Güveli, İpek, Atasoy ve Güveli’nin (2011) sınıf öğretmeni adaylarının matematik kavramına yönelik metafor algıları adlı çalışmasında da olduğu gibi “hayatın içinde yer alan matematik” her yerde karşımıza çıkabilmektedir.

Yetim Karaca ve Ada’nın (2018) yapmış olduğu öğrencilerin matematik dersine ve matematik öğretmenine yönelik algılarının metaforlar yardımıyla belirlenmesi çalışmasında “matematik denince aklınıza gelen üç

kelimeyi yazar mısınız?" sorusuna verilen 640 tanesinden 22'si korku, kâbus gibi olumsuz ifadeler kullanılmıştır. Bu da uyandırıcı kategorisinde yer alan metaforlar ve gerekçeler ile paraleldir. Öğrenilmiş Çaresizlik kategorisinde, matematik kavramı aşk ve sınav metaforlarına benzetilmiştir. Öğrenciler çaba sarf etseler bile yeterince karşılığını alamadıklarını belirtmişlerdir. Doğan ve Kahraman'ın (2022) çalışmasında verimsizlik kavramsal kategorisindeki gerekçeler benzerlik göstermektedir. Tadı Güzel Olmayan kategorisinde, matematik kavramı limon metaforuna benzetilmiş olup gerekçelerde dersi yapmanın zor olduğu düşüncesi yer almaktadır. Yaman ve Yaman'ın (2020) çalışmasında da matematik kavramı limona benzetilmiş olup başarmak istenilen ama başarılamayan ders kavramsal kategorisi yer almaktadır.

Ne olumlu ne olumsuz metaforik algılarda kategoriler "değişkenlik gösteren", "bilinmezliklerle dolu" ve "olgunlaşmak" kavramsal kategorileridir. Değişkenlik Gösteren kategorisinde öğrencilerin gerekçelerine bakıldığında kişiden kişiye, durumdan duruma göre farklılık gösteren matematik kavramı, hayatta karşımıza çıkan ve olasılık içeren olgulara benzetilmiştir. Gürel'in (2021) çalışmasında sürekli değişir kategorisi ile bu kategori benzerlik göstermektedir. Bilinmezliklerle Dolu kategorisinde öğrenciler matematiği, sonsuzluk kavramı çerçevesinde tam olarak keşfedilememiş olduğundan bahsetmişlerdir. Bu kategorinin gerekçeleri Gürbüz Türk, Koç Akran ve Can'ın (2022) yapmış oldukları çalışmadaki sonsuzluk kategorisi ile paralellik göstermektedir. Olgunlaşmak kategorisinde öğrencilerin matematiği olumsuzdan olumluya çevirebilen gerekçeler sundukları görülmüştür. Ayvaz Can'ın (2020) sınıf öğretmeni adaylarının matematik oyunu kavramına ilişkin metaforik algıları adlı çalışmasında da olduğu gibi olumsuzlukları olumluya çeviren kategorisi ile benzerlik göstermektedir.

Elde edilen veriler ışığında öğrencilerin ürettikleri metaforlar incelendiğinde olumsuz metaforik algılar ve olumsuz kavramsal kategoriler sayıca daha fazladır. Bunun nedeni, mesleki ve teknik Anadolu lisesi öğrencilerinin matematiği zor, karışık, sıkıcı, sonu gelmeyen bir ders olarak gördüğündendir. Sezgin Memnun'un (2014) ortaokul öğrencilerine yönelik yaptığı çalışmasında matematik problemini karışık ve zor bir kavram olarak algıladıkları anlaşılmıştır. Benzer şekilde Koç Sarier'in (2020) meslek lisesi öğrencilerine yönelik yaptığı çalışmada büyük çoğunluğun matematiği zor, sıkıcı, karmaşık gördükleri ve dersten hoşlanmadıkları gözlemlenmiştir. Şahin (2013), öğretmen adaylarının matematik öğretmeni, matematik ve matematik dersi kavramlarına ilişkin yapmış olduğu çalışmada sosyal bilgiler, resim ve müzik öğretmenliği öğretmen adaylarının ürettikleri metaforların olumsuz olduğuna dikkat çekmiştir. Bu yönüyle çalışma, alan yazındaki bazı çalışmaları destekler niteliktedir.

Mesleki ve teknik Anadolu lisesi öğrencileri genel olarak matematik dersini zor, uğraşılabilir bile yapılamayan, sıkıcı, karışık, anlaşılabilir bulmaktadır. Öğrencilerin gerekçeleri göz önünde bulundurulduğunda matematik kavramına ilişkin olumsuz algılarını olumluya çevirebilmek için bu liselerde çalışan matematik öğretmenlerinin ders işleme aşamalarını öğrencinin seviyesine uygun olacak şekilde düzenlemesi, öğrencinin dikkatini çekme becerilerini iyi kullanması, öğrencinin hazır bulunuşluğunun olup olmama durumunu bilmesi, işlenen konuların günlük hayatla ilişkilendirilmesi önerilebilir. Ayrıca öğrenciye karşı sabırlı, hoşgörülü olması, anlaşılmayan yer olduğunda tekrar anlatılması konusunda hassas davranılması gerekmektedir. Bu konu ile ilgili önce okul içinde daha sonra okullar arasında geniş araştırmalar yapılabilir. Öğretmenler, okul idareleri, ilçe-il milli eğitim müdürlükleri iş birliği içerisinde belli aralıklarla yapılan çalışmaların raporları paylaşılabilir, paydaşlara gerekli dönütler verilerek öğrencilerin algıları zaman içerisinde olumluya dönüştürülebilir. Bu çalışma, Düzce ili ile ve metaforlar yoluyla veri toplama tekniği ile sınırlıdır. Farklı evrenlerde farklı veri toplama yöntemleri kullanılarak daha geniş bir bakış açısı sağlanabilir.

Kaynakça/Reference

- Aktepe, V., Uzunöz, A. & Sarıçam, İ. (2020). Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde çalışkanlık değerine yönelik metafor algıları. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(2), 449-466.
- Altun, M. (2006). Matematik öğretiminde gelişmeler. *Uludağ Fakültesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 223-238.
- Arslan, M. M. & Bayrakçı, M. (2006). Metaforik düşünme ve öğrenme yaklaşımının eğitim-öğretim açısından incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 35(171), 100-108.
- Aykaç, N. & Çelik, Ö. (2014). Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının eğitim programına ilişkin metaforik algılarının karşılaştırılması. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 39(173), 328-340.
- Ayvaz Can, A. (2020). Sınıf öğretmeni adaylarının "matematik oyunu" kavramına ilişkin metaforik algıları. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 52(52), 482-504.
- Başar, M. & Doğan, M. C. (2020). Öğrencilerin matematik korkusunun incelenmesi. *Turkish Journal of Educational Studies*, 7(3), 1-26.
- Bekdemir, M. (2009). Meslek yüksekokulu öğrencilerinin matematik kaygı düzeylerinin ve başarılarının değerlendirilmesi. *Erzincan Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 2(2), 169-189.
- Bıçer, F. & Ada, T. (2020). Matematik dersi öğretim programı üzerine meslek lisesi matematik öğretmenlerinin görüşleri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 10(1), 543-582.
- Cerit, Y. (2008). Öğretmen kavramı ile ilgili metaforlara ilişkin öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4), 693-712.
- Çakaroglu, D. & Ömür, E. H. (2020). Oyun kavramına ilişkin algının metafor yoluyla belirlenmesi. *Sinop Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(1), 155-164.
- Çalışıcı, H. & Özçakır Sümen, Ö. (2019). Matematik öğretmen adaylarının matematiğe yönelik algıları: bir metafor çalışması. *International Journal of Educational Studies in Mathematics*, 6(3), 108-123.
- Çelik, M. (2021). Okul öncesi öğretmen adaylarının matematik ve matematik öğretimine ilişkin metaforik algılar. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 9(1), 1-16.
- Doğan, M. & Kahraman, İ. (2022). Ortaöğretim öğrencilerinin oluşturdukları metaforlar: Acil uzaktan eğitimde matematik dersi. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 9(1), 79-93.
- Doruk, B. K. (2010). *Matematiği günlük yaşama transfer etmede matematiksel modellemenin etkisi*. Hacettepe Üniversitesi, [Doktora Tezi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Dönmez İnbaşı, S. (2022). *İlkokul öğrencilerinin matematik dersine yönelik metaforik algıları*. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı, [Tezsiz Yüksek Lisans Projesi]. Denizli.
- Dursun, Ş. & Dede, Y. (2004). Öğrencilerin matematikte başarısını etkileyen faktörler: matematik öğretmenlerinin görüşleri bakımından. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 217-230.
- Güler, G., Akgün, L., Öçal, M. F. & Doruk, M. (2012). Matematik öğretmeni adaylarının matematik kavramına ilişkin sahip oldukları metaforlar. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 25-29.
- Güney, Z., Özkoç, M. & Korkmaz, N. (2016). Matematik felsefesi ve eğitimine dair. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 54-72.
- Gür, H., Hangül, T., & Kara, A. (2014). Ortaokul ve lise öğrencilerinin matematik kavramına ilişkin sahip oldukları metaforların karşılaştırılması. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 25-I, 427-444.
- Gürbüzürk, O., Koç Akran, S. & Can, E. (2022). Meslek lisesi öğrencilerinin "uzaktan eğitim ile matematik öğrenme" kavramına yönelik metaforik algıları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 9(18), 12-31.
- Gürel, D. (2021). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre siyasi iktidar: Bir metafor çalışması. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 10(4), 3475-3495.

- Güveli, E., İpek, A., Atasoy, E. & Güveli, H. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının matematik kavramına yönelik metafor algıları. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)*, 2(2), 140-159.
- Işık, A., Çiltaş, A. & Bekdemir, M. (2008). Matematik eğitiminin gerekliliği ve önemi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (17), 174-184.
- Kebap, M., & Çenberci, S. (2020). Ortaokul öğrencilerinin matematik dersi ve matematik öğretmeni kavramlarına ilişkin metaforik algılarının farklı değişkenlere göre karşılaştırılması. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(3), 1565-1589.
- Koç Sarier, H. (2020). Meslek lisesi öğrencilerinin matematiğe yönelik algılarının metaforlar yardımı ile belirlenmesi. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 322-336.
- MEB, (2013). Millî Eğitim Bakanlığı ortaöğretim kurumları yönetmeliği. Erişim adresi: <https://www.mevzuat.gov.tr>.
- MEB, (2021). Bilişim teknolojileri alanı çerçeve öğretim programı. Erişim adresi: <http://meslek.eba.gov.tr>.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Mumcu, H. Y., Mumcu, İ. & Cansız Aktaş, M. (2012). Meslek lisesi öğrencileri için matematik. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 180-195.
- Mutluoğlu, A. (2011). Umay, A. (2007). Eski arkadaşımız okul matematiğinin yeni yüzü, Ankara: aydan web tesisleri. *İlköğretim Online Dergisi*, 10(1), 1-3.
- Nasibov, F., & Kaçar, A. (2005). Matematik ve matematik eğitimi hakkında. *Gazi Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(2), 339-346.
- Oral, B. & Çoban, A. (2020). *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Özçetin, S. (2018). Okul müdürü ve öğretmenlerin öğretmen liderliğine ilişkin ürettikleri metaforlar. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 1-20.
- Özkan, R. (2017). Eğitim fakültesi öğrencilerinin kadın olgusuna ilişkin algılarının belirlenmesi. *HAYEF Journal of Education*, 14(2), 7-31.
- Saban, A. (2004). Giriş düzeyindeki sınıf öğretmeni adaylarının öğretmen kavramına ilişkin ileri sürdükleri metaforlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 131-155.
- Saban, A. (2009). Öğretmen adaylarının öğrenci kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 281-326.
- Sezgin Memnun, D. (2014). Ortaokul öğrencilerinin matematik problemine ilişkin sahip oldukları metaforlar ve bu metaforların sınıf düzeylerine göre değişimi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 9(1), 351-374.
- Şahin, B. (2013). Öğretmen adaylarının matematik öğretmeni, matematik ve matematik dersi kavramlarına ilişkin sahip oldukları metaforik algılar. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 313-321.
- Tarım, K., Özsezer, M. S. B. & Canbazoğlu, H. B. (2017). Sınıf öğretmeni adaylarının matematik ve matematik öğretimine ilişkin algıları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 1032-1052.
- Tuluk Uçar, Z., Pişkin, M., Akkaş, E. N. & Taşçı, D. (2010). İlköğretim öğrencilerinin matematik, matematik öğretmenleri ve matematikçiler hakkındaki inançları. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 35(155), 131-144.
- Uygun, T., Gökkurt, B. & Usta, N. (2016). Üniversite öğrencilerinin matematik problemine ilişkin algılarının metafor yoluyla analiz edilmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 536- 556.
- Yaman, F. & Yaman, B. (2020). Ortaokul öğrencilerinin matematik kavramına ilişkin metaforik algıları. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(6), 250-265.
- Yetim Karaca, S. & Ada, S. (2018). Öğrencilerin matematik dersine ve matematik öğretmenine yönelik algılarının metaforlar yardımıyla belirlenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(3), 789-800.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

EXTENDED ABSTRACT

1. INTRODUCTION

There are different high schools in Türkiye, one of which is Vocational and Technical Anatolian High Schools, affiliated with General Directorate of Vocational and Technical Education. The purpose of these schools is to train qualified workforce based on needs, help students develop professional skills with entrepreneurship, professional ethics, occupational health and safety, social and environmental responsibility (MEB, 2013). In these schools, there are both common and vocational courses, one of which is mathematics. Mathematics is considered difficult by students (Dursun & Dede, 2004). Başar and Doğan (2020) examined fear of mathematics under four titles, arising from students' characteristics, environment and family, teacher, and course structure. While most students consider mathematics complex, some think it is easy and fun. Additionally, some believe one needs to be smart to achieve (Yetim Karaca & Ada, 2018). Students in Vocational and Technical Anatolian High Schools do not like mathematics because they cannot understand, and they have anxiety. They attribute their failure to the fact that they do not study and know basic rules; have difficulty focusing (Mumcu, Mumcu & Cansız Aktaş, 2012). Since mathematics is abstract, it is considered difficult and boring (Toluk Uçar et al., 2010). One method to reveal students' opinions is metaphors. Metaphor is explaining a concept with previously known terms (Arslan & Bayrakçı, 2006). Using metaphors, previously known meanings are attributed to known concepts and explained by using objects. Concepts are defined thanks to previously created codes (Aktepe, Uzunöz & Sarıçam, 2020). Metaphors affect interpretation and construction of people's lives through mind mapping and modeling (Arslan & Bayrakçı, 2006). It is an important tool through which people interpret their lives, environment, how they see facts and objects, using analogies (Cerit, 2008).

The aim of this study is to understand perceptions of Vocational and Technical Anatolian High School students regarding mathematics through metaphors. It is expected to reveal the meanings that students attribute to the concept and to shed light on areas that can be put in practice. Therefore, the purpose is to obtain students' opinions about mathematics through metaphors and to determine their perceptions about learning mathematics. Within this aim, answers for the following sub-questions will be sought for:

1. What are metaphorical perceptions of students regarding mathematics?
2. Under which conceptual categories are students' perceptions cumulated?

2. METHOD

Qualitative method is preferred to determine the metaphorical perceptions of Vocational and Technical Anatolian High School students regarding learning mathematics. It is a rich accumulation of understanding in investigating events involving human behavior. The research design is phenomenology. The study group consists of 180 students studying in the 9th, 10th, and 11th grades at a Vocational and Technical Anatolian High School in Bolu-city-centre, 2022-2023. Participants are selected using the criterion sampling method, which is one of the purposeful sampling techniques. Literature is examined to prepare data collection tool, and a two-part survey form is developed. Prior to data collection, a preliminary test is conducted with 10 students, and it is checked whether the word "metaphor" is understood or not. In the first part, students are asked to share their personal information, and in the second part they are asked to mention their metaphorical perceptions about mathematics by completing the sentence "Mathematics is like because". Data is analyzed using content analysis method, the process of conceptualizing data and explaining patterns among concepts through themes (Yıldırım & Şimşek, 2021).

3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

When 36 (23.84%) valid positive metaphors are merged under the same headings, 19 different metaphors are obtained. "Life", "a part of our life", "the meaning of life", "span" and "life" metaphors are merged under

"life"; "rap music" and "music" are under "music"; and the metaphors of "doing sports" and "football" are combined under "sport" metaphor, because those metaphors are used with the same meaning and for similar reasons. When 88 (58.28%) valid negative metaphors are merged under the same headings, 53 different metaphors are obtained. The metaphors of "alarm" and "morning alarm" are merged under "alarm"; "vehicle breakdown" and "car" metaphors are under "vehicle"; "Mount Everest" metaphor is under "mountain"; the metaphor "a very wide world" is under "world"; the metaphors "football", "football team" and "training" are combined under "football". Followingly, metaphors used in the same sense, based on similar reasons, and expressed with more than one word are combined and shortened. When 27 (17.88%) valid metaphors, neither positive nor negative, are merged under the same headings, 19 different metaphors are obtained. Five categories regarding positive metaphors are listed separately and presented in tables. The instructional category is the conceptual category including most metaphors. When students' opinions are examined, mathematics is always seen as instructive in life. The sympathetic category is the second conceptual category with most metaphors. Students positively state what mathematics means. The category "requires effort" is the third conceptual category. When students' opinions in this category are examined, it is seen that mathematics is a concept that requires effort. 12 categories based on negative metaphors are listed separately and shown in tables. The "never-ending" conceptual category is the conceptual category with most metaphors. The "challenging" category is the third conceptual category.

This study is conducted to determine Vocational and Technical Anatolian High School students' perceptions of mathematics through metaphors. The results show students mostly present mathematics with the metaphors of "life", "game" and "labyrinth", respectively. When the reasons are examined, mathematics appears as a phenomenon people use in every aspect of life. The metaphors are collected into a total of 20 conceptual categories: positive, negative and neither positive nor negative. There are 5 conceptual categories for positive, 12 for negative, and 3 for neither positive nor negative metaphorical perceptions. When the metaphors are examined, negative metaphorical perceptions and conceptual categories are higher in number. This is because students consider mathematics as a difficult, complicated, boring, and everlasting subject. They generally find mathematics difficult, impossible to achieve even if they try hard, boring, complicated, and incomprehensible.

ARAŞTIRMANIN ETİK İZİNİ

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Düzce Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 21.07.022

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 2022/356

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

Araştırmacıların her birinin mevcut araştırmaya katkısı, araştırmanın her bir düzeyinde %50 oranındadır.

Yazar 1: Danışmanlık, yöntemin belirlenmesi, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları, veri analizi.

Yazar 2: Araştırmanın tasarlanması, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları, veri analizi, raporlaştırma.

ÇATIŞMA BEYANI

Araştırmanın herhangi bir kişi ya da kurum ile finansal ya da kişisel yönden bağlantısı bulunmamaktadır.



Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)

Bolu Abant İzzet Baysal University
Journal of Faculty of Education



2024, 24(2), 980 – 996. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2024.-1311374>

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öz Yönetimli Öğrenme Düzeyleri ile Değerlendirme Tercihlerinin İncelenmesi *

Examination of Self-Managed Learning Levels and Assessment Preferences of Primary Teacher Candidates

Yasemin ERDEM 

Geliş Tarihi (Received): 07.06.2023

Kabul Tarihi (Accepted): 06.05.2024

Yayın Tarihi (Published): 24.06.2024

Öz: Bu araştırmanın amacı sınıf öğretmeni adaylarının öz yönetimli öğrenme düzeyleri ile ölçme ve değerlendirme tercihlerini belirlemektir. Araştırma tarama modelinde gerçekleştirilmiş olup ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Bu kapsamda araştırmaya bir vakıf üniversitesinde öğrenim gören ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf düzeylerinde 167 sınıf öğretmeni adayı katılmıştır. Araştırmada veri toplama araçları olarak Büyüköztürk ve Gülbahar (2008) tarafından geliştirilen "Değerlendirme Tercihleri Ölçeği-DTÖ" ile Tekkol ve Demirel (2018) tarafından geliştirilen "Öz Yönetimli Öğrenme Becerileri Ölçeği" kullanılmış olup ölçeklerin boyutlarına göre güvenirlik katsayıları yeniden hesaplanmıştır. Ölçme araçlarından elde edilen veriler tek yönlü ANOVA analiz tekniği ile analiz edilmiştir. Ayrıca sınıf öğretmeni adaylarının öz yönetimli öğrenme düzeyleri dikkate alınarak mesleki yaşantılarında kullanmayı tercih edeceklerini düşündükleri ölçme ve değerlendirme araçlarına yönelik nitel bulgulara da yer verilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre öz yönetimli öğrenme ile değerlendirme tercihleri arasında pozitif yönde anlamlı ancak zayıf bir ilişki tespit edilirken nitel verilerle öz yönetimli öğrenme düzeyleri düşük olan katılımcıların mesleki yaşantılarında geleneksel ölçme araçlarını, yüksek olan katılımcıların ise alternatif ölçme araçlarını tercih edeceği saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Öz yönetimli öğrenme, Değerlendirme tercihleri, Alternatif ölçme araçları, Geleneksel ölçme araçları, Sınıf öğretmeni adayları.

&

Abstract: The aim of this study is to determine the self-directed learning levels and assessment and evaluation preferences of primary teachers candidate. The research was carried out in the scanning model and the relational scanning model was used. In this context, 167 primary teachers candidate at the second, third and fourth grade levels studying at university participated in the research. As data collection tools in the research, the "Assessment Preferences" scale developed by Büyüköztürk and Gülbahar (2008) and the "Self-directed Learning Skills" scale developed by Tekkol and Demirel (2018) were used in the research, and the reliability coefficients were recalculated according to the dimensions of the scales. The data obtained from the measurement tools were analyzed with the one-way ANOVA analysis technique. In addition, qualitative findings regarding the measurement and evaluation tools that they think they would prefer to use in their professional lives were also included, taking into account the self-directed learning levels of the primary school teacher candidates. According to the results obtained from the research, a positive, significant but weak relationship was detected between self-directed learning and assessment preferences, while it was determined that participants with low levels of qualitative data would prefer traditional measurement tools in their professional lives, while participants with high levels of self-directed learning would prefer alternative measurement tools.

Keywords: Self-directed learning, Assessment preferences, Alternative assessment tools, Traditional assessment tools, Primary teachers candidate.

Atıf/Cite as: Erdem, Y. (2024). Sınıf öğretmeni adaylarının öz yönetimli öğrenme düzeyleri ile değerlendirme tercihlerinin incelenmesi. *Bolu Abant Baysal Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 980-996. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2024.-1311374>

İntihal-Plagiarizm/Etik-Ethic: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/pub/aibuefd>

Copyright © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University– Bolu

1. GİRİŞ

Bireyin içinde bulunduğu çevreden faydalanabilmesi ve uyum sağlayabilmesi için temel ihtiyaçları arasında yer alan ve daha karmaşık bir yapıya sahip olan öğrenme ihtiyacı günümüzde daha farklı bir boyutta ele alınmaktadır. Bilginin sürekli olarak değişimi ile hızlı ve kolay bir şekilde erişime sahip olması bireylerin ihtiyaçlarını karşılama konusundaki tüm yollara sahip olmalarını sağlamaktadır. Bu anlamda bilginin ve bilgiye erişimin sürekli değişmesi ve çok hızlı gerçekleşmesi bireylerin niteliklerini etkileyen bir durumdur. Dolayısıyla günümüz bireylerinden beklenen bilgiye erişim ve bilgiyi edinme durumlarını kendi anlayışları çerçevesinde gerçekleştirmeleridir.

Bilginin kaynağına erişimin kolay olduğu günümüzde bireylerin bilgiye ulaşım yollarını bilen bir bireyin öğrenme ihtiyaçlarını da bu yönde karşılayabileceği ve öğrenme sorumluluğunu üstlenebileceği bağlantılarını buradan çıkarsamak mümkündür. Bireyin öğrenme koşullarının kontrolünü sağlaması kendi öğrenme gereksinimlerini karşılamaları konusunda faydalı olacaktır. 21. yy. becerileri içerisinde yer alan “Öğrenme ve Yenilenme Becerileri”nin odağında içinde bulunulan yüzyılın bireylerden beklentilerinin bu yönde olduğunu göstermektedir (Trilling ve Fadel, 2009, s. 45). Bilginin kaynağına erişimi mümkün kılan, teknolojik ve bilimsel olarak her türlü değişimin içine bireyi alan bu yüzyıl bireylerin, bilgi okuryazarı olmalarını sağlamaktadır. Bu anlamda bireylerin bilgili kullanmaları, organize etmeleri ve yapılandırmaları kendi öğrenme kontrolünü kendilerinin sağlaması ile olabilmektedir (Şahin ve ark., 2014).

21. yy. öğreneni olarak öğrenme kavramı üzerine yapılan tanımlar da zaman içerisinde farklı bir boyutta ele alınmaya başlamıştır. Bu yüzyılın öğrenenlerinden beklentilerin farklılık göstermesi öğrenmenin daha kişisel bir boyutta düşünülmesine neden olmuştur. Öğrenmeye yönelik olarak formal ve informal öğrenme ortamlarının artış göstermesi, okul dışı öğrenmelerin mümkün olması, öğrenme kavramına yönelik değişen bakış açısı ve inançlar, öğrencilerin kendi öğrenmelerinin bir sorumlusu olarak görülmeye başlanması ve öğrenenin ihtiyaçlarının her zaman merkeze alınması önemsenmeye başlamıştır (Kardaş ve Yeşilyaprak, 2015). Bilgi teknolojilerinin öğrenme ortamlarında kendini göstermesi ve bu kavramın yeniden tanımlanması ile yaşam boyu öğrenmenin vurgusu değişen düşünce yapısında etkisi olan unsurlar olarak görülmektedir.

Öğrenme öğrenenin sorumluluğuna bırakılırken kendi öğrenmelerini gerçekleştirmede birtakım özelliklere sahip olması beklenmektedir. Rawson (2005) öğrenmeyi öğrenebilme ile ilgili olarak öğrenmelerin düzenlenmesi, yeni bir bilgi karşısında bu bilginin zihinde yapılandırma sürecini organize etme ve bu sürece dâhil olabilmeyi vurgulamıştır. Aynı zamanda öğrenenin öğrenmeye karşı motivasyonunun tam olması ve herhangi bir zorluk ile karşılaşması durumunda pes etmemesi, her anlamda gelişimin ve değişimin merkezinde olduğunu kabul etmesi, özgüveninin yüksek olması, farklı öğrenme stratejilerini kullanabilmesi, kendini çok iyi tanınması ve yeteneklerini bilmesi, kendi öğrenme stili hakkında fikrinin olması durumlarının önemli olduğu ifade edilmiştir (akt. Aşkın, 2015, s.13).

Bireylerin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunun farkında olarak bağımsız öğrenen olmaları beklenmektedir. Her türlü bilgiyi pasif bir şekilde alıp doğrudan kullanan değil eleştirel olarak sorgulayarak zihninde kendi öğrenme şekline göre yapılandırmaları gerekmektedir. Öğrenmeyi öğrenmek söz konusu olduğunda iki önemli durumdan söz edilmektedir. İlk olarak öğrenmeyi anlamak ve bağımsız öğrenenler olmak. İkinci olarak ise bilgiyi anlamak ve bir disiplin içerisinde o bilgiyi yeniden inşa etme becerisine sahip olmaktır (Wingate, 2007, s. 394).

Öğrenme kavramı üzerindeki bu değişimler bireylerin öğrenmeyi öğrenen bireyler olmalarında kendi öğrenmelerini kontrol edebilen bireyler olmaları vurgulanmaktadır. Yaşam boyu öğrenmenin bir gereği olarak öz yönetimli öğrenme, bireylerin yaşamlarına yönelik bağımsız öğrenmeleri hakkında bilgileri

verirken sürekli olarak öğrenmeyi devam ettirmeleri ile bağdaşmaktadır. Fischer (2001), yaşam boyu öğrenme üzerine kavramsal çerçeve sunarken öz yönetim becerisini de dâhil etmiştir. Bu anlamda, öğrenmenin karmaşık problemler dizini olmakla birlikte içsel motivasyona bağlı olduğunu ve yaşam boyu devam ettiğini vurgulamıştır (s. 12).

Knapper ve Cropley (1980) yaşam boyu öğrenme becerileri ile donanmış bireylerin kendi öğrenmelerinin planlamalarını yaparak kontrol altına aldığını ve değerlendirdiğini, bu süreçte olabildiğince aktif olduklarını, formal ve informal ortamların tamamında her zaman öğrenmeye açık olduklarını, bilgiyi farklı durumlara, farklı disiplinlere entegre edebildiklerini ve farklı öğrenme stratejilerine aşina olduklarını ifade etmiştir (s.4). Yaşam boyu öğrenmede bireylere kişisel fırsatlar sağlayan ve kişisel gelişimlerine odaklanan yetişkin öğrencilerin eğitimlerine yönelik temellerin ilk olarak Lindeman (1926) tarafından atıldığı görülmektedir. Kuramın varsayımları arasında yetişkinlerin öğrenmeye eğilimlerinin yaşam merkezli olması, deneyimin öğrenmelerin merkezinde olması, öz yönetim konusunda gereksinimlerinin olduğu vurgusu yapılmaktadır. Knowles (1980) teorisinde yetişkinlerin daima özerk oldukları ve kendilerini yönetebildiklerine yönelik varsayımlardan bahsetmektedir. Knox (1980) Yeterlilik teorisine göre ise öğrenme fırsatını yakalayan yetişkinlerin performanslarının motivasyonları ile uyumludur (akt, Arslan, 2015, s.24). Buradan hareketle yaşam boyu öğrenmeye yönelik ortaya çıkarılan kuram ve teorilerin odağında öğrencilerin öz yönetimli öğrenmelerine yönelik her fırsatta vurgu yapıldığı görülebilmektedir.

Öz Yönetimli Öğrenme

Knowles (1975) andragoji terimini yetişkinlere uygun eğitim süreçleri olarak tanımlayarak “Öz Yönetimli Öğrenme” isimli yayını ile sonraki araştırmaların temelini oluşturmuştur. Knowles tarafından öz yönetimli öğrenme çerçevesinde ortaya konulan varsayımlar ise şu şekildedir (akt. Hiemstra, 1994):

- Öz yönetimli öğrenme, insanların mevcut kapasitelerinin geliştiğini ve kendi kendini yönetmesi gerektiğini varsaymaktadır.
- Öğrenme için en zengin kaynak bireyin öğrenme deneyimleridir.
- Bireyler değişen yaşam koşullarına uyum göstererek ihtiyaçlarını analiz edebilirler.
- Bir yetişkin eğiliminin doğal olarak problem temelli öğrenme olması gerekir.
- Öz saygı, merak ve başarıya ihtiyacı içsel motivasyonun tetikleyicileridir.

Knowles (1982) öz yönetimli öğrenmeyi çevreleyen öğeleri, öğrenme etkinliklerinin planlanması, kontrol edilmesi, yürütülmesi ve değerlendirilmesi süreçlerine ilişkin yetenekler; kendi öğrenmelerine yönelik hedeflerin farkında olma ve onları tanımlayabilme; planlamaların eyleme aktarılması için uygun zamanın yaratılması ve zaman yönetimini sağlama yeteneği olarak belirtmektedir (akt. Gültekin, 2007, s.10-11). Zimmerman (1989) öz yönetimli öğrenme kavramını 1980’li yıllarda kendini gösteren ve öğrenenlerin kendi öğrenme süreçlerinde aktif olma durumlarını yansıtan bir kavram olarak tanımlanmaktadır (akt. Koçdar, 2015, s. 41). Öğrenme süreçlerinin bütünü oluşturulan unsurların birbiriyle uyumu öz yönetimli öğrenme becerilerini etkilemektedir. Yaşam boyu öğrenmenin temelini oluşturan öz yönetimli öğrenme bireylerin düşünme süreçlerinin farkında olmaları ve kontrol etmeleri üzerine kurgulanmıştır.

Dabbagh ve Kitsantas (2005) öz yönetimli öğrenmenin kendi içerisindeki öğelerini şu şekilde belirtmiştir (s. 518): amaç belirlemeyi destekleyen iletişim araçları ve iş birliğinin önemsenmesi, zamanın etkili kullanımı ve yönetimi, öğrenme içeriğinin oluşturulması ve kendi kendini değerlendirmeyi sağlayan araçların kullanımı ile kendi kendini izlemedir. Öz yönetimli öğrenmenin bireysel öğrenenler tarafından gerçekleştirilirken öğrenme çabasına yönelik çeşitli kararlar alma durumunda daha fazla sorumluluk alma yetisine sahip olabildiğini belirtmektedir. Her bireyin öğrenme durumunda süreklilik gösteren bir öz yönetim becerisinin süreklilik göstermekte olduğu görülmektedir. Öz yönetimli öğrenme, öğrenme çıktılarının değerlendirilmesini ve eleştirel düşünebilmeyi de beraberinde getirmektedir.

Bireylerin öğrenme kaynaklarına yönelik kendi kararlarını, farklı öğrenme stratejilerini uygulayabilme ve karar verebilme durumlarını, kişisel hedeflerini belirleme ve tüm uygulamalar sonunda değerlendirebilme becerilerinin tamamını içeren öz yönetimli öğrenme üzerine ulusal ve uluslararası literatürde var olan çalışmaların birkaçı aşağıda sunulmuştur.

Aşkın (2015) öz yönetimli öğrenme becerilerinin incelenmesinde üniversite öğrencilerine yönelmiş ve bu becerilerin birtakım değişkenler (cinsiyet, okul türü, konu alanı, sınıf düzeyi, akademik başarı, üniversite giriş puan türü, lisansüstü eğitimleri, gelir düzeyi) açısından incelemiştir. Tarama yöntemi ile tasarlanan bu çalışmada üniversite öğrencilerinin öz yönetimli öğrenme becerileri ölçeğinden elde edilen puanların ortalamasının üzerinde sonuçlandığı ifade edilmiştir. Üniversite türü, gelir düzeyi bakımından bir farklılık olmadığı cinsiyet, sınıf düzeyi, üniversite giriş puan türleri, akademik başarı bakımından anlamlı farklılıklar meydana geldiği görülmüştür.

Eroğlu ve Özbek (2017) tarafından gerçekleştirilen çalışmada öz yönetimli öğrenme konusunda yapılmış olan araştırmalar incelenmiştir. Nitel bir yaklaşımla tasarlanan bu çalışmada 12 makale 11 tez gözden geçirilmiştir. Türkiye’de bu konuda yapılmış araştırmaların azlığı vurgulanmıştır. Farklı örneklerle çalışılması ve farklı ölçme araçlarının geliştirilmesi gerektiğine işaret edilmiştir. Özellikle deneysel, karma desen şeklinde tasarlanmış araştırmalara alanda ihtiyaç olduğu belirtilmiştir. Bu çalışmanın sonuçları arasında bir de dünyada en çok tartışılan konular içerisinde olduğu; Türkiye’de bu anlamda yapılacak çalışmaların desteklenmesi ve artırılması gerektiği yorumu yapılabilir. Öz yönetimli öğrenme becerileri üzerinde 2007-2017 yılları arasında yapılan tez ve makalelerden çıkarılan sonuç araştırmaların farklı gruplarla ve veri toplama araçları ile yapılması gerektiği şekilde genel olarak önerilmiştir.

Ulusoy ve Karakuş (2018) gerçekleştirdikleri çalışmanın odağına lise öğrencilerini almışlardır. Bu anlamda öz yönetimli öğrenme, hazırbulunuşluk ve eleştirel düşünme eğilimleri iki farklı ölçme aracıyla saptanmaya çalışılmıştır. Karma yöntem olarak tasarlanan bu çalışmada öz yönetimli öğrenme becerilerini hazırbulunuşluk boyutunda öğrenmeye istekli oldukları, kendilerine yönelik bir amaç belirleyebilme, öğrenme sorumluluğu alabilme ile kendi öğrenmelerine yönelik organizasyon yapabildikleri yönünde sonuçlara ulaşılmıştır. Eleştirel düşünme eğilimi boyutunda ise problem çözmeye etkin katılım, bilişsel süreçlerin kontrolü, yeni bilgiye açık olma, yeniliklere karşı açık olma ve keşfetme sonuçlarına ulaşılmıştır.

Bakaç ve Özen (2018) öğretmen adaylarının öz yönetimli öğrenmeye ilişkin hazırbulunuşluk düzeyleri ile teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB) yeterliklerine odaklanmış ve ikisi arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Betimsel model olarak tasarlanan bu çalışmada dördüncü sınıf öğrencilerinden toplanan veriler doğrultusunda öğretmen adaylarının TPAB yeterliklerinin öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerinin anlamlı yordayıcısı olduğu sonucuna varılmıştır.

Zhu, Bonk ve Doo (2020) çevrimiçi öğrenme ortamlarının (MOOC) eğitmen ve öğrenci rolleri ile sorumluluklarını, geleneksel öğretim şartlarından farklı olarak öz yönetimli öğrenme modeli motivasyon, kendini izleme ve öz yönetim kapsamında ele almıştır. 322 MOOC öğrencisinden anket yardımıyla veriler toplanmış olup MOOC’ların öğrencilerin öğrenme motivasyonlarını ve kendilerini izlemelerini doğrudan etkilediği öz yönetim becerilerini de dolaylı olarak etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu anlamda MOOC öğrenenlerinin kendilerini izlemelerinin desteklenmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Zhou ve Li (2020) tarafından gerçekleştirilen çalışmada öğrencilerin akademik performanslarını iyileştirmede öz yönetimli öğrenmenin rolü ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Deney ve kontrol gruplu nicel araştırma olarak tasarlanan bu çalışmada öz yönetim becerilerinin öğrencilerin akademik performanslarını iyileştirilebileceği sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin özerk öğrenenler olmalarının Çince, Matematik ve İngilizce derslerinde gözle görülür etkilere neden olduğu açığa çıkarılmıştır.

Misra ve Mazelfi (2021) tarafından gerçekleştirilen araştırmada Covid-19 salgını nedeniyle zorunlu çevrimiçi öğrenme uygulamalarının, üniversite öğrencilerinin öz güvenlerine ilişkin öz yönetimli öğrenme becerilerine etkisi incelenmiştir. Öğretim üyeleri ile öğrenciler birlikte ele alınmıştır. Anket aracılığıyla veriler toplanmış olup öğretim üyeleri ile öğrenci iletişimde öz yönetimli öğrenme becerisinin öz güvenlerini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. İletişimin yaşamımızdaki önemi ve bağımsız öğrenme isteğinin araştırma sonucunda vurgulandığı görülmüştür. Araştırmanın bir diğeri sonucu olarak ise grup çalışmalarının öğrencilerinin öz güvenlerini ve öz yeterlik düzeylerini etkilemediği görülmüştür. Araştırmanın sonunda öneri olarak grup çalışmalarının daha detaylı bir şekilde ele alınarak geliştirilmesi gerektiği belirtilmiştir.

Yapılan araştırmalar göz önünde bulundurulduğunda etkili iletişimin, problem çözme becerilerinin, eleştirel düşünme ve grup çalışmalarının son derece önemli olduğu düşünülmektedir. Öğrenci merkezli bir eğitim sistemi içerisinde birtakım öğrenme modelleri (proje tabanlı öğrenme, işbirlikçi öğrenme vb.) ve öz yönetimli öğrenme becerileri ile donanmış bireylerin yetişmesi için eğitim-öğretim uygulamalarına verilen önem artmıştır. Bu becerilerin kazandırılmasına yönelik öğrenme faaliyetleri düzenlenmektedir. Bu bağlamda literatürde de var olan çalışmalar göz önünde bulundurulduğunda bağımsız ve kendi kendini yöneten öğrenciler özellikle yükseköğretim kurumlarında yetişkin eğitiminde özenle üzerinde durulan bir konu haline gelmiştir.

Öğrencilerin bağımsız ve kendi kendini yöneten öğrenenler olabilmelerinde değerlendirme unsuru bu noktada önemli bir yere sahiptir. Geleneksel değerlendirme yaklaşımı eleştirel düşünme, problem çözme, öz yönetimli öğrenme gibi becerilerin gerçek yaşama aktarılması yönünde yetersiz kaldığı aşikârdır (Taşkın ve Çakmak, 2017, s. 1228-1229). Öğrenmelerin değerlendirilmesinde geleneksel değerlendirme yöntemleri birlikte alternatif/tamamlayıcı/modern değerlendirme yöntemleri ise son zamanlarda oldukça dikkat çekmektedir.

Öğrencilere bilgi aktarımının ötesinde ve dışında becerilerin gelişimine odaklanılması gereken bu süreçte mevcut becerilerin kazandırılması için planlamaların yapılması gerekmektedir. Eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, yansıtıcı düşünme ve öğrencilerin öz yönetimli öğrenen bireyler olmaları MEB ilköğretim programları içerisinde Türkiye Yeterlilikleri Çerçevesi (TYÇ) temasında yer almaktadır (Erdoğan, 2019). Öğretim programında anadilde iletişim, yabancı dillerde iletişim, matematiksel ve teknolojiye yetkinlik, dijital yetkinlik, öğrenmeyi öğrenme, sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler, inisiyatif alma ve girişimcilik, kültürel farkındalık olarak yeterlilikler belirtilmiştir. Bu yeterliliklerin içerisinde yer alan öğrenmeyi öğrenme; kendi öğrenme süreçlerinin kontrolü ile başlayan, bilgilerin organize edilmesi ve yönetimini içeren yeni bilgi ve becerileri kendi öğrenme stillerine adapte edebilen bir beceridir.

Her öğrencinin kendi öğrenmelerini yapılandırması anlamlı öğrenme için önemli bir adım olmaktadır. Aktif olarak kendi öğrenmelerini kontrol edebilen bireylerin bu becerilerini geliştirebilmeleri için geleneksel öğrenmeleri değerlendirme araçlarından ziyade modern/alternatif değerlendirme araçlarına maruz kalmaları gerekmektedir. Ancak o zaman kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alıp yapılandırabileceklerine işaret edilebilir (Fierson, 2016).

Öğrenme süreçlerine odaklanan alternatif yaklaşıma yönelik ölçme değerlendirme araçları öğrencilerin kendi öğrenmelerinde kendilerini değerlendirmelerine imkân sunmaktadır. Geleneksel değerlendirme araçlarının (yazılı/sözlü sınavlar, çoktan seçmeli testler, eşleştirmeli ve D-Y tipi maddeler vb.) öğrenmelerin değerlendirilmesinde yetersiz kalması nedeniyle alternatif değerlendirme araçları sıklıkla kullanılmaya başlamıştır. Bunlar: portfolyo, performans değerlendirme, proje, kavram haritası, öz, akran ve grup değerlendirmeleri, yapılandırılmış grid, tanılayıcı dallanmış ağaç, V-diyagramı, kelime ilişkilendirme tablosu, rubrik, kontrol listesi, görüşme, gözlem, bulmaca, tutum ölçekleri, drama, anekdot, poster ve gösteri olarak örneklendirilebilir (Çiçek-Erdoğan, 2019).

Duban ve Küçükıylmaz (2008) tarafından yapılan bir araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının alternatif ölçme değerlendirme araçlarını uygulama okullarında kullanma durumları incelenmiştir. Beş açık uçlu soru ile verilerin toplandığı bu araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının birtakım sorunlar yaşadığı tespit

edilmiştir. Özellikle uygulama okullarındaki öğretmenlerin mevcut tutumlarının geleneksel ölçme değerlendirme yaklaşımına bağlı olmasından dolayı alternatif yaklaşıma dayalı araçları kullanamadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu anlamda yaşanan sorunlar ise hem öğretmen boyutunda (zaman alıcı bulunması, eski sistemden vazgeçilememesi, bilgi eksikliği) hem öğrenci boyutunda (olanakların yetersizliği, yönergelerin anlaşılabilmesi, bilgi eksikliği) hem de ödevlerle ilgili olarak (ailelerin etkin olması, dönüt verilememesi) ele alınmıştır. Alaz ve Yarar (2009) tarafından yapılan araştırmanın sonucunda ise alternatif ölçme değerlendirme araçlarının kullanılmasında bir sınırlılık olarak sınıflardaki öğrenci sayılarının fazla olması ifade edilmiştir.

Bal (2012) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin matematik dersindeki değerlendirme tercihlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre öğrencilerin basit/seçmeli sınav türlerini daha çok tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Matematik dersine yönelik kaygıların öğrenci kaygılarının bu tarz sınav türlerinde azaldığı şeklinde yorumlanmıştır.

Karagölge, Kolomuç ve Ceyhun (2016) tarafından gerçekleştirilen çalışmada dokuzuncu sınıf öğrencilerinin kimya dersinde alternatif ve geleneksel ölçme araçlarındaki başarıları incelenmiştir. Geleneksel ve alternatif başarı testleri geliştirilirken alternatif boyutunda uluslararası sınav soruları, geleneksel boyutta ise yükseköğretime geçiş sınav soruları dikkate alınmıştır. Araştırmanın sonucunda katılımcı öğrencilerin geleneksel ölçme değerlendirme araçlarında daha başarılı oldukları tespit edilmiş olup alternatif ölçme değerlendirmede eksiklerinin olduğu belirtilmiştir. Uluslararası sınavlarda öğrencilerin başarısızlığının nedenleri arasında alternatif ölçme değerlendirme araçları ile öğrenmelerinin sürece yönelik kontrol edilmesine alışkın olmadıkları vurgusu yapılmıştır. Saraç ve Uygun (2020) çalışmalarında sınıf öğretmeni adaylarının ölçme değerlendirme tercihlerini ders planlarını inceleyerek ortaya çıkarmışlardır. Doküman incelemesi yoluyla çalışmadan elde edilen sonuçlara göre öğretmen adaylarının geleneksel ölçme değerlendirme araçlarını daha çok kullanmayı tercih ettikleri görülmüştür.

Yapılan çalışmalara bakıldığında çoğunlukla geleneksel ve alternatif ölçme değerlendirme araçlarına yönelik görüşlerin alındığı göze çarpmaktadır (Alaz ve Yarar, 2009; Duban ve Küçükylmaz, 2008; Saraç ve Uygun, 2020). Ölçme değerlendirme araçlarına ilişkin geleneksel ya da alternatif yaklaşımı benimseyen öğretmen veya öğretmen adaylarının mevcut becerileri, yeterlikleri ile ilişkilerinin ele alındığı çalışmaların oldukça az olduğu saptanmıştır.

1.1. Araştırmanın amacı

Bu çalışmanın amacı sınıf öğretmeni adaylarının öz yönetimli öğrenme beceri düzeyleri ile değerlendirme tercihleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını ortaya koymaktır. Bu anlamda değerlendirme tercihleri ölçeğini oluşturan alt boyutlara yönelik araştırma soruları oluşturulmuştur. Belirlenen araştırmanın amacı çerçevesinde aşağıda belirtilen alt problemlere yanıt aranmıştır:

Sınıf öğretmeni adaylarının;

- 1- Öz yönetimli öğrenme düzeyleri ile madde biçimi/işlem türü odağında basit/seçmeli ve karmaşık/oluşturmacı madde türü tercihleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- 2- Öz yönetimli öğrenme düzeyleri ile değerlendirme tercihleri ölçeğinin öğrencilere ilişkin boyutları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- 3- Öz yönetimli öğrenme düzeyi düşük ve yüksek olan öğrencilerin mesleki yaşantılarında kullanmayı en çok tercih edecekleri ölçme aracı/araçlarına yönelik görüşleri nelerdir?

1.2. Araştırmanın önemi

Bireyin öğrenme sorumluluğunu üstlenerek kendi öğrenmelerini kendisinin planlaması, özerk bir öğrenen olması, kendi kendine karar mekanizmasını işletebilen, kişisel becerilerini kapsamlı ve sistematik bir

şekilde geliştirebilen, bireyselleştirilmiş çalışmalarını yerine getirebilen sadece formal değil informal olarak da öğrenen ve öğrenmelerini kontrol edebilen özelliklere sahip olmasında öz yönetimli öğrenme oldukça önemlidir. İçinde bulunulan çağa ayak uydurmayı kolaylaştıracak olan öz yönetimli öğrenme öğrencilere kazandırılması gereken bir beceri olmalıdır. Eğitim sisteminden öğrenenlerin yetiştirilmesi hususunda onlara daha fazla sorumluluk verilmesi, kendi öğrenmelerini kontrolünü sağlamalarına imkân tanınması beklenmektedir. Bu durum öğrencilerin öz yönetimli öğrenmeye yönlendirecek değerlendirme sistemlerini gerekli kılmaktadır. Öğretmen adaylarının öz yönetimli öğrenmeleri ile değerlendirme tercihleri arasındaki ilişkinin incelenmesi literatür açısından önemli görülmektedir. O nedenle bu araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının öz yönetimli öğrenme düzeyleri ile değerlendirme tercihleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu anlamda öz yönetimli öğrenme düzeyi düşük ve yüksek olan öğrencilerin ise mesleki yaşantılarında tercih edecekleri ölçme değerlendirme araçları hakkındaki görüşleri alınarak nitel verilerle desteklenmiştir.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın modeli

Bu araştırmada nicel araştırma yöntemi içerisinde yer alan korelasyonel araştırma deseni kullanılmıştır. Korelasyonel araştırmalarda değişkenler arasındaki ilişkilere odaklanılmaktadır (Fraenkel ve Wallen, 2006, s. 205). Bu araştırma deseninde iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişki herhangi bir müdahale yapılmadan ortaya çıkarılmaktadır (Büyüköztürk, 2019, s. 31).

2.2. Araştırmanın çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunda bir vakıf üniversitesinde 2020-2021 bahar döneminde sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenim görmekte olan 200 öğretmen adayından gönüllülük esasına göre 136 sınıf öğretmeni adayı yer almıştır. Dolayısıyla bölüm öğrencilerinin çalışma grubuna katılma şansları eşit olmakla birlikte bağımsızdır (Fraenkel vd., 2012). Çalışma pandemi koşullarında, veri toplama araçlarının katılımcılara Google Forms üzerinden paylaşımları ile gerçekleştirilmiştir.

2.3. Veri toplama araçları ve süreci

2.3.1. Öz Yönetimli Öğrenme Becerileri Ölçeği (ÖYÖBÖ)

Tekkol ve Demirel (2018) tarafından üniversite öğrencilerinin öz yönetimli öğrenme becerilerini tespit etmek amacıyla geliştirilmiş olan bir ölçektir. 753 üniversite öğrencisine uygulanan bu ölçek dört boyutlu/faktörlü ve 21 maddeden oluşmakta olup beşli likert tipindedir. Ölçeğin uygulanmasında 2600 öğrenciye ulaşılmış olup ölçeğin yapı geçerliğine ilişkin veriler elde edilmiştir. Öğrencilerin ölçeğe verdikleri yanıtlar doğrultusunda alınan yüksek puanlar öz yönetimli öğrenme becerilerinin yüksek olduğuna, düşük puanlar ise öz yönetimli öğrenme becerilerinin düşük olduğuna işaret etmektedir. Ölçeğin faktörleri ölçeğe ilişkin toplam varyansın %52,90'ını açıklamaktadır. Bu çalışma kapsamında ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlılık anlamında güvenilirlik katsayısı yeniden hesaplanmış olup 0,89 bulunmuştur.

2.3.2. Değerlendirme Yöntemleri Tercihleri Ölçeği (DYTÖ)

Gülbahar ve Büyüköztürk (2008) tarafından geliştirilen bu ölçek Birenbaum (1994) tarafından üniversiteye öğrencileri için geliştirilen "Değerlendirme Yöntemleri Tercihleri Ölçeğinin" Türkçeye uyarlanması amacıyla gütmektedir. 476 üniversite öğrencisine uygulanan bu ölçek yedi boyut ve 72 maddeden oluşmakta olan (1-Hiç katılmıyorum; 5-Tamamen katılıyorum) likert tipinde ölçektir. Hazırlanan bu ölçeğin boyutları araştırmacının amacı çerçevesinde bağımsız olarak kullanılabilir (Gülbahar ve Büyüköztürk, 2008). Bu araştırmada değerlendirme tercihleri ölçeğini oluşturan bağımsız kullanılabilen alt ölçekler arasından sadece değerlendirme yöntemleri tercihleri ölçeği madde biçimi/ işlem türü boyutu ile öğrencilere ilişkin boyutlar ölçeği kullanılmıştır. Bu anlamda ilgili boyutlar için yeniden güvenilirlik katsayıları hesaplanmıştır. Değerlendirme yöntemlerine ilişkin boyutlar ölçeği içerisinde yer alan madde biçimi/işlem türü boyutu basit/seçmeli ve karmaşık/oluşturmacı olmak üzere iki faktör ve 12 maddeden

oluşmakta olup hesaplanan güvenilirlik katsayıları birinci faktör (basit/seçmeli) için 0,75 ikinci faktör (karmaşık/oluşturmacı) için ise 0,58'dir. Bu araştırma kapsamında elde edilen ölçeğe ilişkin elde edilen cronbach alfa güvenilirlik katsayısı değeri ise 0,85 olarak yeniden hesaplanmıştır. Öğrencilere ilişkin boyutlar ölçeğinin bu araştırma bağlamında elde edilen güvenilirlik katsayısı ise 0,81 olarak hesaplanmıştır. Bilişsel süreçler ve öğrencinin değerlendirme sürecine katılımı/sorumluluk alması olarak iki faktörden oluşmaktadır.

Araştırmanın verilerinin toplanması sürecine yönelik olarak literatürde bulunan ilgili ölçeklerin sahiplerinden izinler alınmıştır. 17162298 sayılı etik kurul izni alınan bu çalışmada öğrencilerin veri toplama araçlarını gönüllülük esasında doldurmaları önemsenmiştir. Veri toplama araçlarına yönelik bilgilendirmeler ise katılımcılara sürecin başında yapılmıştır. Gönüllü olarak katılan sınıf öğretmeni adaylarından çalışmada kullanılan iki ölçme aracını da aynı anda doldurmaları istenmiştir. Öz yönetimli öğrenme düzeyi düşük olan öğrencilerin ise mesleki yaşantılarında kullanmayı tercih etmeyi düşündükleri ölçme araçlarına yönelik görüşleri alınmıştır.

2.4. Verilerin analizi

Araştırmadan elde edilen veriler SPSS 25.0 paket programında analiz edilmiştir. Verilerin analizinden önce ise sınıf öğretmeni adaylarının öz yönetimli öğrenme düzeyi ile değerlendirme tercihleri ölçeği madde biçimi/işlem türü boyutuna yönelik elde edilen puanların normallik varsayımlarını karşılayıp karşılamadığı test edilmiştir. Bu anlamda normallik varsayımları incelenerek analiz türüne karar verilmiştir. Dağılımın normallik varsayımlarından biri olan Kolmogorov-Smirnov normallik testi sonuçları Tablo 2'de sunulmuştur. Katılımcı sayısının 50'nin üzerinde olmasından dolayı ilgili normallik testi sonuçları önemsenmiştir. Grafikler, mod-medyan-ortalama değerlerinin birbirine yakın olup olmama durumu, çarpıklık ve basıklık katsayıları ayrı ayrı incelenmiş olup tüm varsayımlar birlikte değerlendirilerek verilerin normalden çok uzaklaşmadığı tespit edilmiştir. Buna bağlı olarak araştırma sorularına yanıt aramak için parametrik testlerden Pearson Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır. Anlamlılık düzeyi ise 0,05 olarak alınmıştır. Araştırmadan elde edilen nitel bulgular ise betimsel istatistik ile çözümlenmiştir.

2.5. Araştırmanın etik izni

Yapılan bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Başkent Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Etik değerlendirme kararının tarihi: 25.05.2021

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 17162298.600-141

3. BULGULAR

Bu bölümde öncelikle verilerden elde edilen betimsel istatistik sonuçları sonrasında ise nicel ve nitel analiz sonuçlarına yer verilmiştir. Araştırmanın betimsel istatistik sonuçları Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1.

Betimsel İstatistik Sonuçları
Değerlendirme Tercihleri Ölçeği

Alt Ölçekler	Faktörler	Alt Faktörler	N	\bar{X}	S
Değerlendirme Yöntemlerine İlişkin Boyutlar	Madde Biçimi/İşlem Türü	Basit/Seçmeli	136	23,5	5,0
		Karmaşık	136	17,2	3,3
Öğrencilere İlişkin Boyutlar	Bilişsel Süreçler	Öğrenci Rolü/Sorumluluk	136	51,9	10,4
		Öğrenci Rolü/Sorumluluk	136	43,2	8,3
Öz Yönetimli Öğrenme Becerileri Ölçeği			136	90,0	8,13

Tablo 1 incelendiğinde “Değerlendirme Tercihleri” ölçeğinin alt ölçeği olarak kabul edilen *öğrencilere ilişkin boyutlar* bölümünde bilişsel süreçler ve öğrenci rolü/sorumlulukları faktörlerinin yüksek ortalamalara sahip olduğu görülmektedir. En düşük ortalamanın ise değerlendirme tercihleri ölçeğinin alt ölçeği olan *değerlendirme yöntemlerine ilişkin boyutlar* bölümünde madde biçimi/işlem türü faktörü altında yer alan karmaşık/oluşturmacı madde türünde olduğu görülmektedir. “Öz Yönetimli Öğrenme Becerileri” ölçeğinden elde edilen puanlara göre ise en yüksek ortalama güdülenme faktöründe en düşük ortalama ise özgüven faktöründe toplandığı görülmektedir.

3.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmeni adaylarının öz yönetimli öğrenme düzeyleri ile değerlendirme tercihleri madde biçimi/işlem türü boyutunda basit/seçmeli ve karmaşık/oluşturmacı alt boyutları arasındaki ilişkinin belirlenmesi için oluşturulan araştırmanın ilk alt problemine yönelik bulgular ayrı ayrı Tablo 2 ve Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 2.

Korelasyon Analizine İlişkin Bulgular

Değişken	N	r	p
Öz yönetimli öğrenme			
Madde biçimi/işlem türü (Basit/seçmeli)	136	0,2	0,0*

* $p < 0,05$

Tablo 2'ye göre sınıf öğretmeni adaylarının öz yönetimli öğrenme düzeyleri ile değerlendirme yöntemleri madde biçimi/işlem türü boyutunda basit/seçmeli maddelerin tercih edilme durumu arasında pozitif yönde, anlamlı ve düşük düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ($r = 0,2$; $p < 0,05$). Buna göre öz yönetimli öğrenme düzeyleri artarken basit/seçmeli türünde maddelerin tercih edilme düzeyinin de artabileceği şeklinde ifade edilebilir.

Tablo 3.

Korelasyon Analizine İlişkin Bulgular

Değişken	N	r	p
Öz yönetimli öğrenme			
Madde biçimi/işlem türü (Karmaşık)	136	0,18	0,0*

* $p < 0,05$

Tablo 3 incelendiğinde sınıf öğretmeni adaylarının öz yönetimli öğrenme düzeyleri ile değerlendirme yöntemleri madde biçimi/işlem türü boyutunda karmaşık/oluşturmacı maddelerin tercih edilme durumu arasında pozitif yönde ve anlamlı ancak düşük düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. ($r = 0,18$; $p < 0,05$) Bu doğrultuda sınıf öğretmeni adaylarının öz yöntemli öğrenme düzeylerinin artması hâlinde madde türü olarak karmaşık/oluşturmacı maddeleri tercih etme düzeyleri artabilir.

3.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmeni adaylarının öz yönetimli öğrenme becerileri ile değerlendirme tercihleri ile öğrencilere ilişkin boyutları arasındaki ilişkinin belirlenmesine yönelik elde edilen bulgular Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4.

Korelasyon Analizine İlişkin Bulgular

Değişken	N	r	p
Öz yönetimli öğrenme			
Öğrencilere İlişkin Boyutlar (Bilişsel Süreçler ve Sorumluluk Alma)	136	0,16	0,0*

* $p < 0,05$

Tablo 4'e göre sınıf öğretmeni adaylarının öz yönetimli öğrenme becerileri ile değerlendirme tercihleri öğrencilere ilişkin boyutları arasında pozitif yönde ve anlamlı ancak düşük düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir ($r = 0,16$; $p < 0,05$). İlişkinin pozitif yönde olmasından dolayı bu durum sınıf öğretmeni adaylarının öz yönetimli öğrenme düzeyleri artarken öğrencilerin değerlendirme sürecine katılım/sorumluluk alma düzeyinin de artabileceği yönünde ifade edilebilir.

3.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmada kullanılan öz yönetimli öğrenme becerileri ölçeğinden alınabilecek en düşük puan 21 en yüksek ise 105'tir. Bu araştırmanın katılımcılarından ise en düşük 66 puan en yüksek 105 puan alan sınıf öğretmeni adayları bulunmaktadır. İlgili ölçme aracından en düşük altı sınıf öğretmeni aday ve en yüksek puanları alan altı sınıf öğretmeni aday olmak üzere 12 sınıf öğretmeni adayının mesleki yaşantılarında tercih etmeyi düşündükleri ölçme/değerlendirme araçlarına ilişkin görüşlerine yönelik nitel bulgular Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5.

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Görüşleri

Öz yönetimli öğrenme düzeyi düşük olan katılımcıların görüşleri	f
Çoktan seçmeli test	3
Çoktan seçmeli test, yazılı yoklama	2
Çoktan seçmeli test, görüşme, sözlü yoklama	1
Öz yönetimli öğrenme düzeyi yüksek olan katılımcıların görüşleri	
Proje, portfolyo, görüşme	3
Proje, portfolyo, rubrik	2
Proje, açık uçlu sorular, portfolyo	1

Tablo 5'e göre öz yönetimli öğrenme düzeyi düşük olan sınıf öğretmeni adaylarından üçü mesleki yaşantılarında kullanmayı tercih etmeyi düşündüğü ölçme aracı olarak sadece çoktan seçmeli testi, ikisi çoktan seçmeli test ile yazılı yoklamaları, biri ise çoktan seçmeli test, görüşme ve sözlü yoklamaları belirtmiştir. Öz yönetimli öğrenme düzeyi yüksek olan öğrencilerden üçü proje, portfolyo ve görüşmeyi, ikisi proje, portfolyo ve rubriği belirtmiş bir kişi ise proje, açık uçlu soru ve portfolyoyu ifade etmiştir.

Araştırmanın nitel bulgularına göre öz yönetimli öğrenme düzeyi yüksek olan sınıf öğretmeni adaylarının öğrenmeleri değerlendirmede mesleki yaşantılarında tercih etmeyi düşündükleri ölçme araçlarının alternatif ölçme araçları yönünde olduğu, öz yönetimli öğrenme düzeyi düşük olan sınıf öğretmeni adaylarının ise mesleki yaşantılarında tercih etmeyi düşündükleri ölçme araçları olarak geleneksel ölçme araçlarına yöneldikleri görülmektedir. Elde edilen bu bulgunun araştırmanın birinci alt problemine ilişkin nicel bulguyu da destekler nitelikte olduğu görülmektedir.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Sınıf öğretmeni adaylarının öz yönetimli öğrenme düzeyleri ile değerlendirme tercihleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan bu araştırmanın alt problemlerine yönelik elde edilen sonuçlara göre öz yönetimli öğrenme düzeyi ile değerlendirme tercihleri ölçeğinin alt boyutları (madde biçimi/işlem türü ve öğrencilere ilişkin boyutlar) arasında pozitif yönde anlamlı ancak zayıf düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir. Bu anlamda öğrencilerin değerlendirme yöntemleri alt boyutlarından basit/seçmeli madde türlerini daha fazla tercih ettikleri görülmüştür. Basit/seçmeli geleneksel ölçme araçlarının daha çok tercih edilmesi durumu literatürde var olan araştırma sonuçları ile paralellik göstermektedir (Bal, 2012; Duban ve Küçükyılmaz, 2008; Alaz ve Yarar, 2009).

Araştırmanın sonuçlarından hareketle özellikle araştırmanın birinci alt problemine ilişkin bulgulardan elde edilen sonuçlara göre sınıf öğretmeni adaylarının öz yönetimli öğrenme düzeyleri ile değerlendirme tercihleri arasındaki ilişki düzeyi zayıf bulunmuştur. Öz yönetimli öğrenme düzeyi ile basit/seçmeli maddelere yönelik tercihin arasındaki ilişki düzeyinin zayıf olması geleneksel ölçme değerlendirme yaklaşımının gerçek yaşama aktarılabilirliğinin sınırlılığına işaret etmekte olduğu söylenebilir bu anlamda literatürle paralellik göstermektedir (Taşkın ve Çakmak, 2017). Ancak öz yönetimli öğrenme düzeyi ile basit/seçmeli madde biçimi arasında pozitif ilişki ise literatüre göre dikkate alınması gereken bir sonuçtur. Geleneksel ölçme değerlendirme yaklaşımının madde biçimi olarak basit ve seçmeli madde tiplerinde problem çözme, eleştirel düşünme, sorumluluk alma, karar verme vb. becerilerin gerçek yaşama aktarılmasının sınırlılıkları tartışılabilir.

Araştırmanın sonuçları incelendiğinde sınıf öğretmeni adaylarının öz yönetimli öğrenme düzeyleri arttıkça değerlendirme boyutunda sorumluluk alma düzeylerinin de artıyor olabileceği düşünülebilir. Aralarında zayıf ancak anlamlı bir ilişki olduğu araştırma sonucunda ortaya çıkmıştır. Ulusoy ve Karakuş (2018) tarafından gerçekleştirilen araştırma sonuçları arasında yer alan öz yönetimli öğrenmenin öğrenme sorumluluğunu alabilme ve eleştirel düşünme boyutunda benzer bulgulara ulaşılmıştır. Dabbagh ve Kitsantas (2005) öz yönetimli öğrenmenin öğeleri arasında yer alan öğrenme içeriğinin oluşturulması ve kendi kendini değerlendirmeyi sağlayan araçların kullanımı ile kendini izleme süreci birlikte değerlendirildiğinde sorumluluk alma yetisini ortaya çıkarmaktadır. Bu doğrultuda araştırmanın sonuçlarından öz yönetimli öğrenme düzeylerinin artmasının değerlendirme boyutunda sorumluluk alma düzeylerine de işaret etmesi ilgili durumu desteklemektedir. Öz yönetimli öğrenme, öğrenme çıktılarının değerlendirilmesi ile eleştirel düşünme becerilerine odaklanmayı sağladığından öğrenme ve öğretme sürecinde öz yönetim becerisi dikkat çekmektedir. Bu anlamda öğrenme sorumluluğunun üstlenilmesi ile bilişsel süreçlerin kontrolünün sağlanması, yeniliklere açık olunması ve kendi öğrenmelerine yönelik öğrenmelerin düzenlenebilmesi bakımından öğrenmelerin değerlendirilmesi süreçlerinde bireylerin sorumluluk almaları ve ilgili duruma ilişkin düzeyin öz yönetimli öğrenme düzeyi ile birlikte ilerlemesi araştırmanın önemli bir sonucudur.

Araştırmanın bir diğer sonucu ise sınıf öğretmeni adaylarından öz yönetimli öğrenme düzeyi düşük olanların mesleki yaşantılarında geleneksel ölçme araçlarına, yüksek olanların ise daha çok alternatif ölçme araçlarına yöneldikleri görülmüştür. Elde edilen bu sonuç öz yönetimli öğrenme ile değerlendirme yaklaşımları arasındaki ilişkiye işaret etmekte olduğu saptanmıştır. Araştırmanın birinci alt problemini oluşturan öz yönetimli öğrenme düzeyi ile madde biçimi/işlem türü tercihlerinin arasındaki pozitif yönde zayıf ilişkinin olduğunu destekleyen bir bulgudur. Yapılan bir araştırmada sınıf öğretmenlerinin geleneksel ölçme değerlendirme yöntemlerini alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerine oranla daha çok kullandığı saptanmıştır (Bulut vd., 2022). Buradan hareketle mevcut araştırmadan elde edilen sınıf öğretmeni adaylarının öz yönetimli öğrenme düzeyleri ile değerlendirme sürecine katılım ve sorumluluk alma düzeyleri arasında bulunan pozitif ilişkinin örtüştüğü söylenebilir. Bu anlamda öğretmenlerin öz yönetimli öğrenme düzeylerinin değerlendirme sürecine ilişkin yaklaşımlarını etkileyebildiği görülmektedir. Alternatif ölçme değerlendirme yaklaşımına işaret eden değerlendirme sürecine katılım ve sorumluluk alma durumu karmaşık/oluşturmacı madde biçimlerine yönelmeyi sağlayacağı gibi öğrenci başarısının da bu yönde olumlu etkileeneceği düşünülebilir. Çünkü alternatif ölçme değerlendirme yaklaşımlarının öğrenci başarısını artırdığı düşünülmektedir (Yunus ve Kalaycı, 2022). Dolayısıyla gerçek hayatla ilişkilendirmelerin daha çok yapılabildiği alternatif ölçme değerlendirme yaklaşımı öğrencilerin düşünme becerilerini, yaratıcılıklarını ve öz disiplin geliştirmelerini sağlayarak çok yönlü gelişimin desteklenmesine de katkı sağlamaktadır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar birlikte düşünüldüğünde öz yönetimli öğrenme becerileri ile değerlendirme tercihleri arasındaki pozitif yönde bir ilişkinin olması öz yönetimli öğrenme becerilerinin, öğrenenin değerlendirme boyutunda sürece katılımı, sorumluluk alması ve madde biçimlerine yönelik tercihi ile ilişkili olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla öz yönetimli öğrenme düzeylerinin artırılmasına yönelik uygulamaların çoğaltılması doğrudan mesleğe henüz başlamamış olan sınıf öğretmeni adaylarının değerlendirme sürecindeki madde biçimlerine yönelik tercihlerini hem de değerlendirme sürecine katılım ve sorumluluk alma konusundaki deneyimlerine olumlu yansımalarının olacağı sonucuna ulaşılabilir. İleride yetiştirecekleri öğrencilerin akademik başarılarının artırılması hususunda da bu durum önemli bir olgudur. Bu anlamda öz yönetimli öğrenme düzeylerinin farklı değişkenler temelinde (cinsiyet, üniversite giriş puanı, akademik başarı) incelenerek, belirlenen düzeylerin geliştirilmesine yönelik uygulamaların çoğaltılarak sınıf öğretmeni adaylarının değerlendirme süreçlerine yönelik yaklaşımlarının göz ardı edilmesi önlenebilir.

Kaynakça/Reference

- Alaz, A. ve Yazar, S. (2009). *Ölçme değerlendirme sürecinde sınıf öğretmenlerinin tercihleri ve sebepleri* [Sözlü Bildiri]. 1. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi, Çanakkale.
- Arslan, F. (2019). *Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Düzeyleri ve Özyönetimli Öğrenme Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Karma Yöntem* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Bulut, F., Ceylan, D. ve Ceylan, B. (2022). İlkokulda kullanılan ölçme değerlendirme yöntemlerinin öğretmen görüşleri doğrultusunda incelenmesi. *Black Sea Journal of Public and Social Science*, 5(2), 48-55. <https://doi.org/10.52704/bssocialscience.1032984>
- Çiçek-Erdoğan, D. (2019). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Otantik Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerine Yönelik Bilgi Düzeyleri ve Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Dabbagh, N., & Kitsantas, A. (2005). Using web-based pedagogical tools as scaffolds for self-regulated learning. *Instructional Science*, 33(5-6), 513-540.
- Duban, N. ve Küçükyılmaz, E. A. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının alternatif ölçme-değerlendirme yöntem ve tekniklerinin uygulama okullarında kullanımına ilişkin görüşleri. *Ilkogretim Online*, 7(3), 769-784.
- Eroğlu, M. ve Özbek, R. (2017). *Kendi kendine öğrenmeye ilişkin yapılan araştırmaların değerlendirilmesi*. [Bildiri Sunumu]. International Academic Research Congress, Antalya, Türkiye.
- Frierson, P. R. (2016). Making room for children's autonomy: Maria Montessori's case for seeing children's incapacity for autonomy as an external failing. *Journal of Philosophy of Education*, 50(3), 332-350.
- Fischer, G. (2001). User modeling in human-computer interaction. *User modeling and user-adapted interaction*, 11, 65-86. <https://doi.org/10.1023/A:1011145532042>
- Gülbahar, Y. ve Büyüköztürk, Ş. (2008). Değerlendirme tercihleri ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(35), 148-161.
- Gültekin, G. G. (2007). Yetişkin eğitimi bilimi ışığında mesleki eğitim. *Education Sciences*, 2(1), 1-14.
- Hiemstra, R. Self-directed learning. In T. Husen & T. N. Postlethwaite (Eds.), *The International Encyclopedia of Education* (2nd Edt.), Pergamon Press. Reprinted here by permission, 1994.
- Karagölge, Z., Kolomuç, A. ve Ceyhan, İ. (2016). 9. Sınıf öğrencilerinin alternatif ve geleneksel ölçme değerlendirmedeki başarılarının karşılaştırılması. *e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 52-61.
- Kardaş, F. ve Yeşilyaprak, B. (2015). A current approach to education: Flipped learning model. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 48(2), 103-122.
- Şahin, S. M., Köğçe, D., Özpınar, İ. ve Yenmez, A. A. (2014). Öğretim elemanlarının 21. yüzyıl öğrenen standartları ve yaşam boyu öğrenmeye ilişkin görüşleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (22), 185-213.
- Misra, F. & Mazelfi, I. (2020). *Long-Distance Online Learning during Pandemic: The Role of Communication, Working in Group, and Self-Directed Learning in Developing Student's Confidence* [Oral Presentation]. In Proceedings of the 3rd International Conference on Educational Development and Quality Assurance (ICED-QA 2020). Advances in Social Science, Education and Humanities Research.
- Rawson, M. (2000). Learning to learn: more than a skill set. *Studies in Higher Education*, 25(2), 225-238.
- Saraç, E. & Uygun, N. (2020). Sınıf öğretmeni adaylarının ölçme ve değerlendirme tekniklerine yönelik tercihlerinin ders planları ile incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Araştırmacıları Dergisi*, 3(2), 199-212.
- Taşkın, N. Ve Çakmak, E. K. (2017). Öğrenci merkezli öğrenme ortamlarında oyunlaştırmanın alternatif değerlendirme amaçlı kullanımı. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(3), 1227-1248. <http://dx.doi.org/10.14686/buefad.333286>
- Tekkol, İ. A. ve Demirel, M. (2018). Öz-yönetimli öğrenme becerileri ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 9(2), 85-100.
- Trilling, B., ve Fadel, C. (2009). *21st century skills: Learning for life in our times*. Jossey-Bass.
- Ulusoy, B., & Karakuş, F. (2018). Lise öğrencilerinin öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşlukları ile eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 684-699. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.390331>

- Wingate, U. (2007). A framework for transition: supporting 'learning to learn' in higher education. *Higher Education Quarterly*, 61(3), 391-405.
- Yunus, Ö. ve Kalaycı, S. (2022). Alternatif ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin öğrenci başarısına etkisi: Bitki ve hayvanlarda üreme, büyüme ve gelişme ünitesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(10), 89-108. <https://doi.org/10.56677/mkuefder.1169035>
- Zhou, L., Li, C. (2020) Can student selfdirected learning improve their academic performance? Experimental evidence from the instruction of protocol-guided learning in China's elementary and middle schools. *Sci Insigt Edu Front*, 5(1), 469-480.
- Zhu, M., Bonk, C. J., & Doo, M. Y. (2020). Self-directed learning in MOOCs: Exploring the relationships among motivation, self-monitoring, and self-management. *Educational Technology Research and Development*, 1-21

EXTENDED ABSTRACT

1. INTRODUCTION

Self-directed learning is very important for the individual to plan his/her own learning by taking responsibility for learning, to be an autonomous learner, to be able to operate the self-decision mechanism, to develop his/her personal skills in a comprehensive and systematic way, to fulfil individualised studies, to learn not only formally but also informally and to have the ability to control his/her learning. Self-directed learning, which will facilitate keeping up with the current age, should be a skill that students should acquire. It is expected from the education system to give more responsibility to the learners in terms of educating them and to enable them to control their own learning. This situation necessitates evaluation systems that will lead students to self-directed learning. In this study, examining the relationship between pre-service teachers' self-directed learning and assessment preferences is considered important in terms of literature. Therefore, in this study, it was aimed to examine the relationship between self-directed learning levels of prospective classroom teachers and their assessment preferences. In this sense, students with low and high self-directed learning levels were supported with qualitative data by taking their opinions about the assessment and evaluation tools they would prefer in their professional lives. The aim of this study is to reveal whether there is a significant relationship between self-directed learning skill levels of prospective primary school teachers and their assessment preferences. In this sense, research questions were formed for the sub-dimensions that make up the assessment preferences scale.

2. METHOD

In this study, the correlational research design within the quantitative research method was used. Correlational research focuses on the relationships between variables (Fraenkel & Wallen, 2006). In the study group of the research, 136 pre-service classroom teachers were included on a voluntary basis among 200 pre-service teachers studying in the department of classroom teaching in the spring semester of 2020-2021 at a foundation university. In the study, the "Assessment Preferences Scale (APS)" developed by Büyüköztürk and Gülbahar (2008) and the "Self-Managed Learning Skills Scale" developed by Tekkol and Demirel (2018) were used as data collection tools, and the reliability coefficients were recalculated according to the dimensions of the scales. The data obtained from the research were analysed in SPSS 25.0 package programme. Before analysing the data, it was tested whether the scores obtained for the self-directed learning level of prospective primary school teachers and the item format/procedure type dimension of the assessment preferences scale met the normality assumptions. In this sense, the type of analysis was decided by examining the normality assumptions. Accordingly, Pearson Correlation Coefficient, one of the parametric tests, was used to answer the research questions.

3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

According to the results obtained for the sub-problems of this research, which was conducted to determine the relationship between self-directed learning levels and assessment preferences of pre-service primary school teachers, a positive, significant but weak relationship was found between the self-directed learning level and the sub-dimensions of the assessment preferences scale (item format/procedure type and dimensions related to students). In this sense, it was seen that students preferred simple/selective item types more among the sub-dimensions of assessment methods. The fact that simple/selective traditional measurement tools are more preferred is in parallel with the results of the researches in the literature (Bal, 2012; Duban & Küçükylmaz, 2008; Alaz & Yazar, 2009). When the results of the research are examined, it can be thought that as the self-directed learning levels of prospective primary school teachers increase, their level of taking responsibility in the evaluation dimension may also increase. As a result of the research, it was revealed that there is a weak but significant relationship between them. Ulusoy and Karakuş (2018) found similar findings in the dimension of taking responsibility for learning and critical thinking in self-directed learning. Another result of the research is that those who have low self-directed learning level among the prospective classroom teachers prefer traditional measurement tools in their professional lives,

while those who have high self-directed learning level prefer alternative measurement tools. This result was found to indicate the relationship between self-directed learning and assessment approaches. It is a finding that supports the first sub-problem of the research that there is a weak positive relationship between self-directed learning level and item format/procedure type preferences. When the results obtained from the research are considered together, it is seen that the positive relationship between self-directed learning skills and assessment preferences is related to self-directed learning skills, learner's participation in the process in the assessment dimension, taking responsibility and preference for item formats.

ARAŞTIRMANIN ETİK İZİNİ

Bu alıŐmada ‘‘Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi’’ kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan ‘‘Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler’’ başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirini gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Başkent Üniversitesi

Etik değerlendirme kararının tarihi: 28.05.2021

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 32691

ÇATIŞMA BEYANI

Araştırmada herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.



Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)

Bolu Abant İzzet Baysal University
Journal of Faculty of Education



2024, 24(2), 997 – 1028. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2024.-1156748>

Matematik Dersi Öğretim Programında Okuduğunu Anlama Becerisiyle İlişkili Kazanımlara Ulaşmada Yaşanan Sorunların Belirlenmesi*

Determining the Problems in Reaching the Learning Outcomes Related to Reading Comprehension Skills in the Mathematics Curriculum

Hasan Ali YARIŞ¹ , Melis YEŞİLPINAR UYAR² ,

Geliş Tarihi (Received): 05.08.2022

Kabul Tarihi (Accepted): 13.05.2024

Yayın Tarihi (Published): 24.06.2024

Öz: Araştırmanın amacı, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf matematik dersi öğretim programında ulaşılmaması konusunda sorun yaşanan okuduğunu anlama becerisiyle ilişkili kazanımların, süreçte yaşanan sorunların ve çözüm önerilerinin belirlenmesidir. Araştırmada karma yöntem desenlerinden açıklayıcı sıralı desen kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 167 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Verilerin toplanmasında kazanımların gerçekleşme düzeyini belirleme anketleri ve yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Nicel verilerin analizinde, frekans ve yüzde hesaplamaları yapılmıştır. Nitel verilerin analizinde ise tümevarımsal içerik analizi yaklaşımı kullanılmıştır. Sonuç olarak araştırmada; ikinci sınıf matematik dersi öğretim programında yer alan kazanımların %22,50'sine, üçüncü sınıf kazanımlarının %32'sine, dördüncü sınıf kazanımlarının ise %50,87'sine tamamen ulaşıldığı belirlenmiştir. Ulaşılması konusunda sorun yaşanan kazanımların çoğunluğunun "sayılar ve işlemler" ile "ölçme" öğrenme alanlarında yer aldığı tespit edilmiştir. Süreçte yaşanan sorunların çözümü adına; okuduğunu anlamayı destekleyen bilişsel becerilerin gelişimine, beceri kazanımını destekleyici ve değerlendirici öğretim uygulamalarına, açıklayıcı ve yönlendirici program yapısına ve destekleyici uygulama çevresine gereksinim duyulduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okuduğunu anlama becerisi, Matematik dersi öğretim programı, Öğrenme kazanımı, Sınıf öğretmeni.

&

Abstract: The study aims to determine the learning outcomes related to reading comprehension, which is difficult to achieve in the mathematics curriculum of the second, third and fourth grades, the problems experienced in the process and the solution suggestions. Explanatory mixed design, one of the mixed method designs, was used in the study. The study group of the research consisted of 167 primary school teachers. Through data collection, the questionnaires determining the level of reaching the learning outcomes and semi-structured interview forms prepared for second, third and fourth-grade teachers were used. Within the analysis of quantitative data, frequency and percentage calculations were conducted. For the analysis of qualitative data, inductive content analysis approach was used. Consequently, it was revealed that 22,50% of the reading comprehension outcomes in second grade mathematics curriculum, 32% of the third grade outcomes and 50,87% of the fourth grade outcomes were fully achieved. It was detected that the majority of the outcomes, which were difficult to reach, were within "numbers and operations" and "measurement" learning areas. In order to solve the problems experienced in the process; it was concluded that there is a need for the development of cognitive skills supporting reading comprehension, teaching practices that support and evaluate skill acquisition, explanatory and guiding curriculum structure and supportive teaching environment.

Keywords: Reading comprehension skill, Mathematics curriculum, Learning outcome, Primary school teacher

Atıf/Cite as: Yarış, H. A., & Yeşilpınar-Uyar, M. (2024). Matematik dersi öğretim programında okuduğunu anlama becerisiyle ilişkili kazanımlara ulaşmada yaşanan sorunların belirlenmesi. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24(2), 997-1028. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2024.-1156748>

İntihal-Plagiarizm/Etik-Ethik: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/pub/ijaws>

Copyright © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University, Since 2015 – Bolu

* Bu araştırma, Doç. Dr. Melis Yeşilpınar Uyar danışmanlığında yürütülen, Hasan Ali Yarış'a ait yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

¹ Sınıf Öğretmeni Hasan Ali YARIŞ, Millî Eğitim Bakanlığı, yarisoglu@hotmail.com, ORCID: 0000-0001-7716-2508

² Sorumlu Yazar: Doç. Dr. Melis YEŞİLPINAR UYAR, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, melis.uyar@dpu.edu.tr, ORCID: 0000-0003-2477-7773

1. GİRİŞ

Öğretim programları, bireylere öğretim sürecinde kazandırılması amaçlanan özelliklere ulaşılmasını sağlayan temel araçtır (Tyler, 2014). Bu araçlardan biri olan Türkçe dersi öğretim programları aracılığıyla; öğrencilerin yaşamları boyunca ihtiyaç duydukları dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma gibi dil becerilerini kazanmaları amaçlanmaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2019). İlkokul Türkçe Öğretim Programı'nda dil eğitimi; anlama ve anlatma becerileri olarak ikiye ayrılmaktadır. Anlama becerisi "dinleme, okuma", anlatma becerisi ise "konuşma, yazma" öğrenme alanlarından oluşmaktadır. Okuma öğrenme alanı ise öğrencilerin diğer öğrenme alanlarında da başarılı olmasına yardımcı olan temel rolü üstlenmektedir (Maden, 2014, s. 46).

Okuma etkinliği, metinde yer alan duygu ve düşüncelerin kavranmasını, çözümlenmesini ve değerlendirilmesini gerektiren, fizyolojik, bilişsel ve duyuşsal özellikleri içeren bir süreçtir (Yıldız, 2006, s. 115). Okuma öğrenme alanı kapsamında yer alan okuduğunu anlama becerisi ise öğrencilerin yazılı bir kaynaktan anlam çıkarmalarını, metnin ayrıntılarını kavramalarını, metinde verilmek istenen düşünceyi ön bilgileriyle analiz etmelerini sağlayan, ilköğretim düzeyinden itibaren öğrencilere kazandırılması amaçlanan temel bir beceridir (Rose vd., 2000). Bu süreçte okuduğunu anlayan bireylerin; okudukları metni ya da problemi kendi cümleleriyle açıklamaları ve yorumlamaları, zihinde canlandırmaları, analiz etmeleri, değerlendirmeleri ve yeni problem durumlarına uyarlamaları beklenmektedir (Güneş, 2000; Obalı, 2009). Bireylerin okuma ve okuduğunu anlama sürecine ilişkin farkındalığı, çabası, kazandığı değer ve tutumlar da sürecin işleyişine yön vermektedir (Tahiroğlu, 2014). Bu kapsamda okuduğunu anlama sürecinde bilişsel özelliklerin kazanımının yanı sıra duyuşsal özelliklerin işe koşulması gerektiği görülmektedir.

Okuduğunu anlama becerisi Türkçe dersinin temel amaçları arasında yer almakla birlikte sadece Türkçe dersi için gerekli bir beceri değildir. Okuduğunu anlama; tüm disiplinlerde gereksinim duyulan ve akademik başarıya katkı sağlayan önemli bir beceridir (Bloom,1998). Okuduğunu anlama becerisine gereksinimin ön planı çıktığı derslerden biri de matematiktir. Matematik dersinde temele alınan görüşlerin belirlenmesi, değerlendirilmesi, karşılaştırılması gerekmekte, bu durum okuma sürecinin matematiksel anlamlandırma ve işlem yapma sürecinde oldukça önemli olduğunu göstermektedir (Göktaş, 2010). Okuduğunu anlama becerisine sahip olmayan bireylerin; görüşlerini ifade etmede, yazmada, okumak için bakış açısı oluşturmada, matematiksel işlemler yapmada ve problem çözme sürecinde ilişki kurmada sorun yaşadıkları görülmektedir (Reidel vd., 2003).

Matematik derslerinde okuduğunu anlamanın ön plana çıktığı durumlar ise problem çözme anlama ve problem kurma süreçleridir (Keşan vd., 2008). Matematik öğretiminin önemli bir parçası olan problem çözme süreci, problemi anlama, çözüme yönelik planlama, uygulama ve değerlendirme aşamalarından oluşmaktadır. Problem çözme sürecinin ilk aşaması olan problemi anlama diğer aşamaların başarıyla gerçekleştirilmesinde oldukça önemli görülmektedir (Polya, 1997). Dolayısıyla matematik derslerinde anlam kurmaya yönelik, akıcı, öğrenciyi güdülemeye yönelik ve problemin zorluk derecesine uygun bir okuma yapılması önerilmektedir (Karakuş-Aktan, 2019). Farklı araştırmaların sonuçları da öğrencilerin gelişen okuma ve okuduğunu anlama becerileri aracılığıyla; matematiksel dilin kullanımına, matematik dersi akademik başarısına, matematik dersi için temel oluşturan problem çözme ve problem kurma becerilerinin gelişimine önemli katkılar sağladığını göstermektedir (Keskin-Deniz, 2013; Lamb, 2010; Özdemir & Sertsöz, 2006). Okuduğunu anlama becerisinin matematik dersiyle ilişkisini ortaya koyan bu araştırmalar, matematik dersi öğretim programının yapısal özelliklerinin ve uygulama süreçlerinin okuduğunu anlama becerisi açısından derinlemesine incelenmesi gerektiğini göstermektedir. Öğretim programının temel öğelerinden biri de kazanımlardır. Kazanımlar; programın içeriğinin seçimine ve düzenlenmesine, öğrenme-öğretme sürecinin etkili bir biçimde planlanmasına, uygulanmasına ve değerlendirilmesinde temel oluşturmaktadır (Senemoğlu, 2004).

Yurt içi ve yurt dışı alanyazın incelendiğinde; okuduğunu anlama becerisi ile farklı derslerdeki akademik başarı arasındaki ilişkinin ve okuduğunu anlama sürecinde yaşanan problemlerin incelendiği, farklı okuma stratejilerinin okuduğunu anlama becerisine katkısının değerlendirildiği belirlenmiştir (Göktaş, 2010; Grimm, 2008; Hedin vd., 2011; Hollingsead & Ostrander, 2006; Lamb, 2010; Obalı, 2009; Özdemir & Sertsöz, 2006). Matematiksel becerilere odaklanan çalışmalarda bu becerilerin okuduğunu anlama becerisi ve dil yeterlikleri açısından incelendiği görülmektedir (Ajello vd., 2018; Çavuşoğlu, 2010; Hite, 2009; Karakuş Aktan, 2019; Matel, 2013; Tuohimaa vd., 2008; Uzun, 2010; Yılmaz, 2020). Matematik dersi kazanımlarının farklı sınıf düzeyleri açısından incelendiği araştırmalarda ise kazanımların taksonomik açıdan analiz edildiği (Aktan, 2019; Delil vd., 2020) ve kazanımlar ile ölçme-değerlendirme süreci arasındaki uygunluğun değerlendirildiği belirlenmiştir (Avcu & Haser, 2020; Özcan & Delil, 2018).

1.1. Araştırmanın amacı

İlgili alanyazın taramasında, ilkökul matematik dersi kazanımlarının okuduğunu anlama becerisi açısından incelendiği herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu doğrultuda araştırmada; ilkökul ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf matematik dersi öğretim programında ulaşılması konusunda sorun yaşanan okuduğunu anlama becerisiyle ilişkili kazanımların belirlenmesi, süreçte yaşanan sorunların ve sürece ilişkin çözüm önerilerinin öğretmen görüşleri doğrultusunda incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıda belirtilen araştırma sorularına yanıt aranmıştır.

- 1- Sınıf öğretmenlerine göre okuduğunu anlama becerisiyle ilişkili matematik dersi kazanımlarına ne düzeyde ulaşılmaktadır?
- 2- Ulaşılması konusunda sorun yaşanan kazanımların öğrenme alanlarına göre dağılımı nasıldır?
- 3- Sınıf öğretmenlerine göre öğrencilerin kazanımlara ulaşmalarını güçleştiren etmenler nelerdir?
- 4- Sınıf öğretmenlerinin kazanımlara ulaşmayı güçleştiren etmenlerin çözümüne yönelik önerileri nelerdir?

1.2. Araştırmanın önemi

Okuma ve matematik okuryazarlığı becerilerinin belirli aralıklarla değerlendirildiği uluslararası sınavlarda, dünya ülkeleri ve OECD ülkeleri arasındaki sıralamalarda Türkiye'nin 30.-40. sıralarda olduğu görülmektedir. Bu süreçte değerlendirilen matematik okuryazarlığı kapsamında öğrencilerden matematiksel kavram, olgu ve süreçleri kullanmaları ve matematiksel çıktıları anlamlandırma ve değerlendirmeleri beklenmektedir. Okuma becerileri ise öğrencilerin farklı alanlarda sunulan metinleri anlamasını, kullanmasını, ilişkilendirmesini ve değerlendirmesini gerektirmektedir (MEB, 2022). Dolayısıyla okuduğunu anlama becerisini tam anlamıyla kazanmamış öğrencilerin diğer derslerin yanı sıra matematik dersinde de başarılı olmalarını beklemek gerçekçi bir yaklaşım değildir (Çavuşoğlu, 2010; Özcan-Tepe, 2016; Keskin-Deniz, 2013). Çünkü matematik dersinde sayılar, semboller ve matematiksel ifadeler arasındaki ilişkinin kurulmasında bilgiyi anlamlandırma ve problem çözme süreçleri için okuduğunu anlama becerisine gereksinim duyulmaktadır (Aydın-Akay, 2004; Göktaş & Gürbütürk, 2012; Tatar & Soylu, 2006). Söz konusu gereksinimlerin başlangıç noktasını ise programın içeriğinin seçimine ve düzenlenmesine, öğrenme-öğretme sürecinin etkili bir biçimde planlanmasına, uygulanmasına ve değerlendirilmesine yön veren kazanımlar oluşturmaktadır (Senemoğlu, 2004).

Bu nedenle matematik dersi öğretim programında yer alan okuduğunu anlama becerisiyle ilişkili öğrenme kazanımlarının incelenmesinin programın uygulamadaki başarısı açısından oldukça önemli olduğu düşünülmektedir. Bu kapsamda araştırmadan elde edilecek sonuçlarla; ilkökul matematik dersi kazanımlarının yapılandırılması ve öğrencilerin kazanımlara ulaşmaları sürecinde yaşanan sorunların çözümü amacıyla gerçekleştirilecek program geliştirme çalışmalarına önemli katkılar sağlanacağı

düşünülmektedir. Öğrencilerin matematiksel düşünme ve okuduğunu anlama becerilerine ilişkin mevcut yeterliklerinin geliştirilmesinde öncelikle süreçte yaşanan sorunların belirlenmesi ve sorunlara kaynak oluşturan etmenlerin incelenmesi gerekmektedir. Dolayısıyla araştırmadan elde edilen sonuçların, kazanımlara ulaşma sürecinde yaşanan sorunların tespitinde ve giderilmesinde öğretmenlere yol gösterici olması beklenmektedir.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın modeli

Araştırmada karma yöntem desenlerinden açıklayıcı sıralı desen kullanılmıştır. Açıklayıcı sıralı desende nicel ve nitel veriler ardışık olarak toplanmakta, nitel sonuçların nicel sonuçları nasıl açıklayacağı yorumlanmaktadır (Creswell & Plano Clark, 2014). Araştırmada öncelikle sınıf öğretmenlerine göre öğrencilerin ulaşmada sorun yaşadıkları okuduğunu anlama becerisiyle ilişkili matematik dersi kazanımlarının belirlenmesi, sonraki aşamada ilgili kazanımlarına ulaşmayı güçleştiren sorunların derinlemesine incelenmesi amaçlanmıştır. Bu nedenle araştırmada açıklayıcı sıralı desen tercih edilmiştir.

2.2. Araştırmanın çalışma grubu

Araştırmanın çalışma evrenini Kütahya ili Tavşanlı ilçesinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı özel ve devlet kurumlarında görev yapan ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. İlçede görev yapan öğretmenlerin sınırlı sayıda olması nedeniyle, çalışma evreninden örneklem seçilmemiş, çalışma evreninin tamamı örneklem olarak alınmıştır. Bu doğrultuda araştırmanın örneklemini, ilçede görev yapan 179 öğretmenden anketlere yanıt veren 167 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Öğretmenlerin %31,73'ü ikinci sınıf, %33,53'ü üçüncü sınıf, %34,73'ü dördüncü sınıf düzeyinde görev yapmaktadır.

Nitel veriler için katılımcıları; bu örneklem içerisinde maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılarak belirlenmiş; beşi ikinci sınıf, beşi üçüncü sınıf, beşi ise dördüncü sınıf düzeyinde görev yapan toplam 15 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Maksimum çeşitlilik kaynağı olarak öğretmenlerin mesleki kıdemleri, görev yaptıkları okulun sosyoekonomik düzeyi ve sınıf mevcutları temel alınmıştır. Katılımcılardan biri 6-10 yıl, sekizi 11-15 yıl, üçü 16-20 yıl, üçü ise 21 yıl ve üzeri kıdeme sahiptir. Katılımcılardan 4'ü düşük, 6'sı orta, 5'i ise üst sosyoekonomik düzeyde olan okullarda görev yapmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin altısının 11-20 öğrenci, altısının 21-30 öğrenci, üçünün ise 31 ve üzeri öğrencinin bulunduğu sınıflarda görev yaptıkları belirlenmiştir.

2.3. Veri toplama araçları ve süreci

Araştırmanın nicel verilerinin toplanmasında üç farklı anket kullanılmıştır. Anketlerin hazırlanması sürecinde bir sınıf öğretmeninden, bir ilköğretim matematik öğretmenden ve farklı üniversitelerde görev yapan, eğitim programları ve öğretim alanı, sınıf eğitimi alanı ve Türkçe eğitimi alanında doktora derecesine sahip, matematik eğitimi, öğretmen eğitimi ve Türkçe eğitimi konularında çalışmalar yapan beş öğretim elemanından uzman görüşü alınmıştır. Uzmanlara gönderilen formda ikinci sınıf düzeyinde 50; üçüncü sınıf düzeyinde 72, dördüncü sınıf düzeyinde 71 öğrenme kazanımı yer almıştır. Uzmanlar programda yer alan kazanımları; okuduğunu anlama becerisiyle ilişkisi açısından ilişkili değil, kısmen ilişkili, büyük ölçüde ilişkili, tamamen ilişkili kategorilerinde gerekçe ekleyerek değerlendirmiştir. Bu değerlendirme sürecinde temel matematiksel işlemleri hatırlamayla sınırlı olan (Örneğin: En çok üç basamaklı doğal sayıları en yakın onluğa ya da yüzlüğe yuvarlar), programdaki açıklamalar doğrultusunda basit matematiksel işlemleri gerçekleştirmeyle sınırlı olup, açıklama, yorumlama ve farklı çözüm yolları oluşturma gibi bilişsel görevleri gerektirmeyen (Örneğin: Bir toplama işleminde verilmeyen toplananı bulur) kazanımların okuduğunu anlamayla ilişkili olmadığı belirlenmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda ikinci sınıf matematik dersi öğretim programında yer alan 40, üçüncü sınıf matematik dersi öğretim programında yer alan 50 ve dördüncü sınıf matematik dersi öğretim programında yer alan 57 kazanım taslak anket formlarında yer almıştır. Anketlerin geliştirilmesi sürecinin ikinci aşamasında taslak anket formları açıklık ve anlaşılabilirlik açısından kontrol edilmek amacıyla üç sınıf öğretmenine

uygulanmıştır. Bu çalışmanın sonucunda bir maddenin açık ve anlaşılır hale getirilmesine yönelik düzeltmeler yapılmıştır.

2.3.1. Anket formları

İkinci, üçüncü ve dördüncü sınıf düzeyinde görev yapan sınıf öğretmenlerine uygulanmak üzere hazırlanan anket formları iki bölümden oluşmaktadır. Anketlerin birinci bölümünde öğretmenlerin demografik özelliklerinin (cinsiyet, mesleki kıdem, çalışılan kurum, sınıf düzeyi, öğrenim durumu ve mezun olunan okul türü) belirlenmesine yönelik maddeler, ikinci bölümünde kazanımlara ulaşılma düzeyine ilişkin görüşleri yer almaktadır. İkinci bölümde öğretmenlerden; kazanımlara ulaşılma düzeyine ilişkin hayır (ulaşamıyor), kısmen (kısmen ulaşıyor), büyük ölçüde (büyük ölçüde ulaşıyor, evet (ulaşıyor) şeklinde dereceleme yapmaları istenmiştir. Derecelendirme kategorileri belirlenirken, kazanıma ulaşılma düzeyini betimleyen durumlar temel alınmış, bu nedenle dörtlü likert tercih edilmiştir. Öğretmenlerin programa ilişkin deneyimleri doğrultusunda verdikleri yanıtlarda şu an okutmakta oldukları sınıf düzeyini ve önceden okutmuş oldukları sınıf düzeylerini temel almaları istenmiştir. Öğretmenlerin verdikleri yanıtlar doğrultusunda hayır, kısmen ve büyük ölçüde derecelerinde yer alan kazanımlar; tam anlamıyla ulaşılamayan kazanımlar olarak değerlendirilmiştir. İkinci sınıf öğretmenlerine yönelik hazırlanan anket formu örneği EK 1’de sunulmuştur.

2.3.2. Görüşme formları

Araştırmanın nitel verilerinin toplanması amacıyla üç farklı yarı yapılandırılmış taslak görüşme formu hazırlanmıştır. Hazırlanan taslak görüşme formları; kapsam geçerliği açısından nitel araştırma, matematik eğitimi ve sınıf eğitimi alanlarında uzman beş akademisyenin görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda kişisel bilgiler kısmına bir soru, görüşme sorularına ise iki yeni sonda soru eklenmiştir. Görüşme formlarında yer alan yedi ana soruyu ve altı sonda sorusunu açık ve anlaşılır hale getirmeye yönelik düzeltmeler yapılmıştır. Ayrıca beş sonda sorusu görüşme formundan çıkarılmıştır. Görüşme formunda yer alan soruların açık ve anlaşılır olup olmadığının belirlenmesi amacıyla çalışma grubunda yer almayan üç sınıf öğretmeni ile pilot görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu çalışma sonucunda taslak formlarda herhangi bir düzeltme gerçekleştirilmemiş ve formlara son hali verilerek, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğretmenlerine uygulanacak üç farklı yarı yapılandırılmış görüşme formu elde edilmiştir. Görüşme formları kişisel bilgiler ve görüşme sorularının yer aldığı iki bölümden oluşmaktadır. İkinci bölümde nicel bulgular dikkate alınarak hazırlanan, farklı öğrenme alanlarındaki kazanımlara ulaşılmasında yaşanan sorunlara ve çözüm önerilerine ilişkin görüşleri belirlemeyi amaçlayan yedi temel soru ve sonda sorular yer almaktadır. İkinci sınıf öğretmenlerine yönelik hazırlanan görüşme formu örneği EK 2’de sunulmuştur.

2.4. Verilerin analizi

Nicel verilerin analizinde betimsel istatistik tekniklerinden frekans ve yüzde hesaplamaları yapılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin verdikleri yanıtlara göre kazanımlara ulaşılma durumlarını sözel olarak ifade etmek için alanyazında sıklıkla kullanılan (Şahin, 2009; Töre, 2020) ortalama aralık değerleri hesaplanmıştır (4-1=3; 3:4=0,75). Elde edilen bu aralık değeri temel alınarak her bir kazanımın ulaşılma durumunu betimleyen aritmetik ortalama değerleri “1,00-1,75 arası Hayır”; “1,76-2,50 arası Kısmen”; “2,51-3,25 arası Büyük Ölçüde” ve “3,26-4,00 arası Evet” şeklinde yorumlanmıştır. Nitel verilerin analizinde ise tümevarımsal içerik analizi yaklaşımından (Patton, 2002) yararlanılmıştır. Tümevarımsal içerik analizi sürecinde öncelikle sınıf öğretmenlerinin kazanımlara ulaşmayı güçleştiren etmenlere ve çözüm önerilerine yönelik görüşlerini betimleyen kodlar belirlenmiştir. Daha sonrasında bu kodlara açıklayan kategori ve alt kategorilere ulaşılarak analiz süreci tamamlanmıştır.

2.5. Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları kapsamında araştırmada kullanılan anketlerin ve görüşme formlarının kapsam geçerliğini sağlamak amacıyla uzman görüşü alınmıştır. Nitel araştırmalarda önerilen diğer stratejiler doğrultusunda (Bogdan & Biklen, 2007; Brantlinger, Jimenez, Klingner, Pugach & Richardson, 2005; Erlandson, Harris, Skipper & Allan, 1993; Patton, 2002; Yıldırım & Şimşek, 2016) inandırıcılığı sağlamak amacıyla görüşmeler sırasında katılımcılardan derinlik odaklı veri toplanmış; farklı sınıf düzeylerinde görev yapan katılımcılar araştırmaya dahil edilerek veri kaynağı çeşitlenmesine gidilmiştir. Bunun yanı sıra ulaşılan bulgular uzman incelemesine sunulmuştur. Bu çalışma kapsamında eğitim programları ve öğretim alanında doktora derecesine sahip, nitel araştırma konusunda çalışmaları olan bir uzman ile değerlendirme toplantıları gerçekleştirilmiştir. Bu toplantılarda analiz süreci içerisinde ulaşılan kodlar ve kategoriler uzmana sunularak değerlendirilmiş, farklı kategoriler altında ele alınan durumlar tartışılmış ve gerekli düzeltmeler yapılarak görüş birliğine varılmıştır. Araştırmada ulaşılan bulgular her bir araştırmacı tarafından ayrı ayrı değerlendirilerek tutarlık incelemesi yapılmış, son olarak ham verilerin doğrudan alıntılarla desteklenmesiyle teyit edilebilirlik özellikleri sağlanmıştır.

2.6. Araştırmanın etik izni

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Rektörlüğü Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 07.10.2020

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 75621633-044

3. BULGULAR

3.1. Nicel bulgular

Sınıf öğretmenlerinin okuduğunu anlama becerisiyle ilişkili matematik dersi kazanımlarına ulaşılma düzeyine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla ulaşılan veriler betimsel istatistik teknikleri kullanılarak analiz edilmiştir. İkinci sınıf öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda; matematik dersi öğretim programında yer alan okuduğunu anlamayla ilişkili kazanımlara büyük ölçüde ya da tamamen ulaşıldığı, ulaşılamayan ya da kısmen ulaşılan herhangi bir kazanımın yer almadığı belirlenmiştir. Büyük ölçüde ve tamamen ulaşıldığı belirlenen kazanımlara yönelik frekans, ortalama, standart sapma ve yüzde değerleri Tablo 1’de belirtilmiştir.

Tablo 1.

İkinci Sınıf Okuduğunu Anlama Becerisi ile İlişkili Matematik Dersi Kazanımlarına Ulaşılma Düzeyine İlişkin Görüşler Doğrultusunda Ulaşılan Betimsel Değerler

Ulaşılan Düzeyi	Kazanım Numaraları	f	X	S	%
Büyük Ölçüde	1, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 23, 24, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40	31	2,88-3,24	0,58-0,82	77,50
Tamamen	2, 3, 4, 5, 10, 21, 22, 25	9	3,26-3,37	0,52-0,62	22,50

Aritmetik ortalama değerleri; “1,00-1,75 arası Hayır”; “1,76-2,50 arası Kısmen”; “2,51-3,25 arası Büyük Ölçüde” ve “3,26-4,00 arası Evet”

Tablo 1’de yer alan betimsel değerler incelendiğinde; kazanımların 31’ine büyük ölçüde ulaşıldığı, dokuz kazanıma ise tamamen ulaşıldığı görülmektedir. Büyük ölçüde ulaşıldığı belirlenen kazanımların aritmetik ortalama değerleri 2,88-3,24 aralığında; standart sapma değerleri 0,58-0,82 aralığında değişmektedir. Tamamen ulaşıldığı belirlenen kazanımların aritmetik ortalama değerlerinin 3,26-3,37; standart sapma değerlerinin ise 0,52-0,62 aralığında değiştiği belirlenmiştir. Öğretmenler, ikinci sınıf matematik dersi öğretim programında yer alan okuduğunu anlama becerisiyle ilişkili kazanımların %77,50’sine büyük ölçüde ulaşıldığını, %22,50’sine ise tamamen ulaşıldığını belirtmişlerdir. Büyük ölçüde ulaşıldığı belirlenen, bu kapsamda tamamen ulaşılamadığı tespit edilen kazanımların; öğrenme alanı ve alt öğrenme alanlarına göre dağılımı Tablo 2’de belirtilmiştir.

Tablo 2.

Büyük Ölçüde Ulaşıldığına İlişkin Görüş Belirtilen İkinci Sınıf Kazanımlarının Öğrenme Alanı ve Alt Öğrenme Alanlarına Göre Dağılımı

Öğrenme Alanı	Alt Öğrenme Alanı	Kazanım No	f	%
Sayılar ve İşlemler	Doğal Sayılar	1	14	45,16
	Doğal Sayılarla Toplama İşlemi	6,7,8,9		
	Doğal Sayılarla Çıkarma İşlemi	11, 12, 13, 14, 15		
	Doğal Sayılarla Çarpma İşlemi	16, 17, 18		
	Doğal Sayılarla Bölme İşlemi	19, 20		
Geometri	Geometrik Cisimler ve Şekiller	23	3	9,67
	Uzamsal İlişkiler	24		
	Geometrik Örüntüler	26		
Ölçme	Uzunluk Ölçme	27, 28, 29, 30	13	41,93
	Paralarımız	31, 32, 33		
	Zaman Ölçme	34, 35		
	Tartma	36, 37		
	Sıvı Ölçme	38, 39		
Veri İşleme	Veri Toplama ve Değerlendirme	40	1	3,22

Tablo 2 incelendiğinde, büyük ölçüde ulaşılan kazanımların %45,16’sının sayılar ve işlemler öğrenme alanı kapsamında yer aldığı görülmektedir. Bu öğrenme alanında yer alan bir kazanım doğal sayılar alt öğrenme alanıyla, üç kazanım doğal sayılarla toplama işlemi, beş kazanım doğal sayılarla çıkarma işlemi, iki kazanım doğal sayılarla çarpma işlemi, iki kazanım ise doğal sayılarla bölme işlemi alt öğrenme alanlarıyla ilişkilidir. Kazanımların %41,93’ünün ise ölçme öğrenme alanı kapsamında yer aldığı belirlenmiştir. Bu kazanımların dördünün uzunluk ölçme, üçünün paralarımız, ikişer kazanımın ise zaman ölçme, tartma ve sıvı ölçme alt öğrenme alanlarıyla ilişkili olduğu görülmektedir. Kazanımların %9,67’sinin ise geometri öğrenme alanı kapsamında yer aldığı bir kazanımın ise veri işleme öğrenme alanı kapsamında olup, veri toplama ve değerlendirme alt öğrenme alanıyla ilişkili olduğu belirlenmiştir.

Üçüncü sınıf öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda matematik dersi öğretim programında yer alan okuduğunu anlamayla ilişkili kazanımlara büyük ölçüde ya da tamamen ulaşıldığı, ulaşılamayan ya da kısmen ulaşılan herhangi bir kazanımın yer almadığı belirlenmiştir. Büyük ölçüde ve tamamen ulaşıldığı belirlenen kazanımlara yönelik frekans, ortalama, standart sapma ve yüzde değerleri Tablo 3’te belirtilmiştir.

Tablo 3.

Üçüncü Sınıf Okuduğunu Anlama Becerisi ile İlişkili Matematik Dersi Kazanımlarına Ulaşıma Düzeyine İlişkin Görüşler Doğrultusunda Ulaşılan Betimsel Değerler

Ulaşıma Düzeyi	Kazanım Numaraları	f	X	S	%
Büyük Ölçüde	2, 3, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 13, 15, 17, 18, 20, 21, 22, 25, 26, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 36, 37, 39, 40, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 49, 50	34	2,76-3,25	0,54-0,87	68
Tamamen	1, 4, 5, 10, 14, 16, 19, 23, 24, 27, 34, 35, 38, 41, 48	16	3.26-3.60	0,52-0,74	32

Aritmetik ortalama değerleri; "1,00-1,75 arası Hayır"; "1,76-2,50 arası Kısmen"; "2,51-3,25 arası Büyük Ölçüde" ve "3,26-4,00 arası Evet"

Tablo 3'te yer alan betimsel değerler incelendiğinde; kazanımların 34'üne büyük ölçüde ulaşıldığı, 16 kazanıma ise tamamen ulaşıldığı görülmektedir. Büyük ölçüde ulaşıldığı belirlenen kazanımların aritmetik ortalama değerleri 2,76-3,25 aralığında; standart sapma değerleri 0,54-0,87 aralığında değişmektedir. Tamamen ulaşıldığı belirlenen kazanımların aritmetik ortalama değerlerinin 3,26-3,60; standart sapma değerlerinin ise 0,52-0,74 aralığında değiştiği belirlenmiştir. Öğretmenler; üçüncü sınıf matematik dersi öğretim programında yer alan okuduğunu anlama becerisiyle ilişkili kazanımların %68'ine büyük ölçüde ulaşıldığını, %32'sine ise tamamen ulaşıldığını belirtmişlerdir. Büyük ölçüde ulaşıldığı belirlenen, bu kapsamda tamamen ulaşılamadığı tespit edilen kazanımların; öğrenme alanı ve alt öğrenme alanlarına göre dağılımı Tablo 4'te belirtilmiştir.

Tablo 4.

Büyük Ölçüde Ulaşıldığına İlişkin Görüş Belirtilen Üçüncü Sınıf Kazanımlarının Öğrenme Alanı ve Alt Öğrenme Alanlarına Göre Dağılımı

Öğrenme Alanı	Alt Öğrenme Alanı	Kazanım No	f	%
Sayılar ve İşlemler	Doğal Sayılar	2,3	17	50
	Doğal Sayılarla Toplama İşlemi	6,7,8,9		
	Doğal Sayılarla Çıkarma İşlemi	11,12,13		
	Doğal Sayılarla Çarpma İşlemi	15,17,18		
	Doğal Sayılarla Bölme İşlemi	21,22		
	Kesirler	25,26,28		
Geometri	Geometrik Cisimler ve Şekiller	29	2	5,88
	Uzamsal İlişkiler	30		
Ölçme	Uzunluk Ölçme	31,32,33	13	38,23
	Çevre Ölçme	36		
	Alan Ölçme	37		
	Paralarımız	39		
	Zaman Ölçme	40,42		
	Tartma	43,44		
	Sıvı Ölçme	45,46,47		
Veri İşleme	Veri Toplama ve Değerlendirme	49,50	2	5,88

Tablo 4 incelendiğinde, büyük ölçüde ulaşılan kazanımların %50'sinin sayılar ve işlemler öğrenme alanı kapsamında yer aldığı görülmektedir. Bu öğrenme alanında yer alan iki kazanım doğal sayılar alt öğrenme alanıyla, dört kazanım doğal sayılarla toplama işlemi, üç kazanım doğal sayılarla çıkarma işlemi, üç kazanım doğal sayılarla çarpma işlemi, iki kazanım doğal sayılarla bölme işlemi, üç kazanım ise kesirler

alt öğrenme alanlarıyla ilişkilidir. Kazanımlarının %38,23'ünün ise ölçme öğrenme alanı kapsamında yer aldığı belirlenmiştir. Bu kazanımların üçünün uzunluk ölçme, birinin çevre ölçme, birinin alan ölçme, birinin paralarımız, ikisinin zaman ölçme, ikisinin tartma, üçünün ise sıvı ölçme alt öğrenme alanlarıyla ilişkili olduğu görülmektedir. Kazanımların %5,88'inin geometri öğrenme alanında yer aldığı, iki kazanımın ise veri işleme öğrenme alanı kapsamında olup, veri toplama ve değerlendirme alt öğrenme alanıyla ilişkili olduğu belirlenmiştir.

Dördüncü sınıf öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda matematik dersi öğretim programında yer alan okuduğunu anlamayla ilişkili kazanımlara büyük ölçüde ya da tamamen ulaşıldığı, ulaşılamayan ya da kısmen ulaşılan herhangi bir kazanımın yer almadığı belirlenmiştir. Büyük ölçüde ve tamamen ulaşıldığı belirlenen kazanımlara yönelik frekans, ortalama, standart sapma ve yüzde değerleri Tablo 5'te belirtilmiştir.

Tablo 5.

Dördüncü Sınıf Okuduğunu Anlama Becerisi ile İlişkili Matematik Dersi Kazanımlarına Ulaşılma Düzeyine İlişkin Görüşler Doğrultusunda Ulaşılan Betimsel Değerler

Ulaşıma Düzeyi	Kazanım Numaraları	f	X	S	%
Büyük Ölçüde	6, 8, 9, 10, 13, 15, 16, 17, 20, 21, 22, 23, 24, 30, 35, 36, 37, 39, 41, 42, 43, 47, 48, 51, 52, 53, 56, 57	28	2,86-3,25	0,67-0,87	49,13
Tamamen	1, 2, 3, 4, 5, 7, 11, 12, 14, 18, 19, 25, 26, 27, 28, 29, 31, 32, 33, 34, 38, 40, 44, 45, 46, 49, 50, 54, 55	29	3,27-3,63	0,51-0,75	50,87

Aritmetik ortalama değerleri; "1,00-1,75 arası Hayır"; "1,76-2,50 arası Kısmen"; "2,51-3,25 arası Büyük Ölçüde" ve "3,26-4,00 arası Evet"

Tablo 5'te yer alan betimsel değerler incelendiğinde; kazanımların 28'ine büyük ölçüde ulaşıldığı, 29 kazanıma ise tamamen ulaşıldığı görülmektedir. Büyük ölçüde ulaşıldığı belirlenen kazanımların aritmetik ortalama değerleri 2,86-3,25 aralığında; standart sapma değerleri 0,67-0,87 aralığında değişmektedir. Tamamen ulaşıldığı belirlenen kazanımların aritmetik ortalama değerlerinin 3,27-3,63; standart sapma değerlerinin ise 0,51-0,75 aralığında değiştiği belirlenmiştir. Öğretmenler; dördüncü sınıf matematik dersi öğretim programında yer alan okuduğunu anlama becerisiyle ilişkili kazanımların %49,13'üne büyük ölçüde ulaşıldığını, %50,87'sine ise tamamen ulaşıldığını belirtmişlerdir. Büyük ölçüde ulaşıldığı belirlenen, bu kapsamda tamamen ulaşılamadığı tespit edilen kazanımların; öğrenme alanı ve alt öğrenme alanlarına göre dağılımı Tablo 6'da belirtilmiştir.

Tablo 6.

Büyük Ölçüde Ulaşıldığına İlişkin Görüş Belirtilen Dördüncü Sınıf Kazanımlarının Öğrenme Alanı ve Alt Öğrenme Alanlarına Göre Dağılımı

Öğrenme Alanı	Alt Öğrenme Alanı	Kazanım No	f	%
Sayılar ve İşlemler	Doğal Sayılarla Toplama İşlemi	6	14	50
	Doğal Sayılarla Çıkarma İşlemi	8,9,10		
	Doğal Sayılarla Çarpma İşlemi	13,15,16		
	Doğal Sayılarla Bölme İşlemi	17,20,21,22,23,24		
	Kesirlerle İşlemler	30		
Ölçme	Uzunluk Ölçme	35,36,37	12	42,85
	Çevre Ölçme	39		
	Alan Ölçme	41		
	Zaman Ölçme	42,43		
	Tartma	47,48		
	Sıvı Ölçme	51,52,53		
Veri İşleme	Veri Toplama ve Değerlendirme	56,57	2	7,14

Tablo 6 incelendiğinde, büyük ölçüde ulaşılan kazanımların %50'sinin sayılar ve işlemler öğrenme alanı kapsamında yer aldığı görülmektedir. Bu öğrenme alanında yer alan bir kazanım doğal sayılarla toplama işlemi, üç kazanım doğal sayılarla çıkarma işlemi, üç kazanım doğal sayılarla çarpma işlemi, altı kazanım doğal sayılarla bölme işlemi, bir kazanım ise kesirlerle işlemler alt öğrenme alanlarıyla ilişkilidir. Kazanımların %42,85'inin ise ölçme öğrenme alanı kapsamında yer aldığı belirlenmiştir. Bu kazanımların üçünün uzunluk ölçme ve sıvı ölçme, ikişer kazanımın zaman ölçme ve tartma, birer kazanımın çevre ve alan ölçme alt öğrenme alanlarıyla ilişkili olduğu görülmektedir. Tamamen ulaşılamadığı tespit edilen iki kazanım ise veri işleme öğrenme alanı kapsamında olup, veri toplama ve değerlendirme alt öğrenme alanıyla ilişkilidir.

3.1. Nitel bulgular

3.1.1. Sınıf öğretmenlerine göre kazanımlara ulaşmayı güçleştiren etmenler

Nitel verilerin toplanması sürecinde sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin kazanımlara ulaşmalarını güçleştiren etmenlere yönelik görüşlerini belirtmeleri istenmiştir. Öğretmenlerin kazanımlara ulaşmayı güçleştiren etmenlere yönelik görüşlerini açıklayan kategori ve kodlar Tablo 7'de belirtilmiştir.

Tablo 7.

Sınıf Öğretmenlerine Göre Kazanımlarına Ulaşmayı Güçleştiren Etmenler

Kategori	Kod	Katılımcılar	f
Kazanımlara Ulaşmayı Destekleyen Bilişsel Becerilerin Yetersizliği	Okuduğunu anlama becerisi	Ö1, Ö2, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö13, Ö14, Ö15	10
	Problem çözme becerisi	Ö2, Ö4, Ö5, Ö7, Ö11, Ö15	6
	Görsel okuma becerisi	Ö2, Ö4	2
	Yorumlama becerisi	Ö2, Ö15	2
	Akıl yürütme becerisi	Ö8	1
	Görsel-uzamsal beceriler	Ö7	1
Okuduğunu Güçleştiren Duyuşsal Özellikler	Anlamayı Kitap okuma alışkanlığının eksikliği	Ö2, Ö8, Ö9, Ö11, Ö14	5
	Ezbere yönelme eğilimi	Ö1, Ö3, Ö10, Ö13	4
	Matematiğe yönelik kaygı ve olumsuz tutum	Ö1, Ö3, Ö5	3
	Motivasyon eksikliği	Ö5, Ö11, Ö12	3

İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programında Okuduğunu Anlama Becerisiyle İlişkili Kazanımlara Ulaşmada Yaşanan Sorunların Belirlenmesi

(Determining the Problems in Reaching the Learning Outcomes Related to Reading Comprehension Skills in the Primary School Mathematics Curriculum)

Tablo 7'nin devamı

Kazanımlara Güçleştiren Uygulamaları	Ulaşmayı Öğretmen	Bireysel farklılıkları dikkate almayan uygulamalar	Ö2, Ö8, Ö12, Ö14, Ö15	5
		Öğrenci düzeyine uygun olmayan etkinlikler	Ö1, Ö3	2
		Öğretmen merkezli yöntem ve teknikler	Ö1	1
		Anlamayla bütünleştirilmeyen okuma-yazma öğretimi	Ö13	1
		Türkçe dersi etkinlikleriyle sınırlı olan okuduğunu anlama becerisi	Ö13	1
Uygulamayı Program Yapısı	Güçleştiren	Öğrenci düzeyine uygun olmayan kazanımlar	Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö10, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15	11
		Kazanımlara ayrılan sürenin yetersizliği	Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö10, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15	9
		Gerçek yaşamla ilişki kurmayı güçleştiren soyut içerik	Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö12, Ö13	6
		Açık ve anlaşılır olmayan kazanım ifadeleri	Ö1, Ö2, Ö11	3
		Birden fazla özelliği içeren kazanım ifadeleri	Ö10, Ö13	2
Destekleyici Uygulama Çevresi	Olmayan	Destekleyici kaynak ve materyal eksikliği	Ö1, Ö2, Ö5, Ö10, Ö14	5
		Yetersiz aile katılımı	Ö2, Ö3, Ö4, Ö7, Ö9	5
		Ailenin eğitime olumsuz tutum ve yaklaşımı	Ö6, Ö12, Ö14	3
		Sınıf mevcutlarının fazla olması	Ö10, Ö12	2

Tablo 7 incelendiğinde, katılımcıların kazanımlara ulaşmayı güçleştiren etmenleri “kazanımlara ulaşmayı destekleyen bilişsel becerilerin yetersizliği”, “okuduğunu anlamayı güçleştiren duyuşsal özellikler”, “kazanımlara ulaşmayı güçleştiren öğretmen uygulamaları”, “uygulamayı güçleştiren program yapısı” ve “destekleyici olmayan uygulama çevresi” kategorileri altında açıkladıkları görülmektedir. Kazanımlara ulaşmayı destekleyen bilişsel becerilerin yetersizliği kategorisi altında; okuduğunu anlama becerisine (f:10) ve problem çözme becerisine (f:6), görsel okuma becerisine (f:2) ve yorumlama becerisine (f:2) birden fazla katılımcı tarafından değinilmiştir. Birer katılımcı ise akıl yürütme becerisinin ve görsel-uzamsal becerilerin kazanımlara ulaşmayı güçleştirdiğini belirtmiştir. Kazanımlara ulaşmayı güçleştiren etmenleri, öğrencilerin okuduğunu anlama becerisinin yetersizliğine dayalı açıklayan Ö1 görüşünü şu şekilde ifade etmiştir:

Matematik dersi öğretim programında karşılaştığımız en önemli sorun çocukların okuduğunu anlama becerisine yeterince kazanmamış olmaları...çocukların okuduğunu anlama becerisini kazanmamış olması problem çözme, toplama, çıkarma, çarpma, bölme, dört işlem problemlerinde yaşadığımız en büyük sıkıntılardan biri... (Ö1, s.4-5).

Okuduğunu anlamayı güçleştiren duyuşsal özellikler kategorisi altında ise katılımcılardan beşi öğrencilerde kitap okuma alışkanlığının eksikliğine, dördü öğrencilerin ezberle yönelme eğilimine, üçü öğrencilerin matematiğe yönelik olumsuz kaygı ve tutumuna, üçü ise öğrencilerdeki motivasyon eksikliğine değinmiştir. Kitap okuma alışkanlığının eksikliğine vurgu yapan Ö2 görüşlerini şöyle açıklamıştır:

Öğrencilerin kitap okuma alışkanlıklarının olmaması, bu bir dezavantaj. Bunu yaratabilmek için tabii ki aileye, öğretmene veya öğrencinin kendisine önemli roller düşüyor (Ö2, s.6).

Kazanımlara ulaşmayı güçleştiren öğretmen uygulamaları kategorisi altında bireysel farklılıkları dikkate almayan uygulamaların (f:5) ve öğrenci düzeyine uygun olmayan etkinliklerin (f:2) birden fazla katılımcı tarafından belirtildiği görülmektedir. Birer katılımcı ise öğrenme-öğretme sürecinin öğretmen merkezli yöntem ve tekniklerle sınırlı olmasını, anlamayla bütünleştirilmeyen okuma-yazma öğretimini, Türkçe dersiyle sınırlı olan okuduğunu anlama becerisini kazanımlara ulaşmayı güçleştiren öğretmen uygulamaları kategorisi altında belirtmiştir. Bireysel farklılıklara dikkate almayan uygulamaları uygulayan Ö14 görüşünü şu şekilde ifade etmiştir:

Bir kere çocukların hepsi aynı yöntem ve teknikle öğrenmediği için çoklu zekayı göz önüne alıyoruz. Kimisi sadece okuyarak anlayabildiği gibi kimisi için mutlaka görsel bir şeyler olması gerekiyor. Bazı çocuklar için ben yazmanında çok etkili olduğunu düşünüyorum (Ö14, s.3).

Uygulamayı güçleştiren program yapısı kategorisi altında görüşlerini açıklayan katılımcılardan 11'i öğrenci düzeyine uygun olmayan kazanımlara, 9'u kazanımlara ayrılan sürenin yetersizliğine, altısı gerçek yaşamla ilişki kurmayı güçleştiren soyut içerik yapısına, üçü açık ve anlaşılır olmayan kazanım ifadelerine, ikisi ise birden fazla özelliği içeren kazanım ifadelerine değinmişlerdir. Öğrenci düzeyine uygun olmayan kazanımlara, kazanımlara ayrılan sürenin yetersizliğine ve gerçek yaşamla ilişki kurmayı güçleştiren soyut içeriğe vurgu yapan Ö10 görüşlerini şöyle ifade etmiştir:

... bazen süre çok az oluyor, kazanıma ayrılan süre...Bence bu konu kazanımlar (ölçme öğrenme alanı) daha seyrek biçimde öğrencilere verilmeli, kazanımlar öğrencilere ağır kalıyor. Özellikle üçüncü sınıftaki öğrencilerin konusu olmadığını düşünüyorum. Dördüncü sınıfta biz biliyoruz ki on yaşından sonra yavaş yavaş soyut döneme adım atıyorlar... geometrik şekiller bunu hayatla ilişkilendirme, zaman kavramı ve paralar paralarda da problem yaşıyor öğrenciler...Yatış ve kalkış saatlerini belirlemede öğrenci saat gece on ikide günün bittiğini ya da yeni bir günün başlayacağını tam olarak anlayamadığı için kafasında canlandıramıyor (Ö10, s.5-7).

Sınıf öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda ortaya çıkan diğer bir kategori destekleyici olmayan uygulama çevresidir. Destekleyici olmayan uygulama çevresine bağlı olarak görüşlerini açıklayan katılımcılardan beşi destekleyici kaynak-materyal eksikliğine ve yetersiz aile katılımına, üçü ailenin eğitime yönelik olumsuz tutum ve yaklaşımına, ikisi sınıf mevcutlarının fazla olmasına yönelik görüş belirtmiştir. Destekleyici kaynak ve materyal eksikliğine vurgu yapan Ö5 görüşlerini şöyle dile getirmiştir:

Yani daha çok materyal kullanılmalı, her sınıfa ölçme araç-gereçleri temin edilmeli, olmalı. Biz öğretmenler kendi evimizden getirip götürüyoruz, bunları tedarik etmeye çalışıyoruz. Bulup bulamadıklarımız oluyor ama okulun, sınıfların yeterli donanımı olmalı ki bu kazanımlar daha iyi öğretilsinsin (Ö5, s.8).

3.1.2. Sınıf Öğretmenlerinin Sorunların Çözümüne Yönelik Önerileri

Nitel verilerin toplanması sürecinde sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin kazanımlara ulaşmalarını güçleştiren etmenlerin çözümüne yönelik önerilerine ilişkin görüşlerini belirtmeleri istenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin kazanımları ulaşmayı güçleştiren etmenlerin çözümüne yönelik önerilerini açıklayan kategori ve kodlar Tablo 8'de belirtilmiştir.

İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programında Okuduğunu Anlama Becerisiyle İlişkili Kazanımlara Ulaşmada Yaşanan Sorunların Belirlenmesi

(Determining the Problems in Reaching the Learning Outcomes Related to Reading Comprehension Skills in the Primary School Mathematics Curriculum)

Tablo 8.

Sınıf Öğretmenlerinin Sorunların Çözümüne Yönelik Önerileri

Kategori	Kod	Katılımcılar	f	
Okuduğunu Destekleyen Becerilerin Geliştirilmesi	Anlamayı Bilişsel	Yorumlama becerisinin geliştirilmesi	Ö1, Ö2, Ö4, Ö7, Ö9, Ö10, Ö13, Ö12, Ö14, Ö15	10
		Tahmin becerisinin geliştirilmesi	Ö3, Ö4, Ö6, Ö8, Ö7, Ö11, Ö13, Ö14	8
		Görsel okuma becerisinin geliştirilmesi	Ö2, Ö4, Ö5, Ö8, Ö13, Ö14, Ö15	7
		Çıkarımda bulunma becerisinin geliştirilmesi	Ö1, Ö11, Ö12, Ö14, Ö15	5
		Problem çözme becerisinin geliştirilmesi	Ö2, Ö4, Ö9, Ö15	4
		Analiz becerisinin geliştirilmesi	Ö5, Ö6	2
		Akıllı yürütme becerisinin geliştirilmesi	Ö3, Ö12	2
Beceri Destekleyici ve Değerlendirici Uygulamaları	Kazanımını ve Öğretim	Anlama ve beceri düzeyini ölçen açık uçlu soruların kullanımı	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15	15
		Öğrenci merkezli yöntem ve tekniklerin kullanımı	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö14, Ö15	14
		Teknoloji destekli öğretim uygulamaları	Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15	13
		Disiplinler arası etkinliklerin kullanımı	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15	12
		Gerçek yaşamla ilişkili somut örnekler sunulması	Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15	5
		Görsel materyal kullanımı	Ö1, Ö4, Ö5, Ö13, Ö14	5
		Rutin olmayan problemler örnekleri sunulması	Ö11, Ö12, Ö15	3
		Görüşlerin rahatlıkla ifade edildiği öğrenme ortamı	Ö6, Ö10	2
		Alternatif ölçme- değerlendirme araçlarının kullanımı	Ö2, Ö7	2
		Açıklayıcı ve Yönlendirici Program Yapısı		Kazanımların öğrenci düzeyine uygun hale getirilmesi
Kazanımlara ayrılan sürenin artırılması	Ö1, Ö4, Ö7, Ö10, Ö13			5
Okuduğunu anlamaya yönelik etkinlik örnekleri sunulması	Ö3, Ö4, Ö15			3
Kazanımların bölünerek zamana yayılması	Ö1, Ö3			2
Kazanım sayısının azaltılması	Ö13, Ö15			2
Destekleyici Çevresi	Uygulama	Aile katılımını artırıcı eğitimler planlanması	Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö8, Ö9, Ö14	7
		Öğretmenlere materyal ve kaynak desteği sağlanması	Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö8, Ö9	6
		Okulda düzenlenen sosyo-kültürel etkinliklerin artırılması	Ö2	1

Tablo 8 incelendiğinde katılımcıların çözüm önerilerini dört kategori altında açıkladıkları görülmektedir. Bu kategorilerin “okuduğunu anlamayı destekleyen bilişsel becerilerin gelişimi”, “beceri kazanımını destekleyici ve değerlendirici öğretim uygulamaları”, “açıklayıcı ve yönlendirici program yapısı” ve

“destekleyici uygulama çevresi” olduğu belirlenmiştir. Okuduğunu anlamayı destekleyen bilişsel becerilerin gelişimi kategorisi altında görüş bildiren katılımcılardan 10’u öğrencilerde yorumlama becerisinin gelişimine değinirken, sekiz katılımcı tahmin, yedi katılımcı görsel okuma, beş katılımcı çıkarımda bulunma, dört katılımcı problem çözme, iki katılımcı ise analiz ve akıl yürütme becerilerinin gelişimine gereksinim duyulduğunu belirtmişlerdir. Okuduğunu anlamayı destekleyen bilişsel becerilerin gelişimini görsel okuma, yorumlama, çıkarım yapma ve tahmin becerilerine vurgu yaparak açıklayan Ö14 görüşlerini şöyle ifade etmiştir:

Çocukların özellikle çıkarım yapabilmesi gerekiyor, tablodaki bilgileri grafiğe aktarırken onunla ilgili çıkarım yapıp aktarabiliyor olması lazım. Birde en önemlisi okuduğunu anlayıp yorumlama becerisine sahip olması gerekiyor çocuğun. Görsel okuma becerisinin de çocukta çok önemli olduğunu düşünüyorum. Çünkü direkt olarak görseli okuyup yorumlayabilmesi çok önemli (Ö14, s.10).

Beceri kazanımını destekleyici ve değerlendirici öğretim uygulamaları kategorisi altında görüş bildiren katılımcıların tamamı anlama ve beceri düzeyini ölçen soruların kullanımına değinmiştir. Bu kategori altında görüş belirten 14 katılımcı öğrenci merkezli öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanımını, 13 katılımcı teknoloji destekli öğretim uygulamalarını, 12 katılımcı disiplinler arası etkinliklerin kullanımı, beş katılımcı gerçek yaşamla ilişkili somut örnekler sunulmasını ve görsel materyal kullanımını, üç katılımcı rutin olmayan problem örnekleri sunulmasını önermişlerdir. İki katılımcı ise görüşlerin rahatlıkla ifade edildiği öğrenme ortamına ve alternatif ölçme değerlendirme araçlarının kullanımına gereksinim duyulduğunu belirtmişlerdir. Anlama ve beceri düzeyini ölçen soruların kullanımını öneren Ö5 bu görüşünü şöyle açıklamıştır:

...çeşitli zihinsel sorularla özellikle bunun üstünde çok duruyorum. Mesela problemse çözülen işlenen ders problemi anlayıp anlamadığımı, akıldan hesap edip edemediğimi bulunan kazanıma göre yerleştirmeleri sonuç bulmayı ya da sonuçtan eksik olan hesaplamaları çıkarıp çıkaramadığımı, analiz yapıp yapamadığımı önce sözel olarak bunu başarıp başaramadığına bakıyorum. Bunun haricinde değerlendirme soruları, testler sorarak bunu başarıp başaramayacağını görmeye çalışıyorum (Ö5, s.3).

Açıklayıcı ve yönlendirici program yapısı kategorisi altında görüş bildiren katılımcılardan altısı kazanımların öğrenci düzeyine uygun hale getirilmesini, beşi kazanımlara ayrılan sürenin artırılmasını, üçü okuduğunu anlama becerisine yönelik etkinlik örnekleri sunulmasını, ikişer katılımcı ise kazanımların bölünerek zamana yayılmasını ve kazanım sayısının azaltılmasını önermişlerdir. Ö1 önerilerini açıklarken kazanımlara ayrılan sürenin artırılmasına, kazanımların öğrenci düzeyine uygun hale getirilmesine ve kazanımların bölünerek zamana yayılmasına değinmiştir:

Veri işleme ile ilgili bu kazanımı okuduğumuz zaman, kazanım biraz yoğun böyle uzun bir kazanım. Bunu iki farklı kazanım, yani bölerek iki farklı kazanım haline getirilebilirdi aslında...programın daha yoğun olduğunu düşünüyorum bunun çözümüne yönelik neler yapılabilir, birçok ilkokul öğretmeni kültür dersleri dediğimiz beceri derslerinde matematik dersi işliyor. Bunu yapmak yerine matematik dersinin ders saati artırılabilir. Bu çözümlerden biri. Yeterli mi, bence değil. Bazı kazanımlar bazı konular ileriki sınıflarda sürece yayılarak işlenebilir diye düşünüyorum (Ö1, s. 10-11).

Destekleyici uygulama çevresi kategorisi altında görüş bildiren katılımcılardan yedisi aile katılımını artırıcı eğitimler planlanması, altı katılımcı öğretmenlere materyal ve kaynak desteği sağlanması, bir katılımcı ise okulda düzenlenen sosyo-kültürel etkinliklerin artırılması gerektiğini belirtmiştir. Aile katılımını artırıcı eğitimler planlanması yönünde görüş bildiren Ö9, bu görüşünü şöyle açıklamıştır:

Mesela aile okumaları çocukla beraber aile okumaları geliştirilebilir, teşvik edilebilir. Ebeveynlerin ve öğretmenlerin daha fazla çocuklara örnek olması sağlanabilir. Tabii biz elimizden geldiğince yapıyoruz, velilerimize yol gol göstermeye çalışıyoruz. Genel olarak

biz velileri evde çok fazla takip edemiyoruz. Tabii konuşsak da belki de onları daha fazla teşvik etmek gerekiyor (Ö9, s.6).

4. TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Araştırmadan elde edilen nicel bulgularda; öğretmenlerin kazanımlara büyük ölçüde veya tamamen ulaşıldığına yönelik görüş belirttikleri belirlenmiştir. Bu kapsamda; ikinci sınıf matematik dersi öğretim programında yer alan okuduğunu anlama becerisiyle ilişkili kazanımların %22,50'sine, üçüncü sınıf kazanımlarının %32'sine, dördüncü sınıf kazanımlarının ise %50,87'sine tamamen ulaşıldığı belirlenmiştir. Bu durum sınıf düzeyi arttıkça, kazanımlara ulaşılma düzeyinin de arttığını göstermektedir. Kazanımlara ulaşılma durumunun sınıf düzeyine bağlı olarak artması, okuma ve okuduğunu anlamaya yönelik becerilerin zamanla gelişim göstermesiyle ilişkilendirilebilir. Bununla birlikte ilkokulun üst kademelerinde problem çözme ve kurma becerilerini geliştiren etkinliklere daha fazla yer verilmesi okuduğunu anlama becerisiyle ilişkili matematik dersi öğrenme kazanımlarının gerçekleşmesine katkı sağlamış olabilir. Anderson'ın (2010) araştırmasında problem çözmeye ilişkin performansın; problemlerin yapısına ve okuduğunu anlama becerisine duyulan ihtiyacın artmasına göre değiştiği tespit edilmiştir. Matematik dersi öğretim programı incelendiğinde, problem çözmeye ilişkisi bulunan kazanımların üçüncü ve dördüncü sınıfta yoğunlaştığı belirlenmiş; ilkokul programında problem kurmayla ilişkili doğrudan bir kazanım bulunmamasına karşın, problem kurma çalışmalarının problem çözme kazanımlarıyla desteklenmesi önerilmiştir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018). Bunun yanı sıra araştırmada öğretmenlerin okuduğunu anlama becerisiyle ilişkili kazanımlara büyük ölçüde veya tamamen ulaşıldığına yönelik görüşleri, ilkokul öğrencilerinin problem çözme becerilerinin de üst düzeyde olması gerektiğine işaret etmektedir. Fakat ilgili araştırmaların sonuçları ilkokul öğrencilerinin problem çözme sürecinde sorun yaşadıklarını, problem çözme ve kurma becerilerinin istenen düzeyde olmadığını göstermektedir (Boz, 2018; Dölek, 2018; Lowrie, 2002; Stoyanova, 2003; Uzun, 2010). Bu durum öğretmenlerin sosyal beğenirlik algısından kaynaklanmış olabilir. Sosyal beğenirlik algısı bireylerin toplumsal normlara ve inançlara uygun yanıtlar verme eğilimi olarak açıklanmaktadır (Hebert vd., 1997). Sosyal beğenirlik algısı yüksek bireyler gerçek duygu ve düşüncelerini göz ardı ederek, çevresi tarafından olumlu algılanmak amacıyla toplumun belirlemiş olduğu normlara uygun davranışlarda bulunabilmektedir (Fernandes, 1991 Akt., Şavur, 2020). Dolayısıyla sosyal beğenirlikle bireylerin bilinçli ya da bilinçsiz olarak verdikleri cevaplarda bozulmalar ortaya çıkabilmektedir (Koğar & Gelbal, 2015). Farklı araştırmalarda da sosyal beğenirlik algıları yüksek olan öğretmenlerin kendilerini olağanın üzerinde değerlendirdiklerinin belirlenmesi bu görüşü desteklemektedir (Aygören & Saracaoğlu, 2015; Karacaoğlu, 2009).

Öğretmenlerin kazanımlara ulaşılma düzeyine ilişkin değerlendirmeleri; okuduğunu anlama becerisini Türkçe dersiyle sınırlı bir beceri olarak algılamalarından, okuduğunu anlama becerisinin disiplinler arası özelliklerini göz ardı etmelerinden de kaynaklanmış olabilir. Türkçe dersinin geliştirmeyi hedeflediği temel becerilerin birçok disiplinle eş zamanlı olarak ve disiplinler arası bir yaklaşımla kazandırılması önemli görülmektedir (Kanatlı & Çekici, 2013). Sınıf öğretmenlerinin; okuduğunu anlama becerisiyle ilişkili matematik dersi kazanımlarının birden fazla disipline dayanan yöntemi ve dili uygulayan bir yapıda olduğunu (Jacobs, 1989) kavramaları gerekmektedir. Öğretmenlerin kazanımlara büyük ölçüde veya tamamen ulaşıldığını düşünmeleri bu yapıyı kavrayamamış olmalarından kaynaklanabilir. Nitel bulgular kapsamında bir katılımcının Türkçe dersi etkinlikleriyle sınırlandırılmış okuduğunu anlama becerisini, kazanımlara ulaşmayı güçleştiren etmenler arasında ifade etmesi bu görüşü desteklemektedir. Öğretmenlerin kazanımlara tamamen ya da büyük ölçüde ulaşıldığına ilişkin görüşlerinin diğer bir nedeni ise kazanımdan ziyade kazanımın içerisinde yer alan konuyu baz alarak değerlendirme yapımlarıyla

ilişkilendirilebilir. Farklı araştırmaların sonuçları da öğretmenlerin öğretim sürecini değerlendirirken programın içerdiği konulara öncelik verdiklerini göstermektedir (Doğan-Dolapçioğlu, 2020; Şen & Nakiboğlu, 2020). Programda yer alan kazanımlar, öğretimi planlamanın başlangıç noktasını oluşturmakta ve programın diğer öğelerinin planlanmasına yön vermektedir. Amaçtan bağımsız bir planlama ise programın diğer öğelerini planlarken temel alınan ölçütlerin olmadığı anlamına gelmektedir (Oliva, 2005). Bu kapsamda bazı öğretmenlerin kazanımlara ulaşılması durumunu değerlendirirken içeriği ölçüt olarak kullanmış olabilecekleri düşünülmekte, bu durum sınıf öğretmenlerinin program okuryazarlığına ait bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi gerektiğini göstermektedir.

Ulaşılmasında sorun yaşanan kazanımların öğrenme alanlarına göre dağılımı incelendiğinde; kazanımların çoğunluğunun “sayılar ve işlemler” ile “ölçme” öğrenme alanlarında bulunduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda tamamen ulaşamadığı tespit edilen kazanımların; daha çok doğal sayılarla toplama, çıkarma, çarpma ve bölme işlemi gerektirdiği, uzunluk ve sıvı ölçmeyi içerdiği belirlenmiştir. Matematik öğretiminin en önemli amaçlarından birisinin matematiksel kavramları, işlemleri ve ilişkileri anlamayı içeren kavramsal anlama olduğu ifade edilmektedir. (English & Halford, 1995; Kilpatrick vd., 2001). Kavramsal anlamayı geliştirmek için öğrencilerin matematiksel ilişki kurmaları, bu süreçte matematiksel problemleri çözmek için ne yaptıklarını anlamlandırmaları gerekmektedir (Kanold vd., 2011; Polya, 1997). Okuduğunu anlamının ve problem çözmenin bütünleştiği bu süreçte öğrencilerden; kendilerine uygun stratejilerin farkına varmaları, bu stratejileri etkile şekilde kullanmaları beklenmektedir (Ulu vd., 2016). Söz konusu özellikler matematik dersi kazanımlarının gerçekleşmesinde aritmetik işlemleri yapabilme ve okuduğunu anlama becerilerinin önemine dikkat çekmekte ve ulaşılmasında sıkıntı yaşanan kazanımların çoğunlukla doğal sayılarla toplama, çıkarma, çarpma ve bölme işlemi gerektirdiği bulgusunu destekleyen araştırma sonuçları olduğu görülmektedir (Gökbulut & Kuş, 2016; Özcan & Doğan, 2018).

Araştırmadan ulaşılan nitel bulgularda da okuduğunu anlama, akıl yürütme, görsel okuma, problem çözme ve çıkarımda bulunma gibi bilişsel becerilerin yetersizliğinin okuduğunu anlama becerisiyle ilişkili matematik dersi kazanımlarına ulaşmayı güçleştiren faktörler arasında olduğu tespit edilmiş ve okuduğunu anlamayı destekleyen bu becerilerin geliştirilmesi önerilmiştir. Alanyazındaki araştırma sonuçları ilköğretim öğrencilerinin soru cümlelerindeki eksik veya fazla bilgileri belirlemede, problemi anlamada ve problem çözme sürecinde yer alan matematiksel akıl yürütmede sıkıntı yaşadıklarını göstermekte ve öğretmenlerin problem çözme ve okuduğunu anlama becerilerine yönelik görüşlerini desteklemektedir (Aydoğdu & Ayaz, 2008; Gökkuurt Özdemir vd., 2018; Memnun & Kanbur, 2020). Sorunlara ve önerilere yönelik öğretmenler görüşleri bütüncül bir yapıda değerlendirildiğinde, katılımcıların Ulusal Matematik Öğretmenleri Konseyi (National Council of Teachers of Mathematics [NCTM] tarafından belirlenen süreç standartlarına ve programda bulunan matematiksel süreç becerilerine değindikleri tespit edilmiştir. Bu kapsamda süreç standartlarının temelinde akıl yürütme, iletişim, problem çözme gibi becerilerin otantik öğrenme yaşantılarıyla kazandırılması önerilirken (NCTM, 2010), matematik dersi öğretim programında akıl yürütme, tahmin, problem çözme gibi bilişsel becerilere ağırlık verilmiştir (MEB, 2018). Matematiksel becerilerin ve okuduğunu anlama becerilerin gelişimi için öğretmenlerin görüş belirttiği diğer bir beceri olan çıkarımda bulunma becerisinin önemli olduğunu belirtmektedir (Flick & Lederman, 2002). Benzer araştırmaların sonuçları da okuduğunu anlama becerisinin özellikle rutin olmayan problemlerin çözümünde önemli bir yordayıcı değişken olduğunu ortaya koymaktadır (Göktaş, 2010; Öztürk, Akkan & Kaplan, 2020).

Araştırmanın diğer nitel bulgularında ise ezbere yönelme eğilimi, yetersiz kitap okuma alışkanlığı, matematiğe yönelik kaygı ve olumsuz tutum gibi duyuşsal özelliklerin, okuduğunu anlama becerisiyle ilişkili kazanımlara ulaşmayı güçleştiren öğrenci kaynaklı faktörler olduğu tespit edilmiştir. Özellikle matematiksel problem çözme süreci için oldukça önemli olan bu özelliklerin tüm sınıf düzeyleri için ortak olan gelişim alanlarında yer aldığı belirlenmiştir (NCTM, 2010). Ancak ilköğretim matematik dersi kazanımları incelendiğinde duyuşsal alan kapsamında bulunan herhangi bir kazanım olmadığı tespit edilmiştir. Matematik dersi öğretim programının özel amaçları arasında öğrencilerin matematiksel

deneyimleriyle matematiğe yönelik olumlu tutum ve matematiksel problemlere öz güvenli bir yaklaşım geliştirmeleri hedeflenirken (MEB, 2018), bu amacın kazanımlara yansımamış olmasının önemli bir sınırlılık olduğu düşünülmektedir. Doğanay ve Yeşilpınar-Uyar'ın (2018) matematik dersi öğretim programlarının genel amaçlarını inceledikleri araştırmalarında da geçmişten günümüze uygulanan programların genelinde duyuşsal alana yönelik amaçların %2'lik bir kısmı oluşturduğunun belirlenmesi ve bu görüşü desteklemektedir. Bu kapsamda katılımcıların duyuşsal ve bilişsel özelliklerin birlikte kazanımına yönelik bu görüşlerinin; matematik öğretimiyle ilgili ampirik ve kuramsal araştırmaların sonuçlarıyla, dersin öğretimine yönlendiren uluslararası raporlar ve standartlarla ve matematik dersi öğretim programının yapısıyla uyumlu olduğu görülmektedir (Adhami, 2003; Baykul, 2011; Doğanay & Yeşilpınar-Uyar, 2018; Goldin, 2010; Kilpatrick vd., 2001; MEB, 2018; NCTM, 2010; Niss, 1996).

Kazanımlara ulaşmayı güçleştiren diğer etmenler arasında uygulamayı güçleştiren program yapısı yer almaktadır. Bu kategoride okuduğunu anlama becerisiyle ilişkili kazanımların öğrenci düzeyine uygun olmadığı, açık ve anlaşılır olmayan ifadelerden oluştuğu, birden fazla özelliği içerdiği belirtilmiştir. Bu sorunların çözümüne yönelik ise; kazanımların öğrenci seviyesine uygun olduğu, okuduğunu anlama becerisine yönelik etkinlik örneklerine yer verilen ve kazanımlara ayrılan sürenin arttığı açıklayıcı ve yönlendirici program yapısı önerilmiştir. Süreçte yaşanan bu sorunlar; kazanımların yapısında amaç yazım ilkelerinin yeterince dikkate alınmadığını göstermektedir. İyi yazılmış bir amaç ifadesi; öğrenci seviyesine uygun bir yapıda planlanmalı, öğrencinin kazanması gereken somut, ölçülebilir tek bir özelliği içermelidir (Gronlund, 1995). Kazanımların yapısal özelliklerinin incelendiği araştırmalarda da benzer sorunların belirlendiği görülmektedir (Aktan, 2019; Doğanay & Yeşilpınar-Uyar, 2018; Kablan vd., 2013). Dolayısıyla ilkökul matematik dersi öğretim programlarının açıklayıcı ve yönlendirici özelliklere sahip olması için programdaki kazanımların amaç yazım ilkeleri dikkate alınarak ve öğrenci düzeyine uygun hale getirilerek yeniden yapılandırılması gerektiği düşünülmektedir.

Kazanımlara ulaşılmasında yaşanan diğer sorunlar ise öğretmen uygulamalarıyla ilişkilidir. Bu kapsamda sınıf öğretmenleri; bireysel farklılıkları dikkate almayan öğretmen uygulamalarının, öğrenci seviyesine uygun olmayan etkinliklerin ve öğretmen merkezli yöntem ve tekniklerin kazanımlara ulaşılmasını güçleştirdiğine yönelik görüş belirtmiştir. Öğretmenlerin öz-değerlendirme yaptıkları bu sorunlar, programda temel alınan yaklaşımı kabullenme konusunda direnç gösterdiklerine işaret etmekte ve ilgili araştırmalarda da benzer sorunlara ulaşıldığı görülmektedir (Akcan, 2018; Güneş & Adnan, 2011; Uçar & Demirsoy, 2010). Sorunların çözümüne yönelik ulaşılan beceri kazanımını destekleyici ve değerlendireci öğretim uygulamaları kategorisi altında; öğrenci merkezli yöntem ve tekniklerin ve disiplinler arası etkinliklerin kullanımı katılımcıların çoğunluğu tarafından önerilmiştir. Gerçek yaşamla ilişkili somut örneklerle, alternatif ölçme-değerlendirme araçlarının kullanımına ve görsel materyal desteğine ise bazı katılımcılar tarafından değinmiştir. Bu görüşler bütüncül olarak değerlendirildiğinde okuduğunu anlama becerisiyle ilişkili kazanımlara ulaşmada otantik öğrenme yaşantılarının vurgulandığı görülmektedir. Otantik öğrenme yaşantılarının bağlamında disiplinler arası özelliklerin bulunduğu, öğrencilerin çoklu bakış açılarını dikkate almalarını gerektiren gerçek yaşam problemleri ve durumları yer almaktadır (Koçyiğit,2014). Otantik öğrenme yaşantılarının değerlendirilmesi aşamasında ise öğrenci merkezli yaklaşımı ve süreç değerlendirmesini kapsayan alternatif ölçme-değerlendirme yaklaşımlarının kullanılması gerekmektedir (Herrington & Oliver, 2000). İlgili araştırmaların sonuçları da otantik öğrenme yaşantılarının problem çözme, okuduğunu anlama, ilişki kurma ve transfer gibi becerilerin gelişimine önemli katkılar sağladığını işaret etmekte (Güner, 2016; NCTM, 2010) ve ulaşılan bulguları desteklemektedir.

Ulaşılan bulguların diğer bir boyutunda ise katılımcıların; öğretmenlere sağlanan materyal ve kaynak desteğini, aile katılımını artırıcı eğitimleri okuduğunu anlama becerisiyle ilişkili kazanımlara ulaşılmasında önemli gördükleri belirlenmiştir. Aile katılımını belirleyici etmenlerden biri olan okulun sosyoekonomik düzeyi ve eğitim durumu gibi bağlamsal özelliklerin ve okulun sağladığı destekleyici materyallerin öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri bakımından anlamlı bir farklılık yarattığı ve bu durumun problem çözmedeki başarıyı ve dolayısıyla matematik dersi akademik başarısını olumlu yönde etkilediği görülmektedir (Sert, 2010; Star vd., 2011). Konuyla ilgili diğer araştırmalarda da matematik öğretimi sürecinde öğretmenlerin kaynak, zaman ve materyal desteğine ihtiyaç duyduklarının belirlenmesi araştırma bulgularını desteklemektedir (Dağdelen & Ünal, 2017; Koyuncu & Ilgaz, 2019; Turan & Tabak, 2021). Bu kapsamda katılımcıların okuduğunu anlamayla becerisiyle ilişkili kazanımlarıyla ilgili önerilerinin; matematik öğretimine yönelik kuramsal ve ampirik araştırmaların sonuçlarıyla tutarlı olduğu görülmektedir.

Sonuç olarak araştırmada; ikinci sınıf matematik dersi öğretim programında yer alan kazanımların %22,50'sine, üçüncü sınıf kazanımlarının %32'sine, dördüncü sınıf kazanımlarının ise %50,87'sine tamamen ulaşıldığı belirlenmiştir. Ulaşılması konusunda sorun yaşanan kazanımların çoğunluğunun "sayılar ve işlemler" ile "ölçme" öğrenme alanlarında yer aldığı tespit edilmiştir. Süreçte yaşanan sorunların çözümü adına, okuduğunu anlamayı destekleyen bilişsel becerilerin gelişimine, beceri kazanımını destekleyici ve değerlendirici öğretim uygulamalarına, açıklayıcı ve yönlendirici program yapısına ve destekleyici uygulama çevresine gereksinim duyulduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ulaşılan bu sonuçlar, problem çözme etkinliklerinin; öğrencilerin kavramsal ve işlemsel bilgiler arasında ilişki kurmalarını amaçlayan okuduğunu anlama becerilerine yönelik ön hazırlık çalışmalarıyla desteklenmesi ve otantik öğrenme yaşantılarıyla bütünleştirilmesi gerektiğini göstermektedir. Açıklayıcı ve yönlendirici program yapısına duyulan gereksinim doğrultusunda ilkökul matematik dersi öğretim programlarında yer alan kazanımların amaç yazım ilkeleri dikkate alınarak ve öğrenci düzeyine uygun hale getirilerek yeniden yapılandırılması gerektiği düşünülmektedir.

Araştırmada ulaşılan sonuçlar ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğretmenlerinden elde edilen verilerle sınırlıdır. Bu kapsamda ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisiyle ilişkili kazanımlara ulaşma düzeylerini belirlemeye yönelik matematik öğretmenlerinin görüşlerine başvurulmuş araştırmaların gerçekleştirilmesi önerilmektedir. Bunun yanı sıra ilkökul öğrencilerinin matematik öğretimi sürecinde okuduğunu anlama ile ilişkili karşılaştıkları sorunlar durum çalışmaları aracılığıyla derinlemesine incelenebilir.

Kaynakça /Reference

- Adhami, M. (2003) From lesson objectives to lesson agenda: Flexibility in whole class lesson structure. In I. Thompson (Ed.), *Enhancing primary mathematics teaching* (pp. 65-77). Maidenhead: Open University Press.
- Ajello A. M., Caponeram E., & Palmerio L. (2018). Italian students' results in the PISA mathematics test: Does reading competence matter? *European Journal Psychology of Education*, 33(3), 505-520.
- Akcan, N. (2018). *Sınıf öğretmenlerinin öğrenci merkezli eğitimin uygulanmasına ilişkin görüşleri* [Yüksek lisans tezi]. Akdeniz Üniversitesi.
- Aktan, O. (2019). İlkokul matematik öğretim programı dersi kazanımlarının yenilenen Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 15-36. <https://doi.org/10.9779/pauefd.523545>
- Anderson, U. (2010). Skill development in different components of arithmetic and basic cognitive functions: Findings from a 3-year longitudinal study of children with different types of learning difficulties. *Journal of Educational Psychology*, 102(1), 115-134.
- Anderson, U. 2010. Skill development in different components of arithmetic and basic cognitive functions: findings from a 3-year longitudinal study of children with different types of learning difficulties. *Journal of Educational Psychology*, 102(1), 115-134.
- Avcu, R. & Haser, Ç. (2020). Matematik öğretmenlerinin çözümlü örneklerinin ve yazılı sınav sorularının öğretim programında yer alan kazanımlarla uyumunun belirlenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 20-41. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2020.20.52925-505016>
- Aydın-Akay, A. (2004). *İlköğretim 2. Sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin matematik problemlerini çözme başarısına etkisi* [Yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Aydoğdu, M. & Ayaz, M. F. (2008). The importance of problem solving in mathematics curriculum. *Physical Sciences*, 3(4), 538-545.
- Aygören, F. & Saracaoğlu, A. (2015). (2008). Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme ortamlarına ilişkin görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(34), 194-223.
- Baykul, Y. (2011). *İlköğretimde matematik öğretimi (1-5. sınıflar)* (10. bs.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bloom, B. S. (1998). *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme*. (D. A. Özçelik, Çev.) İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (2007). *Qualitative research for education* (5th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Boz, İ. (2018). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyi ile matematik problemlerini çözme başarısı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İnsan ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 40-53.
- Brantlinger, E., Jimenez, R., Klingner, J., Pugach, M., & Richardson, V. (2005). Qualitative studies in special education. *Exceptional Children*, 71(2), 195-207.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2014). *Karma yöntem araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi* (Y. Dede ve S. B. Demir, Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çavuşoğlu, E. (2010). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyi ile matematik problemlerini çözme başarısı arasındaki ilişki* [Yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Dağdelen, S., & Ünal, M. (2017). Matematik öğrenim ve öğretim sürecinde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 483-510.
- Delil, A., Özcan, B. N. & Islak, O. (2020). İlkokul matematik dersi öğretim programı kazanımlarının TIMSS-2019 değerlendirme çerçevesine göre analizi. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(1), 270-282. <https://doi.org/10.18026/cbayarsos.669086>

- Doğanay, A. & Yeşilpınar-Uyar, M. (2018). Ortaokul matematik öğretim programlarının genel amaçları. Özmantar, M. F., Akkoç, H., Kuşdemir- Kayıran B. ve Özyurt, M. (Editörler), *Ortaokul matematik öğretim programları: Tarihsel bir inceleme içinde* (ss. 77-111). Ankara: Pegem Akademi.
- Doğan-Dolapçoğlu, S. (2020). Öğretmenlerin program tasarım tercihleri felsefi inançları ve sınıf içi uygulamalarına yönelik karşılaştırmalı bir bakış. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(75), 1108-1121. <https://doi.org/10.17755/esosder.643313>
- Dölek, S. (2018). *İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin problem çözme ve kurma çalışmalarının incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- English, L. D., & Halford, G. S. (1995). *Mathematics education: Models and processes*. Washington: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Erlanson, D. A., Harris, E. L., Skipper, B. L., & Allen, S. D. (1993). *Doing naturalistic inquiry: A guide to methods*. London: SAGE Publications.
- Flick, L. B., & Lederman, N. G. (2002). The value of teaching reading in the context of science and mathematics. *School Science and Mathematics*, 102(3), 105-107.
- Goldin, G. A. (2010). Problem solving heuristics, affect, and discrete mathematics: A representational discussion. In G. Kaiser & B. Sriraman (Eds.), *Theories of mathematics education* (pp. 241-250). Berlin: Springer.
- Gökbulut, Y. & Kuş, S. (2016). Karikatürle öğretimin toplama ve çıkarmaya dayalı problem çözmeye etkisi. *TÜBAD*, 1(1), 9-21.
- Gökkurt-Özdemir, B., Usta, N., Demir, Ö., & Minisker, M. (2018). Sekizinci sınıf öğrencilerinin problem çözme sürecinde sözel problemleri sorgulama becerilerinin incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 366-386. <https://doi.org/10.17556/erziefd.330626>
- Göktaş, Ö. (2010). *Okuduğunu anlama becerisinin ilköğretim ikinci kademe matematik dersindeki akademik başarıya etkisi* [Yüksek lisans tezi]. İnönü Üniversitesi.
- Göktaş, Ö., & Gürbüz Türk, O. (2012). Okuduğunu anlama becerisinin ilköğretim ikinci kademe matematik dersindeki akademik başarıya etkisi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 4(2), 52-66.
- Grimm, K. J. (2008). Longitudinal associations between reading and mathematics. *Developmental Neuropsychology*, 33, 410-426.
- Gronlund, N. E. (1995). *How to write and use instructional objectives* (5th ed.). Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Güner, M. (2016). *Türkçe dersinde otantik görev temelli otantik materyal kullanımının öğrencilerin okuduğunu anlama, yazma becerileri ve yazma motivasyonları üzerindeki etkisi* [Yüksek lisans tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Güneş, F. (2000). *Okuma yazma öğretimi ve beyin teknolojisi*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Güneş, G. & Adnan, B. (2011). Dördüncü sınıf matematik dersi öğretim programının uygulanmasından yansımalar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(41), 192-205.
- Hebert, J. R., Ma, Y., Clemow, L., Ockene, I. S., Saperia, G., Stanek, E.J., Merriam, P. A., & Ockene, J. K. (1997). Gender differences in social desirability and social approval bias in dietary self-report. *American Journal Of Epidemiology*, 146(12), 1046-1055.
- Hedin, R. L., Mason, L. H. & Gaffney, J. S. (2011). Comprehension strategy instruction for two students with attention-related disabilities. *Preventing School Failure*, 55(3), 148-157.
- Herrington, J., & Oliver, R. (2000). An instructional design framework for authentic learning environments. *Educational technology research and development*, 48(3), 23-48.
- Hite, S. (2009). *Improving problem solving by improving reading skills. Math in the middle institute partnership summative projects for MA degree*. University of Nebraska-Lincoln.
- Hollingshead, C. & Ostrander, R. (2006). How can I help my students who struggle with reading comprehension?. *Journal Of Adventist Education*, April/May, 15-20.

- Jacobs, H. H. (1989). *Interdisciplinary curriculum: Design and implementation*. Association for supervision and curriculum development. Alexandria: Pitt Street.
- Kablan, Z., Baran, T. ve Hazer, Ö. (2013). İlköğretim matematik 6-8 öğretim programında hedeflenen davranışların bilişsel süreçler açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 347-366.
- Kanatlı, F. & Çekici, Y. (2013). Türkçe öğretiminde disiplinler arası olanaklar. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 223-234.
- Kanold, T. D., Briars, D., & Fennell, F. (2011). *What principals need to know about teaching and learning mathematics*. Bloomington: Solution Tree Press.
- Karacaoğlu, Ö. C. (2009). Öğretmenlerin sınıf içi yeterliliklerine ilişkin bir araştırma. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(30), 62-78.
- Karakuş Aktan, E. N. (2019). *Okuma stratejisi eğitiminin ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama ve matematik dersindeki problem çözme becerilerine etkisi*. [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Keskin Deniz, M. (2013). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinde okuduğunu anlama becerisi ile matematik dersindeki akademik başarı arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi.
- Keşan, C., Kaya, D. & Yetişir, Ş. (2008). Türkçe-matematik birlikteliğinin öğrenci başarısını etkileme gücü üzerine bir araştırma. *Üniversite ve Toplum* 8(2), 1-8.
- Kilpatrick, J., Swafford, J., & Findell, B. (2001). (Eds.). *Adding it up: Helping children learn mathematics*. Washington: National Academy Press.
- Koçyiğit, S. (2014). Otantik öğrenme-öğretme yaklaşımı. İçinde G. Ekici (Ed.), *Etkinlik örnekleriyle güncel öğrenme-öğretme yaklaşımları* (ss. 347-392). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Koğar, H. & Gelbal, S. (2015). Üniversite öğrencilerinin sosyal beğenirlik tercihlerinin yargıcı kararları ile ölçeklenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 136-152.
- Koyuncu, B. & Ilgaz, G. (2019). Matematik öğretimi sürecinde ülkelerin eğitim girdilerini ne kadar etkin kullandıklarının TIMSS 2015 verilerine göre incelenmesi. *İlköğretim Online*, 18(4), 1732-1750.
- Lamb, J. (2010). Reading grade levels and mathematics assessment: An analysis of Texas mathematics assessment items and their reading difficulty. *The Mathematics Educator*, 20(1), 22-34.
- Lowrie, T. (2002). Young children posing problems: the influence of teacher intervention on the type of problems children pose. *Mathematics Education Research Journal*, 14(2), 87-98.
- Maden, S. (2014). *Türkçe ve aktif öğrenme*. Giresun: Kirazofis Kitapevi.
- Matel, P. B. (2013). *Reading comprehension and mathematical problem-solving skills of fourth year high school students of taqaytay city science national high school* (Unpublished Thesis Master Of Science). Master of Arts in Education major in Mathematics Cavite State University, Indan.
- Memnun, D. & Kanbur, N. İ. (2020). Üçüncü sınıf öğrencilerinin okuma becerilerine göre problem çözme başarıları ve çözüm sürecinde karşılaştıkları güçlükler. *OPUS International Journal of Society Researches*, 15(22), 927-965. <https://doi.org/10.26466/opus.639152>
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2018). Matematik dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1,2,3,4,5,6,7 ve 8. Sınıflar), Ankara. Erişim adresi <https://ttkb.meb.gov.tr>.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2019). Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar). Erişim adresi <https://ttkb.meb.gov.tr>.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2022). PISA 2022 Türkiye raporu. Erişim adresi https://pisa.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2024_01/26152640_pisa2022_rapor.pdf.

- National Council of Teachers of Mathematics [NCTM] (2010). Common core state standards for mathematics. Retrieved from <http://www.nctm.org/ccssm/>.
- Niss, M. (1996). Goals of mathematics teaching. In A. J. Bishop, K. Clements, C. Keitel, J. Kilpatrick & C. Laborde (Eds.) *International handbook of mathematics education* (pp. 11-47). Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Obalı, B. (2009). *Öğrencilerin fen ve teknoloji akademik başarılarıyla Türkçede okuduğunu anlama ve matematik başarıları arasındaki ilişki* [Yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Oliva, P. (2005). *Developing the curriculum* (6th ed.). Pearson Education, Inc.
- Özcan, B. N. & Delil, A. (2018). İlköğretim matematik öğretmenlerinin hazırladıkları testlerin öğretim programı kazanımları açısından bir analizi. *Kastamonu Education Journal*, 26(6), 1910-1917. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.2212>
- Özcan, Z. Ç. & Doğan, H. (2018). A longitudinal study of early math skills, reading comprehension and mathematical problem solving. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 8(1), 01-18.
- Özcan-Tepe, Y. (2016). *Ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisi ile matematik dersinde problem çözme başarıları arasındaki ilişki* [Yüksek lisans tezi]. Fırat Üniversitesi.
- Özdemir, A. & Sertsöz, T. (2006). Okuduğunu anlama davranışının kazandırılmasının matematik başarısına etkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 23, 237-257.
- Öztürk, M., Akkan, Y. & Kaplan, A. (2020) Reading comprehension, mathematics self-efficacy perception, and mathematics attitude as correlates of students' non-routine mathematics problem-solving skills in Turkey. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 51(7), 1042-1058. <https://doi.org/10.1080/0020739X.2019.1648893>
- Patton, M. Q. 2002. *Qualitative evaluation and research methods* (3rd ed.). London: Sage Publications.
- Polya, G. (1997). *Nasıl çözmeli?* (F. Halatçı, Çev.). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Reidel, J., Tomaszewski, T., & Weaver, D. (2003). Improving student academic reading achievement through the use of multiple intelligence teaching strategies.
- Rose, D. S., Parks, M., Androes, K., & McMahan, S. D. (2000). Imagery-based learning: Improving elementary students' reading comprehension with drama techniques. *The Journal of Educational Research*, 94(1), 55-63.
- Senemoğlu, N. (2004). *Gelişim öğrenme ve öğretim, kuramdan uygulamaya* (9. baskı). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Sert, A. (2010). *İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Star, J. R., Lynch, K. & Perova, N. (2011). Matematik öğretmen adaylarının sınıf özelliklerine katılım becerilerini geliştirmek için videoyu kullanmak. In M. G. Sherin, V. R. Jacobs & R. A. Philipp (Eds.), *Matematik öğretmenin fark etmesi: Öğretmenlerin gözünden görmek* (pp. 117-133). New York: Routledge.
- Stoyanova, E. (2003). Extending students' understanding of mathematics via problem posing. *The Australian Mathematics Teacher*, 59 (2), 32-40.
- Şahin, A. E. (2009). Eğitim fakültesinde hizmet kalitesinin eğitim fakültesi öğrenci memnuniyet ölçeği (EF-ÖMÖ) ile değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37, 106-122.
- Şavur, İ. (2020). *Üniversite öğrencilerinde sosyal onay ihtiyacı: Yetiştirilme tutumlarına yönelik algı ve benlik kurgusunun rolü* [Yüksek Lisans Tezi]. Hasan Kalyoncu Üniversitesi.
- Şen, A. Z. & Nakiboğlu, C. (2020). Kimya öğretmenlerinin alan eğitimi bilgisi temelinde öğretim programı bilgilerinin fiziksel ve kimyasal değişimler konusu kapsamında incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 138-155. <https://doi.org/10.17679/inuefd.461240>
- Tahiroğlu, M. (2014). Değerler eğitimi yöntemleriyle desteklenen bir akıcı okuma ve okuduğunu anlama çalışması. *Electronic Turkish Studies*, 9(8), 793-811.
- Tatar, E. & Soylu, Y. (2006). Okuma anlamadaki başarının matematik başarısına etkisinin belirlenmesi üzerine bir çalışma. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(2) 503-508.

- Töre, E. (2020). Öz-yeterlilik ve iç denetim odağının yenilikçi iş davranışına etkisi: Konaklama işletmelerine yönelik bir araştırma. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(1), 155-167.
- Tuohimaa, P. M. V., Aunola, K., & Nurmi J. E. (2008). The association between mathematical word problems and reading comprehension. *Educational Psychology*, 28(4), 409-426.
- Turan, A. & Tabak, S. (2021). Sınıf öğretmenlerinin ilkokul 4. sınıf matematik dersi öğretim programına (2018) yönelik görüşleri: Bir karma yöntem çalışması. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(229), 463-491. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.659479>
- Tyler, R. W. (2014) Eğitimde programların ve öğretimin temel ilkeleri. Ankara: Pegem Akademi.
- Uçar, Z. T. & Demirsoy, N. H. (2010). Eski-yeni ikilemi: Matematik öğretmenlerinin matematiksel inançları ve uygulamaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(39), 321-332.
- Ulu, M., Tertemiz, N., & Peker, M. (2016). Okuduğunu anlama ve problem çözme stratejileri eğitiminin ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin rutin olmayan problem çözme başarısına etkisi. *Afyon Kocatepe University Journal of Social Sciences*, 18(2), 303-340.
- Uzun, C. (2010). *İlköğretim öğrencilerinin matematik dersi problem çözme başarılarının bazı demografik değişkenler ve okuduğunu anlama becerisi açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, C. (2006). *Kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Yılmaz, H. (2020). *İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin akıcı okuma düzeyi ile okuduğunu anlama ve rutin olmayan problem çözme başarısı arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Doktora tezi, Kırıkkale Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>

EXTENDED ABSTRACT

1. INTRODUCTION

The study aims to determine the learning outcomes related to reading comprehension skills in the second, third and fourth grade mathematics curriculum, and to examine the problems experienced in the process and the solution suggestions for the process in line with teachers' opinions. In international exams where reading and mathematical literacy skills are evaluated periodically, it is seen that Turkey ranks 30th-40th in the rankings among world countries and OECD countries. Within the scope of mathematical literacy assessed in this process, students are expected to use mathematical concepts, facts and processes and to make sense of and evaluate mathematical results. Reading skills, on the other hand, require students to understand, use, relate and evaluate texts presented in different fields (MoNE, 2022). Therefore, it is not realistic to expect students who have not fully acquired reading comprehension skills to be successful in mathematics as well as other courses (Çavuşoğlu, 2010; Özcan-Tepe, 2016; Keskin-Deniz, 2013). Because reading comprehension skills are needed for making sense of information and problem solving processes in establishing the relationship between numbers, symbols and mathematical expressions in mathematics lessons (Aydın-Akay, 2004; Göktaş & Gürbütürk, 2012; Tatar & Soylu, 2006). The starting point of these needs is the outcomes that guide the selection and organization of the content of the curriculum and the effective planning, implementation and evaluation of the learning-teaching process (Senemoğlu, 2004).

For this reason, it is thought that examining the learning outcomes related to reading comprehension skills in the mathematics curriculum is very important for the success of the program in practice. In this context, with the results to be obtained from the research, it is thought that important contributions will be made to the curriculum development studies to be carried out in order to solve the problems experienced in the process of structuring the primary school mathematics course outcomes and students' achievement of the outcomes. In order to improve students' current competencies related to mathematical thinking and reading comprehension skills, it is necessary to first identify the problems experienced in the process and examine the factors that cause the problems. Therefore, the results obtained from the research are expected to guide teachers in identifying and eliminating the problems.

2. METHOD

In the study, explanatory sequential design, one of the mixed method designs, was used. In the study, it was aimed to first determine the mathematics course outcomes related to reading comprehension skills that students have problems in achieving according to classroom teachers, and then to examine in depth the problems that make it difficult to achieve the related outcomes. For this reason, an explanatory sequential design was preferred in the study. The sample of the study consisted of 167 second, third and fourth grade teachers working in private and public institutions affiliated to the Ministry of National Education in Tavşanlı district of Kütahya province. The participants for the qualitative data were 15 classroom teachers, five of whom were working in the second grade, five in the third grade, and five in the fourth grade, who were selected from this sample using maximum diversity sampling.

Three different questionnaires prepared to be applied to classroom teachers working at the second, third and fourth grade levels were used to collect the quantitative data of the study. The questionnaires consist of two parts. The first part of the questionnaires included items to determine the demographic characteristics of the teachers, and the second part included the teachers' opinions on the level of achievement of the outcomes. In line with the answers given by the teachers, the outcomes that were ranked as no, partially and were largely evaluated as outcomes that could not be fully achieved. Three different semi-structured interview forms to be applied to second, third and fourth grade teachers were used to collect qualitative data. The interview forms consisted of two parts: personal information and interview questions. In the second part, there are seven main questions and probing questions prepared by taking the quantitative findings into consideration, aiming to determine the opinions on the problems experienced

in achieving the learning outcomes in different learning domains and solution suggestions. In the analysis of quantitative data, frequency and percentage calculations were made from descriptive statistical techniques. In the analysis of qualitative data, inductive content analysis approach was used.

3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

As a result, it was determined that 22.50% of the outcomes in the second grade mathematics curriculum, 32% of the third grade outcomes, and 50.87% of the fourth grade outcomes were completely achieved. It was determined that the majority of the learning outcomes that were problematic to be achieved were in the learning areas of "numbers and operations" and "measurement". In order to solve the problems experienced in the process, it was concluded that the development of cognitive skills that support reading comprehension, teaching practices that support and evaluate skill acquisition, explanatory and guiding curriculum structure and supportive implementation environment are needed.

These conclusions suggest that problem solving activities should be supported by preliminary preparation activities for students' reading comprehension skills that aim to establish a relationship between conceptual and procedural knowledge and should be integrated with authentic learning experiences. In line with the need for an explanatory and guiding curriculum structure, it is thought that the outcomes in the primary school mathematics curriculum should be restructured by considering the principles of goal writing and making them suitable for student level.

The conclusions reached in the study are limited to the data obtained from second, third and fourth grade teachers. In this context, it is recommended to conduct studies in which the opinions of mathematics teachers are consulted to determine the level of achievement of the outcomes related to reading comprehension skills of middle school students. In addition, the problems encountered by elementary school students related to reading comprehension during the mathematics teaching process can be examined in depth through case studies.

EK 1- ANKET FORMU- İKİNCİ SINIF

I.BÖLÜM-KİŞİSEL BİLGİLER

Çalıştığınız Kurum:.....

1. Cinsiyetiniz: () a. Kadın () b. Erkek
2. Mesleki Kıdeminiz:
() a. 1-5 Yıl () b. 6-10 Yıl () c. 11-15 Yıl () d. 16-20 Yıl () e. 21 Yıl ve üzeri
3. Çalıştığınız Kurum
() a. Özel () b. Kamu
4. Okuttuğunuz Sınıf Düzeyi:
() a. 2. Sınıf () b. 3. Sınıf () c. 4. Sınıf
5. Öğrenim Durumunuz:
() a. Ön Lisans () b. Lisans () c. Yüksek Lisans () d. Doktora
6. Mezun Olduğunuz Okul:
() a. Öğretmen Okulu
() b. Eğitim Yüksek Okulu
() c. Eğitim/Eğitim Bilimleri Fakültesi
() d. Fen Edebiyat Fakültesi
() e. Diğer, lütfen belirtiniz; (.....)

II. BÖLÜM- ANKET MADDELERİ

No	KAZANIMLAR	Hayır	Kısmen	Büyük Ölçüde	Evet
1.	Nesne sayısı 100'den az olan bir çokluğu model kullanarak onluk ve birlik gruplara ayırır, sayı ile ifade eder.				
2.	Verilen bir çokluktaki nesne sayısını tahmin eder, tahminini sayarak kontrol eder.				
3.	Aralarındaki fark sabit olan sayı örüntülerini tanır, örüntünün kuralını bulur ve eksik bırakılan öğeyi belirleyerek örüntüyü tamamlar.				
4.	100'den küçük doğal sayılar arasında karşılaştırma ve sıralama yapar.				
5.	Toplamları 100'e kadar (100 dâhil) olan doğal sayılarla eldesiz ve eldeli toplama işlemini yapar.				
6.	İki sayının toplamında verilmeyen toplananı bulur.				
7.	İki doğal sayının toplamını tahmin eder ve tahminini işlem sonucuyla karşılaştırır.				
8.	Zihinden toplama işlemi yapar.				
9.	Doğal sayılarla toplama işlemini gerektiren problemleri çözer.				

İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programında Okuduğunu Anlama Becerisiyle İlişkili Kazanımlara Ulaşmada Yaşanan Sorunların Belirlenmesi

(Determining the Problems in Reaching the Learning Outcomes Related to Reading Comprehension Skills in the Primary School Mathematics Curriculum)

No	KAZANIMLAR	Hayır	Kısmen	Büyük Ölçüde	Evet
10.	100'e kadar olan doğal sayılarla onluk bozmayı gerektiren ve gerektirmeyen çıkarma işlemini yapar.				
11.	100 içinde 10'un katı olan iki doğal sayının farkını zihinden bulur.				
12.	Doğal sayılarla yapılan çıkarma işleminin sonucunu tahmin eder ve tahminini işlem sonucuyla karşılaştırır.				
13.	Toplama ve çıkarma işlemleri arasındaki ilişkiyi fark eder.				
14.	Eşit işaretinin matematiksel ifadeler arasındaki "eşitlik" anlamını fark eder.				
15.	Doğal sayılarla toplama ve çıkarma işlemini gerektiren problemleri çözer.				
16.	Çarpma işleminin tekrarlı toplama anlamına geldiğini açıklar.				
17.	Doğal sayılarla çarpma işlemi yapar.				
18.	Doğal sayılarla çarpma işlemi gerektiren problemler çözer.				
19.	Bölme işleminde gruplama ve paylaşırma anlamlarını kullanır.				
20.	Bölme işlemini yapar, bölme işleminin işaretini (\div) kullanır.				
21.	Bütün, yarım ve çeyreği uygun modeller ile gösterir; bütün, yarım ve çeyrek arasındaki ilişkiyi açıklar.				
22.	Geometrik şekilleri kenar ve köşe sayılarına göre sınıflandırır.				
23.	Geometrik cisim ve şekillerin yön, konum veya büyüklükleri değiştiğinde biçimsel özelliklerinin değişmediğini fark eder.				
24.	Yer, yön ve hareket belirtmek için matematiksel dil kullanır.				
25.	Tekrarlayan bir geometrik örüntüde eksik bırakılan öğeleri belirleyerek tamamlar.				
26.	Bir geometrik örüntüdeki ilişkiyi kullanarak farklı malzemelerle aynı ilişkiye sahip yeni örüntüler oluşturur.				
27.	Standart uzunluk ölçme birimlerini tanır ve kullanım yerlerini açıklar.				
28.	Uzunlukları metre veya santimetre birimleri türünden tahmin eder ve tahminini ölçme sonucuyla karşılaştırarak kontrol eder.				
29.	Standart olan veya olmayan uzunluk ölçme birimleriyle, uzunluk modelleri oluşturur.				

No	KAZANIMLAR	Hayır	Kısmen	Büyük Ölçüde	Evet
30.	Uzunluk ölçme birimi kullanılan problemleri çözer.				
31.	Kuruş ve lira arasındaki ilişkiyi fark eder.				
32.	Değeri 100 lirayı geçmeyecek biçimde farklı miktarlardaki paraları karşılaştırır.				
33.	Paralarımızla ilgili problemleri çözer.				
34.	Zaman ölçme birimleri arasındaki ilişkiyi açıklar.				
35.	Zaman ölçme birimleriyle ilgili problemleri çözer.				
36.	Nesneleri standart araçlar kullanarak kilogram cinsinden tartar ve karşılaştırır.				
37.	Kütle ölçme birimiyle ilgili problemleri çözer.				
38.	Standart olmayan sıvı ölçme birimlerini kullanarak sıvıların miktarını ölçer ve karşılaştırır.				
39.	Standart olmayan sıvı ölçme birimleriyle ilgili problemleri çözer.				
40.	Herhangi bir problem ya da bir konuda sorular sorarak veri toplar, sınıflandırır, ağaç şeması, çetele veya sıklık tablosu şeklinde düzenler; nesne ve şekil grafiği oluşturur.				

EK 2- GÖRÜŞME FORMU- İKİNCİ SINIF

I.BÖLÜM-KİŞİSEL BİLGİLER

Cinsiyetiniz:

Mesleki deneyim yılınız:

Görev yaptığınız sınıf düzeyi:

Görev yaptığınız okulun sosyoekonomik düzeyi:

Öğrenim durumunuz:

Eğer lisansüstü eğitim yaptıysanız alanınız:

Mezun olduğunuz fakülte:

Sınıf mevcudunuz:

Hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim programlarınızda matematik ve okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişkiye hizmet eden bir ders ya da içerik ile karşılaştınız mı?

Yanıtınız evet ise bu dersin/içeriğin özelliklerinden kısaca bahseder misiniz?.....

II.BÖLÜM-GÖRÜŞME SORULARI

- İkinci sınıf matematik dersi öğretim programı öğrenme kazanımları hakkındaki görüşleriniz nelerdir?
 - Programda yer alan öğrenme kazanımlarının okuduğunu anlama becerisiyle ilişkisi konusunda neler düşünüyorsunuz?
 - Okuduğunu anlama becerilerine hizmet eden öğrenme kazanımlarını öğrencilere kazandırmak için neler yapıyorsunuz?

Sonda 1. Bu süreçte kullandığınız öğretim yöntem ve teknikleri nelerdir?

Sonda 2. Öğretim yöntem ve tekniklerini seçerken dikkate aldığınız etmenler nelerdir?

Sonda 3. Kullandığınız bu yöntem tekniklerin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine nasıl katkı sağladığını gözlemliyorsunuz?

Sonda 4. Öğrencilerin bu öğrenme kazanımlarına ulaşabilmeleri için disiplinler arası çalışmalar yapıyor musunuz? Yanıtınız evet ise bu çalışmaların özellikleri hakkında neler söylemek istersiniz?

Sonda 5. Öğrencilerin bu öğrenme kazanımlarına ulaşabilmeleri için hangi materyallerden yararlanıyorsunuz?

Sonda 6. Teknoloji destekli öğretimi ve dijital ortamları (akıllı tahta, z-kitap, dinamik geometri yazılımları, video, animasyon vb.) bu öğrenme kazanımlarına ulaşılmasında etkili görüyor musunuz? Niçin?
 - Okuduğunu anlama becerisine hizmet eden öğrenme kazanımlarına ulaşıp ulaşılamadığını nasıl belirliyorsunuz?
- Matematik dersi öğretim sürecinde karşılaştığınız en önemli sorun nedir? Bu sorunun kaynakları sizce neler olabilir? Niçin?
- Sayılar ve işlemler öğrenme alanında yer alan ve okuduğunu anlama becerisiyle ilişkili olan bazı öğrenme kazanımlarına tam anlamıyla ulaşamadığı belirlenmiştir. Size göre öğrenciler bu öğrenme kazanımlarının hangilerine ulaşmakta güçlük yaşıyorlar?
 - Sayılar ve işlemler öğrenme alanında yer alan bu öğrenme kazanımlarına ulaşılmasında yaşanan sorunların nedenleri neler olabilir?

Sonda 1. Öğrenme kazanımlarının açıklığı ve anlaşılabilirliği konusunda neler söylemek isterseniz?

Sonda 2. Bu öğrenme kazanımlarının sınıf düzeyine uygunluğu hakkındaki görüşleriniz nelerdir?

Sonda 3. Sayılar ve işlemler öğrenme alanındaki konuların disiplinler arası özellikleri hakkındaki görüşleriniz nelerdir?

Sonda 4. Öğrencilerin bu öğrenme kazanımlarına daha kolay ulaşmaları için diğer derslerle (alanlarla) ilişkili olan hangi bilgi ve becerilere gereksinim duyduklarını düşünüyorsunuz? Niçin?

- Sayılar ve işlemler öğrenme alanında yer alan bu öğrenme kazanımlarına ulaşılmasında yaşanan sorunların çözümüne yönelik önerileriniz nelerdir?

4. Ölçme öğrenme alanında yer alan ve okuduğunu anlama becerisiyle ilişkili olan bazı öğrenme kazanımlarına tam anlamıyla ulaşamadığı belirlenmiştir. Size göre öğrenciler bu öğrenme kazanımlarının hangilerine ulaşmakta güçlük yaşıyorlar?

- Ölçme öğrenme alanında yer alan bu öğrenme kazanımlarına ulaşılmasında yaşanan sorunların nedenleri neler olabilir?

Sonda 1. Öğrenme kazanımlarının açıklığı ve anlaşılabilirliği konusunda neler söylemek isterseniz?

Sonda 2. Bu öğrenme kazanımlarının sınıf düzeyine uygunluğu hakkındaki görüşleriniz nelerdir?

Sonda 3. Ölçme öğrenme alanındaki konuların disiplinler arası özellikleri hakkındaki görüşleriniz nelerdir?

Sonda 4. Öğrencilerin bu öğrenme kazanımlarına daha kolay ulaşmaları için diğer derslerle (alanlarla) ilişkili olan hangi bilgi ve becerilere gereksinim duyduklarını düşünüyorsunuz? Niçin?

- Ölçme öğrenme alanına yer alan bu öğrenme kazanımlarına ulaşılmasında yaşanan sorunların çözümüne yönelik önerileriniz nelerdir?

5. Geometri öğrenme alanında yer alan ve okuduğunu anlama becerisiyle ilişkili olan bazı öğrenme kazanımlarına tam anlamıyla ulaşamadığı belirlenmiştir. Size göre öğrenciler bu öğrenme kazanımlarının hangilerine ulaşmakta güçlük yaşıyorlar?

- Geometri öğrenme alanında yer alan bu öğrenme kazanımlarına ulaşılmasında yaşanan sorunların nedenleri neler olabilir?

Sonda 1. Öğrenme kazanımlarının açıklığı ve anlaşılabilirliği konusunda neler söylemek isterseniz?

Sonda 2. Bu öğrenme kazanımlarının sınıf düzeyine uygunluğu hakkındaki görüşleriniz nelerdir?

Sonda 3. Geometri öğrenme alanındaki konuların disiplinler arası özellikleri hakkındaki görüşleriniz nelerdir?

Sonda 4. Öğrencilerin bu öğrenme kazanımlarına daha kolay ulaşmaları için diğer derslerle (alanlarla) ilişkili olan hangi bilgi ve becerilere gereksinim duyduklarını düşünüyorsunuz? Niçin?

- Geometri öğrenme alanına yer alan bu öğrenme kazanımlarına ulaşılmasında yaşanan sorunların çözümüne yönelik önerileriniz nelerdir?

6. Veri işleme öğrenme alanında yer alan ve “herhangi bir problem ya da bir konuda sorular sorarak veri toplar, sınıflandırır, ağaç şeması, çetele veya sıklık tablosu şeklinde düzenler; nesne ve şekil grafiği oluşturur.” öğrenme kazanımına tam anlamıyla ulaşamadığı belirlenmiştir.

- Bu öğrenme kazanımına ulaşılmasında yaşanan sorunların nedenleri neler olabilir?

Sonda 1. Öğrenme kazanımının açıklığı ve anlaşılabilirliği konusunda neler söylemek isterseniz?

Sonda 2. Öğrenme kazanımının sınıf düzeyine uygunluğu hakkındaki görüşleriniz nelerdir?

Sonda 3. Veri işleme öğrenme alanındaki konuların disiplinler arası özellikleri hakkındaki görüşleriniz nelerdir?

Sonda 4. Öğrencilerin bu öğrenme kazanımlarına daha kolay ulaşmaları için diğer derslerle (alanlarla) ilişkili olan hangi bilgi ve becerilere gereksinim duyduklarını düşünüyorsunuz? Niçin?

İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programında Okuduğunu Anlama Becerisiyle İlişkili Kazanımlara Ulaşmada Yaşanan Sorunların Belirlenmesi

(Determining the Problems in Reaching the Learning Outcomes Related to Reading Comprehension Skills in the Primary School Mathematics Curriculum)

- Bu öğrenme kazanımına ulaşılmasında yaşanan sorunların çözümüne yönelik önerileriniz nelerdir?
7. Eklemek istediğiniz farklı görüş ve öneriniz varsa belirtirseniz sevinirim.

Araştırmanın etik izni

ARAŞTIRMANIN ETİK İZİNİ

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Rektörlüğü Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 07.10.2020

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 75621633-044

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

1. yazarın araştırmaya katkı oranı %60, 2. yazarın araştırmaya katkı oranı %40'dır.

Yazar 1: Araştırmanın tasarlanması, verilerin toplanması ve analizi, raporlaştırma aşamalarında aktif rol almıştır.

Yazar 2: Araştırmanın tasarlanması, yöntemin belirlenmesi, verilerin analizi, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları ve araştırmanın raporlanması aşamalarına danışmanlık yapmıştır.

ÇATIŞMA BEYANI

Araştırmada herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.



Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)

Bolu Abant İzzet Baysal University
Journal of Faculty of Education

2024, 24(2), 1029 – 1048. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2024.-1339833>



STEM Eğitiminde Proje Tabanlı Öğrenme Yöntemi Kullanımının Bilgilerin Kalıcılığına ve STEM'e Yönelik Tutuma Etkisi

The Impact of Project-Based Learning Method in STEM Education on Knowledge Retention and Attitude towards STEM

Üzeyir BEKERECİ¹, Ergin HAMZAOĞLU²,

Geliş Tarihi (Received): 08.08.2023

Kabul Tarihi (Accepted): 15.05.2024

Yayın Tarihi (Published): 24.06.2024

Öz: Bu çalışmada, fen, teknoloji, mühendislik ve matematik (STEM) eğitiminde proje tabanlı öğrenme yöntemi kullanımının ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin basınç konusundaki bilgilerinin kalıcılığına ve STEM'e yönelik tutumlarına etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu Kahramanmaraş ilinde bir devlet ortaokulunun sekizinci sınıfında öğrenim gören 60 öğrenciden oluşmaktadır. Bu çalışma karma yöntem araştırması olarak tasarlanmıştır. Uygulama deney ve kontrol gruplarında ön testlerin yapılması, etkinliğin gerçekleştirilmesi ve son testlerin yapılması ile altı haftada tamamlanmıştır. Deney ve kontrol grubu öğrencilerine uygulama tamamlandıktan dört hafta sonra başarı testi tekrar uygulanarak kalıcılık için veri toplanmıştır. Çalışmanın nicel verileri araştırmacı tarafından geliştirilen başarı testi ve hazır olarak kullanılan STEM'e yönelik tutum ölçeği ile toplanmıştır. Çalışmanın nitel verileri araştırmacı tarafından geliştirilen görüşme formu ile toplanmıştır. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin kalıcılık testi puanları MANCOVA testi ile deney grubu öğrencilerinin STEM'e yönelik tutum puanları t-testi ile analiz edilmiştir. Görüşme formunun analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Bu çalışmada STEM eğitiminde proje tabanlı öğrenme yöntemi kullanımının öğrencilerin öğrenmelerinde kalıcılığı sağladığı ve STEM'e yönelik tutumlarını anlamlı düzeyde artırdığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin diğer konularda da STEM etkinlikleri yapmaya istekli oldukları tespit edilmiştir. STEM eğitiminde farklı öğrenme yöntemleri kullanılarak öğrenmelerin kalıcılığı ve öğrencilerin STEM'e yönelik tutumlarının araştırılması önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: Kalıcılık, STEM, STEM tutum.

&

Abstract: This study aims to examine the impact of using project-based learning method in science, technology, engineering and mathematics (STEM) education on the knowledge retention and attitudes towards STEM of eighth-grade students in a public middle school in Kahramanmaraş province, Turkey. The study group consists of 60 students from the eighth grade. The research design is a mixed-method study. The application continued for six weeks with the pre-tests, the activity and the post-tests in the experimental and control groups. The achievement test was re-applied to the experimental and control group students four weeks after the application was completed, and data were collected for permanence. The quantitative data of the study were collected through an achievement test developed by the researcher and a STEM attitude scale that was used in its original form. The qualitative data were collected through an interview form also developed by the researcher. The retention test scores of the experimental and control groups were analyzed using MANCOVA test. The STEM attitude scores of the experimental group were analyzed using t-test. Content analysis method was employed for the analysis of the interview data. The results of this study indicate that using project-based learning method in STEM education leads to higher knowledge retention and significantly improves students' attitudes towards STEM. In addition, it has been found that students are willing to do STEM activities in other subjects. Further research can be conducted to investigate the impact of different learning methods in STEM education on knowledge retention and students' attitudes towards STEM.

Keywords: Knowledge retention, STEM, STEM attitude

Atıf/Cite as: Bekereci, Ü. ve Hamzaoglu, E. (2024). STEM eğitiminde proje tabanlı öğrenme yöntemi kullanımının bilgilerin kalıcılığına ve STEM'e yönelik tutuma etkisi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 1029-1048. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2024.-1339833>

İntihal-Plagiarizm/Etik-Ethic: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aibuelt>

Copyright © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University– Since 2015- Bolu

*Bu çalışmada 'Bekereci, Ü. (2022). STEM öğrenme modelinde proje tabanlı öğrenme yöntemi ve istasyon tekniği kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına, kalıcılığa ve STEM'e yönelik tutumlarına etkisi' isimli doktora tezinden yararlanılmıştır.

¹ Sorumlu Yazar: Dr. Üzeyir BEKERECİ, Milli Eğitim Bakanlığı, Temel Eğitim Bölümü, uzo_1071@hotmail.com, ORCID:0000-0002-6492-7521

² Prof.. Dr. Ergin HAMZAOĞLU, Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilgisi Öğretmenliği, erginhamzaoglu@gazi.edu.tr, ORCID:0000-0001-6053-6796

1. GİRİŞ

Günümüz dünyasında öğrencilerin yaşamlarında karşılaştığı sorunların birden fazla disiplin ile ilişkili olması, bu sorunların çözümlerinde disiplinlerin bir arada kullanılmasını gerektirmektedir (Akaygün & Aslan-Tutak, 2016). Bilimin teknoloji ile entegrasyonunu öne çıkaran fen, teknoloji mühendislik ve matematik-Science, Technology, Engineering, Mathematics (STEM) eğitim modeli, öğrencilerin iletişim halinde gündelik problemlere çözümler ürettikleri onların etkili ve kalıcı öğrenmelerini destekleyen eğitim modellerindedir (Korkmaz & Buyruk, 2016).

Öğrencilerin STEM alanlarına karşı olumlu tutum geliştirmeleri ve bu alanlardaki mesleklere yönelmeleri, karşılaştıkları sorunlarda bilimi teknoloji ile dizayn ederek çözümler ortaya koyabilmeleri bakımından önemlidir. Günümüzde girişimci, iletişim becerileri güçlü, STEM alanlarında düşünen, tasarım yapan, üretebilen, sorunları çözebilen ve kendini sürekli geliştiren bireylere ihtiyaç duyulmaktadır (Bybee, 2010).

STEM eğitiminde disiplinler arası sınırlar kaldırılır ve disiplinler arası bilgi ve beceriler gerçek yaşam problemlerinin çözümünde kullanılır. Başka bir ifade ile öğrencilerin edindikleri bilgileri gerçek yaşam problemlerinde kullanma becerileri ve öğrenme durumları arasındaki ilişki bu yaklaşımın odak noktasıdır. Açık uçlu ve birden çok çözümü olan yaşam problemlerinin çözümünde proje merkezli stratejiler daha derin ve anlamlı öğrenme deneyimi sunmaktadır (Vasquez vd., 2013).

Türkiye’deki öğrencilerin ortaokul düzeyinde STEM eğitim modelini tanımaları daha derin ve anlamlı öğrenmeler edinmelerine katkı sağlayabilir (Bekereci, 2022). Öğrencilerin STEM eğitim modelini tanımlarında ortaokul düzeyi hassastır (Knezek vd., 2013). Bu eğitim düzeyinde STEM eğitim modelinin önemsenmesi öğrencilerin bu alanlarla ilgili tutumlarının iyileştirilmesine katkı sağlayabilir (Christensen vd., 2015).

STEM eğitim modelinde en sık kullanılan yöntemlerden biri de proje tabanlı öğrenme yöntemidir (Yıldırım & Selvi, 2017). Proje tabanlı öğrenme yönteminde öğrencilerin disiplinler arası problemler için yaptığı çalışmalar günlük yaşamda mühendislerin işbirlikli çalışmalarına benzemektedir. STEM eğitim modelinde öğrencilerin anlamlı ve kalıcı öğrenmeler gerçekleştirebilmeleri için iyi tanımlanmamış ve içinde disiplinler arası problemler bulunduran pedagojik uygulamalarla meşgul olmaları gerektiği vurgulanmıştır (Korkmaz, 2002). Proje tabanlı öğrenme süreci ile STEM eğitim modeli yaklaşımının özellikleri ve amaçları bakımından örtüştüğü ve birlikte kullanılmalarının uygun olduğu söylenebilir. (Marshall, Horton & Austin-Wade, 2007).

Kalıcı öğrenme için, öğrencilerin çalıştıkları konuda yeni bilgiler öğrenmesi ve yeni bilgileri önceki deneyimlerinden kazandığı bilgilerle bütünleştirmesi gerekir (Taşpınar, 2012). Bilgiler arasında ilişki kurma, bilgilerin kullanılacağı uygulamalar gerçekleştirme ve bilgileri sentezleyerek ürün açığa çıkarma anlamlı öğrenmenin gerçekleşmesini sağlar (Erdem, 2005). STEM eğitim modeli ve proje tabanlı öğrenme yönteminin birlikte kullanılması öğrencilerin karşılaştıkları problemlere çözümler üretmelerini ve ortaya somut bir ürün çıkartmalarını sağlayarak öğrenmelerin kalıcılığını artırabilir (Wang, 2016).

Literatür incelendiğinde STEM eğitiminde akademik başarı (Biçer, 2019), girişimcilik becerisi (Eker, 2020), motivasyon (Eren & Dökme, 2022), STEM tutum (Bekereci, 2022), öz yeterlik algısı (Irak, 2019), bilimsel süreç becerileri (Şirin, 2020) değişkenlerinin incelendiği çalışmalara rastlanmaktadır.

Özcan ve Koca (2019) tarafından basınç konusunda STEM uygulamalarının akademik başarıya ve STEM’e yönelik tutuma etkisi araştırılmıştır. Araştırmanın sonucunda STEM uygulamasının akademik başarıyı ve STEM’e yönelik tutumu artırdığı tespit edilmiştir. Bu çalışmada Özcan ve Koca (2019) tarafından yapılan araştırmadan farklı olarak akademik başarıdaki artışın kalıcı olup olmadığı incelenmiştir. STEM’e yönelik tutumun incelenmesi anlamında ise benzerlik göstermektedir.

Turgutalp (2021) çalışmasında 8. sınıf basınç konusunda STEM etkinlikleri kullanımının akademik başarıları ve girişimcilik becerisine etkisini araştırmıştır. Bu konuda yapılan STEM uygulamalarının akademik başarıyı ve girişimcilik becerisini artırdığı görülmüştür. Bu çalışma öğrenim seviyesi ve seçilen

konu bakımından Turgutalp (2021) çalışması ile benzerlik göstermekte incelenen değişken açısından farklılaşmaktadır.

Literatürde ortaokul sekizinci sınıf basınç konusunda STEM eğitiminin proje tabanlı öğrenme yöntemi ile birlikte kullanıldığı ve öğrencilerin kalıcı öğrenmelerinin incelendiği çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmanın öğrencilerin kalıcı öğrenmeler gerçekleştirmelerine, STEM'e karşı olumlu tutum geliştirmelerine ve ürün oluşturma becerilerinin gelişmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.1. Araştırmanın amacı ve cevap aradığı sorular

Bu çalışmada, STEM eğitiminde proje tabanlı öğrenme yöntemi kullanımının ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin basınç konusundaki bilgilerinin kalıcılığına ve uygulama yapılan öğrencilerin STEM tutumlarına etkisini incelemek amaçlanmıştır. Araştırmada şu sorulara cevaplar aranmıştır:

- 1- STEM etkinliği kullanılan öğrenciler ile mevcut öğretim programı kullanılan öğrencilerin kalıcılık puanlarında anlamlı bir farklılık görülmekte midir?
- 2- STEM etkinliği kullanılarak derslerin işlendiği öğrencilerin STEM tutumlarında anlamlı farklılaşma görülmekte midir?
- 3- STEM etkinliği kullanılarak derslerin işlendiği öğrencilerin STEM tutumlarının alt boyutlarında anlamlı bir farklılığa rastlanmakta mıdır?
- 4- STEM uygulamasının yapıldığı öğrencilerin uygulama ile ilgili görüşleri nelerdir?

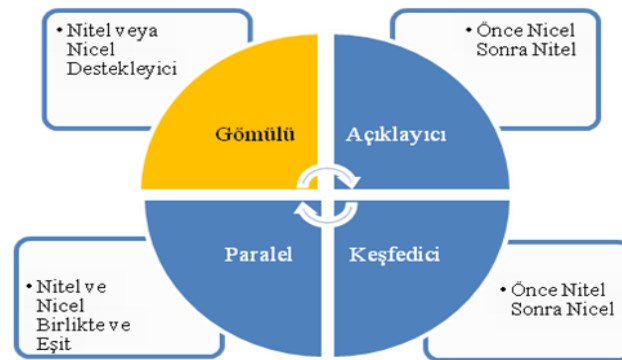
1.2. Araştırmanın sınırlılıkları

Bu araştırma 2020-2021 öğretim yılında covid-19 küresel salgınından dolayı uygulama ve kalıcılık testlerinin yapıldığı 10 haftalık süre ile sınırlandırılmıştır. Araştırmada kullanılan malzemelerin kolay ulaşılabilir ve az maliyetli malzemelerden seçilmesi oluşturulan ürünleri sınırlandırmıştır. Bu araştırma fen bilimleri dersi 8. sınıf basınç konusu ile sınırlıdır.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın modeli

Çeşitli alanlarda kullanılan karma araştırma yöntemi eğitim alanında da kullanılmaktadır (Leech & Onwuegbuzie, 2007). Karma araştırma yönteminin güçlü ve zayıf yönleri bulunmaktadır. Karma araştırma yönteminin en güçlü yanı nitel ve nicel yöntemlerin birlikte kullanımı ile birinin eksikliğini diğerinin gidermesi ve daha etkili sonuçlar elde edilmesidir. Eğitim çalışmalarında en çok kullanılan karma yöntemler dört grupta sınıflandırılabilir (Creswell, 2008). Bu sınıflandırma ve özellikleri Şekil 1'de özetlenmiştir.



Şekil 1. Karma yöntem araştırmalarının sınıflandırılması

Gömülü karma yöntem araştırmalarında nitel veya nicel verilerden herhangi biri diğeri desteklemek amacıyla kullanılabilir (Creswell, 2008). Bu araştırmada nicel verileri desteklemek amacıyla nitel veriler toplanmıştır. Creswell (2008) sınıflandırmasına göre bu araştırma gömülü karma yöntem araştırmaları sınıfındadır.

2.2. Çalışma grubu

Çalışmanın evrenini 2020-2021 öğretim yılında, Kahramanmaraş İlinde öğrenim gören ortaokul 8. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışma grupları random (rastgele) örnekleme yöntemi ile oluşturulmuştur. Bu yöntemde araştırılacak grupların özelliklerini ortaya koymak ve grupları karşılaştırmak amaçlanır (Büyüköztürk, 2013). Bu araştırmada aynı sınıf düzeyinde öğrenciler seçilerek karşılaştırılmıştır. Çalışma grubu STEM uygulaması yapılan 30 öğrenci ile mevcut müfredat uygulanan 30 öğrenciden oluşturmaktadır.

2.3. Veri toplama araçları ve süreci

Çalışmada başarı testi ve STEM'e yönelik tutum ölçeği nicel verilerin toplanmasında, görüşme formu ve araştırmacı gözlem notları ise nitel verilerin toplanmasında kullanılmıştır.

2.3.1. Başarı testi

Başarı testi öğrencilerin akademik başarılarını ölçmek amacıyla Bekereci (2022) tarafından geliştirilmiştir. Başarı testlerinin yeterli düzeyde geçerliğe sahip olması beklenir. Kapsam geçerliği geçerlik belirleme türlerinden biridir. Kapsam geçerliğinin sağlanması uzman görüşlerinin alınması ve belirtke tablosunun hazırlanması şeklinde iki yol izlenmektedir (Metin, 2014). Başarı testinde kapsam geçerliğinin sağlanması amacıyla belirtke tablosu hazırlanmış ve uzman görüşlerine başvurulmuştur (Bekereci, 2022). Bekereci (2022) tarafından basınç konusu için hazırlanan 28 maddelik taslak test formunun pilot uygulaması 240 sekizinci sınıf öğrencisi ile yürütölmüştür. Pilot uygulamada hazırlanan testin madde analizini yapabilmek ve güvenilirliğini belirlemek için bu konuyu işlemiş olan ve uygulamanın dışında kalan öğrenciler seçilmiştir. Pilot uygulama sonrasında yeterli ayırt edicilikte olmayan üç soru taslak testten çıkarılmıştır. Testin son halinde çoktan seçmeli 25 madde yer almaktadır. Başarı testinden alınabilecek en düşük puan 0 en yüksek puan 100 dür. Başarı testinde her doğru cevap için 4 puan verilmiştir. Başarı testinde bulunan 25 maddenin her biri için istatistiksel analizler yapılmıştır. Ulaşılan sonuçlar tablo 1.'de belirtilmiştir.

Tablo 1.

Başarı Testi Sonuçları

Betimsel Değerler	İstatistikler
Madde sayısı	25
Aritmetik ortalama	53,4
Varyans	316,21
Standart sapma	17,78
Skewness	.15
Kurtosis	.52
En yüksek puan	95
En düşük puan	30
Medyan	52,5
Ortalama güçlük	.53
Testin ayırt edicilik katsayısı	.43
KR-20 indeksi	.83

Tablo 1.'ye göre başarı testi ağrıklık olarak orta zorlukta maddelerden oluşturmaktadır. Başarı testinde yer alan maddelerin tümünün ayırt edicilik değerleri kabul edilebilir değer aralığında ($r_j : 0,30-1$) olduğu tespit edilmiştir. KR-20 güvenilirlik değerinin .80'in üstünde olması puanların güvenilir olduğunu göstermektedir (Can, 2014). Başarı testinin güvenilirlik katsayısı KR-20 .83 olarak hesaplanmıştır. Hazırlanan başarı testinin güvenilir olduğu söylenebilir (Can, 2014).

2.3.2. STEM'e yönelik tutum ölçeği

STEM'e yönelik tutum ölçeği, Friday Institute (2012) tarafından 6-12. sınıf öğrencilerinin STEM alanlarına yönelik tutumlarını ortaya çıkarmak için geliştirilmiştir. Ölçekte 37 madde bulunmakta olup 5'li likert tipinde hazırlanmıştır. Ölçekten alınabilecek puanlar 37 ile 185 arasında değişmektedir. Özcan ve Koca (2019) tarafından Türkçe'ye uyarlanan ölçeğin dört alt boyutu bulunmaktadır. STEM'e yönelik tutum ölçeğinin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .80 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin alt boyutlarında bulunan değerler matematik .79, fen .82, mühendislik-teknoloji .78 ve 21. yüzyıl becerileri .83 şeklindedir. Araştırmada bulunan değerler göz önüne alındığında bu ölçeğin yeterli güvenirlikte olduğu söylenebilir (Büyüköztürk, 2013).

2.3.3. STEM etkinlikleri görüşme formu

Bu araştırmada nitel verilerin toplanmasında kullanılan araçlardan biri de yarı yapılandırılmış görüşme formudur. Yarı yapılandırılan görüşmelerde, görüşmenin bazı kısımları öğrencilerin serbestçe cevaplar vermesine imkan tanıyan sorulardan meydana gelir (Erkuş, 2017). Görüşme tekniği bireylerin deneyimlerine, fikirlerine, duygularına, eleştirilerine ve önerilerine ilişkin bilgi edinmede oldukça etkilidir (Yıldırım & Şimşek, 2011). Bu araştırmada kullanılan 'STEM Etkinlikleri Görüşme Formu' öğrencilerin STEM etkinlikleri hakkındaki düşüncelerini açığa çıkarmak amacıyla alan yazın taramaları da dikkate alınarak Irak (2019) ve Akkaya (2019) araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Görüşme formunda öğrencilere dört adet soru yöneltilmiş ve soruların anlaşılır olmasına dikkat edilmiştir. Görüşme formunun oluşturulmasında Kökdemir (2003) referans alınmıştır. Görüşme formlarının öğrencilere uygulanması sürecinde, öğrencilerden formları yazılı olarak doldurmaları istenmiştir.

2.3.4. Araştırmacı gözlem notları

Öğrencilerin STEM eğitim modelinde bulunması gereken özellikleri uygulamalar sırasında kullanıp kullanmadıklarını görmek amacıyla etkinlikler boyunca araştırmacı tarafından gözlem notları tutulmuştur. Araştırma boyunca ulaşılan verilerin raporlaştırılmasında alan notları yaygın olarak kullanılır (Ary vd., 2018). Gözlem çeşitlerinden biri olan katılımcı gözlemci çeşidinde araştırmacı grubun içerisinde ve grup ile iletişim halinde çalışır. Gözlemlenen grup bu durumun farkındadır (Lodico vd., 2010). Araştırmacı gözlem notlarını STEM eğitiminde olması gereken sorular sorma ve sorunları belirleme, modeller yapma ve kullanma, plan yapma, veri analizini ve yorumunu yapma, matematiği doğru ve etkili kullanma, çözüm için taslak oluşturma becerileri dikkate alınarak hazırlanmıştır (NRC, 2012).

2.4. Verilerin analizi

Nicel verilerin analizi için parametrik ya da nonparametrik istatistiksel yöntemler kullanılabilir. Hangi analiz yönteminin kullanılacağı birtakım ölçütlere göre belirlenir. Kalaycı (2005)'e göre veriler üzerinde parametrik yöntemlerin kullanılabilmesi için;

- Denekler evrenden rastgele ve birbirinden bağımsız olarak seçilmelidir.
- Elde edilen veriler sürekli (aralıklı, oransal) olmalıdır.
- Elde edilen veriler normal dağılım göstermelidir.
- Varyanslar eşit olmalıdır.

Bu çalışmada denekler evrenden rastgele ve birbirinden bağımsız olarak seçilmiştir. Elde edilen veriler sürekli veri tipindedir. Çalışmadan elde edilen verilerin dağılımının incelemesi amacıyla Shapiro Wilk testi kullanılmıştır. Elde edilen verilerin normallik testi sonucunda ulaşılan p anlamlılık değeri .05 anlamlılık düzeyinden büyükse verilerin normal dağılıma sahip olduğu anlaşılır (Can, 2014). Deney grubu başarı testi ön test, son test ve kalıcılık testi puanlarının betimsel istatistik bilgileri tablo 2.'de sunulmuştur.

Tablo 2.*Deney Grubu Başarı Testi Betimsel İstatistik Değerleri*

Başarı testi	n	\bar{X}	ss	Min	Max	Basıklık	Çarpıklık
Ön test	30	27,5	6,82	16	44	-.507	-.275
Son test	30	83,6	6,37	72	100	.016	.713
Kalıcılık	30	82,7	7,36	72	96	-.048	.562

Tablo 2.'ye göre deney grubunun puanlarının normal dağılıma sahip olduğu görülmektedir. [$z=1,95 \leq z(\text{çarpıklık}_{\text{ön test}}=.275, \text{çarpıklık}_{\text{son test}}=.713, \text{çarpıklık}_{\text{kalıcılık}}=.562, \text{basıklık}_{\text{ön test}}=.507, \text{basıklık}_{\text{son test}}=.016, \text{basıklık}_{\text{kalıcılık}}=-.048) \leq +z=+1,95$]. Veriler üzerinde yapılan normallik testi sonuçlarına Tablo 3.'de yer verilmiştir.

Tablo 3.*Deney Grubunun Başarı Testi Normallik Testi Sonuçları*

Başarı testi	Shapiro Wilk		
	İstatistik	sd	p
Ön test	.956	30	.263
Son test	.915	30	.076
Kalıcılık	.937	30	.085

Tablo 3.'de verilen değerler incelendiğinde deney grubu başarı testi puanlarının normal dağıldığı ($p>.05$) görülmektedir. Kontrol grubu başarı testi puanlarının betimsel istatistik bilgileri tablo 4.'de gösterilmiştir.

Tablo 4.*Kontrol Grubu Başarı Testi Betimsel İstatistik Değerleri*

Başarı testi	n	\bar{X}	ss	Min	Max	Basıklık	Çarpıklık
Ön test	30	26,7	8,05	4	44	-.435	-.524
Son test	30	72,9	7,13	64	92	-.487	.063
Kalıcılık	30	68,6	6,84	60	88	-.516	.189

Tablo 4.'ye göre kontrol grubunun ön test, son test ve kalıcılık puanlarının normal dağılıma sahip olduğu anlaşılmaktadır. [$-z=-1,95 \leq z(\text{çarpıklık}_{\text{ön test}}=-.524; \text{çarpıklık}_{\text{son test}}=.063, \text{çarpıklık}_{\text{kalıcılık}}=.189, \text{basıklık}_{\text{ön test}}=.435; \text{basıklık}_{\text{son test}}=.487, \text{basıklık}_{\text{kalıcılık}}=.516) \leq +z=+1,95$]. Veriler üzerinde yapılan normallik testi sonucu tablo 5.'de gösterilmiştir.

Tablo 5.*Kontrol Grubu Başarı Testi Normallik Testi Sonuçları*

Başarı testi	Shapiro Wilk		
	İstatistik	sd	p
Ön test	.945	30	.132
Son test	.967	30	.446
Kalıcılık	.953	30	.198

Tablo 5.'ye göre kontrol grubu puanlarının normal dağılıma sahip olduğu ($p>.05$) görülmektedir. Deney grubuna uygulanan STEM'e yönelik tutum ölçeğine (SYTÖ) ait puanların betimsel istatistik bulguları tablo 6.'da gösterilmiştir.

Tablo 6.*Deney Grubu SYTÖ Betimsel İstatistik Sonuçları*

SYTÖ	n	\bar{X}	ss	Min	Max	Basıklık	Çarpıklık
Ön test	30	93	7,75	82	109	-.762	.281
Son test	30	134,3	18,67	96	168	-.603	-.027

Tablo 6.'ya göre deney grubunun SYTÖ puanlarının normal dağılımda olduğu görülmektedir. [$-z=-1,95 \leq z(\text{çarpıklık}_{\text{ön test}}=.281; \text{çarpıklık}_{\text{son test}}=-.027, \text{basıklık}_{\text{ön test}}=-.762; \text{basıklık}_{\text{son test}}=-.603) \leq +z=+1,95$]. Veri setine uygulanan normallik testi sonuçlarından tablo 7.'de gösterilmiştir.

Tablo 7.

Deney Grubu SYTÖ Normallik Testi Sonuçları

SYTÖ	Shapiro Wilk		
	İstatistik	sd	p
Ön test	.958	30	.259
Son test	.984	30	.928

Tablo 7.'ye göre deney grubu SYTÖ puanlarının normal dağıldığı ($p > .05$) görülmektedir.

Parametrik testlerde başka bir varsayım olan varyans homojenliğinin incelenmesi için levene testi kullanılır. Kullanılan levene testi sonuçlarında p anlamlılık değerinin .05 anlamlılık düzeyinden büyük olması verilerin varyanslarının homojen olduğunu gösterir (Can, 2014). Bu çalışmada grupların varyanslarının eşitliğine Levene testi ile bakılmış ve son test puanlarına ilişkin varyanslarının homojen olduğu görülmüştür ($F_{(1,58)} = .412$; $p = .536 > .05$). MANCOVA analizinin varsayımlarından bir diğeri de çalışmada kullanılacak ortak değişkenin bağımlı değişkenler ile yüksek düzeyde ilişkiye sahip olmasıdır. (Büyüköztürk, 2012). Bu çalışmada ortak değişken olarak alınan ön test ile son test ve kalıcılık puanları arasındaki ilişki için korelasyon katsayıları hesaplanmış ve tablo 8.'de bu değerler gösterilmiştir.

Tablo 8.

Başarı Testi Korelasyon Katsayıları

Değişken	Korelasyon katsayısı	
	Son test	Kalıcılık
Başarı testi ön test	.88	.78

Tablo 8.'de öğrencilerin ön test puanları ile son test ve kalıcılık puanlarının ($r = .88$, $r = .78$) yüksek düzeyde bir ilişkiye sahip olduğu görülmektedir. Tablo 8.'den öğrencilere uygulanan ön testin ortak değişken olarak analizlere dahil edilmesinin uygun olduğu anlaşılmaktadır. Etki büyüklüğü bilimsel araştırmaların raporlaştırılmasında araştırmının hipotezlerinin doğrulanması veya reddedilmesi adına önemli bir ölçüttür. Etki büyüklüğü örneklem verilerinin sonuçlarında araştırma öncesi tanımlanmış beklentilerdeki sapma miktarını ifade eden değerdir (Cohen, 1988). Bu yüzden bu çalışmada çalışma grupları arasındaki farklılıkların incelenmesinde p değeri ile birlikte etki büyüklükleri de hesaplanarak dikkate alınmıştır. Bu çalışmada toplanan veriler üzerinde hangi analiz yöntemlerinin kullanılacağına karar vermek amacıyla yapılan testlerin incelenmesi sonucunda çalışmadaki veriler üzerinde parametrik testlerin yapılmasının uygun olduğu anlaşılmıştır. Bu çalışmanın nicel verilerinin analizinde t-testi ve F-testi (MANCOVA) kullanılmıştır. Bu çalışmada nitel veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir.

2.5. Araştırmanın Etik İzni

Yapılan bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Gazi Üniversitesi Ölçme Değerlendirme Etik Alt Çalışma Grubu.

Etik değerlendirme kararının tarihi: 14.07.2020

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 91610558-302.08.01

2.6. Uygulama

Uygulama sürecinde deney grubunda STEM temelli ders planında yer alan uygulama yönergesine göre etkinlik gerçekleştirilmiştir. Kontrol grubuna mevcut öğretim programı uygulanmıştır. Uygulama deney ve kontrol gruplarında ön testlerin yapılması, etkinliğin gerçekleştirilmesi ve son testlerin yapılması ile altı hafta boyunca devam ettirilmiştir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerine uygulama tamamlandıktan dört hafta sonra başarı testi tekrar uygulanarak kalıcılık için veri toplanmıştır.

Açılır Kapanır Köprü Etkinliği

Hazırlık: Deney grubunda bulunan öğrencilerin her birine çalışma yaprağı ve uygulama yönergesinin bulunduğu yazılı materyaller dağıtılmıştır. Öğrenciler beşer kişilik gruplara ayrılmıştır. Grupların heterojen olmasına dikkat edilmiştir. Öğrenciler etkinlik hakkında tartışmışlardır. Bu tartışmalardan sonra öğrenciler tarafından en uygun fiyata en iyi ürünü oluşturacağı düşünülen malzemeler listelenmiştir. Öğrencilerin listeledikleri malzemeler araştırmacı tarafından temin edilmiştir. Gruplara akıllı tahtadan tekne, gemi ve çeşitli büyüklükte köprülerin yer aldığı fotoğraflar gösterilmiş ardından bilgi temelli hayat problemi gruplara sunulmuştur.

Bilgi Temelli Hayat Problemi (BTHP):

Tekneler geçiyor köprüden. Ufukta büyük bir gemi yolunu şaşırmış! Geçemiyor köprü'nün altından. Gemiler ne kadar büyük olursa olsun geçebilmeli köprüden. Bu soruna bir çözüm bulmamız şart! Amerika'da açılıp kapanabilen köprüler var. Biz de bugün açılıp kapanabilen köprü prototiplerini oluşturarak önce bu ders kapsamında test edeceğiz. Sonrasında ise boğazlarımızda köprüleri kurarak büyük gemilerin geçebilmesini sağlayacağız. Bilgi temelli hayat problemini inceleyen öğrenciler köprü görsellerinden de faydalanarak bilgi temelli hayat probleminin çözümü için tahminlerde bulunmuşlardır.

Tahmin:

- Ö1. 'Köprü'nün altından büyük gemiler geçemez'.
- Ö2. 'Gemi köprüye çarparak bataabilir'.
- Ö9. 'Gemilerin direkleri köprüden geçerken kırılabilir'.

Problemin Tanımlanması: Gruplar araştırma problemini bilgi temelli hayat problemini de dikkate alarak köprü'nün altından geçemeyen ya da direği köprüye çarpan gemiler şeklinde ilgili kısma yazmışlardır.

Çözüme Karar Verme: Öğrenciler problemin çözümünde ihtiyaç duyabilecekleri bilimsel bilgileri, kavramları, tanımları ve ilkeleri çalışma yaprağında bulunan bölüme yazmışlardır. Gruplar temel değişkenler, verilen görev ve sınırlamaları da dikkate alarak probleme alternatif çözüm önerileri getirmişlerdir. Öğrencilerin probleme getirdikleri çözüm önerilerinden birkaçına aşağıda yer verilmiştir.

- Ö11. 'Köprü'nün ayaklarını yükseltebiliriz'.
- Ö26. 'Köprü açılır kapanır şeklinde yapılırsa problem çözülebilir'.
- Ö30. 'Köprü'nün ayakları alçalıp yükselirse problem çözülebilir'.

Çözüm önerilerini belirten öğrenciler maliyet, kolaylık ve sınırlılıkları da dikkate alarak köprü'nün açılıp kapanır olması ile problemin çözülebileceğine karar vermişlerdir.

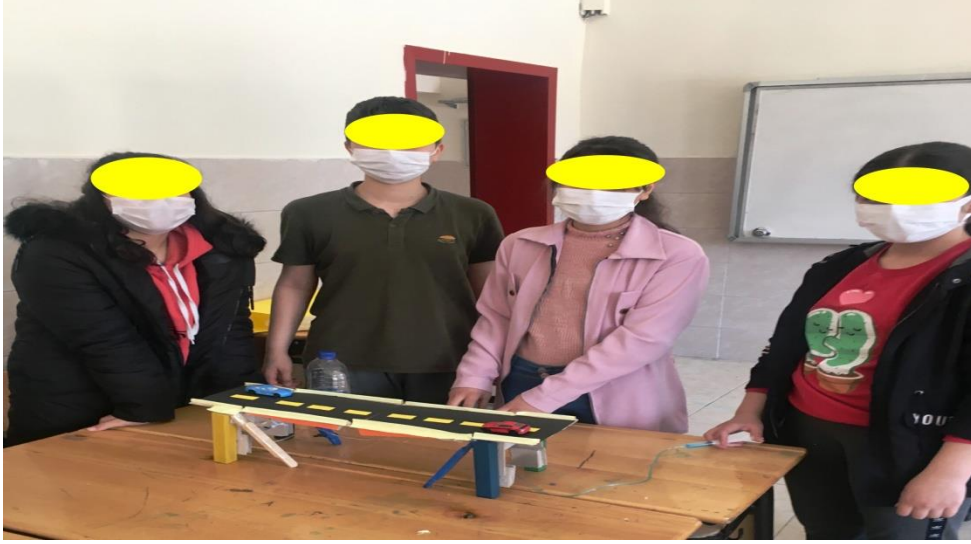


Şekil 2. Öğrenciler tasarım aşamasında

Tasarım: Öğrencilerden malzemeleri incelemeleri istenmiştir. Malzemeleri inceleyen öğrenciler kendi tasarımlarını çalışma yaprağına çizmişler ve tasarımlarının çalışma prensibini yazılı olarak ifade etmişlerdir.

Prototip Ürün Oluşturma: Öğrenciler tasarımlarına bağlı kalarak prototip ürünlerini oluşturmuşlardır.

Prototipi Test Etme: Öğrenciler açılır kapanır köprü prototiplerinin çalışıp çalışmadığını test etmişlerdir. Öğrenciler prototiplerinin sağlıklı çalışmadığını gözlemlemişlerdir.



Şekil 3. Öğrenciler prototip ürünlerini test etme aşamasında

Yeniden Tasarım: Grup üyeleri tasarımlarını yeniden gözden geçirerek hatalı gördükleri bölümleri düzeltmişlerdir. Öğrenciler serum hortumunda hava bulunduğunu ve bu durumun köprünün çalışmasını engellediğini tespit etmişlerdir.

Yeniden Prototip Oluşturma: Grup üyeleri yeniden tasarım sürecindeki düzeltmeleri dikkate alarak yeniden prototip oluşturmuşlardır. Grup üyeleri serum hortumunun içindeki hava alındığında sorunun düzeleceğini düşünerek yeniden prototip oluşturma aşamasında bu sorunu çözmüşlerdir.

Değerlendirme: Grup üyelerine köprünün yükselme miktarı nedir? Köprünün yükselme miktarını nasıl artırabilirsiniz? Farklı yoğunlukta sıvılar kullandığınızda köprünüzün yükselme miktarında ne gibi değişiklikler oldu? Soruları sorularak gözlemler yapmaları istenmiştir. Öğrenciler gözlemleri sonrasında farklı yoğunlukta sıvılar kullanıldığında köprünün açılma miktarının farklılaştığını, yoğunluğu fazla olan sıvılarda köprünün açılma miktarının daha fazla olduğunu ifade etmişlerdir. Diğer gruplarda da yukarıda anlatılan adımlar uygulanmıştır.



Şekil 4. Öğrenciler yeniden prototip ürün oluşturma ve değerlendirme aşamasında

3. BULGULAR

3.1. Nicel verilerden elde edilen bulgular

Araştırmanın birinci alt probleminin test edilmesinde MANCOVA analizi kullanılmıştır. Tablo 9.'da MANCOVA analizi bulgularına yer verilmiştir.

Tablo 9.

MANCOVA Analizi Bulguları

Değişken	Wilks'	Lambda	Hipotez	Hata sd	Hata sd	Çoklu F	p
Başarı Testi (Grup)	.101		2		55	243,76	.000

Tablo 9.'a göre ön test sonuçları kontrol altına alındığında grupların kalıcılık puanlarında görülen fark anlamlıdır. [$F_{(2;56)} = 243,76$ ve $p = .000 < .05$]. Bu anlamlı farklılığın hangi grup lehine olduğunun belirlenmesinde grupların her birinin başarı testi son-test ve kalıcılık puanlarına bakılmış ve bulguları tablo 10.'da gösterilmiştir.

Tablo 10.

Grupların Başarı Testi Son Test ve Kalıcılık Puan Ortalamaları

Gruplar	Test türü	\bar{X}	%95 Güven	
			aralığı alt sınır	aralığı üst sınır
Başarı testi	Deney	83,73	77,28	89,24
	Kontrol	72,80	66,42	78,54
	Deney	81,14	76,56	87,92
	Kontrol	64,30	60,76	68,16

Tablo 10.'a göre deney grubu son test puanları 77,28 ile 89,24 arasında değerler almaktadır. Aynı grubun kalıcılık puanları 76,56 ile 87,92 aralığındadır. %95 güven aralığında deney grubunun son test puanları ile kalıcılık puanları örtüşmektedir. Deney grubunun son test ve kalıcılık puanları arasında anlamlı fark yoktur. %95 güven aralığında kontrol grubu son test puanları 66,42 ile 78,54 arasındadır. Kalıcılık testi puanları ise 60,76 ile 68,16 arasındadır. Kontrol grubunun son test puanları ile kalıcılık puanları örtüşmemektedir. Kontrol grubunun son-test ve kalıcılık puanları arasındaki fark anlamlıdır. Araştırmanın ikinci alt problemi için yapılan bağımlı gruplar t-testi sonuçları tablo 11.'de gösterilmiştir.

Tablo 11.

Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları

STEM'e yönelik Testler	n	\bar{X}	ss	sd	T	p	η^2
tutum ölçeği	30	92	7,76	2	-12,93	.000	.83
(SYTÖ)	30	132	18,68				

Tablo 11.'e göre deney grubu öğrencilerinin STEM'e yönelik tutum ölçeği (SYTÖ) puanlarına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ön-test ve son-test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Bu farkın son test puanları lehine olduğu görülmektedir. STEM etkinliklerinin öğrenciler üzerindeki etkisini ortaya çıkarmak amacıyla hesaplanan etki büyüklüğünün değeri $\eta^2=.83$ olarak bulunmuştur. Araştırmanın üçüncü alt problemi için yapılan t-testi sonuçları ve STEM'e yönelik tutum ölçeğinin alt boyutlarında gerçekleşen etki düzeylerini gösteren değerler tablo 12.'de gösterilmiştir.

Tablo 12.

Deney Grubu Öğrencilerinin SYTÖ Alt Boyutlarında Ön Test Son Test Puan Ortalamaları, T-Testi Sonuçları ve Etki Büyüklüğü Değerleri

SYTÖ alt

boyutları	Test	n	\bar{X}	ss	sd	T	p	η^2
Matematik	Ön test	30	23,4	8,36	29	-19,742	.000	.82
	Son test	30	31,7	8,52				
Fen	Ön test	30	22,6	6,76	29	-38,524	.000	.85
	Son test	30	32,9	7,38				
Mühendislik ve teknoloji	Ön test	30	24,1	7,54	29	-15,273	.000	.86
	Son test	30	34,8	7,29				
21. yüzyıl becerileri	Ön test	30	32,3	9,16	29	-19,678	.000	.79
	Son test	30	38,5	9,38				

Tablo 12.'de deney grubu öğrencilerinin uygulama öncesi ve sonrası SYTÖ alt boyutlarına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde matematik, fen, mühendislik-teknoloji ve 21. Yüzyıl becerileri alt boyutlarının tamamında $p<.05$ anlamlılık düzeyinde fark bulunmuştur. Etki büyüklüğü değerleri matematik alt boyutu için $\eta^2= .82$, fen alt boyutu için $\eta^2= .85$, mühendislik ve teknoloji alt boyutu için $\eta^2= .86$, 21. Yüzyıl becerileri alt boyutu için $\eta^2= .79$ olarak bulunmuştur.

3.2. Nitel verilerden elde edilen bulgular

STEM uygulamasının yapıldığı deney grubu öğrencilerinin uygulama ile ilgili görüşleri nelerdir? Alt problemine ilişkin STEM etkinliği görüşme formundan elde edilen veriler, görüşme sorularına göre sırası ile analiz edilmiş ve elde edilen bulgular aşağıda gösterilmiştir.

Yapılan uygulama öncesinde herhangi bir STEM uygulamasına katıldınız mı? sorusu deney grubu öğrencilerine birinci soru olarak yöneltilmiş, bu soruya öğrencilerin verdiği cevaplardan bir kısmına aşağıda yer verilmiştir.

- Ö2 'İlk defa STEM etkinliğine katıldım.'
- Ö8 'STEM'i ilk defa duydum.'
- Ö16 'STEM kelimesini özel bir okulun reklam afişinde görmüştüm.'
- Ö7, Ö12 'Daha önce bir kurumda STEM etkinliği olarak mançlık yapmıştık.'

STEM etkinliği öncesinde yapılan bilgilendirmeler hakkındaki düşüncelerinizi yazınız ifadesi ile deney grubu öğrencilerinden STEM etkinliği öncesi araştırmacı tarafından yapılan bilgilendirmeler hakkındaki düşüncelerini belirtmeleri istenmiştir.

- Ö9 'STEM ilk defa karşılaştığım bir uygulama olmasına rağmen, araştırmacı tarafından yapılan ön bilgilendirmelerden sonra uygulamaların beni zorlamayacağını düşündüm.'
- Ö13 'STEM zaten bildiğimiz derslerin bir araya gelmesi ile oluşuyormuş.'
- Ö15 'STEM çok sevdiğim dersleri birleştiren bir öğrenme modeli.'

- Ö18 'STEM etkinliğinden önce yapılan bilgilendirmeler yeterliydi.'
- Ö24 'Önceden yapılan bilgilendirme etkinlik sırasında işimi kolaylaştırdı.'
- Ö27 'Ben tasarlamayı ortaya bir ürün çıkarmayı seviyorum STEM tam bana göre.'
- Ö6 'STEM dersleri birleştiriyormuş, ben dersler birleşmeden bile anlamakta zorlanıyorum. Dersler birleşirse hiç anlayamam herhalde.'
- Ö8 'Etkinlik esnasında çok zorlandım. Yapılan bilgilendirmenin yeterli olmadığını düşünüyorum.'

STEM etkinlikleri esnasında arkadaşlarınızla olan iletişiminiz hakkında bilgi veriniz şeklinde yazılan görüşme formu cümlesi ile öğrencilerden grup arkadaşları ile olan iletişimleri hakkında bilgi vermeleri istenmiştir.

- Ö30 'Grup arkadaşlarımla iletişimim güzeldi.'
- Ö11 'Arkadaşlarımla etkinlik esnasında gayet güzel anlaştık.'
- Ö21 'Etkinlik sırasında arkadaşlarımla daha fazla kaynaştığımı fark ettim.'
- Ö22 'Görev paylaşımı, ürün oluşturma, ürünü deneme ve ürün ile ilgili rapor tutma gibi konularda arkadaşlarımla çok güzel iletişimim oldu.'
- Ö5 'Etkinlikler sırasında arkadaşlarımızla sözlü iletişim kurmadan anlaşabiliyorduk.'
- Ö7 'Grup arkadaşlarımla ile iletişim sorunu yaşamadım.'
- Ö15 'Aramızda görev paylaşımı yapabildik birbirimizi anlayabildik bence çok iyi iletişim kurduk.'
- Ö13 'Grup arkadaşlarımla etkinlik boyunca beni aralarına almak istemedi.'
- Ö22 'Benim fikirlerim gruptaki arkadaşlarımla tarafından dikkate alınmadı hiç anlayamadık.'
- Ö29 'Arkadaşlarımla iletişimimiz hiç iyi değildi.'

Başka konularda da STEM etkinliği yapmak ister misiniz? Nedenleri ile birlikte yazınız sorusu öğrencilere yöneltilmiş ve diğer konularda da STEM etkinliği yapma istekleri konusundaki düşünceleri öğrenilmeye çalışılmıştır. Öğrencilerin düşünceleri şu şekildedir.

- Ö3 'STEM etkinliği sayesinde konuyu tam olarak anladığımı fark ettim. Diğer konularda da STEM etkinlikleri yapmak isterim.'
- Ö4 'STEM etkinliği yaparak öğrendiğimiz konularda hem fen bilimleri dersinin konusunu hem de matematik dersinin konusunu bir arada öğreniyoruz bu yüzden başka konuları da STEM etkinlikleri yaparak öğrenmek isterim.'
- Ö14 'STEM etkinliği ile işlediğimiz bu konu bende kalıcı oldu bu yüzden diğer konularda da etkinlik yapmak isterim.'
- Ö25 'Hem dersimizi öğreniyoruz hem sorun çözüyoruz o yüzden ilgimi çekiyor diğer konularda da etkinlik yapalım bence.'
- Ö27 'Sonunda ürün yapıyoruz öğrenirken bir şeyler de üretmek harika hissettiriyor bence bütün konuları etkinlikler ile işleyelim.'
- Ö28 'STEM etkinliği sırasında arkadaşlarımla iletişim sorunu yaşadım bu nedenle başka konularda STEM etkinlikleri yapmak istemem.'

Çalışma yapılarında yer alan problemin tanımlanması kısmının grup üyelerinin ortak kararı ile yapıldığı görülmüştür. Öğrencilerin temel bilimsel ilkelerin yazılması bölümünü yapmakta zorlandıkları görülmüştür. Öğrencilerin konunun bilimsel ilkeleri hakkında fikir sahibi olmaları adına araştırmacı tarafından gereken bilgilendirmeler yapılmıştır. Prototiplerin oluşturulmasında kısa duraksamalar yaşandığı tespit edilmiştir. Prototip oluşturma aşamasında grup içerisinde liderlik özelliği baskın olan öğrencilerin daha istekli ve grup üyelerini yönlendirici davranışlar sergilediği gözlenmiştir. Gruplar oluşturdukları ürünlerin prototiplerini başarılı bir şekilde deneyebilmişlerdir. Öğrenciler ürünlerinin çalışmayan kısımlarını düzeltebilmişlerdir. Öğrenciler ürünlerinin işe yarar olmasının yanı sıra estetik görünmesine de önem vermişlerdir. Çalışma boyunca grup üyelerinin iletişimlerinin üst düzeyde olduğu görülmüştür.

4.TARTIŞMA ve SONUÇ

Tablo 10.'a göre deney grubunun son test puanları ile kalıcılık puanları arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. STEM eğitim modelinde proje tabanlı öğrenme yöntemi uygulaması basınç konusu için öğrenilenlerin kalıcılığını sağlayabilmiştir. Mevcut öğretim programı uygulanan kontrol grubunda son test puanları ile kalıcılık puanları arasında anlamlı fark bulunmuştur. Mevcut öğretim programı basınç konusu için öğrenilenlerin kalıcılığını yeterince sağlayamamıştır.

Gürbüz vd. (2019) ortaokul yedinci sınıf güneş sistemi ve ötesi ünitesinin öğretiminde STEM uygulamaları kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına ve kalıcılığa etkisini araştırmışlardır. Çalışmada STEM uygulamalarının öğrencilerin akademik başarılarını artırdığı ve öğrenilenlerin kalıcılığını sağladığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Çalışma ortaokul yedinci sınıf öğrencileri ile güneş sistemi ve ötesi ünitesinde yapılmış olması bakımından bu çalışmadan farklılaşmakta STEM eğitim modeli uygulamasının öğrenilenlerin kalıcılığını sağlaması bakımından bu çalışma ile benzerlik göstermektedir.

Karadeniz (2019) STEM uygulamalarının 9. sınıf üçgenler ünitesindeki kalıcılığını incelemiştir. Çalışmada öğrencilerin bu üniteye akademik bilgilerinin kalıcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışma öğrenci seviyesi ve STEM'in uygulama yöntemi olarak farklı sonuçları bakımından bu çalışma ile benzerdir. Öğrencilere uygulanan STEM eğitim modelinin proje tabanlı öğretim yöntemi ile birlikte kullanılması bu çalışmayı STEM eğitim modeli kullanılarak gerçekleştirilen çalışmalardan ayırmaktadır.

Günlük yaşamdan alınan problemlerin kullanılarak derslerin işlenmesi öğrencilerin problem ile konu arasındaki ilişkiyi fark etmesini sağlar. Öğrencilere gündelik yaşamda karşılaşılabilecek problemler üzerinde uygulamalar yapma fırsatının sunulması onların kalıcı öğrenmeler edinmelerini destekler (Sarpkaya vd., 2007). Bu araştırmada seçilen problemin günlük yaşamda karşılaşılabilecek problemlerden seçilmesinin ve öğrencilere uygulama fırsatı sunulmasının öğrencilerin kalıcı öğrenmelerini desteklediği düşünülmektedir. Bu araştırmada yapılan STEM uygulamasının öğrenilen bilgilerin kalıcılığını sağlaması bakımından literatüre katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

STEM uygulaması yapılan öğrencilerinin SYTÖ ön-test ve son-test puan ortalamaları arasında bulunan fark istatistiksel olarak anlamlıdır. Yapılan uygulamanın öğrencilerin STEM'e yönelik tutumlarını olumlu etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. STEM'e yönelik tutumların alt boyutlarının tümünde (matematik, fen, mühendislik-teknoloji ve yirmi birinci yüzyıl becerileri) öğrencilerin tutumlarının arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmada STEM'e yönelik tutum için hesaplanan eta kare etki büyüklüğü değerlerinin tümünün büyük etki düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Cohen, 1988).

Literatür incelendiğinde STEM eğitim modelinde farklı öğrenme stratejileri ve STEM etkinlikleri ile gerçekleştirilen çalışmalarda da bu çalışmanın sonucuna benzer olarak STEM'e yönelik tutumun olumlu etkilendiği görülmektedir (Doğan, 2019; Erkan, 2023; Kalik, 2022; Koç, 2019; Nacar, 2022; Secer, 2020; Taşçı, 2019).

Lou, Shih, Diez ve Tseng (2011) probleme dayalı öğrenme yönteminin öğrencilerin STEM eğitimine yönelik tutumlarına etkisini araştırmışlardır. Öğrencilerin probleme dayalı öğrenmede STEM eğitimi yoluyla daha sağlam fen ve matematik bilgisi kazanma eğiliminde oldukları ve probleme dayalı öğrenmenin STEM tutumunu geliştirdiği sonucuna ulaşmışlardır. Çalışma STEM eğitiminde kullanılan yöntem bakımından bu çalışmadan farklılaşmakta ulaşılan sonuçlar bakımından benzerdir. Araştırmada öğrencilerin STEM alanlarına yönelik tutumlarının olumlu yönde geliştiğine ulaşılmıştır. Bu çalışmada da öğrencilerin STEM eğitim modeline yönelik tutumlarının olumlu anlamda farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Özcan ve Koca (2019) STEM etkinliklerinin öğrencilerin STEM'e yönelik tutumlarını artırdığı sonucuna ulaşmışlardır. Çalışma öğrencilerin sınıf seviyeleri bakımından bu çalışmadan farklılaşmakta ulaşılan sonuç bakımından bu çalışmaya benzerdir.

Deney grubu öğrencilerinin genel olarak bu çalışmada yapılan uygulama ile ilgili olumlu düşüncelere sahip oldukları görülmüştür. Görüşme formu verilerinin analizinden çalışma öncesi araştırmacı tarafından

yapılan bilgilendirmenin yeterli olduğu, öğrenciler arasındaki iletişimin iyi olduğu, öğrencilerin diğer konularda da STEM etkinlikleri yapmaya istekli oldukları sonuçlarına ulaşılmıştır. Literatürde bu sonuçlar ile benzerlik gösteren çalışmalara rastlanmaktadır (Akkaya, 2019; Erdoğan & Çiftçi, 2017; Ghufron vd., 2016; Kager, 2015; Karahan vd., 2015; Kim vd., 2014; Neccar, 2019; Pekbay, 2017; Uyar vd., 2021).

Gökbayrak ve Karışan (2017) tarafından yapılan çalışmada bu çalışmaya benzer olarak öğrencilerin ders işlenişinde yine aynı yolun izlenmesini istedikleri, bu şekilde yapılan derslerin motivasyonlarını artırdığı ve faydalı olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

4.1. Öneriler

STEM eğitim modeli ile ilgili yapılacak çalışmalarda aşağıdaki önerilerin dikkate alınması çalışmalara katkı sağlayabilir.

- Araştırmada kullanılan etkinlik açılır kapanır köprü ile sınırlıdır. Basınç konusunda farklı STEM etkinlikleri geliştirilerek araştırmaların yapılması STEM eğitime katkı sağlayabilir.
- Etkinliklerde kullanılacak malzemelerin yedeklerinin uygulama öncesinde hazır bulundurulması uygulamada aksamalar yaşanmasını önleyebilir.
- Öğrencilerin uygulama sırasında gruplar halinde çalışmalarını etkinliğin verimini artırabilir.
- STEM eğitim modelinde farklı öğrenme yöntemleri kullanılarak öğrenilenlerin kalıcılığı incelenebilir.
- Bu çalışmada STEM eğitimi için geliştirilen etkinlik farklı etkinliklerin geliştirilmesinde örnek teşkil edebilir.

Kaynakça/Reference

- Akaygün, S. & Aslan Tutak, F. (2016). STEM images revealing STEM conceptions of pre-service chemistry and mathematics teachers. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology*, 4(1), 56-71.
- Akkaya, M. M. (2019). *Kuvvet ve hareket ünitesinde uygulanan stem etkinliklerinin 6.sınıf öğrencilerinin başarı, tutum ve görüşleri üzerine etkisi.*(Tez No. 576607) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Ary, D., Jacobs, L. C., Irvine, C. K. S. & Walker, D. (2018). *Eğitimde araştırmaya giriş.* Cengage Öğrenme.
- Bekerci, Ü. (2022). *STEM öğrenme modelinde proje tabanlı öğrenme yöntemi ve istasyon tekniği kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına, kalıcılığa ve STEM'e yönelik tutumlarına etkisi.* [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Biçer, A. (2019). *STEM yaklaşımına dayalı elektrik devre elemanları konusu öğretiminin 5. sınıf özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin akademik başarılarına ve kalıcılığına etkisi.* [Yüksek lisans tezi, Aksaray Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Ankara: Pegem.
- Büyüköztürk, Ş. (2013). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum.* Ankara: Pegem.
- Bybee, R. W. (2010). Advancing STEM education: A 2020 vision. *Technology and Engineering Teacher*, 70(1), 30-35.
- Can, A. (2014). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi.* Ankara: Pegem.
- Christensen, R., Knezek, G. & Tyler-Wood, T. (2015). Alignment of hands on STEM engagement activities with positive STEM dispositions in secondary school students. *Journal of Science Education and Technology*, 24(6), 898-909.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences.* Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Creswell, J. W. (2008). *Educational research planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research.* International Pearson Merrill Prentice Hall.
- Doğan, İ. (2019). *STEM etkinliklerinin 7. sınıf öğrencilerinin bilimsel süreç becerilerine, fen ve stem tutumlarına ve elektrik enerjisi ünitesindeki başarılarına etkisi.* [Doktora tezi, Balıkesir Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Eker, M. (2020). *STEM eğitimi uygulamalarının 5. sınıf öğrencilerinin fen motivasyonlarına ve girişimciliklerine etkisinin incelenmesi.* [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Erdem, A. R. (2005). Öğrenmede etkili yollar: öğrenme stratejileri ve öğretimi. *İlköğretim Online*, 4 (1), 1-6.
- Erdoğan, İ. ve Çiftçi, A. (2017). Investigating the views of pre-service science teachers on STEM education practices. *International Journal of Environmental and Science Education*, 1055-1065.
- Eren, E. & Dökme, İ. (2022). Fen eğitiminde kullanılan STEM uygulamalarının değerlendirilmesi. *MSKU Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), ISSN 2148-6999.
- Erkan, H. (2023). *Ters yüz öğrenme modeli ile yürütülen stem etkinliklerinin ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin bilimsel yaratıcılık, stem tutum ve stem algıları üzerine etkisi.* [Yüksek lisans tezi, Giresun Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Erkuş, A. (2017). *Davranış bilimleri için bilimsel araştırma süreci.* Ankara: Seçkin.
- Friday Institute for Educational Innovation (2012). *Middle and high school STEM-student survey.* Raleigh, NC: Author.
- Gürbüz, F., Gökçe, Y., Töman, U., Gürbüz, S., Gökçe, Y. (2019). Fen Bilimleri Dersi Güneş Sistemi ve Ötesi Ünitesinde STEM Uygulamalarının Akademik Başarıya ve Kalıcılığa Etkisi. *Journal of Instructional Technologies and Teacher Education*, 8(2), 30-39.

- Irak, M. (2019). 5. Sınıf fen bilimleri dersi ışığın yayılması ünitesine yönelik STEM uygulamalarının akademik başarı ve STEM'e karşı tutum üzerine etkisinin incelenmesi. [Yüksek lisans tezi, Kocaeli Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Kager, E. (2015). *Bir STEM kampına katılımın ortaokul kızlarının STEM tutumları ve beklenen kariyer seçimleri üzerindeki etkileri: Karma yöntem çalışması*. Doctoral Thesis. Ohio Üniversitesi, Institute of Educational Sciences, Ohio.
- Kalaycı, Ş. (2005). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Asil.
- Kalik, G. (2022). *Okul dışı STEM etkinliklerinin BİLSEM öğrencilerinin STEM tutumu ve girişimcilik becerilerine etkisi*. [Yüksek lisans tezi, Kırıkkale Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Karadeniz, H. (2019). *Stem uygulamalarının öğrencilerin stem farkındalıkları üzerine ve üçgenlerünitesindeki başarılarının kalıcılık düzeyine etkisi*. [Yüksek lisans tezi, Bayburt Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Karahan, E., Canbazoglu Bilici, S. & Ünal, A. (2015). Fen, teknoloji, mühendislik ve matematik (FeTeMM) eğitimine medya tasarım süreçlerinin entegrasyonu. *Eurasian Journal of Educational Researches*, 15(60), 221-240.
- Kim, D. H., Ko, D. G., Han, M. J. & Hong, S. H. (2014). STEAM eğitim programı uygulanan fen derslerinin ilköğretim öğrencilerinin yaratıcılık ve ilgi düzeylerine etkisi. *Kore Bilim Eğitimi Derneği Dergisi*, 34 (1), 43-54.
- Knezek, G., Christensen, R., Tyler Wood, T. & Periathiruvadi, S. (2013). Impact of environmental power monitoring activities on middle school student perceptions of STEM. *Science Education International*, 24(1), 98-123.
- Koç, N. (2019). *Tasarım temelli fen eğitiminde BİLTEMME uygulamalarının bilimsel süreç becerilerine, FETEMME meslek ilgilerine ve STEM tutumlarına etkisi*. [Yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Korkmaz (Baylav), H. (2002). *Fen eğitiminde proje tabanlı öğrenmenin yaratıcı düşünme, problem çözme ve akademik risk alma düzeylerine etkisi*. [Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Korkmaz, Ö. & Buyruk, B. (2016). FeTeMM farkındalık ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 13(2), 61-76.
- Kökdemir, D. (2003). *Belirsizlik durumlarında karar verme ve problem çözme*. [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Leech, N. L. & Onwuegbuzie, A. J. (2007). An array of qualitative analysis tools: A call for data analysis triangulation. *School Psychology Quarterly*, 22(3), 557-584.
- Lodico, M., Spaulding, D. & Voegtle, K. (2010). *Eğitim araştırmalarında yöntemler: Teoriden pratiğe*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Lou, S. J., Shih, R. C., Diez, C. R. & Tseng, K. H. (2011). The impact of problem based learning strategies on STEM knowledge integration and attitudes: On exploratory study among female taiwanese senior high school students. *International Journal of Technology and Design Education*. 21(5), 195-215.
- Metin, M. (Ed.). (2014). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Nacar, Z. (2022). *7. sınıf öğrencilerinin stem tutumları ile dijital okuryazarlıkları, öğrenme-öğretme anlayışları ve epistemolojik inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yüksek lisans tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Neccar, D. (2019). *Fen bilimleri dersinde STEM etkinliklerinin ortaokul öğrencilerinin başarısına, fene ilişkin tutumlarına ve STEM'e yönelik görüşlerine etkisi*. [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- National Research Council (NRC). (2012). *A framework for K-12 science education: practices, crosscutting, concepts and core ideas*. Washington, DC: The National Academic.
- Özcan, H. & Koca, E. (2019). STEM'e yönelik tutum ölçeğinin türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(2), 387-401. DOI: 10.16986/HUJE.2018045061

- Özcan, H. & Koca, E. (2019). STEM yaklaşımı ile basınç konusu öğretiminin ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına ve STEM'e yönelik tutumlarına etkisi. *Türk Eğitim Derneği Eğitim ve Bilim Dergisi*, 44(198). 201-227. DOI: 10.15390/EB.2019.7902
- Pekbay, C. (2017). *Fen teknoloji, mühendislik ve matematik etkinliklerinin ortaokul öğrencileri üzerindeki etkileri*. [Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Sarpkaya, Y., Karasekreter, N.& Dogan, M. (2007). Effect of distant education software substructure at information permanence and validity, akademik bilisim IX. *Akademik Bilisim Konferansi Bildirileri 31 Ocak - 2 Subat*, Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.
- Secer, M. (2020). *Bilişim teknolojileri ve yazılım dersinde arduino kodlama ile kâğıt-kalem kodlama uygulamalarının öğrencilerin bilgi işlemsel düşünme becerileri, problem çözme becerileri ve STEM tutumları üzerine etkisi*. [Doktora tezi, Mersin Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Şirin, E. (2020). *Girişimcilik odaklı STEM etkinliklerinin 7. sınıf öğrencilerinin girişimcilik becerilerine ve STEM tutumlarına etkisi*. [Yüksek lisans tezi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Taşçı, M. (2019). *Tersine mühendislik uygulamalarının 8. sınıf öğrencilerinde akademik başarılarına, problem çözme becerilerine, STEM tutum ve algılarına etkisinin incelenmesi*. [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Taşpınar, M. (2012). *Kuramdan uygulamaya öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara. Elhan Kitap.
- Turgutalp, E. (2021). *8. sınıf basınç konusunda STEM öğretme-öğrenme modelinin uygulanmasının öğrenci başarısına ve girişimcilik becerisine etkisinin araştırılması*. [Yüksek lisans tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Uyar, A., Canpolat, M. & Şan, İ. (2021). STEM merkezindeki öğretmenlerin ve öğrencilerin STEM eğitimi hakkındaki görüşleri: PayaSTEM merkezi örneği. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10 (1), 151-170. DOI: 10.33206/mjss.799488
- Vasquez, J. A., Sneider, C., & Comer, M. (2013). *STEM lesson essentials, grades 3-8: Integrating science, technology, engineering, and mathematics*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Wang, W. (2016). *A mini experiment of offering STEM education to several age groups through the use of robots*. Doctoral Thesis. Boston University, Institute of Computer Sciences, Boston.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

EXTENDED ABSTRACT

1. INTRODUCTION

When combined with project-based learning, STEM education can help students solve real-world problems and create tangible products, which can help learning stick longer (Wang, 2016). The variables of academic achievement, entrepreneurship skills, motivation, attitude toward STEM, problem solving skills, perception of self-efficacy, and scientific process skills in STEM education are all studied in the literature (Eren & Dökme, 2022). In the literature, regarding secondary school eighth grade pressure subject, no study has been found in which STEM education is combined with project-based learning strategy and students' permanent learning is examined. This study is anticipated to support students' permanent learning, the growth of positive attitudes toward STEM, and the development of their product creation skills. This study looked at how secondary school eighth graders' attitudes toward STEM and their retention of knowledge regarding pressure were affected by the use of project-based learning in STEM education.

2. METHOD

According to the classification of Creswell (2008), this research is classified as embedded mixed method study. The participants of the study consist of secondary school 8th grade students in Kahramanmaraş Province in the 2020-2021 academic year. Random sampling method was used to form the study groups. According to Büyüköztürk (2013), this method is used to reveal the characteristics of related groups and to enable comparison of these groups. The study group consisted of 60 eighth grade students, 30 students each in the experimental groups and control groups. In this study, quantitative and qualitative data collection tools were employed together. Achievement test and attitude towards STEM scale were used for quantitative data, interview form and researcher observation notes were used for qualitative data. The pilot application of the 28-item draft test form prepared by Bekereci and Hamzaoglu (2022) for the subject of pressure was carried out with 240 eighth grade students. In the final version of the test, 25 multiple-choice items were included and 3 items were excluded. The discrimination values of 25 items in the achievement test were found to be within the acceptable value range ($r(j)$: 0,30-1). The reliability coefficient of the achievement test was calculated as KR-20 .83. It can be said that the achievement test is highly reliable according to Can (2014). The attitude scale towards STEM was adapted into Turkish by Özcan and Koca (2019). In this study, Cronbach Alpha coefficient for the whole attitude towards STEM scale was calculated as .80. In the sub-dimensions of the scale, the cronbach alpha coefficient was calculated as maths .79, science .82, engineering-technology .78 and 21st century skills .83. Considering the Cronbach Alpha values found in the research, it can be said that this scale has sufficient reliability (Büyüköztürk, 2013). As a result of the analyses performed in this study, it was decided to perform parametric tests on the achievement test pre-test, post-test, retention scores and attitude towards STEM scale scores. In the analyses of the achievement test and attitude towards STEM scale pre-test, post-test and retention scores of the experimental and control groups, where quantitative data were obtained, t-test and F-test (MANCOVA) were used. In this study, qualitative data were analyzed by content analysis method. During the implementation process, the activity was carried out in the experimental group according to the implementation directive in the STEM-based lesson plan. The existing curriculum was applied to the control group. Pre-tests, the activity, and post-tests were conducted in both the experimental and control groups over the course of the six-week application. The achievement test was re-applied to the experimental and control group students four weeks after the application was completed and data were collected to examine knowledge retention.

3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

According to the covariate multiple variance analysis, there is a significant difference between the achievement test retention scores of the experimental and control group students [$F(2;56)= 243.76$ and $p=.000<.05$]. When the t-test results of the attitude towards STEM scale (ATS) scores of the experimental group students were examined, a significant difference was found at $p<.05$ level. It is seen that this difference is in favor of the post-test scores of the experimental group students. The confidence intervals of

the post-test and retention test scores of the experimental group intersect each other. Therefore, there is no significant difference between them. The use of project-based learning strategy in the STEM learning model in the experimental group provided retention of knowledge. The confidence intervals of the control group post-test and retention test scores do not intersect with each other. Therefore, there is a significant difference between them. When the averages are examined, this difference is in favor of the post-test scores. In the control group, the current curriculum could not provide enough retention. Gökçe (2019) investigated the effect of using STEM applications on the retention of students' academic achievement in the 7th grade solar system and beyond unit. In the study, it was concluded that STEM applications provided the retention of what was learned. The study differs from this study in terms of student level and research topic, but it is similar to our study in terms of the results obtained. Giving students the opportunity to apply what they have learnt on knowledge-based life problems can provide students with permanent learning (Sarpkaya, Karasekreter, & Doğan, 2007). In this study, students were given the opportunity to apply what they learnt on knowledge-based real-life problems and students were provided with permanent learning. In this study, it was concluded that the application of project-based learning method with STEM activity increased students' positive attitudes towards STEM. It was concluded that the attitudes of students increased in all sub-dimensions of attitudes towards STEM. In the study, it was concluded that the eta squared effect size values calculated for attitudes towards STEM were at a large effect level (Cohen, 1988). From the answers given by the students to the interview form, it was concluded that the information provided by the researcher was sufficient, the communication of the students with their friends during STEM activities was positive, and the students in the experimental group wanted to learn other subjects with STEM activities.

ARAŞTIRMANIN ETİK İZİNİ

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Gazi Üniversitesi Ölçme Değerlendirme Etik Alt Çalışma Grubu

Etik değerlendirme kararının tarihi:14.07.2020

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası:91610558-302.08.01-

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

1. yazarın araştırmaya katkı oranı %70, 2. yazarın araştırmaya katkı oranı %30'dur.

Yazar 1: Araştırmanın tasarlanması, uygulanması, verilerin toplanması, veri analizi, raporlaştırma.

Yazar 2: Yöntemin belirlenmesi, danışmanlık.

ÇATIŞMA BEYANI

Bu araştırmada herhangi bir kişi ya da kurum ile finansal ya da kişisel yönden bağlantı bulunmamaktadır. Bu araştırmada çıkar çatışması bulunmamaktadır.



Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)

Bolu Abant İzzet Baysal University
Journal of Faculty of Education

2024, 24(2), 1049 – 1075. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2024..-1407578>



Mathematical Modeling in Online Learning Environments: Student Challenges*

Çevrim İçi Öğrenme Ortamlarında Matematiksel Modelleme: Öğrenci Zorlukları

Mustafa ALTUNTAŞ¹ , Zeynep Sonay AY² , İbrahim ÇETİN³ 

Geliş Tarihi (Received): 26.12.2023

Kabul Tarihi (Accepted): 15.05.2024

Yayın Tarihi (Published): 24.06.2024

Abstract: This research aims to examine the difficulties encountered by secondary school students in the mathematical modeling process applied synchronous in online learning environments (OLEs). The research was conducted on 11 8th grade students (8 girls, 3 boys) studying in a public secondary school in Türkiye, using the case study method, by recording audio and videos for 6 weeks. Participants worked collaboratively within a group to complete various problems using the Dynamic Mathematics Software (DMS) GeoGebra. The themes that students had difficulty with in the Online Mathematical Modeling (OMM) process were determined as technical difficulties, access to information and reliability, limited view, shared tasks, limited interaction, time management and time constraints. Using digital tools and instruments in the modeling process offers many advantages to students, however it can also create technical problems. Conspicuous difficulties encountered in the Mathematization and Working Mathematically process is noted, particularly in relation to the DMS. In addition, it was found that the difficulties encountered by students while obtaining information from different sources sometimes negatively affected their solution suggestions. Limitations about the students' interactions with their peers, teachers, and technology during the OMM process caused various difficulties in the stages of the modeling cycle. Future research should focus on developing methods to increase students' interaction and collaboration in OMM processes by overcoming technical difficulties.

Keywords: Mathematical Modeling, Online Learning, Challenges, GeoGebra

&

Öz: Bu araştırmanın amacı, çevrim içi öğrenme ortamlarında (ÇÖO) eş zamanlı olarak gerçekleştirilen matematiksel modelleme sürecinde ortaokul öğrencilerinin karşılaştığı zorlukları incelemektir. Türkiye'de bir devlet ortaokulunun 8. sınıfında öğrenim gören 11 öğrenci (8 kız, 3 erkek) üzerinde durum çalışması yöntemiyle gerçekleştirilen bu araştırma, 6 hafta süresince ses ve görüntü kaydı alınarak yürütülmüştür. Katılımcılar, çeşitli matematiksel modelleme problemlerini grup iş birliği ile dinamik matematik yazılımı (DMY) GeoGebra kullanarak tamamlamışlardır. Bu bağlamda, öğrencilerin modelleme sürecinin hangi aşamasında ne tür zorluklarla karşılaştıkları detaylı bir şekilde ele alınarak incelenmiştir. Çevrim içi matematiksel modelleme (ÇMM) sürecinde öğrencilerin zorlandıkları temalar; teknik zorluklar, bilgi erişimi ve güvenilirlik, sınırlı görünüm, görev paylaşımı, sınırlı etkileşim, zamanlama ve süre kısıtlamaları olarak belirlenmiştir. Modelleme sürecinde dijital araçların kullanımı, öğrencilere birçok avantaj sunarken, aynı zamanda teknik sorunlara da yol açabilmektedir. Matematikselleştirme ve matematiksel çalışma aşamalarında, özellikle dinamik matematik yazılımından kaynaklanan zorluklar dikkat çekici bir şekilde ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğrencilerin farklı kaynaklardan bilgi edinirken karşılaştıkları zorlukların çözüm önerilerini zaman zaman olumsuz etkilediği tespit edilmiştir. ÇMM sürecinde öğrenciler akranları, öğretmenleri ve teknoloji ile sınırlı etkileşimleri modelleme döngüsünün farklı aşamalarında çeşitli zorluklara neden olmuştur. Gelecekteki araştırmalar, OMM süreçlerinde öğrencilerin teknik zorlukları aşarak etkileşim ve iş birliğini artıracak yöntemler geliştirmeye odaklanmalıdır.

Anahtar Kelimeler: Matematiksel Modelleme, Çevrim içi Öğrenme, Zorluklar, GeoGebra

Atf/Cite as: Altuntaş, M., Ay, Z. S., & Çetin, I. (2024). Mathematical modeling in online learning environments: Student challenges. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 1049-1075. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2024..-1407578>

İntihal-Plagiarizm/Etik-Ethic: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/pub/aibuefd>

Copyright © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University–Bolu

* Bu çalışma, Doktora Tezinden üretilmiş olup 6. Uluslararası Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi (TÜRKİLMAT-6) Sempozyumunda 28-30 Ekim tarihinde Sözlü Bildiri olarak sunulmuştur.

1 Sorumlu Yazar: Mustafa ALTUNTAŞ, Milli Eğitim Bakanlığı, altuntas2012@gmail.com, 0000-0002-5352-4233

2 Doç. Dr. Zeynep Sonay AY, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Matematik Eğitimi ABD, zsp@hacettepe.edu.tr, 0000-0002-1037-7106

3 Dr. Öğr. Üyesi, İbrahim ÇETİN, Necmettin ERBAKAN Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Matematik Eğitimi ABD, ibrahimcetin44@gmail.com, 0000-0003-4807-3295

1. INTRODUCTION

Real world problems are known to be generally complex, involving many variables. Examining these variables, understanding the connections in between and developing effective solutions with this information has become an inevitable need for students. In this context, mathematical modeling provides students with the ability to understand the relationships between these complex variables and develop effective solutions (Erbaş et al., 2014). Mathematical modeling improves students' skills in dealing with real-world problems (Kaiser et al., 2010; Lesh et al., 2010; Cuong and Quang, 2020) and improves their critical thinking and problem-solving abilities (Sahin et al., 2017). In order to understand such problems and formulate solutions, students need to analyze these variables, understand the relationships between them and develop effective strategies with this information. Although mathematical modeling contributes to gaining important skills in learning Mathematics, it is known that the process is not always easy. Soon, Lioe and McInnes (2011) argued that the mathematical modeling process presents different challenges for both students and educators. For the purpose of the studies examining the difficulties experienced by students in the mathematical modeling process, different researchers mentioned that students have difficulty in stages such as understanding the task (Çoksoyler and Bozkurt, 2021), transforming real-world problems into a mathematical model (Deniz and Kurt, 2022; Jankvist and Niss, 2020), solving the problems using the model and interpreting the results (Klock and Siller, 2020; Saka and Celik, 2018); once they have developed the model, they further had difficulty in verifying and approving the model (Dede, 2017; Deniz and Kurt, 2022) and understanding the mathematical concepts and techniques used in the modeling process (Çevik and Cihangir, 2020; Meisya and Arnawa, 2021). Studies also revealed that students generally experience difficulties at every stage of the mathematical modeling process (Ozkan, 2021; Zulkarnaen, 2018). It is argued that different digital tools such as Dynamic Mathematics Software (DMS) and Web 2.0 tools can contribute to eliminating the difficulties experienced in the modeling process. In this context, different researchers conclude that using digital tools can offer students new opportunities to explore mathematical situations and better understand real-world problems (Molina-Toro et al., 2022) and that a modeling process can be created more effectively by using digital tools (Siller and Greefrath, 2010; Geiger, 2011; Daher and Shahbari, 2015). Digital tools are expected to support students in complex calculations and verification (Lingefjård, 2000; Greefrath et al., 2018) and contribute to finding more comprehensive solutions to real-world problems (Hidiroglu, 2022).

Technology-supported mathematical modeling applications have generally been implemented in face-to-face education environments (Greefrath and Siller, 2018; Çevikbaş et al., 2023). However, the applicability of such training in online learning environments (OLEs) has gained significance with the technology becoming prevalent in education and the popularization of online learning (Yılmaz et al., 2023). With the impact of the COVID-19 pandemic, there was a comprehensive shift from the traditional classroom settings to virtual classrooms and educational platforms (Basilaia and Kvavadze, 2020). Students were given the opportunity to receive education wherever and whenever they want, without any space or time limitations. These developments in recent years have directly affected students' access to information and learning processes; accordingly some changes have been experienced. The use of technology-aided applications by institutions and educators has facilitated students' access to information and learning processes have become more flexible. Students now have access not only to information but also to different learning resources, interactive content and real-time feedback. This transformation has required educators to adopt new pedagogical approaches and strategies while providing students with more flexible learning opportunities. El-Sabagh (2021) emphasized how the role of technology in education changes not only the means of access to information but also students' learning styles, motivation and participation. Recent changes have inevitably affected mathematics education. For the purpose of the studies on mathematics education in online learning environments, particularly throughout the COVID-19 epidemic, the adaptation processes of students and educators to online education (Radmehr and Goodchild, 2022; Morton and Durandt, 2023), the use of new approaches and applications (Alabdulaziz, 2021; Lo, Cheung,

Chan and Chau, 2021; Fan et al., 2021), difficulties and opportunities related to mathematics education in online environments (Adnan and Boz, 2015; Salsabila et al., 2022) have been discussed. Furthermore, some studies addressed on how students effectively learn mathematics in online learning environments and the factors affecting their motivation positively or negatively (Bringula et al., 2021; Santi et al., 2022; Rutherford, et al., 2022). Although online learning environments have become so widespread, it is observed that recent research on mathematical modeling is mostly focused on face-to-face education environments (Hankeln and Greefrath (2021); Hidroğlu et al., 2018; Molina-Toro et al., 2022). Focusing on technology-aided mathematical modeling processes in face-to-face education, Çevikbaş et al., 2023 examined the difficulties that students face due to the complex nature of digital technologies and technology disruptions whereas Klock and Siller (2020) emphasized the limitations that students face in using technology and drew attention to the deficiencies in this regard. At the end of a literature review, it was found that there were studies examining in detail the difficulties that students face when using technology and the impact of these difficulties on the modeling process as well as critical opinions on how digital tools can be effectively integrated into education. In this context, the integration of digital tools and instruments into the modeling process have revealed new perspectives on how students can improve their ability to understand and solve problems.

According to the approach based on the articulation of digital tools into the modeling process, illustrated in Figure 1, students define the real-life problems and interpret their content in Understanding the Task step. In the simplifying/structuring step, they identify relevant and irrelevant data in the problem, examine the relationship between these data, conduct research, determine the variables to be used in the model and make assumptions. In the mathematization step, models such as terms, equations, figures, diagrams and functions are developed and in the working mathematically step, the problem is solved through the mathematical model developed. In the interpretation step, the applications of the model and mathematical results are interpreted and associated with real life. In the validation step, the validity of the model is evaluated by considering the conditions before the solution of the model and if necessary, the model is reproduced. In the final stage, students summarize the work they have performed throughout the entire process and the results they have obtained (Blum and Leiß, 2007; Greefrath, Kaiser, Blum and Borrromeo Ferri, 2013).

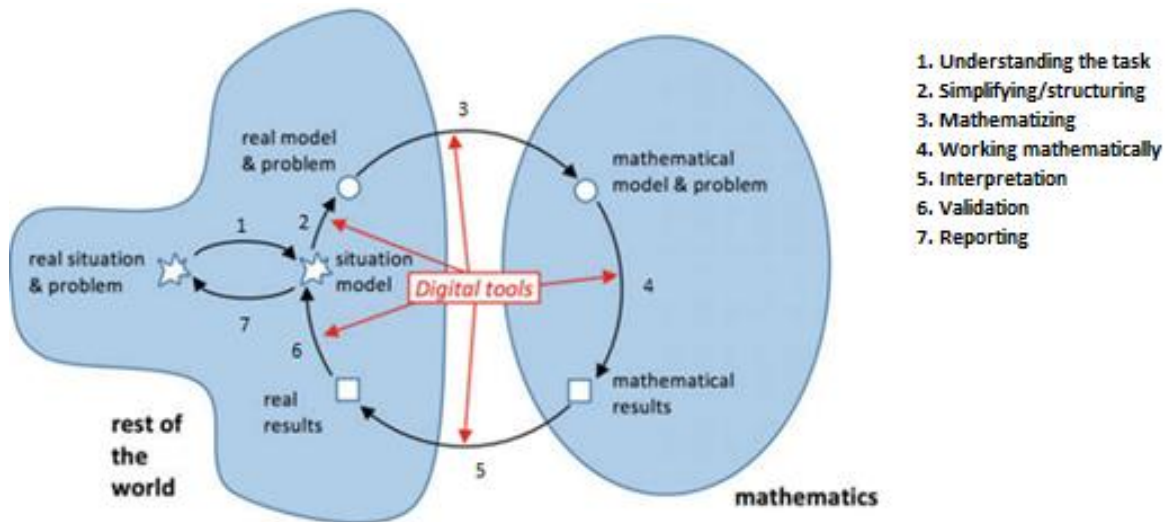


Figure 1. *Integration of digital tools into the modeling cycle (Greefrath and Siller, 2018)*

This study was based on the approach developed by Greefrath and Siller (2018) in which technological tools are integrated into the modeling cycle (Figure 1). This approach, based on the Blum and Leiß (2007)

cycle, adopts the use of digital tools from problem posing, which is the beginning of the modeling cycle, to the reporting stage.

1.1. Purpose of the study

This research aims to examine the difficulties encountered by secondary school students in the mathematical modeling process applied synchronously in OLEs. The research focuses on the difficulties encountered with the use of technology in the mathematical modeling process, which aims to understand and solve real-life problems using mathematical structures. In this process, it is aimed to reveal in detail the problems experienced by students in the mathematical modeling process applied in the online environment. It is further aimed to contribute to how educators can support the OMM process more effectively. For this purpose, "What are the difficulties encountered by students in the mathematical modeling process applied synchronously in online learning environments?" was determined as the research question.

1.2. Significance of the study

This study makes a valuable contribution to the field by examining the effects of the mathematical modeling process implemented in OLEs. The difficulties experienced during the modeling process have already been examined in face-to-face learning environments within the scope of various studies (Coksoyler and Bozkurt, 2021; Deniz and Kurt, 2022; Jankvist and Niss, 2020; Klock and Siller, 2020; Saka and Celik, 2018; Dede, 2017; Meisya and Arnawa, 2021). For the purposes of this research, the difficulties experienced throughout the OMM process were identified and the stages of the modeling cycle where difficulties were experienced and how these difficulties were overcome were examined. Thus, the groundwork has been laid for developing practical solution suggestions for educators. The results obtained from this research will enable students to use mathematical modeling more effectively in online learning environments and strengthen the role of educators in this process. Unlike the studies conducted by researchers such as Aversi-Ferreira et al. (2021) and Yılmaz et al. (2023) that focused on prospective teachers, this study rather examines the online mathematical modeling processes for students at the K-12 level. The heightening role of technology in education and the transformation caused by online learning in educational approaches, particularly during the COVID-19 pandemic, increases the significance of this research. Understanding how the OMM process improves students' skills in solving real-world problems is thought to contribute to improving student's success by allowing educators to use these methods more effectively.

2. METHOD

2.1. Research design

In this research, the difficulties encountered in the OMM process were examined in depth by adopting a case study, which is one of the qualitative research methods. Case studies examine a phenomenon or situation with certain boundaries in detail (Yin, 1994). The situation that will be examined in depth for the purposes of this study is the difficulties experienced in the OMM process. This in-depth review is intended to help better understand and improve the OMM process.

2.2. Participants

The participants of the research consist of 8th grade students of a public secondary school within the borders of a city center in the Central Anatolia region of Türkiye. Participating students from this institution, where the first researcher actually works, were determined on a voluntary basis. Participants were determined using the convenience sampling and criterion sampling techniques one of the purposeful sampling methods. Students who will participate in the research were required to have a tablet, phone or personal computer with internet access. This requirement is a significant factor to ensure that students participate in online courses with similar technical equipment during the distance education process. Participants were expected to work collaboratively to suggest solutions to modeling problems given in the online learning

environment. Students were informed verbally, and their parents were informed in writing, that a number of data collection tools would be used to reveal the difficulties that may be experienced during the process. The students who participated in the research voluntarily were selected from 8th grade students. The students were allocated to 3 groups of 5 students each, in line with their own preferences and these groups were named Group-1, Group-2 and Group-3, respectively. Table 1 provides information about student groups that were asked to collaboratively solve modeling problems through the Online learning platform (Zoom). The research was scheduled after the High School Entrance Exam (LGS) to ensure active participation of students in the activity. However, two male students were noted to have declared that they could not participate in the study process due to reasons such as technical requirements and the need to rest after the exam. In addition, two female students dropped out after online introduction activities about mathematical modeling and GeoGebra software in the first weeks of the research and the study was conducted with a total of 11 students (8 girls, 3 boys). Pseudonyms were used to keep the identities of the students participating in the research confidential (Table 1).

Table 1.

Participants and Their Characteristics

	Participants	Gender	Class
G1	Banu, Rana, Selin, Zeynep	Girl	8-A
G2	Aylin, Ceyda, Ebru, Hülya	Girl	8-B
G3	Serkan, Ensar, Tarık	Boy	8-C

Table 1 reveals that the study participants consist of 8th grade students who were allocated into three groups as G1, G2 and G3. G1 and G2 consisted entirely of female students (Banu, Rana, Selin, Zeynep, Aylin, Ceyda, Ebru, Hülya) whereas G3 consists of male students (Serkan, Ensar, Tarık). Groups were created in accordance with the students' own preferences.

2.3. Data collection tool

The research was conducted over a 6-week period via the online learning platform (Zoom). Various data collection tools, including audio and video recordings and focus group interviews, were used throughout the research process. The Big Foot Problem (Lesh and Doerr, 2003) and the Sinkhole and Mevlana Museum Problem developed by the researcher were used within the scope of Modeling Activities (Table 2). While preparing the Modeling Problems, the characteristics that mathematical Modeling activities should have were taken into consideration, and the Sinkhole and Mevlana Problems were revised by taking into account the opinions of two experts who completed their PhD in the field of modeling. The implementation started after the pilot scheme performed in OLEs. In order to facilitate the communication between student groups, WhatsApp groups specific to each group were created. Before the implementation, students were provided with basic concepts and applied information about using GeoGebra dynamic mathematics software and mathematical modeling. These trainings were performed online by a mathematics educator with the participation of researchers and students.

Table 2.*Modeling Activities Used in the Study*

The Bigfoot Problem	The feet of a person repairing the broken swing chains in a playground are 38 cm long and 12 cm wide. Based on this information, the children of the neighborhood were asked to estimate the height and weight of the helpful person and send a thank you letter.
Sinkhole Problem	Sinkhole Application and Research Center affiliated to Konya Technical University wants to remotely determine the dimensions of the sinkhole in Karapınar district in order to minimize the possible dangers on the ground, by using the photo of the sinkhole taken with a drone. In this context, the diameter and area of the sinkhole should be estimated. The report requests a detailed explanation of how these estimates were made and which methods were used.
The Mevlana Museum Problem	It includes an analysis and prediction based on the number of visitors of the Mevlana Museum between 2009 and 2021. The aim is to estimate the total number of visitors in 2022, the number of visitors lost due to the COVID-19 pandemic, and when the museum will be able to reach its previous visitor numbers. A report describing the methodology used for these estimates is requested.

Access to Big Foot, Sinkhole and Mevlana Museum Problems was provided through the *Classroom* interface available on the www.geogebra.org platform using PCs, tablets or smartphones. Audio and screen recordings of the activities performed in OLE setting were recorded and a focus group discussion was held after each activity about the difficulties encountered in the OMM process to reveal the students' opinions and suggestions on the subject. During these interviews, the following questions were asked to the students to reveal the stages in the modeling process in which they had experienced difficulties:

- Which stage or stages of the problem solving process did you have the most difficulty with? Can you explain the reasons underlying these difficulties?
- How did you make use of technological tools during this activity? What impact did using these tools have on the solution process?
- Were you able to overcome the difficulties you encountered? What did you experience throughout this process?
- How would the process have developed if this activity had been conducted in a face-to-face classroom setting instead of an online learning environment? Please explain your views.

Two experts in the field of mathematics education and qualitative research were consulted about the interview questions, and necessary corrections were made in line with their opinions.

2.4. Data analysis procedure

Audio and video recordings derived from the focus group interviews held with the participants after the Modeling activities were transferred to the MAXQDA 2022 program for qualitative data analysis. These recordings were then examined independently and in detail by the researcher who conducted the interviews and an academician who has expertise in mathematical modeling. The modeling cycle developed by Blum and Leiß (2007) was used as a basis to ensure that activities proceed in accordance with the modeling processes. The difficulties encountered by the participants were identified in line with this

cycle and coded accordingly. Table 3 gives the examples used to determine the codes. First, encoder 1 (E1) examined the interview forms, performed certain coding and evaluated the data using the content analysis method. Then, the second encoder (E2) performed coding independently on the same data set.

Table 3.
Sample Coding Scheme Used for Data Analysis

Sample Expression	Encoder 1	Encoder 2	Themes
<i>"First of all, let's draw something like a line on this car, can you do that? How can I do that? I don't know how to use GeoGebra very well either, but I think it will work if you can put a dot at one end of the car and a dot at the other end..."</i>	GeoGebra tool selection and use	GeoGebra tool selection and use	Technical Difficulties
<i>"Isn't the size of the car too big? When we calculate from 5 thousand and divide by hundred... We will end up with something like 50 meters, right? Yes, the length of the car probably won't be 50 meters... I think we made a mistake somewhere. (laughs)"</i>	Validation	Validation	Validation
<i>"I think we calculated while the trunk is open, the photo was small and probably didn't show any detail..."</i>	Technical Difficulties	Limited View	Technical Difficulties
<i>"We tried to find a solution right away without understanding well enough, so it turned out wrong. We need to put forward a solution proposal based on these data. I think we need to further understand the problem..."</i>	Understanding the Task	Simplifying/ Structuring	Understanding the Task

Both experts worked using the MAXQDA program and the analysis results were brought together for comparison purposes. The reliability of the research was confirmed by calculating the degree of concordance between the codes and the final degree of concordance. Following the analysis, two different MAXQDA files were combined into a single project and the degree of concordance between the codes and the final degree of concordance were calculated. At the end of the calculation performed with the Agreements/(Agreements+Disputes) formula, this value was calculated as 90.7%. Miles and Huberman (1994) recommend reaching an agreement of 80% to ensure a consensus between coders. As a result, inconsistencies that emerged between different codings were reconsidered in detail until reaching a consensus.

3. FINDINGS

This chapter discusses the difficulties faced by students throughout the OMM process. Based on the analysis of the collected data, these difficulties and their frequency are shown in Figure 2. The difficulties encountered in the OMM process are presented with their frequencies (red) based on the modeling steps (blue) developed by Blum and Leiß (2007). The thickness of the strips indicates that the relevant difficulty is encountered more frequently, thus the frequency has a higher value.

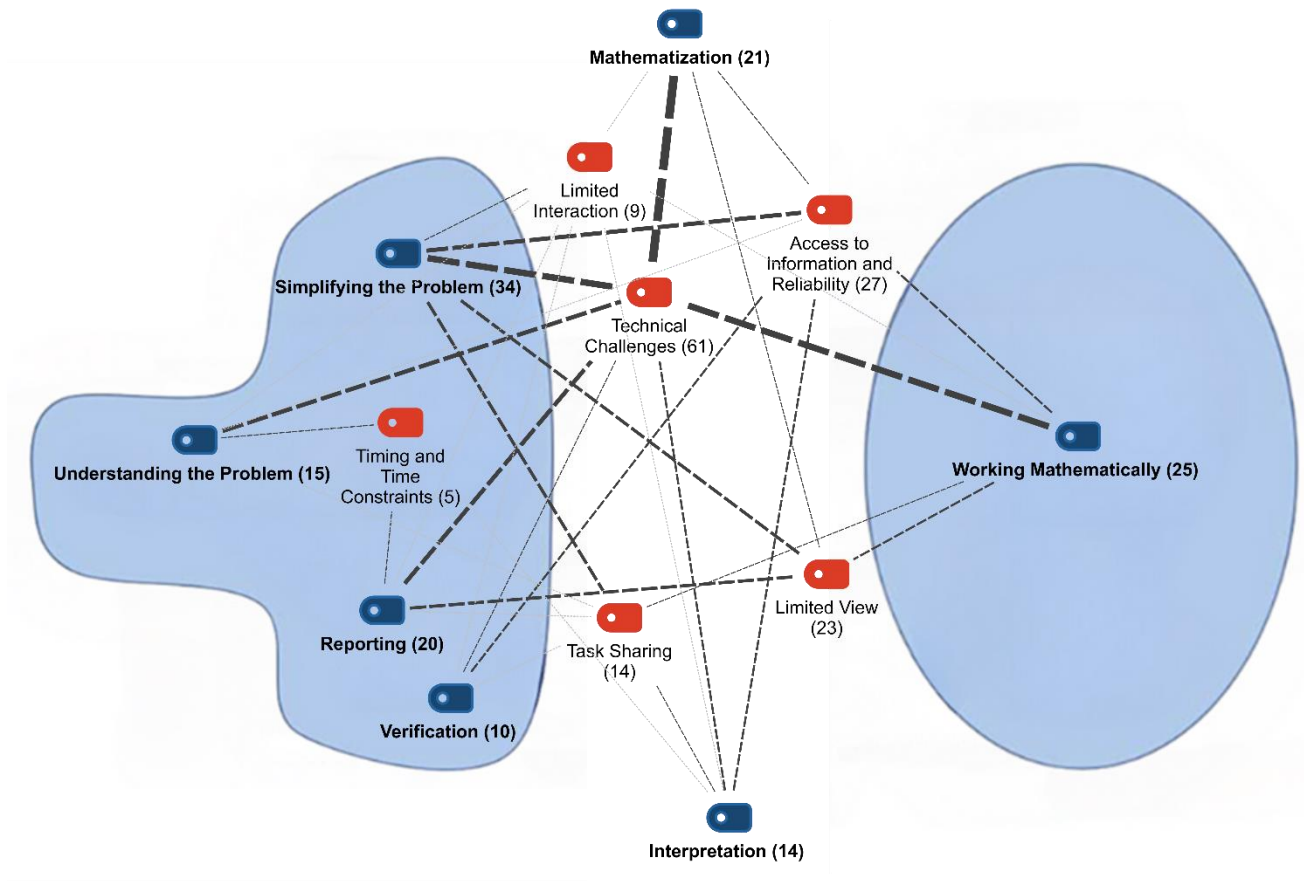


Figure 2. Challenges Encountered by Students in the OMM Process

Figure 2 exhibits the difficulties experienced by students in OLE, based on the mathematical modeling cycle. What kind of difficulties were encountered at which stages of the OMM process are presented with the frequency table (Table 3).

Table 3. Difficulties Encountered by Students in the OMM Process

	Technical Challenges	Access to Information and Reliability	Limited View	Task Sharing	Limited Interaction	Timing and Time Constraints	Total
Understanding the Problem	9	1	1	1	1	2	15
Simplifying the Problem	10	8	6	7	3	-	34
Mathematization	15	3	2	-	1	-	21
Working Mathematically	12	5	5	2	1	-	25
Interpretation	4	4	2	2	1	1	14
Verification	3	5	-	1	1	-	10
Reporting	8	1	7	1	1	2	20
Total	61	27	23	14	9	5	

According to Table 3, students encountered various difficulties at various stages of the mathematical modeling process. In this context, each difficulty is addressed together with the relevant modeling stages. Difficulty in the modeling cycle was most frequently (34) experienced in the simplifying/structuring step. While Working Mathematically (25) and Mathematization (21) stages presented significant difficulties for the students, Reporting (20), Understanding the Task (15), Interpretation (14) and Verification (10) steps were less difficult. Most prominent difficulty encountered nearly at every stage of the mathematical modeling cycle was Technical Difficulties (61). Second most frequently encountered difficulty in the OMM process was under the sub-theme of access to information and reliability (27). Another significant difficulty encountered is under the Limited View (23) sub-theme whereas other difficulties identified are listed as Shared Tasks (14), Limited Interaction (9) and Time Management and Time Constraints (5). Each of these difficulties were addressed in the research, and it was observed that some of them have been experienced more clearly at certain modeling stages.

Most common difficulty that students encountered in the first stage of the modeling cycle, namely Understanding the Task, was technical difficulties (9). Student dialogues addressing this difficulty were presented at each stage of the modeling cycle. The technical difficulties generally experienced at this stage were expressed as audio and video problems, internet connection problems and connecting with two digital tools. At the beginning of the Mevlana Museum Problem, one of the students from the group asked the question *"Can you understand what he wants?"* and Ensar from G3 answered the question as *"I was trying to log in to GeoGebra, so I'm reading the problem once again."* In addition, at the beginning of the Sink-hole Problem, Ebru from G2 spoke up and said *"I'm sorry I'm late because of the internet connection..."* when she was talking about poor internet connection. Technical problems encountered by students at the beginning of the OMM process and the problems experienced in participating in OLE created a negative impact on understanding the Modeling Activities. Audio and video problems related to microphones, speakers or cameras are considered among the main factors that make students' participation difficult. Serkan, who was sharing the screen by connecting through his personal computer, had an audio problem and his friends advised him to check the technical settings of the device or the headphone connection to solve the problem. Serkan's audio problem was temporarily resolved after making the necessary the adjustments and the lecture was resumed. Students further had difficulty in understanding the content as they could not determine what data was given and what was required in the problem, could not establish a relationship between them or established the wrong relationship. Incomplete and insufficient data provided in modeling problems was another factor that challenged the students. To solving the sinkhole problem, the students wanted to make use of the length of the vehicle in the sink-hole visual to calculate the radius of the sinkhole, but they had difficulties as they did not have any data regarding the length of the vehicle. At this stage, it was observed that students had difficulty with time management and time constraints (2) in the OMM process due to factors like online activities scheduled at times when they are not suitable, time constraints (40 minutes) etc. In the focus group interview held after the Modeling Activities; Banu, a G1 group student, declared that she had problems to concentrate and understand which caused the learning process to get difficult by saying: *"I had a busy day so I had difficulty in understanding the question."* Due to the difficulty in understanding the content, students attempted to solve the problem without understanding it properly as the variables in the real-life problem were rather dense and not very clear compared to traditional problems. Hülya, from the group G2, trying to solve the Mevlana Museum Problem spoke up about this situation by saying: *"We tried to find a solution right away without understanding well enough, so it turned out wrong. We need to put forward a solution proposal based on these data. I think we need to further understand the problem..."*

Most common difficulties expressed by students in the simplifying/structuring step were related to technical difficulties (10), access to information and reliability (8) and shared tasks (7). The difficulties students experienced in determining necessary/unnecessary variables and making realistic assumptions became the most frequently encountered (34) difficulties in the modeling cycle at this stage, when

considered together with technical difficulties. With regard to the difficulty encountered in estimating the length of the car, given the drone image, in the sink-hole problem; the student named Serkan from G3 said: *"I think we calculated while the trunk is open, the photo was small and probably didn't show any detail..."* The resolution of the images used in the Modeling Activity and the screen dimensions of the digital tool used may directly affect the solution proposed for the problem. Accordingly, G1 group students who had difficulty in determining the length of the vehicle in the sink-hole problem tried to estimate the dimensions of the vehicle by comparing it with a similar brand. When speaking about this code, it was observed that the student named Banu had difficulty in associating foot length and shoe size in the Big Foot Problem and that she was confused: *"When talking about 38 cm of foot length, I thought it was a very small number..."*. In particular, the problem of access to information and reliability stood out as a critical difficulty (8) during the Simplifying/Structuring step. However, this is a difficulty frequently encountered at other steps of the process whose impact can be seen until the final stage, when students submit a final solution proposal. Students who started the OMM process with a quick internet search due to missing or insufficient data about the problem further encountered difficulties in distinguishing between necessary and unnecessary data in the later stages of the modeling process. Regarding this difficulty, Selin from the G1 asked her friends to explain her the text and table in the Mevlana Museum Problem in a more comprehensible way. Students sometimes may encounter information sources with questionable reliability while they collect the data they need at different steps of mathematical modeling. Ebru, from Group G2, working on the Big Foot Problem saw a single comment on the website while she was searching and said that: *"Hey guys, the length of the foot of a 1.60 m tall person should be 35-37, but this is only one person's comment..."*. On the other hand, another group member emphasized the significance of reliable sources by stating that the information they use should be reliable, so they should avoid individual comments on websites. Another difficulty encountered was that students could not find sufficient information on the internet regarding all the data they needed. Screenshots and conversations of two students from the G3 group regarding their research while working on the Sinkhole Problem were presented in Figure 3:

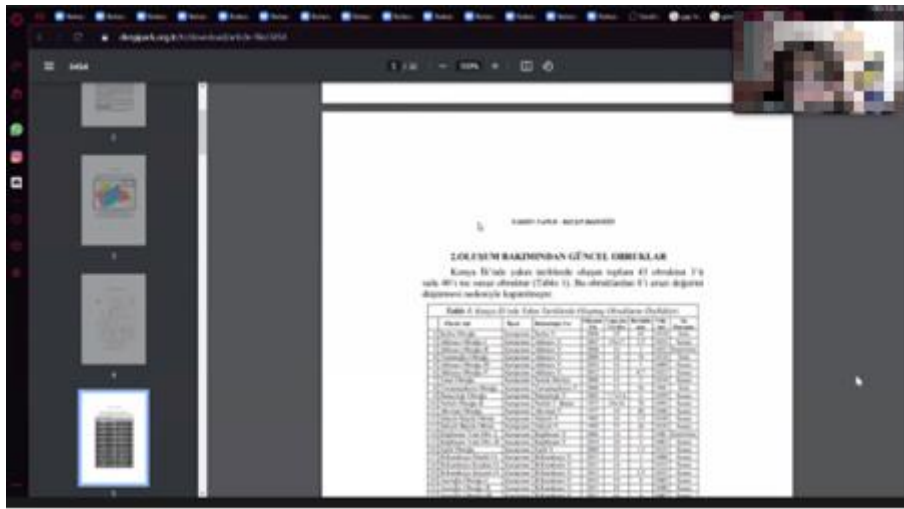


Figure 3. Screenshot of Students Searching on the Internet (The Sinkhole Problem-G3)

Serkan: *What is the name of this sinkhole? Many sinkholes, formed in Konya, are mentioned here. All of them are given with their names and diameters.*

Tarık: *...but the name of the sinkhole given in the image is missing.*

Serkan and Tarık's statements reflected the difficulties of accessing specific data even though the internet provides extensive information resources. The complex structure of real-life problems led students to make incorrect or incomplete assumptions and focus on solutions without fully understanding the task.

Accordingly, Banu's statements saying that *"When talking about 38 cm of foot length, I thought it was a very small number..."* can be cited as an example of a wrong evaluation made by confusing foot length with shoe size. Students tried to find the specific information they needed on the internet but could not find the data they were looking for. This indicates that accessing some specific information may be difficult or impossible. The students' inability to accurately determine the problem data and requirements caused some further difficulties. The statements of Selin from G1, expressed while looking at the image of the sinkhole problem, saying *"... let's look at the brand of the car, the back of the car seems a bit long... It says 4,5-5 m, so let's assume the car is 500 cm long..."* can be given as an example. In case all data is not given clearly in Modeling Activity, it was observed that students had difficulty in identifying this data and they generally made decisions following an internet search or by consulting people around. For example, one of the students referred to his dad to find out the brand of the vehicle presented in the image given in the Sinkhole problem during the application and proceeded with the internet search after obtaining the necessary information. At this step, students experienced difficulties categorized under the sub-theme of access to information and reliability, due to reasons such as not being able to find sufficient data on the internet and unreliable sources.

Another difficulty encountered during the Simplifying/Structuring step of the OMM process was determined as shared tasks (7). Students, who tried to propose solutions to Modeling Activities by collaborating with their group friends, participated in the OMM process with different digital tools such as computers, tablets and smartphones. Students connecting via their PCs were particularly expected to use GeoGebra and share their screens. For example, Hülya from Group G2 working on the Big Foot Problem, assumed the task of screen sharing as she was the only student connecting via a computer. Furthermore, some individual abilities and potentials of the students, such as skills for effectively using the digital tools and mathematics achievements, also contributed to their shared tasks. It was observed, in this case, that students' individual abilities and characteristics play an important role in the OMM process. While solving the Modeling Activities, students progressed by adopting roles appropriate to their abilities and potential. Students who had difficulty making decisions were determined to have difficulty in transferring modeling activities to the mathematical world. In this case, some students kept on working on the research process in line with their individual interests and curiosities. Students proceeded with the assumption that other students could review their work. Therefore, students had limited opportunity to share their research on variables for current modeling problems with their peers. The GeoGebra link was shared with each student via the chat box on the Zoom platform, and students could access the modeling task from the GeoGebra course platform. While each student could access the dynamic page including the modeling task via the shared link, other students could also view the activity in case one of the group members shared the screen. Students connecting via their computers were particularly requested to share their screens so that GeoGebra could be used more efficiently. It was observed that the tasks were shared, and students worked in cooperation to solve the modeling problem. Hülya, one of the G2 group students, stated that she authorized Ebru to share her screen to contribute to the solution of the problem, but Ebru stated that she could not get this authorization due to internet connection problems. Hülya further authorized other friends to share her screen and expected her friends to experience and contribute despite the technical problems. During the modeling process, it was observed that students distributed tasks based on their personal abilities and skills. Students who felt less competent in using digital tools such as GeoGebra and Zoom or who were anxious about making mistakes tended to delegate such tasks to their more experienced friends, thus, they wanted the tasks to be performed more quickly and systematically.

In the mathematization step, students were expected to correctly develop the necessary mathematical model(s), explain the model(s) and to establish the necessary relationships based on the assumptions made in the previous step. While expressing her opinion about the difficulties experienced in this process, a student named Hülya from G2 stated that she could not find a specific rule for solving the Big Foot Problem with the following words: *"I think the height can be calculated based on the length of the feet, but we need to know*

the relevant formula...". Students thought that they had difficulty in developing such mathematical models as they did not have the necessary formula. While transferring data derived from Modeling Activity to GeoGebra software, students encountered technical difficulties (15) such as *selection and the use of right tool*, *converting data into graphics* and *adding images*. Quotations from G1 group students' conversations about the difficulty they experienced on how to express the length of the vehicle presented in the sinkhole problem with a line segment in the GeoGebra environment are presented in Figure 4.

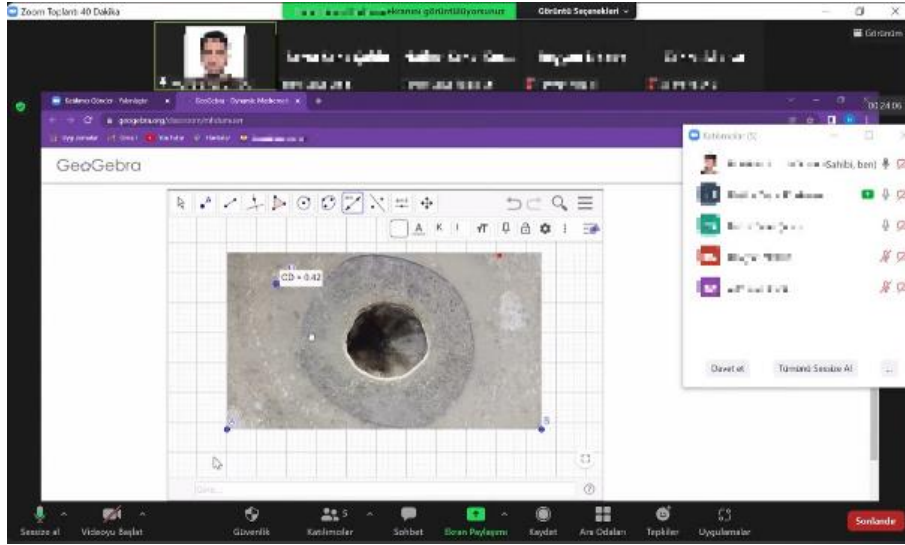


Figure 4. Screenshot of Measuring the Length with GeoGebra (The Sinkhole Problem-G1)

Banu: Firstly, let's draw something like a line segment on this car, can you do that? How can I do that? I don't know how to use GeoGebra very well either, but I think it will work if you can put a dot at one end of the car and a dot at the other end...

Selin: Should we connect the image with a line segment or just put a dot?

Banu: Good point; believe me, I don't know either. Let's try whichever one works...

Selin: Let's try the line segment, shall I put it here?

Banu: Yeah, did she say that it will work? Can you see how many centimeters it corresponds to, or probably not centimeters, but how long?

Selin: No (laughs)

As can be seen from the dialogue, Banu and Selin found the length of the line segment [CD] as 0,42 units by placing dots on the ends of the vehicle in the upper left corner of the image. Both students were found to use the measurement tool of GeoGebra software to determine the length of the vehicle in the image. They interacted with each other and approximately determined the length of the vehicle image by trial-and-error method.

For the purpose of the Working Mathematically step of the modeling cycle, students were expected to make calculations using their mathematical knowledge correctly. Most common difficulties expressed by students in this step were related to technical difficulties (12), access to information and reliability (5) and limited view (5). Students further experienced difficulties in how to use GeoGebra tabs and tools to transform data into graphics in the transformation between representations. Figure 5 exhibits the difficulties experienced by students working on the Mevlana Museum Problem in the GeoGebra environment while expressing the annual number of tourists with a line graph.

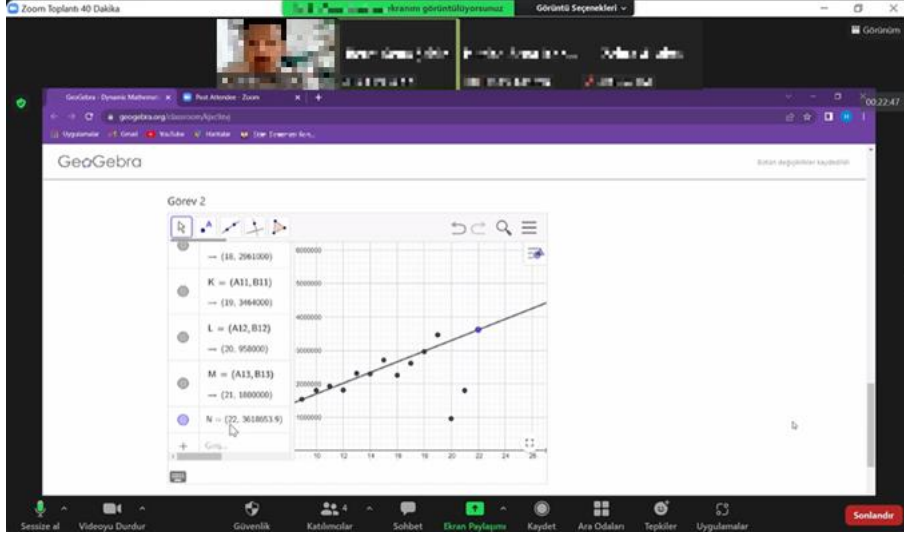


Figure 5. Screenshot of Drawing a Line Graph with GeoGebra (Mevlana Museum Problem-G1)

Students wanted to use the algebra window to determine the approximate number of visitors for 2022 by drawing a suitable line graph on the coordinate system using the points representing the annual number of visitors. Although they should have displayed the number of visitors for the year 2022 as 22 in the algebra window, they chose to mark it with a dot in the geometry window. Concerning the change in the number of visitors over the years, the exact value of 22 corresponding to year 2022 was calculated as 22,1149. This fact was interpreted by the student named Selin with the words: "This value, 22.1149, seems ridiculous... Shouldn't we delete that fractional value here?". During this process, students were undecided about which tools to use in the GeoGebra tabs. A similar situation was experienced in the Sinkhole Problem, which includes visual content. Students wanted to transfer the sinkhole and vehicle image to the GeoGebra environment in order to determine their dimensions. Students experienced certain difficulties while transferring the sink-hole image despite they tried various methods such as copy-paste and drag-and-drop. Selin, one of the G1 group students, asked "Does copy and paste work?" Zeynep answered the question by saying "Copy and paste doesn't work, I tried it." After trials and errors, the students overcame this difficulty by saving the image as a different file.

For the purpose of the next stage of the mathematical modeling cycle, students were expected to interpret the results they found in a real-life context. Difficulties experienced at this stage were categorized under the sub-themes of technical difficulties (4) and access to information and reliability (4). Difficulties such as limited view (2), shared tasks (2) and interaction (1) further created an obstacle in the interpretation stage. For example, Serkan, one of the G3 group students, approximately calculated the diameter required in the Sinkhole Problem (using a real ruler on the screen) and conveyed the result he obtained to his other friends. Other group members stated that it would be appropriate for their friend to explain to them how he achieved this result. Serkan enlightened other friends and his teacher by allowing them to see the measurement he performed on the screen. This situation can be interpreted as an indication that the OMM process potential has a limited view. It was observed that there was limited interaction between teacher-student and peers during the OMM process. The feedback provided in this process was observed to be limited or delayed. In the focus group meeting, Ebru from G2 group emphasized this situation by saying: "Many students do not speak up in online classes. If this were a face-to-face class, more students would attend and we could make brainstorming." Some of the students stated that brainstorming with limited students (3-4 people) was less effective. It was observed that students generally focused on their own screens during the OMM process. This caused the students think that other participants were also seeing the same screen. However, students' failure to realize that the information available on different screens is not similar may be

interpreted as restricting their ability to comment on Modeling Activity. This situation further caused problems such as not being able to make joint decisions and not understanding the solutions within the group. The dialogue between G3 group students regarding the change in the number of visitors of Mevlana Museum is given below:

Serkan: ...increased by 900.000 visitors due to the virus. Considering both the 900.000 additional visitors due to the virus and additional 40.000 visitors adjusted based on the rate increase, this figure becomes 2.740.000. What if we make predictions in this direction for 2022?

Tarık: I guess this is not the case.

Serkan: Why not?

Tarık: Do you think an increase of 950.000 visitors reasonable? I don't think so.

These statements illustrated the difficulties experienced by the students in interpreting their results in a real-world context. Furthermore, considering the Big Foot Problem, Ceyda, one of the G2 group students talked like that: "Sultan KÖSE, the tallest man in the world, had a foot length of 36,6 cm, a shoe size of 60 and a height of 2,51 meters. Therefore, I think it will be a little longer than Sultan KÖSE. Because the foot length is longer...". Ceyda shared the information she had found with other students and suggested that they should hold an in-group discussion. Evaluating the information about the feet of the world's tallest man, the students wanted to discuss this information through a shared screen however they faced limited view and interaction difficulties. Selin, a student in the G1 group, claimed that she could not see her friend's screen and asked her to convey the procedures verbally. Other group members also stated that it would be more beneficial to share the full screen but currently they could only see the calculator. This time, Selin shared her full screen on the Zoom platform, thus making full screen visible. This situation suggests that students in an OLE have the idea that their screens are viewed as the same by their peers.

In the validation step of the modeling cycle, students are expected to check whether the results they obtained are meaningful in terms of the real world context. Difficulties experienced at this stage were categorized particularly under the sub-themes of access to information and reliability (5) and technical difficulties (3). G1 group students questioned how appropriate the dimensions they calculated for the vehicle given in Figure 6 after searching on the internet were compatible in real life context.

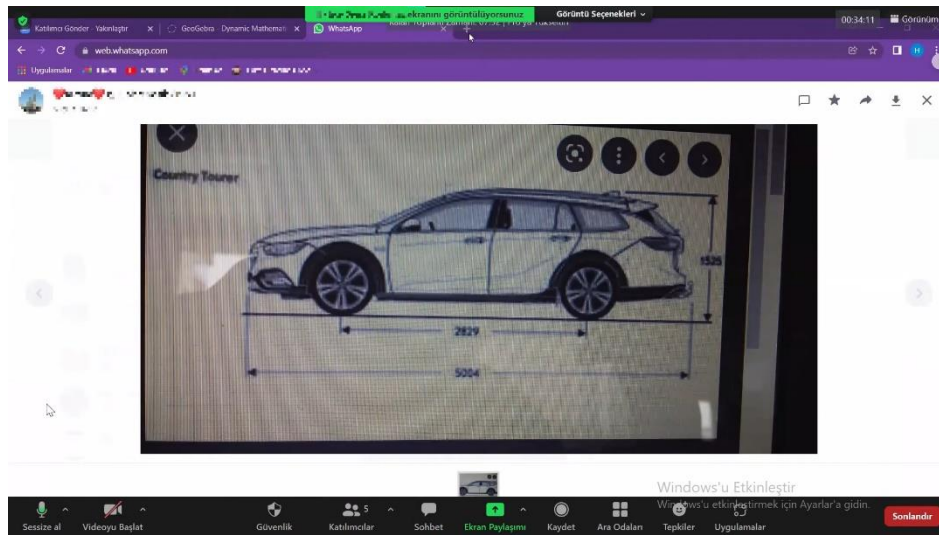


Figure 6. Screenshot of Internet Search on Vehicle Dimensions (The Sinkhole Problem-G1)

Following conversations between Banu and Zeynep about the dimensions of the vehicle were recorded in their conversation before moving on to the reporting stage:

Banu: *Let me tell you something I just realized. What was that, 5.000 or? Normally one meter is equal to 100 cm, so it does not seem that reasonable... The answer here is 5.004, 100 centimeters is 1 meter, so isn't that figure for the length of the car too high? When we calculate considering 5.000 cm and divide it by a hundred, we get something like 50 meters, right? Yes, the length of the car probably won't be 50 meters... I think we made a mistake somewhere. (laughs)*

Zeynep: *Is that millimeters? (laughs)*

Banu: *I don't know. (laughs)*

During the conversation they held in between about the dimensions of the vehicle, Banu and Zeynep figured the length of the vehicle as 50 meters, because of a mistake made by Banu, but thereon they realized that this might be wrong. This reveals that incorrect unit-based conversions regarding vehicle size can easily cause errors. The validation made on any web page within the scope of the internet search also paved the way for this situation.

In the reporting step of the modeling cycle, students uploaded the work they performed during the application and the results they obtained by adding text or images to the relevant section in the GeoGebra interface. Difficulties most frequently experienced at this stage were categorized particularly under the sub-themes of technical difficulties (8) and limited view (7). An example of students' sharing the results of the research they performed through digital devices such as smartphones, tablets and computers on the GeoGebra platform is presented in Figure 7.

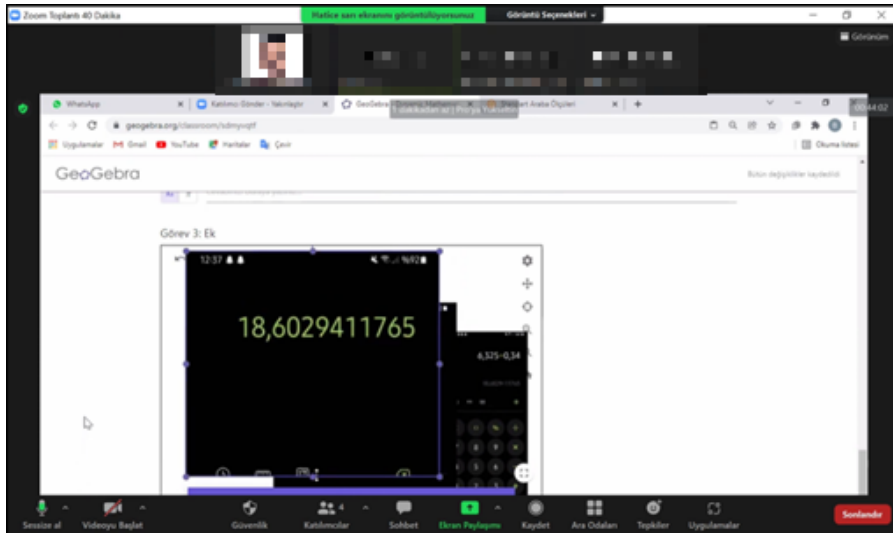


Figure 7. Screenshot of Uploading Images to GeoGebra Environment (Sinkhole Problem-G2)

G2 group students, trying to upload the calculations they performed while working on the sinkhole problem, to the relevant section on the GeoGebra platform (Figure 7). At this stage, difficulties most frequently experienced by the students were expressing with appropriate notation while writing a text on the GeoGebra platform, changing size and rotation when adding images. It was observed that students sharing posts in the WhatsApp group and the chat section of the Zoom experienced similar difficulties. Towards the end of the OMM process, Ebru from G2 expressed the technical problems she experienced by saying: "I have consistently been disconnected from the course because of poor internet connection, I would not have this problem if this were a face-to-face course ...". Some students had to use more than one device (smartphone-computer) due to the technical problems they encountered. For example, Zeynep from G1 joined the Zoom platform from her smartphone however she used the GeoGebra software from her computer due to a technical problem. Difficulties encountered during the reporting step, such as *not being able to view students' work, not being able to view shared screen and working on a screen instead of paper*, are classified under the theme

of limited view (7). This situation may limit the information and ideas exchanged between students and with their teachers. During the reporting step of the modeling cycle, students stated that they also had difficulty due to timing and time constraints. This situation made it difficult for them to convey their results and suggestions accurately and comprehensibly regarding the task. While discussing on the Mevlana Museum Problem, Selin, one of the G1 group students, reflected this situation by saying, *"We had calculated the other one, then the difference between these two... Err... that could occur in the epidemic... Oh, I couldn't explain..."* Ending Zoom sessions due to time constraints and having to reconnect each time constituted a factor that made it difficult for students to combine their previous work. Additionally, factors such as timing and time constraints (2) were found to affect students more towards the end of the application. While discussing on the Mevlana Museum Problem, Serkan, one of the G3 group students, reflected this situation by saying, *"Okay, I ignore what Tarık said as I cannot understand it and I will write down what Mehmet said."*

4. CONCLUSION and DISCUSSION

Difficulties encountered by students in the OMM process were examined within the scope of this research. Research results revealed that students most frequently encountered technical difficulties throughout this process. Main reason for these technical difficulties experienced in the OMM process is due to various technical problems while using digital tools and GeoGebra software. This situation poses a significant obstacle before the mathematical modeling process of students.

Preliminary results of the research indicated that the students faced difficulties beginning with the Understanding the Task step from the very beginning of the modeling process carried out in OLE. This difficulty was determined to be caused by missing or insufficient data in the Modeling Activity. Similar results were obtained in face-to-face mathematical modeling applications. Çoksöyler and Bozkurt (2021) suggested that secondary school students found the data provided in Modeling Activity to be incomplete or insufficient. The studies by Sağıroğlu and Karataş (2018), Gündüzalp (2019) and Schaap et al. (2011) revealed that students had difficulty in understanding the task. Considering that this research was conducted in OLE, it is possible to conclude that students encountered difficulties in understanding the task during a Modeling Activity performed both in face-to-face learning environment and in OLE. In other words, difficulties experienced while understanding the task arise regardless of the learning environment. In order to better understand the task and comprehend the problem in depth, students expanded the scope of their research by both doing online search and by referring to family members around them. However, this time they experienced difficulties in accessing information and reliability. Students assumed that they could find all the information they required on the internet but failed to meet their expectations. Moreover, they found out that the source of some of the data/information they attained were unreliable. Considering that the results obtained in one step of mathematical modeling can indirectly affect other steps of the process, it was concluded that the difficulties experienced by students in accessing information and reliability may turn into possible problems in the later stages of the model. Accordingly, it was determined that students doing research to find the variables that were not specified in the model eliciting activities in this research reached irrelevant data and results. For this reason, students were recommended to collect data from scientific articles and corporate websites, which are considered as more reliable sources of information, during the OMM process. It was further observed that students made extra efforts to access reliable internet resources as they encountered different model eliciting activities.

Students' making different assumptions by using different data, particularly during the Simplifying/Structuring step of the modeling cycle, caused confusion in trying to submit a common solution. It was observed that students managed to overcome this obstacle to the process and achieved correct results through the interaction they established. This finding indicates that the interaction established between the students is of critical importance. Kiili (2019) stated that students tried to find reliable sources by guiding each other in the group. Similarly, Apuke and Iyendo (2018) emphasized in their research that it is of critical importance for students to access the right resources on the internet.

Considering that the mathematical modeling process is a problem-solving method based on certain assumptions, the significance of the accuracy of the assumptions becomes evident. However, the importance of validating the results obtained based on assumptions with accurate data cannot be denied. It is possible to argue that software such as GeoGebra is useful for developing mathematical models using data and further validating these models. It may then be possible to validate whether the assumptions used in the modeling process are compatible with real-world data. Questioning whether the results obtained are reasonable or not will help in reaching the results compatible with real-life facts. In the Simplifying/Structuring step of the modeling cycle, students tried to understand the model eliciting activity and express it in a rather simple way. One of the main goals of Modeling Activities is to provide students with the ability to analyze data related to their daily lives (Tekin Dede, 2022). In the early stages of OMM activities, it was observed that students had difficulty in distinguishing which information/data was relevant to the modeling problem and making realistic assumptions. Çoksöyler and Bozkurt, 2021; Özkan, 2021; Saka and Çelik, 2018 argued that students had difficulties in making realistic assumptions as they could not relate the problem to real life facts. Focusing generally on the complexity of the problem at this stage may cause the students to have trouble in deciding how to share the tasks individually or between the group members. It was further observed that they tend to establish a relationship between individual or collective ideas and different variables given in the problem (e.g. Foot length-height, epidemic-tourism figures etc.). It was also observed that students cooperated in this process and shared certain tasks and guided each other (e.g. doing searches on the internet, using GeoGebra etc.) while developing a common solution. Students who connected to the activity via their personal computers and shared their screen allowed other friends' remote access to enable them to contribute. They also progressed the process by considering their friends' personal abilities and skills when determining the shared tasks. Accordingly, they aimed to do research after making some assumptions based on the content of the model eliciting activity and the visual information provided therein. It was further observed that the researcher made suggestions to the students on some issues, then the students shared these tasks among themselves and offered their solution suggestions on a shared screen.

Throughout the Mathematization step of the modeling cycle, students went through the process of transforming the images, texts, and other contents provided in the modeling activities into mathematical language. While expressing the problems mathematically in OLE, students prepared various figures, tables and graphs using appropriate mathematical symbols and notations. However, they encountered some difficulties in tasks such as creating tables, drawing graphs and determining fit lines while using the GeoGebra program. This finding of our research is in parallel with Çevikbaş et al., (2023); Saka and Çelik (2018) and Floro and Bostic (2018) who stated that they experienced similar difficulties in the stages of the modeling cycle. Main reason for these difficulties can be interpreted as students' lack of knowledge and experience in GeoGebra. It was further determined that students had difficulty in transitioning between tables, graphs and algebraic representations. Technological difficulties in addition to the unique challenges of the modeling process may also negatively affect learning experiences (Merck et al., 2021). Arefaine Michael and Assefa (2022) emphasized that students will soon be capable to switch between different representations by making multiple applications that include similar GeoGebra activities. Accordingly, it is argued that the process of solving GeoGebra-supported Modeling Activities, carried out with the participation of students, will pave the way for students to use this software more efficiently. Wassie and Zergaw (2019) suggested that the use of GeoGebra provides students with the opportunity to use technology as a tool for discovering and solving mathematical problems. Students generally take an approach to make sense of data provided in tables and graphs; however, the fact that students' capabilities of making sense of graphs and tables are at different levels may further create difficulties, especially in interpreting more complex data (Perin and Campos, 2022). It is possible to further put forward that the training provided within the scope of this research was spread over a limited time frame and technological tools such as GeoGebra were discussed superficially. Aversı-Ferreira et al. (2021) emphasized similar

results in their study where they pointed out students' lack of experience within the scope of mathematical modeling applied via OLE. Considering the significance of the advantages brought about by technological software in solving mathematical model eliciting activities, identifying technology-related challenges is of great importance.

Throughout the Working Mathematically step of the OMM process, students encountered various problems such as adding visuals to the GeoGebra platform, image files that could not be viewed in detail and the use of mathematical symbols and signs. Difficulties, particularly with regard to transferring image files to GeoGebra software and the use of notations, have been frequently expressed at this stage of the modeling cycle. Converting length measurements, calculating the area of a circle, determining suitable points on the GeoGebra platform etc. were some of the difficulties encountered. Studies have revealed that it is difficult to teach courses that require the use of graphics and notations, especially mathematics, in online learning environments (Akdemir, 2010; Yang, 2017). It was argued that the online courses becoming widespread in the coming years may help to eliminate certain difficulties while causing new difficulties (Chang and Lee, 2022; Yohannes et al., 2021). Thus, it is possible to conclude that particularly individuals who do not have much experience in working with digital tools may face difficulties in the Working Mathematically step of solving Modeling Activities. It is thought that the OMM process may have a potential disadvantage in this respect, however this situation can be minimized by improving the experience of using digital tools. It was further determined that there are some disadvantages of conducting international exams such as PISA (Program for International Student Assessment), which uses a mathematical modeling cycle, in a computer environment. Prior research has revealed that students have difficulty in solving Modeling Activities due to reasons such as not sufficiently developed technological literacy of the students and the fact that students are rather inclined to solve math problems using a paper and pencil (Gürten, Demirkaya and Doğan, 2019).

During the interpretation step of the OMM process, it is necessary to adopt a screen-oriented approach to solving problems. Problems related to limited view also affected this step and therefore the solution process. Adedoyin and Soykan (2020) emphasized that replacing pen and paper with a screen has caused some difficulties. When compared to environments where face-to-face communication is provided, situations such as not being able to view students' works or shared screen during the activities can be cited as an example of these difficulties. When a student is sharing his/her screen in the Online Learning Environment, it is not possible to clearly determine whether other students are engaged in extracurricular activities (e.g. research, gaming or web browsing). Lecturers are recommended to encourage the participation of silent students in OMM activities in order to ensure active participation and make in-group discussions and the learning process more effective and meaningful. It was determined that students examined the given text or image but had difficulties in determining the necessary data for solving the activity during the OMM process, particularly in the Simplifying/Structuring step. The difficulties experienced by the students in properly interpreting and analyzing the data available in the images highlight the significance of the quality and accessibility of the materials used in online education. At this stage, it was observed that students prefer to resort to doing internet searches to overcome the difficulties encountered however this method is not always useful. As a matter of fact, some of the students could not find the information and results they wanted when they searched the modeling activity on the internet. Furthermore, students experienced a limited interaction because of their limited communication with each other and with their teachers during the OMM process. As restricted interaction makes collaboration difficult, it can also decrease the understanding on how to interpret mathematical modeling in real life conditions. Weak discussions within the group may further cause difficulties in interpreting the results correctly. Yılmaz et al., (2023) stated that students had problems in expressing themselves in mathematical modeling activities in distance education. This limited their ability to interpret Modeling Activities and reach a common decision. Working with a smaller number of friends during the OMM process instead of working with a large group as in the classroom environment is concluded to restrict the interaction of students (Wulanjani et al., 2022). Accordingly, it was argued that working with small groups of 3-4 students

during the OMM process is among the factors that decrease the motivation for some of the students. This situation may be caused by the fact that students who have the opportunity to establish stronger social relations with their peers in the classroom environment work with a smaller number of people during the OMM process. However, working with a collaborative group approach with 3-5 students in each group is recommended for the purpose of solving modeling activities during the OMM process (Kaygısız and Şenel, 2022). Students' inability to use their microphones and cameras due to technical problems or personal preferences restricted their interaction during the online learning process. This difficulty further caused students to participate less in others' contributions and decreased their feedback.

Difficulties encountered by students in the validation step of the modeling cycle are categorized into two main categories, namely access to information and reliability and technical difficulties. Students should be encouraged to be more selective when using internet resources and to validate the accuracy of the information by checking from various sources. Saka and Çelik (2018) argued that over-reliance on results obtained using technology can negatively affect the process of developing and validating mathematical models. In this context, giving more place to critical thinking skills in curriculum is expected to help students overcome such challenges (Kaygısız, 2023). The ability of the students to question and evaluate the information they encounter while doing research is thought to improve their capacity to access accurate information and use this information effectively.

Another result obtained in this research is the difficulties experienced by students with regard to timing and time constraints, particularly in the reporting step towards the end. To maximize the efficiency and effectiveness when planning OMM activities, it is crucial to consider appropriate timing for both the teachers and students. Etemad-Sajadi (2016) argued that synchronous online activities can be more interesting and conducive to learning compared to asynchronous activities. Therefore, scheduling synchronous online activities at time frames when teachers and students are most convenient is very important to make learning outcomes more efficient. It was concluded by Aversi-Ferreira et al. (2021), similar to this study, that sessions held in a limited time period challenge students. For the purpose of online activities, it is also important to consider potential distractions (physical environment, technical requirements and notifications) (Junco and Cotten, 2012). As the effects of distractions will manifest differently from student to student, practices aiming to minimize these effects are of critical importance. Preparing clear guidelines for OMM and providing technical support can make participation in this process more qualified. Furthermore, incorporating regular breaks and interactive elements into online activities can help maintain engagement and reduce the effects of distractions (Tonbuloğlu and Çukurbaşı, 2023). As a result, scheduling preferences of both teachers and students should be taken into account in order to plan OMM activities and to maximize participation and learning outcomes.

Finally, experiencing technical difficulties such as poor internet connection and sound quality at every stage of the OMM process seems to be a common problem faced by the students. The negative reflection of these difficulties on the OMM process has turned the process into a more challenging experience for some students. Similar findings indicating that mathematics courses taught in online learning environment involve some technical difficulties for students have been expressed in different studies (Coşkun Şimşek et al., 2022; Tonbuloğlu and Çukurbaşı, 2023). This result suggests that technical difficulties arise due to the online learning environment regardless of mathematical model eliciting activities. OLE and Digital material-based challenges introduced to an activity process aimed at higher-level thinking skills such as Mathematical Modeling makes this process even more complex and challenging. Such a result indicates that students need to improve both their academic and technological skills in parallel. Future research should focus on finding solutions to the technical difficulties encountered by students in OMM processes and developing methods to increase student interaction and collaboration.

Kaynakça/Reference

- Adedoyin, O. & Soykan, E. (2020). COVID-19 pandemic and online learning: The challenges and opportunities. *Interactive Learning Environments*, 31(2), 863-875. <https://doi.org/10.1080/10494820.2020.1813180>
- Adnan, M., & Boz, B. (2015). Faculty members' perspectives on teaching mathematics online: does prior online learning experience count?. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 6(1), 21-38. <https://doi.org/10.17569/tojqi.60223>
- Alabdulaziz, M. S. (2021). COVID-19 and the use of digital technology in mathematics education. *Education and Information Technologies*, 26, 7609-7633. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10602-3>
- Apuke, O. and Iyendo, T. (2018). University students' usage of the internet resources for research and learning: forms of access and perceptions of utility. *Heliyon*, 4(12), e01052. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2018.e01052>
- Arefaine, N., Michael, K., & Assefa, S. (2022). GeoGebra Assisted Multiple Representations for Enhancing Students' Representation Translation Abilities in Calculus. *Asian Journal of Education and Training*, 8(4), 121-130. <https://doi.org/10.20448/edu.v8i4.4309>
- Aversi-Ferreira, T. A., Cordeiro-de-Oliveira, K., Lima, S. V. A. M. de, Santos, W. F. dos, Costa, C. A., Resende, E. B., Moraes-Siqueira, J. S. de, Ferreira, J. P., & Andrade, J. M. S. (2021). The perceptions of students and instructor in a graduate mathematical modeling class: An experience with remote education. *Research, Society and Development*, 10(6), e2310615223. <https://doi.org/10.33448/rsd-v10i6.15223>
- Basilaia, G. and Kvavadze, D. (2020). Transition to online education in schools during a sars-cov-2 coronavirus (COVID-19) pandemic in georgia. *Pedagogical Research*, 5(4). <https://doi.org/10.29333/pr/7937>
- Blum, W., & Leiß, D. (2007). How do students and teachers deal with modelling problems? In C. R. Haines, P. L. Galbraith, W. Blum, & S. Khan (Eds.), *Mathematical modelling (ICTMA 12): Education, engineering and economics* (pp. 222-231). Horwood. <https://doi.org/10.1533/9780857099419.5.221>
- Bringula, R., Reguyal, J. J., Tan, D. D., & Ulfa, S. (2021). Mathematics self-concept and challenges of learners in an online learning environment during COVID-19 pandemic. *Smart Learning Environments*, 8(1), 1-23. <https://doi.org/10.1186/s40561-021-00168-5>
- Çevik, Y., & Cihangir, A. (2020). Tam sayıların modellenmesine ilişkin durum çalışması. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 136-151. <https://doi.org/10.51119/ereegf.2020.2>
- Çevikbaş, M., Greefrath, G., & Siller, H. S. (2023, April). Advantages and challenges of using digital technologies in mathematical modelling education—a descriptive systematic literature review. *Frontiers in Education*, 8, 1142556. <https://doi.org/10.3389/educ.2023.1142556>
- Chang, Y. and Lee, E. (2022). Addressing the challenges of online and blended stem learning with grounded design. *Australasian Journal of Educational Technology*, 163-179. <https://doi.org/10.14742/ajet.7620>
- Coşkun Şimşek, M., İnam, B., Yebrem Özdamar, S., & Turanlı, N. (2022). Matematik öğretmenlerinin gözünden uzaktan eğitim. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(2), 629-653. <https://doi.org/10.16986/huje.2021073768>
- Coksoyler, A., & Bozkurt, G. (2021). Bilişsel perspektif bağlamında matematiksel modelleme süreci: Altıncı sınıf öğrencilerinin deneyimleri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (52), 480-502. <https://doi.org/10.53444/deubefd.930216>
- Daher, W. M., & Shahbari, J. A. (2015). Pre-service teachers' modelling processes through engagement with model eliciting activities with a technological tool. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 13, 25-46. <https://doi.org/10.1007/s10763-013-9464-2>
- Deniz, S., & Kurt, G. (2022). Investigation of mathematical modeling processes of middle school students in Modeling activities (MEAs): A STEM approach. *Participatory Educational Research*, 9(2), 150-177. <https://doi.org/10.17275/per.22.34.9.2>

- El-Sabagh, H. A. (2021). Adaptive e-learning environment based on learning styles and its impact on development students' engagement. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 18(1). <https://doi.org/10.1186/s41239-021-00289-4>
- Erbas, A., Kertil, M., Çetinkaya, B., Cakiroglu, E., Alacaci, C., & Bas, S. (2014). Mathematical modeling in mathematics education: Basic concepts and approaches. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 14(4), 1621-1627. <https://doi.org/10.12738/estp.2014.4.2039>
- Etemad-Sajadi, R. (2016). The impact of online real-time interactivity on patronage intention: the use of avatars. *Computers in Human Behavior*, 61, 227-232. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.03.045>
- Fan, Y., Zhang, J., Zu, D., & Zhang, H. (2021). An automatic optimal course recommendation method for online math education platforms based on bayesian model. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (Ijet)*, 16(13), 95. <https://doi.org/10.3991/ijet.v16i13.24039>
- Geiger, V. (2011). Factors affecting teachers' adoption of innovative practices with technology and mathematical modelling. In R. Lesh, P. L. Galbraith, C. R. Haines, & A. Hurford (Eds.), *Trends in teaching and learning of mathematical modelling: ICTMA14* (pp. 305-314). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-0910-2_31
- Greefrath, G., Hertleif, C., & Siller, H. S. (2018). Mathematical modelling with digital tools – a quantitative study on mathematising with dynamic geometry software. *ZDM*, 50, 233-244. <https://doi.org/10.1007/s11858-018-0924-6>
- Gündüzalp, M. (2019). *Examining the mathematical modeling skills of 11th grade students [11. sınıf öğrencilerinin matematiksel modelleme becerilerinin incelenmesi]* (Doctoral dissertation, Marmara Üniversitesi). Turkey.
- Gürten, E., Demirkaya, A. S., & Doğan, N. (2019). Uzmanların PISA ve TIMSS sınavlarının eğitim politika ve programlarına etkisine ilişkin görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy University Journal of Education Faculty*, (52), 287-319. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.599615>
- Hankeln, C., & Greefrath, G. (2021). Mathematische Modellierungskompetenz fördern durch Lösungsplan oder Dynamische Geometrie-Software? Empirische Ergebnisse aus dem LIMo-Projekt. *Journal für Mathematik-Didaktik*, 42(2), 367-394. <https://doi.org/10.1007/s13138-020-00178-9>
- Hidroğlu, Ç. N. (2022). Mathematics student teachers' task design processes: The case of history, theory, technology, and modeling. *Journal of Pedagogical Research*, 6(5), 17-53. <https://doi.org/10.33902/JPR.202217094>
- Hidroğlu, Ç. N., Özaltun Çelik, A., Kula Ünver, S., & Bukova Güzel, E. (2018). Prospective mathematics teachers' actions in technology-aided mathematical modeling process: Distance problem. *Erzincan University Journal of Education Faculty*, 20(3). <https://doi.org/10.17556/erziefd.441732>
- Kaiser, G., Schwarz, B., & Tiedemann, S. (2010). Future teachers' professional knowledge on modelling. In R. Lesh, P. L. Galbraith, C. R. Haines & A. Hurford (Eds.), *Modelling students' mathematical modelling competencies* (pp. 433-444). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-0561-1_37
- Kaygısız, İ. (2023). P4C Supported Mathematical Modeling Applications of Primary School Students: A Teaching Experiment. *Kaygı. Bursa Uludağ University Faculty of Arts and Sciences Journal of Philosophy*, 22(3), 386-422. <https://doi.org/10.20981/kaygi.1335022>
- Kaygısız, İ., & Şenel, E. A. (2022). Mathematical modeling in primary school: Students' opinions and suggestions on modeling activities applied as a teaching experiment. *Necatibey Faculty of Education Electronic Journal of Science and Mathematics Education*, 16(1), 88-134. <https://doi.org/10.17522/balikesirnef.1033981>
- Kiili, C., Coiro, J., & Räikkönen, E. (2019). Students' evaluation of information during online inquiry: Working individually or in pairs. *The Australian Journal of Language and Literacy*, 42(3), 167-183. <https://doi.org/10.1007/BF03652036>
- Klock, H., & Siller, H. S. (2020). A time-based measurement of the intensity of difficulties in the modelling process. In *Mathematical modelling education and sense-making* (pp. 163-173). https://doi.org/10.1007/978-3-030-37673-4_15

- Lesh, R., & Doerr, H. M. (2003). Foundations of a models and modeling perspective on mathematics teaching, learning, and problem solving. In *Beyond constructivism* (pp. 3-33). Routledge.
- Lesh, R., Young, R., & Fennewald, T. (2010). Modelling in K-16 mathematics classrooms—and beyond. In R. Lesh, P. Galbraith, C. Haines, & A. Hurford (Eds.), *Modelling students' mathematical modelling competencies* (pp. 275-283). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-0561-1_24
- Lingefjård, T. (2000). *Mathematical modeling by prospective teachers using technology* (Doctoral dissertation, University of Georgia). Retrieved from <http://files.eric.ed.gov>
- Lo, C. K., Cheung, K. L., Chan, H. R., & Chau, C. L. E. (2021). Developing flipped learning resources to support secondary school mathematics teaching during the COVID-19. *Interactive Learning Environments*. <https://doi.org/10.1080/10494820.2021.1981397>
- Meisya, S., & Arnawa, I. M. (2021). The development of mathematical learning devices based on model-
Meisya, S., & Arnawa, I. M. (2021). The development of mathematical learning devices based on Modeling activities and GeoGebra. *Journal of Physics: Conference Series*, 1742(1), 012034. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1742/1/012034>
- Merck, M. F., Gallagher, M. A., Habib, E., & Tarboton, D. (2021). Engineering students' perceptions of mathematical modeling in a learning module centered on a hydrologic design case study. *International Journal of Research in Undergraduate Mathematics Education*, 7, 351-377. <https://doi.org/10.1007/s40753-020-00131-8>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Molina-Toro, J. F., Rendón-Mesa, P. A., & Villa-Ochoa, J. A. (2022). Contradictions in mathematical modeling with digital technologies. *Education and Information Technologies*, 27(2), 1655-1673. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10676-z>
- Morton, W. and Durandt, R. (2023). Learning first-year mathematics fully online: were students prepared, how did they respond?. *Eurasia Journal of Mathematics Science and Technology Education*, 19(6), em2272. <https://doi.org/10.29333/ejmste/13189>
- Özkan, M. (2021). *An action research about secondary school students' modeling competencies in regular polygons [Ortaokul öğrencilerinin düzgün çokgenler konusunda modelleme yeterlikleri üzerine bir eylem araştırması]* (Doctoral dissertation, Marmara Üniversitesi). Turkey.
- Perin, A., & Campos, C. (2022). Reading and interpretation of statistical graphics by 2nd year students of high school. In *Bridging the Gap: Empowering and Educating Today's Learners in Statistics. Proceedings of the Eleventh International Conference on Teaching Statistics*. <https://doi.org/10.52041/iase.icots11.t2f1>
- Radmehr, F. and Goodchild, S. (2022). Switching to fully online teaching and learning of mathematics: the case of norwegian mathematics lecturers and university students during the COVID-19 pandemic. *International Journal of Research in Undergraduate Mathematics Education*, 8(3), 581-611. <https://doi.org/10.1007/s40753-021-00162-9>
- Rutherford, T., Duck, K., Rosenberg, J. M., & Patt, R. (2022). Leveraging mathematics software data to understand student learning and motivation during the COVID-19 pandemic. *Journal of Research on Technology in Education*, 54(sup1), S94-S131. <https://doi.org/10.1080/15391523.2021.1920520>
- Sağıroğlu, D., & Karataş, İ. (2018). Matematik öğretmenlerinin matematiksel modelleme yöntemine yönelik etkinlik oluşturma ve uygulama süreçlerinin incelenmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 12(2), 102-135. <https://doi.org/10.17522/balikesirnef.506423>
- Saka, E., & Çelik, D. (2018). Matematik Öğretmeni Adaylarının Matematiksel Modelleme Sürecinde Bilgisayar Kullanımları Üzerine Bir İnceleme. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)*, 9(3), 618-635. <https://doi.org/10.16949/turkbilmate.409160>
- Salsabila, N. H., Lu'luilmaknun, U., Triutami, T. W., & Wulandari, N. P. (2022). Online learning obstacles for mathematics education students during pandemic. *Al Khawarizmi: Jurnal Pendidikan dan Pembelajaran Matematika*, 5(2), 76-83. <https://doi.org/10.22373/jppm.v5i2.11544>

- Santi, E. A., Gorghiu, G., & Pribeanu, C. (2022). Students' Engagement and Active Participation During the Pandemic. *Informatica Economica*, 26(1), 5-15. <https://doi.org/10.24818/issn14531305/26.1.2022.01>
- Schaap, S., Vos, P., & Goedhart, M. (2011). Students overcoming blockages while building a mathematical model: Exploring a framework. In G. Kaiser, W. Blum, R. Borromeo Ferri, & G. Stillman (Eds.), *Trends in Teaching and Learning of Mathematical Modelling*. International Perspectives on the Teaching and Learning of Mathematical Modelling, vol 1 (pp. 137-146). Springer, Dordrecht. https://doi.org/10.1007/978-94-007-0910-2_15
- Siller, H.-S., & Greefrath, G. (2010). Mathematical modelling in class regarding to technology. In V. Durand-Guerrier, S. Soury-Lavergne, & F. Arzarello (Eds.), *Proceedings of the Sixth Congress of the European Society for Research in Mathematics Education (CERME6)* (pp. 2136-2145). ENS Lyon: Institute National de Recherche Pédagogique.
- Soon, W., Lioe, L. T., & McInnes, B. (2011). Understanding the difficulties faced by engineering undergraduates in learning mathematical modelling. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 42(8), 1023-1039. <https://doi.org/10.1080/0020739x.2011.573867>
- Tekin Dede, A. (2017). Examination of the relationship between modelling competencies and class level and mathematics achievement. *Elementary Education Online*, 16(3), 1201-1219. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2017.330251>
- Tekin Dede, A. (2022). The role of mathematical modeling in curricula and project works. In E. Bukova Güzel, M. F. Doğan, & A. Özaltun Çelik (Eds.), *Matematiksel Modelleme: Teoriden Uygulamaya Bütünsel Bakış* (pp. 71-99). Pegem Akademi.
- Tonbuloğlu, İ., & Çukurbaşı, B. (2023). K-12 teachers' use of technology that enriches the online learning process. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(87), 1257-1279. <https://doi.org/10.17755/esosder.1276190>
- Wassie, Y. and Zergaw, G. (2019). Some of the potential affordances, challenges and limitations of using GeoGebra in mathematics education. *Eurasia Journal of Mathematics Science and Technology Education*, 15(8). <https://doi.org/10.29333/ejmste/108436>
- Wulanjani, A. N., Anggraeni, C. W., & Yuniarti, S. S. (2022). Investigating the dimensions of students' interaction in listening online learning environment amidst COVID-19 pandemic. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 12(2), 321-333. <https://doi.org/10.17509/ijal.v12i2.51083>
- Yılmaz, D. D., Gurel, Z. Ç., & Sagirli, M. O. (2023). Comparing the learning environments related to mathematical modelling through distance education. *International Journal for Mathematics Teaching and Learning*, 24(1), 17-39. <https://doi.org/10.4256/ijmtl.v24i1.459>
- Yin, R. K. (1994). Case study research: Design and methods. Sage Publications.
- Yohannes, Y., Juandi, D., Diana, N., & Sukma, Y. (2021). Mathematics Teachers' Difficulties in Implementing Online Learning during the COVID-19 Pandemic. *Journal of Hunan University Natural Sciences*, 48(5), 87-98.
- Zulkarnaen, R. (2018). Why is mathematical modeling so difficult for students? In *AIP Conference Proceedings* (Vol. 2021, No. 1, p. 060026). AIP Publishing LLC. <https://doi.org/10.1063/1.5062790>

GENİŞLETİLMİŞ ÖZET

1. GİRİŞ

Matematiksel modelleme, öğrencilere karmaşık gerçek dünya problemlerini anlama, analiz etme ve etkin çözümler geliştirme becerisi kazandırır. Bu süreç, öğrencilerin problem çözme ve eleştirel düşünme yeteneklerini artırırken, aynı zamanda gerçek dünya problemleriyle başa çıkma becerilerini de geliştirir. Tüm bu avantajlarının yanında, matematiksel modelleme süreci hem öğrenciler hem de eğitimciler için çeşitli zorluklar içermektedir. Öğrenciler, problemleri anlama (Çoksöyler ve Bozkurt, 2021), bu problemleri matematiksel modele dönüştürme (Deniz ve Kurt, 2022; Jankvist ve Niss, 2020), modeli kullanarak çözüm üretme ve sonuçları yorumlama (Klock ve Siller, 2020; Saka ve Çelik, 2018), modeli doğrulama (Dede, 2017; Deniz ve Kurt, 2022) ve raporlama gibi aşamalarda zorluk yaşamaktadırlar. Dijital araçların, özellikle Dinamik Matematik Yazılımları (DMY) ve web 2.0 araçlarının kullanımı, modelleme sürecindeki bu zorlukların üstesinden gelmeye yardımcı olabilir. Bu araçlar, öğrencilere matematiksel durumları keşfetme, gerçek dünya sorunlarını daha iyi anlama ve daha kapsamlı çözümler üretme fırsatları sunar (Molina-Toro vd., 2022; Daher ve Shahbari, 2015; Greefrath vd., 2018; Hıdıroğlu vd., 2022).

Teknoloji destekli matematiksel modelleme genellikle yüz yüze ortamlarda gerçekleştirilmiş olsa da, teknolojinin eğitimdeki artan rolü ve çevrim içi öğrenmenin popülerleşmesi bu eğitimlerin sanal ortamlarda da uygulanabilirliğini kaçınılmaz kılmıştır. COVID-19 pandemisi, eğitim sistemlerinde geleneksel sınıf ortamlarından sanal sınıflara ve eğitim platformlarına doğru büyük bir geçişe yol açmış, öğrencilere mekân ve zaman sınırlamaları olmaksızın eğitim alma olanağı sağlamıştır (Basilaia ve Kvavadze, 2020). Bu değişim, öğrencilere bilgiye kolay erişim ve öğrenme süreçlerinde esneklik sunarken, eğitimcileri yeni pedagojik yaklaşımlar ve stratejiler benimsemeye yönlendirmiştir. Teknolojinin eğitimdeki bu etkisi, öğrencilerin öğrenme stillerini, motivasyonlarını ve katılımlarını da değiştirmiştir. Çevrim içi ortamlarda matematik eğitimi, adaptasyon süreçleri (Radmehr ve Goodchild, 2022; Morton ve Durandt, 2023), yeni yaklaşım ve uygulamaların kullanımı (Alabdulaziz, 2021; Lo, Cheung, Chan ve Chau, 2021; Fan ve ark., 2021) çevrim içi ortamlardaki zorluklar ve fırsatlar (Salsabila ve ark., 2022) gibi konularda çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Sonuç olarak, teknolojinin artan etkisi ile matematiksel modelleme uygulamalarının da bu yeni dönüşüme adapte olmasının önü açılmıştır. Ancak, matematiksel modelleme ile ilgili çalışmaların çoğu hala yüz yüze ortamlarda gerçekleştirilmekte, çevrim içi eğitimde teknoloji destekli matematiksel modelleme süreçleri ve karşılaşılan zorluklar hakkında sınırlı çalışma bulunmaktadır (Hankeln ve Greefrath, 2021; Hıdıroğlu ve ark., 2018; Molina-Toro ve ark., 2022).

Bu araştırmanın amacı, Çevrim içi Öğrenme Ortamı'nda (ÇÖÖ) eş zamanlı olarak gerçekleştirilen matematiksel modelleme sürecinde ortaokul öğrencilerinin karşılaştığı zorlukları incelemektir. Bu amaç doğrultusunda "ÇÖÖ'nda eş zamanlı olarak gerçekleştirilen matematiksel modelleme sürecinde öğrenciler açısından karşılaşılan zorluklar nelerdir?" araştırma sorusu olarak belirlenmiştir.

2. YÖNTEM

Bu çalışmada, Çevrim içi Matematiksel Modelleme (ÇMM) sürecinde öğrencilerin karşılaştıkları zorluklar, durum çalışması yöntemi kullanılarak detaylı bir şekilde incelenmiştir. Araştırmanın katılımcıları, Türkiye'nin Orta Anadolu bölgesindeki bir devlet ortaokulunun 8. sınıf öğrencileridir. Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemleri kullanılmış, öğrenciler çevrim içi öğrenme platformu Zoom aracılığıyla gruplar halinde modelleme problemleri üzerinde çalışmışlardır. Bu süreçte, büyük ayak problemi, obruk problemi ve mevlâna müzesi problemi isimli üç farklı problem kullanılmıştır. Veri toplama sürecinde ses ve görüntü kayıtları, odak grup görüşmeleri gibi yöntemler kullanılmış ve elde edilen veriler nitel veri analizi için MAXQDA 2022 programına aktarılmıştır. Analiz sürecinde, Blum ve Leiss'in (2007) modelleme döngüsü temel alınarak Greefrath ve Siller (2018) tarafından oluşturulan teknolojik araçların entegre edildiği yaklaşıma göre öğrencilerin karşılaştığı zorluklar tespit edilmiş ve kodlama yapılmıştır. Araştırmada, kodlar arasındaki uyum yüzdesi %90.7 olarak hesaplanarak,

araştırmanın güvenilirliği test edilmiştir. Bu çalışma ile ÇMM sürecinin daha iyi anlaşılmasına ve geliştirilmesine katkı sağlanması hedeflenmektedir.

3. BULGULAR, TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırmada, ÇMM sürecinde öğrencilerin karşılaştıkları zorluklar incelenirken, bu zorlukların sıklığı ve modelleme sürecinin hangi aşamalarında daha belirgin olduğu ortaya koyulmuştur. Modelleme sürecinin başında, problemi anlama aşamasında öğrencilerin zorlandığı; bu durumun, verilerin eksik veya yetersiz olmasından kaynaklandığı görülmüştür. Öğrenciler, bilgiye erişme ve güvenilirlik konusunda da zorluk yaşamış, bazı durumlarda güvenilir olmayan kaynaklardan bilgi edindikleri görülmüştür. Bu durum, modelleme sürecinin ilerleyen aşamalarında problemlere yol açabileceği için bilgi toplama süreçlerinde bilimsel yayınlar ve kurumsal web sayfaları gibi daha güvenilir kaynakları kullanmalarının önemi ortaya çıkmaktadır. Modelleme döngüsünün problemi sadeleştirme aşamasında ise öğrenciler farklı veriler kullanarak çeşitli varsayımlar oluşturmuş ve bu durum başlangıçta kafa karışıklığına yol açmıştır. Ancak, öğrenciler arasındaki etkileşim sayesinde bu engel aşılmış ve doğru sonuçlara ulaşılmıştır. Öğrencilerin birbirlerini yönlendirerek güvenilir kaynaklara ulaşmaya çalıştıkları ve internet ortamında doğru kaynaklara erişimin önemli olduğu görülmüştür. Bu süreçte, öğrenciler problemle ilgili bilgileri ayırt etme ve gerçekçi varsayımlar oluşturma konusunda zorlanmış, ancak iş birliği ve görev dağılımı yaparak ortak çözümler geliştirmişlerdir

Modelleme döngüsünün matematikselleştirme aşamasında, öğrenciler problemleri matematiksel dille ifade etmeye çalışmışlar ve bu süreçte GeoGebra yazılımını kullanarak tablolar, grafikler ve çeşitli matematiksel gösterimler hazırlamışlardır. Ancak, öğrenciler GeoGebra'yı kullanırken grafik çizme, tablo oluşturma ve uyum doğrusu belirleme gibi konularda zorluklar yaşamışlardır. Bu zorlukların ana kaynağının öğrencilerin GeoGebra konusunda yeterli bilgi ve deneyime sahip olmamaları olduğu anlaşılmaktadır. Teknolojik araçlarla ilgili yaşanan bu zorluklar, öğrencilerin öğrenme deneyimlerini olumsuz etkileyebilmektedir. Araştırmalar, öğrencilerin farklı matematiksel temsiller arasında geçiş yapma becerilerinin geliştirilmesi ve GeoGebra gibi yazılımların etkili kullanımının, benzer uygulamalar ve etkinliklerle mümkün olabileceğini vurgulamaktadır (Arefaine Michael & Assefa (2022). Aynı zamanda, teknoloji destekli modelleme problemlerinin çözümü, öğrencilerin bu yazılımları daha verimli kullanmalarını sağlayabilir. Öğrencilerin tablo ve grafikleri anlamlandırma becerilerinin geliştirilmesi gerektiği, özellikle karmaşık verilerin yorumlanmasının zorluklar içerebileceği belirtilmektedir (Perin & Campos, 2022).

ÇMM sürecinin matematiksel çalışma aşamasında, öğrenciler GeoGebra ortamında çeşitli sorunlar yaşadıkları görülmüştür. Bu sorunlar arasında görsel ekleme, görsellerin ayrıntılı görünmemesi ve matematiksel sembol ile işaret kullanımı gibi zorluklar bulunmaktadır. GeoGebra araçlarının kullanımında yaşanan sorunlara (uygun noktaların belirlenmesi, görsel aktarımı vb.) ek olarak, matematiksel notasyon kullanımında problemler (uzunluk ölçülerinin dönüştürülmesi, dairenin alanının hesaplanması vb.) öne çıkmıştır. Matematik gibi grafik ve notasyon kullanımı gerektiren derslerin çevrim içi ortamlarda öğretilmesinin zorlukları olduğu, çevrim içi derslerin yaygınlaşmasıyla bazı zorlukların giderilse de yeni sorunlara yol açabileceği belirtilmiştir (Chang and Lee, 2022; Yohannes vd., 2021). Dijital araçlara yönelik deneyim eksikliği, özellikle modelleme problemlerinin çözümünde zorluklara neden olabilmektedir. Bu durum, ÇMM sürecinin potansiyel dezavantajlar içerebileceğini, ancak dijital araçların kullanımının artırılmasıyla bu sorunların azaltılabileceğini göstermektedir. Uluslararası bir değerlendirme uygulaması PISA (Programme for International Student Assessment) gibi bilgisayar ortamında gerçekleştirilen sınavların bazı dezavantajları olduğu, öğrencilerin teknoloji okuryazarlığının yeterince gelişmemiş olması ve kâğıt-kalem yöntemine daha yatkın olmaları gibi nedenlerle modelleme problemlerinin çözümünde zorlandıkları araştırmalarla ortaya konmuştur (Gürten, Demirkaya & Doğan, 2019). Bu bulgular, ÇMM uygulamalarında dikkate alınması gereken önemli noktaları vurgulamaktadır.

Modelleme döngüsünün doğrulama aşamasında öğrenciler, bilgi erişimi ve güvenilirliği ile teknik zorluklar yaşamışlardır. İnternet kaynaklarından doğru bilgiyi seçme ve çeşitli kaynaklarla doğrulama yapma bu süreçte önem taşımaktadır. Özellikle derslerde bilgi okuryazarlığı ve eleştirel düşünme becerilerine odaklanması, öğrencilerin bu zorlukların üstesinden gelmelerine yardımcı olabilir. Araştırmada, öğrencilerin ÇMM etkinliklerinin raporlama aşamasında özellikle zamanlama ve süreyle ilgili zorluklar yaşadıkları bulunmuştur. Etkinliklerin planlanması sırasında öğretmenlerin ve öğrencilerin zamanlama tercihlerinin dikkate alınması, etkili bir öğrenme deneyimine zemin hazırlayacağı ifade edilebilir. Eş-zamanlı (senkron) çevrim içi etkinliklerin, eş-zamansız (asenkron) etkinliklere göre daha etkili olabileceği; ancak, sınırlı zaman ve dikkat dağıtıcı unsurların öğrenciler üzerindeki etkisinin de göz önünde bulundurulması gerektiği vurgulanmıştır. ÇMM için açık ve net yönergeler, teknik destek, düzenli aralar ve etkileşimli unsurların önemi belirtilerek, bu unsurların öğrenci katılımını ve etkinlik verimliliğini artırabileceği ifade edilmiştir.

Son olarak, ÇMM sürecinde, öğrenciler yaygın olarak internet bağlantısı ve ses kalitesi gibi teknik zorluklar yaşamışlardır, bu durum süreci bazı öğrenciler için zor bir deneyime dönüştürmüştür. Benzer teknik zorluklar, çevrim içi matematik dersleriyle ilgili yapılan diğer çalışmalarda (Coşkun Şimşek vd., 2022; Tonbuloğlu ve Çukurbaşı, 2023) da belirtilmiştir, bu da teknik sorunların çevrim içi ortamın genel bir problemi olduğunu göstermektedir. Matematiksel Modelleme gibi üst düzey düşünme becerileri gerektiren etkinliklerdeki teknik zorluklar, süreci daha karmaşık ve zorlayıcı hale getirebilmektedir. Bu durum, öğrencilerin akademik ve teknolojik becerilerini aynı anda geliştirmelerinin önemini vurgulamaktadır.

ARAŞTIRMANIN ETİK İZİNİ

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Hacettepe Üniversitesi Senatosu Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 13.08.2021

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: E-35853172-300-00001719696

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

Araştırmacılar çalışmaya eşit oranda katkı sağlamıştır.

ÇATIŞMA BEYANI

Bu çalışma Hacettepe Üniversitesinde yürütülen doktora tez çalışmasından üretilmiştir.



Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)

Bolu Abant İzzet Baysal University
Journal of Faculty of Education



2024, 24(2), 1076 – 1095. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2024..-1407542>

Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Macar Öğrencilerin Yazılı Anlatım Hataları Written Expression Errors of Hungarian Students Learning Turkish as a Foreign Language

Seda KAYA¹ , Gökçen TEKİN² 

Geliş Tarihi (Received): 25.12.2023

Kabul Tarihi (Accepted): 02.04.2024

Yayın Tarihi (Published): 24.06.2024

Öz: Yazma becerisi, üretici dil becerilerinden biri olup öğrenciye birtakım yükler getirmesi sebebiyle öğrenciler bu beceride zorlanmakta ve yazı yazmaktan çoğu zaman kaçınmaktadırlar. Türkçenin hem ana dili hem yabancı dil olarak öğretiminde bu durumu etkileyen bireysel farklılıkların yanı sıra öğrencilerin konuya ilişkin yeterlik ve hazır bulunuşlukları, yazmaya karşı olan tutum, ilgi ve motivasyonları gibi etmenler vardır. Ayrıca yazma becerisinin öğretim etkinliklerinin niteliği gibi değişkenlerden, ana dilinde düşünme ve ana dilindeki kuralları hedef dile yansıtma gibi etmenlerden de etkilendiği bilinmektedir. Bu çalışmada www.hizliturkce.com web sitesi aracılığıyla uzaktan eğitimle Türkçe öğrenen 20 Macar öğrencinin yazma çalışmalarında görülen hataların analizi yapılmıştır. Bunun için A1 seviyesinde Türkçe eğitim görmekte olan öğrencilerin yazılı anlatım çalışmaları incelenmiş; anlatımlarında görülen hatalardan yola çıkılarak iki dil arasındaki anlatım farklılıklarına ilişkin çeşitli çıkarımlarda bulunulmuştur. Bu çalışmada doküman analizi tekniği kullanılmıştır. Öğrencilerin yazma hataları sınıflandırılarak temalara ayrılmış, konu ilgililerine iki dilden kaynaklanan anlatım farklılıklarına ilişkin veriler sunulmuştur. Çalışma sonucunda, Macar öğrencilerin ana dilleri olan Macarcadaki anlamsal ve söz dizimsel özelliklerden bazılarını hedef dil Türkçeye yansıttıkları bu nedenle Türkçedeki bazı dilbilgisi kurallarını yazma çalışmalarında kullanamadıkları belirlenmiştir. Elde edilen veriler yazma etkinliklerine sınıfta daha çok yer verilmesiyle öğrencilerin ana dillerini Türkçeye yansıtılmalarından kaynaklı hatalarının önlenebileceğini göstermiştir. Bu süreçte öğretmene, öğrencilerin anlatım hatalarının farkına varmaları için yazma sonrası dönüt verme ve değerlendirme gibi önemli görevler düşmektedir.

Anahtar Kelimeler: Macar öğrenciler, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, yazma becerisi, hata analizi

&

Abstract: Writing skill is one of the productive language skills, and since it places some burdens on the student, students have difficulty in this skill and often avoid writing. In addition to individual differences that affect this situation in teaching Turkish both as a mother tongue and as a foreign language, there are factors such as students' competence and readiness for the subject, their attitude, interest and motivation towards writing. It is also known that writing skills are affected by variables such as the quality of teaching activities, thinking in the native language, and reflecting the rules of the native language into the target language. In this study, the errors seen in the writing works of 20 Hungarian students who learned Turkish through distance education through the www.hizliturkce.com website were analyzed. For this purpose, the written expression works of students studying Turkish at A1 level were examined; various inferences have been made regarding the differences in expression between the two languages, based on the errors seen in their expressions. In this study, document analysis technique was used. Students' writing errors were classified and divided into themes, and data on the differences in expression resulting from the two languages were presented to those interested in the subject. As a result of the study, it was determined that Hungarian students reflected some of the semantic and syntactic features of their native language, Hungarian, into the target language, Turkish, and therefore they could not use some grammatical rules in Turkish in their writing studies. The data obtained showed that students' mistakes caused by reflecting their native language into Turkish can be prevented by including more writing activities in the classroom. In this process, the teacher has important duties such as giving feedback and evaluation after writing so that students become aware of their expression errors.

Keywords: Hungarian students, Teaching Turkish as a foreign language, writing skill, error analysis

Atıf/Cite as: Kaya, S. & Tekin, G. (2024). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Macar öğrencilerin yazılı anlatım hataları. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 1076-1095. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2024..-1407542>.

İntihal-Plagiarizm/Etik-Ethik: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/pub/aibuefd>

Copyright © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University– Bolu

*Bu çalışma 2023'te 15. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu'nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

¹ Sorumlu Yazar: Dr. Öğr. Üyesi Seda Kaya, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkçe Eğitimi, sedakayabp@gmail.com, 0000-0002-4658-4924

² Dr. Öğr. Üyesi Gökçen Tekin, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkçe Eğitimi, gokcentekinbrs@gmail.com, 0000-0002-6956-1207

1. GİRİŞ

Bireylerin duygu ve düşüncelerini kendi ana dili kurallarına göre yazılı bir şekilde ifade etmesi olan (Karatay, 2020) yazılı anlatım birçok boyutu olan bir süreçtir. Ana dilde bireyler ifadelerini kendi dillerinin kurallarına göre oluştururlar. Yazma becerisinin bir ürün olarak ortaya çıkması; bireyleri bir hazırlık sürecine dahil eder. Bu durum, yazma becerisinin diğer dil becerileri arasında daha zor ve uğraş gerektiren bir doğası olmasına sebep olur. Diğer üretici dil becerisi olan konuşma ile kıyaslandığında yazılı ürünler genellikle kendiliğinden gelişmeyen düşünme, taslak oluşturma ve bu aşamaların gözden geçirilmesi gibi aşamalarla ortaya çıkar (Brown, 2001). Bu karmaşık süreçlerin yanı sıra yazma becerisi bireylerin özel yetenekler yerine yaşa, deneyime, ön bilgilere bağlı olarak zaman içerisinde doğru etkinliklerle geliştirilip kazanabilecekleri bir beceridir (Karatay, 2011).

Yazma eğitiminde süreç teriminin ortaya çıkışıyla üründen ziyade sürece önem verilmeye başlanmıştır. Süreç içerisinde öğrencilerin kendi yazma süreçlerini anlamalarını sağlamak; ön yazım, taslak hazırlama ve yeniden düzenleme için onlara süre tanımak ve strateji oluşturmalarına olanak sağlamak; öğrencilerin yazdıklarıyla anlatmak istedikleri şeyi keşfetmelerine yardımcı olmak; süreçle ilgili dönüt ve birlikte değerlendirme ön plana çıkmıştır (Brown, 2001). Böylelikle öğrenci de sürece dahil edilmiş olur. Kendi yazma sürecine yönelik içsel farkındalıklar geliştirebilmeye fırsat bulur çünkü yazmak sadece öğrenmenin gösterilmesi değil, öğrenmenin keşfedilmesi içindir. Konuşmanın aksine, alıcıya sunulmadan önce üretilen fikirlerin ve dilin incelenmesini sağlar. Öğrencilerden sadece verilen metinleri analiz ederek değiştirip taklit etmeleri istendiğinde içerik ve biçim arasındaki uyumu yakalama fırsatlarına engel olunabilir (Raimes, 2002). Biçimi, düzeni ve düzeltmeyi öğretmek için, anlatımın içeriğini oluşturan yazarın kendi fikirleriyle başlamak gerek. Aksi takdirde, fikirlerin üretilmesini kolaylaştırmak yerine engelleyen, yalnızca öğretmen merkezli, katı prosedür olarak görünen bir durum ortaya çıkar. Yazmayı öğretmede süreç yaklaşımı ürüne, metin yapısına, söylem özelliklerine ve hataya yönelik bir yaklaşımı içermelidir (Raimes, 1986).

Kendi unsurları arasındaki ilişkinin (ilişkisel yön), fikirlerin geliştirilmesi ve iletilmesi için çeşitli stratejilerin (stratejik yön) ve bir metinsel yönün kullanımını içeren yazma becerisi sadece morfolojik, sözcüksel, sözdizimsel ve deyimsel bilgilerin edinilmesiyle iyi yazma garantisi vermez. Çünkü yazma, dilbilgisel olarak cümleler oluşturmaktan çok daha fazlasıdır (Matsuda & Silva, 2020). Başarılı bir yazma:

- Harf oluşturma mekaniğinde ustalaşmayı,
- Yazım ve noktalama kurallarına hâkim olmayı ve bunlara uymayı,
- Kastedilen anlamı iletmek için dilbilgisel sistem kullanmayı,
- Verilen yeni bilgilerin, konu ya da yorum yapılarının paragraf ve tam metin düzeyinde düzenlenmesini,
- Taslağın düzeltilip gözden geçirilmesini,
- Hedef kitleye uygun stili seçmeyi gerektirir (Nunan,2001).

Raimes (1983), yazma sürecinde yazarların fikirlerini net, akıcı ve etkili bir şekilde düzenlenmelerini sağlayacak bazı bileşenlerle karşı karşıya olduklarını belirtir ve bunları cümle yapısı ve sınırlılıkları, biçim seçimi gibi söz dizimsel; ilişkisellik, açıklık, orijinallik ve mantık gibi içeriksel; fikirleri toplama, başlama, taslak ve gözden geçirme gibi yazar süreci; okuyucular; yazma amacı; kelime dağarcığı, deyim kullanımı gibi sözcük seçimi; paragraflar arası bağlantı, planlama, düzenleme, destekleyici düşünceler kullanma gibi organizasyon; yazım, noktalama gibi mekanikler ve dilbilgisel düzenlemeler şeklinde gruplandırır. Yazma becerisinin hem ana dil hem de yabancı dil öğretiminde öğrencilerin gelişim sürecinde birçok problemle karşılaştığı bir alan olması sebebiyle öğrenciler, planlama, taslak hazırlama ve düzenlemeye zaman ve çaba harcamalarına teşvik edilmeliler (Harmer, 2010).

1.1. Yabancı dilde yazma becerisi

Yazma becerisi anadilde olduğu gibi yabancı dilde de öğrenciler tarafından zorluk ve sorunların yaşandığı bir beceridir. Yabancı bir dilde öğrenciler yazmayı öğrenmeden konuşmayı öğrenebilir hatta yazma çoğu öğrenci için, uzun çalışmalarından sonra bile en az yetkin oldukları beceri olmakla kalmayıp en az kullanacakları beceridir (Byrne, 1988). Her ne kadar ana dilde yazma becerisinin, dilsel doğruluk ve uygunluk açısından yabancı dilde yazma başarısını olumlu etkilediği bilinse de (Byrne, 1988; Cumming & Riazi, 2000) yabancı dilde doğru bir şekilde kompozisyon oluşturabilmek için, öğrencilerin dilin grafik sistemini, dilbilgisi yapısını ve yazılan konuyla ilgili kelimeleri öğrenerek karmaşıklığın üstesinden gelmeleri gerekmektedir (Anwar & Ahmed, 2006). Diğer bir dil becerisi olan konuşma ile kıyaslandığında ise konuşma, çoğu durumda insanlar için anında geri bildirim sağlayabilen; doğal ve normal bir iletişim aracıken yazmanın tek başına yapılan bir aktivite olması; etkileşim ya da geri bildirim olanağının kısa sürede gerçekleşmemesi de yazma eylemini zorlaştıran sebeplerdendir (Byrne, 1988). Kendi doğası nedeniyle gelişimi zaman ve çaba gerektiren yazma becerisinde öğrencilerden ve öğretmenlerden kaynaklanan problemler de bulunmaktadır. Bireysel farklılıkların da etkili olduğu bir süreç olan yazma süreci bunun gibi birçok durumdan etkilenmektedir.

ElBashir (2023), çalışmasında yapılan yazılı anlatım problemlerini: öğrencilerden kaynaklanan problemler, kelime seçimi, cümle yapısı, yazım hatası, büyük harf kullanımı ve planlama ile ilgili problemler, dilbilgisel, bilişsel zorluklar, içerik problemleri, yetersiz zaman, pratik eksikliği, öğrenci motivasyon eksikliği, öğretmen geribildirim, yazmanın doğası, öğretmen yorumları şeklinde sınıflandırarak derlemiştir. Bunun yanı sıra öğrenciler, anadillerinde düşünmeleri ve doğru kullanıma ilişkin yetersiz bilgileri sebebiyle hedef dil için geçerli olduğunu düşündükleri şeyleri kurallaştırabilirler. Öğrenme sürecinde, genellikle, diller arası gelişim aşamalarından veya konuşulan lehçelerdeki standart dışı unsurlardan kaynaklanan ana dil müdahalesi yaşarlar (Myles, 2002).

Richards (1970); öğrencinin ana dilinin müdahalesinden kaynaklanan hataların, diller arası hatalar olduğunu belirtir ve bunların dışında; hatalı genelleme, kuralların eksik uygulanması ve kuralların geçerli olduğu koşulların öğrenilememesi gibi dil içi hatalardan bahseder. Bir de öğrencinin eğitim ortamında kazandığı sınırlı deneyimiyle hedef dil hakkında hipotezler oluşturmaya çalıştığını; öğrencinin aslında gelişme aşamasında olduğunu gösteren gelişimsel dil hataları vardır. Bunlar dörde ayrılır:

- **Aşırı Genelleme:** Öğrencinin hedef dildeki diğer yapılara ilişkin deneyimine dayanarak normal dışı bir yapı oluşturduğu durumları kapsar. Genellikle iki normal yapı yerine tek bir hatalı yapının yaratılmasını içerir. Bu, öğrencinin dil yükünü azaltmaya çalışmasının bir sonucu olabilir.
- **Kural kısıtlamalarından habersiz olma:** Normal dışı yapıların genelleştirilmesiyle yakından ilgili olan, mevcut yapıların kısıtlamalarına uyulmaması, yani kuralların uygun olmayan bağlamlara uygulanmasıdır.
- **Kuralların eksik uygulanması:** Bu kategori altındaki hatalar, kabul edilebilir ifadeler üretmek için gereken kuralların gelişim derecesini temsil eden yapılardır. Öncelikli olarak iletişimle ilgilenen yabancı dil öğrencisi, doğru kullanımın temel kurallarından daha fazlasına ihtiyaç duymadan oldukça etkili bir iletişim kurabilir. İletişim kurma motivasyonu dilbilgisi açısından doğru cümleler üretme motivasyonunun önüne geçebilir.
- **Hatalı kavramlar oluşturulması:** Hedef dildeki ayrımların hatalı öğrenilmesinden kaynaklanan bir gelişimsel hata çeşididir. Bu tür hatalar bazen öğretim öğelerinin iyi sıralanamamasından kaynaklanabilmektedir.

Byrne (1988) ise yazma güçlüklerini psikolojik, dilsel ve bilişsel olmak üzere üçe ayırır. Öğrenciler dil öğrenirken genellikle duygu, düşüncelerini yazılı anlatımla ifade etmek için yeterli dil girdisine sahip olmazlar ve bunun da farkındadırlar. Bu sorunu çözmek için, onları, yabancı dil kazanımlarının ötesine zorlamadan ve aynı zamanda entelektüel düzeyde tatmin olacakları yazma etkinlikleri sağlanabilir. Yazmanın bir ifade şekli oluşu ve doğası gereği bireyin bu süreçte kendisiyle baş başa ve özgür olduğu bilinci

öğrencilere kazandırılarak yazma süreci, hata yapmaktan korkulan değil hatalardan yola çıkılarak daha iyisine ulaşmaya çalışılan keyifli bir öğrenme süreci hâline dönüştürülebilir.

Her dilin kendine özgü bir anlatım ve ifade üslubu bulunmaktadır. Hâlihazırda bir anadiline sahip birey, belli bir yaştan sonra öğrendiği yabancı dilde öncelikle kendi dili ile düşünecek ve fikir üretecektir. Öğrenmenin, edinmeden farklı olarak sezgisel olmayan, kontrol mekanizmalarının devreye girdiği, çaba ve bilinç gerektiren bir süreç olması (Aktaş & Yakup, 2021; Uçak, 2016) hatalı performanslarla karşılaşmanın normal olduğu bir durumdur. Önemli olan hataların kaynağını tespit edip buna çözüm sağlayabilmektir.

Alanyazın incelendiğinde Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine yönelik problemlerin ve yazma hatalarının belirlendiği birçok çalışma olduğu görülmektedir (Aydın, 2014; Aytan ve Güney, 2015; Boylu, 2014; Gürler, 2019; İnan, 2014; İnce, 2006; Özarlan, 2018; Şahin, 2020; Tiryaki, 2017; Yılmaz & Bircan, 2015). Bu çalışmalarda öğrencilerin yazma becerisi sorunları ve yazılı anlatım hataları tespit edilmiştir. Bu çalışmaların sonuçlardan hareketle yapılan yazılı anlatım hatalarının kaynakları tespit edilerek bunların önüne geçilmesini sağlayabilecek öğretim etkinlikleri ve önlemler geliştirilebilir.

1.2. Araştırmanın amacı ve önemi

Üretici dil becerilerinden biri olan yazma becerisinde, öğrencilerin etkili bir anlatım ortaya koyabilmeleri için bazı birikimlere sahip olmaları gerekmektedir. Bu nedenle yazma becerisi hem ana dil hem yabancı dil öğretiminde geliştirilmesi gereken bir beceridir. Dil öğretiminde öğrencilerin birikimleri ve hazır bulunuşlukları, kaygı ve tutumları becerileri etkileyen bireysel faktörlerdir. Bunların yanı sıra öğrencilerin ana dillerine yönelik bilgileri de hedef dildeki beceri ürünlerini etkileyebilmektedir. Bu çalışmada www.hizliturkce.com web sitesinde uzaktan eğitim yoluyla Türkçe öğrenen 20 Macar öğrencinin yazılı anlatım çalışmaları incelenerek Türkçe yazılı anlatım hataları analiz edilmiştir. Macar öğrencilerin Türkçe yazılı anlatım oluşturmada karşılaştıkları dilsel hatalar ve sebepleri belirlenmeye çalışılmıştır.

Alanyazında birçok dilde yazılı anlatıma yönelik hataların (Aytan & Güney, 2015; Gürler, 2019; Yılmaz ve Bircan, 2015) ve yazma problemlerinin belirlendiği (Aydın, 2014; Boylu, 2014; İnan, 2014; İnce, 2006; Özarlan, 2018; Şahin, 2020; Tiryaki, 2017) çalışmalarla karşılaşılmıştır. Bu çalışmada diğer çalışmalardan farklı olarak Macarca ana dile sahip öğrencilerin ana dilden ya da hedef dilden kaynaklı yazılı anlatım hatalarının çözümüne yönelik yeni eğitim uygulamaları için ön kaynak oluşturulmuştur.

1.3. Araştırmanın problem cümlesi

Bu çalışmada şu soruya cevap aranmıştır:

1) Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Macar öğrencilerin yazılı anlatım hataları nelerdir?

2. YÖNTEM

Bu çalışmada Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Macar öğrencilerin yazılı anlatım hataları incelenmiştir. Öğrencilerin hatalarının incelenmesinde betimsel analiz yöntemine başvurulmuştur.

2.1. Veri toplama aracı

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Macar öğrencilerin yazılı anlatım hatalarını belirlemek amacıyla araştırmanın birinci aşamasında, hataları ve hataların alt kategorilerini belirlemek için bir HBT (hata belirtke tablosu) hazırlanmıştır. Bu tabloda Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin ortak olarak sıklıkla hata yaptıkları konulara yönelik ana ve alt başlıklar bulunmaktadır. Ör: Uygun ses olaylarının görülmemesi (ünlülerle ilgili, ünsüzlerle ilgili hatalar), cümle bilgisi hataları (söz dizimi hatası, öge eksikliği hatası vb.), ek hataları (bulunma durum eki hatası, belirtme durum eki hatası vb.). Bu tablonun

ana ve alt başlıklarını belirlemek için iki alan uzmanının görüşüne başvurulmuştur. Daha sonra süreç içerisinde kağıtlar incelendikçe belirlenen hatalara göre HBT'nin içeriği genişletilip daraltılmıştır.

2.2. Veri toplama süreci

Veri toplama tekniği olarak doküman analizi tekniği kullanılmıştır. Doküman analizi, araştırılması hedeflenen olgu ve olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Tek başına bir veri yöntemi olabileceği gibi diğer veri toplama yöntemleri ile birlikte de kullanılabilir (Yıldırım & Şimşek, 2016). Verilerin toplanma sürecinde öğrencilerin yazılı anlatım kağıtlarının her biri ayrı ayrı incelenmiştir. Bunun için ilk olarak HBT ile belirlenen ana ve alt başlıklar yani hata türleri MAXQDA nitel analiz programına eklenmiştir. Daha sonra kağıtların PDF dosyaları aynı programa yüklenmiştir. Öğrencilerin yaptıkları hatalar sırasıyla programa eklenen ilgili hatanın altına sürüklenmiştir. Öğrencilerin kağıtları incelendikçe hataların ana ve alt başlıkları güncellenmiştir. Analiz süreci içerisinde bazı başlıklar (o konuda hata belirlenmeyen) çıkarılmış, HBT'de olmayan ama öğrencilerin hata yaptıkları dilbilgisi konuları ise hem HBT'ye hem de MAXQDA'ya eklenmiştir. Son olarak ikinci aşamada hataların sıklıkları ve her hata için hatayı yapan öğrenci sayısına yönelik veriler programdan alınmıştır.

2.3. Verilerin analizi

Verilerinin çözümlenmesinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Betimsel analiz, toplanan verilerin önceden belirlenen temalara göre yorumlanması sürecidir. Bu analiz tekniğinin amacı elde edilen verilerin düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde sunulmasıdır (Yıldırım ve Şimşek & 2016). Veriler MAXQDA nitel analiz programında analiz edilmiştir. Programa kategoriler işlendikten sonra hataların sıklıkları hesaplanmıştır. Örneğin "Çocuklarıma kahvaltı hazırlıyorum." cümlesindeki hata dönüşlü çatı kullanımı hatası olarak görülse de temel düzey olan A1'de henüz bu konu öğrenilmemektedir. Bu konu B1 konusudur ve öğrencinin dönüşlü çatıyı değil fiili hatalı kullandığı düşünülmüştür. İkinci olarak aynı program kullanılarak hatayı yapan öğrenci sayıları hesaplanmıştır. Böylelikle kategorilerdeki hata sayıları; hataları yapan öğrenci sayıları, kategorilerdeki hataların en az ve en çok yapılma sayıları belirlenmiştir. Öğrencilerin yaptıkları hataların kategorileri belirlenirken dil düzeyleri dikkate alınmıştır.

3. BULGULAR

Bu bölümde öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarında görülen hatalar: ses hataları, uygun ses olaylarının görülmemesi, cümle bilgisi hataları, sözcük türlerinin kullanımı ile ilgili hatalar, isim çekim eki hataları, fiil çekim eki hataları, tamlama hataları, yazım ve noktalama hataları olmak üzere sekiz ana başlık altında sınıflandırılarak değerlendirilmiştir.

3.1. Ses hataları: Bu bölümde ses hataları, ünlülerle ilgili hatalar ve ünsüzlerle ilgili hatalar olmak üzere iki ana başlık altında sınıflandırılarak değerlendirilmiştir. Bununla ilgili bulgular Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1.

Yazılı Anlatımda Görülen Ses Hataları

	N	En az	En çok	Toplam
1. Ünlülerle ilgili hatalar	14	1,00	2,00	27,00
2. Ünsüzlerle ilgili hatalar	10	1,00	2,00	13,00

Tablo 1 incelendiğinde, 14 öğrencinin ünlülerle, 10 öğrencinin ise ünsüzlerle ilgili hata yaptığı görülmektedir. Ünlülerle ilgili toplam 27 hata yapılmışken bu konuda en az 1 en fazla 2 hata yapan öğrenci olduğu görülmektedir. Ünsüzlerle ilgili toplam 13 hata yapılmışken bu konuda da en az 1, en fazla 2 hata yapan öğrenci bulunmaktadır. Aşağıda hata örnekleri verilmiştir.

3.1.1. Ünlülerle ilgili hatalar

Bu bölümde öğrencilerin, ses denkliklerindeki uyumsuzluklar ya da seslerin doğru algılanmaması sebebiyle sesleri birbirlerinin yerine kullanarak yaptıkları ünlü hata kategorileri ve bu kategorilerden örneklere yer verilmiştir:

3.1.1.1. -i Seslerinin karıştırılması

“Kızım de *yardım* ediyorum (K1) (doğrusu: Kızıma da yardım ediyorum.)”, “*Kızım* sevgili oynuyor (K1) (doğrusu: Sevgili kızım oynuyor.)”, “*Yüzümü yıkıyorum* (K2) (doğrusu: Yüzümü yıkıyorum.)”, “*Diş fırçalıyorum* (K2) (doğrusu: Dişlerimi fırçalıyorum.)”, “*Çamaşır yıkıyorum* (K2) (doğrusu: Çamaşır yıkıyorum.)”, “*Alışveriş* yapıyorum (K2) (doğrusu: Alışveriş yapıyorum.)”, “*Evde çalışıyorum* (K4) (doğrusu: Evde çalışıyorum.)”, “*Öğle yemeğinden sonra biraz rahatlıyorum* (K6) (doğrusu: Öğle yemeğinden sonra biraz dinleniyorum.)”, “*Saat 6.30’da oğlumla evden çıkıyoruz* (K9) (doğrusu: Saat 06.30’da oğlumla evden çıkıyoruz.)”, “*İkinci alışveriş* yapıyorum (K10) (doğrusu: Öğleden sonra alışveriş yapıyorum.)”, “*Elma çayı* içeyim (K13) (doğrusu: Elma çayı içerim.)”

3.1.1.2. -u,-ü Seslerinin karıştırılması

“*Dukkana gidiyorum* (K2) (doğrusu: *Dükkâna gidiyorum.*)”

3.1.1.3. -o, -ö Seslerinin karıştırılması

“*Onluklarımı yanıma alırım, bazen unutturum* (K7) (doğrusu: *Önlüklerimi yanıma alırım, bazen unutturum.*)”

3.1.1.4. Ses ekleme hataları

“*Dinlenme sonra televizyon izliyorum* (K11) (doğrusu: Dinlendikten sonra televizyon izliyorum.)”, “*Kahavaltı* yapıyorum (K13) (doğrusu: Kahvaltı yapıyorum.)”, “*Makiyaj* yapıyorum (K15) (doğrusu: Makyaj yapıyorum.)”, “*İşede* her yerde çok işim var (K20) (doğrusu: İşte hep çok işim var.)”

3.1.2. Ünsüzlerle ilgili hatalar

Bu bölümde öğrencilerin harf denkliklerindeki uyumsuzluklar ya da harfleri doğru algılamama sebebiyle harfleri birbirlerinin yerine kullanmak üzere yaptıkları ünsüz hata kategorileri ve bu kategorilerden örneklere yer verilmiştir:

3.1.2.1. -g, -ğ, -y Harflerinin karıştırılması

“*Öyle yemeği yiyorum.* (K2) (doğrusu: *Öğle yemeği yiyorum.*)”, “*Öyleden sonra antreman yapıyorum* (K2) (doğrusu: *Öğleden sonra antrenman yapıyorum.*)”, “*Odamda masaj yatağım var* (K6) (doğrusu: *Odamda masaj yatağı var.*)”

3.1.2.2. -s, -ş Harflerinin karıştırılması

“*Evde çalışıyorum* (K4) (doğrusu: *Evde çalışıyorum.*)”, “*Basım sık sık ağrıyor bu yüzden her sabah meditasyon yapıyorum* (K6) (doğrusu: *Başım sık sık ağrıyor bu yüzden her sabah meditasyon yapıyorum.*)”, “*Sonra bir şeyler yemeği yapıyorum* (K10) (doğrusu: *Sonra bir şeyler pişiriyorum.*)”, “*Bahçede çalışıyorum* (K13) (doğrusu: *Bahçede çalışıyorum.*)”

3.1.2.3. -c, -ç Harflerinin karıştırılması

“*Kahve sonra evden çıkıyorum* (K11) (doğrusu: *Kahve içtikten sonra evden çıkıyorum.*)”, “*Dişlerime fırçalıyorum* (K12) (doğrusu: *Dişlerimi fırçalıyorum.*)”

3.1.2.4. Yer değiştirme

“*Mehraba* (K3) (doğrusu: *Merhaba*)”, “*Kahvatlı* (K3) (doğrusu: *Kahvaltı*)”

3.3. Uygun ses olaylarının görülmemesi: Bu bölümde uygun ses olaylarının görülmemesi, büyük ünlü uyumu hatası ve ünsüz benzeşmesi hatası olmak üzere iki ana başlık altında sınıflandırılarak değerlendirilmiştir. Bununla ilgili bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2.

Yazılı Anlatımda Görülen Uygun Ses Olaylarının Görülmemesi

	N	En az	En çok	Toplam
1. Büyük ünlü uyumu hataları	6	1,00	1,00	6, 00
2. Ünsüz benzeşmesi hataları	5	1,00	1,00	5,00

Tablo 2 incelendiğinde toplam 6 öğrencinin büyük ünlü uyumu, 5 öğrencinin ise ünsüz benzeşmesi hatası yaptığı görülmektedir. Bu iki konuda en az ve en çok birer hata olduğu belirlenmiştir. Aşağıda hata örnekleri verilmiştir.

3.3.1. Büyük ünlü uyumu hataları

“Kızım de yardım ediyorum (K1) (doğrusu: Kızıma da yardım ediyorum).”, “Gece 10.00’de uyuyorum (K5) (Gece 10.00’da uyuyorum).”, “Gece 10.30’de uyuyorum (K4) (doğrusu: Gece 10.30’da uyuyorum).”

3.3.2. Ünsüz benzeşmesi hataları

“04.15’de kalkıyorum (K4) (doğrusu: 04.15’te uyuyorum).”, “Eve *geltikten* sonra yemeği pişirmeye başlıyorum (K1) (doğrusu: Eve geldikten sonra yemek pişirmeye başlıyorum).”, “*İşden* sonra eve geliyorum (K14) (doğrusu: İşten sonra eve geliyorum).”

3.4. Cümle bilgisi hataları

Bu bölümde cümle bilgisi hataları, söz diziminin hatalı olması ve öge eksikliği olmak üzere iki ana başlık altında sınıflandırılarak değerlendirilmiştir. Öge eksikliği alt kategorisi ise yüklem ve nesne eksikliğinden oluşmaktadır. Bununla ilgili bulgular Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3.

Yazılı Anlatımda Görülen Cümle Bilgisi Hataları

	N	En az	En çok	Toplam
1. Söz dizimi hataları	2	1,00	2,00	3, 00
2. Öge eksikliği hataları	6	1,00	1,00	6,00

Tablo 3 incelendiğinde toplam 2 öğrencinin söz dizimi, 6 öğrencinin ise öge eksikliği hatası yaptığı görülmektedir. Söz dizimi hatası en az 1, en çok 2 toplam 3 kere; öge eksikliği hatası ise en az 1, en çok 1 toplam 6 kere yapılmıştır. Aşağıda hata örnekleri verilmiştir.

3.4.1. Söz dizimi hataları

“Haftanın her günü benim kızım uyanıyor saat 6:00’da ve kalkıyoruz (K1) (doğrusu: Haftanın her günü saat 06:00’da kızım uyanıyor ve kalkıyoruz)”, “Kızım sevgili oynuyor (K1) (Sevgili kızım oynuyor).”, “Bahçede seve seve gidiyorum çalışmak (K6). (doğrusu: Bahçede çalışmaya seve seve gidiyorum).”

3.4.2. Öge eksikliği hataları

3.4.2.1. Yüklem eksikliği hataları

“Öğle yemeğiyoruz (K1) (doğrusu: Öğle yemeği yiyoruz).”, “Öğrenmek sonra televizyon (K12) (doğrusu: Ders çalıştıktan sonra televizyon izliyorum).”, “Onu okula ben işe gidiyorum (K9) (doğrusu: Onu okula bıraktıktan sonra işe gidiyorum).”

3.4.2.2. Nesne eksikliği hataları

“Masaj yaparken her zaman bir zaman okuyorum (K6) (doğrusu: Masaj yaptırırken her zaman biraz kitap okurum.)”, “Türkçe yazarım (K7) (doğrusu: Türkçe yazı yazarım).”

3.5. Sözcük türlerinin kullanımı ile ilgili hatalar: Bu bölümde sözcük türlerinin kullanımı ile ilgili hatalar isim, fiil, zarf, edat ve gereksiz sözcük olmak üzere beş ana başlık altında sınıflandırılarak değerlendirilmiştir. Bununla ilgili bulgular Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4.

Sözcük Türlerinin Kullanımı ile İlgili Hatalar

	N	En az	En çok	Toplam
1. İsim kullanımı ile ilgili hatalar	5	1,00	2,00	8,00
2. Fiil ve yardımcı fiil kullanımı ile ilgili hatalar	12	1,00	3,00	15,00
3. Zarf kullanımı ile ilgili hatalar	3	1,00	1,00	3,00
4. Edat kullanımı ile ilgili hatalar	4	1,00	1,00	5,00
5. Gereksiz sözcük kullanımı ile ilgili hatalar	1	1,00	1,00	1,00

Tablo 4 incelendiğinde isim kullanımı ile ilgili 5, fiil ve yardımcı fiil kullanımı ile ilgili 12, zarf kullanımı ile ilgili 3, edat kullanımı ile ilgili 4 ve gereksiz sözcük kullanımıyla ilgili 1 öğrencinin hata yaptığı görülmektedir. İsim kullanımı ile ilgili en az 1, en çok 2, toplam 8; fiil kullanımı ile ilgili en az 1, en çok 3, toplam 15; zarf kullanımı ile ilgili en az 1, en çok 1, toplam 3; edat kullanımı ile ilgili en az 1, en çok 1, toplam 5; gereksiz sözcük kullanımı ile ilgili en az 1, en çok 1 ve toplamda da 1 kere hata yapıldığı belirlenmiştir. Aşağıda hata örnekleri verilmiştir.

3.5.1. İsim kullanımı ile ilgili hatalar

“İşim evime 10 dakika (K7) (doğrusu: İşim, evime 10 dakika uzaklıkta.)”, “Öğlen yemeği yiyorum (K10) (doğrusu: Öğle yemeği yiyorum.)”

3.5.2. Fiil ve yardımcı fiil kullanımı ile ilgili hatalar

“Sonra yıkıyorum (K1) (doğrusu: Sonra yıkıyorum.)”, “Duş yapıyorum (K4) (doğrusu: Duş alıyorum.)”, “Çocuklarıma kahvaltı hazırlıyorum (K9) (doğrusu: Çocuklarıma kahvaltı hazırlıyorum.)”, “Ona yemeği hazırlıyorum (K9) (doğrusu: Ona yemek hazırlıyorum.)”, “Sipariş yapıyorum sonra dinlenme (K11) (doğrusu: Siparişleri hazırladıktan sonra dinleniyorum.)”, “Duştan sonra biraz kitap okuyorum ve uyanıyorum (K12) (doğrusu: Duştan sonra biraz kitap okuyorum ve uyuyorum)”, “Evden gidiyorum (K14) (doğrusu: Evden çıkıyorum.)”, “Duş yapıyorum (K16) (doğrusu: Duş alıyorum.)”

3.5.3. Zarf kullanımı ile ilgili hatalar,

“İyi yorgunum (K2) (doğrusu: Çok yorgunum.)”, “İşte o zaman hafta sonları hep yemek yaparım (K7) (doğrusu: Öyle zamanlarda hafta sonları hep yemek yaparım.)”, “İkinci alışveriş yapıyorum (K10) (doğrusu: Öğleden sonra alışveriş yapıyorum).”

3.5.4. Edat kullanımı ile ilgili hatalar

“Alışveriş yapmak sonra eve geliyorum (K3) (doğrusu: Alışveriş yaptıktan sonra eve geliyorum.)”, “Alışveriş yapmak sonra eve dönüyorum (K8) (doğrusu: Alışveriş yaptıktan sonra eve dönüyorum.)”, “Dinlenme sonra televizyon izliyorum (K11) (doğrusu: Dinlendikten sonra televizyon izliyorum.)” “Öğrenmek sonra televizyon (K12) (doğrusu: Ders çalıştıktan sonra televizyon izliyorum.)”, “Alışveriş yapmadan sonra eve geliyorum (K16) (doğrusu: Alışveriş yaptıktan sonra eve geliyorum.)”

3.5.5. Gereksiz sözcük kullanımı ile ilgili hatalar

“Türkçe dili öğreniyorum (K6) (doğrusu: Türkçe öğreniyorum ya da Türk dilini öğreniyorum.)”

3.6. İsim çekim eki hataları: Bu bölümde isim çekim ekleri ile ilgili hatalar belirtme durum eki, bulunma durum eki, yönelme durum eki, ayrılma durum eki, zamir n’si, bildirme eki ve iyelik eki olmak üzere yedi ana başlık altında sınıflandırılarak değerlendirilmiştir. Bununla ilgili bulgular Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5.

İsim Çekim Eki Hataları

	N	En az	En çok	Toplam
1. Belirtme durum eki hataları	11	1,00	5,00	22, 00
2. Bulunma durum eki hataları	5	1,00	4,00	10,00
3. Yönelme durum eki hataları	1	1,00	1,00	1,00
4. Ayrılma durum eki hataları	5	1,00	2,00	6,00
5. Zamir n’si hataları	1	1,00	1,00	2,00
6. Bildirme eki hataları	1	1,00	1,00	1,00
7. İyelik eki hataları	1	1,00	3,00	6,00

Tablo 5 incelendiğinde, belirtme durum eki ile ilgili toplam 11, bulunma durum eki ile ilgili 5, yönelme durum eki ile ilgili 1, ayrılma durum eki ile ilgili 5, zamir n’si, bildirme eki ve iyelik ekiyle alakalı birer öğrencinin hata yaptıkları görülmektedir. Öğrenciler belirtme durum ekiyle ilgili en az 1, en çok 5, toplamda 22; bulunma durum ekiyle ilgili en az 1, en çok 4, toplamda 10; yönelme durum ekiyle alakalı en az 1, en çok 1, toplamda 1 kere; ayrılma durum ekiyle en az 1, en çok 2, toplamda 6 kere; zamir n’siyle alakalı en az 1, en çok 1, toplamda 2 kere; bildirme ekiyle alakalı en az 1, en çok 1, toplamda 1 kere ve iyelik ekiyle alakalı en az 1, en çok 3, toplamda 6 kere hata yapmışlardır. Hata örnekleri aşağıda verilmiştir.

3.6.1. Belirtme durum eki hataları

“Ben *evim* temizliyorum (K1) (doğrusu: Evimi temizliyorum.)”, “Kediler için *yemeği* hazırlıyorum (K6) (doğrusu: Kediler için yemek hazırlıyorum)”, “*Kıyafetler* yıkıyorum (K8) (doğrusu: Kıyafetleri yıkıyorum.)”, “*Dişleri* fırçalıyorlar (K8) (doğrusu: Dişlerini fırçalıyorlar.)”, “Ona *yemeği* hazırlanıyorum (K9) (doğrusu: Ona yemek hazırlıyorum.)”, “*Pijamam* giyiniyorum (K9) (doğrusu: Pijamamı giyiyorum.)”, “*Bulaşıklar* yıkıyorum (K9) (doğrusu: Bulaşıkları yıkıyorum.)”, “Sonra mutfakta *kahveyi* içiyorum ve haberler okuyorum (K10) (doğrusu: Sonra mutfakta kahve içiyorum ve haberleri okuyorum.)”, “Akşam *yemeği* yiyorum, *çayı* içiyorum (K10) (doğrusu: Akşam yemeği yiyorum ve çay içiyorum.)”

3.6.2. Bulunma durum eki hataları

“*Odamda* gidiyorum (K6) (doğrusu: Odama gidiyorum)”, “*Banyoda* gidiyorum (K9/K6) (doğrusu: Banyoya gidiyorum.)”, “*Bahçede* seve seve gidiyorum çalışmak (K6) (doğrusu: Bahçede çalışmaya seve

seve gidiyorum.)", "Otobüs *duraktaya* gidiyorum (K15) (doğrusu: Otobüs durağına gidiyorum.)", "Parkta çıkıyorum (K18) (doğrusu: Parktan çıkıyorum.)"

3.6.3. Yönelme durum eki hataları

"Otobüse *bekliyorum* (K6) (doğrusu: Otobüsü bekliyorum.)"

3.6.4. Ayrılma durum eki hataları

"08.00'den çalışıyorum (K10) (doğrusu: Saat 08.00'de işe gidiyorum.)", "Temizlik sonra biraz dinleniyorum ve kahve içiyorum (K3) (doğrusu: Temizlikten sonra biraz dinleniyorum ve kahve içiyorum.)", "Pazardan gidiyorum (K4) (doğrusu: Pazara gidiyorum.)", "Çiçekten topluyor (K3) (doğrusu: Çiçek topluyor.)", "Kahve sonra evden çıkıyorum (K11) (doğrusu: Kahve içtikten sonra evden çıkıyorum.)", "Evden akşam yemeği yiyorum (K14) (doğrusu: Evde akşam yemeği yiyorum.)"

3.6.5. Zamir n'si hataları

"Ben diş hekimi ile doktorun *ofiside* çalışıyorum (K8) (doğrusu: Ben diş hekimi ile doktorun ofisinde çalışıyorum.)"

3.6.6. Bildirme eki hataları

"Umarım hava *güzel* (K6) (doğrusu: Umarım hava güzeldir.)"

3.6.7. İyelik eki hataları

"Diş fırçalıyorum (K14) (doğrusu: Dişlerimi fırçalıyorum.)"

3.7. Fiil çekim eki hataları: Bu bölümde fiil çekim ekleri ile ilgili hatalar; kip ekleri ve şahıs ekleri olmak üzere iki ana başlık altında sınıflandırılarak değerlendirilmiştir. Bununla ilgili bulgular Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6.

Fiil Çekim Eki Hataları

	N	En az	En çok	Toplam
1. Kip eki hataları	7	1,00	2,00	8, 00
2. Şahıs eki hataları	1	1,00	2,00	4,00

Tablo 6 incelendiğinde kip ekleriyle ilgili 7, şahıs ekleriyle ilgili 1 öğrencinin hata yaptığı görülmektedir. Kip ekleriyle en az 1, en çok 2 toplamda 8; şahıs ekleriyle ilgili en az 1, en çok 2, toplamda 4 hata yapıldığı belirlenmiştir. Hata örnekleri aşağıda verilmiştir:

3.6.1. Kip eki hataları

"Yüzümü *yıkariyorum* (K2) (doğrusu: Yüzümü yıkıyorum.)", "Öyle yemeğinden sonra bulaşık *yikariyorum* (K2) (doğrusu: Ögle yemeğinden sonra bulaşıkları yıkıyorum.)", "Her gece daha erken yatmaya çalışıyorum ama asla başarılı *olamaz* (K6) (doğrusu: Her gece daha erken yatmaya çalışıyorum ama asla başarılı olamıyorum.)", "Haftada birkaç kez saat 18.00'da *koşacağıyorum* (K5) (doğrusu: Haftada birkaç kez saat 18.00'de koşarım.)", "Yemekten sonra bulaşık *yıkamak* (K11) (doğrusu: Yemekten sonra bulaşıkları yıkarım.)", "Sipariş yapıyorum sonra *dinlenme* (K11) (doğrusu: Siparişleri hazırladıktan sonra dinlenirim.)", "Elma çayı *içeyim* (K13) (doğrusu: Elma çayı içerim.)", "Kaydırdıktan *kayarıyoruz* (K18) (doğrusu: Kaydırdıktan kayarız.)"

3.6.2. Şahıs eki hataları

“Ben çiçekten *topluyor...* (K3) (doğrusu: Ben çiçek topluyorum...)”, “Her gece daha erken yatmaya alışıyorum ama asla başarılı *olamaz* (K6) (doğrusu: Her gece daha erken yatmaya alışıyorum ama asla başarılı olamam.)”, “Yemekten sonra bulaşık *yıkamak* (K11) (doğrusu: Yemekten sonra bulaşık yıkıyorum.)”, “Sipariş yapıyorum sonra *dinlenme* (K11) (doğrusu: Sipariş yapıyorum sonra dinleniyorum.)”

3.7. Tamlama hataları: Bu bölümde tamlama ile ilgili hatalar; sıfat tamlaması hatası olmak üzere tek başlık altında sınıflandırılarak değerlendirilmiştir. Bununla ilgili bulgular Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7.

Tamlama Hataları

	N	En az	En çok	Toplam
1. Sıfat tamlaması hatası	1	1,00	1,00	1,00

Tablo 7 incelendiğinde 1 öğrencinin 1 sıfat tamlaması hatası yaptığı görülmektedir.

3.7.1. Sıfat tamlaması hatası

“Kızım *sevgili* oynuyor (K1) (doğrusu: Sevgili kızım oynuyor.)”

3.8. Yazım ve noktalama hataları: Bu bölümde yazım ve noktalama ile ilgili hatalar; kelimenin hatalı yazımı, noktalama işaretleri hatası, büyük harf kullanımı hatası ve saatlerin yazımında hata olmak üzere dört başlık altında sınıflandırılarak değerlendirilmiştir. Bununla ilgili bulgular Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 8.

Yazım ve Noktalama Hataları

	N	En az	En çok	Toplam
1. Kelimenin hatalı yazımı	3	1,00	1,00	3,00
2. Noktalama işaretleri hatası	3	1,00	1,00	3,00
3. Büyük harf kullanımı hatası	4	1,00	2,00	5,00
4. Saatlerin yazımında hata	9	1,00	6,00	22,00

Tablo 8 incelendiğinde 3 öğrencinin kelimeyi hatalı yazdığı, 3 öğrencinin noktalama işaretlerini hatalı kullandığı, 4 öğrencinin büyük harfleri hatalı kullandığı ve 9 öğrencinin saatlerin yazımında hata yaptığı görülmektedir. Kelimeler hatalı en az, en çok 1 toplamda 3 kere yazılmış; noktalama işaretleri hatası en az 1, en çok 1, toplamda 3 kere kullanılmış, büyük harf kullanımında en az 1, en çok 2, toplamda 5 kere hata görülmüş ve saatlerin yazımında en az 1, en çok 6, toplamda 22 kere hata görülmüştür. Hata örnekleri aşağıda verilmiştir.

3.8.1. Kelimenin hatalı yazımı

“*Öğlen* yemeği yerim (K5) (doğrusu: Öğle yemeği yerim.)”, “*Duşudan* sonra kahvaltı yapıyorum (K4) (doğrusu: Duştan sonra kahvaltı yapıyorum.)”

3.8.2. Noktalama işaretleri hataları

“*On bir’de uyuyorum* (K3) (doğrusu: 23.00’te uyuyorum.)”, “*Almanyada* (K7) (doğrusu: Almanya’da.)”

3.8.3. Büyük harf kullanımı hataları

“En geç *Saat* 19:00’da kızım yatıyor (K1) (doğrusu: En geç saat 19.00’da kızım yatıyor.)”, “*Şu anda Pazartesi* günüm hakkında yazıyorum (K7) (doğrusu: Şu anda pazartesi günüm hakkında yazıyorum.)”, “*Onu* okula ben işe gidiyorum (K9) (doğrusu: Onu okula bıraktıktan sonra işe gidiyorum.)”

3.8.4. Saatlerin yazımında hata

“Haftanın her günü benim kızım uyanıyor saat 6:00’da ve kalkıyoruz (K1) (doğrusu: *Haftanın her günü saat 06:00’da kızım uyanıyor ve kalkıyoruz.*)”, “Saat 12:00’da öğle yemeği yiyoruz, sonra parkta yürüyoruz (K1) (doğrusu: *Saat 12:00’de öğle yemeği yiyoruz, sonra parkta yürüyoruz.*)”, “Saat 18:00’da akşam yemeği yiyoruz ve sonra banyo yapıyoruz (K1) (doğrusu: *Saat 18:00’de akşam yemeği yiyoruz ve sonra banyo yapıyoruz.*)”, “Ben saat 21:00’da yatıyorum (K1) (doğrusu: *Saat 21.00’de yatıyorum.*)”, “On bir’de uyuyorum (K3) (23.00’te uyuyorum.)”, “Ben her sabah saat 05:30’da kalkıyorum. Saat 9-da duş alıyorum (K12) (doğrusu: *Ben her sabah saat 05.30’da kalkıyorum. Saat 09.00’da duş alıyorum.*)”.

4. SONUÇ ve TARTIŞMA

Sonuç olarak üretici dil becerilerinden olan yazma becerisinde öğrenciler bir üretim sürecine girdiklerinden, onların kelimelerden ve söz öbeklerinden cümle, cümlelerden de metin oluşturmaları hem metin oluşturma süreçlerini hem de yazma becerilerindeki çıktıları somut olarak görebilmemiz açısından önemlidir. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Macar öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarındaki hatalarının incelenmesinin amaçlandığı bu çalışmada betimsel analiz yöntemi kullanılmış olup öğrencilerin hatalarını belirlemek için iki alan uzmanının görüşü alınarak oluşturulan HBT’nin (Hata belirtke tablosu) son şekli tüm kağıtlar incelendiğinde verilmiş ve tüm hatalar için ana ve alt temalar belirlenmiştir.

Macar öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarında görülen ses hataları ünlülerle ve ünsüzlerle ilgili hatalar olmak üzere iki ana başlık altında incelenmiş olup en çok hata ünlü kullanımında yapılmıştır (f 27) daha sonra ise ünsüz kullanımında hata yapıldığı belirlenmiştir (f 13). Ünlülerle ilgili hatalar: “-ı, -i”, “-u, -ü”, “-o, -ö”, seslerinin karıştırılması ve ses ekleme hatasıdır. Ünsüzlerle ilgili hatalar: “-g ve -ğ”, “-s, -ş”, “-c, -ç” harflerinin karıştırılması ve yer değiştirme hatasıdır. Macar alfabesinde, Türkçede bulunan “-ı” sesi yoktur. Bu nedenle öğrenciler bu sesi kullanmakta zorlanıp yerine “-i” sesini yazmaktadırlar. “-u, -ü” ve “-o, -ö” seslerini birer öğrenci hatalı kullanmıştır. Burada öğrencinin bu sesi bilmemesinden değil ya kelimenin yazılışını yanlış bildiğinden ya da yazarken dikkat dağınıklığı yaşadığından hatalı kullandığından bahsedebiliriz. Nitekim bu dört ses Macar alfabesinde vardır ve bu hatayı yapan öğrenciler diğer yazdıkları kelimelerde bu harfleri doğru kullanmıştır. Bu hatalara benzer olarak öğrenciler “-ğ-” yerine başka harf olan “-g/ -y”yi kullanmıştır. Çünkü “-ğ-” Macar alfabesinde yoktur ve öğrenciler ona benzer bir harf olan “-g, -y”yi kullanmışlardır. Türkçeden Macarcaya joghurt diye geçen “yoğurt” kelimesini “yoğurt” olarak yazmak da benzer bir hatadır (Başutku vd., 2016). Öğrencilerin bir diğer hatalı kullanımını “-s” harfinde görmekteyiz. Macar alfabesinde, Türk alfabesindeki “-s” harfi “sz” ile “-ş” harfi ise “s” ile yazılır. Örneğin cumartesi anlamına gelen “szombat” kelimesinin Türkçe okunuşu: “sombat” şeklinde, şoför anlamına gelen ve hemen hemen Türkçesiyle aynı sesletilen kelime “soför” olarak yazılmaktadır. Burada da aynı harfin öğrencilerin alfabesinde farklı yazılması hatalı kullanıma sebep olmuştur. Bir diğer hatalı kullanım ise “-ç” harfindedir. Türkçedeki “-ç” harfi Macarcada “cs” harfi ile gösterilir. Örneğin, çirkin anlamına gelen “csunya” kelimesinin Türkçe okunuşu “çunya” şeklindedir. Türkçedeki “-ç” harfinin yazımına alışık olmayan öğrenci bunun yerine “-c” harfini yazarak hata yapmıştır.

Bir diğer hatalı kullanım yer değiştirme hatasıdır. Öğrenci kelime içerisindeki harfleri yazarken yer değiştirmektedir. Bir diğer hata kategorisi ise öğrencilerin kâğıtlarında uygun ses olayının görülmemesidir. Öğrenciler en çok büyük ünlü uyumunda hata yapmışken (f 6) daha sonra ünsüz benzeşmesi konusunda hata yapmıştır (f 5). Macarca da ünlü uyumuna sahip bir dildir fakat yeni bir dil öğrenen bireyin öğrendiği dildeki ses uyumlarına alışması zaman almaktadır. Örnekle grubumuz olan temel düzey öğrenciler henüz dille yeni tanışma aşamasında olduklarından Türkçenin ses uyumuna alışmaları bağımsız düzeye

ulaşmaları ile mümkün olabilecektir. Bu nedenle ses uyumu hataları öğretmenlerin muhtemel karşılaşılabileceği ve öğrencinin düzeyi ilerledikçe azalan hatalardandır.

Cümle bilgisi hatasına baktığımızda ise en çok hata öge eksikliğinde (f 6), en az hata ise söz diziminde (f 3) görülmüştür. Öge eksikliği hatalarını inceleyelim: “Masaj yaparken her zaman bir zaman okuyorum (K6), “Türkçe yazarım (K7)”. Macarcada okumak fiili için “olvasni” ve yazmak için “irni” fiilleri kullanılır ve bu fiiller bir nesne kullanma zorunluluğu istemez. Örneğin “Olvasom.” cümlesi okuyorum anlamına gelir aynı zamanda kitap, dergi vb. okuyorum anlamı da verebilir. Diğer bir fiil yazmak da aynı şekilde kullanılır. Yazı yazıyorum deme zorunluluğu yoktur. “irom” yani yazıyorum dediğinizde yazı yazdığınızı belirtmiş olmanızdır. Bu yüzden öğrenciler kendi ana dillerindeki kullanımı hedef dile yansıtmakta ve hata yapmaktadırlar. Bir diğer hatalı kullanım ise söz dizimi hatasıdır. Söz dizimi hatasını aşağıda inceleyelim:

Hatalı yazılan cümle: Bahçede seve seve gidiyorum çalışmak.

Cümlenin doğrusu: Bahçede çalışmaya seve seve gidiyorum.

Bu cümlenin Macarcası: A kertbe szívesen megyek dolgozni.

bahçeye isteyerek gidiyorum çalışmak

Sözdizimsel istem düzeyi evrensel değildir ve dillere göre farklılık gösterir. Her dil, sözdizimsel istemi kendine özgü sözdizimsel bir dizilişle veya biçimbilgisel bir işaretleyiciyle işaretler (Kadıoğlu, 2020’den akt. Kaya, 2023). Yukarıdaki örnekte görüleceği üzere Türkçedeki dolaylı tümleş Macarcada cümle sonunda yer almaktadır ayrıca Macarcada çalışmak, fiil hâliyle kalmış başka bir ek almamıştır. “dolgozni” Macarcada çalışmak anlamına gelmekte ve cümlede isim fiil olarak kullanıldığında ek almamaktadır. Bu yüzden de öğrenci kendi ana dilindeki kullanımı hedef dile yansıtmış ve hata yapmıştır. Cümle bilgisi hatalarından bir diğeri öge eksikliğidir. Bu hatayı da aşağıda inceleyelim:

Hatalı yazılan cümle: Öğle yemeğiyoruz.

Cümlenin doğrusu: Öğle yemeği yiyoruz.

Bu cümlenin Macarcası: Ebédelünk

Macarca “ebéd” öğle, “ebédelni” öğle yemeği yeme ve “-ünk” 1. çoğul şahıs eki yani öğrenci öğle kelimesini, yemek fiilini ve şahıs ekini ayrı ayrı değil birlikte kullanmaktadır. Dolayısıyla Türkçesini yazarken de bu kuralı yansıtmaktadır. Bu da hatalı kullanıma sebep olmaktadır. Bir diğer hata kategorisi sözcük türlerinin kullanımında karşılaşılan hatalardır. Bu kategoride öğrenciler en çok sırasıyla fiil (f 15), isim (f 8), edat (f 5), zarf (f 3) en az ise gereksiz sözcük kullanımında (f 1) hata yapmıştır. “Duş almak” ve “banyo yapmak” örneklerindeki yardımcı fiillerin karıştırıldığı belirlenmiştir. Örneğin: Duş yapıyorum. Gereksiz sözcük kullanımı hatasını aşağıda inceleyelim:

Hatalı yazılan cümle: Türkçe dili öğreniyorum.

Cümlenin doğrusu: Türk dilini öğreniyorum veya Türkçe öğreniyorum.

Bu cümlenin Macarcası: török nyelvet tanulok / Törökül tanulok.

Macarcada “török” kelimesi hem “Türk” hem de “Türkçe” anlamına gelmektedir. Dolayısıyla bu hatada da ana dilin hedef dile yansımaları görülmektedir. Bir diğer hata görülen dilbilgisi kategorisi isim çekim eki hatalarıdır. Bu kategoride en çok görülen hatalar sırasıyla belirtme durum eki (f 22), bulunma durum eki (f 10), ayrılma durum eki (f 6), iyelik eki (f 6), zamir n’si (f 2), yönelme durum eki (f 1) ve bildirme eki (f 1) hatasıdır. Biçimbilgisel istem işaretlemeleri evrensel değildir ve dillere göre farklılık gösterir. Örneğin Macarcada “hoşlanmak” fiili belirtme durum eki (-y)I ile kullanılırken Türkçede aynı fiil ayrılma durum eki (-DAn) ile kullanılır. Diğer bir örnek Macarcada “beklemek” fiili yönelme durum eki (-y(A)) ile kullanılırken Türkçede belirtme durum eki (-y)I ile kullanılmaktadır. İstem konusu dilden dile farklılık

gösterdiği için yeni dil öğrenen öğrenci kendi dilindeki istemi hedef dile yansıtmaktadır. Aşağıda örnek iki cümle verilmiştir.

1. *Egyáltalán nem kedveljük őt.* Macarca belirtme durum eki “-t” olup bu örnekte hoşlanmak fiili (kedvelni) belirtme durum eki “-t” istemiştir. Bu cümlenin Türkçe karşılığı ise: “Ondan hiç hoşlanmıyoruz.”dur yani hoşlanmak fiili Macarcadan farklı olarak Türkçede belirtme durum eki yerine ayrılma durum eki ile kullanılmaktadır.
2. *A megállóban várak a buszra.* Macarca yönelme durum eki -ba/-be, -ra/-re, -hoz/-hez/-höz olup bu örnekte beklemek fiili (várni) yönelme durum eki (-ra) istemiştir. Bu cümlenin Türkçe karşılığı ise “Durakta otobüsü bekliyorum.”dur yani beklemek fiili Macarcadan farklı olarak Türkçede yönelme durum eki yerine belirtme durum eki ile kullanılmaktadır (Kaya, 2023). İncelenen kâğıtlarda da aynı hataya rastlanmıştır. Hatalı yazılan cümle: “Otobüse bekliyorum.”. Bir diğer hatalı kullanım belirtme durum ekinde görülmektedir. Macar öğrenciler, belirtme eki kullanmaları gereken yerde kullanmamışlar ya da kullanmamaları gereken yerde kullanmışlardır. Örneğin: “Sonra mutfakta kahveyi içiyorum ve haberler okuyorum.” cümlesinde öğrenci kahve kelimesine belirme eki getirmiştir çünkü Macarcada içmek fiili geçişli bir fiildir bu yüzden de kahve kelimesine belirtme durum eki getirilir. İsim çekim ekini kullanırken hata yapılmasına istemin dilden dile farklılık göstermesi neden olmaktadır denilebilir.

Bir diğer hata yapılan dilbilgisi konusu, fiil çekim eki hatalarıdır. Öğrenciler en çok kip ekleri (f 8), en az şahıs ekleri (f 4) konusunda hata yapmıştır. Öğrencilerin geniş zaman ve şimdiki zamanla gelecek zamanla şimdiki zaman ekini birlikte kullandıkları hatalı örneklere rastlanmıştır. Örneğin: “Yüzümü yıkıyorum”, “Haftada birkaç kez saat 18.00’da koşacağım”.

3. *Megyek a szobámba.* Bu cümlenin Türkçesi “Odama gidiyorum.” olup Macarcadaki yönelme durum eklerinden biri olan -ba/-be ekinin burada kullanıldığı görülmektedir. Macarlar bu eki sesletim açısından ve biçimsel olarak Türkçedeki -da/-de bulunma durum ekine benzetmektedirler. Dolayısıyla yönelme durum eki kullanmaları gerektiğinde hata yapıp bulunma durum eki kullanmaktadırlar. Örneğin: “Odamda gidiyorum.”

Tamlama hataları konusunda 1 öğrencinin sıfat tamlaması hatası yaptığı belirlenmiştir.

Yazım ve noktalama hatalarına baktığımızda öğrencilerin en çok sırasıyla saatlerin yazımı (f 22), büyük harflerin yazımı (f 5), kelimenin hatalı yazılması (f 3) ve noktalama işaretlerinin hatalı kullanılması (f 3) konusunda hata yaptıkları belirlenmiştir.

Sonuç olarak yeni bir dil öğrenilirken bireyler ana dillerindeki dil kullanımını hedef dile yansıtmaktadırlar. Çünkü kullanılan dilde dil kullanım alışkanlıklarımız vardır. Bu alışkanlıkları yeni öğrenilen dilden soyutlamak zaman almaktadır. Özellikle yeni bir dille tanışılan düzey olan temel düzeyde bu alışkanlıkların devam ettiği, hedef dile yansıdığı görülmektedir. Öğrencinin dil düzeyi ilerledikçe hatalar azalmaktadır fakat öğrencinin düzeyi ilerlese bile bu hataların devam ettiği görülmektedir (Altaş Özkan, 1992; Çangal & Başar, 2018; Kaya, 2023; Msakhradze, 2019). Macarca da Türkçe gibi sondan eklemeli ve ses uyumuna sahip bir dil olmasına rağmen Macarcadaki söz dizimi ve istem konusundaki bazı farklılıklar öğrencilerin ana dillerini hedef dile yansıtmalarına dolayısıyla hata yapmalarına neden olmuştur. Hata analizi çalışmaları var olan hataların ve nedenlerin belirlenip öğretmenlerin materyal, etkinlik vb. anlatırken bu konulara dikkat etmesi, hedef kitleyi tanması,

diller arasında bağlantı kurulabilmesi ve hataların en aza indirilebilmesi açısından önemlidir. Çalışma sonuçları değerlendirildiğinde aşağıdaki öneriler verilebilir:

1. Ders anlatılırken hedef dil kullanılmalı, öğrencilerin hedef dile maruz kalacağı ortamlar artırılmalıdır.
2. Öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarındaki hataları öğretmen mutlaka öğrenciye birebir göstermelidir.
3. Dilbilgisi çeviri yönteminden mümkün olduğunca faydalanılmamalıdır çünkü öğrencinin bir noktada kendi ana dilinde düşünmeyi bırakıp hedef dile odaklanması gerekmektedir.
4. Hata analizi çalışmalarında alanyazın incelemesi sonucu belirli milletler üzerinde yoğunlaşıldığı görülmektedir. Bu çalışmalar diğer diller için de yapılmalıdır.

Kaynakça / Reference

- Aktaş, O. & Yakup, L., H. (2021). Dil ediniminde öne çıkan kuramlar: analitik yaklaşım. *Uluslararası Dil, Edebiyat ve Kültür Araştırmaları Dergisi (UDEKAD)*, 4(1), 45-58, <http://dx.doi.org/10.37999/udekad.873006>
- Altaş Özkan, A. (1992). *Yabancıların Türkçeyi öğrenmeleri esnasında yaptıkları isim hâl ekleri yanlışları ve bu konunun değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Anwar, M., N. & Ahmed, N. (2016). Students difficulties in learning writing skills in second language. *Sci. İnt. (Lahore)*, 28(4), 735-739.
- Aydın, İ. (2014). Türkçe öğretiminde yazılı anlatım çalışmalarındaki sorunlar üzerine bir inceleme. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi* 16 (Özel Sayı I), 166-170.
- Aytan, T. & Güney, N. (2015). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazılı anlatımlarında karşılaşılan sorunlar (Yıldız TÖMER örnekleme). *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 3 (2), 275-288.
- Başutku, S., Kaya, S. & Tomak, E. (2016). Macaristan'da Türkçe öğretimi, karşılaşılan güçlükler ve çözüm önerileri. H. Develi, Ş. Ateş, Ş.Çobanoğlu, M. Balcı, İ.Gültekin, N. Temur, R. Ademi, M.Kurt, İ.Erdem, H.Karatay, D. Melanlıoğlu, O. Mert, S. Bilav, M. Ülker (Ed.) *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Yöntem ve Uygulamalar* (169-210). Kültür Sanat Basımevi
- Boylu, E. (2014). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen temel seviyedeki İranlı öğrencilerin yazma problemleri. *ZfWT*, 6(2), 335-349.
- Brown, D. (2001). *Teaching by principles an interactive approach to language pedagogy*. Longman.
- Byrne, D. (1988). *Teaching writing skill*. Longman Group UK Limited.
- Cumming, A. & Riazi, A. (2000). Learning and Instruction Building models of adult second-language writing instruction. *Learning and Instruction* 10(1), 55-71.
- Çangal, Ö. & Başar, U. (2018). Yabancılarla Türkçe öğretiminde ad durum eklerinin yan işlevlerinin öğretilmesi. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Dergisi*, 7 (19), 155-189. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/egitimvetoplum/issue/43415/529195>
- elBashir, B. (2023). Writing skills problems: causes and solutions, *International Journal of English Language Teaching*, 11(5), 52-64.
- Gürler, (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Suriyeli öğrencilerin yazılı anlatımlarında hata çözümlemesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü
- Harmer, J. (2010). *How to teach English*. Pearson Education Limited.
- İnan, K. (2014). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen İranlıların yazılı anlatımlarının hata analizi bağlamında değerlendirilmesi. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9 (9), 619-649.
- İnce, V. M. (2006). *İlköğretim 3,4,5,6,7,8. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin ölçülmesi ve değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Kadioğlu, İ. (2020). *Altı temel fiilin tarihi Türk lehçelerindeki istemsel durumu* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Karatay, H. (2011). Süreç temelli yazma modelleri: planlı yazma ve değerlendirme. M. Özbay (Ed.). *Yazma eğitimi* (ss. 21-43). Pegem Akademi.
- Karatay, H. (2020). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi el kitabı. H. Karatay (Ed.). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yazma eğitimi*. (ss. 411-471). Pegem Akademi.
- Kaya, S. (2023). *Teknoloji destekli eğitimin Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dil becerilerine etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

- Labuschagne, A. (2003). Qualitative Research- Airy Fairy or Fundamental? *The Qualitative Report* 8(1), 100-103 <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR8-1/labuschagne.pdf>
- Matsuda, P., K., Silva, T. (2020). An introduction to applied linguistics. N, Schmitt, M., P. H. Rodgers, (Ed.), *Writing*. Routledge.
- Msakhradze, M. (2019). *Türkçe ad durum eklerinin Gürcü öğrencilere öğretiminde karşılaşılan sorunlar* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Ankara
- Myles, J. (2002). Second language writing and research: The writing process and error analysis in student text. *Teaching English as a Second or Foreign Language*, 6(2), 1-19.
- Nunan, D. (2001). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge University Press.
- Özarslan, A. (2018). *Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Suriyelilerin yazma becerileri üzerine bir araştırma* [Yayımlanmamış doktora tezi]. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Raimes, A. (1983). *Techniques in teaching writing*. Oxford University Press.
- Raimes, A. (1986). Teaching writing: What we know and what we do. *20th Annual TESOL Convention*.
- Raimes, A. (2002). Ten steps in planning a writing course and training teachers of writing. İçinde J. C. Richards, W. A. Renandya (Ed.), *Methodology in language teaching: An anthology of current practice*, Cambridge University Press.
- Richards, J. (1970). A non-contrastive approach to error analysis. *TESOL Convention*.
- Şahin, F. (2020). Suriyeli ilkökul öğrencilerinin yazılı anlatımlarındaki hataların incelemesi. *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 5(1), 39-68.
- Tiryaki, E., N. (2017). Yabancılara Türkçe öğretiminde öğrencilerin metin oluşturma becerilerinin ve sorunlarının belirlenmesi. *Erzincan üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 21-32.
- Uçak, S. (2016). Dil öğrenimi ve edinimi üzerine bir tartışma. *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 1(1), 65-80.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayınevi.
- Yılmaz, F. & Bircan, D. (2015). Türkçe öğretim merkezinde okuyan yabancı öğrencilerin yazılı kompozisyonlarının “yanlış çözümlene yöntemi”ne göre değerlendirilmesi, *International Journal of Language Academy*, 3(1), 113-126.

EXTENDED ABSTRACT

1. INTRODUCTION

Written expression, which is the expression of individuals' feelings and thoughts in writing according to the rules of their native language (Karatay, 2020), is a process with many dimensions. In their native language, individuals form their expressions according to the rules of their own language. The emergence of writing skill as a product involves individuals in a preparation process. This causes the writing skill to be more difficult and demanding among other language skills. Compared to speaking, which is another productive language skill, written products generally emerge through stages such as thinking, drafting, and reviewing these stages, which do not develop spontaneously (Brown, 2001). In addition to these complex processes, writing skill is a skill that individuals can develop and acquire with the right activities over time, depending on age, experience and prior knowledge, rather than special abilities (Karatay, 2011).

The rise of the concept of process in writing education shifted focus towards valuing the process itself over the final outcome or product. To ensure that students understand their own writing processes during the process; giving them time for pre-writing, drafting and proofreading, and allowing them to strategize; helping students discover what they want to say through their writing; Feedback and joint evaluation regarding the process came to the fore (Brown, 2001). In this way, the student is also included in the process. Since writing skill is an area where students encounter many problems during the development process in both native and foreign language teaching, students should be encouraged to spend time and effort on planning, drafting and editing (Harmer, 2010). There are also problems arising from students and teachers in the writing skill, which requires time and effort to develop due to its nature. Because students think in their native language and have insufficient knowledge of correct usage, they may prescribe what they think is valid for the target language. During the learning process, they often experience native language interference resulting from interlinguistic developmental stages or non-standard elements in spoken dialects (Myles, 2002). Every language has its own unique expression and style of expression. An individual who already has a native language will think and produce ideas primarily in his own language in the foreign language he has learned after a certain age. Learning, unlike acquisition, is a non-intuitive process, in which control mechanisms come into play and requires effort and consciousness (Aktaş & Yakup, 2021; Uçak, 2016), and it is normal to encounter faulty performances. The important thing is to identify the source of errors and provide solutions.

In this study, the written expression works of 20 Hungarian students who learned Turkish through distance education on the website www.hizliturkce.com were examined and their Turkish written expression errors were analyzed, and preliminary suggestions were made for new educational practices aimed at solving the written expression errors of students with Hungarian mother tongue originating from their native language or the target language. source has been created.

2. METHOD

In this research, written expression errors of Hungarian students learning Turkish as a foreign language were examined. Content analysis method was used to examine students' errors. Content analysis aims to reach concepts and relationships that can explain the collected data. It tries to describe the data and reveal the facts that may be hidden in it. In content analysis, first, the data is coded, themes are found, codes and themes are arranged, findings are defined and interpreted (Yıldırım & Şimşek, 2016).

3. FINDINGS, RESULTS AND DISCUSSION

As a result, since students enter a production process in the writing skill, which is one of the productive language skills, it is important for them to create sentences from words and phrases and text from

sentences, in order to see both the text creation processes and the outputs of their writing skills concretely. In this study, which aims to examine the errors of Hungarian students learning Turkish as a foreign language in their written expression studies, the content analysis method was used, and the final version of the HBT (Error Indicator Table), which was created by taking the opinions of two field experts to determine the students' errors, was given when all the papers were examined, and the main and Sub-themes were determined. The sound errors seen in the written expression studies of Hungarian students were examined under two main headings: errors related to vowels and consonants, and it was determined that the most mistakes were made in the use of vowels (f 27), and then it was determined that mistakes were made in the use of consonants (f 13). Errors related to vowels: "-ı, -i", "-u, -ü", "-o, -ö" are mistakes in mixing the sounds and adding sounds. Errors related to consonants: Confusion and transposition of the letters "-g and -ğ", "-s, -ş", "-c, -ç". Another misuse is displacement error. The student changes places while writing the letters in the word. Another category of errors is not showing the appropriate sound event in students' papers. While the students made the most mistakes in palatal harmony (f 6), they made the following mistakes in consonant assimilation (f 5). When we look at the sentence information errors, the most errors were seen in the missing element in the sentence (f 6) and the least errors were in the syntax (f 3). Another grammatical category of errors is noun inflection errors. The most common errors in this category are accusative case suffix (f 22), locative case suffix (f 10), ablative case suffix (f 6), possessive suffix (f 6), pronoun "n" (f 2), dative case suffix (f 1) and declaration suffix (f 1) are errors. Another common grammatical issue is verb conjugation errors. Students made the most mistakes in mood suffixes (f 8) and the least in personal suffixes (f 4). Regarding phrase errors, it was determined that 1 student made an adjective phrase mistake. When we look at the spelling and punctuation errors, it was determined that the students mostly made mistakes in writing the hours (f 22), writing capital letters (f 5), writing the word incorrectly (f 3) and using punctuation marks incorrectly (f 3). As a result, when learning a new language, individuals reflect their native language usage into the target language because we have language usage habits in the language we use. It takes time to abstract these habits from the newly learned language. It is seen that these habits continue and are reflected in the target language, especially at the basic level, which is the level at which a new language is introduced. As the student's language level progresses, errors decrease, but it is seen that these errors continue even as the student's level advances (Altaş Özkan, 1992; Çangal & Başar, 2018; Kaya, 2023; Msakhuradze, 2019). Although Hungarian is an agglutinative and phonetic language like Turkish, some differences in Hungarian syntax and prompts have caused students to reflect their native language into the target language and thus make mistakes. Error analysis studies identify existing errors and their causes and help teachers use materials, activities, etc. It is important to pay attention to these issues while explaining, to know the target audience, to establish connections between languages and to minimize errors.

ARAŞTIRMANIN ETİK İZİNİ

“Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Macar öğrencilerin yazılı anlatım hataları” adlı İnsan Araştırmaları Etik Kuruluna yapmış olduğunuz başvurunuz (Protokol NO. 2023/413) kurulumuzun 27.10.2023 tarihli ve 2023/08 toplantısında değerlendirilerek etik olarak uygun bulunmuştur.

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

Yazar 1: Araştırma planı, kuramsal ve kavramsal çerçeve, veri toplama, yöntemin belirlenmesi, veri analizi, sonuç ve tartışma (Katkı = %60)

Yazar 2: Araştırma planı, kuramsal ve kavramsal çerçeve, veri toplama, yöntemin belirlenmesi, veri analizi (Katkı = %40)

ÇATIŞMA BEYANI

Araştırmada sürecinde yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.



Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)

Bolu Abant İzzet Baysal University
Journal of Faculty of Education

2024, 24(2), 1096 – 1121. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2024..-1331219>



Özel Yeteneklilerin Eğitiminde Bireyselleştirilmiş Eğitim Programları Hakkında Okul Bileşenlerinin Görüş ve Önerileri *

Opinions and Suggestions of School Components on Individualized Education Programs in the Education of Gifted Students

Aysun KALINCI KARAGÖZ¹ ID, Birgül ULUTAŞ² ID

Geliş Tarihi (Received): 21.07.2023

Kabul Tarihi (Accepted): 01.06.2024

Yayın Tarihi (Published): 24.06.2024

Öz: Araştırmanın amacı, özel yetenekli öğrenciler için BEP'lerin hazırlanması ve uygulanmasında okul bileşenlerinin gözlemleri, deneyimleri, karşılaştıkları güçlükler ve bu güçlüklerle ilişkin sundukları önerilerin ortaya konulmasıdır. Araştırmada nitel araştırma türlerinden durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Çalışma grubunu Zonguldak Ereğli'de ilkokullarda görev yapan ve özel yetenekli öğrencisi olan 26 katılımcı oluşturmaktadır. Verilerin toplanmasında yarı yapılandırılmış görüşme formu; analizinde ise betimsel analiz kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre katılımcıların çoğunluğunun özel yetenekli öğrencilerin bilişsel, davranışsal, sosyal ve duygusal özelliklerine ve diğer öğrencilerden ayrılan gereksinimlerine ilişkin yeterli bilgiye sahip olmalarına rağmen BEP'lerin hazırlanması ve uygulanmasında yeterli deneyime ve bilgiye sahip olmadıkları görülmüştür. Özel yetenekli öğrencilerin diğer öğrencilerden ayrılan gereksinimleri konusunda katılımcıların çoğu okul, öğretmen, aile ve destek eğitim odası gereksiniminden bahsetmiştir. Öğretmenlerin BEP'lerin hazırlanması ve uygulanmasında sınıf mevcutlarının fazlalığı, farklı birçok seviyede öğrencinin olması, ders süresinin yetersizliği gibi sorunlarla karşılaştıkları görülmüştür. Katılımcılar destek eğitim odalarının materyal, donanım ve teknoloji anlamında zenginleştirilmesi, yetenek ve ilgi alanlarına göre atölyelerin açılması, öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerle donatılması şeklinde önerilerde bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Eğitim yönetimi, Eğitim politikaları, Özel yeteneklilerin eğitimi, Bireyselleştirilmiş eğitim programı

&

Abstract: The aim of the research is to reveal the observations and experiences of school components, the difficulties they encounter and the suggestions they offer regarding these difficulties in the preparation and implementation of IEPs for gifted students. The case study method, one of the qualitative research types, was used in the research. The study group consists of 26 participants who work in primary schools in Zonguldak Ereğli and have special talented students. Semi-structured interview form was used to collect data; Descriptive analysis was used in the analysis. According to the research findings, it was observed that although the majority of the participants had sufficient knowledge about the cognitive, behavioral, social and emotional characteristics of gifted students and their needs that differ from other students, they did not have sufficient experience and knowledge in the preparation and implementation of IEPs. Regarding the needs of gifted students that differ from other students, most of the participants mentioned the need for school, teacher, family and support education room. It has been observed that teachers encounter problems such as large class sizes, students at many different levels, and insufficient lesson time in the preparation and implementation of IEPs. Participants made suggestions such as enriching the support training rooms in terms of materials, equipment and technology, opening workshops according to their abilities and interests, and equipping teachers with in-service training.

Keywords: Educational management, Education policies, Education of special talents, Individualized education program

Atıf/Cite as: Kalıncı Karagöz, A. & Ulutaş, B. (2014). Özel yeteneklilerin eğitiminde bireyselleştirilmiş eğitim programları hakkında okul bileşenlerinin görüş ve önerileri. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 1096-1121.

<https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2024..-1331219>

İntihal-Plagiarizm/Etik-Ethik: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aibuelt>

Copyright © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University– Bolu

* Bu çalışma, ikinci yazar danışmanlığında yazılan birinci yazarın yüksek lisans tez çalışmasından üretilmiştir.

¹ Sorumlu Yazar: Psikolojik Danışman/Eğitim Yönetimi Uzmanı Aysun KALINCI KARAGÖZ, Kdz.Ereğli Şahinde Hayrettin Yavuz BİLSEM, e-posta: aysun-kalinci@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-5746-7563>

² Dr. Öğr. Üyesi Birgül ULUTAŞ, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, e-posta: ulutas.birgul@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-8615-9343>.

1. GİRİŞ

İnsanlık tarihine iz bırakanların yaklaşık yüzde ikilik kısmını üstün zekâlı veya yetenekli bireyler oluşturmaktadır (Marland, 1972). Isaac Newton, Albert Einstein, Marie Curie gibi birçok bilim insanı akranlarına göre üstün özellikleri ile içinde yaşadıkları toplumların gelişmesine büyük katkılar sağlamışlardır. Bu açıdan bakıldığında özel yetenekli bireylerin, kendilerine uygun öğretim programları doğrultusunda özel eğitim almaları büyük önem arz etmektedir. Yaşıtlarına göre birtakım farklı ve üstün yeteneklere sahip olan özel yetenekli çocukların kendilerini gerçekleştirebilme, eğitim ihtiyaçlarını karşılayabilme haklarına ulusal ve uluslararası hukuki düzenlemelerde de açıkça yer verilmiştir.

Özel yetenekli çocukların eğitim hakkı, uluslararası sözleşmeler kapsamında ilk olarak Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi'nde yer almıştır. Bu beyannamenin 26. Maddesinde eğitimin her çocuğun hakkı olduğuna ve çocuğa verilecek eğitimin onun kişiliğini ve kendisini tam olarak geliştirmesine olanak tanınmasının gerekliliğinden bahsedilmiştir (HSK, 2022). Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi'ni kabul eden devletler, tüm çocukların gelişimini destekleyecek eğitim faaliyetlerini de kabul etmiş olmaktadır. Dolayısıyla tüm çocukların eğitimini kapsayan bu beyanname, özel yetenekli çocukların da ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda planlanacak eğitim programlarını desteklemektedir. Çocuk Hakları Sözleşmesinde ise eğitimin çocuğun yetenek alanlarını geliştirmek amacıyla tüm çocukların alması gereken bir hak olduğu ve bu hakkın fırsat eşitliğine dayandırılarak verilmesinin üzerinde durulmuştur (UNICEF, 2004, s. 13). 7-10 Haziran 1994 tarihlerinde İspanya'da kapsayıcı eğitim anlayışını geliştirmek amacıyla oluşturulan "Salamanca Bildirgesi" de özel yetenekli çocukların eğitim hakkını ele alan bir başka uluslararası sözleşmedir. Salamanca Bildirgesi'nde ilgi, yetenek ve öğrenme ihtiyaçları doğrultusunda her çocuğun normal okullarda eğitim programlarının ve sistemlerinin düzenlenerek eğitim görmesine vurgu yapılmıştır (UNESCO, 1994).

Türkiye'de de özel yetenekli bireylerin öğretimlerini içeren, temelleri Osmanlı dönemine dayanan ve Cumhuriyet'in ilanı ile hız kazanan bazı yasal uygulamalar ve düzenlemeler yer almaktadır. 1876 Kanun-i Esasi ve 1924 Teşkilat-ı Esasiye Kanunu ile kanunlar doğrultusunda her türlü eğitim öğretim faaliyetlerine serbestlik getirilmiştir (Gözler, 1999, s. 30-79). Cumhuriyet tarihinde özel yetenekli bireylerin eğitimi kapsamında ilk ve önemli adım 1929 yılında yürürlüğe giren "Ecnebi Memleketlere Gönderilecek Talebe Hakkında Kanun"dur. Bugün hala geçerli olan bu kanunla akranlarına göre daha üstün performans sergileyen özel yetenekli öğrencilerin uluslararası düzeyde eğitim almaları için yurtdışına çıkabilmelerinin yolu açılmıştır (T.C. Cumhurbaşkanlığı Mevzuat Bilgi Sistemi, 1929). 1942 yılında çıkartılan "Köy Okulları ve Enstitüleri Teşkilat Kanunu" ile özel yetenekli öğrencilerin yatılı okullarda öğrenim görebilmelerine ilişkin düzenlemelere yer verilmiştir (Çetinkaya & Döner, 2012, s. 9-10). Özel yetenekli öğrencilerin eğitimlerinin daha nitelikli ve kapsamlı ele alındığı 1961 tarihli Türkiye Cumhuriyeti Anayasası'nda maddi durumu kısıtlı ve başarısı yüksek olan öğrencilere maddi yardımların yapılacağına ilişkin yasa maddelerine yer verilmiştir (Aydoğdu, 2005, s. 94-95). 1973 tarihli 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ile özel yetenekli öğrencilerin ilgi ve yetenekleri doğrultusunda, yeteneklerine uygun hazırlanan programlar ve okullar aracılığıyla eğitim almaları mümkün hale getirilmiştir (MEB, 1973). 1976 yılında çıkartılan "özel statü" kanunu ile özel yetenekli öğrencilerin Devlet Konservatuarında müzik eğitimi almalarının ve eğitimi tamamlayan öğrencilerin yurtdışına çıkmalarının yolu açılmıştır (Tunçdemir, 2004, s. 5-6). 1993 yılında "Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri" bünyesinde açılan "Üstün Yetenekliler Şube Müdürlüğü" ile özel yetenekli bireylerin eğitimleri onlara özgü bir çatı altında toplanmış ve ayrıca ele alınmıştır. Bu gelişmenin ardından Türkiye'nin ilk Bilim ve Sanat Merkezi olan Yasemin Karakaya Bilim ve Sanat Merkezi (BİLSEM) açılmıştır (Bulut & Taylı, 2006, s. 33-40). 25.10.2022 tarih ve 31994 sayılı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği ile özel gereksinimli

öğrencilerin yanı sıra özel yetenekli öğrencilere de okullarında destek eğitim odalarında ihtiyaçları doğrultusunda destek eğitim hizmetlerinin verilmesi hükmü yer almıştır (MEB, 2022a). Böylece özel yetenekli öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarının, BİLSEM'ler dışında öğrenimlerine devam ettikleri okullarındaki destek eğitim odalarında karşılanması, ilgili yönetmelik hükmü ile güvence altına alınmıştır.

Millî Eğitim Bakanlığı Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi'nde özel yetenekli birey; "Yaşlarına göre daha hızlı öğrenen; yaratıcılık, sanat, liderliğe ilişkin kapasitede önde olan, özel akademik yeteneğe sahip, soyut fikirleri anlayabilen, ilgi alanlarında bağımsız hareket etmeyi seven ve yüksek düzeyde performans gösteren birey" olarak tanımlanmıştır (MEB, 2022b, s. 10). Özel yetenekli öğrenciler için eğitim ortamlarının ve öğretimlerinin düzenlenmesi bu öğrencilerin hızları, yeterlikleri ve yetenekleri göz önünde bulundurularak oluşturulacak bireyselleştirilmiş eğitim programları (BEP) ile yapılmaktadır. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'ne göre özel eğitime ihtiyaç duyan tüm öğrenciler için BEP hazırlanması zorunludur (MEB, 2022a). Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde BEP'te bulunması gereken bilgileri belirlemiştir. Buna göre özel yetenekli öğrenciler için düzenlenen BEP'te (1) Yıllık amaçlar ve kısa dönemli amaçlar, (2) Sunulacak destek eğitim hizmetinin türü, süresi ve hizmetin kimler tarafından nasıl sağlanacağı, (3) Öğretim ve değerlendirmede kullanılacak yöntem ve teknikler ile öğretim materyalleri, (4) Eğitim ortamına ilişkin düzenlemeler, (5) Davranış problemlerini önlemeye ya da azaltmaya yönelik tedbirler ile olumlu davranış kazandırmaya yönelik uygulanacak yöntem ve teknikler, (6) Öğrencinin kişisel bilgileri bulunmalıdır (MEB, 2022a). Bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlamak amacıyla BEP geliştirme birimi oluşturulur ve bu ekipte okul müdürü ya da müdür yardımcısı başkanlığında, psikolojik danışman/rehber öğretmen, öğrencinin sınıf öğretmeni, öğrencinin dersini okutan alan öğretmenleri, öğrencinin velisi ve öğrenci yer alır. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'ne (MEB, 2022a) göre bu ekibin görevi; öğrencinin tüm gelişim alanlarındaki özelliklerini ve eğitim ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak BEP'in hazırlanması, uygulanması, izlenmesi ve değerlendirilmesiyle ilgili çalışmalarını koordine etmektir. BEP geliştirme ekibinin BEP'te bulunması gereken uzun ve kısa dönemli amaçları belirlerken öncelikle özel yetenekli öğrencilerin ilgi, istek ve yeteneklerini nasıl ve hangi ölçme araçlarını kullanarak belirleyebileceklerini bilmeleri önemlidir. Özel yetenekli öğrencilere eğitimden en üst düzeyde yararlanma fırsatı sunan BEP'lerde zenginleştirilmiş öğretim uygulamalarına yer verilmektedir. Zenginleştirme, öğretim programının özel yetenekli öğrencinin eğitsel gereksinimleri doğrultusunda çeşitlendirilmesi ve derinleştirilmesidir (Avcı & Ateşgöz, 2020, s. 180-195). Zenginleştirilmiş eğitim programları, özel yetenekli öğrencinin ilgi ve yetenek alanları doğrultusunda, devam ettiği sınıf müfredatına üst düzey içeriklerin eklenmesi esasına göre hazırlanmaktadır. Öğretim programının zenginleştirilmesi özel yetenekli öğrenciye hem kendi hızı, yeterliği ve yetenekleriyle gelişme fırsatı, hem de akranlarıyla bir arada etkileşimde olma imkânı sağlamaktadır (Gür, 2017, s. 78). Bu sayede yaşlarına göre birçok farklı disiplinde üst düzey akademik becerilere sahip özel yetenekli öğrencinin sınıf içi çalışmalarda sıkılma, dersten kopma gibi sorunlarının önüne geçildiği, öğrencinin mevcut potansiyelini geliştirmesinin desteklendiği söylenebilir. Zenginleştirilmiş eğitim programlarında yer alan kazanımlar, öğrenciye sınıf içinde ya da destek eğitim odasında verilmektedir. Bu şekilde özel yetenekli öğrencinin normal gelişim gösteren akranları ile ayrılmadan bir arada olması sağlanırken; farklı gelişim özelliğine sahip öğrencilerin, farklı gelişim alanlarında birbirlerini besledikleri de söylenebilir.

Özel yetenekli öğrenciler için öğretim ve değerlendirmede hangi yöntem ve tekniklerin kullanılacağı bilgisinin BEP'te yer alması gerekmektedir. Şahin ve Levent'in (2015) yaptığı bir çalışmada sınıf öğretmenlerinin özel yetenekli öğrencilerin eğitimlerinde kullanılabilecek yöntemler konusunda eksik bilgiye sahip oldukları belirlenmiştir (Şahin, 2015, s. 231-245). Özel yetenekli öğrencilerin eğitimsel ihtiyaçlarını karşılamak için destek eğitim odalarında ve BİLSEM'lerde birtakım çalışmalar yapılmakta; ancak buralarda uygulanan farklılaştırılmış öğretim programlarının etkinliğini ölçecek herhangi bir çalışma, araştırma ve değerlendirme yapılmamaktadır (Emir ve Yaman, 2017, s. 3-19). BEP'te bulunması

gereken bir diğer bilgi de özel yetenekli öğrencilerin kişisel bilgileri ve varsa davranış problemlerini önlemeye yönelik tedbirler ve olumlu davranış kazandırmaya yönelik uygulanabilecek yöntem ve tekniklerdir. Öğretmenler üstün zekâ ve özel yetenek kavramı, özel yetenekli bireylerin özellikleri, potansiyelleri ve gereksinimleri konusunda ne kadar doğru bilgiye sahip olurlarsa özel yetenekli öğrencilere sunulacak öğretim hizmetleri de o kadar etkili olacaktır (Kaya, 2015, s. 62). Şahin ve Kargın (2013), sınıf öğretmenlerinin özel yetenekli öğrencilerin özelliklerine ilişkin yeterli bilgiye sahip olmadıklarını saptamışlardır. Sınıf öğretmenleri, BEP süreçlerinde öğrencileri daha yakından tanıyan konumda olduklarından dolayı kilit rol oynamaktadırlar. Ayrıca okul yöneticileri de grubun içinde sayıca az olan bu öğrencilerin yeteneklerini geliştirmelerini destekleme konusunda yetersiz kalmakta; plan yapılmasının gerekliliğini önemsememektedirler (Emir&Yaman, 2017, s. 3-19). Hansen ve Feldhusen (1994) özel yetenekli öğrencilerin eğitimi ile ilgili eğitim alan ve almayan öğretmenleri; kişilik, mesleki özellikler ve sınıf içi etkinlikler bakımından farklı olup olmadığını incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre, eğitim almış öğretmenlerin eğitim almamış öğretmenlere göre yaratıcılık ve esnek düşünebilme, materyal geliştirme ve uygulama, ders saatini etkili ve verimli kullanabilme, öğrencilerin motivasyonunu artırma, öğrencileri yetenek programlarına yönlendirme gibi sınıf içi etkinliklerle ilgili konularda daha başarılı oldukları sonucuna varılmıştır.

1.1. Araştırmanın amacı

Yukarıda ana hatları verilen problem çerçevesinde bu araştırmanın temel amacı, özel yetenekli öğrencilere yönelik hazırlanan bireyselleştirilmiş eğitim programının geliştirilmesinde ve uygulanmasında okul bileşenlerinin gözlemleri, deneyimleri, karşılaştıkları güçlükler; bu güçlüklerin aşılması için sundukları önerilerin ortaya konulmasıdır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- 1- Okul bileşenlerinin görüşlerine göre özel yetenekli bireylerin belirgin özellikleri ile diğer bireylerden ayrılan gereksinimleri nelerdir?
- 2- Okul bileşenlerinin görüşlerine göre bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlanması ve uygulanması sürecinde karşılaşılan olumlu ve olumsuz durumlar nelerdir?
- 3- Okul bileşenlerinin görüşlerine göre özel yetenekli öğrencilerin okul içindeki eğitim olanaklarının çeşitlendirilmesine yönelik önerileri nelerdir?

1.2. Araştırmanın önemi

Eğitim alma ve kendini gerçekleştirme her çocuğun hakkıdır. İnsan Hakları Evrensel Beyanname'si'nin 26. maddesinde eğitimin her çocuğun hakkı olduğu ve çocuğa verilecek eğitimin onun kişiliğini ve kendisini tam olarak geliştirmesine olanak tanınmasının gerekliliği açıkça ortaya konulmuştur (HSK, 2022). Özel yetenekli bireylerin kendilerini geliştirebilmelerinde ve potansiyellerini en üst düzeyde kullanabilmelerinde bireyselleştirilmiş eğitim programları büyük önem arz etmektedir. Özel yetenekli bireylerin hızları, yeterlikleri ve yetenekleri göz önünde bulundurularak oluşturulan bireyselleştirilmiş eğitim programlarında, bu öğrencilerin ilgi ve yetenek alanlarının çeşitlendirildiği ve derinleştirildiği zenginleştirme uygulamalarına yer verilmektedir (Avcı & Ateşgöz, 2020, s. 180-195). Böylece özel yetenekli bireyler, bireyselleştirilmiş eğitim programları aracılığıyla ilgi ve yetenekleri doğrultusunda eğitime erişme ve eğitimden en üst düzeyde yararlanma fırsatı bulmaktadır. Okullarda bireyselleştirilmiş eğitim programlarının hazırlanması ve uygulanması süreçlerini planlamak, yürütmek ve değerlendirmek için BEP geliştirme birimi (okul müdürü ya da müdür yardımcısı başkanlığında, psikolojik danışman/rehber öğretmen, öğrencinin sınıf öğretmeni, öğrencinin dersini okutan alan öğretmenleri, öğrencinin velisi ve öğrenci) kurulur (MEB, 2022a). Dolayısıyla özel yetenekli bireylere yönelik

hazırlanan bireyselleştirilmiş eğitim programlarının daha etkili ve yararlı olması için, bu konuda bizzat görevli bulunan ve özel yetenekli bireylerin eğitiminden sorumlu okul bileşenlerinin görüşlerinin alınmasının yararlı olacağı düşünülmektedir. Bu çalışma, nitel bir çalışma olması; bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlanması ve uygulanması sürecinde görev alan tüm okul bileşenlerinin görüşlerini yansıtması ve konuyu Zonguldak ili Ereğli ilçesi ölçeğinde ele alması açısından alanyazında yer alan diğer araştırmalardan ayrılmaktadır. Bu nedenle bir durum çalışması olarak tasarlanan bu araştırmanın, özel yetenekli öğrencilerin eğitimsel gereksinimlerini karşılayabilmek için Türk eğitim sisteminde uygulanan en önemli uygulamalardan biri olarak süregelen bireyselleştirilmiş eğitim programlarının (BEP) hazırlanması ve uygulanması süreçlerinin görünür hale getirilmesi açısından, alanyazına katkı sunması beklenmektedir. Çalışmanın sonuçlarının, özel yetenekli bireylere yönelik bireyselleştirilmiş eğitim programlarının hazırlanması ve uygulanması aşamalarında dikkat edilmesi gereken önemli hususları ortaya çıkarması ve özel yetenekli bireylerin eğitimleri sürecinde hem politika yapıcılara hem de uygulayıcılara fikir verici nitelikte olacağı düşünülmektedir. Çalışmanın ayrıca özel yetenekli bireylerin akademik yaşamlarının planlanmasında okul paydaşlarına, ailelere ve özel yetenekli bireylere olumlu katkılar sunacağı ve yol göstereceği düşünülmektedir.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın modeli

Bu çalışmada nitel araştırma türlerinden durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Durum çalışması; bir ya da daha fazla olayın, durumun, kişinin ya da topluluğun ayrıntılı bir şekilde incelendiği yöntemdir. Özel yetenekli öğrencilere yönelik BEP'lerin hazırlanması ve uygulanması aşamalarında yaşanan mevcut durumların ortaya konulması ve değerlendirilmesi istendiği için durum çalışması yönteminin uygun olacağı düşünülmüştür. Durum çalışmaları beş aşamadan oluşmaktadır. Bunlar; problemin ifadesi, araştırma alanına girme, katılımcıların seçilmesi, verilerin toplanması ve analizidir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2010, s. 273). Araştırmanın yürütülmesinde sözü edilen bu beş aşamaya bağlı kalınarak çalışılmıştır. Bu çerçevede ilk olarak araştırma problemi belirlenmiş ve alanyazın taramasından da yararlanarak konuyu temel bağlarıyla açıklayan problem metni yazılmıştır. Yazılan bu metnin ışığında araştırmanın genel amacı ve alt amaçları belirlenmiş; bu amaçlara ulaşmayı sağlayacak çalışma grubunun kimlerden oluşacağı ve araştırma yönteminin ne olacağı tespit edilmiştir. Hazırlanan görüşme formları ile veri toplanmış ve veriler analiz edilmiştir.

2.2. Araştırmanın çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 eğitim öğretim yılında Zonguldak ili Ereğli ilçesinde özel yetenekli öğrencisi olan ve kaynaştırma uygulaması yapılan resmi ilköğretim okullarının birinci kademesinde bu öğrencilerin eğitiminde sorumluluğu bulunan okul yöneticileri, sınıf öğretmenleri ve psikolojik danışman/rehber öğretmenler oluşturmuştur. Araştırmaya dahil edilen okullar, okul yöneticileri, sınıf öğretmenleri ve psikolojik danışman/rehber öğretmenler amaçlı örnekleme yöntemine göre seçilmiştir. Bu kapsamda ilk olarak Zonguldak ili Ereğli ilçesinde özel yetenekli öğrencisi bulunan ilkokulların listesine Kdz. Ereğli Milli Eğitim Müdürlüğü aracılığıyla ulaşılmıştır. Okullar belirlendikten sonra bu okullarda görev yapan okul yöneticileri ile psikolojik danışman/rehber öğretmenlere öncelikle ulaşılmıştır. Okul yöneticilerinin ve psikolojik danışman/ rehber öğretmenlerin seçiminde gönüllülük esas alınmış; psikolojik danışman/rehber öğretmenler aracılığıyla da kartopu yöntemi kullanılarak sınıf öğretmenleri seçilmiştir. Görüşme yapılan sınıf öğretmenleri, sınıfında özel yetenekli öğrencisi olan ya da daha önce özel yetenekli öğrencisi olmuş öğretmenlerden deneyim ve gönüllülükle birlikte veri çeşitliliği gözetilerek seçilmiştir. Okul yöneticileri, sınıf öğretmenleri ve psikolojik danışman/rehber öğretmenlerle yapılan görüşmeler, veri doyumu sağlanana kadar sürdürülmüştür. Bu çerçevede çalışma grubuna ait yaş, cinsiyet, kıdem yılı ve okuldaki görev süreleri, mezuniyet durumları, BEP ve özel yetenekli öğrencilerle ilgili hizmet içi eğitim alma durumlarına ait demografik bilgiler, Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

Çalışma Grubunun Demografik Bilgileri

	<i>Katılımcı kodu</i>	<i>Yaş</i>	<i>Meslekteki kıdemi</i>	<i>Okuldaki görev süresi</i>	<i>Mezuniyet kademesi</i>	<i>Hizmet içi eğitim (BEP ve özel yeteneklilere yönelik) alma durumu</i>
Okul Yöneticileri	OY_E1	41	19 yıl	2 yıl	Lisans	Aldı
	OY_E2	41	16 yıl	6 yıl	Lisans	Almadı
	OY_E3	35	13 yıl	3 yıl	Yüksek Lisans	Aldı
	OY_E4	42	19 yıl	1 yıl	Yüksek Lisans	Aldı
	OY_E5	48	25 yıl	8 yıl	Lisans	Aldı
	OY_E6	41	19 yıl	1 yıl	Lisans	Almadı
	OY_E7	37	17 yıl	8 ay	Lisans	Aldı
	OY_E8	44	24 yıl	2 yıl	Yüksek Lisans	Almadı
	OY_E9	51	24 yıl	1 yıl	Lisans	Almadı
Sınıf Öğretmenleri	SÖ_K1	41	19 yıl	8 yıl	Lisans	Aldı
	SÖ_K2	39	18 yıl	3 yıl	Lisans	Almadı
	SÖ_K3	41	19 yıl	6 yıl	Yüksek Lisans	Aldı
	SÖ_K4	53	25 yıl	15 yıl	Lisans	Aldı
	SÖ_K5	41	30 yıl	8 yıl	Lisans	Aldı
	SÖ_E6	49	24 yıl	4 yıl	Lisans	Aldı
	SÖ_K7	49	23 yıl	6 yıl	Lisans	Aldı
	SÖ_K8	50	27 yıl	17 yıl	Lisans	Almadı
	SÖ_K9	49	28 yıl	17 yıl	Lisans	Aldı
Psikolojik Danışman/Rehber Öğretmenler	PDR_K1	40	19 yıl	5 yıl	Lisans	Aldı
	PDR_K2	35	12 yıl	2 ay	Lisans	Aldı
	PDR_K3	51	28 yıl	7 ay	Lisans	Almadı
	PDR_K4	30	8 yıl	2 yıl	Lisans	Almadı
	PDR_K5	35	12 yıl	7 yıl	Yüksek Lisans	Aldı
	PDR_K6	32	10 yıl	5 yıl	Lisans	Aldı
	PDR_K7	42	10 yıl	10 yıl	Lisans	Aldı
	PDR_E8	54	26 yıl	7 yıl	Lisans	Aldı

Araştırma grubunu oluşturan katılımcıların 9'u okul yöneticisi, 9'u sınıf öğretmeni ve 8'inin psikolojik danışman/rehber öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin yaş ortalaması 42, ortalama mesleki kıdemleri ise 20 yıl; sınıf öğretmenlerinin yaş ortalaması 46, ortalama mesleki kıdemleri 24; psikolojik danışman/rehber öğretmenlerin yaş ortalaması 40, ortalama mesleki kıdemleri 16'dır. Katılımcıların çalıştıkları okuldaki görev süreleri ortalaması okul müdürleri için 3 yıl, sınıf öğretmenleri için 9 yıl ve psikolojik danışman/rehber öğretmenler için 5 yıldır. Bu bakımdan araştırmaya katılan eğitimcilerin genellikle deneyimli öğretmenlerden oluştuğu söylenebilir. Katılımcı okul müdürlerinin 2'si, sınıf öğretmenlerinin biri ve psikolojik danışman/rehber öğretmenlerin biri yüksek lisans mezunu olup, diğer katılımcıların tamamı lisans mezunudur. Araştırma grubunu oluşturan 19 katılımcı BEP ve özel yetenekli öğrencilerle ilgili hizmet içi eğitim aldıklarını; 8 katılımcı ise BEP ve özel yetenekli öğrencilerle ilgili hizmet içi eğitim almadıklarını belirtmişlerdir. Buna göre araştırma grubunun büyük çoğunluğunun BEP ve özel yetenekli öğrencilerle ilgili eğitime sahip oldukları düşünülmektedir.

2.3. Veri toplama araçları ve süreci

Araştırma verilerinin toplanmasında yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşme; insanların geçmiş, şimdi ya da gelecekle ilgili tutum, görüş ve davranışlarını ortaya çıkarmak amacıyla kullanılan nitel araştırmalarda en çok kullanılan veri toplama yöntemlerinden biridir. Yarı yapılandırılmış görüşme ise; araştırmacı tarafından önceden belirlenmiş ya da görüşme esnasında ortaya çıkan konulara göre yeni soruların da sorulabilmesine imkân tanıyan ve bu konuda araştırmacıya esneklik sağlayan veri toplama yöntemidir (Güler, Halıoğlu&Taşgım, 2015, s. 114-115). Araştırmada veri toplamak amacıyla araştırmacılar tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu ve görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmaya katılanların cinsiyet, yaş, öğretmenlikteki/yöneticilikteki hizmet yılına, BEP geliştirme ve uygulama süreçlerine ilişkin hizmet içi eğitim alıp almadıklarını, mezuniyet bilgilerine (üniversite, fakülte, branş, son mezuniyet kıdemi), derse girdikleri sınıfın özelliklerine (sınıf mevcudu, özel gereksinimli ve özel yetenekli öğrenci sayısı), okulun özelliklerine (toplam öğrenci sayısı) ait bilgiler elde etmek amacıyla kullanılan bilgi formu ve her bir katılımcı grubu için ayrı ayrı geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formları araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formlarının geçerlik ve güvenilirliğinin sağlanması amacıyla iki alan uzmanı akademisyenin görüşlerine başvurulmuştur; geri bildirimler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Görüşme formlarında yer alan soruların anlaşılması, yorumlanması ve yanıtlanmasında herhangi bir sorun olup olmadığını belirlemek için pilot görüşmeler yapılmış ve ardından görüşme formlarına son şekilleri verilmiştir. Görüşme sürecinin başında görüşme yapılan kişilere çalışmanın amacı, içeriği ve tahmini görüşme süresi hakkında bilgilendirme yapılmış; toplanan verilerin yalnızca araştırma için kullanılacağı ve kişisel bilgilerin gizliliğinin korunacağı açıklanmıştır. Görüşme yapılan kişilere gönüllülük esasının geçerli olduğu hatırlatılmış; istedikleri zaman görüşmeden çekilebilecekleri konusunda güvence verilerek kişiler tarafından soruların içten ve samimi cevaplanması sağlanmaya çalışılmıştır. Görüşme esnasında görüşülen kişilerin onayıyla ses kaydı alınmış; ses kaydına onay vermeyen kişilerin görüşleri ise görüşme esnasında yazılı olarak kayıt altına alınmıştır. Bu kapsamda görüşme yapılan ve ses kaydı yapılmasına onay veren 10 kişinin ses kaydı alınmış; ses kaydına onay vermeyen 16 kişinin ise görüşmeleri görüşme esnasında yazıya aktarılmıştır. Araştırmacı, nesnellığı sağlamak için görüşmeler esnasında yönlendirici cümleler kullanmamaya dikkat etmiştir. Görüşmeler, görüşülen kişilerin okullarında yapılmış; okulların müdür odaları ya da rehberlik servisleri kullanılmıştır. Görüşme formunda ön bilgiye, görüşme tarihine, görüşme saatine ve toplam görüşme süresine, katılımcı koduna ve katılımcı imzasına da yer verilmiştir. Görüşmelerin 20-25 dakika arasında süreceği öngörülmüştür ve araştırmada yer alan kişilere bu şekilde ön bilgi verilmiştir. Görüşmeler sonrasında görüşme sürelerinin 15-45 dakika arasında değiştiği görülmüştür.

2.4. Verilerin analizi

Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme sonuçlarının çözümlenmesinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Betimsel analiz için ilk olarak toplanan ses kayıtları bilgisayar ortamında aslına bağlı kalınarak metin haline getirilmiştir. Metin haline getirilen görüşmeler tekrar dinlenilerek kontrol edilmiştir. Sorulara verilen cevaplar ilgili alt amaçlar çerçevesinde bir araya getirilmiş, her bir alt amaca karşılık gelen doğrudan alıntılar haline dönüştürülmüştür. Belirlenen alıntılar bulguların yazımı aşamasında araştırmanın alt amaçlarıyla uyumlu olacak şekilde kullanılmış; açıklanmış ve yorumlanmıştır. Okul bileşenlerinin (okul yöneticileri, psikolojik danışman/rehber öğretmenler ve sınıf öğretmenleri) görüşleri doğrultusunda alt amaçlara verilen yanıtlar arasında karşılaştırmalara gidilmiş; benzerlikler ve farklılıklar çerçevesinde betimlemeler ve yorumlamalar yapılmıştır. Görüşmelerin analizinde görüşülen kişilerin söylediklerinden doğrudan alıntılar yapılarak verilerin özgün haline bağlı kalınmıştır. Görüşmelerin yazıya aktarılmasında görüşülen kişilere ve okullara ait bilgilerin paylaşılmamasına dikkat edilmiştir. Görüşülen kişilere görev-cinsiyet ve sıralama bilgilerinden oluşan kodlar verilerek gizlilik korunmuştur. Okul yöneticilerine OY, sınıf öğretmenlerine SÖ, psikolojik danışman/rehber öğretmenlere PDR kodları verilmiştir. Cinsiyetin belirtilmesinde kadınlar için K, erkekler için E kodu kullanılmıştır. Sıralama ise 1-2-3... kodlarıyla belirtilmiştir. Buna göre örneğin; görüşme yapılan ilk erkek okul yöneticisi OY_E1 olarak kodlanmıştır.

2.5. Araştırmanın etik izni

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 25/01/2021

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 35

3. BULGULAR

Özel Yetenekli Bireylerin Belirgin Özellikleri ile Diğer Bireylerden Ayrılan Gereksinimlerine İlişkin Görüşler

Katılımcılara “Özel yetenekli öğrencileri nasıl tanırırsınız? Sizce özel yetenekli öğrencileri normal gelişim gösteren öğrencilerden ayıran bilişsel, davranışsal ve sosyal-duygusal özellikler nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Katılımcıların çoğu özel yetenekli öğrencilerin farklı bakış açısına sahip olma (10), hızlı öğrenme (5), meraklı olma (5), sorgulayıcı olma (4), farklı ilgilere ve bilgiye sahip olma (4), kelimeleri doğru kullanma (2) ve bilgileri transfer edebilme (2) gibi birtakım bilişsel özelliklere sahip olduklarını belirtmiştir. Katılımcıların bir kısmı ise bu öğrencilerin sahip oldukları bilişsel özellikleri anlamaya açık (1), çok yönlü düşünme (1), güçlü hafıza (1), yaratıcılık (1), öğrendiklerini kullanma (1), hızlı kavrama (1), zengin kelime dağarcığı (1), yüksek akıl yürütme becerisi (1), kuvvetli gözlem yeteneği (1), yoğun seçici dikkat (1), yüksek muhakeme gücü (1), farklı fikirler ortaya koyma (1) ve alternatif çözüm yolları üretme (1) olarak ifade etmiştir. Bu konuda görüşmelere yansıyan ifadelerden bazıları şunlardır:

“Şimdi bu çocuklar farklı çocuklar; yani yaşlılarından daha farklı beklentilere sahip, daha farklı ihtiyaçlara sahip öğrencilerden bahsediyoruz...Bilişsel olarak meraklı kişilikleri ön planda, sürekli yeni şeyler öğrenmeyi isteyen,

öğrendikleri şeylerdeki çelişkili durumları sorgulayan, bilgi eksikliklerini her zaman tamamlamaya çalışan, her zaman daha iyisini yapmaya çalışan çocuklar olarak gördüm. Ben böyle düşünüyorum açıkçası.” (OY_E3)

“Üstün yetenekli öğrenciler sınıf içindeki konuşması, ilgileri, diğer yaşlıtlarına göre farklı tutumları, izlenimlerle fark edilebiliyor. Yaşlıtlarına göre sözel, sayısal, sosyal, sanatsal ilgi ve bilgileri farklıdır. Sürekli sorgulayıcı, meraklıdır. Kendi akıllarına yatmayan bir konuda kolay kolay ikna edemezsiniz. Kuralları belirlerken mutlaka sorgular.” (SÖ_K5)

“Özel yetenekli çocuklar, çabuk öğrenen, akıl yürütme becerisi yaşlıtlarının ilerisinde, alıcı ve ifade edici dil becerilerini erken yaşlardan itibaren yaşlıtlarından daha fazla kullanan bir yapıya sahip oluyorlar. Ayrıca gözlem yetenekleri kuvvetli, seçici dikkatleri çok yoğun, aynı anda birkaç işi yapabilme becerisine sahip olabiliyorlar.” (PDR_K1)

Özel yetenekli öğrencileri normal gelişim gösteren öğrencilerden ayıran davranışsal ve sosyal-duygusal özellikler konusunda katılımcıların çoğu içedönük (7), aşırı hassas (6), duygusal (6), sosyal ilişkilerde güçlük yaşama (5), liderlik (4), sosyal ilişkilerde başarılı (3), yaşından büyük davranışlar sergileme (2), çocuk gibi davranma (2), hareketli (2), olgun (2), görev ve sorumluluk bilinci yüksek (2), kendinden büyüklerle arkadaşlık kurma (2) ve sıkılgan (2) özellikleri üzerinde yoğunlaşmıştır. Katılımcıların bazıları ise sessiz (1), uyumsuz (1), dışadönük (1), kendiyile yetinme (1), arkadaşlarla vakit geçirmeyi sevmeme (1), yüksek ikna kabiliyeti (1), özgüvenli (1), arkadaşları tarafından sevilen (1), sorunlarla baş etme becerisi yüksek (1), duygularını gizleme (1), mesafeli ve dengeli (1), hayvan/çevre konularına aşırı duyarlılık (1), mükemmeliyetçilik (1) ve ifade edebilme becerisi yüksek (1) özellikleri üzerinde durmuştur. Bu konudaki katılımcı görüşlerinden bazıları şöyledir:

“Bu tür bireyler, normal denebilecek öğrencilerden, bireylerden davranış olarak farklıdır. Davranışları bazen anormallik boyutuna kadar davranış sergileyebilirler. Bazıları çok rahatken bazıları toplum ilişkilerinde çok sıkılgan olabilir. Bazen bildiklerini söylemede bile farklılık gösterirler.” (OY_E6)

“Sosyal yönden aktif, arkadaşları tarafından sevilen öğrencilerdir. Liderlik yapmayı severler. Duygusal yönden çocuktur; yani hep çocuk gibidirler. Ancak sorunlarıyla daha kolay başa çıkabilirler. Benim öğrencilerim böyleydi hep, şu an sınıfta olan öğrencim de aynı şekilde.” (SÖ_K8)

“...Sosyal anlamda kimi zaman uyumsuz, sıkılgan, akranlarından farklı olduğunu sıkça dile getirebilir. Bir kısmı duygusal olarak içekapanık, bir kısmı iki uç duygusal ruh halinde.” (PDR_K5)

Tablo 2

Özel Yetenekli Öğrencilerin Belirgin Özellikleri		f
Bilişsel Özellikleri	Farklı bakış açısına sahip olma	10
	Hızlı öğrenme	5
	Meraklı	5
	Sorgulayıcı	4
	Farklı ilgilere ve bilgiye sahip olma	4
	Kelimeleri doğru kullanma	2
	Bilgileri transfer edebilme	2
	Anlamaya açık	1
	Öğrendiklerini kullanma	1
	Hızlı kavrama	1
	Zengin kelime dağarcığı	1

Yaratıcılık	1
Yüksek akıl yürütme becerisi	1
Kuvvetli gözlem yeteneği	1
Yoğun seçici dikkat	1
Yüksek muhakeme gücü	1
Farklı düşünceler ortaya koyma	1
Alternatif çözüm yolları üretme	1
Çok yönlü düşünme	1
Güçlü hafıza	1

Tablo 2. Devamı

Özel Yetenekli Öğrencilerin Belirgin Özellikleri

	<i>f</i>	
Davranışsal Özellikleri	Yaşından büyük davranışlar sergileme	2
	Çocuk gibi davranma	2
	Hareketli	2
	Sessiz	1
	Aykırı davranışlar sergileme	1
	Uyumsuz	1
Sosyal-Duygusal Özellikleri	İçedönük	7
	Aşırı hassas	6
	Aşırı duygusal	6
	Sosyal ilişkilerde güçlük yaşama	5
	Liderlik	4
	Sosyal ilişkilerde başarılı	3
	Kendinden büyüklerle arkadaşlık kurma	2
	Sıkılgan	2
	Olgun	2
	Görev ve sorumluluk bilinci yüksek	2
	Kendiyle yetinme	1
	Özgüvenli	1
	Arkadaşlar tarafından sevilen	1
	Sorunlarla baş etme becerisi yüksek	1
	Duygularını gizleme	1
	Mesafeli ve dengeli	1
Arkadaşlarıyla vakit geçirmeyi sevmeme	1	

Hayvan/çevre konularına aşırı duyarlılık	1
Mükemmeliyetçi	1
Yüksek ikna kabiliyeti	1
İfade edebilme becerisi yüksek	1
Dışadönük	1

Verilen yanıtlar değerlendirildiğinde katılımcıların özel yetenekli öğrencilerin bilişsel, sosyal duygusal özelliklerine ilişkin daha çok aktarımda buldukları; davranışsal özelliklerine ilişkin kısıtlı aktarımda buldukları görülmüştür. Katılımcıların tamamının özel yetenekli öğrencilerin davranışsal özelliklerine ilişkin daha çok olumsuz özellik sıraladığı görülmüştür; bu da özel yetenekli öğrencilerin okul ortamında davranışsal boyutta etiketlenme sorunları ile karşı karşıya kaldığını düşündürmüştür.

Katılımcılara “Özel yetenekli öğrencilerin kişisel, sosyal, akademik ve duygusal gelişimleri açısından hangi destek mekanizmalarına gereksinimi bulunmaktadır?” sorusu yöneltilmiştir. Katılımcıların çoğunluğu özel yetenekli öğrencilerin okul-öğretmen-aile desteğine (7) ve öğrenci-öğretmen-veliye yönelik rehberlik hizmetleri desteğine (7) gereksinim duyduklarını ifade etmiştir. Bazı katılımcılar ise bu öğrencilerin ihtiyaç duydukları destek mekanizmalarının destek eğitim odası desteği (3), yeteneklerine uygun programlar oluşturulması (2) ve olumlu çevre ortamı yaratma desteği olarak belirtmiştir. Az sayıda katılımcı da özel yetenekli öğrencilerin destek mekanizmalarına ilişkin gereksinimlerinin tam gün eğitim veren okul desteği (1); Bilim ve Sanat Merkezi desteği (1); ayrı sınıflarda eğitim desteği (1); olumlu örnekler, modeller sunma desteği (1); sanatsal ve bilimsel yönden destekleme (1); düşüncelerini ifade edebilecekleri ortam desteği (1); özel müfredatla ve özel okullarda eğitim alma desteği (1); çalışma grubu desteği (1); zenginleştirilmiş eğitim desteği (1); kendilerini tanımalarına yönelik rehberlik desteği(1); farklı etkinliklerle destekleme (1); ilgi ve yeteneklerine uygun projeler sunma (1); BİLSEM’lerde ders saatinin artırılması (1) olduğunu belirtmiştir. Bu konuda katılımcı yorumlarına yansıyan bazı ifadeler şöyledir:

“Bunlara tabii ki yeteneklerine göre özel programlar uygulanması gerekmektedir, bence. Yani, normal akranlarıyla değil de ayrı sınıflar bazında çalışmalar yapılması lazım, bence.” (OY_E9)

“Sınıf içi bazı konular onlara çok basit geldiği için sıkılabiliyorlar. Onlara aynı konuda farklı etkinlikler verilmesi gerekiyor. Bu öğrenciler için sürekli araştırma içinde olunması gerekiyor. Her zaman daha farklı çalışmalar yapılmalı. Sıkıldıkları zaman duygusal çöküntü yaşayabiliyorlar.” (SÖ_K7)

“Okullarda psikolojik destek mekanizmalarını daha sık devreye sokmalıyız. Aileler daha çok desteklenebilir. Destek eğitim odalarında ders görülmeli mutlaka, ancak seviyelerine uygun ve zenginleştirilmiş şekilde sunulmalı bu eğitimler.” (PDR_K5)

Tablo 3

Özel Yetenekli Öğrencilerin Diğer Öğrencilerden Ayrılan Gereksinimleri	f
Okul, öğretmen ve aile desteği	7
Öğrenci, öğretmen ve veliye yönelik rehberlik hizmetleri desteği	7
Destek eğitim odası desteği	3
Yeteneklerine uygun programlar oluşturulması	2
Olumlu çevre ortamı yaratma desteği	2
Tam gün eğitim veren okul desteği	1
Ayrı sınıflarda eğitim desteği	1
Olumlu örnekler, modeller sunma desteği	1

Bilim ve Sanat Merkezi desteği	1
Sanatsal ve bilimsel yönden destekleme	1
Düşüncelerini ifade edebilecekleri ortam desteği	1
Özel müfredatla ve özel okullarda eğitim alma desteği	1
Çalışma grubu desteği	1
Zenginleştirilmiş eğitim desteği	1
Kendilerini tanımalarına yönelik rehberlik desteği	1
Farklı etkinliklerle destekleme	1
İlgi ve yeteneklerine uygun projeler sunma	1
BİLSEM'lerde ders saatinin artırılması	1

Verilen yanıtlar değerlendirildiğinde katılımcıların çoğunluğunun okul-öğretmen-aile desteği ve öğrenci-öğretmen-veliye yönelik rehberlik hizmetleri desteği üçgeninde yoğunlaştıkları görülmüştür. Bu da özel yetenekli öğrencilere yönelik planlanan eğitim programlarının uygulamasında okul-öğretmen-aile desteğinin ve öğrenci-öğretmen-veliye yönelik rehberlik hizmetlerinin yetersiz olduğunu düşündürmüştür. Ayrıca özel yetenekli öğrencilerin eğitim ortamlarından ve uygulamalarından en üst düzeyde faydalanabilmesi için okul-öğretmen-aile desteğinin ve öğrenci-öğretmen-veliye yönelik sunulacak rehberlik hizmetlerinin sağlanmasının önemi üzerinde durulması gerektiğini düşündürmüştür.

Özel Yetenekli Öğrencilere Yönelik Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Hazırlanması ve Uygulanması Sürecinde İzlenen Yollar ve Karşılaşılan Olumsuz Durumlara İlişkin Görüşler

Katılımcılara yöneltilen “Özel yetenekli öğrenciler için bireyselleştirilmiş eğitim programlarında hangi yollar izlenmektedir? Bu konudaki gözlemlerinizi paylaşır mısınız?” sorusuna verilen yanıtlar incelenmiştir. Bu konuda katılımcıların çoğunun BEP hazırlama ve uygulama süreçleri hakkında bilgi aktarmadığı (15) ve sadece bir kısım katılımcının sürece ilişkin bilgi aktardığı (11) tespit edilmiştir. Özel yetenekli öğrenciler için hazırlanan BEP’lerde izlenen yollara ilişkin görüşlerini aktaran katılımcıların çoğu öğrencinin bireysel performansını almak (2); seviyesine ve müfredata uygun kazanımlar ve bu kazanımların işleme süresini (2) ve ilgileri, yetenekleri, potansiyeli doğrultusunda akademik performansını belirlemek (2) olduğunu ifade etmiştir. Bu konuda görüşlerini aktaran katılımcıların bir kısmı ise öğrencinin isteklerini, ihtiyaçlarını, var olan performansını dikkate almak (1); okul idaresi-öğretmen-veli fikir alışverişinde bulunarak öğrencinin özel yetenek alanları ile birlikte diğer alanların da geliştirilmesine yönelik zenginleştirilmiş etkinlikleri plana almak (1); planları okul idaresi ve okul rehberlik servisinin önderliğinde irdelenmek (1); aile-psikolojik danışman/rehber öğretmen-sınıf öğretmeni bir arada görüşmeler yaparak yol haritası oluşturmak (1); öğrenci-aile-psikolojik danışman/rehber öğretmenin işbirliğinde öğrencinin yetenek alanlarını belirlemek (1); öğrenciyi ve ilgi alanlarını tanıyarak konuları internet aracılığıyla ya da konunun uzmanlarıyla görüşerek belirlemek (1); şartlara bağlı olarak plana alınan kazanımlara ekleme ya da çıkarma yapmak (1); özel yetenek alanları ve geliştirilmesi gereken alanları belirlemek ve eğitsel performansını almak (1) olduğunu belirtmiştir. Bu konuda yapılan yorumlardan bazıları şöyledir:

“Şimdi burada idareci olduğum için, okul müdürü olduğum için birebir plan yapmadım ama öğretmenlerimizin plan yapmasında beraber fikir alışverişinde bulunduk. Öğretmenlerimizle özellikle aileyi de işin içine katarak bu

süreci nasıl getirebileceğimizi, nasıl yapabileceğimizi bireyselleştirilmiş eğitim planı gibi zenginleştirilmiş eğitim planımızın da nasıl olması gerektiği üzerinde çalışma tabii ki yaptık. Bunda müfredattan çok uzak kalmıyorsunuz ama çocuğun kendi durumunu göz önünde bulundurarak bunu yapıyorsunuz. Şimdi çocuk öyle bir oluyor ki bir bakıyorsunuz bir alanla ilgili özel bir yeteneğe sahip olabiliyor ama o alanla ilgili özel yeteneğini geliştirirken diğer alanları bırakmıyor ya da onu daha da zenginleştirmeye devam ediyorsunuz. Bu anlamda çocuğu merkeze alarak zenginleştirilmiş eğitim planını diğer faktörleri de işin içine katarak yapmış oluyorsunuz.” (OY_E8)

“Öncelikle rehber öğretmenimizle beraber aile ile görüşüyoruz, onları dinliyoruz. Bu görüşmeler sürekli devam ediyor. Daha sonra okul rehberlik öğretmenimizle beraber bir yol haritası çiziyor ve plana döküyoruz.” (SÖ_K1)

“Özel yetenekli öğrenciler için okulumdaki öğretmenlere müşavirlik yapmak adına birlikte BEP hazırladım, öğretmenler sınıfta uyguladı, ben de takibini yaptım. Üstün yetenekli öğrenciler için BEP hazırlanırken öncelikle öğrencinin seviyesi, ilgileri, yetenekleri göz önüne alınmalı, akademik olarak potansiyelinin çok iyi belirlenmesi gerekiyor. Ardından da öğrencinin bu potansiyeli daha çok ortaya çıkarabilecek içerikleri plana yerleştirmeliyiz. Bunları yaparken sınıf müfredatının dışına çıkmadan yapmak önemlidir. Bu süreçte okul rehber öğretmeni, RAM’lar ve BİLSEM’ler ile iş birliği yapılabilir.” (PDR_K5).

Tablo 4

Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Hazırlanması ve Uygulanması Sürecinde İzlenen Yollar

	<i>f</i>
Öğrencinin bireysel performansını almak	2
Öğrencinin seviyesine ve müfredata uygun kazanımları ve bu kazanımların işleme süresini belirlemek	2
Öğrencinin ilgileri, yetenekleri ve potansiyeli doğrultusunda akademik performansını belirlemek	2
Planları okul idaresi ve okul rehberlik servisinin önderliğinde irdelemek	1
Aile, psikolojik danışman/rehber öğretmen ve sınıf öğretmeni bir arada görüşmeler yaparak yol haritası oluşturmak	1
Öğrenci, aile ve psikolojik danışman/rehber öğretmenin iş birliğinde öğrencinin yetenek alanlarını belirlemek	1
Öğrenciyi ve ilgi alanlarını tanıyarak konuları internet aracılığıyla ya da konunun uzmanlarıyla görüşerek belirlemek	1
Plana alınan kazanımlara şartlara göre ekleme ya da çıkarma yapmak	1
Öğrencinin isteklerini, ihtiyaçlarını, var olan performansını dikkate almak	1
Okul idaresi, öğretmen ve veli ile fikir alışverişinde bulunmak	1
Öğrencinin özel yetenek alanları ile birlikte diğer alanların da geliştirilmesine yönelik zenginleştirilmiş etkinlikleri plana almak	1

Bireyselleştirilmiş eğitim programlarının hazırlanmasında ve uygulanmasında izlenen yollara ilişkin bilgiler Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde (MEB, 2022a) belirtilmiştir. Ancak katılımcıların çoğunun bu konuda bilgi aktarmaması ya da yetersiz ve eksik bilgi vermesi; okullarda özel yetenekli öğrenciler için BEP hazırlanma ve uygulanma süreçlerinin sağlıklı işlemediğini düşündürmüştür. Dolayısıyla özel

yetenekli öğrenciler için BEP hazırlamanın ve uygulamanın gerekliliğinin yerleşik bir anlayışa dönüştürülemediğini söylemek mümkündür.

Katılımcılara “BEP süreçlerinin özel yetenekli öğrenciler için yeterliliğini değerlendirir misiniz?” sorusu yöneltilmiştir. Araştırmaya katılan ve görüşlerini bildiren katılımcıların çoğu BEP hazırlama ve uygulama süreçlerinin özel yetenekli öğrenciler için yeterli olmadığını ve geliştirilip, güncellenmesi gerektiğini belirtirken (15); bir kısmı ise bu konuda herhangi bir görüş belirtmemiştir (11). BEP hazırlanması ve uygulanması sürecinde karşılaştıkları olumsuz durumlara ilişkin görüşlerini bildiren katılımcıların çoğu öğretmenlere ve okul yöneticilerine yönelik hizmet içi eğitimlerin yetersiz olması (5); zamanın yeterli olmaması (4); sınıf mevcutlarının kalabalık olması (2) ve sınıf ortamının yetersiz olması (2) olduğunu belirtmiştir. Katılımcıların bazıları ise BEP süreçlerinin yeterli ve güncel olmaması (1); velilerin isteksizliği’i birçok farklı seviyede öğrencinin olması (1); programın içeriğinin zenginleştirilmemesi (1); BEP sürecinin ödev yapımı ve ders tekrarına dönüşmesi (1); öğrencilerdeki değişimin hızlı olmasından dolayı takibin zorlaşması (1) olduğunu belirtmiştir. Bu konuda katılımcılara ait bazı ifadeler şöyledir:

“Okulumuzda ben yeterli olduğunu düşünmüyorum. Hatta bu konuda bizlerin hizmet içi eğitim kursuna sadece idareci olarak değil; öğretmenlerin, idarecilerin ciddi anlamda desteklenmesi gerektiğini düşünüyorum. Yani burada sizlerle [rehber öğretmenlerle] iletişime geçerek, sizlerin bizlerle daha fazla iletişim halinde olarak hizmet içi eğitim çalışmalarıyla doldurulmamız gerektiğine inanıyorum.” (OY_E2)

“Tabi ki biz şimdi sınıf ortamında uygulamaya çalıştığımız için minimum düzeyde tutuyoruz bu planların çeşitliliğini, plan içeriğinin çeşitliliğini minimum düzeyde tutuyoruz. Bu anlamda belki daha farklı çalışmalar uygulayabileceğimiz planlar ya da zaman dilimi olarak daha farklı çalışacağımız bir atmosfer olsa bu çocuklarla tabi ki daha yeterli olduğunu düşünebilirim ama şu aşamada bu öğrenciler için çok da yeterli olduğunu düşünmüyorum.” (SÖ_K3)

“Bu durum BEP’i hazırlayan ve uygulayan öğretmene göre değişmektedir. Araştıran, kendini yenileyen, okuyan, teknolojiyi iyi kullanan öğretmenlerin BEP sürecinde öğrencilerine artı değer, beceri ve bilgi kattığını görmekteyim.” (PDR_K1)

Tablo 5

Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Hazırlanması ve Uygulanması Sürecinde Karşılaşılan Olumsuz Durumlar

	<i>f</i>
Öğretmenlere ve okul yöneticilerine yönelik hizmet içi eğitimlerin yetersiz olması	5
Zamanın yeterli olmaması	4
Sınıf ortamının yetersiz olması	2
Sınıf mevcutlarının kalabalık olması	2
Birçok farklı seviyede öğrencinin olması	1
BEP süreçlerinin yeterli ve güncel olmaması	1
Velilerin isteksizliği	1
Programın içeriğinin zenginleştirilmemesi	1
BEP sürecinin ödev yapımı ve ders tekrarına dönüşmesi	1
Öğrencilerdeki değişimin hızlı olmasından dolayı takibin zorlaşması	1

Katılımcılardan elde edilen bulgular birlikte değerlendirildiğinde BEP hazırlama ve uygulama süreçlerinin özel yetenekli öğrenciler için yeterli olmadığı; yeterli olabilmesi için özellikle öğretmenlere ve okul yöneticilerine yönelik hizmet içi eğitimlere öncelik verilmesi gerektiği söylenebilir.

Özel Yetenekli Öğrencilerin Okul İçindeki Eğitim Olanaklarının Çeşitlendirilmesine Yönelik Öneriler

Katılımcılara “Özel yetenekli öğrencilerin okul içindeki eğitim olanaklarının çeşitlendirilmesi için, BEP ve destek eğitim odaları ile ilgili uygulamalar, sizce nasıl daha etkili hale getirilebilir?” sorusu yöneltilmiştir. Katılımcıların çoğunluğu destek eğitim odalarının fiziki mekan, materyal ve donanım anlamında iyileştirilmesi (13); öğretmenlere hizmet içi eğitimler verilmesi (9) ve eğitim ortamlarının laboratuvar, etkinlik odaları, tasarım-beceri atölyeleri ve akıl-zekâ oyunları sınıflarının açılarak zenginleştirilmesi (9) önerilerinde bulunmuştur. Katılımcıların bazıları ise okul içinde oyun alanlarının oluşturulması ve okul bahçelerinin düzenlenmesi (2); özel yetenekli ve özel gereksinimli öğrencilere sunulacak destek eğitim odalarının ayrıştırılması (2); özel yetenekli öğrencilerin gelişimlerine uygun tam zamanlı okullarda eğitim alması (2); BİLSEM’ler ile okulların iş birliği içinde olması ve BİLSEM’lerin yaygınlaştırılması (2) gibi birtakım önerilerde bulunmuştur. Kimi katılımcılar da destek eğitim odalarında bilim ve fen çalışmalarına ağırlık verilmesi (1); öğrencilerin destek eğitim odalarına aktif katılımlarının sağlanması (1); BEP çalışmalarının düzenli olarak gerçekleştirilmesi (1); MEB’in şablon oluşturarak okulları fiziki, akademik ve diğer alanlarda desteklemesi (1); destek eğitim odasında görev alacak öğretmenlerin özel eğitim alanında uzman olan öğretmenlerden oluşması (1); destek eğitim odaları için okullara ek maddi kaynak, özel ödenek verilmesi (1); destek eğitim odasında görevlendirilecek öğretmen/lerin öğrencinin dersine girmeyen öğretmenlerden seçilmesi (1); destek eğitim odalarının öğrencilerin yetenek alanlarına göre sınıflardan bağımsız olarak oluşturulması (1); özel kurumlardan ve üniversitelerden destek alınması (1); farklı bilim merkezlerinin ve zengin kütüphanelerin kurulması (1); kapsamlı bir eğitim programının oluşturulması (1); proje üretim, deney ve okuma gruplarının oluşturulması (1) ve özel yetenekli öğrencilerin sisteme entegre edilerek kaynaştırılması (1) önerilerinde bulunmuştur. Bu konuda katılımcılara ait görüşler ise şöyledir:

“Bir kere ülke genelinde Millî Eğitim Bakanlığı’nun bununla ilgili şablonlar oluşturması lazım ve okulları desteklemesi lazım. Yani Bilim Sanat Merkezlerinin bu anlamda okullarla iş birliği içinde olması lazım. Şimdi biz tamam üstün yetenekli çocuğumuz var, buna bir eğitim vereceğiz ama ne yapacağımızı bilmiyoruz. Nasıl bir ortam oluşturacağımızı, fiziki ortam oluşturacağımızı bilmiyoruz. Bununla ilgili en azından ilçede birliktelik, bir komisyon oluşturulmalı; bu Bilim Sanat Merkezinin bünyesinde olur ya da farklı bir alanda olur. Okullar bu konuda, atıyorum her okulda belki üstün yetenekli çocuk olmayabilir ama olan okullar desteklenmeli hem fiziki yapısıyla hem akademik boyutuyla hem de diğer alanlarıyla desteklenmeli, bilinçlendirilmeli daha doğrusu. Veli de bu konuda çok yetersiz kalabiliyor, anne baba da ebeveynler de yetersiz kalabiliyor. Onların da bilgilendirilmesi lazım. Bu konuda ortak bir anlayış geliştirilmeli; en azından yerel bazlı, ilçe olarak söylüyorum. Bilim Sanat Merkezlerinin olduğu ortamlarda bunların daha rahatlıkla yapılabileceğini düşünüyorum, yani daha koordineli olabileceğini düşünüyorum.” (OY_E8)

“Okul ortamında özel yetenekli öğrencilerin eğitim ortamları çeşitlendirilirse, destek eğitim odaları aktif hale gelirse tabii ki olumlu bir çalışma yapılabilir. Fen bilimleri çalışmaları için güvenli laboratuvar ortamları oluşturulabilir. Sosyal bilimler, tarih, coğrafya vb. konularla ilgili materyallerin yer aldığı sınıf ortamı, araştırma ortamı oluşturulabilir. Hayvanları, bitkileri daha yakından tanımaları için ortamlar oluşturulabilir. Resim, müzik, yemek atölyeleri açılabilir. Spor salonları oluşturulabilir.” (SÖ_K5)

“Beceri atölyeleri oluşturulması, fiziki donanım ve materyallerin yeterli olması, teknolojik donanım sağlanması, bilişim okur yazarlığını geliştirmeye yönelik çalışmalar, [bu] çalışmalara entegre edilmeli. Şekilci yaklaşımdan çok içeriği zenginleştirmeye yönelik çalışmalar sunulmalı, öğretmenlerin birbirleri ile fikir paylaşımı desteklenmeli, öğretmenler

periyodik eğitimlere tabi olmalı. Odak noktası akademik gelişimin dışına çıkmalı ve tüm gelişim alanlarının desteklenmesi merkeze alınmalı ve böyle bir okul atmosferi yaratılmalı." (PDR_K6)

Tablo 6

Okul İçinde Eğitim Olanaklarının Çeşitlendirilmesine Yönelik Öneriler

	<i>f</i>
Destek eğitim odaları materyal, donanım ve teknoloji anlamda	13
Öğretmenlere hizmet içi eğitimler verilmeli	9
Eğitim ortamları zenginleştirilmeli, laboratuvar, etkinlik odaları, tasarım-beceri atölyeleri ve akıl-zekâ oyunları sınıfları açılmalı	9
Okul içinde oyun alanları oluşturulmalı ve okul bahçeleri düzenlenmeli	2
Özel yetenekli öğrenciler gelişimlerine uygun tam zamanlı okullarda eğitim almalı	2
Özel yetenekli ve özel gereksinimli öğrencilere sunulacak destek eğitim odaları ayrıştırılmalı	2
BİLSEM'ler ile okullar iş birliği içinde olmalı ve BİLSEM'ler yaygınlaştırılmalı	2
MEB şablon oluşturularak okulları fiziki, akademik ve diğer alanlarda desteklemeli	1
Destek eğitim odasında görev alacak öğretmenler özel eğitim alanında uzman olan öğretmenlerden oluşmalı	1
Destek eğitim odalarında bilim ve fen çalışmalarına ağırlık verilmeli	1
Destek eğitim odaları için okullara ek ödenek verilmeli	1

Tablo 6. Devamı

Okul İçinde Eğitim Olanaklarının Çeşitlendirilmesine Yönelik Öneriler

	<i>f</i>
Destek eğitim odasında görevlendirilecek öğretmen/lerin öğrencinin dersine girmeyen öğretmenlerden seçilmeli	1
Destek eğitim odaları öğrencilerin yetenek alanlarına göre sınıflardan bağımsız olarak oluşturulmalı	1
Öğrencilerin destek eğitim odalarına aktif katılımları sağlanmalı	1
Özel kurumlardan ve üniversitelerden destek alınmalı	1
BEP çalışmaları düzenli olarak gerçekleştirilmeli	1
Farklı bilim merkezleri ve zengin kütüphaneler kurulmalı	1
Kapsamlı bir eğitim programı oluşturulmalı	1
Proje üretim, deney ve okuma grupları oluşturulmalı	1
Özel yetenekli öğrenciler sisteme entegre edilerek kaynaştırılmalı	1

Katılımcıların çoğundan elde edilen bulgular birlikte değerlendirildiğinde özel yetenekli öğrencilerin eğitimden en üst düzeyde faydalanabilmesi için okulların ilgi ve yetenek alanlarına göre atölyeler açılarak çeşitlendirilmesinin; destek eğitim odalarının özel yetenekli öğrencilerin gereksinimleri doğrultusunda fiziki mekan, materyal ve araç-gereçlerle donatılmasının; okul bileşenlerinin özel yetenekli öğrenciler ve destek eğitim odaları ile ilgili bilinçlendirilmesine yönelik hizmetiçi eğitimler verilmesinin son derece önemli olduğu düşünülmektedir.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Araştırmanın birinci alt amacından elde edilen bulgular doğrultusunda özel yetenekli öğrencilerin belirgin özellikleri ve diğer öğrencilerden ayrılan gereksinimlerine ilişkin elde edilen sonuçlara göre katılımcıların çoğunluğu özel yetenekli öğrencilerin bilişsel olarak anlamaya açık, sorgulayıcı, meraklı, çok yönlü düşünen, güçlü hafızaya sahip olan, yaratıcı, hızlı öğrenen, farklı bakış açısına sahip olan bireyler olduklarını belirtmişlerdir. Katılımcılar bu öğrencilerin belirgin davranışsal özelliklerini yaşından büyük davranışlar sergileme, çocuk gibi davranma, hareketlilik, uyumsuzluk, aykırı davranışlar sergileme ve sessizlik olarak açıklamışlardır. Katılımcılar özel yetenekli öğrencilerin belirgin sosyal-duygusal özelliklerini açıklarken ise daha çok içedönüklük, dışadönüklük, kendiyile yetinme, arkadaşlarıyla vakit geçirmeyi sevmeme, liderlik, yüksek ikna kabiliyeti, sosyal ilişkilerde başarılı olma, sosyal ilişkilerde güçlük yaşama, aşırı duygusallık özelliklerinden bahsetmişlerdir. Alanyazın incelendiğinde özel yetenekli öğrencilerin özgün ve yaratıcı fikirlere sahip olma, merak duygusu, gözlem-analiz-sentez-muhakeme ve transfer yeteneklerinin gelişmiş olması, ilgi alanlarının geniş olması, problem çözme ve soyut düşünme becerilerinin yüksek olması (Bakan & Onat, 2019, s. 51-58; Elcik, 2015, s. 12; Şahin 2012, s. 14-15) gibi birçok bilişsel özelliklerle açıklandıkları görülmüştür. Alanyazında özel yetenekli bireylerin davranışsal ve sosyal-duygusal alanlarda yaşıtlarına göre sosyal, olgun, liderlik, mizah duyguları ve empati becerilerinin gelişmiş, duygusal duyarlılıkları ve hassasiyetlerinin yüksek, sabır ve kararlılıkla hareket edebilme, sabırlı olma (Ataman, 2003, s. 174-194; Elcik, 2015, s. 11-14; Güneş, 2020, s. 34-38; MEB, 2020, s. 14-15) gibi birçok farklı davranışsal ve sosyal duygusal özelliklerinin oluşundan söz edildiği tespit edilmiştir. Özel yetenekli öğrencilerle temas eden okul bileşenlerinin önemli bir kısmının bu öğrencilerin bilişsel ve sosyal-duygusal bakımdan belirgin ve ayırt edici özellikleri hakkında alanyazında geçen belirlemelere paralel ifadeler kullandıkları; ancak davranışsal özelliklerinden söz ederken daha çok “uyumsuz”, “aykırı” gibi olumsuz ifadeler kullandıkları ve bu öğrenciler için yüksek beklenti geliştirdikleri anlaşılmıştır. Katılımcılardan birkaçı tarafından bu öğrencileri tanımlamak için kullanılan “çocuk gibi” ifadesi, bu düşünceyi desteklemektedir. Bu durum, özel yetenekli öğrencilerin davranışsal özellikleri konusunda eksik ve yanlış bilgilenmeler neticesinde, okul ortamında ve sosyal yaşamlarında etiketlenme sorunu yaşayabileceklerini düşündürmüştür. Ayrıca her bireyin biricik olduğu varsayımından yola çıkılarak, özel yetenekli öğrencilerin ortak birçok özelliğinin yanı sıra her birinin kendine özgü gelişim özelliği olduğu da unutulmamalıdır. Özel yetenekli öğrencilerin diğer öğrencilerden ayrılan gereksinimleri konusunda katılımcıların çoğu okul, öğretmen, aile ve destek eğitim odası gereksiniminden bahsetmiştir. Bu öğrencilerin ayrı okullarda ya da sınıflarda eğitim almaları gerektiğini savunan katılımcıların olduğu da görülmüştür. Alanyazın incelendiğinde bu öğrenciler için özel olarak hizmet veren ayrı okulların ve sınıfların hem olumlu hem de olumsuz yönlerini öne çıkaran araştırmalara rastlanmıştır. Buna göre ayrı eğitim ortamlarında eğitim gören özel yetenekli öğrencilerin akademik benlik saygılarının düştüğü, farklılıkların öğretmenlerce daha az kabul edildiği, yaşıtları tarafından alay edilme korkusu yaşadıkları, zorluklarla başa çıkabilecek özgür ortamlarının olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Marsh & Hau, 2003, s. 364-376; Delcourt, Cornell & Goldberg, 2007, s. 359-381). Bunun yanı sıra alanyazında ayrı eğitim ortamlarının özel yetenekli öğrencilerin eğitimlerine olumlu yansımaları olduğu sonucuna ulaşan araştırmalara da rastlanmıştır. Örneğin Çitil, Ersoy, Özdemir Kılıç ve Ağaya (2020) ayrı eğitim ortamlarının özel yetenekli öğrencilere ileride karşılaşabilecekleri durumlar için rekabete dayalı ortamlar oluşturma becerisi kazandırdığını ileri sürmektedirler. Ayrıca ayrı sınıf ve okulların bu öğrencilerin farklılıklarının benimsenerek kabul

gördükleri ve akranları tarafından alay edilme baskısı olmadan akademik güçlükler karşısında hür bir şekilde mücadele edebildikleri ortamları sağlamadığı yapılan araştırmalarda ortaya konulmuştur (Coleman, 2001; Cross, Stewart ve Coleman, 2003).

Araştırmanın ikinci alt amacından elde edilen bulgular doğrultusunda özel yetenekli öğrencilere yönelik bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlanması ve uygulanması sürecinde izlenen yollara ve karşılaşılan olumlu/ olumsuz durumlara ilişkin sonuçlar ortaya konulmuştur. Elde edilen bulgular değerlendirildiğinde öğretmenlere ve okul yöneticilerine yönelik verilen hizmet içi eğitimlerin yetersiz olması üzerinde katılımcıların yoğunlaştığı görülmüştür. Özel yetenekli öğrencilere yönelik BEP hazırlanması ve uygulanmasında öğretmen eğitimlerinin yeterliliği üzerine yapılan araştırmalar incelendiğinde öğretmenlerin özel yetenekli öğrenciler için BEP hazırlamakta güçlük yaşadıkları (Bedur vd., 2015; Akça, Azboy, Fidan, Balcıkoca & Daş, 2018, s. 54) ve öğretmenlerin bu konuda yeterli bilgiye sahip olmadıkları (Akça vd., 2018, s. 62; Burunsuz, 2019) görülmüştür. Öğretmenlerin çoğu özel yetenekli öğrencilerin eğitimi için aldıkları hizmetiçi eğitimi, teorik olması ve uygulamaya dayalı etkinliklerin yetersiz olması (Tortop ve Dinçer, 2016, s. 11-28); lisansta aldıkları özel eğitim derslerinin içeriğinin ve kalitesinin düşük olması (Kargın, 2004) gibi sebeplerden dolayı yetersiz bulmaktadır. Pemik ve Levent (2019) üstün yetenekli öğrencilere destek odasında verilen eğitime ilişkin okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşlerini inceledikleri araştırmalarında da özel yetenekli öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarının karşılanması için öğretmenlere hizmetiçi eğitimler verilmesi gerektiği sonucuna varmışlardır. Ancak, öğretmenlere verilecek hizmet içi eğitimlerin farklılaştırılmış öğretim stratejileri ve müfredat farklılaştırma modelleri esasına dayanarak planlanması önemlidir (Tortop, 2015). Öyle ki kuramsal çerçeveye ve farklılaştırılmış öğretim stratejilerine dayanmayan hizmet içi eğitimler, öğretmenlere salt bilgi yüklemekten öteye geçemeyecektir (Aktaş ve Tortop, 2015). Katılımcıların BEP süreçlerinde hizmetiçi eğitimlerin yetersiz olması dışında sınıf mevcutlarının kalabalık olması, zamanın ve sınıf ortamının yetersiz olması gibi birçok olumsuzlukla karşılaştıkları da görülmüştür. Literatürde yapılan araştırmalar incelendiğinde öğretmenlerin BEP'lerin hazırlanması ve sınıf çalışmalarına entegre edilmesinde sınıf mevcutlarının fazla olması, farklı birçok seviyede öğrencinin olması, ders süresinin yeterli olmaması gibi birçok problem ve zorlukla karşılaştıkları görülmüştür (İlik, 2019; Kuyumcu, 2011; Sütçü, 2007; Ateş, 2017, s. 211-225; Burunsuz, 2019, s. 57-60; Tekin Ersan & Ata, 2016, s. 170). Bakıldığında literatürdeki araştırmalar ile araştırmanın sonuçlarının örtüştüğü; öğretmenlerin BEP süreçlerini etkili ve başarılı bir şekilde yürütebilmesinde hizmetiçi eğitimlerin nitelikli olmasının, sınıf mevcutlarının azaltılmasının, ders sürelerinin ve sınıf ortamlarının iyileştirilmesinin önemli olacağı söylenebilir.

Araştırmanın üçüncü alt amacından elde edilen bulgular doğrultusunda özel yetenekli öğrencilerin okul içindeki eğitim olanaklarının çeşitlendirilmesi için BEP ile ilgili uygulamaların nasıl daha etkili hale getirilebileceğine ilişkin sonuçlar ortaya konulmak istenmiştir. Araştırma bulguları değerlendirildiğinde öğretmenlere hizmetiçi eğitimlerin verilmesi, destek eğitim odalarının ve okul ortamlarının materyal, donanım ve teknoloji anlamında zenginleştirilmesi önerileri ön plana çıkmıştır. Özel yetenekli öğrenciler için BEP süreçlerinin etkili bir şekilde yürütülmesinde olumsuz koşullar olarak ortaya konan öğretmenlerin hizmetiçi eğitimleri ve eğitim ortamlarının donanımsal sorunları, katılımcıların çoğunlukla yoğunlaştığı öneriler olarak da karşımıza çıkmıştır. Dolayısıyla öğretmenlere yönelik hizmetiçi eğitimlerin niteliğinin artırılmasının ve okullardaki eğitim ortamlarının özel yetenekli öğrencilerin potansiyellerini en üst düzeyde kullanmalarını destekleyecek şekilde düzenlenmesinin son derece önemli olacağı düşünülmektedir. Katılımcıların bazıları özel yetenekli öğrencilerin normal gelişim gösteren akranlarından ayrıştırılmasına yönelik tam gün eğitim veren okullarda eğitim almaları gerektiğini savunurken; bazıları ise kaynaştırılmasına yönelik önerilerde bulunmuştur. Pemik (2017) özel yetenekli

öğrencilere destek eğitim odasında verilen eğitime ilişkin okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşlerini incelediği araştırmasında, özel yetenekli öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarının karşılanması için ayrı okulların olması gerektiği sonucuna varmıştır. Ancak tam gün eğitim veren okulların özel yetenekli öğrenciler için olumsuz sonuçlar doğurduğunu gösteren araştırmalar da mevcuttur. Alanyazında yapılan araştırmalarda ayrı eğitim ortamlarında eğitim gören özel yetenekli öğrencilerin akademik benlik saygılarının düştüğü, farklılıkların öğretmenlerce daha az kabul edildiği, yaşlıları tarafından alay edilme korkusu yaşadıkları, zorluklarla başa çıkabilecek özgür ortamlarının olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Marsh & Hau, 2003, s. 364-376; Delcourt, Cornell & Goldberg, 2007, s. 359-381). Bakıldığında, tam gün eğitim veren ayrı eğitim ortamlarının özel yetenekli öğrencilerin gelişimlerine olumlu veya olumsuz birtakım etkileri olabileceğini ve bu uygulamanın etkilerine yönelik daha çok araştırma yapılmasının önemli olacağını söylemek mümkündür. Katılımcılar tarafından ortaya atılan diğer öneriler de şunlardır; özel yetenekli ve özel gereksinimli öğrencilere sunulacak destek eğitim odalarının ayrıştırılması; BİLSEM'lerin yaygınlaştırılarak okullarla iş birliğinin sağlanması; BEP çalışmalarının düzenli olarak gerçekleştirilmesi; destek eğitim odaları için okullara ek maddi kaynak, özel ödenek verilmesi; destek eğitim odasında görevlendirilecek öğretmen/lerin öğrencinin dersine girmeyen ve özel eğitim alanında uzman olan öğretmenlerden seçilmesi; özel kurumlardan ve üniversitelerden destek alınması; farklı bilim merkezlerinin ve zengin kütüphanelerin kurulması; kapsamlı bir eğitim programının oluşturulması; proje üretim, deney ve okuma gruplarının oluşturulmasıdır.

Öneriler

Özel yetenekli öğrencilerle temas eden tüm okul bileşenlerinin, özel yetenekli öğrencilerin akademik, sosyal ve duygusal gereksinimlerini en üst düzeyde karşılayabilmeleri için bu bireylere yönelik bilgi düzeylerinin artırılması gerekmektedir. Özel yetenekli öğrencilerin eğitimlerinden sorumlu okul bileşenlerine özel yetenekli bireylerin özellikleri, gelişimleri, eğitimlerindeki yeni yaklaşımlar, bireyselleştirilmiş eğitim planları gibi konularda MEB tarafından hazırlanan hizmet içi eğitimler verilmeli ve bu eğitimlerin sürekliliği sağlanmalıdır. Okullardaki eğitim ortamları, özel yetenekli öğrencilerin potansiyellerini açığa çıkarmalarını ve en üst düzeyde kullanmalarını destekleyecek şekilde çeşitlendirilip, düzenlenmelidir. Okullarda, özel yetenekli öğrencilerin yetenek ve ilgi alanlarını zenginleştirilecek ve destekleyecek resim, müzik, drama, tasarım ve beceri, bilişim ve yazılım, yapay zekâ, fen ve bilim, dijital tasarım, oyun ve animasyon vb. atölyeler açılmalıdır. Destek eğitim odaları özel yetenekli öğrencilere yönelik ayrı derslikler olarak açılmalı; özel yetenekli öğrencilerin potansiyellerini geliştirici ve destekleyici fiziki mekan, araç-gereç, materyal ve bilişim donanımı sağlanmalıdır. Ders müfredatlarında yer alan konular, kazanımlar genel sınıf düzeyine göre hazırlanmalıdır. İlkokul ders kitaplarında yer alan konuların, kazanımların özel yetenekli öğrenciler için nasıl zenginleştirilebileceği konusunda kılavuz kitaplar hazırlanmalıdır ve okullara gönderilmelidir. Üniversiteler, BİLSEM'ler ve okulların koordineli çalışması sağlanmalı; özel yetenekli öğrencilerin gelişimlerini desteklemek ve izlemek için il/ilçe Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Müdürlüğü başkanlığında BİLSEM'ler ve okulların katılımıyla yıl içinde düzenli toplantılar yapılmalıdır.

Araştırmanın çalışma grubu sadece Zonguldak ili Ereğli ilçesinde özel yetenekli öğrencisi olan ve kaynaştırma uygulaması yapılan resmi ilköğretim okullarının birinci kademesinde ile sınırlı tutulmuştur. Araştırma farklı il/ilçelerde, ortaokul ve lise kademesi için de yapılabilir. Özel okullar ve BİLSEM'lerde özel yetenekli öğrenciler için hazırlanan BEP'ler ile ilgili okul bileşenlerinin görüşlerinin alındığı araştırmalar yapılabilir. Özel okullar ve BİLSEM'ler ile devlet okullarında özel yetenekli öğrenciler için hazırlanan BEP'lerde okul bileşenlerinin görüşlerinin karşılaştırmalı incelenmesine yönelik araştırmalar yapılabilir. Etkili ve verimli BEP uygulamalarının nasıl olması gerektiği özel yetenekli öğrencilerden gözünden incelenerek araştırılabilir.

Kaynakça/Reference

- Akça, E., Uçak Azboy, Z., Fidan, A., Bayın Balcıkoca, M., & Daş, R. (2018). Öğretmenler perspektifinde özel yetenekli öğrencilerin eğitimi: motivasyon kaynakları ve problemler (Diyarbakır örneği). International Congress on Gifted and Talented Education, Malatya, İnönü Üniversitesi.
- Akkas, E., & Tortop, H.S. (2015). Üstün yetenekliler eğitiminde farklılaştırma: temel kavramlar, modellerin karşılaştırılması ve öneriler. *Üstün Zekalılar Eğitimi ve Yaratıcılık Dergisi*, 2(2), 31-44. DOI: 10.18200/JGEDC.2015214250
- Ataman, A. (2003). Üstün zekalı ve üstün yetenekli çocuklar. A. Ataman (Ed.), *Özel eğitime giriş içinde* (ss. 173-195). Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Ateş, M. (2017). Bilim ve sanat merkezlerinde görev yapan türkçe öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim planı hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (42), 211-225. <https://doi.org/10.21764/efd.70905>
- Avcı, G., & Ateşgöz, N. (2020). Özel yeteneklilerin eğitim modelleri. M.A. Melekoğlu & U. Sak (Ed.), *Öğrenme güçlüğü ve özel yetenek içinde* (ss. 180-195). Pegem Akademi.

- Aydoğdu, E. (Ed.). (2005). *Teşkilatı Esasiye'den Günümüze Anayasalar*. Ankara: Palme Yayıncılık.
- Bakan, M., & Onat, R. (2019). Özel yeteneklilerin özellikleri ve gelişimleri. O. Kılıç & M. Çitil (Ed.), *Özel yetenekli öğrencim var içinde* (ss.51-58). Gökçe Ofset.
- Bedur, S., Bilgiç, N., & Taşlıdere, E. (2015). Özel (Üstün) yetenekli öğrencilere sunulan destek eğitim hizmetlerinin değerlendirilmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12-1(23), 159-175.
- Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu (UNICEF) Türkiye. (2004). *Çocuk haklarına dair sözleşme*. https://www.unicefturk.org/public/uploads/files/UNICEF_CocukHaklarinaDairSozlesme.pdf
- Bulut, S., & Taylı, A. (2006). Cumhuriyet dönemi üstün yetenekliler eğitim politikası. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(12), 33-40. <https://doi.org/10.11616/AbantSbe.18>
- Burunsuz, E. (2019). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin bireyselleştirilmiş eğitim programının uygulanmasına ilişkin görüşleri*. [Yüksek lisans tezi, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Coleman, L. J. (2001). A rag quilt: Social relationships among students in a special high school. *Gifted Child Quarterly*, 45 (3), 164-173.
- Cross, T. L., Stewart, R. A., & Coleman, L. (2003). Phenomenology and its implications for gifted studies research: Investigating the Lebenswelt of academically gifted students attending a primary magnet school. *Journal for the Education of the Gifted*, 26, 201-220.
- Çetinkaya, Ç., & Döner, İ. (2012). Türkiye'de Üstün Yeteneklilere Tanınan Hakların İncelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 2(3), 7-20.
- Çitil, M., Ersoy, S., Özdemir Kılıç, M., & Ağaya, A. (2020). Üstün yeteneklilerin eğitiminde ayrı okullar: Amerika'daki üstün yetenekliler okullarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Çocuk ve Medeniyet*, 5(10), 257-280.
- Delcourt, M. A. B., Cornell, D. G., & Goldberg, M. D. (2007). Cognitive and affective learning outcomes of gifted elementary school students. *Gifted Child Quarterly*, 51(4), 359-381.
- Elcik, F. (2015). *Üstün yetenekli öğrencilerin çevresinden algıladıkları sosyal destek düzeyi ile sosyal duygusal becerileri arasındaki ilişki* [Doktora tezi, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Emir, S., & Yaman, Y. (2017). Özel yetenekli öğrenciler için eğitim programı nasıl olmalı?. S. Emir (Ed.), *Özel yeteneklilerin eğitiminde program tasarımı içinde* (ss. 3-19). Pegem Akademi.
- Gözler, K. (1999). *Türk Anayasaları*. Bursa: Ekin Kitapevi Yayınları. <https://www.anayasa.gen.tr/1876ke.htm>
- Güler, M., Halıcıoğlu, B., & Taşgın, S. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma*. Seçkin Yayıncılık.
- Güneş, E. (2020). *Üstün yetenekli öğrencilerin okul sosyal hizmetini ilgilendiren problemleri üzerine bir araştırma* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Yalova Üniversitesi.
- Gür, Ç. (2017). *Eğitimsel ve sosyal-duygusal bakış açılarıyla üstün yetenekli çocuklar*. Anı Yayıncılık.
- Hakim ve Savcılar Kurulu (HSK). (2022). *İnsan hakları evrensel beyannamesi*. <https://www.hsk.gov.tr/Eklentiler/Dosyalar/9a3bfe74-cdc4-4ae4-b876-8cb1d7eeae05.pdf>
- Hansen, J. B., & Feldhusen, J. F. (1994). Comparison of Trained and Untrained Teachers of Gifted Students. *Gifted Child Quarterly*, 38(3), 115-121.
- İlik, S.S. (2019). Üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminde görev yapan öğretmenlerin bireyselleştirilmiş eğitim programları hazırlamaya uygulamaya ve izlemeye yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(2), 486-495. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.2569>
- Kargın, T. (2004). Kaynaştırma: tanımı, gelişimi ve ilkeleri. *Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 1-13. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000080
- Kaya, F. (2015). Öğretmenlerin üstün zekâ kavramı ve üstün zekâlı öğrencilerin özel gereksinimleri. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 40(177), 59-74. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2015.2885>

- Kuyumcu, Z. (2011). *Bireyselleştirilmiş eğitim planı (bep) geliştirilmesi ve uygulanması sürecinde öğretmenlerin yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Marland, S.P. (1972). Education of gifted and talented. US Office of Education.
- Marsh, H. W., & Hau, K. T. (2003). Big-fish–little-pond effect on academic self-concept: a cross-cultural (26-country) test of the negative effects of academically selective schools. *American Psychologist*, 58(5), 364–376.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (1973). *Milli eğitim temel kanunu*. <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf>
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2020). *Özel Yetenekli Çocuğum Var*, (Ed.) Oktay Kılıç, Ankara: MEB Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2022a). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği*. <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=24736&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5>
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2022b). *Bilim ve sanat merkezleri yönergesi*. <https://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/2076.pdf>
- Nar, B. (2017). *Üstün/özel yetenekli öğrencilere yönelik destek eğitim odası uygulaması: sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilikleri ve görüşleri*. [Yüksek lisans tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Nar, B. (2017). *Üstün/özel yetenekli öğrencilere yönelik destek eğitim odası uygulaması: sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilikleri ve görüşleri*. [Yüksek lisans tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi]. https://scholar.googleusercontent.com/scholar?q=cache:A1XpqRrHLEUJ:scholar.google.com/&hl=tr&as_sdt=0,5&as_vis=1&scioq=Üstün/Özel+Yetenekli+Öğrencilere+Yönelik+Destek+Eğitim+Odası+Uygulaması:+Sınıf+Öğretmenlerinin+Öz+Yeterlilikleri+ve+Görüşleri
- Pemik, K., & Levent, F. (2019). Üstün yetenekli öğrencilere destek odasında verilen eğitime ilişkin okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 20(2), 313-338. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.446598>
- Sütçü, Z. (2007). *Yasal düzenlemeler açısından rehber öğretmenlerin/psikolojik danışmanların özel eğitimle ilgili görevlerini uygulamaya yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Konya Selçuk Üniversitesi.
- Şahin, F. (2012). *Sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekli öğrenciler ve özellikleri hakkında bilgi düzeylerini artırmaya yönelik eğitim programının etkililiği* [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Şahin, F., & Kargın, T. (2013). Sınıf öğretmenlerine üstün yetenekli öğrencilerin belirlenmesi konusunda verilen bir eğitimin öğretmenlerin bilgi düzeyine etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 14(2), 1-23. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000181
- Şahin, F. (2015). Üstün zekalı öğrencilerin öğretmenlerinin eğitimi. F. Şahin (Ed.), *Üstün zekalı ve üstün yetenekli öğrencilerin eğitimi içinde* (ss.231-235). Pegem Akademi.
- Tekin Ersan, D., & Ata, S. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlanmasına ilişkin görüşleri. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 162-177. <https://doi.org/10.24315/trkefd.366706>
- Tortop, H.S. (2015). *Üstün zekalı eğitiminde farklılaştırılmış öğretim müfredat farklılaştırma modelleri*. Genç Bilge Yayıncılık.
- Tortop, H.S., & Dinçer, S. (2016). Destek eğitim odalarında üstün/özel yetenekli öğrencilerle çalışan sınıf öğretmenlerinin uygulama hakkındaki görüşleri. *Üstün Yetenekliler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 11-28.

- T.C. Cumhurbaşkanlığı Mevzuat Bilgi Sistemi (1929). *Ecnebi memleketlere gönderilecek talebe hakkında kanun*.
<https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=1416&MevzuatTur=1&MevzuatTertip=3>
- Tunçdemir, İ. (2004). Çoksesli Müzikte Üstün Bir Yetenek: Fazıl Say. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*.
<https://www.j-humansciences.com/ojs/index.php/IJHS/article/view/111/109>
- UNESCO. (1994). The Salamanca statement and framework for action on special needs education [Program and meeting document]. World Conference on Special Needs Education: Access and Quality, Salamanca, Spain.

EXTENDED ABSTRACT

1. INTRODUCTION

Approximately two percent of those who left their mark on human history are gifted or talented individuals (Marland, 1972). Many scientists such as Isaac Newton, Albert Einstein, and Marie Curie made great contributions to the development of the societies they lived in with their superior qualities compared to their peers. From this perspective, it is of great importance that specially talented individuals receive special education in line with the appropriate teaching programs. The organization of educational environments and teaching for specially talented students is carried out with individualized education programs that will be created taking into account the speed, competence and abilities of these students. According to the Special Education Services Regulation, it is mandatory to prepare an individualized education program for all students in need of special education (MEB, 2022a). In a study conducted by Şahin and Levent (2015), it was determined that classroom teachers had insufficient information about the methods that can be used in the education of gifted students (Şahin, 2015, p.231-245). The more accurate teachers have information about the concept of special talent, the characteristics,

potentials and needs of these individuals, the more effective the teaching services to be provided to special talented students will be (Kaya, 2015, p.62). Şahin and Kargın (2013) found that classroom teachers did not have sufficient information about the characteristics of gifted students. Classroom teachers play a key role in individualized education program processes because they know the students more closely. In addition, school administrators are inadequate to support these students in developing their talents; They do not care about the necessity of making a plan (Emir & Yaman, 2017, p.3-19). Within the framework of the problem outlined, the main purpose of this research is to examine the observations, experiences and difficulties encountered by school components in the development and implementation of the individualized education program prepared for specially talented students; The aim is to put forward the suggestions they offer to overcome these difficulties.

2. METHOD

In this study, the case study method, one of the qualitative research types, was used. The study group of the research consisted of school administrators, classroom teachers and psychological counselors/guide teachers who had special talented students in the Ereğli district of Zonguldak province in the 2020-2021 academic year and were responsible for the education of these students in the first stage of public primary schools where mainstreaming was implemented. The schools included in the research, school administrators, classroom teachers and psychological counselors/guide teachers were selected according to the purposeful sampling method. Semi-structured interview technique was used to collect research data. A personal information form and an interview form prepared by the researchers were used to collect data in the study. In the research, descriptive analysis technique was used to analyze the semi-structured interview results. OY codes were given to school administrators, SÖ codes to classroom teachers, and PDR codes to psychological counselor/guide teachers. To indicate gender, the code K is used for women and E for men. The order is indicated by the codes 1-2-3....

3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

Most of the participants stated that gifted students have some cognitive issues such as having different perspectives and fast learning; some social-emotional such as introvert, hypersensitive, emotional; He stated that they have some behavioral characteristics such as acting older than their age, acting like a child, and being active. Most of the participants used expressions parallel to the findings in the literature about the cognitive and social-emotional discriminator of these students; However, it was understood that they used limited and negative expressions when talking about their behavioral characteristics. The expression "like a child" used by a few of the participants supports this idea. Regarding the needs of gifted students that differ from other students, most of the participants mentioned the need for school, teacher, family and support education room.

Most of the participants stated that they encountered problems such as inadequate in-service training, crowded class sizes, and insufficient time and classroom environment in the preparation and implementation of individualized education programs. When the literature is examined, it is seen that teachers have difficulties in preparing an individualized education program (Bedur et al., 2015; Akça, Azboy, Fidan, Balcıkoca&Daş, 2018, p.54) and do not have sufficient information (Akça et al., 2018, p.62; Burunsuz, 2019). ; It has been observed that they encounter problems such as large class sizes, students at many different levels, and insufficient course duration in the preparation and implementation of the programs (İlik, 2019; Kuyumcu, 2011; Sütçü, 2007; Ateş, 2017, p.211-225; Burunsuz, 2019, p.57-60; Tekin Ersan&Ata, 2016, p.170).

Most of the participants suggested providing in-service training to teachers and enriching support training rooms and school environments in terms of materials, equipment and technology in order to make the practices related to the individualized education program more effective.

ARAŞTIRMANIN ETİK İZİNİ

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 25/01/2021

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 35

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

Bu çalışmada birinci yazarın araştırmaya katkı oranı %50, ikinci yazarın araştırmaya katkı oranı %50'dir.

Yazar 1: Araştırmanın tasarlanması, veri analizi, raporlaştırma.

Yazar 2: Yöntemin belirlenmesi, danışmanlık, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları.

ÇATIŞMA BEYANI

Bu araştırmada herhangi bir kişi ya da kurum ile finansal ya da kişisel yönden bağlantı ve çıkar çatışması bulunmamaktadır.



Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)

Bolu Abant İzzet Baysal University
Journal of Faculty of Education

2024, 24(2), 1122 –1140. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2024..-1350206>



Comparative Sociological Analysis of the Conventional and Contemporary

Educational Approach in the Movie Three Idiots

Geleneksel ve Çağdaş Eğitim Anlayışlarının

Üç İdiot filmi Üzerinden Karşılaştırmalı Sosyolojik Bir Analizi

Abdulkaki KINSÜN¹ 

Geliş Tarihi (Received): 25.08.2023

Kabul Tarihi (Accepted): 15.05.2024

Yayın Tarihi (Published): 24.06.2024

Abstract: Three Idiots is a 2009 Indian feature film directed by Rajkumar Hirani and starring famous names such as Aamir Khan, Kareena Kapoor. This study was conducted to determine the prevalent educational representations in the movie Three Idiots and the educational approaches that could be employed in the analysis of these representations. In the study, on the one hand, the educational dimensions of the film are emphasized, on the other hand, educational understandings are tried to be analyzed comparatively on the basis of characters. The study aimed to demonstrate how the criticism of the conventional educational approach was interspersed throughout the movie and determine the foundations of the contemporary education philosophy based on the movie characters and their lines. The study is considered significant since it aimed to analyze a movie from an educational perspective, focused on educational approaches as well as educational representations, analyzed these approaches with the comparative method, and finally included social science techniques such as discourse and indicator analysis within the context of socio-educational discipline. The study was designed with the "framing analysis" model, a qualitative research method, discourse and indicator analyses were preferred as the data analysis technique. The study concluded that the traditional education was system-oriented and ignored the individual, while the contemporary understanding of education puts the learner in the center and emphasizes individual differences, criticism and creativity.

Keywords: Cinema, Educational Representation, Discursive Analysis, Semiotic Analysis.

&

Öz: Üç İdiot (3 Aptal): Rajkumar Hirani tarafından yönetilen ve başrollerini Aamir Khan, Kareena Kapoor gibi ünlü isimlerin paylaştığı 2009 Hint yapımı bir sinema filmidir. Bu çalışmada, *Üç İdiot* filminde yer alan eğitimsel temsillerin neler olduğu ve bu temsillerin hangi eğitim anlayışları çerçevesinde değerlendirilebileceği konu edinilmektedir. Çalışmada, bir yandan filmin eğitimsel boyutları üzerinde durulurken öte yandan eğitim anlayışları karakterler bazında karşılaştırmalı bir biçimde analiz edilmeye çalışılmaktadır. Çalışma, farklı eğitim anlayışlarının film örneği üzerinden nasıl işlendiğini ortaya çıkarmayı hedeflemektedir. Daha açıklayıcı bir ifadeyle hedef, geleneksel eğitime yöneltilen eleştirelliğin filme nasıl serpiştirildiğini göstermek ve çağdaş eğitim felsefesinin hangi temele dayandığını, filmde kodlanan sahne ve karakterler bağlamında ortaya çıkarmaktır. Çalışma şu açılardan önem arz etmektedir: bir sinema filmi eğitimsel açıdan çözümlemesi, eğitim temsillerinin yanı sıra eğitim anlayışlarına odaklanması, bunları karşılaştırmalı bir biçimde analiz etmesi ile söylem ve gösterge analizi gibi sosyal bilim tekniklerine bir sosyo-eğitim çalışmasında yer veriyor olması. Çalışmada, yöntemsel açıdan nitel bir araştırma deseni olan "çerçeveleme çözümlemesi" modeli esas alınırken veri analiz tekniği olarak söylem ve gösterge analizleri tercih edilmiştir. Çalışmanın neticesinde filmin, geleneksel eğitim sisteminin eleştirisi üzerine kurgulandığı belirlenmiş, geleneksel eğitimin sistem odaklı kurgulandığı ve bireyi göz ardı ettiği; çağdaş eğitimin ise öğreneni merkeze alarak bireysel farklılıkları, eleştirelliği ve yaratıcılığı ön plana çıkardığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Sinema, Eğitimsel Temsiller, Söylem Analizi, Gösterge Analizi.

Atf/Cite as: Kinsün, A. (2024). Geleneksel ve çağdaş eğitim anlayışlarının üç idiot filmi üzerinden karşılaştırmalı bir analizi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 1122-1140. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2024..-1350206>

İntihal-Plagiarism/Etik-Ethic: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/pub/aibuefd>

Copyright © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University–Bolu

1. INTRODUCTION

Since its early days, cinema has been an effective art space and mass media instrument in the society. Similar to the other fields of art, cinema tackles different perspectives of life and redefines real-life themes and representations with a unique narrative fiction. In cinema, the juxtaposition of visual and auditory elements widens the influence of films and distinguishes movies cinema from other mass media. Cinema plays a key role in the transmission of culture beyond being an artistic activity. Thus, it both reflects the society and redefines real-life themes and introduces them to the audiences (Akmese, 2020).

A motion picture is simply a presentation of a story to the audience as an audiovisual material. However, a motion picture also includes several data beyond telling a story. For example, a motion picture is first and foremost a “cultural” product. What we watch in a movie includes certain cultural codes and the combination of these could become a representation of a phenomenon or a concept. Furthermore, each movie has an idea and is presented to the audience through cultural reconstructions. On the other hand, the narrative and representations of the movies constitute a small universe of the cultural product narrated in the movie. Thus, the representation and narration of these phenomena are important. Because established frameworks are important references of social perspectives. In other words, motion pictures are not only story-telling instruments, but also resources that contain several representative data (Akmese, 2020; Bikic, 2021).

Education is one of the most fundamental and established institutions in a society. Social beliefs and values, norms and behavioral patterns are instructed in education. Thus, motion pictures are frequently employed in education (Yanmaz, 2011). A review of the motion picture literature would demonstrate that several motion pictures have been shot on the educational approaches, education system, teachers, and students. Simply, there are several movies on education (system, administrators, educators, students, schools, classrooms, etc.): *To Sir, With Love* (1967), *Dead Poets Society* (1989), *Dangerous Minds* (1995), *Good Will Hunting* (1997), *Spring, Summer, Fall Winter... and Spring* (2003), *Line Stars on Earth* (2007), *Freedom Writers* (2007), and *Beyond the Blackboard* (2011). *Three Idiots* (2009), directed by Rajkumar Hirani and starring Amir Khan, is one of these movies (Girgin, 2012); Birbicer, 2017; Silman, 2019).

Educational approaches have been frequently compared based on quality and achievements. In the present study on educational reflections on a movie, conventional and contemporary educational approaches were compared based on the movie *Three Idiots*. In other words, the study aimed to determine how conventional and contemporary educational approaches were addressed in the movie. Thus, the education system and approaches represented by the characters in the movie were analyzed. Although there are other films on education, the scope of the present study was limited by the movie *Three Idiots*. Furthermore, the movie was not analyzed based on all aspects (cinematographic-directorial), only the relevant representations, scenes and signifiers are discussed. Also, the analysis methodology was limited by discourse and semiotic analysis with a framework approach.

The study aimed to reveal how various educational representations and educational approaches were addressed in *Three Idiots*. A careful screening of the movie would demonstrate that the theme was not selected randomly and did not completely depend on cinematic concerns, on the contrary, it would be obvious that the quality and achievements in various educational approaches would lead to different personality types. The study aimed to investigate how different educational approaches were addressed in the movie with semiotic and discursive analysis. Furthermore, it aimed to demonstrate how the criticism of the conventional rote-based education approach was interspersed throughout the movie and determine the foundation of the contemporary/constructivist education philosophy based on various characters and signifiers in the movie.

There are several studies on education in movies such as *The Use of Motion Pictures for Educational Purposes: A Historical Analysis* by Halide Akyar, *An Approach to the Significance of Education Phenomenon in Cinematographic Narration: The Case of Honey* by Aslı Yurdigül, *The Reflections of Teachers and Students in Movies as Cultural Products* by Aysun Akıcı Yüksel, *Educational Analysis of Aamir Khan's Films* by Nail Yıldırım, Emel Tüzel and Veda Yar Yıldırım: *A Qualitative Analysis of the Three Idiots and Taare Zameen Par*. Also, in the *Critical Analysis of the Conventional Educational Approach in the Movie Three Idiots*, Nagihan Çakar Bikiç focused on an important theme associated with the present study: the critique of education in a movie. However, as the title suggested, it focused only on the conventional approach and was limited to the critical pedagogy by the Latin American Marxist theorist Paulo Freire.

The above-mentioned studies exclusively focused on teacher-student relations, schools and classrooms (except for Bikiç). However, the present study aimed to expand the analysis by approaching it from various perspectives (analysis of educational representations, comparison of educational skills, etc.). Another significance of the current study was the analysis of the movie based on educational sciences and educational sociology with social science research techniques such as semiotic and discursive analysis, which are not commonly preferred by educational scientists. Thus, the significance of the study is due to the presentation of a comparative analysis of the movie based on an educational approach and the implementation of unconventional research techniques (discourse and semiotic) that were not common in educational sciences (statistical analysis, descriptive analysis, content analysis, etc.).

2. METHOD

Since we live in the age of information and science, the production of knowledge, the methods employed to construct knowledge, and the employment of that knowledge are important issues. In particular, methodological preferences are of extreme importance. Because scientific competence depends on theoretical and methodological originality, in other words, the preferred methodology and techniques provide an identity to research. Thus, in this study, the framework analysis model, a qualitative research design, was employed. The model was described as a functional research method that allows a holistic approach to the content of analysis and qualitative case analysis". Framework analysis, a multidimensional and comprehensive approach, was basically categorized into three groups: "thematic framing, contextual framing and image framing (Akmese, 2020).

The material are selected from an endless array of topics and plots with thematic framing in the first stage of framework analysis. In the second stage, the properties of the selected topic are screened to determine the properties that would be included in the framework, and the remaining properties are excluded. In the third stage, the central message of the contextual framework that would be expressed with the audiovisual material is strengthened. Also based on the previous two frameworks, the message and the desired perspective are transferred to the audience with the references included in the framework (Akmese, 2020). In the present study, semiotic and discourse analyses were preferred as the data analysis techniques. The expressions included in the movie *Three Idiots* were analyzed with the semiotic interpretation and semiotic function techniques. Since it would be adequate to clarify the semiotic and discursive analysis techniques, both techniques are briefly discussed below.

Discursive Analysis: Discourse entails all human activities based on the harmony between language and consciousness. In addition to ideological, cultural, economic and political aspects, discourse also have aesthetic, moral, religious, literary, mythological and gender-dominated forms (Coban, 2003). Discourse could also be seen as a field where social is produced and operated. It is also possible to describe it as the foundation of all intellectual production (Foucault, 2011). Discourse includes lingual, visual, semiotic, behavioral, and other forms of expression. Furthermore, discourse is not detached from practice. All human life practices include an interactive dimension. Every area and part of life produces unique forms of discourse (Dijk, 2003). According to Sozen's inclusive definition, discourse is a lingual practice based on speech and listening, and entails processes associated with lingual practices that turn into actions via

the exchange of ideologies, knowledge, dialogues, expressions, styles, negotiation, power and exchange of power. Theoretical approaches consider discourse as a text, while practical approaches consider it as semantic exchanges during conversations (Sozen, 1999).

Discursive analysis is a qualitative data analysis technique that entails the investigation of both written and verbal expressions. It is a common technique in social sciences. Discursive analysis is based on both the verbal expressions and the context of verbal expressions; therefore, a system of interconnected signs is essential in discourse. In discursive analysis, verbal and non-written texts such as books, articles, newspaper articles and even architectural structures could be analyzed (Gul & Nizam, 2021). Certain definitions of discursive analysis are included below:

Discursive analysis is a primary qualitative analysis technique in social sciences. The analysis technique is mostly based on speech-action theory in the philosophy of language to emphasize the social aspect of language, and ethnomethodology, which focuses on how people use language every day to create their own perceptions. Discursive analysis is a social life approach that includes methodological and conceptual elements and characterized as a method to contemplate on discourse (theoretical and meta-theoretical elements) and produce data. Discursive analysis is not interested only in the formal (phonological or syntactic) aspects of discourse or language. Rather, it is interested in “social events” created by language users who communicate within a society and culture. Discursive analysis is not a single integrated theory, method or practice, but a heterogeneous qualitative research technique conducted in various disciplines and research conventions. Discursive analysis is a real social method that focuses on the intersubjective mental components observed when individuals communicate with each other (Celik & Eksi, 2008).

In addition to the above-mentioned definitions, certain basic questions and components of discursive analysis should also be mentioned. The fundamental questions of discursive analysis could be listed as follows: Who speaks and why and how? How one listens or remains silent? Who writes or reads and how? What is the language used for? What is mentioned with the language? How is it mentioned? Why is it mentioned? Which accents dominate the language? What is achieved at the end? The basic components of this analysis are as follows: Verbal or written text, semantics, syntax (morphology), and semiology.

Semiotic Analysis: All social practices are constructed with language. Thus, language is at the intersection of the individual, the social and the historical. Language has a unique system and laws of operation. In addition to those who consider language as a transparent and instrumental system, there are also those who consider language an ideological mode of production. Without going into the details of the above-mentioned distinctions, language could be described as a dual structure based on Saussure: language and speech. Language is a means of social reconciliation, while speech is an activity, that is, the use of language by individuals. Language is a set of codes or narrative tools, while speech is the individual use of these codes. The main function of language is to communicate using signs, that is, making sense of and transmission through signs. Thus, according to Saussure, language is a semiotic system (Sancar, 2008; Turkcan, 2013).

So, what does semiotics mean? Semiotics is a methodology to perceive and make sense of the visible and what is hidden behind the visible. Thus, semiotics is a tool that entails perception, sense-making, interpretation, and knowledge transfer methods, and communication forms in historical cultures. In other words, semiotics is the physical expression of objects, phenomena and concepts during communication and information exchange (Agocuk, 2016). According to Saussure, a sign is a basic linguistic unit and includes two elements: sound and concept. Sound is the signifier, and the concept is the signified element. According to Saussure, the language includes two elements: The first is the irrationality of the language signifier, that is, the correlation between the signifier and the signified is not causal but based

on social consensus. The second is the linearity of the sign, that is, the existence of signs in a sequence in time (Sancar, 2008).

People try to communicate by assigning meanings to objects and images. Thus, signs that convey meanings have multiple functions according to Saussure. Just as the signifier could indicate several signifiers, the signified could also be signified by several signifiers. The signifier constitutes the plane of expression, while the signified constitutes the content plane. According to Barthes, who considered the semiotic plane as an order of signification, semiotic signification has two forms. Literal meaning is the real meaning that the object evokes in the mind. In other words, it is the real equivalent of the object. The indicator could also have a connotation, the interaction that occurs when the sign is associated with the excitement and cultural values of the audience (Agocuk, 2016).

In the present study, both discourse and semiotic analysis were employed in data analysis. Methodological-archaeological approaches such as power/system definitions of discourse, discourse construction forms, knowledge-power interaction, and specific discourse forms in each historical process were excluded from the present study, and discourse was considered as individual expressions. In other words, the discursive analysis was based on the object of the discourse, the reasons and methodology of the discourse, and the discourse approaches in the movie *Three Idiots*. The study aimed to analyze the positions of the movie characters based on the conventional and contemporary education approaches. Also certain scenes were coded based on signs and references in the movie. Thus, in addition to the analysis of the expressions of the characters, certain signifiers were also included in the study; and thus, certain special symbols were considered as indicators in the movie, and semiotic analysis was conducted on the indications of the signs, as well as the exclusions. Also, the layers of the meanings of the expressions in the movie were used as signifiers and the signified, and the direct and connotative meanings of the signifier were analyzed based on the conventional and contemporary educational approaches.

3. CONVENTIONAL AND CONTEMPORARY EDUCATIONAL APPROACHES

Historically, change was fueled by philosophical and scientific advances. The dominant scientific approaches, worldview, and the philosophy of the period could be extremely effective on the educational approach of that period. Each philosophy and approach to knowledge and science adopts a unique educational vision and a different education model. However, although each period had a unique approach to science and philosophy, educational approaches could simply be categorized as conventional and contemporary education systems. In this section, the conventional (classical/rote-based) educational approach is addressed initially, and then the contemporary (modern-constructivist) educational approach is discussed.

3.1. Conventional Educational Approach

In the history of education, there were four main periods. These were the non-lingual period, antiquity, medieval and modern ages. The non-lingual period includes the emergence of civilization until the agricultural period. The period was called non-lingual due to the lack of written language and its employment as an educational tool. Antiquity is the age of ancient civilizations in Greece, China and Egypt, where education included written scripts and books, and it covers about 1000 years between 5th century B.C. and 5th century A.D. Medieval Age refers to a period of about a thousand years, where the foundations of several breakthroughs in modern education were laid (university, grade education, etc.). This age began in the 5th century BC and lasted until early 15th century. Education was mostly religious, monopolized by the Church (Christianity) and Madrasa (Islam). The Renaissance and enlightenment (Modern Age) began in the 15th century and include significant developments and advances (Erkut, 2022). Education was primarily conventional until the modern times. Thus, it would be more accurate to describe conventional education as a combination of certain educational philosophies rather than a specific educational approach. This combination included classical educational philosophies such as idealism and realism, as well as modern educational approaches such as perennialism and essentialism.

The general characteristics of these approaches are included in the present study rather than simply listing them.

Conventional education is the oldest educational approach developed and practiced by humanity. It began with the first human and continued to serve humanity in different forms until the enlightenment. Ancient Greece, Egypt, China, Islam, Medieval Church, etc. all practiced conventional education. The conventional education system has certain distinctive features: Conventional education is an idealist approach with absolute truths and values and propagates the instruction of these values in education. In other words, it is a continuous cultural transmission method, where discipline is essential, and the harmony between the soul and the body is emphasized, it is teacher-centered, usually verbal, and rote-based. The main goals of the approach include the improvement of the soul, training mentally and physically balanced and whole individuals, ideal citizens and useful individuals. The basic conventional education materials include religious-moral knowledge, natural knowledge and ascetic knowledge (Sonmez, 2014; Gunes; 2014).

Paulo Freire, one of the important figures of critical pedagogy, defined conventional education as the “banker education model”. According to Freire, a careful analysis of the student-teacher relationship at any level of this convention would demonstrate that this relationship is narrative. In this relationship, the teacher is the “subject” and the students are the “objects” who listen patiently. The teacher is an apparatus of the system that aims to narrate the content, which is completely alien to the existential reality of the students. This narrative envisions students as bins or containers to be filled by the teacher. Thus, the system transforms education into an act of “savings” by approaching the students as objects of investment and the teachers as investors. The students' field of action during the activities is to accept and classify the deposits. In this system, the more students allow to be filled, the more successful they are (Freire, 1991). In this approach, knowledge is static and students are passive objects. The teacher is the source of information, while the student is passive. The student receives and memorizes the communicated knowledge. The student is not required to “research, interpret and criticize” knowledge (Akdağ, 2006; Bikic, 2021). In short, the teacher knows everything, is the main source, speaks, transfers knowledge, disciplines the students, and is the subject of education. While the student unconditionally accepts the knowledge presented by the instructor and follows the instructor unconditionally. Freire opposed this model and stated that it pacified the student via objectification, exhibited an oppressive and authoritarian attitude, and served to sustain the oppression of the sovereign (Freire, 1991; Bikic, 2021).

3.2. Contemporary Educational Approach

Contemporary educational approaches are based on the naturalistic educational philosophies of enlightenment philosophers such as Rousseau and Kant. Rousseau initiated an evolution from teacher-centered and topical education approach to student-centered approach. Rousseau introduced a new approaches and dimensions to educational and instructional activities in his book *Emile*. In this book, Rousseau developed a self-development-based educational construct by focusing on the child and child development. According to this construct, the child has several innate skills. The duty of education and the educator is to allow the child to develop these existing skills naturally and to avoid suppressing these skills (Rousseau, 2014). In *Emile*, Rousseau included certain features that could be considered the predecessors of modern education such as grade education, learning by doing and living, exploratory learning, creativity, criticism, egalitarianism, learner-centered instruction, an emphasis on student potential, interests and needs, spontaneity, and guidance role of the educator. *Emile* introduced these concepts to education.

This educational approach (naturalistic education) initiated by Rousseau influenced several future theories and philosophers (Progressivism, Reconstructionism, polytechnics, existentialism; Kant, Dewey,

Pastelozzi, etc.) Contemporary education focuses on the student rather than the teacher, quality rather than the topic, and creativity rather than memorization and imitation. In contemporary education that prioritizes quality rather than knowledge, the teacher does not load the student with knowledge, but guides the student. The student is not a memorizer, imitator and passive recipient, but produces knowledge. In this type of educational activities, invention is preferred instead of presentation, a conventional instruction strategy. The main aim is not to teach knowledge, but to teach how to learn. One of the most distinguishing features of the contemporary education is criticism. In this approach, creativity, discovery, experience, interests, needs, and skills are important. Education is a legally secured basic human right. Education is compulsory and free at primary level; it is egalitarian and hierarchical. The main goals of contemporary education are to train free, creative and productive individuals whose body, mind, morals and spirit are balanced, who adopt democratic and secular values, respect human rights, etc. (Sonmez, 2014; Gultekin, 2018).

Freire proposed an education model that was similar to the contemporary educational approach. The model was problem-identification instruction. As noted, banking education was authoritarian and anti-liberal. It employed the dictionary of the dominant class, not dialogue. Problem-identification education model is the opposite of this model. Simply, the problem-identification model is based on dialogue. The teacher and the learner are in continuous interaction. In this approach, research, investigation, criticism and questioning are essential. There is mutual communication rather than a one-way instruction. The distinction between the teacher and the learner is not determined by sharp boundaries and strict rules. The learner can also serve as a teacher during this interaction. The student receives, questions, evaluates and interprets the knowledge instructed by the teacher and provides feedback. In this model, which Freire defined as the problem-identification model, the sharp distinction between teacher and learner disappears and turns into a mutual relationship. The teacher is also a learner, and the learners are "teachers" in this instructional process. Thus, the problem-identification educational model aims to resolve teacher-student conflicts, build dialogue, and train independent, responsible and aware individuals. No one teaches anyone, and one never learns a lesson. On the contrary, the process is dialogical and entails collaborative construction (Freire, 1991; Bikic, 2021).

4. THE THREE IDIOTS ANALYZED BASED ON CONVENTIONAL AND CONTEMPORARY EDUCATIONAL APPROACHES

Three Idiots is a 2009 Indian feature movie directed by Rajkumar Hirani starring famous actors such as Aamir Khan and Kareena Kapoor. Three Idiots is the highest-grossing Bollywood movie on the year it was screened, both abroad and in India. Thus, the film was awarded in several festivals, including the 2010 Filmfare Best Movie, Best Script and Best Director awards. The movie narrates the educational lives of three students from different cultures who were accepted by ICE, best engineering school in India. The movie was strictly about how three close friends who just started school were forced to change over time in the school, which was called a human grinding machine. Based on the lives of the students, the screenplay focused on the education system, educational approaches, the school, educator and parental attitudes, and environmental pressures. The movie actually focused on the education system (Bikic, 2021; Hussain & Ahmad, 2016). The movie depicted that the system was based on harsh competition. In the beginning of the movie, the characters use phrases such as "this is the law of nature, compete or die", "life is a race, if you don't run fast, and you will be crushed." The movie narrates the struggle of the protagonist Rancho, who does not give in and tries to change the system which was designed as a marathon. The important themes in the movie include student-centered approach, approach to knowledge, employment of knowledge, criticism of the rote-based education systems, unhappy students whose future is decided by others, and incorrect instructor attitudes of instructors (Yildirim et al. 2016). The primary characters of the movie, where the education system based on rote, competition, strict discipline and authority was sharply criticized, included the following:

• **Professor Viru, Administrator:** Viru played by Boman Iran is an authoritarian, scheming, meticulous, competitive, success oriented, traditionalist, perfectionist, and normative (ignores emotions and conscience) administrator, who equates value with money and success.²

• **Rancho, Student:** Rancho played by Amir Khan is a creative, critical, constructivist, humanitarian, contrarian, rebellious, extraordinary, agile, intelligent and cunning student who prioritize talent and ability. He thinks that knowledge is not associated with grades and technical definitions and could not be measured by diploma. He cares about praxis, not theory.³

• **Chatur, Student:** Chatur played by Omi Vaidyan is a character who internalized the conventional educational approach, memorizes knowledge, adheres to definitions, and is success oriented, competitive, exam-oriented, stressful and jealous. His criterion for success is the grades based on textbook knowledge and technical definitions. He is a docile, loyal and obedient student.

• **Farhan, Student:** Farhan, played by R. Madhavan, comes from a middle-income family. He is an idealist interested in wildlife photography, but caught between his and his parents' ideals, in other words, he is stuck between the system and immediate environment. He is a split personality with dual consciousness and a fragile nature with great hopes and disappointments. On the other hand, he is competitive, conformist, and ambitious and believes that education is a competition.⁴

• **Joy Lobo, Student:** Joy Lobo played by Ali Fazal is an eaker version of Rancho. In essence, Lobo is talented, enthusiastic, technician, inventive and productive, but he is never critical but a passive and non-inspirational individual who surrender to the system.⁵ He is a talented inventor who can design a drone and a good guitar player, but he cannot adopt to the wheels of the system, and commits suicide at the end of the movie.

Based on the above-mentioned character traits, it could be suggested that there are basically two protagonists in the movie. These two protagonists are actually two opposite idealists, each representing a different tradition rather than being individuals. These ideal characters represent the conventional and contemporary educational approaches. The conventional character is not an individual, but centered on the institutional approach, the system, the institution administrator and the students who represent the approach. This representation was personified by the school administrator, Professor Viru, and the school's most popular student Chatur in the movie. The movie features a contemporary, creative, critical character who prioritizes talent and skills, can distinguish between theory and practice, and prioritizes praxis, against the traditional-rote-based approach. The main and almost the only representative of these traits is Rancho. In the next section, the details of the discursive analysis are presented.

4.1. Discursive Analysis of the Movie

In this section, the movie is analyzed based on the expressions and content in certain scenes. The movie includes a total of 40 scenes; however, only certain scenes were deemed worthy of analysis, and only these scenes were analyzed. On the other hand, although there are supporting roles in the movie, the analysis of the approaches and mentalities was based on three character types. Other characters are mentioned only to support the study findings. At the beginning of the movie, the following line is heard: "Life is a race, if you don't run faster, they'll crush you." Also, at the beginning of the movie, the

² He says it's the law of nature; compete or die!

³ Everything is all right. Even a lion learns to sit at the table for fear of whipping. But we call this lion well-trained, not well-educated. Learn a profession that you are passionate about, then your job will please you. There must be a company somewhere that prefers humans to robots.

⁴ Life is a race, if you don't run fast enough, they'll crush you. Even during conception, one sperm leaves 300 million sperms behind. We learned a lesson in Behavioral Science that day: One gets upset when a friend fails but feels worse if the friend scores better than him.

⁵ I've lived someone else's life. If only I could live my own life even only for a minute. Give me some sunshine, give me some rain, give me another chance, I want to grow up once more.

following statements are mentioned about Raju: "When he was born, his father wanted him to be an engineer, no one asked what he wanted." These statements were directorial criticism of the conventional system which is competitive and does not emphasize individual interests and skills. These expressions reveal two main ideas of the movie: a fatal race and objects of investment. This could also be explained as follows: The system is success oriented. Thus, the students face a racetrack. Students who are forced to race through this track are treated as objects of investment or projects by both their parents and the system.

Another criticism of the system is the claim that education produces standard individuals, or as Ivan Ilich (2022) stated, automatons. The following dialogue provides a significant description of how individuals were defined by the system and administrators. Fahren, who wanted to be a photographer, enrolled in the engineering department as requested by his father. While taking pictures of the dogs at school, he comes across an ad: "meet kilobyte, megabyte and their mom gigabyte." Although the mechanical and statistical approach of the Department of Mechanical Engineering was natural, it was quite important since it demonstrated the mentality of the system and its organic components (the administrator, educator, student integrated into the system, etc.).

Furthermore, a student who was quite different than other students is mentioned at the beginning of the movie. This student is Rancho: "He was a different individual. He opposed the system at every opportunity. It was as if a free-spirited bird was landed. We were robots, he was the only human who was not a machine." Thus, Rancho was presented as an oppositional personality, who had positive energy, was a critical and creative spirit. He rejected the current rote-based system and strived to act independently and freely. Another oppositional character in the movie was Joy Lobo. Although Rancho represented a dominant character, Joy Lobo's technical invention based on his interests and skills differentiated him among the students. But that was not enough for his independence from the system. Later in the movie, he will become the educational victims of the system and the administrator.

The following information was provided about the administrator Viru, a main character in the movie who symbolizes the traditional/conservatist approach: "He was a meticulous, competitive, perfectionist, and never tolerated anyone who can surpass him. He wore a zip-up shirt and a fake tie to save time. He trained himself to write with both hands. This saved time as well. Chores such as nail cutting and shaving were done by his barber during the 7.5 minutes of sleep time at noon." Without conducting psychoanalysis of the character, such a character is a part or product of the conventional system and a standard/programmed character. Therefore, the individuals with this character would naturally represent the same approach. In the next section, particular movie scenes are analyzed.

Scene 1, Bathroom: The first related scene in the movie was as follows:

New students are asked to undress for the affixation of the '...' seal. Students declare their unwavering commitment to this convention. Because, according to the campus tradition, on the first day, the novices must declare their loyalty to the upper classes wearing only underwear. When Rancho enters, he is told, "Take off your pants, the seal will be affixed". If he would not lower his pants, they will pee on him. Rancho repeats the principle of "everything is fine". He makes a device with a light bulb, electricity, ruler, and a spoon and tests "salt solution conductivity". In fact, the knowledge he uses is simple eighth grade science knowledge. He simply turns theory into practice.

In this scene, the official/administrator, who represents tradition and convention, is a prescriptive and conventional individual. He is also an authoritarian who cannot tolerate challenges. There are always docile students in the established order; thus, opposition to the authority is not expected under any circumstances. In fact, this approach is a version or a product of the typical traditionalist-rote-based approach. According to this approach, students are empty containers that needed to be filled with knowledge. In this approach, the data, or more rigidly the commands, flow from the teacher to the student. The student is filled with information and the required data are only available in the textbooks. Rancho symbolizes creativity. He is anti-establishment and breaks conventions. Praxis is one of his priorities, not the abstract and theoretical mechanical definitions. He is perhaps the only student who is not limited by the textbook book or the instruction, he is productive, critical and constructive. Because,

according to him, besides the standard definitions and approaches, there are simple and practical definitions and knowledge formats. Thus, he objects to the dominance of the teacher and the textbook, which ignore the learner.

Scene 2, The Cuckoo: The inaugural speech by the principal:

Viru, holding a cuckoo's nest, asks the students what he holds. The students answer that the nest belongs to the cuckoo. Viru says that cuckoos lay their eggs in other birds' nests. The chicks start their lives by murdering the unhatched chicks of the other bird. Thus, the competition ends. It is the law of nature, compete or die! Viru continues: 400 students apply to Lice (name of school) every year. But only 200 are accepted. The other 200 are the broken eggs. He proudly states that he did not accept his son to the school despite he applied to the school for three years.

Viru's statements demonstrate that the mentality of the system and the administrator was based on success. This approach, which is a product of the conventional educational approach, is a race for the student. The student's only chance depends on success, defeating the others. The student will sacrifice himself or someone else within an inevitable competition. The skills and interests of the students, the aims of the modern and constructivist education, are ignored. Because the school in the movie was a respected and prestigious engineering school with high reputation and salaries. Thus, ignoring the demands of the students, they should either "kick the eggs from the nest" and commit murder or be "one of the broken eggs." Thus, in the movie, the laws of nature are tested on human beings.

Scene 3, The Description of Machine: In another scene, a teacher asks the students to describe machine. Chatur had memorized from the textbook: "A machine is a whole produced with parts that were combined to restrict its mobility... It consists of simple parts such as..." Rancho has a simple but functional definition. According to him, the machine is a device that makes people work less, makes people work easier or save time. For example, "an air conditioner produces hot air when you press a button, or a phone allows you talk to someone who is millions of kilometers away."

In this scene, the two (conventional-rote-based and contemporary-creative) approaches are compared based on examples. Representatives of the conventional education focus on standard and technical definitions. This approach is based on textbook knowledge and rote-learning. Thus, the system appreciated the student with a classical definition. Success depends on textbook data, and it was observed that the educational approach was centered on the teacher and the textbook. Rancho breaks the tradition and goes beyond the technical and generally accepted textbook-based definition. According to him, the 'machine' is not an abstract and theoretical device, but a simple, functional one that we use in our daily lives. That is why he describes the machine with everyday examples. It was observed that contemporary/creative education entails unconventional and creative activities. Furthermore, contemporary/creative education is learner-oriented, not on the teacher and the textbook.

Specialization in a field would not solve the problems in an environment where the education system and approach are fundamentally problematic. For example, a professor may be a machinist and know all the details about the machine. However, the instruction method of that professor, in other words the educational approach, requires different knowledge and skills. In addition to the socio-psychological traits of the individual or the group, the priorities and strategic subtleties, methods and techniques are important. Contrary to the conventional approach, contemporary education aims at learning to teach. It aims to create an excitement to learn by including students in the process of education, does not consider them blank slates that expect to be loaded. Because the main purpose is not to provide knowledge, but to teach how to learn. Rancho's objection to Viru, which represents deviance and creativity, was a good example:

Rancho considers the suicide of a student, not by the excessive pressure on his windpipe (he hanged himself) but as a murder committed by the education system. Thus, a large proportion of the murders in India are induced by the system. According to his statements, the education system (failure) takes more lives than diseases. Viru states that his

school is among the top schools in India due to the success of the students. He tells the student if he thinks he can instruct, he should teach and takes him to a classroom. Rancho writes two words on the board and allows the students to reflect for 30 seconds and use the textbook if necessary. However, at the end, no one - including Viru - could not answer. Because the two words were names of two of his friends. He only added some suffixes and prefixes. Rancho stated that the questions did not excite anyone, and no one was willing to learn. However, he could still drag everyone into a deadly competition, where the only aim is to beat their peers and to be the first, that is, the pride of success. According to him, the current educational approach does nothing but cause an unnecessary competition that is alien to tendencies and emotions.

Scene 4 Joy Lobo: Lobo is the only student from his village who attends the engineering school. He wants to learn the graduation date from Professor Viru to invite his family. Because the only dream of his parents for their children was to be engineers. Viru says that he cannot graduate because he did not submit a graduation project. Lobo, on the other hand, could not focus on his studies and submit the project because his father had a heart attack, so he requests a short extension. Viru responds as follows: "And did you neglect to eat or take a bath? My son fell off the train on Sunday and died, I started to instruct my classes on Monday". Lobo designs a helicopter, but Viru considers this project ridiculous. Lobo finally realizes that he cannot graduate and commits suicide.

As seen in the movie, the conventional educational approach and system added a new case of suicide. Because the main goal of this approach is race and success. As observed in the movie, this approach has strict limits and attitudes. It does not include any humanitarian and conscientious values and functions based on customs and rules. In fact, in the rest of the movie, Viru's son will also commit suicide. Because he was dragged into a profession he does not want by his father and his interests and desires were always ignored. Furthermore, he experienced failure in three consecutive years. He was a broken egg since he failed in the race. Viru's son could not accept that and commits suicide, but it is not reflected as a suicide in the records. Thus, the system and the administrator would murder Viru's son due to well-established collaborative borders and barriers and the deadly race of education.

Lobo's invention is actually a successful, creative and novel design. He invented a 'wireless camera attached to a helicopter' for traffic safety. The design agitates the tradition in the movie and indicates a new type of project development. It is a breakthrough success that was fit for engineering instead of citation and imitation of previous projects. The design was developed by Rancho after Lobo committed suicide. However, Lobo was dead and a victim of authoritarian and obstructive conventional-rote-based education. The reason for his suicide was associated with biological factors. Psychological pressures and deadly competition were completely ignored, because "intelligent mechanical engineers have not yet built a machine to measure the consequences of psychological pressure and suicide." The system and the elite class (Professor Viru, educators, etc.) had successfully acquitted themselves. The movie criticizes the educational system and the murders committed by the officials in the case of Rancho.

Scene 5, Library Inaugural Speech: The inaugural speech by Chatur at the library was noteworthy in demonstrating the conventional education approach and rote-based mentality. The speech was authored by Chatur in advance and revised by Rancho. The term service was replaced by the term 'inside', and the term 'butt' replaced the term money. But Chatur, unaware of this, confidently begins to read the speech from memory on the podium. The scene aims to exhibit the consequences of rote-based learning. Chatur embodies typical rote-based tradition. Because the school, the system and the administrator that he was trained by constantly asked for technical definitions, standard approaches and rote-based knowledge. New definitions, approaches and discourses have constantly been suppressed by the teachers. In fact, according to convention, the most reliable information could be found in the textbooks. Original, practical, and functional definitions and approaches have been met with resistance, as mentioned in the case of Rancho.

Scene 6, Grades: "Grades rank people." This phrase reflects a hierarchical or stratified structure. For example, those who sit in front desks get the opportunity to be next to Professor Viru. Because, according to Viru, those who fail in school will not have jobs or dignity. Therefore, A-level students can get jobs and prestige, and only they deserve to sit in the front row. As is known, academic achievement is scored with

numbers or letters. A indicates success and prestige, B indicates average success, and C indicates failure. Thus, those who receive B and C are demoted to a lower hierarchy and level of dignity. A, B, and C reflect the relative student ranking. In this approach, grade is accepted as the criterion of success, and quantity is prioritized over quality. Hierarchical grades promote divisions and classes among the students. Since grades are also considered as strata, they lead to an inevitable and deadly competition to reach the next level. Furthermore, since grades are a product of the conventional approach, they lead to the neglect of contemporary educational qualities such as skills, interests, abilities, creativity, and intelligence.

4.2. Semiotic Analysis of the Movie

There were several semiotic elements or factors in the movie. However, in the context of the current study, certain elements were significant in the film or the script. These indicators basically were the system, administrator/principal, Rancho, Chatur, Cuckoo, Astronaut Pen, and A, B, and C. These elements could be analyzed as signifiers as follows:

System: Here, the system means the education system and mentality of the school narrated in the movie. Although the system criticized in the movie is a fundamental problem that reflect our educational approach, it is basically the system adopted by the school narrated in the movie. System as an indicator could be characterized as an area of representation for oppression, authority, harmony, deadly competition, class construction, standardization, conventions, rules, memorization, and tradition. In the system, value is associated with career, and success, status, and prestige were prioritized. All these are the significant aspects and signifiers of the system.

Administrator: Professor Viru shares several traits with the system. The principal could be observed as a construction and concrete manifestation of the system. In fact, the system initially penetrates the minds of the administrators. There is the transformation of authority. It is the reconstruction of bio-power in the mind in Foucauldian terms. Power is not an external oppression device but internalized by the mind. Meaning that the systemic power constructed by the authority was embedded in the mind of the administrator, in other words, in his mentality. In brief, the manager is a dialectic signifier of the system.

Rancho: As seen in the movie, Rancho was characterized as a free-spirited bird in the engineering school. He was portrayed as a dissident, anti-establishment, contrarian and productive individual. He selected engineering because he loved machines, and prioritized skills, interest and abilities in his educational goals. He cared about harmony and excitement not success and competition in learning.

Chatur: He symbolizes tradition, system, and obsession, and as a signifier, he embodies the rote-based approach. He adheres to technical-theoretical definitions, does not think, does not question, does what he is told; he is obedient. In a way, Chatur is the embodiment of the acceptable and exemplary student desired by the system.

The Cuckoo: The Cuckoo signifier represented the race and competition. Because, as emphasized in the movie, the offspring of this bird starts life by murdering the unhatched chicks of another bird in the nest of the latter. The bird symbolizes the "fight or die" strategy.

Astronaut Pen: This pen represents perfection. The pen was gifted to Professor Viru by his teacher, and when his teacher suggested that he should gift the same pen to a perfect student like him in the future. Thus, a deadly race is run to reach the astronaut pen. The pen symbolizes the overwhelming competition in a deadly race.

A, B, C: These letters actually reflect the hierarchical and stratified structure in the education system. Each letter represents a unique category. Students are divided into grades to include each group in a

letter system. Thus, as a signifier, A indicates success and prestige, B indicates mediocrity, and C indicates the lowest class and dysfunction. Thus, based on these letters, their semiotic functions and meanings, they are tokens and separators. In the letter system, individuals are not characterized by their qualifications and skills, but by brackets of success, grade and competition. Individuals are separated like ancient stamps or cascaded like automatons of modern times. These letters are also indicators of the social fractures and distances between the students. These letters could also be considered the indicators of the reconstruction of the ancient Indian caste system.

5. CONCLUSION

Motion pictures are a medium where education could be reflected most effectively. Thus, several movies have tackled educational ideas based on certain themes and representations: *To Sir, With Love*, *Dead Poets Society*, *Good Will Hunting*, *Taare Zameen Par*, and *Freedom Writers*. One of the most important movies on education was the 2009 movie *Three Idiots* directed by Rajkumar Hirani. The present study focused on this movie to address the ideas, educational representations and approaches represented in the movie comparatively. The idea of the film includes a critique of the system and mentality that was cleverly constructed by the director. The analysis of the character expressions and the indicators in the movie revealed interesting data on the comparison of the conventional and contemporary educational approaches. It was observed that two approaches were addressed in the movie: conventional and contemporary educational approaches. These two approaches were skillfully interspersed throughout the movie via the protagonists and representations. In the movie, the conventional approach was reflected in the school system. Professor Viru and the most popular student Chatur represented this approach. Contemporary education was reflected in individuals. Education is individual-oriented in this approach, and the dominant representative of this approach was Rancho, the black sheep of the school.

Several scenes and dialogues in the movie addressed the conventional and contemporary educational approaches. Phrases on the conventional-rota-based education approach included the following: "Life is a race", "If you do not run fast enough, they will crush you", "I failed out of fear", "If you are not the first you have lost", "If you do not have a diploma, you cannot get a job, a spouse, credit cards and prestige." One of the significant student statements about the educator-oriented education approach that ignores the interests, wishes and desires of the students was as follows: "When I was born, my father wanted me to be an engineer, nobody asked me what I wanted to be, it was predetermined". This expression is among the typical discourses in the traditional rote approach. There is no room for the student in this discourse. The student is a representation of parents and the system, and their object of desire. The student is trained to achieve the desired product and does not have the right to speak under any circumstances.

A careful screening of the movie would demonstrate that the contemporary-constructivist educational approach was also interspersed in the movie from several perspectives. The functional-practical definition of the machine by Rancho was one of the most obvious examples. When Professor Viru talks about the invention of the astronaut pen, he associated perfection and ability of the pen to write in space. Because a regular fountain pen cannot write in space. However, Viru never thought of the question "what about a pencil?" Rancho's question demonstrated the critical, questioning and contradictory dimension of contemporary education. Rancho stated that "the so-called engineers are very clever, yet they have not yet invented a machine to measure psychological pressure, or the system runs a factory, not a school." His critic targeted the fragility of the system and the suicides caused by it. Furthermore, the exam system does not improve achievement, does not arouse joy or excitement in students, but forces them into a deadly race. Exam grades only create distance between the students. They build a class structure in addition to competition. These expressions are extremely important for the demonstration of the contemporary-constructivist education approach. At the end of the movie, Rancho, who symbolizes the constructivist education, was presented as a scientist with 400 patents to emphasize the creative and inventive dimensions of contemporary education.

In conclusion, the conventional educational approach was characterized as follows in the movie: Conventional education is mechanical, rote-based, authoritarian, standard, prescriptive, exclusionary, discriminatory and abrasive. The basic and dominant concepts in this approach include success, competition, ranking, prestige, excellence, etc. Contemporary education approach is characterized by qualities such as criticism, questioning, awareness, creativity, construction, innovation, opposition, and non-conventionality. The basic concepts in this approach include interest, desire, ability, need, intelligence, skill, learner-orientation, collectivity, contingency, reflexivity, etc. The comparison of the characteristics and basic concepts of these approaches would reveal that both approaches were skillfully compared in the movie. The administrator, cuckoo, astronaut pen, and letter grades signified the education system. Conventional education prioritized the educating of the students, who were perceived as objects that need to be educated and objects of investment in this approach, while contemporary education was learner oriented. It prioritizes the differences between the interests, desires, talents, skills and intelligence of the students. The conventional education system, on the other hand, is merciless; it challenges students to a race and eliminates unsuccessful ones. The modern education system prioritizes student potential and creativity and allows them to realize themselves through education. This is so at least at the theoretical level. In fact, at the end of the movie, Rancho, who represented contemporary education, is presented as the manager of a free education and technology island that prioritize talent.

Reference

- Agocuk, P. (2016). A Film Analysis and Interpretation on the Amarcord Film. *International Journal of Social Research*, 7(31), 8-18.
- Akdag, B. (2006). Alternative Education Models. *Bell and Break Magazine*, 1(6), 34-44.
- Akmese, Z. (2020). The Content and Comprehension Effect of Framing on Television. Esennur Siner (Eds.). *Television 4.0, New Curriculum, New Tracks in the Society 5.0 Period*. Literature Publications.
- Askun, I. C. (1980). Traditional Educational Tools and Methods against Contemporary Educational Technology. *Fiction*, 3(1), 304-313.
- Bikic, N. C. (2021). A Critical Analysis of Traditional Education Concept through Three Idiot Films. *Journal of Cultural Studies*, 1(8), 76-92.
- Birbicer, B. (2017). *Whiteboard Blackboard: A Critical Look at the Modern School System*. Maarif Mektepleri Publishing.
- Coban, B. (2003). Discourse, Ideology, and Action: The Struggle to Resolve the Struggle between Power and Opposition. Baris Coban at al. (Eds.). *Discourse and Ideology: Mythology, Religion and Ideology*. Water Publications.
- Coskun, B. (2018). The Structure and Functioning of the Turkish Education System. Mehmet Gultekin (Eds.). (2018). *In Introduction to Educational Science*. Anadolu University Press.
- Celik, H. at al. (2008). Discourse Analysis. *Atatürk University Faculty of Education Journal of Educational Sciences*, 27(27), 99-117.
- Dijk, V. (2003). Discourse and Ideology: a Versatile Approach. Baris Coban at al. (Eds.). *Discourse and Ideology: Mythology, Religion, Ideology*. Water Publications.
- Erkut, E. (2022). *System Desperate: Education is in you*. Dogan Book.
- Fer, S. (2014). *Learning Teaching Theory and Approaches*. Memoir Publishing.
- Foucault, M. (2011). Discourse. *Basic Ideas in Sociology*. (Umit Tatlıcan Tra). Sentez Publishing.
- Freire, P. (1991). *Pedagogy of the Oppressed*. (D. Hattatoğlu and E. Özbek Tra). Ayrıntı Publications.
- Girgin, M. (2017). *Education Films*. Vize Publishing.
- Gul, S. S. at al. (2020). Content and Discourse Analysis in Social Sciences. *Pamukkale University Journal of Social Science Institute*, 42(1), 181-198.
- Gultekin, M. (2018). Historical Foundations of Education. M. Gultekin (Eds.). *In Introduction to Educational Science*. Anadolu University Press.
- Gunes, C. D. (2013). Discourse and Power in Michel Foucault. *Anxiety Uludag University Journal of the Faculty of Science*, 21(21), 51-69.
- Gunes, F. (2015). "Basic Concepts and Contemporary Trends in Education". Firdevs Gunes (Eds.). *Introduction to Educational Science*. PEGEM Academy.
- Gokalp, A. at al. (1998). An Evaluation of Poetry in Terms of Semiotics: Book Names in a Dictionary. Prof. Dr. Dursun Yildirim Armağani. Ankara: Prof. Dr. Dursun Yildirim Armağani Publishing.
- Hussain, S. at al. (2016). The Impact of the Indian Movie, Three Idiots (2009) on Attitudes to Education. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theater and Performance*, 21(2), 242-246.
- Ilich, I. (2022). *Schoolless Society*. (Mehmet Özey Tra.). Sule Publications.

- Namaz, Y. (2023). A Bibliography of Educational and Educator-Themed Films and Analysis of Three Education-Themed Films. *Erciyes Journal of Communication*, 10(1), 369-394.
- Rousseau J. J. (2014). *Emile: A Child is growing up*. Selis Books.
- Sancar, S. (2008). *The Adventure of Ideology*. Imge Bookstore Publishing.
- Silman, F. (2019). *Films on Education: A Guide for Teachers and Prospective Teachers*. PEGEM Academy.
- Sonmez, V. (2014). *Philosophy of Education*. Memoir Publications.
- Sozen, E. (1999). *Discourse: Uncertainty, Exchange, Knowledge, Power and Reflexivity*. Paradigm Publications.
- Turkcan, B. (2013). A Semiotic Approach in the Analysis of Children's Paintings. *Educational Sciences in Theory and Practice*, 13(1), 585-607.
- Yakar, H. (2013). The Educational Use of Motion Picture Films: A Historical Evaluation. *HAYEF Journal of Education*, 10(1), 21-36.
- Yilmaz, K. at al. (2013). The Relationship between Teachers' Beliefs and Their Views on Teacher-Student Relationships. *Journal of Education and Training Research*, 2(4), 205-219.
- Yildirim, N. at al. (2016). Educational Analysis of Aamir Khan Films: A Qualitative Evaluation of 3 Idiots (3 Stupid) and Taare Zameen Par (Every Child Is Special). *Journal of Atatürk University Fine Arts Institute*, (36), 210-244.
- Yurdigul, A. (2014). An Approach Trial on the Place of the Phenomenon in the Cinematographic Narrative (The Case of the Movie "Honey"). *EKEV Academy Journal*, (60), 487-502.
- Yuksel, A. A. (2015). School, Teacher and Student Representations in Cinema Films in Turkey as a Cultural Product. *Global Media Journal TR Edition*, 6(11), 1-17.

GENİŞLETİLMİŞ ÖZET

1. Giriş

Sinema ortaya çıkışından itibaren toplum üzerinde etkin bir sanat alanı ve etkili bir kitle iletişim aracı olarak varlık göstermiştir. Diğer sanat alanlarında olduğu üzere sinema da yaşamı farklı yönleriyle ele alır ve gerçek hayattan edindiği tema ve temsilleri de kendi anlatım kurgusuyla yeniden biçimlendirir. Sinema sanatında, görsel ve işitsel unsurların yan yana kullanılması bir yandan filmlerin etki alanını genişletirken öte yandan sinemayı diğer kitle iletişim araçlarından ayırmaktadır. Sinema, bir sanat etkinliği olmanın ötesinde ayrıca kültür aktarımında da önemli bir işleve sahiptir. Bu itibarla toplumda hem bir yansıtıcı görevi üstlenir hem de hayattan edindiği temaları yeniden biçimlendirerek izleyiciyle buluşturur. Toplumun en temel ve köklü kurumlarından birisi eğitimidir. Toplumsal inanç ve değerler, normlar ve davranış kalıpları eğitim yoluyla iletilir. Sinema filmleri bu itibarla eğitim sahasında sıklıkla kullanılmaktadır. Nitekim alanyazına göz atıldığında; eğitim anlayışı, eğitim sistemi, öğretmen ve öğrenci temsillerinin pek çok sinema filmine konu edildiği görülmektedir. Daha yalın bir ifadeyle eğitim temsillerine (sistem, yönetici, eğitmen, öğrenci, okul, sınıf vb.) değinen pek çok sinema filmiyle karşılaşmak mümkündür: *Sevgili Öğretenim* (1967), *Ölü Ozanlar Derneği* (1989), *Can Dostum* (1997), *İlkbahar Yaz Sonbahar Kış* (2003), *Yerdeki Yıldızlar* (2007), *Özgürlük Yazarları* (2007), ve *Karatahtanın Ötesi* (2011) gibi. Öte yandan sinemada eğitim temalı filmlerin, daha çok hoca-öğrenci, okul, sınıf ve disiplin gibi eğitimin çeşitli bileşenleriyle ilişkili olduğu görülmektedir. Ancak eğitim sistemi veya anlayışlarının işlendiği sinema filmlerine de rastlamak mümkündür. Eğitim anlayışının odağa yerleştirildiği filmlerin başında Rajkumar Hirani'nin yönettiği ve Aamir Khan'ın canlandırdığı 2009 Hint yapımı *Üç İdiot* filmi gelir. *Üç İdiot* (3 Aptal): Rajkumar Hirani tarafından yönetilen ve başrollerini Aamir Khan, Kareena Kapoor gibi ünlü isimlerin paylaştığı 2009 Hint yapımı bir sinema filmidir. Ezber, rekabet, sıkı disiplin ve otoriteyle kuşatılmış eğitim sisteminin keskin bir eleştirisinin yapıldığı filmde, karakterlerin öğrencilik öykülerinden hareketle; eğitim anlayışları, okul, eğitmen tavrı, ebeveyn tutumları ve çevresel baskı gözler önüne serilmektedir. Filmde esas olarak iki farklı anlayışın çerçevelendiği görülmektedir: geleneksel ve çağdaş eğitim. Bu iki anlayış, filme karakter ve temsiller üzerinden ustaca serpiştirilmiştir. Filmde geleneksel anlayış, okul sistemi etrafında canlandırılır. Bu anlayışı temsilen, filmde, Profesör Viru ile okulun gözde öğrencisi Çatur'a yer verilir. Çağdaş eğitim ise birey özelinde sahnelenir. Eğitim burada birey merkezlidir ve bu anlayışın başat temsilcisi de okulun ayrıksı otu Rancho'dur. Hem geleneksel hem de çağdaş eğitim anlayışlarına dair filmde kodlanan pek çok sahne ve söylem bulunmaktadır. Geleneksel-ezberci eğitim anlayışına ilişkin; "Hayat bir yarışır", "Eğer hızlı koşmazsan ezerler seni.", "Korkudan başarısız oldum", "Eğer birinci gelmezseniz kaybedersiniz.", "Eğer diploman olmazsa; işin, eşin, kredi kartların ve saygınlığın olmazdı" vb. örnekler gösterilebilir. Öğrencilerin; ilgi, istek ve arzularının göz ardı edildiği eğitmen merkezli eğitim anlayışına ilişkin en çarpıcı ifadelerden birisi de şudur: "Doğduğumda babam mühendis olmamı istemiş, ne olmak istediğimi kimse sormadı, ne olacağım zaten önceden belirlenmişti". Bu tarz bir ifade, geleneksel-ezberci yaklaşımın en tipik söylem biçimlerinden biridir. Bu söylemde öğrenciye yer yoktur. Öğrenci, aile ve sistem ikilisinin bir tasarımıdır, onların arzu nesnesidir. İstendiği ve ihtiyaç duyulduğu biçimde yetiştirilir ve öğrenciye hiçbir surette söz hakkı tanınmaz.

2. Metot

Niteliği, kalitesi ve kazanımları açısından eğitim anlayışlarının sıklıkla karşılaştırıldığı bilinmektedir. Eğitim temsillerinin odağa alındığı bu çalışmada, geleneksel ve çağdaş eğitim anlayışları *Üç İdiot* filmi üzerinden karşılaştırılmaya tabi tutulmaktadır. Diğer bir deyişle araştırmanın konusunu, geleneksel ve çağdaş eğitim anlayışlarının bir film örneği üzerinden nasıl işlendiğinin ortaya çıkarılması oluşturmaktadır. Bu doğrultuda filmde yer alan karakterlerin eğitsel açıdan neyi temsil ettiği ve hangi eğitim anlayışıyla temsil edildiği film örneğinde analiz edilmeye çalışılmaktadır. Eğitim temasını işleyen başka filmler olmakla beraber kapsam olarak çalışma, *Üç İdiot* filmiyle sınırlandırılmıştır. Ayrıca film bütün (sinematografik-yönetmel) yönleriyle ele alınmazken yalnızca ilgili temsiller, sahneler ve gösterenler dikkate alınmıştır. Bir de yönetsel sınırlamadan bahsedilebilir. Bu bakımdan film, yöntem

olarak, çerçeveleme bakış açısıyla; analiz tekniği olarak da söylem ve gösterge analizleriyle sınırlı tutulmuştur. Bu arka plandan hareketle söz konusu çalışmada, Üç İdiot filminde yer alan eğitimsel temsillerin neler olduğu ve bu temsillerin hangi eğitim anlayışları çerçevesinde değerlendirilebileceği konu edinilmektedir. Çalışmada, bir yandan filmin eğitimsel boyutları üzerinde durulurken öte yandan eğitim anlayışları karakterler bazında karşılaştırmalı bir biçimde analiz edilmeye çalışılmaktadır. Çalışma temelde farklı eğitim anlayışlarının film örneği üzerinden nasıl işlendiğini ortaya çıkarmayı hedeflemektedir. Daha somut biçimiyle araştırmanın hedefini şöyle de izah etmek mümkündür. Geleneksel eğitim anlayışına yöneltilen eleştirelliğin filme nasıl serpiştirildiğini göstermek ve çağdaş eğitim felsefesinin hangi temele dayandığını, filmde oluşturulan karakterler ve replikler bağlamında ortaya çıkarmaktır. Çalışma şu açılardan önem arz etmektedir: bir sinema filmini eğitimsel açıdan çözümlemesi, eğitim temsillerinin yanı sıra eğitim anlayışlarına odaklanması, bunları karşılaştırmalı bir biçimde analiz etmesi, son olarak da söylem ve gösterge analizi gibi sosyal bilim tekniklerine bir sosyo-eğitim çalışmasında yer veriyor olması. Çağımızın bilgi, bilim ve bilişim toplumu oluşu itibarıyla bilginin nasıl üretildiği, üretiminde hangi yöntemlerin tercih edildiği, nerede ve nasıl kullanılacağı önem arz eden meselelerdir. Bilhassa metodolojik tercihler son derece önem arz eder. Zira bilimsel yetkinlik; kuramsal ve metodolojik özgünlüğe bağlıdır. Diğer bir deyişle bilimsel araştırmalara kimliğini kazandıran, araştırmada tercih edilen metodoloji ve kullanılan tekniklerdir. Buradan hareketle söz konusu çalışmada, yöntem olarak nitel bir araştırma deseni olan *çerçeveleme çözümlemesi* modeli esas alınmıştır. Yöntemsel açıdan “çerçeveleme çözümlemesi” esas alınırken veri analiz tekniği olarak da söylem ve gösterge analizleri tercih edilmektedir. Bu doğrultuda filmde geçen kimi ifade ve gösterenlerin, eğitimde hangi yaklaşım biçimlerine denk düştüğü söylem ve gösterge analizine tabi tutularak incelenmektedir.

3. Bulgular

Filmde sonuç itibarıyla geleneksel eğitim anlayışının şöyle karakterize edildiği görülmektedir. Geleneksel yetişek; mekanik, ezberci, otoriter, standart, kuralcı, dışlayıcı, ayrımcı ve yıpratıcıdır. Bu anlayışın temel ve baskın kavramlarıysa; başarı, rekabet, birincilik, saygınlık, mükemmellik vb. leridir. Çağdaş eğitim anlayışı ise; eleştirelilik, sorgulayıcılık, farkındalık, yaratıcılık, inşa, yenilik, aykırılık ve teamülleri bozma gibi nitelikleriyle karakterize edilmektedir. Bu anlayışın temel kavramlarına bakacak olursak; ilgi, istek, arzu, kabiliyet, ihtiyaç, zekâ, beceri, öğrenen merkezlilik, kolektivite, olumsuzluk, düşünümSELLİK vb. kavramların ön plana çıkarıldığı görülecektir. Nitelikleri ve temel kavramları paranteze alındığında her iki anlayışın, film özelinde ustaca karşılaştırıldığını söylemek mümkündür. Geleneği temsilen; yönetici, guguk kuşu, astronot kalem, harf sistemleri gibi gösterenlerin yanı sıra eğitim sistemi ön plana çıkarılmaktadır. Geleneksel yetişek, öğrencileri terbiye etme anlayışı üzerine şekillenir ve öğrenciler bu anlayışta eğitilmesi ve yatırım yapılması gereken nesnelere olarak düşünülür. Çağdaş yetişek ise öğrenen merkezlidir. Öğrencilerin; ilgi, arzu, yetenek, beceri ve zekâ farklılıklarına önem verir. Öte yandan geleneksel eğitim sistemi, kısıcıcıdır; bu sistem, öğrencileri yarışa tabi tutar ve başarısız olanları eler. Çağdaş eğitim sistemi ise; öğrencilerin, potansiyellerine ve yaratıcılıklarına önem verir ve onların eğitim sayesinde kendini gerçekleştirmelerine olanak sağlar. En azından teori düzeyinde bu böyledir. Nitekim filmin sonunda çağdaş eğitimi temsilen Rancho, yeteneklerin sergilediği özgür bir eğitim sistemi ve teknoloji adasının yöneticisi olarak seyircinin karşısına çıkarılır.

ARAŞTIRMANIN ETİK İZİNİ

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Anket, mülakat, odak grup çalışması, gözlem, deney, görüşme teknikleri kullanılarak katılımcılardan veri toplanmasını gerektiren nitel ya da nicel yaklaşımlarla yürütülen her türlü araştırmalar, insan ve hayvanların (materyal/veriler dahil) deneysel ya da diğer bilimsel amaçlarla kullanılması, insanlar üzerinde yapılan klinik araştırmalar, hayvanlar üzerinde yapılan araştırmalar, kişisel verilerin korunması kanunu gereğince retrospektif çalışmalar için Etik Kurul İzni gerekmektedir. Ancak “Geleneksel ve Çağdaş Eğitim Anlayışlarının Üç İdiot Filmi Üzerinden Karşılaştırmalı Bir Analizi (Comparative Sociological Analysis of the Conventional and Contemporary Educational Approach in the Movie Three Idiots)” adlı bu çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden, konu ile ilgili kaynakların toplanması ve analize tabi tutulması olarak tanımlanabilecek bilimsel bir araştırma yöntemi olan doküman incelemesi ile gerçekleştirilmiştir. Bu sebeple araştırma için Etik Kurul İzni alınmamıştır.



Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)

Bolu Abant İzzet Baysal University
Journal of Faculty of Education

2024, 24(2), 1141 – 1164. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2024.-1443232>



Okul Yöneticilerinin Alternatif Finansman Arayışları: Liselere Yönelik Bir Durum Çalışması *

Alternative Financing Seeking of School Administrators: A Case Study for High Schools

Gülenay Nagihan KILIÇ¹ , Mithat KORUMAZ² , İbrahim KOCABAŞ³ 

Geliş Tarihi (Received): 11.03.2024

Kabul Tarihi (Accepted): 09.06.2024

Yayın Tarihi (Published): 24.06.2024

Öz: Eğitimin maliyetlerinin ve eğitime olan talebin artması nedeniyle eğitimin ihtiyaç duyduğu finansman kaynakları yeterli olmamaya başlamıştır. Dünyadaki bütün ülkeler eğitim finansmanında yeni arayışlar içerisine girmektedir. Eğitim kurumları bu durumdan olumsuz olarak etkilenmektedir. Bu problemi çözmek için okul yöneticileri alternatif finansman arayışına girmiştir. Bu araştırma kapsamında okul yöneticilerinin okullarına alternatif finansmanı hangi yöntemlerle sağlamaya çalıştığı ve sağlanan kaynak ile hangi çalışmaların gerçekleştirildiğini belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırma, nitel araştırma yaklaşımlarından durum çalışması desenine uygun olarak tasarlanmıştır. Çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitliliğe uygun olarak belirlenmiş ve proje okullarında görev yapan okul yöneticileri ile okul aile birliği başkanı olmak üzere 11 katılımcıdan oluşmaktadır. Araştırma verileri içerik analiziyle analiz edilmiştir. Analiz sonucunda 'okul bütçesi', 'okul ihtiyaçları' ve 'öğrenci desteği' temalarına ulaşılmıştır. Araştırma sonucu okullarda en sık yaşanan sorunlardan birinin finansman sorunu olduğu ve okul türlerine göre yöneticilerin bu sorunu çözme yöntemlerinin farklılık gösterdiği bulunmuştur. Okullara sağlanan alternatif finansman kaynakları öncelikle okulun fiziki ihtiyaçlarını gidermek için kullanılırken, öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimlerini sağlamak için de çalışmalar yapılmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre okul aile birlikleri alternatif finansman konusunda okul yöneticilerine fazla destek olamamakta ve genellikle öğrenci velilerinden bağış toplama çalışmaları gerçekleştirilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Alternatif finansman, Okul yöneticisi, Okul aile birliği, Durum çalışması, Eğitim ekonomisi

&

Abstract: Due to the increasing cost of education and the growing demand for quality education, available financial resources become insufficient. This situation is having a negative impact on educational institutions worldwide. To respond to this challenge, school administrators have explored alternative funding methods. This study aims to identify the strategies used by school administrators to obtain alternative sources of funding for their institutions and how these resources are allocated. In this study, a qualitative approach, specifically a case study design, was chosen to examine this issue in depth. Study participants were selected using purposive sampling methods to ensure maximum diversity, including school administrators and working parent-teacher association (PTA) presidents in project schools. Data analysis revealed two overarching themes related to school administration and one theme related to PTA, each with multiple categories. As a result of the analysis, the themes of 'school budget', 'school needs' and 'student support' were reached. According to the results of the study, the main problem faced by schools is financial shortage, and the strategies adopted by administrators vary depending on the type of school. Although alternative sources of financing are primarily aimed at meeting the physical infrastructure needs of schools, there are also efforts to improve students' academic and social development. The study also highlighted that PTAs do not contribute significantly to school administrators in terms of alternative funding. They often depend on donations from students' parents. This study highlights the key financial challenges faced by educational institutions and provides insight into the various strategies adopted by school administrators to address these challenges. This knowledge and improve students' overall educational experience.

Keywords: Alternative financing, School administrator, Parent-teacher association, Case study, Educational economics

Atıf/Cite as: Kılıç, G.N., Korumaz, M., ve Kocabaş, İ. (2024). Okul yöneticilerinin alternatif finansman arayışları: Liselere yönelik bir durum çalışması. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)*, 24(2), 1141-1164. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2024.-1443232>

İntihal-Plagiarizm/Etik-Ethic: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/pub/aibuelt>

Copyright © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University– Bolu

*Bu çalışma 17. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

¹ Sorumlu Yazar: Arş. Gör. Gülenay Nagihan KILIÇ, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Eğitim Yönetimi, gnkilic@fsm.edu.tr, ORCID: 0000-0002-6280-8537

² Doç. Dr. Mithat KORUMAZ, Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Yönetimi, mkorumaz@yildiz.edu.tr, ORCID: 0000-0003-1800-7633

³ Prof. Dr. İbrahim KOCABAŞ, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Eğitim Yönetimi, ikocabas@fsm.edu.tr, ORCID: 0000-0002-3540-2427

1. GİRİŞ

Eğitim, gelişmekte olan toplumların en çok yatırım yaptıkları alanların başında gelmektedir. Türkiye'nin de içerisinde yer aldığı bu toplumlarda buna paralel olarak eğitim harcamaları her geçen gün artmaktadır. Türk Eğitim Derneği'nin (2019) Bir Bakışta Eğitim başlıklı raporuna göre, Türkiye'de ortaöğretim kurumlarına yapılan kamu harcamalarının Gayri Safi Yurtiçi Hasıladaki (GSYH) payı %17 olarak belirlenmiştir ve bu oran OECD ortalamasının altında kalmaktadır. Diğer yandan aynı rapora göre Türkiye'nin öğrenci başına yaptığı harcama OECD ülkelerinden daha azdır. Ayrıca eğitim harcamalarının %74,5'i kamu kaynağından, %13'ü hane halkı gelirinden, diğer kısım ise özel ve uluslararası kaynaklardan sağlanmaktadır. Eğitim finansmanının büyük kısmının kamu kaynaklarından karşılanıyor olması ilk bakışta toplumun tabanına yayılmış bir fırsat eşitliğinin sağlanabilmesi için ön koşul olarak kabul ediliyor olsa da paralel alanda neo-liberal iktisadi varsayımların esas alındığı bir yapı içerisinde eğitim harcamalarının çoğunluğunun kamu kaynaklarının kullanılarak karşılanıyor olması uzun vadede sürdürülebilir olmadığı gibi aynı zamanda devlet kaynaklarının tükenmesi ve verimli bir biçimde kullanılamaması, bütçenin üzerindeki aşırı yükü kaldıramaması ve sosyoekonomik açıdan öncelikli konuların ertelenecek olması gibi kaygıları da beraberinde getirmektedir.

Türkiye'de eğitime ayrılan bütçenin, GSYH içindeki oranının 2016 yılından itibaren her yıl azalması (ERG, 2019; MEB, 2018) ve okullardaki eğitim faaliyetlerinin sürdürülebilmesi için gereken masrafların gün geçtikçe artması okul yöneticilerini alternatif finans kaynakları aramaya itmektir. Ayrıca okul yöneticilerinin alternatif finansman sağlama konusunda bir arayış içerisinde olduğunu göstermektedir. Eğitim ulusal bir yatırım olarak kabul edilmektedir. Eğitim yatırımlarının artması bireyler ve toplum için önemli etkiler yaratır. Eğitimden bireysel faydalarının yanında, toplumsal fayda da beklenmesi eğitim yatırımlarının geleceğe yönelik ve değerli olduğunun bir göstergesi olarak kabul edilebilir. Ekonomik büyümedeki artışın önemli bir bölümünün işgücünü oluşturan bireylerin eğitim düzeyinin artmasından kaynaklandığı ortaya koyulmuştur (Çakmak, 2008). Eğitimli bireylerin ekonomiye katkısı da göz önünde bulundurulduğunda eğitim için yapılan harcamaların önemi artmaktadır. Türkiye'de temel eğitimin zorunlu olması nedeniyle eğitim finansmanının %79 gibi büyük kısmı kamu kaynaklarından sağlanmaktadır. Eğitim bütçesi yıllara göre rakamsal olarak artış gösterse de istatistik raporlarına göre milli gelire oranla ayrılan payın yüzdesi özellikle son dört yılda giderek azalmıştır. Eğitime ayrılan bütçenin azalmasıyla işgücünün eğitim düzeyinin düşeceği ve buna bağlı olarak ekonomik büyümede de düşüşün yaşanacağı söylenebilir.

Bu noktada eğitim örgütlerinin finansmanı ve alternatif finansman arayışları gün geçtikçe daha da ön plana çıkan bir konu olmaya başlamıştır. Bu bağlamda düşünüldüğünde okulların finansmanına ilişkin çok sayıda araştırmanın yapılmış olduğunu söyleyebiliriz. Örneğin Özer vd., (2015) okullardaki gelir ve giderler arasında eğitim süreçlerini aksatabilecek kadar önemli bir dengesizlik yaşandığını belirtmektedir. Ayrıca finansal çıkmaz yaşayan okul müdürlerinin plan ve hedeflerine ulaşamayınca mesleki ve kurumsal sıkıntılar yaşadığı ve bu nedenle alternatif çözüm yollarını kendi okullarının koşullarına uygun olarak bulmaya çalıştıkları fakat bu girişimin yöneticilerin, eğitimin niteliğini arttırmak için çalışmak yerine finans kaynakları aramasının mesleki bir ikilemde bıraktığı bilinmektedir (Yaman, 2019). Okul müdürlerinin çoğu okulun ihtiyaçlarını bütçe dışı kaynaklardan sağlamak zorunda kalmaktadır (Alpay, 2011). Okul dışı kaynaklardan sağlanan bütçeyle ilişkili olarak okul yöneticileri eğitim finansmanı politikalarını uygulamada bakanlık ve okul temelli iki sorun yaşamaktadır (Altunay, 2017). Bütçenin sınırlı olması bakanlık temelli, personel giderleri ve eğitim giderleri gibi konular da okul temelli sorunları oluşturmaktadır. Çınkır (2010b) ise okul müdürlerinin bütçeyle ilgili sorununun, devlet bütçesinden sağlanan eğitim katkılarının okullara yansıtılmadığından kaynaklandığını belirtmiştir. Yapılan bu çalışmalar okul yöneticilerin okulların finansmanını sağlamada sorun yaşadıklarını ve bu nedenle alternatif yöntemlere başvurduğunu ortaya koymaktadır. Okul yöneticilerinin alternatif finansman arayışları giderek artmakla birlikte bu alanda yapılan betimleyici çalışmaların azlığı dikkat çekmektedir. Yükseköğretimde alternatif finansman konusunda çalışmalar (Akça, 2012; Göksu, 2014; Kabasakal, 1995) yapılmış olmasına karşın bu araştırmaların ekonomi alanında çalışanlar tarafından

yapılmış olması eğitim alanındaki yetersizliği göstermektedir. Bu nedenle araştırmada, okul yöneticilerinin okula alternatif finansman sağlama yöntemlerini incelemek amaçlanmıştır. Araştırma kapsamında okul yöneticilerinin alternatif finansmanı hangi yöntemlerle sağladığını belirlemek temel amaçtır. Bu amaç kapsamında, okula sağlanan alternatif finansmanın hangi ihtiyaçların karşılanmasında kullanıldığı, bu süreçte ne gibi zorluklarla karşılaştığı, okul içi ve dışında kimlerden katkı aldığının ortaya koyulması amaçlanmıştır. Araştırmanın, genelde tüm kademelerdeki okul yöneticilerine alternatif finansman arayışlarında yol göstermesi, özelden ise lise kademesinde görev yapan okul yöneticilerine yardımcı olması, öğrenci velilerini okulun alternatif finansmanı konusunda bilgilendirmesi, bu kapsamda aile katılımını olumlu anlamda arttırması ve aynı zamanda Türkiye’de okul finansmanı alanında çalışan az sayıda araştırmacıya teori ve uygulama alanında veri sağlaması beklenmektedir.

Eğitim ve Finansman

İkinci Dünya Savaşından sonra özellikle, gelişmekte olan ülkelerde eğitim sistemi genişlemiş ve öğrenci sayıları artmıştır. Bu genişlemeyle birlikte kamu tarafından karşılanan eğitim harcamaları da artış göstermiştir. Gelişmekte olan ülkeler bu artışı sağlamakta güçlük çekmiş ve neo-liberal iktisadi varsayımlara dayanan yeni ekonomik modelin bir gereği olarak maliyeti azaltmak için okula geç başlama, öğrenim süresini kısaltma, çoklu eğitime geçme, öğretmen maliyetini düşürme gibi önlemler almışlardır (Kavak ve Ekinci, 1994). İkinci Dünya Savaşının etkileri tüm dünyada olduğu gibi Türkiye’de de görülmüştür. Öncelikle siyasi alanda olsa da sosyal, ekonomik ve eğitim alanında da değişimler yaşanmıştır (Taşdöven, 2013). Türkiye’de 1923 İzmir İktisat Kongresi ile liberal ekonomiye geçilmiş ve sosyal devlet anlayışı benimsenmiştir. Bu nedenle toplumdaki her bireyin eğitim almasını sağlamak devletin bir görevi olarak kabul edilmiştir. Anayasanın 42. maddesine göre, ilköğretim kız ve erkek vatandaşlar için zorunludur ve devlet okullarında parasızdır (Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, 1982: 42). Devletin bu görevini yerine getirmesi için 1927 yılında çıkan Maarif Vergisi ile ilköğretime kamudan kaynak sağlanmıştır. 1739 sayılı kanunun 7. maddesine göre ilköğretim görmek her Türk vatandaşının hakkıdır ve 8. Madde gereğince fırsat ve imkân eşitliği sağlaması açısından eğitim kamu finansmanı sağlanır (Milli Eğitim Temel Kanunu, 1973). Temel eğitimin toplumsal faydalarının daha fazla olması, devletlerin eğitim maliyetini karşılamasını zorunlu hale getirmiştir. Aynı zamanda ekonomik büyümenin de eğitim üzerinde olumlu etkilerinin olduğuna ilişkin görüşler de ağır basmaktadır (Mammadov, 2018). Bu görüşlere göre eğitim ülkelerin gelişmişlik düzeyini belirlemede büyük bir etken olduğundan eğitime yapılan yatırımlar önem kazanmaktadır. Eğitime yapılan yatırım arttıkça eğitimin niteliği de artmaktadır (Alpay, 2011). Devletler eğitimin niteliğini arttırmak, ekonomik düzeyini geliştirmek, toplumun refahını arttırmak ve gelişmişlik düzeyini yükseltmek için eğitime yatırım yapmaktadır.

Eğitimin bireyler ve devlet için bir maliyeti vardır. Maliyet; bir işin, üretimin ya da hizmetin gerçekleştirilebilmesi için kullanılan kıt ekonomik kaynakların değeridir. Eğitim hizmetinin gerçekleştirilmesi için kullanılan kaynaklar da eğitimin maliyetini oluşturur (Gümüş ve Şişman, 2014). Eğitimde toplam maliyet, doğrudan maliyet, dolaylı maliyet, ortalama maliyet, marjinal maliyet, sabit ve değişken maliyet olmak üzere dört maliyet türü vardır. Eğitim maliyetleri çeşitli faktörlerden olumlu veya olumsuz olarak etkilenmektedir. Öğrenci sayılarının artışı, sınıf tekrarları, devamsızlık, okul terkleri, ilgi ve bilgi eksikliği, başarı oranının düşüklüğü gibi faktörler eğitimin maliyetini olumsuz yönde etkiler (Gümüş ve Şişman, 2014). Türkiye’de genç nüfusun fazla olmasından dolayı eğitimin maliyeti artmakta ve devlet bütçesinin önemli kısmı eğitim giderleri için ayrılmaktadır.

Eğitim maliyetlerini karşılamak için finansmana ihtiyaç duyulmaktadır. Finansman; fon sağlamak ve bu fonu etkin olarak kullanmaktır (Alpay, 2011). Eğitim finansmanı da eğitim maliyetlerini karşılamak için kaynak sağlanmasını ifade etmektedir. Eğitim yatırımları, personel maaşları, eğitim planlaması giderleri, eğitim için kullanılan gerekli donanımlar ve cari giderler eğitim finansmanı kapsamında incelenir

(Gümüş ve Şişman, 2014). Eğitim finansmanı ile personel giderleri, cari giderler, sermaye giderleri ve diğer giderler karşılanmaktadır ve personel giderleri, maliyetin büyük kısmını oluşturmaktadır (Eldeniz, 2018). Eğitim için ayrılan bütçenin büyük kısmının toplam maliyeti karşılamak için harcandığı görülmektedir. Bu durum eğitim olanaklarını iyileştirmek için yeterli kaynak ayrılmasına engel olmaktadır.

Okullara yeterli finansman sağlanmadığında, öğrencilerin eğitime devam edebilmesi için ailelerin okula ödeme yapması gerekmektedir. Aile ödeme yapmakta zorlandığında öğrenci okula devam edememektedir (Arenas, 2005). Sosyoekonomik düzeyi düşük bölgelerdeki öğrencilerin aileleri, çocuklarına yeterince destek olamadığı için bu öğrenciler okullara yetersiz bütçe ayrılmasından daha fazla etkilenmektedir (Jackson vd., 2015). Bu bölgelerde öğretmenlere yapılan maddi destek ise öğrenci başarısını olumlu yönde etkilemektedir (Cowan ve Goldhaber, 2018). Bu durumda öğrencilerin sosyoekonomik düzeyi de eğitimde adaletsizliğe neden olmaktadır. Devletler, tüm öğrencilere eğitim imkânı sunmak, eğitim sonuçlarını iyileştirmek ve okullara adil bir şekilde fon sağlamak için finansman sistemi geliştirmelidir (Baker vd., 2014). Eğitim finansmanı alanındaki çalışmaların çoğu her öğrenciye yeterli eğitimi vermek için fon sağlama amacı üzerine yoğunlaşmaktadır fakat yeterli eğitim standardının maliyetini hesaplama ve maliyetin hangi finansmanla sağlanacağı sorusuna cevap bulamamıştır (Augenblick vd., 1997). Bu nedenle eğitim finansmanı ile ilgili sorunlar güncelliğini korumaktadır.

12.01.1961 tarihli, 10705 sayılı Resmî Gazetede yayımlanan 222 sayılı Kanununun 76. maddesinde ilköğretime ait gelir kaynakları; devlet gelirin %3'ünden az olmayacak şekilde ayrılan pay, özel idarelerin bütçesinin en az %20'lik kısmı, köy bütçe gelirin %10'luk kısmı, belirlenen miktara göre vakıflardan ayrılan hisseler, yapılan yardımlar, faizler ve kullanılmayacak durumda olan okul bina ya da arsalarının satışından elde edilen gelirlerdir (İlköğretim ve Eğitim Kanunu, 1961). 2019 yılında eğitim için ayrılan bütçenin merkezi yönetim bütçesine oranı %17 olarak belirlenmiştir (MEB, 2018). Millî Eğitim Bakanlığının 2020 yılı bütçe sunuş raporuna göre son beş yılda eğitim için ayrılan bütçe rakamsal olarak artış gösterse de (76 milyardan 125 milyara) yurtiçi hasılaya oranının azaldığı (%4,21'den %3,65'e) (Selçuk, 2020) görülmektedir. Eğitime ayrılan payın azalması eğitimin niteliğini de etkilemektedir.

Eğitimde Finansman Politikaları

Eğitim finansmanı, eğitim yönetimiyle ilgili süreçleri parasal kaynak kullanılması açısından inceler (Tural, 2002). Finansman sadece ihtiyacın karşılanması değil aynı zamanda ayrılan kaynakların dağıtımını, niteliğini ve etkinliğini de inceler (Yılmaz ve Sarpkaya, 2016). Ekonomi literatüründe ise okul finansmanı eğitim sürecinde okulun girdileri ve çıktıları üzerindeki etki olarak ifade edilir (Sebold ve Dato, 1981). Eğitimde finansman, benimsenen finansman yaklaşımına göre çeşitli kaynaklardan sağlanabilmektedir. Tural (2002)'a göre kamu finansmanı, özel finansman ve karma finansman olmak üzere üç finansman politikası vardır. Kamu finansmanı yaklaşımında maliyet devletin halktan topladığı vergilerden karşılanır. Eğitim maliyetinin kamu finansmanı ile karşılanması bireyler için fırsat eşitliği oluşturur, işgücü piyasasının ihtiyaçlarının karşılanmasını sağlar ve devletin bütçesine en uygun şekilde kaynak ayrılmasına yardımcı olur (Tural, 2002). Çeşitli finansman türleri olsa da dünya genelinde ve Türkiye'de eğitim büyük oranda kamu finansmanı ile sağlanmaktadır (Serin, 1979). Fakat kamu finansmanı tek başına eğitim maliyetlerini karşılamada yetersiz kalmaktadır (Gümüş ve Şişman, 2012; Koç, 2007; Tural, 2002). Ayrıca eğitimin kamu finansmanı ile gerçekleştirilmesinin etkinliği sağlayamadığı düşüncesi yaygınlaşmakla birlikte alternatif finansman kaynakları da aranmaya başlamıştır (Akça, 2012). Alternatif finansman arayışları ise bazı engellerle karşılaşmaktadır.

Eğitim politikası eğitime ayrılan bütçe aracılığıyla gerçekleştirilmektedir. Eğitim bütçesinin belirlenmesinde öğrenci sayıları ve özellikleri, mezun öğrencilerin işe başlama oranları gibi bilgilerden yararlanılır (Alpay, 2011). Eğitimde karşılaşılan problemler de finansman belirlemede önemli bir etkidir. Bircan (1990) eğitim finansmanında yaşanan sorunları içsel ve dışsal nedenler olarak iki kısımda incelemiştir. İçsel nedenler; eğitim maliyetinin artışı, öğretim kadrosunun verimsiz oluşu ve yetersiz kalması, okul başarısızlığından kaynaklanan kayıplar, burslarda meydana gelen değişimler, finansman kaynaklarının birleşimi ve kötü yönetilmesidir. Dışsal nedenler ise; hızla artan nüfus ve bu nüfusun

talebinde farklılaşma, dış borçlar, farklı alanlardaki kamu harcamalarının artışı, kamu kaynaklarının arttırılamaması, işsizlik ve istihdam şartlarının değişimidir (Bircan, 1990). Eğitimde finansman sorunu içsel bir nedendir ve dışsal nedenlerden etkilenmektedir. Ayrıca eğitimdeki finansman sorunu öğrenci başarısını da etkilemektedir. Yapılan araştırma sonuçlarına göre öğrenci başına yapılan harcama ile öğrencilerin test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Sebold ve Dato, 1981). Bu nedenle eğitimin niteliğini ve öğrenci başarısını arttırmak için eğitime yatırım yapılması gerekmektedir.

Eğitim finansmanı ve okulların en iyi nasıl finanse edileceği sorunu okulların kendisi kadar eski konulardandır (Dayton ve Dupre, 2004). Eğitime olan talep attıkça finansman sorunları da artmaya başlamıştır. Eğitim finansmanının aşırı merkezîyetçi yapıyla yürütülmesi de eğitimde olumsuzluklara sebep olmaktadır (Ömür, 2017). Dünyada eğitimle ilgili karşılaşılan sorunlar üç grupta toplanmıştır. Bunlar, eğitim sistemi çıktıları ile işgücü ihtiyacı arasındaki denge sorunu, eğitimde fırsat ve imkân eşitliği sorunu, öğrenci sayıları ile maliyet artışına bağlı olarak finansman sorunlarıdır. Eğitim planlaması için en büyük sorun finansman yetersizliğidir. Ülkenin milli gelirinin artması bir anda gerçekleşmeyeceği için ülkeler, eğitim hedeflerini küçültme, verimlilik ve etkililiği yükseltme, nitelikten vazgeçip daha fazla öğrenciye eğitim sağlama ya da ek kaynaklar yaratmak durumundadır (Bülbül, 1984). Bu durumda ülkeler eğitimin devamlılığını ve verimliliğini sağlayabilmek için nitelikten vazgeçemeyeceklerinden alternatif finansman sağlamaya yönelmelidir.

Alternatif Finansman

Alternatif politikaları belirlemek için çeşitli finansman tipleri önerilse de bunlar çağdaş eğitim düzenlemeleri için yetersiz kalmaktadır. Bu tipler daha çok eğitimi kimin kontrol edeceği, kimin finanse edeceği ve kimin yöneteceği konularına odaklanmıştır. Eğitim finansmanına ilişkin alternatif politikalar olsa da bu politikaların kesin sonuçları çok az görülmektedir (Cummings ve Riddell, 1994). Kesin sonuçlar vermese de dünya genelinde uygulanan bazı alternatif finans politikaları yürütülmeye çalışılmaktadır.

Neo-liberal ekonomiye geçişle birlikte eğitim finansmanı uygulamaları değişmiştir. Bu değişimle birlikte özellikle ilköğretim kademesinde finansman sorunu yaşanmaktadır ve bu sorundan en çok okul müdürleri etkilenmektedir. Yöneticiler bu sorunu çözebilmek için alternatif gelir kaynağı arayışlarına yönelmektedir (Yıldız, 2018). Yöneticilerin finansman ile ilgili karşılaştığı sorunlar, bütçe yetersizliği, yardımcı personel yetersizliği, fiziki ihtiyaçların karşılanma sorunu ve okulun bulunduğu bölgenin sosyoekonomik düzeyi olarak tespit edilmiştir (Alpay, 2011). Alternatif finansman sağlamada ise üst düzey yöneticiler ve veliler okul müdürlerine sorun çıkarmaktadır. İlkokul müdürlerinin finansman sorununu çözmedeki yaklaşımı, velilerden kayıt ücreti alma şeklindedir. Okulda kullanılan kitaplar için yayınevlerinden alınan destekler, öğretmen maaşlarının yatırıldığı bankaların desteği, kantin kira gelirleri, kıyafet satışları, diploma ücretleri, anasınıfı gelirleri, okul bahçesinin eğitim dönemi dışında otopark olarak kiralanması, dernek yardımları ve kermesler de okullara alternatif finansman sağlamak için kullanılan diğer yöntemlerdendir. Okullara finansman sağlamada velilerin desteği de önemlidir (Yıldız, 2018). Finansman probleminin en fazla yaşandığı okullar velilerin sosyoekonomik düzeyinin düşük olduğu bölgelerdeki okullardır. Okulların alternatif finansman kaynakları buldukları bölgenin durumuna göre farklılaşmaktadır (Korkmaz, 2005). Ayrıca eğitim kademelerinin hepsinde finansman sorunu yaşansa da öğrenci yoğunluğu nedeniyle ilköğretimde daha fazla finansman sorunu yaşanmaktadır. Altuntaş (2005)'a göre okullarda yaşanan en büyük finansman sorunları bakım onarım giderleri, kırtasiye giderleri, ödenek yetersizliği ve eğitim araç gereçlerinin yetersizliğidir. Bu durumlarda alternatif finansman kaynağı sağlamak için okulun spor salonu, bilgisayar sınıfı ya da bahçesinin ders saatleri dışında kiralanması, kermes, sergi gibi etkinlikler düzenlenerek okula kazanç

sağlanması önerilmektedir. Kişi ve kuruluşların gönüllü katkısı özendirilerek eğitime katkı sağlanması ve bu katkının dürüstçe kullanılması için çalışılmalıdır (Koç, 2007). Bülbül (1984) de halkın okul yapımına katkıda bulunmasının, bağışlar ya da yardımlar toplanmasının, sanayi kuruluşlarının katkılarının, vakıf, dernek ya da kuruluşların katkılarının, döner sermaye gelirlerinin, kermes ve konserler düzenlenmesinin okullarda alternatif finansman sağlamaya yardımcı olabileceğini belirtmektedir.

İşgücü piyasasına katılım sağlayabilme ve kazancını arttırabilme amacıyla bireylerin eğitim talebi artmaktadır. Artan eğitim talebiyle oluşan eğitim maliyetini kamu finansmanı ile sağlamak giderek zorlaşmaktadır. Eğitim için ayrılan bütçenin büyük kısmının personel giderleri için harcanması, cari harcamalar ve sermaye giderleri okullarda finansman sorunu yaşanmasına neden olmaktadır. Okul müdürleri oluşan finansman sorununu çözmek için vakit ayırmak zorunda kaldığında asıl görevleri olan eğitim hizmetlerinin geliştirilmesi için vakit ayıramamakta ya da daha az vakit ayırmak zorunda kalmaktadır. Bu durum okullarda nitelik sorununun yaşanmasına da neden olabilmektedir. Okul müdürlerinin alternatif finansman arayışında olduğu belirlenmiş olmasına karşın henüz bu konuda bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle yapılan çalışma okul müdürlerinin alternatif finansman arayışını hangi yollarla gerçekleştirdiğini ortaya koyması açısından önem kazanmaktadır.

Bu araştırmanın amacı, farklı okul türleri için alternatif finansman kaynaklarını belirlemek ve okul yöneticilerinin bu konuda karşılaştıkları zorluklara açıklık getirmektir. Ayrıca, çalışmanın genel amacı, eğitim sisteminin finansal sisteminde yapılabilecek iyileştirmelere yönelik önerilerde bulunmaktır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıtlar aranmıştır:

- 1- Okul yöneticilerinin alternatif finansman kaynakları nelerdir?
- 2- Okul yöneticilerinin alternatif finansman kaynakları ararken yaşadıkları sorunlar nelerdir?
- 3- Okul yöneticilerine alternatif finansman arayışında kimler destek olmaktadır?
- 4- Okullar alternatif finansman kaynaklarını hangi amaçlarla kullanmaktadır?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın modeli

Bu araştırma, nitel araştırma yaklaşımlarından durum çalışması desenine uygun olarak tasarlanmıştır. Creswell (2017) durum çalışmasını, araştırmacı tarafından özellikle değerlendirilmek istenilen durum, program, olay ya da eylemin derinlemesine analiz edilmesi olarak tanımlamıştır. Yıldırım ve Şimşek (2011, s.39) de "bir ya da birkaç durumun derinlemesine araştırıldığı ve duruma ilişkin etkenlerin bütüncül bir yaklaşımla ortaya konulmaya çalışıldığı bir nitel araştırma deseni" olarak tanımlamıştır. Durum çalışmasında, durumlara bağlı temalar oluşturularak derinlemesine inceleme yapılır. Yin (1984)'in yapmış olduğu durum çalışması desenleri tipolojisine göre iç içe geçmiş tek durum deseni bu çalışmanın amaçlarını ortaya koyması açısından uygundur. Bu desende kendine özgü bir durumun kendi bağlamında birden fazla birimde incelenmesi amaçlanır (Subaşı ve Okumuş, 2017). Çalışmada okul müdürlerinin alternatif finansman sağlama yöntemlerinin derinlemesine incelenmesini amaçlandığından durum çalışması desenlerinden biri olan bütüncül tek durum deseni kullanılmıştır.

2.2. Araştırmanın çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemine uygun olarak belirlenmiştir. Maksimum çeşitlilik örnekleme, probleme dayalı olarak benzeşik farklı durumun tespit edilmesi ve bu durumlara yönelik seçimlerin yapılmasıdır (Büyüköztürk vd., 2014). Maksimum çeşitlilik örneklemede, belirlenen durumla ilgili çeşitli boyutlar incelenir. Farklı koşullardaki ortak durum ele alınır (Patton, 2007). Bu araştırma kapsamında alternatif finansman kaynağına ihtiyaç duyma durumu ele alındığı için maksimum çeşitlilik örnekleme ile farklı eğitim kurumlarında yaşanan aynı durum ortaya koyulmuştur. Bu doğrultuda finansman sorunu yaşayan proje okullarından, imam hatip lisesi, meslek lisesi ve Anadolu lisesi türündeki okullarda görev yapan müdürler ve okul aile birliği başkanları ile görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler takma adlarla transkript edilmiştir.

Tablo 1.

Okul Yöneticilerinin Demografik Özellikleri

	Okul türü	Yöneticilik deneyimi	Bulunduğu okuldaki görev süresi
Mehmet	Anadolu Lisesi	35 yıl	10 yıl
Safiye	İmam Hatip Lisesi	3 yıl	3 yıl
Halide	Meslek Lisesi	39 yıl	1 yıl
Ramazan	İmam Hatip Lisesi	14 yıl	8 yıl
Hakan	Meslek Lisesi	19 yıl	8 yıl
Mustafa	Meslek Lisesi	19 yıl	1 yıl
Adnan	Meslek Lisesi	14 yıl	6 yıl

Araştırma katılımcılarından Mehmet Anadolu lisesinde yöneticilik yapmaktadır. Yöneticilik deneyimi 35 yıldır ve bulunduğu kurumdaki görev süresi 10 yıldır. Safiye ve Ramazan imam hatip lisesinde yöneticilik yapmaktadır. Yöneticilik kıdemi Safiye'nin üç yıl iken Ramazan 14 yıldır yöneticilik yapmaktadır. Buldukları okuldaki görev süreleri de farklılık göstermektedir. Halide, Hakan, Mustafa ve Adnan ise meslek lisesinde yöneticilik yapmaktadır. Yöneticilik kıdemleri Adnan'ın 14 yıl, Hakan ile Mustafa'nın 19 yıl iken Halide'nin ise 39 yıldır. Halide yöneticilik deneyiminin yanında bölüm şefliği görevinde de bulunmuştur.

Tablo 2.

Okul Aile Birliği Başkanlarının Demografik Özellikleri

Katılımcı	Okul türü
Ayşe	Anadolu Lisesi
Ahmet	İmam Hatip Lisesi
Zeynep	Anadolu Lisesi
Ali	Meslek Lisesi

Araştırma katılımcılarından Ayşe ve Zeynep Anadolu lisesinde okul aile birliği çalışmalarını yürütürken, Ahmet İmam Hatip lisesi ve Ali de meslek lisesinde okul aile birliği çalışmalarını yürütmektedir. Ali bu görevde tecrübeli olduğunu ve daha önce farklı kademe ve kurumlarda da aynı görevi yürüttüğünü belirtmiştir.

2.3. Veri toplama araçları ve süreci

Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme soruları ile toplanmıştır. Araştırmanın amaçlarını ortaya çıkarması amacıyla derinlemesine bilgiye erişmek (Ritchie vd., 2013) için yüz yüze görüşme yöntemi kullanılmıştır. Görüşme soruları oluşturulmadan önce alayazın taranmış, eğitimde alternatif finansman kaynaklarının belirlenmesiyle ilgili yapılan diğer çalışmalar incelenmiştir. Araştırma soruları hazırlanırken çalışmanın amacı ve alt amaçlarına uygun olmasına dikkat edilmiş, amaç dışı sorulara yer verilmemiştir. Elde edilen sorulardan bir havuz oluşturulmuştur. Amacı gerçekleştirmeye uygun olan sorulardan görüşme soruları taslağı oluşturulmuştur. Hazırlanan taslak sorular için uzman görüşü alınarak amaca uygun olması sağlanmıştır. Açık uçlu olarak hazırlanan sorular araştırma konusuyla ilgili daha fazla bilgiye ulaşma amacındadır. Açık uçlu sorularla daha detaylı bilgiye ulaşılabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Uzman görüşlerinden sonra elde edilen açık uçlu görüşme soruları bir okul yöneticisine uygulanarak pilot görüşme gerçekleştirilmiştir. Pilot görüşmeden sonra bu sorular aracılığıyla Anadolu lisesi, meslek lisesi ve imam hatip lisesi türlerinde görev yapan müdürlerle görüşme

sağlanmıştır. Görüşme soruları için Yıldız Teknik Üniversitesi Etik Kuruluna başvurulmuş, E.2006190273 sayılı izin alınmıştır. Hem yüz yüze hem de çevrimiçi olarak uzaktan görüşme yapılan tüm katılımcılara, araştırmanın amacı, olası riskleri, kapsamı ve genel olarak süreci ile ilgili bilgilendirmeyi içeren, araştırmacılar tarafından oluşturulmuş bir görüşme protokolü gönderilmiştir. Ayrıca katılımcıların aydınlatılmış onay formunu imzalamaları ve araştırmaya katılım hususunda rıza gösterdikleri kayıt altına alınmaya çalışılmıştır. Pandemi sürecinin başlaması ile görüşmelerin bir kısmı uzaktan çevrimiçi görüşme ile gerçekleştirilmiştir. Yapılan görüşmeler ortalama olarak 40 dakika sürmüştür. Görüşmeler esnasında katılımcıların verdikleri cevaplardan hareketle sonda sorular yönetilmiştir. Aynı zamanda katılımcılarla gerçekleştirilen görüşmeler esnasında hem verinin daha güvenli bir biçimde saklanması hem de analizlerde kolaylık sağlanması adına analitik notlar (analytic memos) tutulmuştur. Görüşmeler katılımcıların izniyle ses kaydına alınmış daha sonra transkript edilerek yazılı doküman haline getirilmiştir. Yazılı doküman katılımcılarla paylaşılıp teyit edilmiştir. Bu şekilde yazılı doküman halindeki verinin güvenilir olması sağlanmaya çalışılmıştır.

2.4. Verilerin analizi

Araştırmada elde edilen verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi yöntemi özellikle sosyal bilimlerde araştırmalarında nitel çalışmalar için kullanılan en yaygın yöntemlerden biridir. İçerik analizi ile metin içindeki belli kavram ve kelimeler üzerinden analiz yapılır (Büyüköztürk vd., 2014). İçerik analizinde öncelikli olarak katılımcıların ifadeleri detaylı biçimde incelenir. Ardından bu ifadelerde yer alan temel ve anahtar kavramlar kodlar olarak kaydedilir. Ardından bu kodlar benzerlikleri bakımından bir araya getirilerek kavramsallaştırılır ve temalara ulaşılır. Ardından oluşturulan bu temalar, yine benzerlikleri bakımından yeni bir kavramsallaştırma ile benzer kategoriler altından toplanırlar (Creswell, 2017). Bu noktada Saldaña (2021) araştırmanın verilerinin asgari üç döngü halinde analiz edilmesi gerektiğini ancak verinin yoğunluğu ve hacmine göre daha fazla döngünün araştırma verilerinin analizi için kullanılabileceğini belirtmiştir. Bu araştırmada üç döngü halinde yapılan içerik analizi sonucunda ‘okul bütçesi’, ‘okul ihtiyaçları’ ve ‘öğrenci desteği’ olmak üzere üç temaya ulaşılmıştır.

2.5. Araştırmanın etik izni

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Yıldız Teknik Üniversitesi

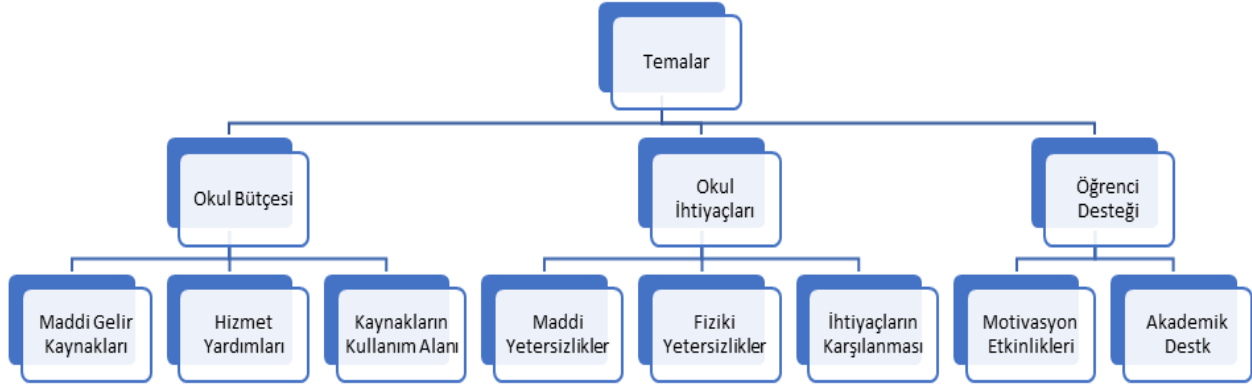
Etik değerlendirme kararının tarihi: 19.06.2020

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: E.2006190273

3. BULGULAR

Yapılan analiz sonucunda “yetersiz bütçe”, “personel eksikliği” ve “altyapı giderleri” en çok vurgulanan kavramlar olarak belirlenmiştir. Katılımcılar bu konularda yaşadıkları sorunları çözerken bu süreçte yaşanan güçlükleri de belirtmişlerdir. Ayrıca okul için alternatif finansman kaynağını nasıl sağladıkları ve sağlanan kaynağın hangi amaçlarla kullanıldığına ait verilere de ulaşılmıştır. Araştırma kapsamında üç tema ve sekiz kategori belirlenmiştir. Okul bütçesi ve okul ihtiyaçları temalarına ait veriler okul müdürü olan katılımcılarla, öğrenci desteği temasındaki veriler ise okul aile birliği başkanı olan katılımcılarla yapılan görüşmelerden elde edilen verilerle oluşturulmuştur. Okul bütçesi teması altında maddi gelir kaynakları, hizmet yardımları ve kaynakların kullanım alanı kategorileri yer almaktadır. Okul ihtiyaçları teması altında maddi yetersizlikler, fiziki yetersizlikler ve ihtiyaçların karşılanması

kategorileri yer almaktadır. Öğrenci desteği temasında ise motivasyon etkinlikleri ve akademik destek kategorileri yer almaktadır.



Şekil 1. Araştırma temaları

Tema 1: Okul Bütçesi

Araştırmacılar okullarda yaşanan en temel sorunlardan birisi olduğunu belirttikleri okul bütçesi temasını; yetersiz bütçe, hizmet yardımları ve kaynakların kullanım alanı olmak üzere üç kategoride toplandığını belirlemiştir. Katılımcılardan Mehmet yetersiz bütçe kategorisi ile ilgili görüşünü şu şekilde ifade etmektedir:

Okulumuzda en çok ekonomik, maddi sorunlar oluyor. Binanın eski olması, elektrik tesisatı, pencereler, yani altyapı sorunları sık sık masrafa neden oluyor. Bu masrafları okul kendi imkanlarıyla karşılamaya çalışıyor. Kısmen destek oluyorlar tabii. Boya falan veriyorlar mesela okulları boyamamız için, verdikleri boyayı kullanamıyorsun. Kalite açısından. Fayda faydadır diyeceksiniz ona da. Mesela bir halı sahamız var bizim, eskiden kalma. Geçen bir rüzgâr vurdu, üzeri brandaydı, brandasını yırttı. Ne kadar masraf, 30 bin lira ve okul karşılayacak bunu. Okulun bütçesi yok ki...

Mehmet deneyimli bir okul yöneticisi olarak, okulda yaşanan maddi sorunların çok fazla olduğunu ve okulun bu sorunları çözebilmek için yeterli kaynağının olmadığını belirtmiştir. Mehmet'e göre yöneticilik konusunda daha deneyimsiz olan Safiye'nin de (3 yıldır okul yöneticiliği yapıyor) maddi gelir kaynakları ile ilgili görüşleri şu şekildedir:

Bütçe yani ekonomik sorunlarımız çok oluyor. Personelin yeter sayıda sağlanması bizi rahatlatır. İkincisi de biz maaş için olanlara şey yapmayalım. Neticede biz öğretmeniz, şirket yönetmiyoruz. Ama bize düşen şu an burayı şirket gibi yönetmek. Kara geçir, kasanı oluştur, borçlarını kapat. Personel prim borcu ödüyoruz biz. Bunları ben nasıl yapayım edebiyat öğretmiyim...

Bir başka okulda çalışan ve yöneticilikte deneyimli olan Halide'nin görüşleri ise diğer yöneticilere göre daha olumlu görünmektedir ve yaşanan finansman sorunlarını çözmek için yöneticilikteki tecrübelerinden yararlandığını göstermektedir.

Okulumuzun bütçesi yetersiz ama oldurmaya çalışıyoruz. Planlamayı önceden yapmak gerek. Para geldi ben gidip harcamayım olmaz. Okulun ihtiyaçları önceden bellidir zaten buna göre para geldiğinde harcamak gerek. Biraz da bizim kendi planlamamızdan kaynaklanan sorunlar aslında. Her şeyi bakanlıktan da beklememek lazım. Bakanlığa bağlı bir dünya okul var. Şimdi şöyle düşünün aile ne kadar kalabalıksa derdi o kadar fazla oluyor. Hepsine yetmesi mümkün değil bakanlığın. Biz de ödenekleri düzgün kullanmalıyız, zamanında kullanmalıyız, planlamalıyız...

Tecrübeli bir okul yöneticisi olan Adnan da Halide gibi okulun bütçesinin yeterli olmadığını ancak kendilerinin alternatif finansman sağlayarak yaşanan sorunları çözdüğünü belirtiyor.

Maddi olarak sıkıntı yaşıyoruz, okul çok büyük olduğu için maddi gider de çok fazla. Çok ciddi sıkıntılar yaşıyoruz diyemem ama bazen bir şeyler yapmak isteyip de yapamadığımız oluyor. Ya da borçlu olduğumuz yerler var. Şöyle yapıyoruz, okul sektör iş birliği projesi var. Bizim bu proje kapsamında okulumuzda faaliyet gösteren beş tane alan var. Bilişim teknolojileri, makine teknolojileri, motorlu araçlar, elektrik elektronik, kimya gibi biz bu sektörlerde hizmet veren firmalarla sürekli irtibat halindeyiz. Firmalar da bölümlerin ihtiyacı olan şeylere kendi güçlerinin yettiği kadar destek oluyorlar. Maddi olarak para vermezler ama mesela motor bölümüne bir ihtiyacınız var firmalardan gelir. Bizim okulumuzda büyük otomotiv şirketlerinin atölyeleri var, içlerinin tamamen onlar doldurdular. Firmalar araba hediye etti, bir firma kamyon verdi. Öğrenciler söksün taksit diye motosikletler geldi. İşbirliklerimiz sayesinde sonra o öğrencileri işe de sokuyoruz, böyle bir iş birliği içerisindeyiz. Biz genelde sektörel destek alıyoruz ama Anadolu lisesinin sektörel bir destekçisi yok. Onlar daha fazla güçlüklerle karşılaşılıyor tabii. Biz maddi açıdan sıkıntı çekmiyoruz aslında, büyük işler yapmaya çalışıyoruz o yüzden paramızın yetmediği oluyor. Mesela yurt dışına robot yarışmasına gidiyoruz. Böyle projeler yaptığımızda güç gerekir. Diğer okullar gibi camımız kırık, boyamız yok gibi sorunlar yaşamıyoruz.

Ramazan, okulun yetersiz bütçesinin yanında yaşanan diğer sorunların da olduğunu ancak, bu kadar önemli olmadığını belirtiyor:

Okuldaki öncelikli sorunumuz ekonomik yetersizlik, bu yetersizliğe sebep olan da temizlik ve teknik eleman sayısının yetersiz olması tabii. Zorunlu olan elektrik, su, doğalgaz ödemeleri dışında gönderilen ödenek çok yetersiz kalıyor. Bunların yanında bazı öğretmenlerin akademik yetersizliği de sorun oluyor ancak ekonomik yetersizlikler kadar etkilemiyor, diğer öğretmenler o açığı kapatıyor bir şekilde...

Mustafa da okulunda en fazla maddi sorunlar yaşandığını bu konuda öğretmenlerin kendisine destek olmaya çalıştığını belirtmektedir.

Okulda en çok parasal sorunlar yaşıyoruz. Gönderilen bütçe kurumun işleyişi için yeterli değil. Aktif ve büyük bir okuluz. Her gün bir ihtiyaç çıkıyor. Bir gün tesisat bozuluyor, bir gün kapı bozuluyor. Bütçe bunlara yetmiyor. Sağ olsun öğretmenler destek olmaya çalışıyor. Öğretmenlerimizin tanıdıklarından destek alıyoruz. Bazen daha ucuza bazen de bedava tamirat sorunlarımızı çözüyorlar.

Bir diğer tema olan fiziki yetersizlikler kategorisi için en çok temizlik ve altyapı yetersizliği kavramları vurgulanmıştır. Okulunda altyapı sorunlarını çok fazla yaşadığını belirten Safiye'nin bu konuda görüşleri şu şekildedir:

...Tamirata çok harcıyoruz. Ben mesela bu okula floresan yetiştiremiyorum. Işıkların içi patlıyor. Aldığımız zaman kolilerle alıyoruz yani öyle diyeyim. Ya da bu starter denen lambanın yanındaki şeyler yanıyor, onları kutularla alıyoruz. Kapı kolu alıyoruz birkaç kutu. Pencerelelere bir şey oluyor. Yani aldığımız zaman üç beş değil de daha fazla alıyoruz...

Okulunda yaşanan temizlik sorunu ile ilgili Mehmet, yaşanan fiziki yetersizliklerin maddi yetersizliklerden kaynaklandığını düşünmektedir. Ramazan'ın da görüşleri Mehmet'e benzer şeklindedir:

Temizlik sorunu var. O da şundan yaşanıyor. Personel yetersiz. Bu binada 22 derslik var, lavaboları, koridorları vesaire bir sürü alan iki bayan temizliyor hepsini. 11'er sınıf düşüyor artı koridorlar. İkişer tane koridor, ikişer tane tuvalet, lavabo ve diğer birimler, jimnastik salonudur, spor salonudur, konferans salonudur, laboratuvarlardır, öğretmenler odasıdır, idari katlardır bir de bunlar var. Devlet memuru yok. Bütçemiz uygun olsa iki değil de bir tane de aile birliğinden tutarız...(Mehmet)

Fiziki yetersizlikler ve materyal eksikliğimiz de var. Öğrencilere daha iyi imkanlar sunmak istiyoruz ancak bütçemiz kısıtlı. Öğrencilerden de bir yere kadar toplayabiliyoruz, sonra başka sorunlar çıkıyor ortaya. Her öğrencinin verecek gücü olmayabiliyor. (Ramazan)

Okul ihtiyaçları teması altında yaşanan maddi ve fiziki yetersizlikleri çözebilmek için yöneticilerin görüşleri alınmıştır. Bu konuda verilen yanıtlar ihtiyaçların karşılanması kategorisinde toplanmıştır. Halide çözüm önerilerini şu şekilde belirtmiştir:

Kendi kendimize de finans yaratmalıyız. Aile birliklerimizi iyi çalıştırmalıyız. Her şeyi bakanlıktan beklememeliyiz. Belediyeler de üzerlerine düşen görevleri yapmalılar. Oy isterken koşturuyorlar, diğer zamanlarda da destek olmalılar...

Adnan ise yaşanan finansman sorunun çözülebilmesi için okulların kendi arasında iş birliği yapması ve şirketlerle ortak proje geliştirmesi gerektiğini belirtmiştir.

...Bütçemiz yetersiz, şöyle yetmiyor böyle yetmiyor diyerek milletten para almaya çalışıp devleti aciz gösteriyorlar. Bazısı veriyor bazısı vermiyor neticede para geliyor. Ben şöyle düşünüyorum okul bir yerlerle iş birliği yapmalı. Özel sektör para vermekte istekli olmaz, başka yere harcanabileceğini düşünür. Biz mesela bir vakıfla proje yapıyoruz. Aramızı iyi tutmaya çalışıyoruz. İleride ben okulun öğretmenler odasını değiştirmek için onlardan yardım isteyeceğim, okul bu parayı toplayamaz. Gelip en iyisini yapıyorlar, ne kadar olduğunu bile bilmiyoruz. Maddi yardım yapmadığı için bir şüpheleri de olmuyor. Sektörlerle, vakıfla, sanayicilerle ilişkiler geliştirilip, ortak projeler geliştirilip çalışmakla olur. Biz ilçemizde diğer okulların ihtiyacını karşılayan bir okuluz. Okullar arası dayanışma ruhunu geliştirmeye çalışıyoruz. Okul müdürü okulun babasıdır, ihtiyaçları karşılamak için çabalamalıdır. Kaynak gelmiyor diye şikâyet etmekle olmaz. Biraz fedakârlık yapmak gerek. Sen odanı saray gibi yaptırıp, derse giren öğretmenin sorunlarını çözmezsen olmaz. Önce eğitim öğretimle ilgili eksikleri tamamlamak gerek.

Tecrübeli okul müdürlerinden Hakan da benzer okul türünde çalışan Halide'ye yakın görüşler bildirmiştir. Bakanlığın göndereceği bütçe dışında alternatif önerisi şu şeklindedir:

Biz öğrenci sigortası yatırıyoruz. Öğrenci başına 2TL toplanıyor biz bunu devlete veriyoruz onlar da mal müdürlüğüne yatırıyor. Bu paranın okulda kalması müthiş bir şey. Bu para ile okul kendini idare eder. Ayı bir idareci ya da şef olmalı para işleri için. Biz karışınca okulun yapısı bozuluyor. Yönetici ve eğitim öğretim müdürü ayrı olmalı. Finansla uğraştın mı eğitime vakit kalmıyor.

Daha çok okulların yapabileceği önerilerde bulunan Halide'ye göre, Mehmet bakanlık tarafından yapılabilecek öneriler sunmuştur.

...Biraz devletle, hükümetle ilgili. Destek olmuyor, köstek de olmaması lazım. Çıkıp da kayıt dönemi okullara para vermeyin, yardım etmeyin diyorlar. Bırakın bunu, adam yapacaksa yapsın yani. Bunu sen çıkar orda tepede söylersen vatandaş ne anlar bunu. Bağış yasal değil diyor. Vatandaşa diyor demek devlet bunların giderlerini karşılıyor. Niye yapayım, yapmayın dediler diyor. Geçmişte çok güzel sistemler vardı hepsi kaldırıldı. Eğitime katkı payı diye bir şey vardı, zorunluymuştu. Her ay zorunlu bir

miktar almıyordu. Olmayandan almıyordunuz zaten. Bu sistemden vazgeçildi, 90'lı yıllarda uygulandı faydalı da oldu. Okullar dertli yani finans konusunda. Eğitime alternatif finansman sağlansa eğitimin kalitesini arttırdı...

Mustafa da Mehmet gibi üst yöneticilerin alternatif finansman konusunda okullara destek olması gerektiğini belirtmektedir. Kendilerine destek olunduğunda yaşanan güçlüklerin de azalacağını belirtmiştir.

Bakanlık bizi bağışlar konusunda kısıtlıyor. Burada bizi desteklemeliler. Yasal işlem yaparız, zorunlu değil diyorlar. Bağış yapacak veli de yapmaktan vazgeçiyor. Zorunlu değil ama yapabilirsiniz deseler bağışlar artar yani. Bizleri de zor duruma düşürmemek için en azından açıklamalarda daha ılımlı yaklaşmalılar.

Bu konuda Ramazan'ın görüşleri diğerlerine göre farklılaşmaktadır. Kendisi yaşanan sorunları çözmek için şu önerilerde bulunuyor:

Her şeyden önce eğitim alan öğrencilerin kıymet bilmesi için her okulun bulunduğu çevre koşullarına göre belirlenen bir miktarı öğrencilerden toplaması gerekir. Bu zorunlu olmalı, isteğe bağlı kalırsa bir işe yaramaz. Okula fiziki destek olabilecek yatırımcılar desteklenip, vergiden muaf tutulmalı...

Hakan ise alternatif finans kaynağının okulların üretim yapmasıyla sağlanacağını düşünmektedir. Bu konudaki görüşleri şu şekildedir:

Meslek liseleri yeni keşfediliyor. Pandemi sürecinde maske üretimi, çamaşır suyu üretimi hem devlete hem okullara bütçe sağladı. Yıllardır yapılabildi bu. Bir meslek lisemiz nesnelere interneti konusunda bir proje geliştirdi. Bakanın da desteği ile patent alındı. Yıllarca okula kazanç sağlanmış oldu. Çok şey yapılabilir teknoloji konusunda.

Alternatif finansman sağlama konusunda aynı okul türünde görev yapan Hakan ile benzer görüşlere sahip Adnan da meslek liselerinin üretim yaparak finans sorunlarını çözebileceğini belirtiyor.

Şu an mesela döner sermaye işletmesi kurduk bu virüs sürecinde, dezenfektan üretiliyoruz. Hem yüzey hem el dezenfektanı üretiliyoruz, onların satışlarını da yapıyoruz. Piyasadaki fırsatçılığa da mâni olduk. Okulların ihtiyaçlarını da karşıladık. Normal zamanda temizlik malzemeleri de üretiliyoruz. Öğrencilerin de üretimden payı var, sigortaları da yatırılacak. Öğretmenlerde bir ek gelir elde ediyorlar. Gayet verimli geçiyor.

Okul bütçesi temasında okul müdürleri okullarına sağlanan bütçenin okul masraflarını karşılamada yetersiz kaldığını, bu nedenle de alternatif finansman kaynaklarına yöneldiklerini belirtmektedir. Okullarda maddi yetersizliklere neden olan durumlar ise personel giderleri, temizlik malzemesi giderleri ve altyapı giderleri olarak ifade edilmiştir. Okul müdürleri bu ihtiyaçları karşılamak için başvurdukları alternatif finansmanı öğrenci velilerinden sağlamaktadır. Bunun yanında yerel yönetimlerden ve özel sektörden de destek almaya çalışmaktadırlar.

Tema 2: Okul İhtiyaçları

Katılımcı görüşmeleri sonunda yapılan analizler sonucu ortaya çıkan okul ihtiyaçları teması üç kategoride incelenmiştir. Bu kategoriler; maddi yetersizlikler, fiziki yetersizlikler ve çözüm önerileri olarak belirlenmiştir. Okullar, bakanlıktan aldıkları bütçesinin dışında kendi çabalarıyla sağlamış oldukları alternatif finansman kaynağını maddi gelir şeklinde sağlamalarının yanında hizmet yardımları şeklinde de sağlanmaya çalışmaktadır. Safiye de çalıştığı okulda alternatif finansman kaynaklarını şu şekilde belirtmektedir:

Kantin ve servis gelirimiz var. Araç başı aylık şu kadar diye anlaşıyoruz. İhaleyi kazanana veriyoruz. Kantin de aynı şekilde, kira bedelinin bir kısmı gerekli yerlere ödeniyor kalanını okul alıyor. Kurs açıyoruz. Mesela tekvando kursumuz var, hoca buluyoruz. Çocuklardan da cüzi bir miktar topluyoruz, hem öğretmen istihdamı sağlıyoruz. Üniversite öğrencisi ona da katkısı oluyor. Kalanı okulun kasasına

kalıyor. Uygun olan velilerimizden istiyoruz, bağışımız da oluyor yani. Zorunlu tutamıyoruz, böyle bir şey yok. Ya da bir şey almışsın da aylık ödüyormuşsun gibi değil. Duyarlı olanlar hassasiyet gösterip yardımcı olanlar oluyor...

Safiye okuluna alternatif finansman sağlama konusunda daha çok maddi gelir kaynağı oluştururken, Halide ise daha çok hizmet yardımı aldığını belirtiyor.

Meslek lisesi olduğumuz için sektörden malzeme desteği alıyoruz. Maddi değil de kullanacağımız malzeme oluyor genelde. Atıyorum kâğıt ihtiyacımızı gideriyorlar. Atıyorum mürekkep istiyoruz mesela. Bu şekilde destek alabiliyoruz, bizi tanıyan firmalardan. Burada belediye çok etkili. Yazın gelip tadilat yapıyorlar. Boya badana, kırılan dökülen her şeyi tamir ediyorlar. Belediyenin böyle bir çalışması var. Küçük onarımları yapıyor. Temiz okul projesi kapsamında hemen her hafta bize temizlik malzemesi geliyor. Okul büyük bir okul, temizlik malzemesi, hijyen çok önemli...

Adnan da Halide gibi meslek lisesinde görev yaptığı için maddi yardımların yanında malzeme desteği de aldıklarını belirtmektedir.

Alternatif finansman kaynağı şu şekilde zaten okulumuzun bir kantini var kantinden kira alıyoruz. Okulumuzun bahçesinde bir halı saha var, orayı da kiralıyoruz. Bizlere bağış ve yatırım yapan sanayiciler var, İstanbul Ticaret Odasının hami projesi kapsamındayız onların destekleri oluyor. Onun dışında il ve ilçe milli eğitim müdürlüğü zaman zaman ihtiyaçların giderilmesi noktasında para aktarımında yardımcı oluyor. Genel itibariyle böyle. Öğrencilerden ve velilerden parasal bir talebimiz olmuyor. Belediye de boya desteği kesin oluyor. Yaz tatilinde de tadilat tamirat işlerini yapıyorlar. Kırık kapıları, kapı kollarını yeniliyorlar. Hatta konferans salonu falan da yapıyorlar. Bizim okulumuzun salonunu belediye yaptı.

Yerel yönetimlerin yaptığı hizmet yardımlarından Halide ve Adnan oldukça memnun olmasına rağmen okula yapılan yardımların yetersiz olduğunu düşünen Mehmet'in görüşleri ise şu şekilde:

Belediyenin yardımı oluyor işte boya, sabun, peçete falan veriyorlar. İhtiyacımız neyse biz talep ediyoruz onlar da karşılama çalışıyorlar. Belediyenin yapacağı da nedir akıllı tahtaları yaptılar, okulu boyadılar. Spor salonunun duvarında minderler var onları değiştiriyorlar şu anda. Bu sene bu oldu ilk defa. Ufak tefek yardım oluyor ama büyük çapta değil. Yine büyük masraf okula kalıyor...

Okullarına alternatif olarak maddi gelir kaynağı ve hizmet yardımı sağlayan okulların bu kaynağı daha çok tadilat giderleri, personel harcamaları ve öğrenci gereksinimleri gibi ihtiyaçları karşılamak için kullandığı belirlenmiştir. Okulunda görevlendirilenlerin yanında kendi bütçelerinden personel istihdam ettiren Mehmet, bu konuda şöyle söylüyor:

Personel giderleri için, görevli gelenler dışında dört tane personel çalıştırıyoruz. Güvenlikler var, iki tane memur var. Bunlar aile birliğinden karşılanıyor. Bir personelin okula maliyeti nerden baksanız en az 3500TL. Asgari ücret verseniz en az 3500, dört kişi çalışıyor 15 bin liraya yakın onların gideri var. Onların ardından kapı bozuldu, beş bin lira. Bir şey oluyor, bir şey bozuluyor, üç beş bin lira gidiyor. Geçen memur diyor fotokopi makinesi bozuldu. Geçen birisi geldi tamirine iki bin lira para istiyor. Yenisi ne kadar bunun, beş bin lira. Masraf o kadar çok ki yani...

Mehmet okuluna sağladığı alternatif finansman kaynağını personel giderlerinin yanında tadilat giderleri için de kullandığını belirtirken, Safiye ise okula sağlanan alternatif finansman kaynaklarının tadilat giderlerinin yanında sosyal etkinlikler için de harcadığını belirtiyor.

...Öğrencilerimiz faal. Kaynak sosyal faaliyetlere gidiyor ya da tadilata da gidiyor. Tam ayıramıyorum. Ya da çocuklar derece yaptı, mesela belediyenin yarışmasında ilk onda sekiz tanesi bizim çocuğumuzdu.

Onlara biz de okul adına bir şeyler almak istiyoruz. Küçük bir kitapla ya da hediyeyle biz de hediye vermek istiyoruz. Seminerlerimize gelen konuşmacılara ufak hediyeler veriyoruz...

Halide ve Hakan ise okula sağlanan alternatif finansman kaynağının doğrudan öğrenciler için harcandığını belirtiyor.

...Kaynağımızı daha çok altyapı sorunlarımız için kullanıyoruz. Kırtasiye giderlerimiz çok oluyor. Makinelerin bakım, onarımı oluyor. Okul ve öğrencilerle ilgili her şey için harcanıyor yani. Bir iki personelimizi de aile birliği aracılığıyla sağlıyoruz. Devlete fazla yük olduğumuzu düşünmüyoruz...
(Halide)

%80'i öğrencilerin sürekli kullanabileceği şeyler için harcanıyor. Bugüne kadar kapı kolu, kırılan camın değiştirilmesi gibi ihtiyaçlara harcıyorduk. Devletten beklediğinizde 3 ayda kapı kolu anca geliyordu. Şimdi bunu zorunlu bağışçılarla çözmeye çalışıyoruz. Topladığımız alternatifi de kurduğumuz koridor kütüphanesine deneme ve test kitabı almak için harcıyoruz. Okulumuza mutfak yapma projemiz var. Çocuklar burada getirdikleri yemekleri ısıtıp yesin ya da kendisi pişirsin. Yeni nesil AVM seviyor, bizde okulları çocukların ilgisini çekecek, buraya gelmelerini sağlayacak şekilde değiştirmeye çalışıyoruz.
(Hakan)

Adnan ise okullarına sağladıkları alternatif finansman kaynağını öğrencilerin sosyal gelişimleri için harcadıklarını ve maddi sorunlar yaşayan öğrencileri desteklemek için kullandıklarını belirtiyor.

Öğrencileri teknik gezilere, sosyal aktivitelere götürüyoruz, öğrencilerden ücret almıyoruz. Servis ücretlerini karşılıyoruz. Her branş kendi alanıyla ilgili fuarlara katılıyor. Maddi imkânsızlık nedeniyle öğrencilerin katılamadığı hiçbir etkinlik olmuyor. Maddi durumu iyi olmayan öğrencilerin yemek masrafını karşılıyoruz. Okulumuzda yemekhane var, bu çocukların öğlen yemekleri ücretsiz. Yemek bursu sağlıyoruz. Öğretmenler yoluyla oluşturduğumuz bir fon var, imkanları doğrultusunda her ay para topluyorlar. Çok daha müşkül durumda olan öğrencilerin yol masrafı karşılanıyor. Bazı öğrencilerimiz için servis bursu sağlıyoruz. Özellikle kız öğrencilere destek olmaya çalışıyoruz. Okulumuz sanayinin içinde olduğu için laf atma gibi olaylar yaşandı. Aileler tedirgin oldu, öğrenciyi almak istediler. Servis ücretlerini biz karşılayarak bunun önüne geçtik. Elden nakit vermeyi doğru bulmuyoruz, farklı şekilde harcayabilir ailesi elinden alabilir. Dikkat etmek gerek.

Ramazan ise okuluna sağlanan alternatif finansmanı fiziki olarak daha iyi şartlar yaratarak okulunu daha cazip bir mekâna dönüştürmek için harcadığını belirtiyor. Bu konudaki görüşleri şu şekilde:

...Okulumuzun tanıtımını yapmak için her yıl kaynak ayırıyoruz. Bunu yapmaktaki amacımız okulu fiziki anlamda daha cazip bir yer haline getirerek başarılı öğrencileri okulumuza çekmek. Bunun için okulumuzun içini ve çevresini düzenlemek için bir miktar para harcıyoruz tabii...

Ramazan'a benzer şekilde Mustafa da okulun alternatif kaynaklarının daha çok altyapı sorunları için kullanıldığını belirtmektedir.

Zar zor da olsa velilerden toplayabildiğimiz bağışlarla okulun ihtiyaçlarını gidermeye çalışıyoruz. Kırılan, bozulan şeylerin tamiri oldukça masraf çıkarıyor okulumuza. Zaten yok denecek kadar az toplanan bağışlar da buna harcanıyor. Geriye pek bir şey de kalmıyor.

Okul ihtiyaçları teması genel olarak değerlendirildiğinde, okullarda disiplin, şiddet gibi konulardan çok finansman kaynaklı sorunlar yaşandığı görülmektedir. Yaşanan finansman sorunu fiziki ve maddi yetersizliklere sebep olmaktadır. Okullar bu sorunları çözebilmek için kendilerine uygun çözüm yolları bulmaya çalışmaktadır. Okul türlerine göre uygulanan çözüm yöntemleri de farklılık göstermektedir. Mesleki eğitim veren okulların diğer okul türlerine göre daha kolay alternatif finansman kaynağı bulunduğu anlaşılmaktadır.

Tema 3: Öğrenci Desteği

Katılımcılardan elde edilen verilerin analiziyle elde edilen bulgular sonucu öğrenci desteği teması altında iki kategoriye ulaşılmıştır. Bu kategoriler, motivasyon etkinlikleri ve akademik desteklerdir. Bir Anadolu lisesinde okul aile birliği başkanı olan Ayşe, akademik destek kategorisiyle ilgili, okullarına sağladıkları alternatif finansman kaynağını öğrenci başarısını arttırmak için kullanıldığını belirtmiştir.

...Okul aile birliğinin çalışmaları öğrencilerin de yükünü alıyor. Dışarıdan öğretmen desteği sağlayıp, kurslarla öğrencilerimiz desteklemeye çalışıyoruz. Bugüne kadar velilerimiz ve öğrencilerimizle ilgili bir sorun yaşamadık, herkes elinden geldiğince destek olmaya çalışıyor. Akademik olarak öğrencilerimizi desteklemek için kamplara gönderiyoruz, farklı etkinliklerle onları geliştirmeye çalışıyoruz.

Bir başka okulun aile birliği başkanı olan Ahmet ise okula sağlanan alternatif finansmanı öğrencilerin motivasyonunu arttırmak için kullandıklarını belirtiyor.

...Hafta sonu gününbirlik gezi planladık mesela, öğrencilerimizi motive etmeye çalışıyoruz. Bazen velilerimizin istekleri oluyor, bunları gerçekleştirmek için de veliler destek oluyor yoksa okulun bütçesi buna yeterli değil. Biraz da okula bağlı, okuldan talep gelmeyince veliler de katkıda bulunmuyor. Bu konularda okul yöneticileri vakit ayıramayabiliyor. Bizde bu konuda elimizden geleni yapıyoruz.

Ahmet ile benzer görüşe sahip olan Zeynep de okulun alternatif kaynaklarını öğrenci motivasyonunu arttırmak için kullandıklarını belirtiyor.

...Öğrencilerimizi üniversitelere geziye gönderiyoruz, çeşitli projelerle yurt dışına çıkmalarına yardımcı oluyoruz. Çocuk esirgeme, huzur evi gibi yerlere geziler düzenleyip öğrencilerimizin sosyal gelişimine de destek olmaya çalışıyoruz. Öğrencilerimiz çok duyarlı, kermes düzenleyip topladıklarıyla çocuk esirgeme kurumuna yardım ettiler. Özel günlerde yemek düzenliyorlar, illa kâr amaçlı değil motivasyon amaçlı da oluyor.

Ali ise okulu için sağladığı alternatif finansman kaynağını daha çok okulun ihtiyaçları için harcadıklarını ancak bunun yanında öğrencilerin motivasyonunu arttırmak için de çalışmalar yaptıklarını belirtiyor.

Toplanan bağışlarla okulun temizlik giderlerini, personel masraflarını ödüyoruz. Fazladan eleman çalıştırmamız gerekirse onların maaşları, sigortası, yemek ücretlerini biz karşılıyoruz. Kapı kırıldı, telefon gideri oldu, internet gideri oluyor. Yani okulun neye ihtiyacı varsa o gelirden karşılıyoruz. Öğrencilerin eğitimi için çalışmalar da yapmaya çalışıyoruz ama okulumuz daha yeni bir okul, henüz gezilere fırsat bulamadık. Spor branşlarında öğrencilerin otel masraflarını karşılıyoruz bir yere giderlerse servis ücretini ödüyoruz. Sosyal aktiviteleri desteklemeye çalışıyoruz. Durumu iyi olmayan çocuklara kıyafet ve kırtasiye yardımı yapıyoruz. Servis ücreti almıyoruz. Bu tarz da destek olmaya çalışıyoruz.

Okul aile birliği başkanlarının genel düşüncesi ise okula sağlanan alternatif finansman kaynağının doğru kullanılmasıyla öğrencinin akademik başarısının artacağı yönündedir. Bu konuda Zeynep' in görüşleri şu şekildedir:

...Tabi ki öğrenci başarısını etkiliyor. Biz mutlu değilsek mutlaka verim düşer. Öğrenciler için de böyle çocuk okulda mutlu değilse başarısı düşer. Mesela tuvalete gitti, sabun yok mutsuz olmaz mı veya kendini oyalayacak spor salonu yoksa beden eğitimi dersinde topu yoksa nasıl başarılı olsun. Temiz bir sınıfta ders yapmak mutlu eder. Diyelim camda perde yok güneş geliyor, çocuk nasıl motive olsun. Derste fotokopi dağıtıyoruz, herkesin test kitabı alma şansı olmayabiliyor. Kütüphanemiz var, okula kitap alıyoruz. Eğitime katkımız bu yönde oluyor. Bunlar da öğrenci başarısını arttırıyor tabi.

Zeynep ile benzer görüşte olan Ayşe'nin görüşleri ise şu şekildedir:

...Öğrencilerimizi sosyal ve kültürel aktivitelere götürmeye çalışıyoruz. Sadece akademik olarak değil sosyal olarak da destekleyip hayata katılmalarını sağlıyoruz. Okul gezileri düzenleyerek öğrencilerimiz arasındaki iletişimi arttırmaya çalışıyoruz. Okul dergimiz var, bu konuda öğrencilerimize destek olmaya çalışıyoruz. Öğrenciler motive oldukça başarıları da artıyor. Kendi aralarında ders dışında da vakit geçirmeleri birbirlerine zayıf oldukları derslerde yardımcı olmalarını sağlıyor...

Zeynep ve Ayşe'nin düşüncelerinden farklı olarak Ahmet, okula sağlanan alternatif finansmanın öğrenci başarısında etkisinin düşük olduğunu belirtiyor.

...Eğitim imkanları olarak katkı sağlayabiliriz ama başarı biraz da öğrenci öğretmen ilişkisiyle alakalı. İmkanların iyi olması başarı getirmeyebiliyor. Okulun tüm imkanları mükemmel olur, öğrenciler akşama kadar aktivite yapar ama başarı artmaz. Bu durumu tamamen imkana bağlamamak gerekir. Biz sadece imkânı iyileştirmeye çalışıyoruz. Öğretmenin başarısı öğrenci başarısında daha etkili oluyor.

Ali okula alternatif finansman sağlarken bazı sorunlar yaşadığını, bu durumun kendilerini çok zorladığını belirtiyor.

...Sıkıntı şöyle devlet çocuğumu okutmak zorunda ben neden para vereyim, devlet çocuğumu okutsun diye kavga eden bile oluyor. Bunlar bize çok sorun yaşıyor ama bizim de giderimiz bitmiyor işte. Lamba patlıyor, kapı kolu kırılıyor. Boya badanasını bile biz yapıyoruz. Bazen veli geliyor ben boyacıyım boyasını yaparım diyor. Elektrikçi bir veli gelip prizini yaptı bu tarz yardım eden velilerimiz de oluyor. Okullar kaderine terk edilmiş durumda. Devletin her ay okullara para göndermesi lazım bizim veliyle muhatap olmamız lazım. Bir şekilde tekerin dönmesi lazım. Kesinlikle okullara finansman ayırmak lazım elektriği suyu ödemekle olmuyor.

Genel olarak değerlendirildiğinde, okul aile birlikleri okula alternatif finansman sağlamak için öncelikle öğrenci velilerinden destek almaktadır. Bunun yanında özel sektörle iş birliği sağlamaya çalışanlar da bulunmaktadır. Okul aile birlikleri sağlamış oldukları alternatif finansman kaynaklarını öncelikle okulun fiziki ihtiyaçlarını karşılamak için kullanmaktadır. Ayrıca öğrencilerin akademik ve sosyal gelişmelerini sağlamak amacıyla da faaliyetlerde bulunmaktadır. Bazı okul aile birliği başkanları sağlanan alternatif finansman kaynağının öğrenci başarısını arttırmada etkili olacağını düşünse de bazıları bunun öğrenci başarısını etkilemeyeceğini düşünmektedir.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Türkiye'de eğitimin kamu finansmanı yoluyla sağlanması çeşitli sorunlara neden olmaktadır. Kamu kaynakları eğitimi finanse etmekte yeterli olmamaktadır. Bu durum eğitimde nicel ve nitel sorunlara yol açmaktadır. Azhari vd., (2021) eğitime ayrılan bütçenin lise mezunlarının kalitesine etkisini inceledikleri araştırma sonucunda eğitime ayrılan bütçenin mezunların kalitesi üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Lavy (2020) de yapmış olduğu araştırma sonucunda okul kaynaklarındaki artışın öğrencilerin akademik başarısında artışa neden olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu durum okul bütçesindeki yetersizliğin eğitimde nitel sorunlara neden olduğunu göstermektedir. Araştırma sonuçlarına göre okul yöneticilerinin okullarda disiplin, altyapı ve temizlik sorunlarının yanında en sık karşılaştığı sorunun finansman sorunu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Personel yetersizliğinin, tamirat giderlerinin, malzeme eksikliklerinin okullarda finansman sorunu yaşanmasına neden olduğu belirlenmiştir. Eğitim maliyeti eğitim hizmetinin sağlanabilmesi için önemli bir girdidir ve ekonomik kalkınma için önemli bir sonuç haline gelmektedir (Siswanto vd., 2020). Okul yöneticilerinin bazıları bakanlık tarafından okula gönderilen kaynağın yeterli olduğunu düşünse de büyük çoğunluk okul bütçesinin okulun ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz kaldığını düşünmektedir. Cerci (2016) okul yöneticilerinin stratejik plan yaparken en sık güçlük yaşadıkları sorunların finansal konularda olduğunu belirtmektedir. Aslanargun ve Bozkurt (2012) okul yöneticilerinin okul yönetiminde yaşadıkları sorunları belirlemek için yaptıkları çalışmada okul yöneticilerinin okul bütçesi ve yardımcı personel ihtiyacı gibi sorunlar yaşadığını belirlemiştir. Ayrıca okuldaki yapısal ve donanımsal sorunlar nedeniyle okul

ikliminin öğrenmeye uygun hale getirilmesinde sorunlara yol açtığını belirlenmiştir. Karakütük ve Özbal (2019) eğitim yöneticilerinin en önemli sorunlarının bütçe, kaynak yetersizliği, okulun fiziki koşullarının uygun olmayışı, sorumluluk yetki dengesizliği gibi konular olduğunu belirtmektedir. Çınkır (2010a) da okul yöneticilerinin bütçe yönetimi ve hizmetlerin yönetimi konularında sorunlar yaşadığını ifade etmektedir. Yapılan bu çalışmalar araştırma bulgusunu desteklemektedir.

Araştırmanın bir diğer bulgusuna göre okul yöneticileri okullarına alternatif finansman sağlamak için kira gelirleri, veli bağışları, kayıt ücretleri gibi gelirlerin yanında özel kurum ve kuruluşlardan da destek sağlamaktadır. Özellikle meslek lisesinde görev yapan okul yöneticileri özel sektörde hizmet veren şirketlerle iş birliği yaparak okullarına alternatif finansman sağlamaktadır. Saklan ve Erginer (2016) de yapmış olduğu çalışma sonucunda okul yöneticilerinin eğitim hizmetini gerçekleştirebilmek için özel kurumlardan destek aldığını belirlemiştir. Okul yöneticileri kurum dışı kaynak sağlamada özellikle sosyal ilişkilerinden yararlandığını belirtmektedir. Altunay (2019) okul yöneticilerinin okula finansman sağlamak amacıyla farkında olmadan politik becerilerini kullandığı sonucuna ulaşmıştır. Okulların genel bütçesinin dışında temel kaynağının kantin ve servis kiralari ile velilerden toplanan bağışlar olduğu belirlenmiştir. Gümüşeli ve Hacıfazlıoğlu'na (2009) göre de okullara alternatif finansman velilerden toplanan bağış ve aidatlar aracılığıyla sağlanmaya çalışılmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre okul yöneticileri bağlı oldukları yerel yönetimlerden de destek alarak okulun fiziki ihtiyaçlarını karşılamaya çalışmaktadır. Yerel yönetimler okullara maddi olarak destekte bulunmamaktadır ancak bakım onarım, yenileme gibi ihtiyaçlarında yardımcı olmaktadır. Özbal (2017) da okulların ekonomik olarak sıkıntılar yaşadığını, finansal sorunlarını çözmek için yerel yönetimlerle iş birliği yaptığını ama bu iş birliğinin sorunları çözmede yeterli olmadığını belirtmektedir. Stiefel vd. (2000) okul bütçesinin bir maliyet hesaplama işlemi olmadığını ve politika yapımcıların okul bütçesi belirlemek yerine okul fonunun nasıl tahsil edilebileceğine ilişkin politikalar belirlemesi gerektiğini belirtmektedir.

Okul yöneticileri okullarına sağladıkları alternatif finansmanı öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimi için de kullanmaya çalışmaktadır. Spor müsabakalarında, düzenlenen yarışmalarda ve etkinliklerde öğrencileri desteklemek için okul bütçesinden kaynak ayrılmaktadır. Özellikle öğrencilerin yol ve konaklama ücretleri okullar tarafından karşılanmaya çalışılmakta, karşılanmadığı durumlarda ise sponsorlar aracılığıyla gerçekleştirilmeye çalışılmaktadır. Bazı okul yöneticileri maddi sıkıntıları olan öğrencilerin yol, yemek, kırtasiye ve kıyafet giderlerini karşılamaları için de destek olmaktadır. Yapılan yardımlar genellikle maddi olarak değil, eksikliği giderecek şekilde yapılmaktadır. Maddi imkansızlıklar nedeniyle okuldan ayrılmak durumunda olan kız öğrencilerin eğitimi için de bütçe ayıran okullar bulunmaktadır. Okulların sağladığı alternatif finansman kaynağını öğrencilerin akademik başarısını arttırmada da kullandığını söylemek mümkündür.

Araştırma bulgularına göre okul aile birlikleri okula alternatif finansman sağlamada etkili olamamaktadır. Okul yöneticileri okul aile birliklerinden yeterli desteği görememektedir. Okulların kira geliri ve bağışlar okul aile birliğinde toplanmakta, yasal yükümlülükler gereği bu gelirin harcanabilmesi için okul aile birliği başkanının yetkisi gerekmektedir. Bazı okullarda okul aile birlikleri bu yasal sorumluluğu gerçekleştirmenin dışında bir etkinlikte bulunmamaktadır. Bingöl (2004) okul aile birliklerinin görevlerini gerçekleştirme düzeylerinin düşük olduğunu belirtmektedir. Bayrakçı ve Dizbay (2013) da yaptığı araştırma sonucunda ailelerin genellikle okuldan uzak durduğu, katılımcı ailelerin ise yalnızca ekonomik katılım gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Çalışkan ve Ayık (2015) velilerin eğitim sürecine katılmasının nitelikli bir eğitim öğretim sağlanmasına doğrudan katkısı olduğunu belirtmektedir. Okul ile ortak çalışan velilerin çocuklarının daha başarılı olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ailelerin okul yönetimine katılması demokratik yaşamın bir gerekliliği olsa da aileler uzak durmayı tercih etmektedir. Okullarda yaşanan finansman sorununun çözülebilmesi için eğitim politikalarında değişikliğe gidilerek özellikle daha üst eğitim kademelerinde karma finansman yöntemlerinin

uygulanması deneyerek yaşanan sorunların azaltılması sağlanabilir. Ailelerin eğitime katılımını arttıracak çalışmalar düzenlenerek okul aile iş birliği sağlanmalıdır. Okul, aile ve çevre iş birliğini destekleyecek politikalara yer verilmelidir. Eğitimin ekonomik işlevi nedeniyle temel bir insan hakkı olarak görülmeli ve tüm okullara sosyal adaleti sağlayacak şekilde finansman sağlanmalıdır (Altunay, 2019). Okul türüne göre farklılaşan alternatif finansman kaynakları dengeli ve adaletli dağıtılacak şekilde düzenlenmelidir. Okullar kendi aralarında iş birliği yaparak finansman sorununu çözmeli, eğitimin niteliği ile ilgili sorunlara yönelmelidir.

Araştırma bulguları doğrultusunda araştırmacılara ve uygulamacılara bazı öneriler sunulmuştur. Araştırma bulgularına göre okul türlerine göre okul yöneticilerinin alternatif finansman sağlama yöntemleri farklılık göstermektedir. Bu farklılıkları ortaya koyacak geniş çaplı bir araştırma yapılabilir. Ayrıca bu çalışma yalnızca İstanbul ilinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın örneklemini genişletilerek farklı bölgelerde benzer sorunların yaşanıp yaşanmadığı belirlenebilir. Araştırma bulgularına göre bazı okul türleri kaynak bulmada sorun yaşarken bazıları diğer okullara destek olabilecek kaynağa sahiptir. Bu okullar tespit edildikten sonra kardeş okul projeleri ile iş birliği yapmaları sağlanarak yaşanan finansal sorunların önüne geçilebilir. Öğrenci velilerinin okuldaki faaliyetlere katılımının düşük olduğu görülmektedir. Okul yöneticileri veli katılımını destekleyecek etkinlikler düzenleyerek veli katılımını arttırabilir.

Kaynakça/Reference

- Akça, H. (2012). Yükseköğretimin finansmanı ve Türkiye için yükseköğretim finansman modeli önerisi. *Yönetim ve Ekonomi*, 19(1), 91-104.
- Alpay, A. G. (2011). *İlköğretim okullarında finansman ile ilgili okul müdürlerinin görüşleri üzerine nitel bir araştırma*. [Yüksek Lisans Tezi]. Yeditepe Üniversitesi.
- Altunay, E. (2017). Okul yöneticilerinin görüşleri doğrultusunda eğitim finansmanı politikaları: Sorunlar, nedenler ve çözümler. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 689-714. <https://doi.org/10.14686/buefad.304498>
- Altunay, E. (2019). Okulların finansman yönetimi açısından okul yöneticilerinin politik becerileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1-22. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2109050204>
- Altuntaş, Y. S. (2005). *İlköğretim okullarının finansman ihtiyaçlarını karşılama düzeyleri (Van İli Örneği)*. [Yüksek Lisans Tezi]. Yüzüncü Yıl Üniversitesi.
- Arenas, A. (2005). Decentralisation of education policies in a global perspective. *International Handbook on Globalisation, Education and Policy Research*, 583-598.
- Aslanargun, E., & Bozkurt, S. (2012). Okul müdürlerinin okul yönetiminde karşılaştığı sorunlar. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2), 349-368.
- Augenblick, J. G., Myers, J. L., & Anderson, A. B. (1997). Equity and adequacy in school funding. *The Future of Children*, 7(3), 63-78. doi:10.2307/1602446.
- Azhari, A., Kamaruddin, K., Marzuki, M., & Dewi, R. (2021). Do school accreditation, education budget and teacher's competence matter for graduate's quality?. *Jurnal Pendidikan Ekonomi Dan Bisnis (JPEB)*, 9(1), 01-08. <https://doi.org/10.21009/JPEB.009.1.1>
- Baker, B. D., Sciarra, D. G., & Farrie, D. (2014). *Is school funding fair? A national report card (ED570455)*. Education Law Center.
- Bayrakçı, M., & Dizbay, S. (2013). Ortaöğretim kurumlarında okul aile birliklerinin okul yönetimine katılım düzeyleri. *Sakarya University Journal of Education*, 3(1), 98-112.
- Bingöl, C. (2004). *Okul-aile birliklerinin görevlerini gerçekleştirme derecesinin belirlenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Bircan, İ. (1990). *Eğitimde yeni finansman modelleri ve stratejik planlama*. [Sözlü Bildiri]. I. Eğitim Bilimleri Kongresi.
- Bülbül, S. (1984). Dünya eğitim bunalımı ve eğitimin finansmanı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 21(1), 393-408. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000995
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Cerci, C. (2016). *Okul yöneticilerinin yönetsel sorumluluklarını yerine getirirken yaşadıkları sorunlara ve sorumluluklarının hukuksal sonuçlarına ilişkin görüşleri* [Doktora Tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Cowan, J., & Goldhaber, D. (2018). Do bonuses affect teacher staffing and student achievement in high-poverty schools? Evidence from an incentive for national board certified teachers in

- Washington State. *Economics of Education Review*, 65, 138-152.
<https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2018.06.010>
- Creswell, J. W. (2017). *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. Eğiten Kitap.
- Cummings, W. K., & Riddell, A. (1994). Alternative policies for the finance, control, and delivery of basic education. *International Journal of Educational Research*, 21(8), 751-776.
[https://doi.org/10.1016/0883-0355\(94\)90002-7](https://doi.org/10.1016/0883-0355(94)90002-7)
- Çakmak, Ö. (2008). Eğitimin ekonomiye ve kalkınmaya etkisi. *D.Ü.Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 33-41.
- Çalışkan, N., & Ayık, A. (2015). Okul aile birliği ve velilerle iletişim. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(2), 69-82.
- Çınkır, Ş. (2010a). İlköğretim okulu müdürlerinin sorunları: Sorun kaynakları ve destek stratejileri. *İlköğretim Online*, 9(3), 1027-1036.
- Çınkır, Ş. (2010b). Perceptions of educational stakeholders about decentralizing educational decision-making in Turkey. *The Journal of the International Society for Educational Planning*, 19(1), 22-36.
- Dayton, J., & Dupre, A. P. (2004). School funding litigation: Who's winning the war? *Vanderbilt Law Review*, 57(6), 2352-2413.
- Eldeniz, F. (2018). *Eğitim finansmanında yerelleşme. Temel Eğitime Tahsis Edilen Ödeneklerin Yönetiminde Yetki Devri Yaklaşımı*. T.C. Kalkınma Bakanlığı Yayın No:2980.
- ERG. (2019). *Eğitimin yönetimi ve finansmanı*. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi.
- Göksu, G. G. (2014). Türkiye'de yükseköğretim finansmanı: Önerilen alternatif modellerin karşılaştırılması. *Siyaset, Ekonomi ve Yönetim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 13-39.
- Gümüş, E., & Şişman, M. (2014). Eğitimin maliyeti ve finansmanı. E. Gümüş, & M. Şişman (Ed.), *Eğitim ekonomisi ve planlaması içinde* (s. 71-96). Pegem Akademi.
- Gümüşeli, A. İ., & Hacifazlıoğlu, Ö. (2009). Globalization and conflict management in schools. *Cyproit Journal of Educational Sciences*, 4,183-198.
- İlköğretim ve Eğitim Kanunu. (1961, Ocak 5). Resmi Gazete.
- Jackson, C. K., Johnson, R. C., & Persico, C. (2015). The effects of school spending on educational and economic outcomes: Evidence from school finance reforms. *The Quarterly Journal of Economics*, 131(1), 157-218.
- Kabasakal, Ö. (1995). *Kamu yüksek öğretim harcamalarının analizi ve yüksek öğretimde alternatif finansman yolları*. [Doktora Tezi]. İstanbul Üniversitesi
- Karakütük, K., & Özbal, E. Ö. (2019). Eğitim yöneticilerinin yaşadıkları sorunlar ile sorun çözmede kullandıkları teknikler. *Milli Eğitim*, 48(223), 33-60.
- Kavak, Y., & Ekinci, C. E. (1994). Eğitimin finansmanı sorunu ve maliyetlerin azaltılmasına ilişkin alternatif stratejiler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 65-72.
- Koç, H. (2007). Eğitim sisteminin finansmanı. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 39-50.
- Korkmaz, İ. (2005). İlköğretim okullarının karşılaştıkları finansman sorunları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14, 429-434.
- Lavy, M. (2020) Expanding school resources and increasing time on task: Effects on students' academic and noncognitive outcomes. *Journal of the European Economic Association*, 18(1), 232-265.
<https://doi.org/10.1093/jeea/jvy054>

- Mammadov, R. (2018). *Eğitim standardı, eğitim finansmanı ve ekonomik büyümenin panel ekonometrisi ile analizi*. [Doktora Tezi]. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.
- MEB. (2018). *Bakan Selçuk, TBMM Plan ve Bütçe Komisyonunda Sunum Yaptı*. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı: <https://www.meb.gov.tr/bakan-selcuk-tbmm-plan-ve-butce-komisyonunda-sunum-yapti/haber/17391/tr> adresinden alındı
- Milli Eğitim Temel Kanunu. (1973, Haziran 14). Resmi Gazete.
- Ömür, Y. E. (2017). Eğitimde neoliberal yerelleşme ve eleştirisi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 10-25.
- Özbal, E. Ö. (2017). Okulun ekonomik sorunlarının çözümünde ilkökul müdürlerinin yerel yönetimlerle iş birliği. *Journal of Human Sciences*, 14(4), 4135-4148. doi:10.14687/jhs.v14i4.5012.
- Özer, N., Demirtaş, H., & Ateş, F. (2015). Okulların mali durumlarına ve bütçe yönetiminde yaşanan sorunlara ilişkin müdür görüşleri. *E-International Journal of Educational Research*, 6(1), 17-39.
- Patton, M. Q. (2007). *Sampling, qualitative (purposive)*. The Blackwell Encyclopedia of Sociology.
- Ritchie, J., Lewis, J., Nicholls, C. M., & Ormston, R. (2013). *Qualitative research practice: A guide for social science students and researchers*. Sage Publication.
- Saklan, E., & Erginer, A. (2016). Türkiye’de okul öncesi eğitime ilişkin politika ve finansman uygulamaları. *Neşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(2), 15-44.
- Saldaña, J. (2021). *The coding manual for qualitative researchers*. SAGE Publications Limited.
- Sebold, F. D., & Dato, W. (1981). School funding and student achievement: An empirical analysis. *Public Finance Quarterly*, 9(1), 91-105. <https://doi.org/10.1177/109114218100900108>.
- Selçuk, Z. (2020). *2021 Yılı Bütçe Sunuşu*. MEB.
- Serin, N. (1979). *Eğitim ekonomisi*. Ankara Üniversitesi Yayınları.
- Siswanto, E., Kardoyo, Rustono, Raharjo, T. J., Samsudi, Sumaryanto, T. & Yulianto, A. (2020). Teaching factory financial management in vokasional school. *European Journal of Molecular & Clinical Medicine*, 7(3), 5691-5707.
- Subaşı, M., & Okumuş, K. (2017). Bir araştırma yöntemi olarak durum çalışması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 419-426.
- Stiefel, L., Berne, R., Iatarola, P., & Fruchter, N. (2000). High school size: Effects on budgets and performance in New York City. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 22(1), 27-39. Doi:10.3102/01623737022001027.
- Taşdöven, Z. (2013). *Demokrat Parti dönemi eğitim anlayışı (1950-1960)*. [Yüksek Lisans Tezi]. Adnan Menderes Üniversitesi.
- TEDMEM. (2019). *Bir Bakışta Eğitim 2019*. Türk Eğitim Derneği.
- Tural, N. (2002). *Eğitim finansmanı*. Anı Yayınları.
- Türkiye Cumhuriyeti Anayasası. (1982). Madde 42.
- Yaman, A. (2019). *İlkökul müdürlerinin alternatif finansman temin politikaları* [Sözlü Bildiri]. 14. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara. Erişim Adresi: https://drive.google.com/file/d/1bUfmPbdR6yB6vyifUa_m5kSpNFb4g0mF/view.

- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, S. (2018). *Neoliberal ekonomi uygulamalarıyla eğitim finansmanı ve okul paydaşları ilişkisinin değişimi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Yılmaz, T., & Sarpkaya, R. (2016). *Eğitim ekonomisi eleştirel bir yaklaşım*. Anı Yayıncılık.

EXTENDED ABSTRACT

1. INTRODUCTION

Financing sources of schools may be limited. This situation leads schools to seek different sources of financing. Schools' researching alternative sources besides public sources will help them to move towards a flexible financing model instead of depending on certain sources. While school administrators' learning about alternative sources of financing will increase the financial independence of the school, the use of these resources to improve education is expected to increase the quality of education and student achievement. The support of parent-teacher associations to school administrators in the search for resources contributes to their active role in school success and increases co-operation. The purpose of this article is to identify alternative sources of funding for different types of schools and to clarify the difficulties school principals face in this regard. Furthermore, the overall objective of the study is to suggest improvements that can be made to the financial system of the education system.

2. METHOD

This research was designed in accordance with the case study design, one of the qualitative research approaches. According to the typology of case study designs made by Yin (1984), single case design is suitable in terms of revealing the aims of this study. Since the study aimed to examine the alternative financing methods of school principals in depth, the holistic single case design, which is one of the case study designs, was used.

3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

The results of the research show that the most common problem faced by school administrators in schools besides discipline, infrastructure and cleaning problems is financing problem. According to another finding of the research, school administrators provide support from private institutions and organisations in addition to revenues such as rental income, parent donations, and registration fees in order to provide alternative financing for their schools. Especially school administrators working in vocational high schools provide alternative financing to their schools by cooperating with companies serving in the private sector. School administrators try to use the alternative financing they provide for the academic and social development of students. Resources are allocated from the school budget to support students in sports competitions, competitions and events. Especially the travelling and accommodation fees of the students are tried to be covered by the schools, and in cases where they cannot be covered, they are tried to be realised through sponsors.

According to the results of the study, school administrators stated that inadequate budget, lack of personnel and infrastructure costs were the obstacles that limited their search for alternative financing. However, school administrators have developed many creative and innovative methods to search for and use alternative sources of financing.

According to the research findings, school administrators' alternative financing methods differ according to school types. A large-scale research can be conducted to reveal these differences. In addition, this study was conducted only in Istanbul province. The sample of the study can be expanded to determine whether similar problems are experienced in different regions. According to the findings of the research, some types of schools have problems in finding resources, while others have the resources to support other schools. After these schools are identified, financial problems can be prevented by enabling them to cooperate with sister school projects.

ARAŞTIRMANIN ETİK İZİNİ

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Yıldız Teknik Üniversitesi

Etik değerlendirme kararının tarihi: 19.06.2020

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: E.2006190273

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

Yazar 1: %40 - Araştırmanın tasarlanması, veri analizi, raporlaştırma.

Yazar 2: %40 - Yöntemin belirlenmesi, danışmanlık, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları.

Yazar 3: %20 - Alanyazın kontrolü, danışmanlık ve süreç takibi.

ÇATIŞMA BEYANI

Araştırmada herhangi bir kişi ya da kurum ile finansal ya da kişisel yönden çıkar çatışması bulunmamaktadır.



Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)

Bolu Abant İzzet Baysal University
Journal of Faculty of Education

2024, 24(2), 1165 – 1200. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2024..-1341931>



Türkiye'deki Etkileşimli Kitap Okuma Müdahaleleri: Sistematik Bir Gözden Geçirme*

Dialogic Reading Interventions in Türkiye: A Systematic Review

Davut ASLAN¹ 

Geliş Tarihi (Received): 15.08.2023

Kabul Tarihi (Accepted): 09..06.2024

Yayın Tarihi (Published): 24.06.2024

Öz: Etkileşimli kitap okuma, paylaşımlı kitap okumanın bir formu olup okul öncesi dönemdeki çocukların dil ve erken okuryazarlık becerilerinin gelişiminde sıklıkla başvurulan kanıt temelli bir uygulamadır. Bu çalışmada, Türkiye'de yürütülmüş olan 2007-2023 yılları arasındaki tüm etkileşimli kitap okuma müdahale programlarının sistematik bir şekilde gözden geçirilmesi amaçlanmıştır. Bu nedenle, Türkiye'de yapılmış olan akademik çalışmalar incelenmiş ve bunlardan 48 tanesi araştırmaya dâhil edilmiştir. Araştırmaya dâhil edilen çalışmalar birçok açıdan gözden geçirilmiştir. Bunlar, çalışmanın yılı, türü, bağımlı değişkeni, katılımcıları, deseni, veri toplama araçları, yürütülme tipi, uzunluğu ve sonuçlarıdır. Elde edilen bulgular sonucunda, ilk olarak yapılmış olan makale sayısının tez sayısından fazla olduğu, çalışma sayısının 2000-2010 yılları arasında seyrek olduğu, 2010-2016 yılları arasında sınırlı düzeyde arttığı ancak 2017 yılından itibaren hızla artış gösterdiği belirlenmiştir. İkinci olarak araştırmaların çoğunluğunda ön test - son test kontrol gruplu deneysel desenin kullanıldığı ve bağımlı değişken olarak en çok dil ve erken okuryazarlık becerilerinin hedeflendiği ancak son yıllarda bağımlı değişken çeşitliliğinin arttığı tespit edilmiştir. Üçüncü olarak katılımcı grupların çoğunlukla tipik gelişim gösteren okul öncesi dönemdeki çocuklar olduğu, çeşitliliğinin sınırlı olduğu ve bazı gruplarla hiç çalışılmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca, veri toplama araçlarının ilk çalışmalarda yalnızca dil becerilerine yönelik araçlar olduğu ve zamanla veri toplama araçlarının çeşitlendiği belirlenmiştir. Son olarak yapılmış olan çalışmaların çoğunlukla altı ile 12 hafta arasında sürdüğü, en çok 20 çalışma ile sınıf temelli büyük grup müdahalesi olarak yürütüldüğü ve neredeyse yapılan çalışmaların tamamında bağımlı değişkenler üzerinde müdahale programlarının etkili olduğu tespit edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular tartışılmış, sınırlılıklara değinilmiş ve gelecekte yapılacak olan çalışmalara yönelik öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Etkileşimli kitap okuma, İçerik analizi, Okul öncesi müdahale programı, Paylaşımlı kitap okuma, Sistematik gözden geçirme.

&

Abstract: Dialogic reading is a form of shared reading and one of the evidence-based practices frequently used in the development of language and early literacy skills of preschool aged children. The current research aims to systematically review the dialogic reading interventions have been conducted in Türkiye between 2007 and 2023. Among all early childhood interventions, 48 studies are included in the current research. Those studies are reviewed considering several aspects. These are the year, the type of the study, the dependent variable, the participant group, the method, the data collection tools, the type of the intervention, the length of the intervention and the results. Results first showed that the number of the papers is more than the number of the theses, and the number of studies was rare between 2000-2010, few between 2010-2016, and has increased significantly since 2017. Results secondly showed that pre-posttest experimental design including control group has been applied in the majority of the studies. Also, language and early literacy skills has been commonly used the dependent variables, and the variety of dependent variables has increased in the recent years. Results thirdly showed that the participant groups are generally typical developing preschoolers, and the diversity of participants is limited and some groups has not been participated at all. Also, data collection tools were only tools for language skills in the previous studies but they have diversified over time. Results finally showed that the interventions mostly have lasted between six and 12 weeks, they have been commonly conducted as classroom-based large group interventions, and they have been found effective on the dependent variables in almost all of the studies. The results are discussed, the limitations are mentioned and the suggestions for future studies are presented.

Keywords: Content analysis, Dialogic reading, Preschool intervention program, Shared book reading, Systematic review.

Atıf/Cite as: Aslan, D. (2024). Türkiye'deki Etkileşimli Kitap Okuma Müdahaleleri: Sistematik Bir Gözden Geçirme. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 1165-1200. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2024..-1341931>

İntihal-Plagiarizm/Etik-Ethic: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/pub/aibuelt>

Copyright © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University– Bolu

¹ Sorumlu Yazar: Öğr. Gör. Dr. Ankara Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü, Öğrenme Güçlüğü ABD, dvtaslan@ankara.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6361-7740>

* 21-24 Mayıs 2024 tarihinde gerçekleştirilen International Eurasian Educational Research Congress'te sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

1. GİRİŞ

Etkileşimli kitap okuma (EKO), paylaşımlı kitap okumanın bir formudur. Bu yöntemde geleneksel kitap okumanın aksine etkileşim gerektiren okuma stratejileri bulunmaktadır. EKO, ilk olarak Whitehurst vd., (1988) tarafından geliştirilmiş ve sistematik bir dil müdahalesi olarak tasarlanmıştır. Whitehurst vd., (1988) dört haftalık, ev tabanlı bir EKO müdahalesi ile okul öncesi dönemdeki çocukların ifade edici dil becerilerini geliştirmeyi amaçlamıştır. Çalışmaya orta sosyoekonomik düzeydeki (SED) 21-35 aylık 30 çocuk ile ebeveynleri dâhil edilmiştir. Müdahale ev ortamında ebeveynler tarafından yürütülmüştür. Araştırma sonucunda deney grubundaki çocukların ifade edici sözcük dağarcığı kontrol grubundaki çocuklara göre önemli düzeyde gelişim göstermiştir. EKO, zamanla dil ve sözcük bilgisiyle beraber erken okuryazarlık becerileri için de kullanılan bir yöntem haline gelmiştir (Arnold, Lonigan, Whitehurst, & Epstein, 1994; Lonigan & Whitehurst, 1998; Whitehurst vd., 1994; Whitehurst vd., 1999). Bu uygulama, ev, okul, bakımevi ve klinik gibi ortamlarda birebir, küçük grup ve büyük grup uygulamaları şeklinde yürütülmüş ve günümüze kadar etkisi birçok ortamda ve denek grubu üzerinde tespit edilmiştir (Barone, Chambuleyron, Vonnak, & Assirelli, 2019; Ergül vd., 2016; Kim & Riley, 2021; Sim & Berthelsen, 2014). Bu çalışmalar, farklı düzeyde gelişim özelliklerine sahip katılımcıların çeşitli becerileri üzerinde EKO'nun kısa ve uzun dönemli etkilerini ortaya koymuştur.

EKO, uluslararası literatürde bilinen ve uygulama sıklığı artan bir kanıt temelli müdahaleye dönüştükçe Türkiye'de de bilinmeye başlamıştır. EKO ilk olarak Kotaman (2007) tarafından deneysel bir müdahale olarak planlanmıştır. Kotaman (2007) çalışmasında okul öncesi dönemdeki çocukların alıcı dil becerileri, ebeveynlerin hikâye kitabı okumaya yönelik yeterlilikleri, ebeveynlerin etkileşimli okumaya yönelik ilgileri ve ebeveyn çocuk ilişkisi üzerinde EKO'nun etkililiğini incelemiştir. Araştırmaya tipik gelişim gösteren 36-48 aylık 40 çocuk ile 40 ebeveyn dâhil edilmiştir. Araştırma sonucuna göre deney grubundaki çocukların alıcı dil becerileri ile ebeveynlerinin okuma yeterlikleri kontrol grubundakilere göre son testlerde önemli düzeyde artmıştır. EKO temelli deneysel müdahalelerin sayısı zamanla artmış, amaçlar ve bağımlı değişkenler çeşitlenmiştir. Bu sayede EKO'nun birçok farklı becerinin desteklenmesinde etkili bir yöntem olduğu kanıtlanmıştır (Acar Şengül, 2019; Altınkaynak, 2019; Bıçakçı, Er, & Aral, 2018; Bozkurt, 2019; Çetinkaya, Öksüz, & Öztürk, 2018; M. Efe & Temel, 2018; İlhan, 2019; Kerigan, 2018; Emine Kılınçcı, 2019; Yumuş, 2018). Türkiye'de EKO uygulamalarının etkililiğini tespit etmeyi amaçlayan çalışmaların sayısı arttıkça bu çalışmaları analiz etmeyi amaçlayan gözden geçirme araştırmaları da ortaya çıkmaya başlamıştır (Balıkçı & Görgün, 2022; Yurtbakan, 2020). Nitekim EKO çalışmalarının sayısının artması, bu konudaki araştırma eğilimlerinin belirlenmesini zorunlu hâle getirmiştir.

Türkiye'deki EKO çalışmalarının gözden geçirildiği iki araştırma göze çarpmaktadır. Yurtbakan (2020) çalışmasında 2008-2018 yılları arasında EKO ile ilgili yurtdışında ve Türkiye'de yürütülmüş olan 113 çalışmayı incelemiştir. Yurtbakan (2020) bu tarihler arasında Türkiye'de yürütülmüş çalışmaların tamamını incelememiş ancak mevcut araştırma Türkiye'de yürütülmüş olan ilk EKO müdahalesinden 2023 yılının haziran ayına kadar yürütülmüş olan tüm müdahale çalışmalarını gözden geçirip birçok farklı değişken açısından incelemiştir. Nitekim Türkiye'de yapılmış olan deneysel çalışmaların önemli bir kısmı Yurtbakan (2020)'in analiz ettiği 2018 yılından sonra yürütülmüştür. Yurtbakan (2020) çalışmasında kullanılan analiz yöntemi sebebiyle hangi amacın, müdahalenin, sonucun veya önerinin hangi çalışmaya ait olduğu vurgulanmamıştır. Ancak, mevcut araştırma yapılmış olan çalışmaların analizini yaparken tüm çalışmaların özellikleri ile birlikte verildiği bir tablo sunmuş ve tabloların yorumlanmasında akademik çalışmalara atıfta bulunmuştur. Son olarak Yurtbakan (2020)'in çalışmasında katılımcıların özellikleri verilirken yalnızca dezavantajlı olup olmadıklarına değinilmiştir. Ancak, mevcut araştırma dezavantajlı katılımcıların dezavantajlı olma sebeplerini de yapmış olduğu analize dâhil etmiştir. Bu durumun, mevcut araştırmadan yararlanacak olan paydaşların Türkiye'de yapılmış olan çalışmaların hangi katılımcı gruplarla yapıldığı ve hangi gruplarla henüz hiç çalışmadığı hakkında bilgi sahibi olmalarını sağlayacağı düşünülmektedir.

Türkiye literatüründeki çalışmalarını analiz eden bir diğer araştırma olan Balıkçı and Görgün (2022) çalışmasında 2000-2020 yılları arasında uluslararası literatürde dil becerileri üzerinde EKO'nun etkililiğini araştıran çalışmaların analizi yapılmıştır. Araştırmaya Türkiye'de yürütölmüş olan yalnızca altı çalışma dâhil edilmiştir. Bu sayının Türkiye'deki müdahale programlarının eğilimlerini belirlemede yetersiz olduğu düşünölmektedir. Ayrıca, Balıkçı and Görgün (2022) çalışmasında yalnızca dil becerilerinin gelişimini amaçlayan müdahale çalışmaları analiz edilmiştir. Ancak mevcut araştırma analiz yaparken yapılmış olan çalışmalarda hedeflenen tüm bağımlı değişkenleri analiz etmiş ve bulgular bölümünde bu değişkenleri detaylı olarak sunmuştur. Son olarak Balıkçı and Görgün (2022) çalışmasında yapılan analizler altı başlık altında sunulmuştur. Araştırmada analiz edilen çalışmaların genel özellikleri hakkında bilgiler verilmiş olsa da müdahale programlarının uzunluğu, oturum sayısı ve yürütölme tipi hakkında herhangi bir bilgi sunulmamıştır. Ancak mevcut araştırma çalışmaların müdahale programlarının içeriğini incelemiş ve tablo ve grafiklerle detaylı olarak sunmuştur.

1.1. Araştırmanın amacı

Bu araştırmada aşığıdaki şu sorulara yanıt aranmıştır.

- 1- EKO deneysel çalışmaların türü (makale veya tez) nedir?
- 2- EKO deneysel çalışmalarının yıllara göre dağılımları nasıldır?
- 3- EKO deneysel çalışmalarındaki bağımlı değişkenler nelerdir?
- 4- EKO deneysel çalışmalarını hangi desenler kullanılarak yürütölmüştür?
- 5- EKO deneysel çalışmalarında kullanılan veri toplama araçları nelerdir?
- 6- EKO deneysel çalışmalarındaki çalışma gruplarının özellikleri nasıldır?
- 7- EKO deneysel çalışmalarındaki müdahale programlarının yürütölme tipi nasıldır?
- 8- EKO deneysel çalışmalarındaki müdahale programlarının süre uzunluğu nasıldır?
- 9- EKO deneysel çalışmalarında elde edilen sonuçlar nasıldır?

1.2. Araştırmanın önemi

Giriş bölümünde değinilen ve özetlenen çalışmalardan farklı olarak bu araştırmaya Türkiye'de 2007-2023 yılları arasında yürütölmüş olan EKO temelli bütün deneysel çalışmalar dâhil edilmiştir. Türkiye'de yürütölmüş olan EKO temelli tüm deneysel makale ve tezlerin incelenmesi ve farklı değişkenlere göre araştırma eğilimlerinin belirlenmesi, bu konuda çalışacak olan araştırmacılara, akademisyenlere ve alandaki diğer tüm paydaşlara katkı sağlaması beklenmektedir. Bu araştırmanın gelecekte başta yurtiçinde yapılacak olan çalışmaların eğilimlerinin belirlenmesi olmak üzere yurtdışı araştırma eğilimlerinin belirlenmesinde de etkili olması beklenmektedir. Yaklaşık 20 yıllık EKO müdahalelerinin birçok açıdan incelenmesi ve ileride yapılacak olan çalışmaların hangi amaçlar içermesi, hangi bağımlı değişkenleri hedeflemesi, hangi katılımcı gruplarını dâhil etmesi, hangi yöntemleri kullanması, içerik ve uzunluklarının nasıl planlanması gerektiğine yönelik öneriler sunması açısından bu araştırmanın literatür için büyük önem arz ettiği düşünölmektedir.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın modeli

Bu araştırma, sistematiik bir gözden geçirme çalışmasıdır. Sistematiik gözden geçirme, eğitim alanındaki araştırmalarda kullanımı son yıllarda artan, farklı çalışmaları bir araya getirip, inceleyip, bu sayede araştırmacılara, politikacılara ve alandaki diğer paydaşlara kanıtlar sunan bir araştırma yöntemidir (Cohen, Manion, & Morrison, 2018). Her bir sistematiik gözden geçirme çalışmasının araştırmaya dâhil etme ve araştırmanın dışında tutma gibi kriterleri içeren açık bir protokolü bulunmaktadır (Cohen, Manion, & Morrison, 2018). Bu protokol sayesinde araştırmadaki ön yargılar minimize edilir, tutarlı ve açık bir yaklaşımın benimsenmesi ile dikkatli sonuç ve önerilerin verilmesi sağlanır (Evans & Benefield, 2001).

Bu araştırmada, *anahtar kelime belirleme, tarama, kriterlere göre inceleme, araştırmaya dhl etme ve gözden geçirme* aşamalarını içeren bir protokol izlenmiştir. Bu protokol kapsamında öncelikle, anahtar kelimeler (*birlikte kitap okuma, evde kitap okuma, paylaşımlı kitap okuma, sesli kitap okuma, yetişkinle kitap okuma, etkileşimli kitap okuma, diyaloga dayalı kitap okuma, etkileşime dayalı kitap okuma*) belirlenmiştir. Anahtar kelimeler belirlendikten sonra ulusal ve uluslararası veri tabanları (YÖK Ulusal Tez Merkezi, Ulakbim, Dergi Park, ERIC, EbscoHost, Google Scholar vb.) ile alandaki bazı dergilerde (Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi zel Eğitim Dergisi, Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, Erken ocukluk alışmaları Dergisi, İlköğretim Online, Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi, Eğitim ve Bilim, Kastamonu Eğitim Dergisi, Ana Dili Eğitimi Dergisi, Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Erken ocukluk alışmaları Dergisi, Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, Rumeli Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi, Electronic Turkish Studies, Kastamonu Eğitim Dergisi, Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Ana Dili Eğitimi Dergisi) her bir anahtar kelime için detaylı bir tarama yapılmıştır. Uluslararası indekslerde tarama yapılırken anahtar kelimelerin İngilizce evirileri olan *book reading together, book reading at home, shared book reading, reading aloud, reading book with adult, dialogical reading/interactive reading, book reading based on dialog, book reading based on interaction* kullanılmıştır. Genel tarama sonucunda 130 civarı araştırmaya ulaşılmıştır. Tarama sonucunda elde edilen çalışmalar, dhl etme ve dışarıda tutma kriterleri göz önünde bulundurularak incelenmiştir. Bu kriterler, Türkiye'deki etkileşimli kitap okuma çalışmaları 21. yüzyıldan itibaren başladığı için 2000-2023 zaman diliminin temel ölçüt olarak kabul edilmesi ve çalışmanın bir müdahale programının etkililiğinin test edilmesini içermesidir. Temel kriterlere ek olarak hem tez hem de makalesi bulunan çalışmalar aynı yöntem ve bulguları içeriyorsa yalnızca makale çalışmasına atıf yapılarak araştırmaya dhl edilmiştir. Geçerlik ve güvenirlik çalışması içeren tez çalışmalarında ise geçerlik ve güvenirlik bölümleri göz ardı edilmiş ve çalışmadaki deney süreci ve katılımcı bilgileri analiz edilmiştir. Son olarak EKO'nun tüm müdahale programının sadece bir kısmını oluşturduğu çalışmalarda, çalışmanın yalnızca EKO'yu içeren bölümü ve bu bölümdeki yöntem ile bulgular analiz sürecine dhl edilmiştir. İncelenen 130 alışma içerisinde, belirlenen kriterleri sağlayan 48 çalışma bu araştırmaya dhl edilmiştir. Araştırmaya dhl edilen çalışmalar gözden geçirilerek bulgular sunulmuştur.

2.2. Güvenirlik

Araştırmaya dhl edilen çalışmaların 16 tanesi (%30) rastgele yöntemle seçilmiştir. Analiz için çalışmanın kaynakçası (yazar ismi ve yıl), çalışmanın türü, bağımlı değişken, katılımcı grup, yöntem, veri toplama araçları, müdahalenin yrtlme tipi, müdahalenin uzunluğu ve sonuçların bulunduğu dokuz stnlk bir form hazırlanmıştır. Belirlenen alışmalar öncelikle araştırmacı tarafından gözden geçirilmiş ve stnlardaki kriterler doldurulmuştur. Daha sonra bu formun boş hali Word, araştırmalar ise PDF formatında olmak üzere özel eğitim alanında doktora yapmakta olan ve daha önce çalışmalarında güvenirlik analizi yapmış olan bir kodlayıcıya (araştırma görevlisi) verilmiştir. Kodlayıcıya araştırmanın amacı açıklanmamış, yalnızca verilmiş olan çalışmaları gözden geçirerek stnlarda belirlenmiş olan kriterleri doldurması istenmiştir. Daha sonra kodlayıcı bağımsız bir biçimde çalışmaları analiz etmiş ve stnları doldurmuştur. Kodlamacılar arası güvenirlik katsayıları hesaplanırken Kodlamacılar arası görüş birliği/Kodlamacılar arası görüş birliği + Kodlamacılar arası görüş ayrılığı X 100" (Tekin-İftar & Kırcaali-İftar, 2012) formülünden yararlanılmıştır. Bu araştırmanın kodlamacılar arası güvenirlik katsayısı %98,56 olarak hesaplanmıştır.

2.3. Araştırmanın Etik İlkeleri

Yapılan bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri geerleştirilmemiştir. Çalışma sistematik alan yazın taraması, doküman inceleme çalışması olduğu için

Etik Kurul İzni alınmasını gerektiren çalışmalar grubunda yer almamaktadır. Bu nedenle Etik Kurul İzni beyan edilmemiştir.

3. BULGULAR

3.1. Çalışmaların Özellikleri

Müdahale programı içeren çalışmaların literatüre geniş ve detaylı bir çerçeve sunması için sekiz kategoride analizler yapılmıştır. Çalışmaların özellikleri Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1.

Müdahale Programlarının Özellikleri

İsim ve Yıl	Tür	Bağımlı Değişken	Desen	Veri Toplama Aracı	Çalışma Grubu	Yürütülme Tipi	Süre Uzunluğu	Sonuç
Kotaman (2007)	Doktora Tezi	Çocukların alıcı dil becerileri, ebeveynlerin hikâye kitabı okumaya yönelik yeterlilikleri, ebeveynlerin etkileşimli okumaya yönelik ilgileri, ebeveyn çocuk ilişkisi	Ön test - son test kontrol gruplu deneysel desen	Peabody Resimli Kelime Testi, Ana-Babaların Hikâye Kitabı Okumalarına İlişkin Öz Yeterlilik Ölçeği, Görüşme Soruları/Formu, Haftalık Okuma Kontrol Listesi	Tipik gelişim gösteren 36-48 aylık 40 çocuk ile 40 ebeveyn	Birebir müdahale	Yedi hafta	Alıcı dil becerileri ile ebeveynlerin yeterlilikleri üzerinde etkili
Kotaman (2013)	Makale	Çocukların alıcı dil becerileri ve okumaya yönelik tutumları	Ön test - son test kontrol gruplu deneysel desen	Peabody Resimli Kelime Testi, Okul Öncesinde Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği	Tipik gelişim gösteren 36-48 aylık 40 çocuk ile 40 ebeveyn	Birebir müdahale	Yedi hafta	Alıcı dil becerileri ile okumaya yönelik tutumları üzerinde etkili
Akoğlu, Ergül, ve Duman (2014)	Makale	Çocukların alıcı ve ifade edici dil becerileri	Ön test - son test kontrol grupsuz deneysel desen	Denver Gelişimsel Tarama Testi, Peabody Resim Kelime Testi, Doğal Dil Örneği Alma	Korunmaya muhtaç 48-60 aylık 9 çocuk	Küçük grup müdahalesi	Altı hafta	Çocukların alıcı ve ifade edici dil becerileri üzerinde etkili
Şimşek ve Isıkoğlu Erdogan (2015)	Makale	Çocukların alıcı ve ifade edici dil becerileri	Ön test - son test kontrol gruplu deneysel desen	Türkçe Erken Dil Gelişim Testi	Düşük sosyoekonomi k düzeydeki 60-73 aylık 46 çocuk	Küçük grup müdahalesi	Dört hafta	Alıcı ve ifade edici dil becerileri üzerinde etkili

Türkiye'deki Etkileşimli Kitap Okuma Müdahaleleri: Sistematik Bir Gözden Geçirme
(Dialogic Reading Interventions in Türkiye: A Systematic Review)

İsim ve Yıl	Tür	Bağımlı Değişken	Desen	Veri Toplama Aracı	Çalışma Grubu	Yürütülme Tipi	Süre Uzunluğu	Sonuç
Ergül vd. (2016)	Makale	Çocukların alıcı ve ifade edici dil becerileri, yazı farkındalığı, sesbilgisel farkındalığı ve ebeveyn ve öğretmenlerin etkileşimli davranışları	Ön test - son test kontrol gruplu deneysel desen	Türkçe Erken Dil Gelişim Testi, Türkçe Alıcı ve İfade Edici Dil Testi, Yazı Farkındalığı Testi, Sesbilgisel Farkındalık Testi, Uyarlanmış Etkileşimli Davranış Kontrol Listesi	Düşük sosyoekonomi k düzeydeki ortalama yaşı 69,2 olan 112 çocuk, 6 öğretmen ve 56 ebeveyn	Büyük grup, küçük grup ve birebir müdahale	Yedi hafta	Çocukların dil becerileri, yazı ve sesbilgisel farkındalıkları ile ebeveyn ve öğretmenlerin etkileşimli davranışları üzerinde etkili
Çelebi Öncü (2016)	Makale	Çocukların sosyal durumlara yaklaşım biçimleri	Ön test - son test kontrol gruplu deneysel desen	Etkileşimli Kitap Okuma Değerlendirme Formu	Tipik gelişim gösteren 60-66 aylık 40 çocuk ve 20 ebeveyn	Birebir müdahale	Üç hafta	Sosyal olguları anlama ve uygun çözüm yolları bulma üzerinde etkili
Tetik ve Işıkoğlu Erdoğan (2017)	Makale	Çocukların alıcı ve ifade edici dil becerileri	Ön test - son test kontrol gruplu deneysel desen	Marmara Dil Gelişim Ölçeği, Peabody Resim-Kelime Testi	Tipik gelişim gösteren 48-60 aylık 104 çocuk	Küçük grup müdahalesi	10 hafta	Alıcı ve ifade edici dil becerileri üzerinde etkili

İsim ve Yıl	Tür	Bağımlı Değişken	Desen	Veri Toplama Aracı	Çalışma Grubu	Yürütülme Tipi	Süre Uzunluğu	Sonuç
İşikoğlu Erdoğan, Şimşek ve Canbeldek (2017)	Makale	Çocukların alıcı ve ifade edici dil becerileri, çocuklar ve ebeveynler arasındaki etkileşim, birlikte okuma süreci	Karma desen	Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi (TEDİL), görüşme soruları, günlük okuma formları	Tipik gelişim gösteren 48-60 aylık 32 çocuk ve 32 ebeveyn	Birebir müdahale	Altı hafta	Çocukların alıcı ve ifade edici dil becerileri, ebeveyn ve çocuk arasındaki etkileşim ile günlük birlikte okuma rutinleri üzerinde etkili
Şimşek ve İşikoğlu Erdoğan (2017)	Makale	Çocukların ifade edici dil becerileri	Ön test – son test kontrol grupsuz deneysel desen	Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi, Doğal Dil Örneği Alma	Tipik gelişim gösteren 48-66 aylık 18 çocuk	Küçük grup müdahalesi	10 Hafta	İfade edici dil ve cümle yapısı üzerinde etkili
Bıçakçı, Er ve Aral (2017)	Makale	Çocukların dil becerileri ve bilişsel becerileri ile ebeveynlerin etkileşimli okuma becerileri	Yarı-yapılandırılmış görüşme	Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	Tipik gelişim gösteren 46-62 aylık 7 çocuk ve 7 ebeveyn	Birebir müdahale	Dokuz hafta	Dil, bilişsel gelişim ve annelerin okuma becerileri üzerinde etkili

Türkiye'deki Etkileşimli Kitap Okuma Müdahaleleri: Sistematik Bir Gözden Geçirme
(Dialogic Reading Interventions in Türkiye: A Systematic Review)

İsim ve Yıl	Tür	Bağımlı Değişken	Desen	Veri Toplama Aracı	Çalışma Grubu	Yürütülme Tipi	Süre Uzunluğu	Sonuç
Ergül, Akoğlu, Karaman ve Sarica (2017)	Makale	Çocukların ilerdeki okuma becerileri	Yarı deneysel desen izleme çalışması	Sözcük Okuma Değerlendirme Aracı, Metin Okuma Değerlendirme Aracı, Okuduğunu Anlama Değerlendirme Aracı	Düşük sosyoekonomik düzeydeki ortalama 84 aylık 145 çocuk	Büyük grup, küçük grup ve birebir müdahale	Yedi hafta	Okuma becerileri üzerinde etkili
Halat (2017)	Yüksek Lisans Tezi	Çocukların paylaşma, iş birliği ve sorumluluk değer davranışları	Ön test-son test eşleştirilmiş kontrol gruplu deneysel desen	Okul Öncesi Değerler Ölçeği, Aile Formu, Öğretmen Formu, Çocuk Formu	Tipik gelişim gösteren 60-72 aylık 40 çocuk, 40 ebeveyn ve iki öğretmen	Büyük grup müdahalesi	Altı hafta	Paylaşma, iş birliği ve sorumluluk değer davranışları üzerinde etkili
Bıçakçı vd. (2018)	Makale	Çocukların dil becerileri	Ön test - son test kontrol gruplu deneysel desen	Ankara Gelişim Tarama Envanteri, Denver II Gelişimsel Tarama Testi, Brigance Erken Gelişim Envanteri II	Tipik gelişim gösteren 46-62 aylık 14 çocuk ve 14 ebeveyn	Birebir müdahale	Dokuz hafta	Dil becerileri üzerinde etkili
M. Efe ve Temel (2018)	Makale	Çocukların yazı farkındalığı becerileri	Ön test - son test kontrol gruplu yarı deneysel	Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı (EOBDA)	Düşük sosyoekonomik düzeydeki 48-66 aylık 23 çocuk	Büyük grup müdahalesi	10 hafta	Yazı farkındalığı üzerinde etkili
Çetinkaya vd. (2018)	Makale	Çocukların kelime haznesi	Ön test - son test kontrol gruplu yarı deneysel desen	Resimli öykü kitapları, hikâye küpleri	4. sınıfa giden düşük sosyoekonomik düzeydeki 38 çocuk	Büyük grup müdahalesi	11 Hafta	Kelime haznesi üzerinde etkili

İsim ve Yıl	Tür	Bağımlı Değişken	Desen	Veri Toplama Aracı	Çalışma Grubu	Yürütülme Tipi	Süre Uzunluğu	Sonuç
Kerigan (2018)	Yüksek Lisans Tezi	Çocukların paylaşma, yardımlaşma, iş birliği, empati ve arkadaşlık becerileri	Karma desen	Okul Öncesinde Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği, Sosyal Beceri İçeren Davranışları Değerlendirme Kartları, ailelerden gelen kısa mektuplar	Tipik gelişim gösteren 48-60 aylık dokuz çocuk	Küçük grup müdahalesi	Sekiz hafta	Sosyal beceriler üzerinde etkili
Yumuş (2018)	Doktora Tezi	Ebeveynlerin paylaşımlı kitap okuma uygulamaları, bebeklerin dil ve erken okuryazarlık becerileri	Ön test son test kontrol gruplu deneysel desen	Paylaşımlı kitap okuma becerileri Değerlendirme Ölçeği, Bebeklik Dönemi Paylaşımlı Kitap Okuma Beceri Gelişimi Değerlendirme Formu, Türkçe İletişim Davranışları Gelişimi Envanteri (TİGE)	Tipik gelişim gösteren 8-24 aylık 20 çocuk ve 20 ebeveyn	Birebir müdahale	10 hafta	Ebeveynlerin paylaşımlı kitap okuma uygulamaları , bebeklerin dil gelişimleri ve erken okuryazarlık becerileri üzerinde etkili
Aslan (2018)	Yüksek Lisans Tezi	Çocukların sözcük bilgisi, yazı farkındalığı, harf bilgisi ve dinlediğini anlama becerileri	Tek denekli deneysel desen	Yazı Farkındalığı Kontrol Listesi, Erken Okuryazarlık Testi (EROT)	Hafif düzeyde zihinsel yetersizlikten etkilenmiş 48-72 aylık üç çocuk, yazı farkındalığı düşük 48-72 aylık 15 çocuk	Küçük grup müdahalesi	Sekiz hafta	Sözcük bilgisi, yazı farkındalığı, harf bilgisi, dinlediğini anlama becerileri üzerinde etkili

Türkiye'deki Etkileşimli Kitap Okuma Müdahaleleri: Sistematik Bir Gözden Geçirme
(Dialogic Reading Interventions in Türkiye: A Systematic Review)

İsim ve Yıl	Tür	Bağımlı Değişken	Desen	Veri Toplama Aracı	Çalışma Grubu	Yürütülme Tipi	Süre Uzunluğu	Sonuç
Altınkaynak (2019)	Makale	Çocukların yazı farkındalığı ve sesbilgisel farkındalığı	Ön test - son test kontrol gruplu deneysel desen	Fonolojik Farkındalık Ölçeği, Okul Öncesi Sözcük ve Yazı Farkındalığı Değerlendirme Aracı	Tipik gelişim gösteren 34 okul öncesi dönem çocuğu	Birebir müdahale	10 hafta	Yazı ve sesbilgisel farkındalık becerileri üzerinde etkili
Acar Şengül (2019)	Doktora Tezi	Çocukların ifade edici dil sözcük kazanımları ve ev erken okuryazarlık ortamları	Ön test - son test kontrol gruplu deneysel desen	Türkçe İletişim Davranışları Gelişim Envanteri (TİGE), Ev Erken Okuryazarlık Ortamı Ölçeği	Gelişimsel dil gecikmesine sahip 29-36 aylık 13 çocuk	Birebir müdahale	Sekiz hafta	Dil gelişimi ve ev erken okuryazarlık ortamı üzerinde etkili
Bozkurt (2019)	Doktora Tezi	Çocukların dinlediğini anlama becerileri	Eylem Araştırması	Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı (EOBDA), Peabody Resim Kelime Testi, Yanlış Analizi Envanteri	Tipik gelişim gösteren ilkökul birinci sınıfa devam eden tipik gelişim gösteren iki çocuk ve iki yetişkin	Birebir müdahale	Dört hafta	Öğrencilerin dinlediğini anlama becerileri üzerinde etkili
İlhan (2019)	Yüksek Lisans Tezi	Öğrencilerin temel dil becerileri ve yazım kuralları farkındalığı	Karma Desen	Türkçe İfade Edici ve Alıcı Dil Testi (TİFALDİ), Yazım Kuralları Ölçeği, Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	Tipik gelişim gösteren ilkökul birinci sınıfa devam eden 35 çocuk	Büyük grup müdahalesi	Sekiz hafta	Alıcı ve ifade edici dil becerileri ile yazım kuralları farkındalığı üzerinde etkili

İsim ve Yıl	Tür	Bağımlı Değişken	Desen	Veri Toplama Aracı	Çalışma Grubu	Yürütülme Tipi	Süre Uzunluğu	Sonuç
Karadoğan (2020)	Yüksek Lisans Tezi	Öğrencilerin okuduğunu anlama ve okumaya yönelik tutumları	Ön test - son test kontrol gruplu deneysel desen	Başarı Testi, Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği	Tipik gelişim gösteren ilkökul ikinci sınıfa devam eden 40 çocuk	Büyük grup müdahalesi	Altı hafta	Okuduğunu anlama ve okumaya yönelik tutumlar üzerinde etkili
Yalavaç (2020)	Yüksek Lisans Tezi	Çocukların sesbilgisel farkındalığı, yazı farkındalığı, dinlediğini anlama becerisi, görselleri eşleştirme becerisi, yazı yazma öncesi becerileri	Ön test - son test kontrol gruplu deneysel desen	Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı (EOBDA)	Tipik gelişim gösteren 4-5 yaşındaki 36 çocuk ve ebeveynleri	Birebir müdahale	Altı hafta	Erken okuryazarlık becerileri üzerinde etkili
Hafızoğlu Çelik, Er ve Yıldız Bıçakçı (2020)	Makale	Çocukların dil becerileri	Karma desen	Gazi Erken Çocukluk Değerlendirme Aracı (GEÇDA), Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	Tipik gelişim gösteren 20 - 32 aylık 5 çocuk ve anneleri	Birebir müdahale	10 hafta	Nitel bulgulara göre çocukların dil gelişimi üzerinde etkili değil Nitel bulgulara göre çocukların dil gelişimi üzerinde etkili

Türkiye'deki Etkileşimli Kitap Okuma Müdahaleleri: Sistematik Bir Gözden Geçirme
(Dialogic Reading Interventions in Türkiye: A Systematic Review)

İsim ve Yıl	Tür	Bağımlı Değişken	Desen	Veri Toplama Aracı	Çalışma Grubu	Yürütülme Tipi	Süre Uzunluğu	Sonuç
Yılmaz, Özen Uyar ve Aktaş Arnas (2020)	Makale	Çocukların duyguları anlama becerisi, annelerin etkileşimli kitap okuma sürecine ilişkin görüşleri	Karma desen	Denham Duygu Anlama Testi, Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	Tipik gelişim gösteren 48-60 aylık 49 çocuk ve anneleri	Birebir müdahale	Altı hafta	Duygu anlama becerileri üzerinde etkili
Yurtbakan, Erdoğan ve Erdoğan (2020)	Makale	Öğrencilerin okuma motivasyonu ve etkileşimli okuma hakkındaki görüşleri	Ön test - son test kontrol grupsuz deneysel desen	Okuma Motivasyonu Ölçeği, Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	Tipik gelişim gösteren 15 dördüncü sınıf öğrencisi	Büyük grup müdahalesi	Sekiz hafta	Okuma motivasyonu ve isteği üzerinde etkili
Akemoğlu (2021)	Makale	Otizmlili çocukların dil ve iletişim becerileri	Tek denekli deneysel desen	Resimli çocuk kitabı	Otizm spektrum bozukluğu olan 36-60 aylık 3 çocuk ve ebeveynleri	Birebir müdahale	10 oturum	Etkileşimsel stratejileri kullanma sıklığı ve iletişim başlatma ve iletişime yanıt verme davranışları üzerinde etkili
Emine Kılınçcı, Acer ve Bayraktar (2021)	Makale	Çocukların öyküleme ve resimleme becerisi	Ön test - son test kontrol gruplu deneysel desen	Öyküleme Becerileri Değerlendirme Rubriği, Resimleme Becerileri Değerlendirme Rubriği	Tipik gelişim gösteren 60 - 72 aylık 22 çocuk	Büyük grup müdahalesi	12 hafta	Öyküleme ve resimleme becerileri üzerinde etkili

İsim ve Yıl	Tür	Bağımlı Değişken	Desen	Veri Toplama Aracı	Çalışma Grubu	Yürütülme Tipi	Süre Uzunluğu	Sonuç
Aktaş (2021)	Yüksek Lisans Tezi	Çocukların problem çözme becerisi	Ön test - son test kontrol gruplu deneysel desen	Problem Çözme Becerisi Ölçeği	Tipik gelişim gösteren okul öncesi dönemdeki 18 çocuk	Büyük grup müdahalesi	Sekiz hafta	Problem çözme becerileri üzerinde etkili
Çelik (2021)	Yüksek Lisans Tezi	Çocukların yazı farkındalığı, dinlediğini anlama becerisi ve ev erken okuryazarlık ortamı	Ön test - son test kontrol gruplu deneysel desen	Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı (EOBDA), Ev Erken Okuryazarlık Ortamı Ölçeği (EVOK), Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	Tipik gelişim gösteren okul öncesi dönemdeki 50 çocuk ve ebeveynleri	Birebir müdahale	12 hafta	Yazı farkındalığı, öyküyü anlama becerileri ve ev erken okuryazarlık ortamı üzerinde etkili
Durmaz ve Çetinkaya (2022)	Makale	Çocukların hikâye anlatma becerisi üçüncü sınıf öğrencilerinin hikâye anlatma becerisi	Ön test - son test kontrol gruplu deneysel desen	Resimli çocuk kitabı, ses kayıt cihazı	Tipik gelişim gösteren ilkokul üçüncü sınıfa devam eden 49 çocuk	Büyük grup müdahalesi	12 hafta	Kelime sayısı, kelime çeşitliliği ve cümle anlam ünitesi üzerinde etkili
Sezer and Güven (2022)	Makale	Öğrencilerinin dinlediğini anlama becerisi	Ön test - son test kontrol gruplu deneysel desen	Okuma metni, Dinlediğini Anlama Başarı Testi	Tipik gelişim gösteren ilkokul üçüncü sınıfa devam eden 45 çocuk	Büyük grup müdahalesi	Altı hafta	Dinlediğini anlama becerileri üzerinde etkili

Türkiye'deki Etkileşimli Kitap Okuma Müdahaleleri: Sistematik Bir Gözden Geçirme
(Dialogic Reading Interventions in Türkiye: A Systematic Review)

İsim ve Yıl	Tür	Bağımlı Değişken	Desen	Veri Toplama Aracı	Çalışma Grubu	Yürütülme Tipi	Süre Uzunluğu	Sonuç
Akça ve Tanju Aslışen (2022)	Makale	Çocukların alıcı dil becerileri	Ön test - son test kontrol gruplu deneysel desen	Peabody Resim Kelime Testi	Okul öncesi dönemdeki 32 göçmen (Suriyeli) çocuk	Küçük grup müdahalesi	Beş hafta	Alıcı dil becerileri üzerinde etkili
Uğur ve Tavşanlı (2022)	Makale	Öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi	Ön test - son test kontrol gruplu deneysel desen	Okuduğunu Anlama Başarı Testi	Düşük sosyoekonomi k düzeydeki ilkokul dördüncü sınıfa giden 50 çocuk	Büyük grup müdahalesi	10 hafta	Okuduğunu anlama becerileri üzerinde etkili
Nazlınur Çetin (2022)	Yüksek Lisans Tezi	Çocukların yazı farkındalığı ve dinlediğini anlama becerisi	Karma desen	Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı (EOBDA)	Tipik gelişim gösteren 60-72 aylık 31 çocuk	Büyük grup müdahalesi	10 hafta	Yazı farkındalığı ve dinlediğini anlama becerileri üzerinde etkili
Cingi (2022)	Doktora Tezi	Çocukların yaratıcılık becerisi	Ön test - son test kontrol gruplu deneysel desen	Yaratıcılık Potansiyelinin Ölçülmesi Testi (EPoC), Torrance Yaratıcı Düşünce Testinin Şekilsel Formu	Tipik gelişim gösteren 60-72 aylık 26 çocuk	Büyük grup müdahalesi	Altı hafta	Yaratıcılık becerileri üzerinde etkili

İsim ve Yıl	Tür	Bağımlı Değişken	Desen	Veri Toplama Aracı	Çalışma Grubu	Yürütülme Tipi	Süre Uzunluğu	Sonuç
Taştekin (2022)	Yüksek Lisans Tezi	Öğrencilerin prozodik okuma becerisi, okuma hızı, okuduğunu anlama becerisi ve okumaya yönelik tutumları	Eylem araştırması	Yanlış Analiz Envanteri, Okuduğunu Anlama Testi, Prozodik Okuma Ölçeği, Okuma Tutum Ölçeği	Tipik gelişim gösteren 19 ilkokul üçüncü sınıf öğrencisi	Büyük grup müdahalesi	Sekiz hafta	Okuduğunu anlama ve okumaya yönelik tutumlar üzerinde etkili değil okuma hızı ve prozodik okuma üzerinde etkili
İşlekler (2022)	Yüksek Lisans Tezi	Öğrencilerinin bilim insanı imajları	Nitel araştırma deseni	Bir Bilim İnsanı Çiz Testi, Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	Tipik gelişim gösteren 12 ilkokul ikinci sınıf öğrencisi	Büyük grup müdahalesi	İki hafta	Bilim insanı imajı üzerinde etkili
Efe (2022)	Doktora Tezi	Öğrencilerin eleştirel okuma, okuduğunu anlama ve okuma motivasyonu	Karma desen	Okuduğunu Anlama Başarı Testi, Eleştirel Okuma Testi, Okuma Motivasyonu Ölçeği, Yarı Yapılandırılmış Görüşme, Araştırmacı Günlüğü, Öğrenci Günlükleri	Tipik gelişim gösteren 40 ilkokul dördüncü sınıf öğrencisi ve iki öğretmen	Büyük grup müdahalesi	12 hafta	Okuduğunu anlama becerileri, eleştirel okuma ve okuma motivasyonu üzerinde etkili

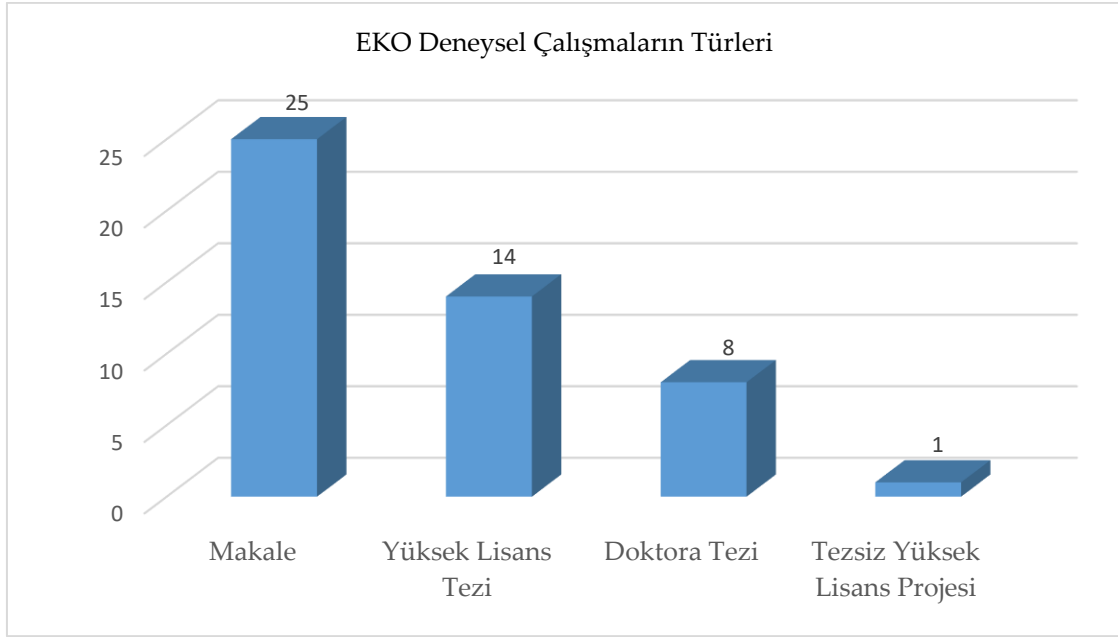
Türkiye'deki Etkileşimli Kitap Okuma Müdahaleleri: Sistematik Bir Gözden Geçirme
(Dialogic Reading Interventions in Türkiye: A Systematic Review)

İsim ve Yıl	Tür	Bağımlı Değişken	Desen	Veri Toplama Aracı	Çalışma Grubu	Yürütülme Tipi	Süre Uzunluğu	Sonuç
Taş (2022)	Yüksek Lisans Tezi	Çocukların sesbilgisel farkındalığı, yazı farkındalığı, dinlediğini anlama becerisi, görselleri eşleştirme becerisi, yazı yazma öncesi becerileri	Ön test - son test kontrol gruplu deneysel desen	Erken Okuryazarlık Becerileri Değerlendirme Aracı (EOBDA)	Tipik gelişim gösteren 48-72 aylık 53 çocuk ve 19 ebeveyn	Büyük grup müdahaleleri	Sekiz hafta	Erken okuryazarlık becerileri üzerinde etkili
Gaspik (2022)	Yüksek Lisans Tezi	Çocukların alıcı ve ifade edici dil becerileri	Ön test - son test kontrol gruplu deneysel desen	Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi (TEDİL), Sessiz Kitap Tekniği	Tipik gelişim gösteren 60-72 aylık 45 çocuk	Büyük grup müdahalesi	Altı hafta	Dil becerileri üzerinde aynı düzeyde etkili
Özdemir ve Kurnaz (2022)	Makale	Öğrencilerinin problem çözme becerileri	Eylem araştırması	Araştırmacı Günlüğü, Öğretmen Gözlem Formu, Örnek Olay Formu, Ürün Değerlendirme Formu, Süreç Değerlendirme Formu	Tipik gelişim gösteren altı ilkokul ikincisi sınıf öğrencisi	Küçük grup müdahalesi	Altı hafta	Problem çözme becerileri üzerinde etkili
Kavcar (2022)	Tezsiz Yüksek Lisans Projesi	Çocukların sesbilgisel farkındalık becerileri	Eylem araştırması	Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracının (EOBDA)	Tipik gelişim gösteren 48-66 aylık 12 çocuk	Büyük grup müdahalesi	Altı hafta	Sesbilgisel farkındalık üzerinde etkili
Yurtbakan ve Yurtbakan, 2022)	Makale	Ebeveynlerin okuma deneyimleri	Nitel araştırma deseni	Yarı yapılandırılmış görüşme formu	Okul öncesi dönem çocuğu olan 7 ebeveyn ve çocukları	Birebir müdahale	Yedi hafta	Empati duygularını ve hayal dünyasını geliştirici. Bilişsel, duygusal ve

İsim ve Yıl	Tür	Bağımlı Değişken	Desen	Veri Toplama Aracı	Çalışma Grubu	Yürütülme Tipi	Süre Uzunluğu	Sosyal açıdan güçlendirici. Sonuç
Tuncer (2023)	Doktora Tezi	Çocukların bilişsel bakış açısı alma becerileri	Ön test - son test kontrol gruplu deneysel desen	Erken Çocuklukta Bilişsel Bakış Açısı Alma Testi (EBAT)	Tipik gelişim gösteren 60-72 aylık 20 çocuk	Büyük grup müdahalesi	Sekiz hafta	Bilişsel bakış açısı alma becerisi üzerinde etkili
Yazıcı Çetin (2023)	Yüksek Lisans Tezi	Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların sözcük dağarcığı	Tek denekli deneysel desen	Hedef Kelimeler Beceri Kayıt Formu	Otizm spektrum bozukluğu olan 48-72 aylık 3 çocuk	Birebir müdahale	Altı hafta	Sözcük dağarcığı üzerinde etkili
Aslan (2023)	Doktora Tezi	Çocukların ev erken okuryazarlık ortamı (EVOK), sözcük dağarcığı, sesbilgisel farkındalığı, yazı farkındalığı, dinlediğini anlama becerisi ve harf bilgisi	Rastgele Kontrol Edilen Deneysel Desen	Erken Okuryazarlık Testi (EROT), Yazı Farkındalığı Becerilerini Değerlendirme Aracı (YAFDA), Ev Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Ölçeği (EVOK), Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	Düşük sosyoekonomik durumdaki 48-60 aylık 50 çocuk ve ebeveynleri	Birebir müdahale	12 hafta	Erken okuryazarlık ve ev erken okuryazarlık üzerinde etkili

3.2. Çalışmaların Türü

Çalışmaların türüne bakıldığında, makale sayısının 25 ile en fazla akademik yayın türü olduğu görülmüştür. Yüksek lisans tez sayısının 14, doktora tez sayısının ise sekiz olduğu belirlenmiştir. Son olarak tezsiz yüksek lisans proje sayısının ise bir olduğu belirlenmiştir.



Şekil 1. EKO deneysel çalışmaların türleri

3.3. Çalışmaların Yılı

Çalışmaların yayın yıllarına bakıldığında, 14 çalışma (ile en çok çalışmanın 2022 yılında yapıldığı belirlenmiştir. Bunu altışar çalışma ile 2017 ve 2018 yılları takip etmiştir. Kalan çalışmalar içerisinde beş tanesi 2020 yılında, dörder tanesi 2021 ve 2019 yıllarında, üç tanesi 2023 yılında yapılmıştır. Son olarak iki çalışmanın 2016, bir çalışmanın 2015, bir çalışmanın 2014, bir çalışmanın 2013 ve bir çalışmanın da 2007 yılında yayımlandığı görülmüştür.

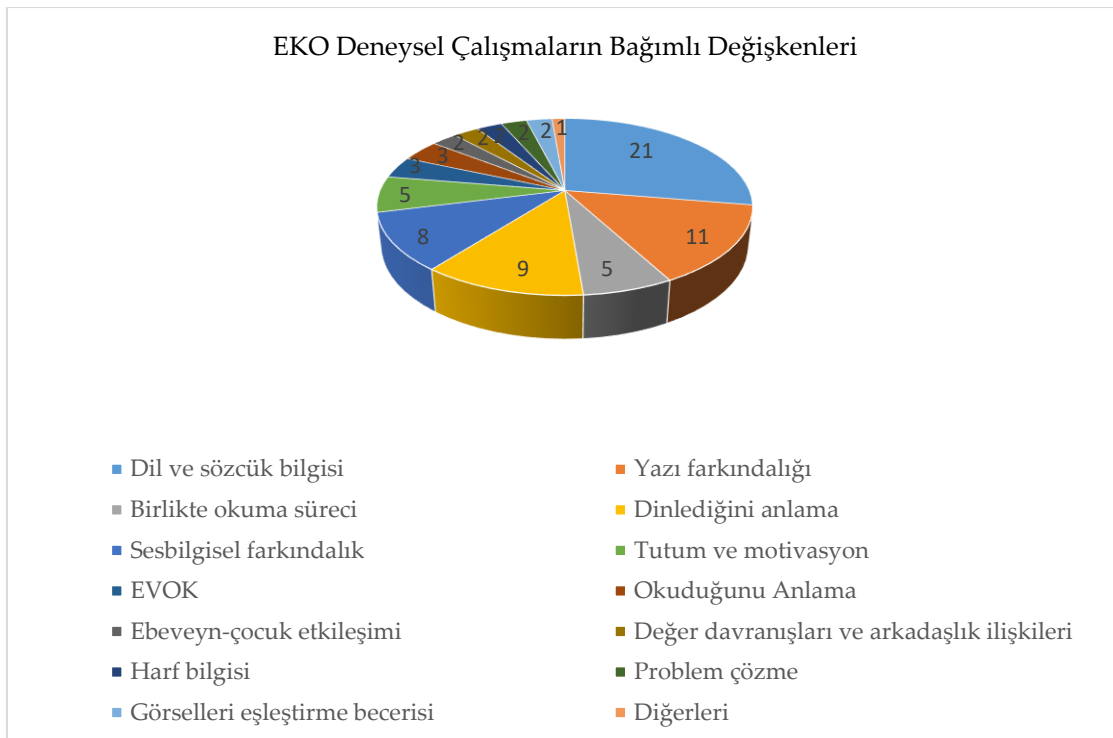


Şekil 2. EKO deneysel çalışmaların yıllara göre dağılımı

3.4. Çalışmaların Bağımlı Değişkeni

Üzerinde müdahale programlarının etkililiği test edilmeye çalışılan bağımlı değişkenlere bakıldığında, 21 çalışma ile en fazla dil ve sözcük bilgisi becerilerinin hedeflendiği görülmektedir. Sırasıyla 11 çalışmada

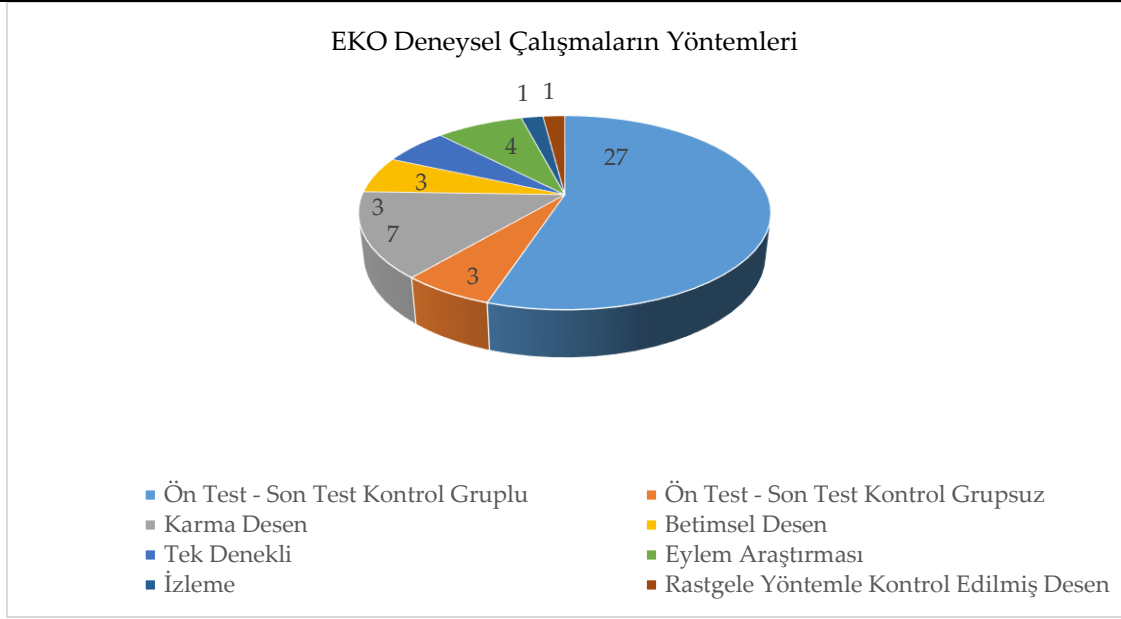
müdahale programlarının çocukların yazı farkındalığı becerisine olan etkileri ve dokuz çalışmada çocukların dinlediğini anlama becerisine olan etkileri incelenmiştir. Sekiz çalışmada sesbilgisel farkındalık becerisine olan etkileri, beşer çalışmada birlikte okuma sürecine olan etkileri ve çocukların okumaya yönelik tutum ve motivasyonlarına olan etkileri, üçer çalışmada çocukların ev erken okuryazarlık ortamına etkileri ve çocukların okuduğunu anlama becerilerine etkileri araştırılmıştır. Daha sonra, ikişer çalışmada çocuklar ve ebeveynler arasındaki ilişki ve etkileşime olan etkileri, çocukların değer davranışları ile arkadaşlık becerilerine olan etkileri, çocukların harf bilgisine etkileri, çocukların problem çözme becerisine etkileri ve çocukların görselleri eşleştirme becerisine olan etkileri belirlenmeye çalışılmıştır. Son olarak birer çalışmada ebeveynlerin okumaya yönelik yeterlilikleri, çocukların sosyal durumlara yaklaşım biçimleri, çocukların bilişsel becerileri, çocukların gelecekteki okuma becerileri, ebeveynlerin etkileşimli kitap okumaya yönelik ilgileri, çocukların resimleme becerisi, çocukların öyküleme becerisi, çocukların bilişsel bakış açısı alma becerisi, çocukların yazmaya hazırlık becerileri, eleştirel okuma becerisi, çocukların prozodik okuma becerisi, çocukların okuma hızı, çocukların bilim insanı imajları, çocukların yaratıcılık becerisi, ebeveynlerin etkileşimli kitap okuma sürecine ilişkin görüşleri, çocukların etkileşimli okuma hakkındaki görüşleri ve çocukların hikâye anlatma becerisi üzerinde müdahale programlarının etkileri belirlenmeye çalışılmıştır.



Şekil 3. EKO deneysel çalışmalarının bağımlı değişkenleri

3.5. Çalışmaların Deseni

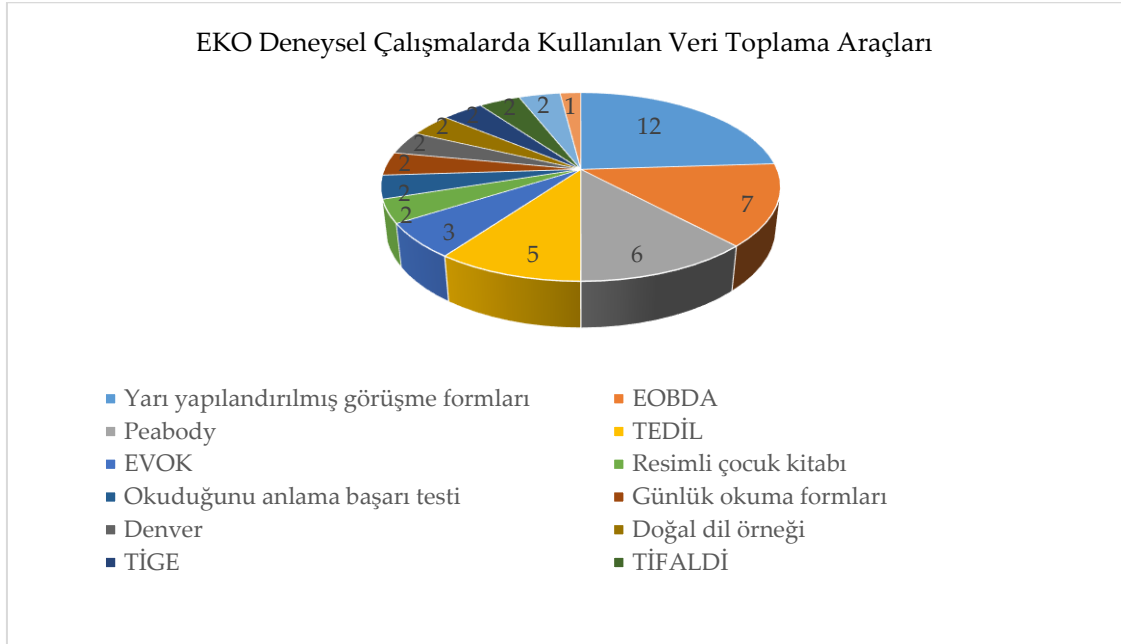
Çalışmaların yürütüldüğü desenlere bakıldığında 27 ile en fazla ön test - son test kontrol gruplu deneysel desenin tercih edildiği görülmektedir. Daha sonra yedi çalışmada karma desen, dört çalışmada eylem araştırması, üçer çalışmada ise ön test - son test kontrol grupsuz deneysel desen, betimsel araştırma deseni ve tek denekli deneysel desen (kullanılmıştır. Son olarak birer çalışmada rastgele kontrol edilen deneysel desene (Randomized Controlled Trial - RCT) ve izleme desenine başvurulmuştur.



Şekil 4. EKO Deneysel Çalışmaların Yöntemi

3.6 Çalışmalarda Kullanılan Veri Toplama Araçları

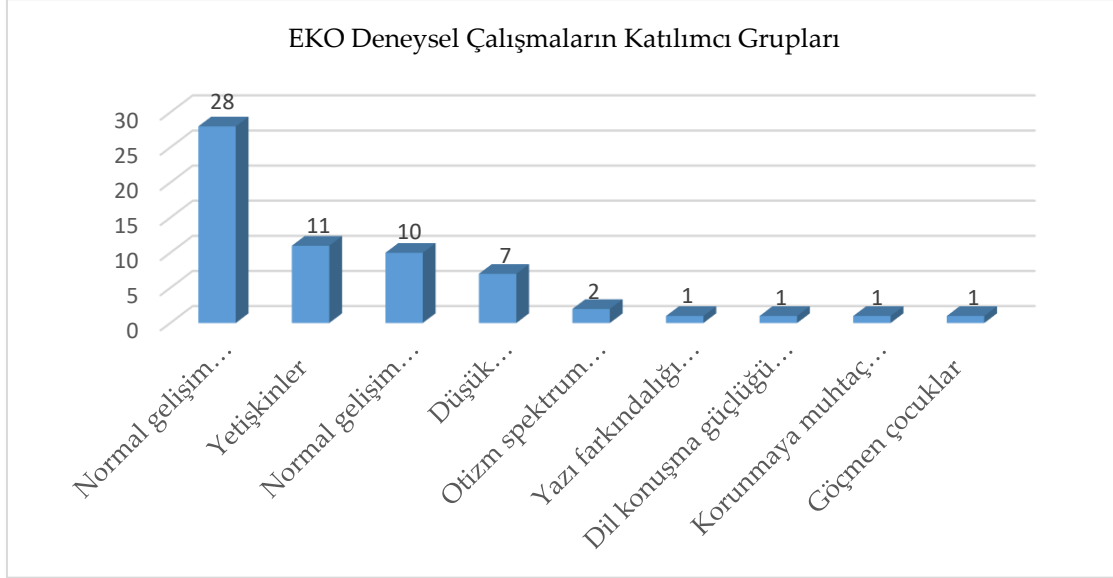
Çalışmalarda kullanılan veri toplama araçları incelendiğinde, 12 çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Tüm araştırmalarda kullanılan formlar araştırmacılar tarafından hazırlanmış ve birbirinden farklı formlardır. Yedi çalışmada Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı (EOBDA), altı çalışmada Peabody Resimli Kelime Testi ve beş çalışmada Türkçe Erken Dil Gelişim Testi (TEDİL) kullanılmıştır. Üç çalışmada Ev Erken Okuryazarlık Ortamı Ölçeği (EVOK) kullanılmıştır. Daha sonra ikişer çalışmada resimli çocuk kitabı, Okuduğunu Anlama Başarı Testi, Denver Gelişimsel Tarama Testi, doğal dil örneği alma, günlük okuma formları, Türkçe İletişim Davranışları Gelişimi Envanteri (TİGE), Türkçe İfade Edici ve Alıcı Dil Testi (TİFALDİ), Erken Okuryazarlık Testi (EROT) kullanılmıştır. Birer çalışmada ise Tablo 1'de belirtilen diğer veri toplama araçları kullanılmıştır.



Şekil 5. EKO Deneysel Çalışmalarında Kullanılan Veri Toplama Araçları

3.7. Çalışmaların Katılımcıları

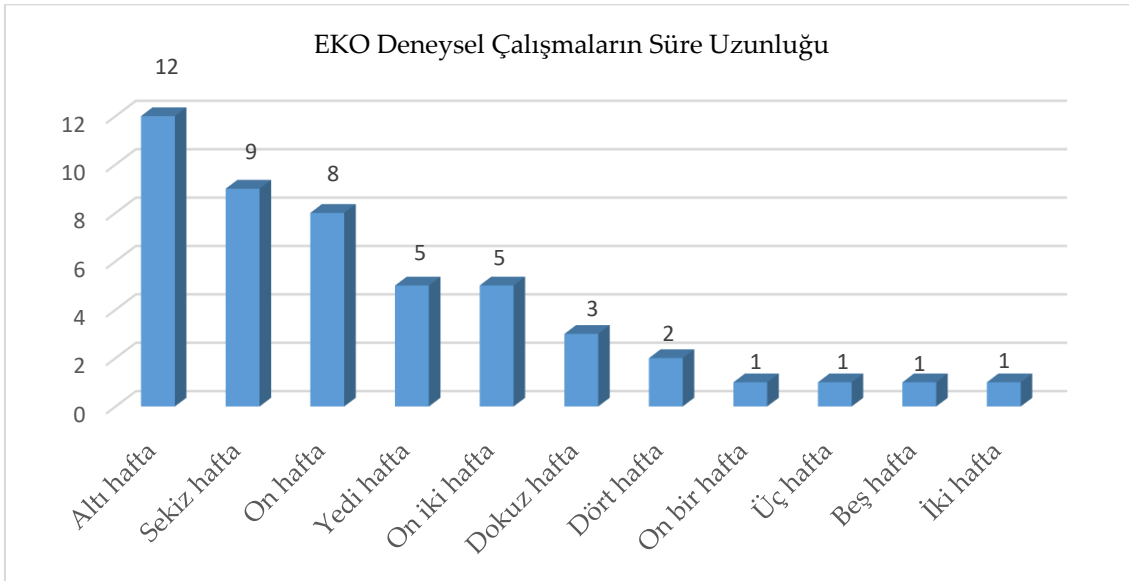
Gözden geçirilen çalışmalardan 28 tanesine tipik gelişim gösteren okul öncesi dönemdeki çocuklar dâhil edilmiştir. Çalışmalardan 11 tanesine yetişkinler ve 10 tanesine ise tipik gelişim gösteren ilkökul çocukları dâhil edilmiştir. Ayrıca çalışmalardan yedi tanesine düşük sosyoekonomik (SED) gruptaki okul öncesi veya okul dönemi çocuklar, iki tanesine ise otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar dâhil edilmiştir. Son olarak birer çalışmaya korunmaya muhtaç çocuklar, zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocuklar, yazı farkındalığı düşük olan çocuklar, dil gelişim geriliği olan çocuklar ve göçmen çocuklar dâhil edilmiştir.



Şekil 6. EKO deneysel çalışmaların katılımcı grupları

3.8 Çalışmalardaki Müdahale Programlarının Uzunluğu

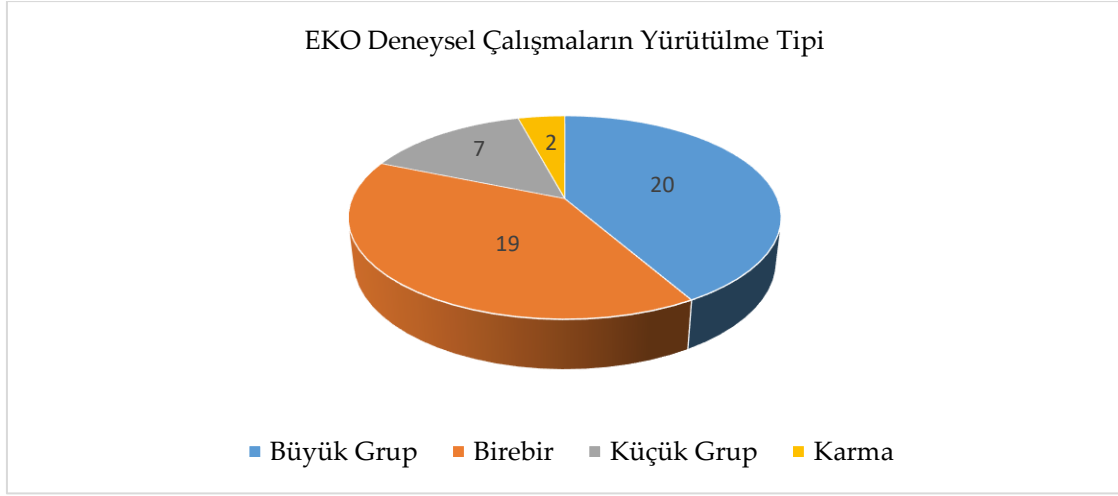
Müdahale programlarının süre uzunluğuna bakıldığında, 12 çalışma ile en çok altı haftalık müdahale programı yürütüldüğü belirlenmiştir. Daha sonra en çok sırasıyla dokuz çalışma ile sekiz haftalık, sekiz çalışma ile 10 haftalık müdahaleler yürütülmüştür. Ayrıca, beşer çalışma ile yedi haftalık ve 12 haftalık müdahaleler yürütülmüştür. Son olarak üç çalışma ile dokuz haftalık, iki çalışma ile dört haftalık, birer çalışma ile iki haftalık, üç haftalık, beş haftalık ve 11 haftalık müdahaleler yürütülmüştür.



Şekil 7. EKO deneysel çalışmaların süre uzunluğu

3.9. Çalışmalardaki Müdahale Programlarının Yürütülme Tipi

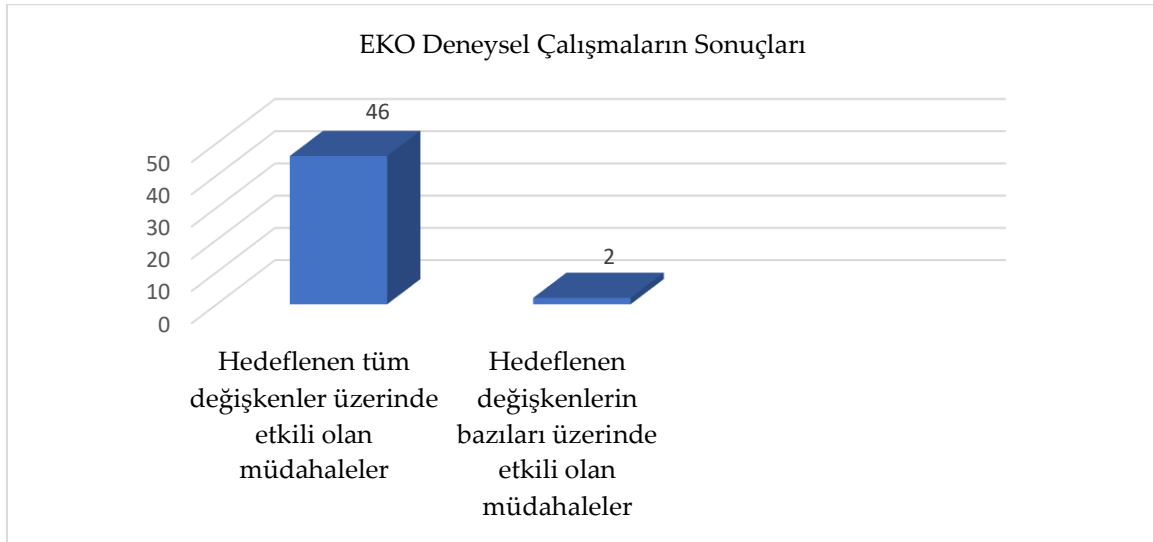
Müdahale programlarının yürütülme tipine bakıldığında EKO'nun 20 çalışma ile en çok büyük grup müdahalesi olarak yürütüldüğü belirlenmiştir. Daha sonra EKO 19 çalışmada birebir müdahale olarak yedi çalışmada küçük grup müdahalesi olarak yürütülmüştür. Son olarak iki çalışmada hem birebir, hem küçük hem de büyük grup müdahalesi olarak yürütülmüştür.



Şekil 8. EKO deneysel çalışmaların yürütülme tipi

3.10. Çalışmaların Sonuçları

Çalışmaların tamamına yakınında bağımlı değişkenler üzerinde müdahale programlarının etkili olduğuna yönelik kanıtlar elde edilmiştir. Yalnızca, birer çalışmada müdahale programlarının katılımcıların dil becerileri ve okuduğunu anlama ile okumaya yönelik tutumları üzerinde etkili olmadığı belirlenmiştir. Ancak her iki çalışmada da müdahale programlarının çalışma kapsamında hedeflenen başka değişkenler üzerinde etkili olduğuna yönelik bulgular elde edilmiştir.



Şekil 9. EKO deneysel çalışmaların sonuçları

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu araştırmada, Türkiye’de yürütülmüş olan EKO müdahale programlarının sistematik bir şekilde gözden geçirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla, Türkiye’de yapılmış olan 48 deneysel çalışma, çalışmanın yılı, türü, bağımlı değişkeni, katılımcıları, deseni, veri toplama araçları, yürütülme tipi, uzunluğu ve sonuçları gibi birçok farklı değişken göz önünde bulundurularak analiz edilmiş ve bulgular elde edilmiştir.

Bu araştırmanın birinci önemli bulgusu, üzerinde müdahale programlarının etkililiği test edilmeye çalışılan bağımlı değişkenlerle ilgilidir. Bağımlı değişkenlere bakıldığında 21 çalışma ile en fazla dil ve sözcük bilgisi becerilerinin hedeflendiği görülmektedir. Özellikle alanda yapılmış olan ilk çalışmalar dil ve sözcük bilgisi becerilerini hedeflemiştir. Zaman içerisinde yapılmış olan çalışmaların sayısı arttıkça EKO’nun farklı değişkenler üzerindeki etkisi de test edilmeye başlanmıştır. Bu değişkenlerden bazıları, erken okuryazarlık becerileri, okuma becerileri, sosyal uyum, davranış, ebeveyn-çocuk etkileşimi gibi bağımlı değişkenlerdir. Bu da Türkiye çalışmalarında gerçekleşen bağımlı değişken seçimindeki değişimin ve çeşitliliğin uluslararası literatür ile benzer bir şekilde gerçekleştiğini göstermektedir. Nitekim uluslararası literatürde de EKO’nun önce dil becerileri (Arnold & Whitehurst, 1994; Hargrave & Sénéchal, 2000; Lonigan vd., 1999; Whitehurst vd.,1994) zamanla diğer beceriler üzerindeki etkililiği incelenmiştir. Ayrıca, gelecekte yurtiçi çalışmalarında bağımlı değişken çeşitliliğindeki artışın devam edeceği düşünülmektedir.

Bu araştırmanın ikinci önemli bulgusu yürütülmüş olan çalışmaların deseni ile ilgilidir. Çalışmaların çoğunluğunda ön test - son test kontrol gruplu deneysel desenin kullanıldığı görülmektedir. Verilen bir müdahalenin katılımcılar üzerindeki etkisinin tespit edildiği en güvenilir yöntemlerin başında ön test - son test kontrol gruplu desen gelmektedir (Cohen, Manion, & Keith, 2018). Buna ek olarak son dönemde özel gereksinimli gruplarla yapılan tek denekli deneysel desen ve eylem araştırması deseninde de artış olduğu gözlenmiştir (Akemoğlu, 2021; Kavcar, 2022; Özdemir & Kurnaz, 2022; Taştekin, 2022; Yazıcı Çetin, 2023). Son olarak Türkiye’de yapılmış olan çalışmalar içerisinde ilk defa pilot bir rastgele yöntemle kontrol edilen deneysel desenin (Randomized Controlled Trial - RCT) (Aslan, 2023) kullanıldığı belirlenmiştir. RCT çalışmaları, kalabalık nüfuslu ülkelerde büyük örneklem gruplarını deneysel çalışmalara dâhil etmek için sıklıkla başvurulan bir yöntemdir. Nitekim yurtdışı literatüründe önemli sayıda çalışmada RCT deseni kullanılmıştır (Blom-Hoffman vd., 2007; Chow vd., 2008; Golova vd., 1999; High vd., 2000; Knauer vd., 2020; Lam vd., 2013). Gelecekte yurtiçi literatüründe RCT ile desenlenen deneysel çalışmaların sayısında artış olması beklenmektedir.

Bu araştırmanın üçüncü önemli bulgusu, müdahale programlarına dâhil edilen katılımcılarla ilgilidir. Önemli sayıdaki çalışmaya okul öncesi dönemdeki tipik gelişim gösteren çocuklar dâhil edilmiştir. Özellikle ilk yıllarda yapılmış olan çalışmaların tamamına yakını tipik gelişim gösteren çocuklar ile yürütülmüştür (Bıçakçı, Er & Aral, 2017; Çelebi Öncü, 2016; Işıkoğlu Erdoğan, Şimşek & Canbeldek, 2017; Kotaman, 2007; Kotaman, 2013; Şimşek & Işıkoğlu Erdoğan, 2015; Tetik & Işıkoğlu Erdoğan, 2017). Ancak zamanla katılımcı gruplarındaki çeşitlilik artmıştır. 2020 yılı sonrası çalışmalarda ilkökul dönemi çocuklarının çalışmalara dâhil edilmeye başlandığı görülmüştür (Efe, 2022; Taştekin, 2022; Uğur & Tavşanlı, 2022). Bunun yanı sıra az sayıda da olsa bazı çalışmalara özel gereksinimli çocuklar da dâhil edilmeye başlanmıştır (Aslan, 2018; Akemoğlu, 2021; Yazıcı Çetin, 2023). Son olarak katılımcı gruplar içerisinde en çok göze çarpanlar arasında yetiştirme yurdundaki korunmaya muhtaç çocuklar (Akoğlu, Ergül & Duman, 2014) ve göçmen çocuklar (Akça & Tanju Aslışen, 2022) bulunmaktadır. Gelecek çalışmalarda katılımcı gruplarındaki çeşitliliğin artması beklenmektedir. Elde edilen bu bulgular yurtdışı literatürü ile paralellik göstermektedir. Nitekim yurtdışında EKO’nun müdahale programı olarak kullanıldığı ilk dönemlerde yapılmış olan çalışmalar tipik gelişim gösteren çocuklar ile yapılmıştır (Arnold & Whitehurst, 1994; Hargrave & Sénéchal, 2000; Lonigan vd., 1999; Whitehurst vd.,1994). Ancak ilerleyen dönemlerden itibaren yapılmış olan çalışmalarda katılımcı özelliklerinin çeşitlendiği ve özel gereksinimli çocukların da çalışmalara dâhil edilmeye başlandığı gözlenmiştir (Crain-Thoreson & Dale, 1999; Fung, Chow, & McBride-Chang, 2005; Vogler-Elias, 2009).

Bu araştırmanın dördüncü önemli bulgusu, veri toplama araçları ile ilgilidir. Literatürdeki ilk çalışmalarda bağımlı değişkenler olarak daha çok dil ve sözcük bilgisi becerileri hedeflendiği için bu bağımlı değişkenleri ölçen veri toplama araçları kullanılmıştır. Bunların başlıca olanları, Peabody, TEDİL, Türkçe Alıcı ve İfade Edici Dil Testi, Marmara Dil Gelişim Ölçeği, çocuklardan doğal dil örneği alımı ve yarı yapılandırılmış görüşme formlarıdır. Bunların dışında ilk çalışmalarda en çok göze çarpan veri toplama araçlarından biri Kotaman (2007) çalışmasında kullanılan Ana-Babaların Hikâye Kitabı Okumalarına İlişkin Öz Yeterlilik Ölçeği ile Kotaman (2013) çalışmasında kullanılan Okul Öncesinde Okumaya Yönelik Tutum Ölçeğidir. Bu iki çalışmada kullanılan veri toplama araçları EKO'nun dil becerileri dışında gerek çocukların gerekse yetişkinlerin farklı becerileri üzerinde etkililiğinin değerlendirilebileceği görülmüştür. İlerleyen dönemlerde EKO çalışmalarındaki bağımlı değişkenlerin çeşitlenmesiyle beraber veri toplama araçları da çeşitlenmiştir. İlk olarak erken okuryazarlık becerilerini daha sonra okuma becerilerini değerlendiren veri toplama araçları kullanılmaya başlamıştır. Yurtdışı literatürüne bakıldığında yurtiçi ile benzer bir sürecin yaşandığı tespit edilmiştir. Yapılmış olan ilk çalışmalarda dil becerilerinin ölçülmesine yönelik veri toplama araçlarının kullanıldığı görülmüştür (Whitehurst vd., 1988; Whitehurst vd., 1991, Whitehurst vd., 1994). Süreç ilerledikçe erken okuryazarlık becerilerine yönelik veri toplama araçlarının da kullanılmaya başlandığı belirlenmiştir (Lonigan & Whitehurst, 1998; Lonigan vd., 1999; Lonigan vd., 2000). Günümüze yaklaştıkça veri toplama araçları çeşitlenmiş ve gerek çocukların gerekse ebeveynlerin bilgi, beceri, tutum, ortam düzenlemeleri vb. birçok bağımlı değişkene yönelik veri toplama araçları kullanılmaya başlanmıştır.

Bu araştırmanın beşinci önemli bulgusu çalışmalardaki müdahalelerin yürütülme tipi ile ilgilidir. Çalışmalarda EKO en fazla büyük grup müdahalesi olarak uygulanmıştır. Bunun en büyük nedeni büyük grup çalışmalarında bir sınıfın tamamının tek bir grup olarak deney sürecine dâhil edilmesidir. Küçük grup EKO çalışmasında sınıftaki öğrencilerin bölünerek küçük gruplara ayrılması ve bu planlamanın yapılması gerekmektedir. Bu durum büyük grup çalışmasına göre daha fazla düzenleme yapmayı gerektirmektedir. Ayrıca, birebir EKO müdahalesi ise çoğunlukla ev merkezli ve ebeveyn katımlı bir yapıda tasarlandığı için diğer iki yöntemle göre daha fazla katılımcı ve düzenleme yapmayı gerektirmektedir. Literatürde her üç uygulama tipinin de etkili olduğu tespit edilmiş olsa da küçük grup EKO müdahalesinin çocuklar için diğer iki uygulama tipinden daha yararlı olduğu belirlenmiştir (Simsek & Erdogan, 2015; Tetik & Işıkoğlu Erdoğan, 2017).

Bu araştırmanın altıncı önemli bulgusu ise müdahale programlarının süre uzunluğu ile ilgilidir. Müdahale programlarının büyük çoğunluğunun altı hafta ve üzeri bir süre uzunluğuna sahip oldukları görülmüştür. Bunun sebebi olarak araştırmacıların, kısa süreli bir müdahalenin etkili olmama riskini göz önünde bulundurması olabilir. Ancak iki, üç, dört ve beş haftalık müdahale sayısının artmasının yurt içi literatür için yararlı olabileceği düşünülmektedir. Nitekim yurtiçinde yapılmış olan altı haftadan daha kısa süreli EKO müdahalelerinin de hedefledikleri bağımlı değişkenler üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir (Akça & Tanju Aslışen, 2022; Bozkurt, 2019; Çelebi Öncü, 2016; İşlekler, 2022; Şimşek & Işıkoğlu Erdoğan, 2015). Benzer sonuçların yurtdışı literatüründeki kısa süreli EKO çalışmalarında da elde edildiği tespit edilmiştir. Bu çalışmalarda EKO'nun dil, erken okuryazarlık, ebeveynlerin okumaya yönelik tutumları gibi birçok bağımlı değişken üzerinde etkili olduğu bulunmuştur (Fleury & Schwartz, 2017; Huennekens, 2016; Opel, Ameer & Aboud, 2009; Pillinger & Wood, 2014).

Bu araştırmanın yedinci önemli bulgusu yapılmış olan çalışmaların sonuçları ile ilgilidir. Yapılmış çalışmaların iki tanesi (Hafızoğlu Çelik vd., 2020; Taştekin, 2022) hariç diğerlerinde müdahale programlarının bağımlı değişkenler üzerinde etkili olduğu tespit edilmiştir. Yurtiçi ve yurtdışındaki yüzlerce çalışmada EKO temelli müdahale programlarının dil becerileri üzerinde etkili olduğu belirlenmesine rağmen Hafızoğlu Çelik vd. (2020) çalışmasında bunun aksi yönünde bir bulgunun tespit edilmesi göze çarpan önemli bir bulgudur. Bu bulgu ile paralellik gösteren başka yurtdışı bulguları da mevcuttur. Örneğin, Noble vd. (2020) çalışmasında ebeveynlerin okuma oturumları esnasındaki etkileşimli davranışları üzerinde EKO'nun etkili olduğunu belirlemesine rağmen dil becerileri üzerinde herhangi bir

etkisi olmadığını tespit etmiştir. Elde edilen bu bulgu, literatürdeki 30 deneysel çalışmanın sonucunu analiz eden Barone vd. (2019) tarafından yürütülmüş olan meta analiz çalışmasında da tespit edilmiştir. Ancak, yapılmış olan meta-analiz çalışmasının sınırlılıklarına bakıldığında analiz edilen tüm deneysel çalışmaların denek grubundaki çocukların iki-üç yaşında oldukları tespit edilmiştir. Hafizoğlu Çelik vd. (2020) çalışmasındaki çocukların yaş grubu da bu aralıktadır. Bu yüzden müdahale programının etkili bulunmamasının nedeninin müdahalenin doğrudan etkisiz olması değil denek grubunun yaş özellikleri ile ilgili olabileceği düşünülmektedir. Nitekim iki-üç yaşındaki çocuklara göre dört-beş veya beş-altı yaşındaki çocuklar yetişkinlerle daha fazla etkileşim kurabilir, konuşabilir ve oturumlarda daha fazla lider olabilirler (Aslan, 2023). Bu yüzden bu yaş grubundaki çocuklarla yapılan müdahaleler daha fazla etkili olabilir.

Bu araştırmanın sekizinci önemli bulgusu, incelenen makale sayısının tez sayısından fazla oluşudur. Bunun birçok nedeni olduğu düşünülmektedir. Birincisi, makale çalışması yürütme süreci tez çalışması yürütme sürecinden daha düşük maliyetli olduğu için makale sayısı daha yüksek olabilir. İkincisi, makale çalışması yapma süreci tez çalışmasından daha kısa olacak şekilde planlanabilmektedir. Bu yüzden müdahalelerin oturum sayısı makalelerde daha az olabilir. Üçüncüsü, bu çalışmaya hem tez hem makale olarak yayınlanmış olan çalışmaların yalnızca makale çalışmaları dâhil edilmiştir. Literatürdeki makale sayısı ile tez sayısı arasındaki farkın önümüzdeki yıllarda artması beklenmektedir. Çünkü bu araştırmaya 2022 ve 2023 yıllarında yapılmış olan tez çalışmaları dâhil edilmiş ve bu çalışmaların birçoğunun makale çalışması henüz yayınlanmamıştır. Bu yüzden makalesi yayınlanan tez sayısı arttıkça iki yayın türü arasındaki farkın da artacağı düşünülmektedir. Nitekim Yurtbakan (2020) da çalışmasında 64 makale ve 49 tez çalışmasına yer vermiştir. Bu yüzden mevcut araştırma kapsamında elde edilen bu bulgunun literatürdeki diğer çalışmaların bulguları ile uyumlu olduğu söylenebilir.

Bu araştırmanın dokuzuncu ve son önemli bulgusu, EKO müdahale programlarını içeren deneysel çalışma sayısının 2000-2010 yılları arasında yalnızca bir olduğu, 2010-2016 yılları arasında bu sayının çok sınırlı düzeyde de olsa arttığı ve 2017 yılından itibaren çalışma sayısında önemli düzeyde bir artış olduğudur. Yapılmış olan çalışma sayısının artması, etkili olduğu tespit edildikçe EKO'ya olan ilginin yıllar içerisinde arttığı anlamına gelmektedir. EKO deneysel çalışma sayısındaki artış Dünya'daki EKO literatürü ile paralellik göstermektedir. Nitekim Dünya'da yapılmış olan çalışma sayısı 1990'lı yılların başlarında seyrek, zamanla sıklaşmaya başlamış ve 2000'li yıllardan itibaren sayı önemli düzeyde artmıştır. Bu yüzden Türkiye'deki çalışma sayısındaki artışın Dünya'daki çalışma sayısındaki artış ile paralellik gösterdiği söylenebilir.

Bu araştırmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Araştırmaya yalnızca Türkiye'de yapılmış olan müdahale çalışmaları dâhil edilmiştir. Bu araştırmanın Türkiye literatürüne olan katkısı önemli düzeyde olsa da yurtdışında yapılmış olan çalışmaların dâhil edilmemiş olması, Dünya literatürüne bütüncül olarak bakmak isteyen araştırmacıların sınırlı düzeyde yararlanmasına neden olacağı düşünülmektedir. Ancak araştırmanın ilgili bölümlerinde belirtildiği üzere elde edilen bulgular uluslararası literatür ile paralellik göstermektedir. İkinci olarak yapılmış olan çalışmalar birçok açıdan analiz edilmesine rağmen katılımcı grupların müdahale programlarına olan sadakati/devamlılığı konusunda herhangi bir analiz yapılmamıştır. Bu analizin yapılmamasından dolayı Türkiye'deki katılımcıların müdahale programlarına katılım düzeyleri tespit edilememiştir. Bu yüzden, gelecekte çalışma yapacak olan araştırmacılar, Türkiye'deki katılımcı grupların çalışmalara yönelik sadakati/devamlılığı konusunda riskleri tespit edemedikleri için önleyici adımlar atamayabilirler. Son olarak bu araştırmada analiz edilen çalışmaların sonundaki öneriler analiz edilmemiştir. Öneriler, gelecekte yapılacak olan çalışmalara ışık tutmaktadır. Bu yüzden mevcut araştırmada önerilerin bir değişken olarak analiz edilmemesi bir sınırlılık olarak görülmektedir. Ancak mevcut araştırma tüm çalışmaların analizi sonucunda gelecekteki çalışma eğilimlerine yönelik özgün öneriler sunduğu için bu sınırlılığın sınırlı düzeyde olduğu söylenebilir.

Bu araştırmanın gelecekte yapılacak olan çalışmalara bazı önerileri bulunmaktadır. Birincisi Türkiye'de yapılmış makale sayısı, tüm tez sayılarının toplamından biraz fazla olmakla birlikte bu makalelerin büyük

çoğunluğunun tezlerden üretilmiş olduğu belirlenmiştir. Tez ve tezlerden üretilmiş olan makaleler toplandığında yalnızca araştırma makalesi olarak yürütülmüş olan çalışma sayısının önemli düzeyde azaldığı görülmektedir. Bu yüzden, gelecekte müdahale programlarının etkililiğini inceleyen araştırma makalesi sayısının artması önerilmektedir. Nitekim makale çalışmalarının planlanması, uygulanma süresi ve maliyeti tez çalışmalarına göre daha kısa olabilmektedir. İkincisi, çalışmaların bağımlı değişkenlerine bakıldığında dil, erken okuryazarlık ve okuma becerilerinin yoğunlukta olduğu görülmektedir. Ancak, analiz edilen çalışmalarda EKO’nun bu değişkenler üzerindeki kısa dönemli etkileri incelenmiştir. Yapılmış olan tüm çalışmalar içerisinde yalnızca bir çalışmada EKO’nun boylamsal etkileri incelenmiştir (Ergül vd., 2017). Gelecekte yapılacak olan çalışmalarda EKO’nun birçok dil, erken okuryazarlık ve okuma becerileri üzerinde boylamsal etkilerinin incelenmesi önerilmektedir. Üçüncü olarak çalışmaların yöntemlerine bakıldığında, büyük çoğunluğunun ön test - son test kontrol gruplu/grupsuz deneysel desenle yürütüldüğü görülmektedir. Bu deneysel desenlerin etkililik tespit çalışmalarındaki önemi büyük olmasına rağmen katılımcı sayıları seçilen yöntemlerin koşullarından dolayı sınırlıdır. Bu yüzden daha büyük katılımcı gruplarıyla çalışmak için gelecekte rastgele yöntemle kontrol edilen deneysel desen (RCT) çalışmalarının yürütülmesi önerilmektedir. Nitekim Türkiye’deki nüfus büyüklüğü göz önüne alındığında daha büyük ölçekli deneysel çalışmaların yürütülmesi sonuçların tüm evrene genellenmesini kolaylaştıracağı düşünülmektedir. Dördüncü olarak literatürde yapılmış olan çalışmalara dâhil edilen katılımcı grupların çoğunluğunun tipik gelişim gösteren okul öncesi ve ilkökul çocuklarının olduğu görülmektedir. Diğer katılımcı gruplar sınırlı sayıda çalışmaya dâhil edilmiştir. Bu yüzden, gelecekte düşük SED’deki, göçmen, otizmlili, zihinsel yetersizliği ve dil konuşma güçlüğü olan çocukların dâhil edildiği çalışmaların sayısının artırılması önerilmektedir. Ayrıca, şimdiye kadar henüz çalışmalara dâhil edilmemiş işitme ve görme yetersizliği ile öğrenme güçlüğü olan çocukların da gelecek çalışmalara dâhil edilmesi önerilmektedir. Beşinci olarak müdahale programlarının yoğunlukla altı hafta ve daha uzun süreli olarak planlandığı tespit edilmiştir. Ancak, özellikle üç-dört haftalık müdahale programlarının sınırlı sayıda yürütüldüğü tespit edilmiştir. Gelecekte yapılacak olan çalışmalarda kısa süreli müdahale sayısının artması önerilmektedir. Bu sayede kısa süreli EKO müdahalelerinin etkililiğinin belirlenmesi önerilmekte ve akademik çalışma sayısının artması beklenmektedir. Altıncı olarak bu araştırmada müdahale programlarının en çok büyük grup çalışması olarak yürütüldüğü tespit edilmiştir. En az ise karma ve küçük grup çalışması olarak yürütüldüğü belirlenmiştir. Gelecekte yapılacak olan çalışmalarda bu iki tür müdahale tipine daha fazla yer verilmesi önerilmektedir. Yedinci ve son olarak yapılmış olan çalışmaların sonuçlarına bakıldığında neredeyse çalışmaların tamamında müdahale programlarının etkili olduğu sonucu bulunmuştur. Ancak, çalışmaların yalnızca bir tanesinde EKO’nun boylamsal etkisine bakılmıştır. EKO’nun bağımlı değişkenler ile olan ilişkisel etkilerine ise hiç bakılmamıştır. Gelecekte yapılacak olan çalışmalarda EKO’nun hem bağımlı değişkenler üzerindeki boylamsal etkileri hem de onlarla olan ilişkisel etkilerinin incelenmesi önerilmektedir.

Sonuç olarak bu araştırmada Türkiye’de 2007-2023 yılları arasında yapılmış olan tüm EKO deneysel müdahalelerinin birçok değişken göz önünde tutularak analiz edilmesi amaçlanmıştır. Araştırmada, EKO müdahale çalışma sayısının son yıllarda önemli düzeyde arttığı, tez ve tezlerden üretilen makale sayısının bağımsız makale sayısından daha fazla olduğu, bağımlı değişken sayısının yoğunlukla dil ve erken okuryazarlık becerileri olduğu, veri toplama araçlarının son yıllarda çeşitlendiği tespit edilmiştir. Ayrıca çalışmaların yoğunlukla ön test - son test kontrol gruplu/grupsuz desenlerle yürütüldüğü, katılımcı gruplarının yoğunlukla tipik gelişim gösteren okul öncesi ve okul dönemi çocuklar olduğu belirlenmiştir. Son olarak EKO müdahale uzunluklarının genelde altı hafta ve üzeri olduğu, büyük grup ve birebir olarak uygulandığı ve çalışmaların tamamında kısmen veya tamamen bağımlı değişkenler üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlardan yola çıkarak, tez çalışmalarından bağımsız makale sayısının artırılması, düşük SED ve özel gereksinimli grupların çalışma gruplarına daha fazla dâhil edilmesi ve bağımlı değişkenlerin dil ve erken okuryazarlık becerileri dışında çeşitlendirilmesi önerilmiştir. Ayrıca, rastgele yöntemle kontrol edilen deneysel desen yönteminin daha sık kullanılması, altı haftadan daha kısa süren

müdahale sayısının arttırılması, küçük grup müdahale tipi sayısının arttırılması ve boylamsal ve ilişkisel etkilerin incelenmesi önerilmiştir.

Kaynakça/Reference

- Acar Şengül, E. (2019). *Erken dil müdahalesinde etkileşimli kitap okuma uygulamasının gelişimsel dil gecikmesi görülen çocuklar üzerindeki etkililiğinin incelenmesi*. (Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Akça, A., & Tanju Aslışen, E. H. (2022). Etkileşimli Kitap Okuma Programı ve Suriyeli Çocuklar: Gaziantep İli Nizip İlçesinde Pilot Bir Çalışma. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(84), 1529-1545.
- Akemoğlu, Y. (2021). Effect of a brief online shared reading intervention to support communication skills of children with Autism Spectrum Disorder. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 5(2), 552-566.
- Akoğlu, G., Ergül, C., & Duman, Y. (2014). Etkileşimli kitap okuma: Korunmaya muhtaç çocukların alıcı ve ifade edici dil becerilerine etkileri. *İlköğretim Online*, 13(2), 622-639.
- Aktaş, E. (2021). *Etkileşimli Kitap Okuma Programının Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Problem Çözme Becerilerine Etkisinin İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Gaziantep.
- Altınkaynak, Ş. Ö. (2019). The Effect of Interactive Book Reading Activities on Children's Print and Phonemic Awareness Skills. *International Journal of Progressive Education*, 15(1), 88-99.
- Arnold, D. H., Lonigan, C. J., Whitehurst, G. J., & Epstein, J. N. (1994). Accelerating language development through picture book reading: replication and extension to a videotape training format. *Journal of educational psychology*, 86(2), 235. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.86.2.235>
- Arnold, D. S., & Whitehurst, G. J. (1994). Accelerating language development through picture book reading: A summary of dialogic reading and its effect. In D. Dickinson (Ed.), *Bridges to literacy: Approaches to supporting child and family literacy* (pp. 103-128). Cambridge, MA: Blackwell.
- Aslan, D. (2018). *Anasınıfına Devam Eden Hafif Düzeyde Zihinsel Yetersizlikten Etkilenmiş Çocukların ve Aynı Sınıfa Devam Eden Yazı Farkındalığı Düşük Olan Çocukların Yazı Farkındalığı Becerileri Üzerinde Paylaşımlı Kitap Okumanın Etkililiği/Effectiveness of Shared Book Reading on Print Awareness of Pre-School Children with Mild Intellectual Disability and Their Peers Underperforming in Print Awareness*. (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Aslan, D. (2023). *An evaluation of the effectiveness of a dialogic reading programme in developing the home literacy environment, language and early literacy skills of preschoolers in low socioeconomic status families*. (PhD Dissertation). University of Leeds, Leeds.
- Balıkçı, Ö., & Görgün, B. (2022). Erken Çocukluk Döneminde Dil Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Uygulanan Etkileşimli Kitap Okuma ile İlgili Araştırmaların İncelenmesi. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 23-44.
- Barone, C., Chambuleyron, E., Vonnak, R., & Assirelli, G. (2019). Home-based shared book reading interventions and children's language skills: a meta-analysis of randomised controlled trials. *Educational Research and Evaluation*, 25(5-6), 270-298.
- Bıçakçı, M. Y., Er, S., & Aral, N. (2017). Views of Mothers Regarding Interactive Book-Reading Process to Their Children. *Education & Science/Eğitim ve Bilim*, 42(191).
- Bıçakçı, M. Y., Er, S., & Aral, N. (2018). Etkileşimli Öykü Kitabı Okuma Sürecinin Çocukların Dil Gelişimi Üzerine Etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(1), 201-208.
- Blom-Hoffman, J., O'Neil-Pirozzi, T., Volpe, R., Cutting, J., & Bissinger, E. (2007). Instructing parents to use dialogic reading strategies with preschool children: Impact of a videobased training program on caregiver reading behaviors and children's related verbalizations. *Journal of Applied School Psychology*, 23(1), 117-131.
- Bozkurt, M. (2019). *İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuma becerilerinin çok yönlü desteklenmesine yönelik bir eylem araştırması*. (Doktora). Bursa Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Chow, B. W.-Y., McBride-Chang, C., Cheung, H., & Chow, C. S.-L. (2008). Dialogic reading and morphology training in Chinese children: Effects on language and literacy. *Developmental Psychology*, 44(1), 233.
- Cingi, M. A. (2022). *Etkileşimli kitap okuma etkinliklerinin 60-72 aylık çocukların yaratıcılıklarına etkisi*. (Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Crain-Thoreson, C., & Dale, P. S. (1999). Enhancing linguistic performance: Parents and teachers as book reading partners for children with language delays. *Topics in Early Childhood Special Education*, 19(1), 28-39.

- Cohen, L., Manion, L., & Keith, M. (2018). *Research Methods in Education*. New York: Routledge.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education*. Oxon, England: In Routledge.
- Çelebi Öncü, E. (2016). Anne-Baba ve Çocuğun Etkileşimli Kitap Okumasının Okul Öncesi Çocuklarının Sosyal Durumlara Yönelik Yaklaşımlarına Etkisinin İncelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(4), 489-503.
- Çelik, E. S. (2021). *Aile Katılımlı Etkileşimli Kitap Okuma Programının 5-6 Yaş Çocukların Erken Okuryazarlık Becerilerine ve Ev Erken Okuryazarlık Ortamına Etkisinin İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Çetinkaya, F. Ç., Öksüz, H. İ., & Öztürk, M. (2018). Etkileşimli Okuma ve Kelime Hazinesi. *Journal of International Social Research*, 11(60).
- Durmaz, M., & Çetinkaya, F. Ç. (2022). Effect of Interactive Reading on Storytelling Skills. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(3), 758-777.
- Efe. (2022). *Etkileşimli Kitap Okumanın Eleştirel Okuma, Okuduğunu Anlama Becerilerine ve Okuma Motivasyonuna Etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, İstanbul.
- Efe, M., & Temel, Z. F. (2018). Okul öncesi dönem 48-66 ay çocuklarına Etkileşimli Kitap Okuma Programı'nın yazı farkındalığına etkisinin incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 2(2), 257-283.
- Ergül, C., Akoğlu, G., Karaman, G., & Sarica, A. D. (2017). Effects of Dialogic Reading Program on Later Reading Skills: Follow-Up Study. *Journal of Theoretical Educational Science/Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 10(2).
- Ergül, C., Akoğlu, G., Sarica, A. D., Karaman, G., Tufan, M., Bahap-Kudret, Z., & Deniz, Z. (2016). An adapted dialogic reading program for Turkish kindergarteners from low socio-economic backgrounds. *Journal of Education and Training Studies*, 4(7), 179-194.
- Evans, J., & Benefield, P. (2001). Systematic reviews of educational research: does the medical model fit? *British Educational Research Journal*, 27(5), 527-541.
- Fleury, V. P., & Schwartz, I. S. (2017). A modified dialogic reading intervention for preschool children with autism spectrum disorder. *Topics in Early Childhood Special Education*, 37(1), 16-28.
- Fung, P. C., Chow, B. W. Y., & McBride-Chang, C. (2005). The impact of a dialogic reading program on deaf and hard-of-hearing kindergarten and early primary school-aged students in Hong Kong. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 10(1), 82-95.
- Gaspik, E. N. (2022). *Farklı Kitap Okuma Tekniklerinin 60-72 Aylık Çocukların Dil Edinimine Etkisinin İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Gaziantep.
- Golova, N., Alario, A. J., Vivier, P. M., Rodriguez, M., & High, P. C. (1999). Literacy promotion for Hispanic families in a primary care setting: A randomized, controlled trial. *Pediatrics*, 103(5), 993-997.
- Hafızoğlu Çelik, G., Er, S., & Yıldız Bıçakçı, M. (2020). Etkileşimli Kitabı Okuma Sürecinin Çocukların Dil Gelişimlerine Etkisi. *Ebelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, 3(1), 1-10.
- Halat, A. A. (2017). *5-6 Yaş Grubu Çocuklara Paylaşma, İş Birliği ve Sorumluluk Değerlerinin Kazandırılmasında Etkileşimli Kitap Okuma Tekniğinin Etkililiğinin İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Hargrave, A. C., & Sénéchal, M. (2000). A book reading intervention with preschool children who have limited vocabularies: The benefits of regular reading and dialogic reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(1), 75-90.
- High, P. C., LaGasse, L., Becker, S., Ahlgren, I., & Gardner, A. (2000). Literacy promotion in primary care pediatrics: Can we make a difference? *Pediatrics*, 105(4 Pt 2), 927-934.
- Huennekens, M. E., & Xu, Y. (2016). Using dialogic reading to enhance emergent literacy skills of young dual language learners. *Early Child Development and Care*, 186(2), 324-340.
- Ilhan, E. (2019). *Etkileşimli kitap okuma programının ilkökul birinci sınıf öğrencilerinin temel dil becerilerine etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

- İşıkoğlu Erdoğan, N., Şimşek, Z. C., & Canbeldek, M. (2017). Ev merkezli diyaloga dayalı okumanın 4-5 yaş çocuklarının dil gelişimine olan etkileri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(2), 789-809.
- İşlekler, B. (2022). *Etkileşimli Kitap Okuma Programının İlkokul İkinci Sınıf Öğrencilerinin Bilim İnsanı İmajlarına Etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Karadoğan, Z. (2020). *Etkileşimli kitap okuma uygulamalarının okuduğunu anlama becerisi ve tutuma etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Kavcar, S. (2022). *Etkileşimli kitap okuma programının 48-66 aylık çocukların ses bilgisel farkındalık becerilerine etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Kerigan, B. (2018). *Okul öncesi dönem çocuklarına etkileşimli okuma yöntemiyle sosyal becerilerin kazandırılması*. (Yüksek Lisans Tezi). Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul.
- Kılınççı, E. (2019). *Etkileşimli ve geleneksel kitap okuma yöntemlerinin okul öncesi dönem çocuklarının öyküleme ve resimleme becerilerine etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Kılınççı, E., Acer, D., & Bayraktar, A. (2021). Etkileşimli ve Geleneksel Kitap Okuma Yöntemlerinin 6 Yaş Grubu Çocukların Öyküleme ve Resimleme Becerilerine Etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 46(208), 349-371.
- Kim, Y. & Riley, D. (2021). Accelerating early language and literacy skills through a preschool-home partnership using dialogic reading: A randomized trial. *Child and Youth Care Forum*, 50(5), 901-924. <https://doi.org/10.1007/s10566-021-09598-1>
- Knauer, H., Jakiela, P., Ozier, O., Aboud, F., & Fernald, L. (2020). Enhancing young children's language acquisition through parent-child book-sharing: A randomized trial in rural Kenya. *Early Childhood Research Quarterly*, 50(1), 179-190. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2019.01.002>
- Kotaman, H. (2007). *Impacts of Dialogical Storybook Reading On Children's Receptive Vocabulary Development and Their Parents' self-Efficacy for Storybook Reading*. (Doktora Tezi). The Pennsylvania State University, Pennsylvania.
- Kotaman, H. (2013). Impacts of dialogical storybook reading on young children's reading attitudes and vocabulary development. *Reading Improvement*, 50(4), 199-204.
- Lam, S., Chow-Yeung, K., Wong, B. P. H., Lau, K. K., & Tse, S. I. (2013). Involving parents in paired reading with preschoolers: Results from a randomized controlled trial. *Contemporary Educational Psychology*, 38(2), 126-135.
- Lonigan, C. J., Anthony, J. L., Bloomfield, B. G., Dyer, S. M., & Samwel, C. S. (1999). Effects of two shared-reading interventions on emergent literacy skills of at-risk preschoolers. *Journal of Early Intervention*, 22(4), 306-322.
- Lonigan, C. J., Burgess, S. R. & Anthony, J. L. 2000. Development of emergent literacy and early reading skills in preschool children: evidence from a latent-variable longitudinal study. *Developmental Psychology*, 36, 596-613.
- Lonigan, C. J., & Whitehurst, G. J. (1998). Relative efficacy of parent and teacher involvement in a shared-reading intervention for preschool children from low-income backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly*, 13(2), 263-290.
- Nazlınur Çetin, İ. (2022). *Okul Öncesi Dönemde Etkileşimli ve Geleneksel Kitap Okuma Yöntemlerinin Etkisinin Karşılaştırılması*. (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Noble, C., Cameron-Faulkner, T., Jessop, A., Coates, A., Sawyer, H., Taylor-Ims, R., & Rowland, C. F. (2020). The impact of interactive shared book reading on children's language skills: A randomized controlled trial. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 63(6), 1878-1897.
- Opel, A., Ameer, S. S., & Aboud, F. E. (2009). The effect of preschool dialogic reading on vocabulary among rural Bangladeshi children. *International Journal of Educational Research*, 48(1), 12-20.
- Özdemir, E. Ç., & Kurnaz, E. (2022). Birleştirilmiş Sınıfta Eğitim Gören Öğrencilerin Problem Çözme Becerilerinin Geliştirilmesi: Etkileşimli Kitap Okuma Etkinliği. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(3), 2658-2701.

- Pillinger, C., & Wood, C. (2014). Pilot study evaluating the impact of dialogic reading and shared reading at transition to primary school: early literacy skills and parental attitudes. *Literacy*, 48(3), 155-163.
- Sezer, B. B., & Güven, U. (2022). Animasyon destekli hikâye okuma yönteminin etkisinin diğer hikâye okuma yöntemleriyle karşılaştırılması. *Rumeli Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi* (31), 122-137.
- Sim, S., & Berthelsen, D. (2014). Shared book reading by parents with young children: Evidence-based practice. *Australasian Journal of Early Childhood*, 39(1), 50-55.
- Simsek, Z. C., & Erdogan, N. I. (2015). Effects of the dialogic and traditional reading techniques on children's language development. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 197, 754-758.
- Şimşek, Z. C. ve Işıkoğlu Erdoğan, N. (2017). Diyaloğa dayalı okumanın 48-66 ay grubu çocuklarının ifade edici dil becerilerine olan etkisi. *Electronic Turkish Studies*, 12(34), 381-394. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.12614>
- Taş, E. A. (2022). *Ebeveyn Destekli Etkileşimli Kitap Okuma Programının Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Erken Okuryazarlık Becerilerine Etkisinin İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Taştekin, N. (2022). *İlkokul Öğrencilerinin Okuma Becerilerinin Diyalojik Okuma Stratejileri ile Geliştirilmesi: Bir Eylem Araştırması*. (Yüksek Lisans Tezi). Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkale.
- Tekin-İftar, E., & Kırcaali-İftar, G. (2012). *Eğitim ve davranış bilimlerinde tek denekli araştırmalar*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Tetik, G., & Işıkoğlu Erdoğan, N. (2017). Diyaloğa dayalı okumanın 48-60 aylık çocukların dil gelişimine etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(2), 1-16.
- Tuncer, M. (2023). *Beş Yaş Grubu Çocukların Bilişsel Bakış Açısı Alma Becerilerine Etkileşimli Kitap Okuma Temelli Etkinliklerin Etkisi*. (Doktora Tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Uğur, S., & Tavşanlı, Ö. F. (2022). Öğretmen Rolüyle Etkileşimli Okuma Uygulamalarının Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Başarısına Etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 20(2), 655-678.
- Vogler-Elias, D. (2009). A parent-implemented shared storybook reading intervention for preschoolers with autism spectrum disorders. (Doctoral Dissertation). State University of New York at Buffalo, New York.
- Whitehurst, G. J., Arnold, D. S., Epstein, J. N., Angell, A. L., Smith, M., & Fischel, J. E. (1994). A picture book reading intervention in day care and home for children from low-income families. *Developmental Psychology*, 30(5), 679.
- Whitehurst, G. J., Epstein, J. N., Angell, A. L., Payne, A. C., Crone, D. A., & Fischel, J. E. (1994). Outcomes of an emergent literacy intervention in Head Start. *Journal of Educational Psychology*, 86, 542. <https://doi.org/DOI: 10.1037//0022-0663.86.4.542>
- Whitehurst, G. J., Falco, F., Lonigan, C. J., Fischel, J. E., DeBaryshe, B. D., M.C., V.-M., & Caulfield, M. (1988). Accelerating language development through picture-book reading. *Developmental Psychology*, 24, 552-558.
- Whitehurst, G. J., Zevenbergen, A. A., Crone, D. A., Schultz, M. D., Velting, O. N., & Fischel, J. E. (1999). Outcomes of an emergent literacy intervention from Head Start through second grade. *Journal of Educational Psychology*, 91(2), 261.
- Yalavaç, N. (2020). *Etkileşimli kitap okumanın erken okuryazarlık becerilerine etkisi*. (Doktora Tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Yazıcı Çetin, D. (2023). *Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklarda Etkileşimli Kitap Okuma Programının Sözcük Dağarcığı Üzerindeki Etkililiğinin İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Biruni Üniversitesi, İstanbul.
- Yılmaz, M. M., Rabia, Ö. Z. E. N., & Arnas, Y. A. (2020). Ev merkezli etkileşimli kitap okumanın 48-60 aylık çocukların duyguları anlama becerisine etkisinin değerlendirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (56), 159-181.
- Yumuş, M. (2018). *Paylaşımlı kitap okuma müdahale programının ebeveynlerin deneyimlerine bebeklerin dil gelişimlerine ve erken okuryazarlık becerilerine etkisi* (Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Yurtbakan, E. (2020). Etkileşimli okuma: Bir içerik analizi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(1), 135-156.

- Yurtbakan, E., Erdoğan, Ö., & Erdoğan, T. (2020). Etkileşimli Okumanın Okuma Motivasyonuna Etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 46(206), 161-180.
- Yurtbakan, E., & Yurtbakan, E. G. (2022). Okul Öncesi Öğrenci Annelerinin Etkileşimli Okuma Deneyimleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 10(2), 385-400.

EXTENDED ABSTRACT

1. INTRODUCTION

Dialogic reading (DR) is an evidence-based practice that is based on Shared Reading (SR). It was developed in the 1990s and its effects have been tested on both language and early literacy skills through those years (Arnold et al., 1994; Lonigan & Whitehurst, 1998; Whitehurst et al., 1988; Whitehurst et al., 1994; Whitehurst et al., 1999). The aim of DR is to swap the roles of adult and child during reading sessions. The child learns to become a storyteller and the adult functions as an active listener who expands the child's responses (Blom-Hoffman et al, 2007; Doyle & Bramwell, 2006). As DRP has become an evidence-based practice implemented in the world literature over time, it has also become familiar in Turkish literature. In Turkish literature, in parallel with the world literature, DRP has proven to be an effective approach in supporting child development (Acar Şengül, 2019; Altınkaynak, 2019; Bıçakçı, Er, & Aral, 2018; Bozkurt, 2019; Çetinkaya, Öksüz, & Öztürk, 2018; M. Efe & Temel, 2018; İlhan, 2019; Kerigan, 2018; Emine Kılınçcı, 2019; Yumuş, 2018). As the number of studies seeking to determine the effectiveness of the DRP interventions in Türkiye increases, it necessary to determine research trends on this topic. Therefore, the current research aims to systematically review the DR intervention studies have been conducted in Türkiye between 2007 and 2023. Those studies are reviewed considering published year, the type of the study, dependent variable, participant group, method, data collection tools, type of the intervention, the length of the intervention and results.

2. METHOD

This research is a systematic review that is a research method that has been increasingly used in education research in recent years. It brings together and examines significant number of studies and provides evidence to the researchers, politicians and other stakeholders in the field (Cohen, Manion, & Morrison, 2018). A review protocol that included the stages of *keyword determination, scanning, examination according to criteria, inclusion in the research and review* was followed for this research. First, keywords (reading books together, reading books at home, shared book reading, reading aloud, reading books with adults, interactive book reading, dialogical reading, interaction-based book reading) were determined. A detailed search was made for each keyword in the national and international databases (YÖK National Thesis Center, Ulakbim, Dergi Park, ERIC, EbscoHost, Google Scholar, etc.). As a results 130 studies were reached. The studies were examined considering the inclusion and exclusion criteria. Among the 130 studies, 48 that met the research criteria were included in this research.

3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

First, the highest number of research is research article type with 25. It was determined that the number of the master theses was 14 and the number of the doctoral theses was eight. Second, it was determined that the most studies were conducted in 2022 with 14. This was followed by 2017 and 2018 with six studies each. Third, it is seen that language and vocabulary skills are mostly targeted in 21 studies. The effects of intervention programs on children's print awareness skills were examined in 11 studies and the effects on children's listening comprehension skills were examined in nine studies. Fourth, it is seen that the experimental design with a pre-test - post-test control group was used the most, with 27. Then, mixed design was used in seven studies, action research was used in four studies, and pre-test - post-test experimental design without control group, descriptive research design and single-subject experimental design were used in three studies. Fifth, semi-structured interview forms were used in 12 studies. The forms used in all studies were prepared by the researchers and are different from each other. The Early Literacy Skills Assessment Tool was used in seven studies, the Peabody Picture Vocabulary Test was used in six studies, and the Turkish Early Language Development Test was used in five studies. Sixth, 28 of the reviewed studies included typically developing preschool children. Adults were included in 11 of the studies and typically developing primary school children were included in 10 of them. Seventh, it was determined that 12 studies conducted as six-week intervention program at most. Then, eight-week

interventions were conducted in nine studies and 10-week interventions in eight studies, respectively. Eighth, it was determined that DRP was mostly carried out as a large group intervention with 20 studies. Later, DRP was carried out as a one-on-one intervention in 19 studies and as a small group intervention in seven studies. Ninth, in almost all studies, evidence was obtained that intervention programs were effective on dependent variables. However, it was determined in two studies that the intervention programs were not effective on the language, reading comprehension and reading attitudes of the participants. However, in both studies, research findings were effective on other variables targeted.

In conclusion, the current research aimed to review all DRP interventions conducted in Türkiye between 2007 and 2023 considering several numbers of the variables. It was determined that the number of the DRP intervention studies has increased significantly in recent years, the number of the theses and the articles produced from theses is higher than the number of independent research articles, the dependent variables is mostly language and early literacy skills, and the data collection tools have diversified in recent years. In addition, it was determined that the studies were mostly conducted as pre-test - post-test with/without control group design, and the participant groups were mostly typically developing preschool and school children. Finally, it was determined that the DRP interventions length were generally six weeks or more, conducted in large groups and one-on-one, and had a partial or complete effect on the dependent variables in all studies. It is recommended increasing the number of independent research articles, including low SES and special needs groups in the study groups, and diversifying the dependent variables. In addition, it was recommended using the randomized controlled trial more frequently, increasing the number of interventions lasting less than six weeks, increasing the number of small group intervention types, and examining longitudinal and correlational effects of the DRP.

ARAŞTIRMANIN ETİK İZNİ

Bu alıőmada ‘‘Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi’’ kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan ‘‘Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler’’ başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirini gerçekleştirilmemiştir. Çalışma sistematik alan yazın taraması, doküman inceleme çalışması olduğu için Etik Kurul İzni alınmasını gerektiren çalışmalar grubunda yer almamaktadır. Bu nedenle Etik Kurul İzni beyan edilmemiştir.

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

Bu araştırmanın bir yazarı bulunmaktadır. Yazarın araştırmaya katkı oranı %100’dür.

ÇATIŞMA BEYANI

Araştırmada herhangi bir kişi ya da kurum ile finansal ya da kişisel yönden bağlantı yoktur. Araştırmada herhangi bir çıkar atıőması bulunmamaktadır.



Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)

Bolu Abant İzzet Baysal University
Journal of Faculty of Education

2024, 24(2), 1201 – 1228. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2024.-1418930>



Türkiye'de Lisans Programlarında Erken Çocukluk Müzik Eğitimi (EÇME)' nin Durumu ve EÇME Uzmanı Yeterliklerinin Belirlenmesi

The State of Early Childhood Music Education in Bachelor Programs in Turkey and Determining the Competencies of ECME Specialists

Yunus YAPALI¹, Ayşe ÇAKIR İLHAN²

Geliş Tarihi (Received): 12.01.2024

Kabul Tarihi (Accepted): 02.04.2024

Yayın Tarihi (Published): 24.06.2024

Öz: Bu çalışma; öğretim elemanları ve müzik öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda, eğitim fakültelerinin müzik, sınıf ve okul öncesi öğretmenliği lisans programları ile sağlık bilimleri fakültelerinin çocuk gelişimi bölümlerinin Erken Çocukluk Müzik Eğitimi (EÇME) yeterliğini kazandırmasına ilişkin genel durumunu ve EÇME eğitimcisinin sahip olması gereken bilgi, beceri ve yetkinlikleri belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Bu çalışma, nitel araştırma metodolojisi çerçevesinde yapılandırılan bir durum çalışmasıdır. Veriler literatür taraması ve görüşme tekniği kullanılarak elde edilmiştir. Literatür taraması yöntemi ile yurt içi, yurt dışı kaynaklar ve lisansüstü çalışmalar taranarak araştırmanın kuramsal çerçevesi oluşturulmuştur. Katılımcılarla yapılan görüşmelerden elde edilen veriler kategorisel içerik analizi esas alınarak incelenmiştir. Benzer ve birbiri ile ilişkisi olduğu belirlenen veriler belirli kavramlar ve temalar etrafında bir araya getirilmiş ve yorumlanmış, betimsel analiz yaklaşımı kullanılarak tezin alt amaçları doğrultusunda raporlaştırılmıştır. Katılımcılar lisans mezunlarının EÇME ile ilgili yeterli bilgi ve deneyime sahip olmadan mezun oldukları ortak görüşüne dayanmaktadır. Yetersizlik kanıtlarını; programın EÇME'ye yönelik sadece teorik dersleri içermesi, doğrudan okul öncesine yönelik derslerin olmaması, derslerin uygulamadan yoksun olması, akademisyenlerin erken çocukluk müzik eğitimi uzmanı olmaması, ders saatlerinin yetersizliği, verilen teorik bilgilerin erken çocukluğa nasıl uygulanacağını bilinmemesi, programın yetersiz kaldığı, derslerin sınırlı sayıda olması gibi nedenlere bağladıkları görülmektedir. EÇME alan uzmanının sahip olması gereken yeterlikler ise genel yeterlikler ve alan yeterlikleri olmak üzere iki temada toplanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Erken çocukluk müzik eğitimi, Uzman yeterlikleri, Müzik eğitimi, Erken çocukluk müzik eğitimi uzmanı.

&

Abstract: This study has been prepared with the aim of determining the overall situation regarding the adequacy of early childhood music education (ECME) in the undergraduate programs of education sciences faculties, specifically in the music, classroom, and preschool teaching departments, as well as in the child development departments of health sciences faculties. The study also aims to identify the knowledge, skills, and competencies that an ECME educator should possess, based on the opinions of instructors and music teachers. The research adopts a qualitative research methodology within the framework of a structured case study. Data were obtained through a literature review and interview technique. The theoretical framework of the research was established by reviewing domestic and international sources, as well as postgraduate studies, using the literature review method. Data obtained from interviews with participants were analyzed based on categorical content analysis. Similar and related data were grouped around specific concepts and themes, and interpreted using a descriptive analysis approach, in line with the sub-objectives of the thesis. Participants in the study express a common belief that graduates do not possess sufficient knowledge and experience in ECME. The perceived inadequacies are attributed to reasons such as the program including only theoretical courses related to ECME, the absence of direct courses specifically for preschool education, the lack of practical application in the courses, the non-specialization of academics in early childhood music education, insufficient course hours, a lack of knowledge on how to apply theoretical information to early childhood, and the program being deemed inadequate due to a limited number of courses. Competencies that an ECME specialist should possess are categorized into general competencies and field-specific competencies.

Keywords: Early childhood music education, Expert competencies, Music education, Early childhood music education specialist.

Atıf/Cite as: Yapalı, Y. ve Çakır-İlhan A. (2024). Türkiye'de lisans programlarında erken çocukluk müzik eğitimi (eçme)' nin durumu ve eçme uzmanı yeterliklerinin belirlenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 1201-1228. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2024.-1418930>.

İntihal-Plagiarizm/Etik-Ethic: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/pub/aibuelt>.

Copyright © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University– Bolu

* Bu çalışma; sorumlu yazarın Prof. Dr. Ayşe ÇAKIR İLHAN danışmanlığında Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı, Güzel Sanatlar Eğitimi Programı'nda Haziran 2023 te kabul edilen "Erken Çocuklukta Müzik Eğitimi Alanında Uzmanlık Eğitimi İçin Alan Yeterliklerinin Belirlenmesi ve Bir Program Önerisi" isimli tezinden türetilmiştir.

¹ Sorumlu Yazar: Öğr. Gör. Dr. Yunus Yapalı, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Hafik Kamer Örnek MYO, Çocuk Gelişimi Bölümü, email: yunusyapali@cumhuriyet.edu.tr, ORCID: 0000-0003-4225-9005

² Prof. Dr. Ayşe Çakır İlhan, Kapadokya Üniversitesi, Mimarlık, Tasarım ve Güzel Sanatlar Fakültesi Grafik Tasarımı Bölümü, Grafik Tasarımı Pr., email: aysecakirillhan@gmail.com, ORCID: 0000-0003-1236-711X

1. GİRİŞ

Müzik eğitimi, bireylerin sanatsal ve kültürel gelişimine katkıda bulunan ve eğitim sürecinin ayrılmaz bir parçası olan sanat eğitimi alanıdır. Müzik; duygu ifadesi, yaratıcılık ve problem çözme gibi birçok beceriyi desteklerken aynı zamanda bireylerin sosyal, duygusal, dilsel ve bilişsel gelişimin gibi diğer gelişim alanlarına da katkı sağlar. Müziğin yoğun bir şekilde yaşandığı ortamların bebeklerin gelişimine katkı sağladığına dair ciddi bulgular mevcuttur ve bu durumun önemi altı çizilmelidir (Trevvarthen & Aitken, 2001). Çocuklar, müzik aracılığıyla hareketleriyle, duygularıyla ve düşünceleriyle oynayarak keşiflerde bulunabilirler (Trevvarthen & Malloch, 2002). Ancak, erken çocukluk döneminde bu alanda yapılan eğitimin niteliği, bireyin müzik algısı ve sevgisi üzerinde belirleyici olabilmektedir. Dolayısıyla erken çocukluk olarak adlandırılan bu dönemde eğitim yürütücülüğünü üstlenen müzik eğitimcilerinin yetkinlikleri, bilgi ve becerileri açısından da önemli sorunları beraberinde getirmektedir.

Türkiye' de devlet okullarında müzik öğretmenlerinin atamaları sadece ortaokul ve lise kademelerine yapılmaktadır. Okul öncesi veya ilkökul düzeyinde müzik öğretmeni yetiştiren lisans programları bulunmamaktadır. Bu durum müzik eğitimi okul öncesi kademe okul öncesi öğretmenlerinin, ilkökul kademesinde ise sınıf öğretmenlerinin yürütücülüğüne bırakılmaktadır. "Dünyanın pek çok yerinde, ilkökullardaki müzik öğretmenleri yalnızca genel öğretmenlerdir" (Wiggins & Wiggins, 2008, 2). Müzikle ilgili çalışmalarda bulunan gruplarda kesinlikle bir uzman müzik öğretmeni bulunmalıdır (Lorenzo de Reizabal, 2022). Ayrıca özel eğitim kurumlarında Erken Çocukluk Müzik Eğitimi (EÇME) görevini, müzik öğretmenliği lisans mezunlarına ek olarak güzel sanatlar fakülteleri ve konservatuvarların müzik bölümü mezunlarının da yürütebilmektedir. Bu durum EÇME uygulamalarındaki mevcut sorunları daha da artırabilmektedir. Eğitim fakülteleri dışındaki müzik lisans programlarında öğretmen yetiştirme amacı taşımadığı için EÇME derslerine ek olarak diğer formasyon dersleri verilmemektedir. Öğretmenlik yeterlikleri de lisans sonrasında ek olarak alınan pedagojik formasyon eğitimiyle kazanılmaya çalışılmaktadır. Öğretmen adaylarının mesleki olarak donanımlı, bilgili ve yetkin bireyler olmalarını sağlamaya yönelik verilen bu eğitim genel öğretmen yeterliklerine odaklanmaktadır. Formasyon eğitiminin EÇME alanına yönelik özellikli bir eğitimi içermemesi, alanda müzik eğitimiyle ilgili yaşanan sorunların önlenemediğini göstermektedir.

Günümüzde müzik eğitimi, çocukların tüm gelişim alanlarına önemli katkılarda bulunan önemli bir alan olarak kabul edilmektedir. EÇME derslerinin verildiği lisans programlarının yeterliği ve EÇME uzmanının sahip olması gerektiği düşünülen yeterliklerin belirlenmesi üzerine yapılan bu araştırma, EÇME alanındaki zorlukları ve eksiklikleri aydınlatmaktadır.

1.1. Araştırmanın amacı

Bu çalışmayla amaçlanan, araştırmanın çalışma grubunu oluşturan öğretim elemanları ve müzik öğretmeni katılımcılarının görüşleri doğrultusunda; eğitim fakültelerinin EÇME derslerinin verildiği okul öncesi, sınıf ve müzik öğretmenliği lisans programları ile sağlık bilimleri fakültelerinin çocuk gelişimi bölümlerinin erken çocuklukta müzik eğitimi verme yeterliği kazandırma konusuna ilişkin genel durumunu kendi özelinde değerlendirerek, erken çocukluk müzik eğitimcisinin sahip olması gereken bilgi, beceri ve yetkinlikleri belirlemektir. Araştırma bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aramıştır.

- 1- Katılımcı akademisyen ve öğretmen görüşlerine göre; EÇME' ye yönelik derslerin verildiği lisans programlarının EÇME verme yeterliği kazandırmaya yönelik genel durumu nasıldır?
- 2- Katılımcı akademisyen ve öğretmen görüşlerine göre; EÇME alan uzmanının sahip olması gereken yeterlikler nelerdir?

1.2. Araştırmanın önemi

Elde edilen bulgular, lisans seviyesinde eğitim alan öğretmenlerin, EÇME konusunda yeterli akademik ve uygulamalı bilgiye sahip olmadığını ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, müzik eğitiminin kalitesini ve etkinliğini artırmak için acil eğitim reformlarına ve program revizyonlarına ihtiyaç duyulmaktadır.

Çalışma EÇME' nin önemini vurgulaması, lisans programlarında EÇME' ye yönelik devam eden eksiklikleri ve sorunları belirlemesi, EÇME görevini üstlenen müzik eğitimcilerinin sahip olması gereken bilgi, beceri ve yetkinlikleri belirleyerek öğretmenlerin profesyonelleşmesine katkı sağlaması, EÇME'de teori ve uygulama arasında köprü oluşturarak ders içi uygulamalarını zenginleştirmesi bakımından önemli görülmektedir. Çalışma, müzik eğitimi alanında gerçekleştirilmesi gereken önemli değişiklikleri ve geliştirmeleri tartışmayı amaçlamaktadır. Bu da müzik eğitimi alanında çalışan profesyonellerin ve eğitim politikası oluşturucularının dikkatini çekmektedir.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın modeli

Bu araştırma, nitel araştırma metodolojisini esas alarak gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın yönetsel çerçevesini oluşturan durum çalışması, belirli bir fenomeni veya olayı ayrıntılı olarak incelemeyi hedefler. Durum çalışması, çeşitli veri toplama teknikleri (örneğin, gözlem, mülakatlar, görsel ve işitsel materyaller, doküman analizi) kullanılarak elde edilen verilerin detaylı bir analizini içermektedir (Chmiliar, 2010; Creswell, 2007; Merriam, 2013). Bu metodolojik yaklaşım, incelenen olayın veya durumun kökenlerini ve meydana geliş sebeplerini anlama, katılımcıların deneyim ve bakış açılarını derinlemesine inceleme ve gelecekteki çalışmalar için rehberlik edecek bulgular elde etme amacıyla seçilmiştir (Davey, 1991; Yin, 1984).

2.2. Araştırmanın çalışma grubu

Araştırmanın katılımcıları, amaçlı örnekleme yaklaşımı ve kartopu örnekleme yöntemiyle seçilmiştir (Creswell, 2020). Başlangıçta tanımlanan uzmanlar, araştırmanın temelini oluşturmuş (Patton, 1987, aktaran Yıldırım & Şimşek, 2018), onların önerileri ve bağlantıları aracılığıyla yeni uzmanlara ulaşılmış ve görüşmeler yapılmıştır. Bu süreç, katılımcıların sayısının artmasını ve kartopu benzeri bir yapı oluşturulmasını sağlamıştır. Araştırma sürecinde, bazı uzmanların öne çıktığı ve araştırmanın merkezine yerleştiği gözlemlenmiştir. Böylece, başlangıçta tanımlanan uzmanlarla birlikte, konu hakkında derin bilgiye sahip ve araştırmaya değerli katkılarda bulunan uzmanların ağı genişlemiş ve derinleşmiştir. Bu durum araştırma sürecinin gelişimini etkilemiştir.

Bu bağlamda, farklı disiplinlerden (müzik eğitimi, çocuk gelişimi, okul öncesi, gsf/müzik, temel eğitim) uzman akademisyenler ve özel eğitim kurumlarında EÇME görevini üstlenen müzik öğretmenleri arasından 24 gönüllü katılımcı belirlenmiştir. Çalışmada akademisyen katılımcılar; U1, U2, ... U14; öğretmen katılımcılar ise Ö1, Ö2, ... Ö10 kodlamalarıyla belirtilmiştir. Katılımcıların demografik bilgileri Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1.*Çalışma Grubuna Ait Veriler*

Kategoriler		N
Katılımcı Uzmanlar		
Cinsiyet	Kadın	9
	Erkek	5
Yaş	35-44	5
	45-54	4
	55+	5
Öğrenim durumu	Yüksek lisans	2
	Devam eden doktora	1
	Doktora	11
Bölüm	Müzik eğitimi	8
	Çocuk gelişimi	1
	Okul öncesi	2
	GSF/Müzik	1
	Temel eğitim	2
Katılımcı Müzik Öğretmenleri		
Cinsiyet	Kadın	7
	Erkek	3
Yaş	23-33	3
	34-44	7
Öğrenim durumu	Lisans	6
	Yüksek lisans	4
Çalışma süresi	1-10 yıl	4
	11-20 yıl	6
Lisans sonrası EÇME alma durumu	Evet	5
	Hayır	5

Tablo 1' de görüldüğü üzere; temel eğitim (okul öncesi ve sınıf öğretmenliği programı) bölümünden 4, müzik öğretmenliği bölümünden 8, GSF/müzik bölümünden 1, çocuk gelişimi bölümünden 1 öğretim elemanı ile özel eğitim kurumlarının okul öncesi ve ilkökul kademelerinde görev yapan 10 müzik öğretmeni araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Görüşme yapılan alan uzmanlar U1, U2, U3,U14; öğretmenler ise Ö1, Ö2, Ö10 şeklinde kodlanmıştır.

2.3. Veri toplama araçları ve süreci

Veriler, nitel araştırma yöntemlerinden alanyazın, doküman inceleme ve mülakat tekniği kullanılarak elde edilmiştir (Creswell, 2017). Literatür taraması yöntemi ile kütüphaneler, sanal kütüphaneler, arşivler, kitaplar, dergiler, süreli yayınlar, Google akademik (scholar) arama sayfasında "lisans programları ve erken çocukluk müzik eğitimi, erken çocukluk müzik eğitimi yeterliği, erken çocukluk müzik eğitimi programlarının etkililiği, EÇME uzmanı yeterlikleri, lisans programlarının değerlendirilmesi, öğrenci ve uzman görüşleri, erken çocukluk müzik eğitimi kalite değerlendirmesi, erken çocukluk müzik eğitimi uzmanlık gereksinimleri, uzmanlık ve mesleki gelişim vb." yazılan anahtar kelimelerle aramalar yapılmıştır. EÇME ile ilgili yapılmış olan yurt içi, yurt dışı kaynaklar ve lisansüstü çalışmalar taranarak araştırmanın kuramsal çerçevesi oluşturulmuştur.

Araştırmanın çalışma grubuna yarı yapılandırılmış bir görüşme formu uygulanarak görüşleri alınmıştır. Formun başında, araştırma ile ilgili temel bilgiler sunulmuş ve katılımcılardan açık rızaları alınmıştır. Görüşmelerin etkinliğini artırmak ve katılımcıların konuları daha iyi anlamalarını teşvik etmek amacıyla sorular yeniden formüle edilmiş veya sıralamaları değiştirilmiştir. Bu sayede, araştırma verilerinin güvenilir ve anlamlı bir şekilde toplanması için gerekli önlemler alınmıştır. Görüşmeler yüz yüze, telefonla veya çevrimiçi platformlar üzerinden gerçekleştirilmiş ve katılımcılardan izin alınarak kaydedilmiştir. Görüşmeler ortalama 90 dakika sürmüştür. Araştırma sürecinde gerçekleştirilen ilk görüşmelerin ardından, elde edilen verilerin daha derinlemesine anlaşılması ve belirsizliklerin giderilmesi amacıyla bazı uzmanlarla ek görüşmeler yapılmıştır. Ek görüşmeler, araştırmanın daha derin ve kapsamlı bir anlayışa ulaşması amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu süreç, belirsizlikleri giderme ve ilk görüşmelerde ortaya çıkan konuları daha detaylı bir şekilde anlama amacıyla tasarlanmıştır. Böylece araştırmanın güvenilirliği ve içeriği artırılmıştır. Araştırmaya yurt dışından destek veren uzmanlar da e-posta yoluyla gönderilen soruları yanıtlamış, ek olarak da çalışmaya katkı sağlayacak kaynak önerilerini iletilmişlerdir.

2.3.1. Görüşme formu

Araştırma verilerini toplamak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Formun hazırlanma sürecinde müzik ve erken çocukluk eğitimi konularında deneyimli uzmanlar, soruların kapsamı, hedefi ve anlatımı üzerine değerlendirmelerde bulunarak, soruların güncellenmesine katkı sağlamıştır. Ayrıca, deneme görüşmeleri yapılmış ve ek sorularla birlikte görüşme formu son haline getirilmiştir. Görüşmeler sırasında, akademisyenler için 8 ana soru ve 4 detaylandırma sorusu, öğretmenler için ise 10 soru kullanılmıştır. Hazırlanan görüşme formunda uzmanlara; "Okul öncesi, sınıf, müzik öğretmenliği ve çocuk gelişimi bölümü lisans mezunlarının erken çocuklukta müzik eğitimi için yeterli bilgi ve deneyime sahip olup olmadıkları hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?", "Erken çocuklukta müzik eğitimi alanında uzman/yetkin olduğunuzu söyleyebilmek için ne gibi yeterliklere/becerilere sahip olmasını gerektiğini düşünüyorsunuz?" Öğretmenlere ise; "Erken çocukluk müzik eğitimine yönelik almış olduğunuz eğitimler konusunda kendinizi ne düzeyde yeterli görüyorsunuz?", "Erken çocukluk müzik eğitimi ile ilgili ne tür eğitimsel bilgi, beceri ve deneyimlere sahip olmak isterdiniz?" soruları ve bu soruları takip eden sondaj soruları sorulmuştur.

2.4. Verilerin analizi

Katılımcıların onayı ile alınan ses kayıtları deşifre edilerek metne dönüştürülmüştür. Elde edilen veriler, kullanılan dil ve perspektiflere bağlı olarak şekillenmiştir. Deşifre edilen metinler üç araştırmacı tarafından ayrı ayrı incelenmiştir. Daha sonra araştırmacılar, verileri birlikte gözden geçirerek betimsel ve içerik analiz yöntemleriyle araştırmanın alt hedefleri doğrultusunda çeşitli tema, kategori ve kodlara ayırmışlardır (Miles & Huberman, 2015). Araştırmacılar, oluşturulan bu kategori ve kodları birlikte değerlendirerek iç güvenilirliği sağlamış, uzman görüşü almak üzere son şeklini vermişlerdir. Kod ve kategoriler, bu alanlarda uzmanlaşmış ve nitel araştırmalar konusunda deneyime sahip iki öğretim üyesi tarafından gözden geçirilerek kontrol edilmiştir. Uzmanlardan alınan dönütler doğrultusunda kodlardan bazıları çıkarılmış, değiştirilmiş, birleştirilmesi mümkün olduğu kanısına varılan kategoriler ise birleştirilmiştir.

Çalışmanın geçerlik ve güvenilirliği için iç ve dış geçerlik ile iç ve dış güvenilirlik sağlanmıştır. İç geçerliğin sağlanmasında uzman ve öğretmenler için farklı veri toplama araçları kullanılmış; dış geçerlik için ise çalışma grubu detaylı bir şekilde tanımlanmış ve veriler doğrudan alıntılarla sunulmuştur (Yıldırım & Şimşek, 2021). İç güvenilirlik için uzman görüşlerine başvurulmuş ve kodlama sürecine üç ayrı uzman dâhil edilmiştir (Merriam, 2013). Dış güvenilirlik için elde edilen bulguların araştırmacının görüşlerinden etkilenmeden sunulmasına özen gösterilmiştir.

2.5. Araştırmanın etik izni

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: SivasCumhuriyet Üniversitesi Rektörlüğü Hukuk Müşavirliği

Etik değerlendirme kararının tarihi: 24.02.2022

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: E-60263016-050.06.04-136517

3. BULGULAR

3.1 Yeterli İlişkin Genel Durum

Araştırma kapsamında elde edilen bulgulara göre, çalışma grubundaki katılımcıların görüşleri ışığında, ülkemizdeki EÇME derslerini alan lisans mezunu öğretmenlerin erken çocukluk döneminde müzik eğitimi konusunda yeterli akademik bilgiye ve uygulama deneyimine sahip olmadıkları vurgulanmıştır. Ayrıca, bu alandaki lisans eğitimin yetersiz olduğu yönünde görüşler bildirilmiştir.

Katılımcılar, müzik öğretmenliği lisans programlarının temel amacının erken çocukluk dönemine özgü müzik eğitimi yeterliliği kazandırmak olmadığını dile getirmişlerdir. Lisans programlarından mezun olan müzik öğretmenlerinin genellikle ortaokul ve lise seviyelerinde eğitim vermeye yönelik olarak yetiştirildikleri belirtilmiştir.

Bu konuda U1: “Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Öğretmenliği Lisans Programında ortaokul ve liselere müzik öğretmeni yetiştirilmektedir. Bu nedenle bu programı bitirenler genel olarak ikinci çocukluk ve ergenlik dönemi müzik eğitimi alanında yeterli donanımlıdırlar. Bu bakımdan Müzik Öğretmenliği Lisans Programı mezunları erken çocuklukta müzik eğitimi alanında yeterli donanımla mezun olmamaktadır... Çünkü haftada üç saatlik kuramsal ve bir yarıyıllık zorunlu “Erken Çocuklukta Müzik Eğitimi” dersi öğretmen adayının kendisi için gerekli müziksel bilgi, beceri ve deneyimi kazandırıcı olmaktan çok uzaktır.” U1, müzik öğretmenliği bölümü lisans mezunlarına yönelik düşüncelerinin aynı zamanda okul öncesi, sınıf öğretmenliği ve çocuk gelişimi lisans programlarında da benzer olduğunu bu bölümlerinin de öğrencilerini erken çocuklukta müzik eğitimi için gerekli olan bilgi, beceri ve deneyime sahip olmadan mezun ettiklerini dile getirmiştir.

Bu konuda ki düşüncelerini "Müzik öğretmenliği lisans mezunları için olan var olan durum ve koşullar genel olarak okul öncesi ve sınıf öğretmenliği programları ile çocuk gelişimi lisans programı mezunu öğrenciler için de geçerlidir." şeklinde ifade etmiştir. U2, bu konuda bu durumun ders saatleri ve akademisyen yeterliklerine değinerek istenilen yeterlikte uzmanların olduğu bölümlerde de ders saatlerinin yeterli olmamasının mevcut sorunu çözmeye engel olduğunu belirtmektedir. U2, bu konudaki düşüncelerini "Tam olarak yeterli donanımla mezun olmuyorlar. Daha profesyonel hocalara ulaşabilen okullarda belki evet denilebilir ama her üniversitede uzman hocalarla buluşma şansı bulamayan öğrenciler bulunmakta. Ders saatinin ve sayısının azaltılması en iyi hocalara ulaşabilen öğrenciler için bile yeterli donanıma sahip olabildiklerini söyleyemeyiz." şeklinde belirtmiştir. Uygulamaya yönelik ise U8: "...diğer önemli nokta ise müziğin öğretim boyutuna yönelik daha çok uygulamalı derslerin programda yer alması gerektiğidir." şeklinde düşüncelerini belirtmiştir.

Çalışma grubundaki öğretmenlerin tamamı, kendilerini lisans eğitimlerinin ardından EÇME alanında yeterli donanıma sahip olarak görmediklerini dile getirmiştir. Katılımcıların bu yetersizlik algısının arkasında, eğitim programının sadece teorik içeriklere odaklanması, erken çocukluk eğitimine yönelik uygulamalı derslerin eksikliği, derslerin pratik uygulamalarının olmaması, eğitimi veren akademisyenin alanında uzman olmaması, ders saatlerinin yeterli olmaması ve teorik bilgilerin pratiğe dönüştürülmesi konusunda eksikliklerin bulunması gibi faktörlerin olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, mevcut eğitim programının kapsamı ve içeriği üzerindeki eleştiriler, öğretmenlerin yeterlik algısındaki temel etkenler arasında yer almaktadır. Tablo 2, katılımcıların EÇME dersi almış lisans mezunlarının bu alanda yeterli bilgi ve deneyime sahip olup olmadıklarına dair görüşlerini sunmaktadır.

Tablo 2.

Katılımcıların EÇME Dersi Alan Lisans Mezunlarının Eçme İçin Yeterli Bilgi ve Deneyime Sahip Olup Olmadıklarına İlişkin Görüşleri

Tema	Kategori	Kodlar
Yeterli Bilgi ve Deneyime Sahip Olmama	Ders Yürütücüleri	Erken çocukluk müzik eğitimi uzmanlığında yeterli olmamaları, eçme uzmanı öğretim elemanı sayısının azlığı
	Program	Doğrudan okul öncesine yönelik derslerin yeterli olmaması, derslerin ve sürelerinin sınırlı sayıda olması, uygulamaların yetersizliği, sınıfların kalabalık olması
	Mevcut Yeterliklerin Süreçte Kazanılma Çabası	Kişisel çabalar, mesleki deneyim, hizmet içi eğitimler, özel kurslar,

Tabloya 2' ye göre; "Yeterli Bilgi ve Deneyime Sahip Olmama" teması altında "Ders Yürütücüleri", "Program", ve "Mevcut Yeterliklerin Süreçte Kazanılma Çabası" olmak üzere üç kategori belirlenmiştir.

3.1.1 Ders Yürütücüleri:

Görüşmelerde belirtilenlere göre, üniversiteler arasında uzman sayısı ve uzmanlık alanlarının eşit olmaması, hatta bazı üniversitelerde öğrencilerin uzmanlaşmış alan uzmanlarıyla hiç karşılaşamamaları nedeniyle beklenen eğitim verimliliğinin elde edilmediği görülmektedir.

Katılımcılar, eğitimcilerin eksik yönleriyle ilgili algılarına dair görüşleri aşağıda sunulmuştur.

U2: "... Her üniversitede uzman hocalarla buluşma şansı bulamayan öğrenciler bulunmakta."

U8: "Öğretim elemanlarının daha yetkin olmaları beklenmektedir."

U10: "Okul öncesi müzik eğitimi alan uzmanlarının azlığı nedeniyle yeterli olduğunu düşünmüyorum."

3.1.2 Program:

EÇME odaklı lisans programları, özellikle okul öncesi ve ilkökul seviyelerinde öğrencilere eğitim sağlama konusunda eksiklikler taşımaktadır. Bu programların içeriği incelendiğinde, özellikle ortaokul ve lise seviyesine yönelik müzik derslerinin daha baskın olduğu görülmektedir. Ayrıca, sadece müzik eğitimi değil, erken çocukluk eğitimi genelinde diğer derslerin de eksiklikler içerdiği tespit edilmektedir. Bu eksiklikler, ders sayıları ve süreleri ile ders içeriklerinin teorik sınırlarını aşamaması olarak belirlenmektedir. Aşağıda uzmanların görüşleri sunulmuştur.

U2: "Ders saatinin ve sayısının azaltılması nedeniyle en iyi hocalara ulaşabilen öğrencilerin bile yeterli donanıma sahip olabildiklerini söyleyemeyiz."

U4: "Aldıkları eğitimin okul öncesi yaş grubuna ders vermek için yeterli olmadığını düşünüyorum."

U7: "Programlarda erken çocukluk dönemine yönelik yeterince dersler mevcut değil. Bu programda müzik eğitimi dersleri çok yetersiz. Hem ders çeşitliliği hem de ders saati olarak öğretmen adaylarının müziksel yeterlikleri yeterince geliştirilememektedir."

3.1.3 Mevcut Yeterliklerin Süreçte Kazanılma Çabası:

Katılımcıların birçoğu, lisans eğitimleri sırasında EÇME konusunda gereken yetkinliği elde edemediklerini dile getirmiştir. Özellikle teorik derslerde edindikleri bilgi ve becerilerin, erken çocukluk döneminde nasıl pratiğe döküleceği konusunda yeterli olmadığını vurgulamışlardır. Görüşülen öğretmenler arasında, bazıları kendilerini tam anlamıyla hazır hissetmezken, diğerleri lisans sonrasında kendi başlarına edindikleri eğitimler ve mesleki tecrübelerle yeterli seviyeye geldiklerini belirtmiştir. Katılımcı öğretmenlerin bakış açıları, aşağıdaki örneklerle açıklanmıştır.

Ö2: "Şu an için evet ama bu yeterlikleri lisans döneminde değil çalışma hayatımda kendi çabalarımla çocuklarla öğrendim. Okul öncesi döneme yönelik yeterli eğitim almadığımızı düşünüyorum."

Ö5: "Kendimi şu anda bir müzik öğretmeni olarak yeterli görüyorum; fakat müzik öğretmenliği bölümünden yeterli bir donanım ile mezun olduğumu düşünmüyorum. Kendimi yenileme ve güncel anlayışı takip etme adına sürekli kendimi geliştirme ihtiyacı duyuyorum. Lisans sonrasında yurt içi ve yurt dışında birçok Orff-Schulwerk seminerine katıldım."

Ö6: "Bu yaş grubu ile çalışmanın diğer yaşlardan çok daha farklı olduğunu düşünüyorum. ... Bu alandaki yeterlik düzeyim tecrübem arttıkça oturmaya başladı."

Ö9: "Kendi çabalarımla öğrendim ama daha sistenli bir eğitim alarak mezun olmak isterdim."

Ö10: "Kendimi geliştirmek için uğraşıyorum. Aldığım her eğitimle birlikte yeterliğimin arttığını düşünüyorum fakat aynı zamanda öğrenecek daha çok şey olduğunu fark ettiğim için tam olarak istediğim yeterliği henüz yakalayamadığımı düşünüyorum."

Öğretmenler, EÇME' nin önemini, mesleki yaşamlarında deneyimleyerek daha iyi kavradıklarını dile getirmişlerdir. Lisans eğitimlerinin ardından, kendi çabalarıyla ve kaynaklarıyla mesleki yeterliklerini artırmaya çalıştıklarını, ancak bu sürecin zaman, ekonomik kısıtlamalar ve yaşadıkları bölgelerin imkânları nedeniyle tam anlamıyla tatmin edici sonuçlar vermediğini belirtmişlerdir. Ekonomik durumları müsait olan öğretmenler, kendi imkânlarıyla EÇME' de farklı metodolojilere ve öğrenme stratejilerine erişim sağlayarak, bu farklılıkları derslerinde etkin bir şekilde uygulama şansı bulduklarını ifade etmiştir. Bu öğretmenler, bu deneyimler sayesinde EÇME konusunda daha yetkin ve kendilerini güçlü hissettiklerini aktarmışlardır. Ö5 adlı öğretmen, lisans sonrasında aldığı EÇME eğitimlerinin, kendisine öz yeterlik kazandırdığını ve derslerindeki etkinliği artırdığını ifade etmiştir. Ö5 öte yandan: "İstanbul'da Türkiye Orff Merkezi'nin yürüttüğü 3 yıl süren seviye geliştirme kurslarına katıldım. 3 seviyeyi de tamamlayarak yaklaşık 2 yıl süren eğitim sürecine davet edildim. Bu süreci de tamamladığım sırada,

GüherveSüher Pekinel Anadolu Orff Müzik Eğitimi kapsamında Avusturya (Salzburg'da) burslu olarak Mozarteum Üniversitesi Orff Enstitüsü Special Course programına gönderildim. Yaklaşık 1 yıl boyunca burada eğitim almanın dışında araştırmalarda bulundum. Bir Orff-Schulwerk eğitmeni olarak, müzik konuşma ve hareket alanlarının hepsini derslerime eşit oranda kullanmaya çalışmakla beraber, hareket/dans ile ifadede kendimi daha güçlü hissediyorum.” sözleriyle, bu yeterliklerini nasıl kazandığına dair süreçte yaşadığı deneyimleri örnekleyerek açıklamıştır.

3.2 EÇME Alan Uzmanının Sahip Olması Gereken Yeterlikler

Çalışma grubundaki uzmanlarla gerçekleştirilen görüşmelerde, uzmanlara "Erken çocuklukta müzik eğitimi konusunda uzman veya yetkin olabilmek için hangi yeterliklere ve becerilere sahip olmanız gerektiğini düşünüyorsunuz?" şeklinde bir soru yöneltilmiştir.

Uzmanlardan gelen cevaplar doğrultusunda EÇME alan uzmanının sahip olması gereken yeterlikler Tablo 3' te belirtildiği gibi "Genel Yeterlikler- Öğretmenlik Bilgisi" ve "Alan Yeterlikleri" olmak üzere iki temada toplanmıştır.

Tablo 3.

EÇME Uzmanı Yeterlikleri

Tema	Kategori	Alt Kategori	Kodlar
Genel Yeterlikler " Öğretmenlik Bilgisi"	Bireysel ve Mesleki Gelişim	İletişim	Anlatım teknikleri, Sunum teknikleri Eğitim Psikolojisi ve Felsefesi Bireyi Tanıma Teknikleri (Olumlu İlişkiler Kurabilme, Yenilikçi, Çağdaş ve Sorumluluk sahibi olma) Öğrenmeyi ve Gelişimi İzleme, Değerlendirme.
		Akademik Donanım	Hizmet içi eğitimler, sertifika programları, program bilgisi.
		Farklı Disiplinleri Bilme	Sahne Sanatları, oyun, dans, müzik, jeux dramatique, tiyatro, çocuk bienalleri, çocuk literatürü, çocuk edebiyatı, çocuk şarkıları, sahne sanatları, çocuk literatürü, müze eğitimi, görsel sanatlar, drama, dans.
Alan Yeterlikleri " EÇME Uzmanlığı Bilgisi"	Müzikal Bilgi ve Beceriler	Müzikal Yeterlikler	Kuramsal müzik bilgisi, kullanacağı yöntem, teknik ve yaklaşımlar, kullanacağı araç – gereçler, görsel- yazınsal vb. kaynaklar, çalışma ortamı.
		Uygulama Yeterliği	Sahip olduğu bilgi ve becerileri etkin kullanma, kuramsal bilgileri uygulamaya dönüştürebilme, müziksel yaratıcılığı destekleme, yaratıcılığı geliştirmeye yönelik etkinlikler uygulayabilme.

Tablo 3' te görüldüğü üzere; "Genel Yeterlikler" başlığı altında, "Öğretmenlik Bilgisi" teması incelenmiş ve "bireysel ve mesleki gelişim" kategorisi altında "iletişim", "akademik donanım" ve "farklı disiplinleri bilme" olmak üzere üç alt kategori belirlenmiştir. Bu alt kategorilere özgü kodlarla veriler gruplandırılmıştır.

"Alan Yeterlikleri" için ise "EÇME Uzmanlığı Bilgisi" teması ele alınmış ve bu tema altında "Müzikal Bilgi ve Beceriler" kategorisi oluşturulmuştur. Bu kategori, "Müzikal yeterlikler" ve "uygulama yeterliği" şeklinde iki alt kategoriye ayrılmış ve her biri için özel kodlarla analiz edilmiştir.

3.2.1. Genel Yeterlikler

3.2.1.1 Bireysel ve Mesleki Gelişim.

Erken çocukluk müzik eğitiminin çocuklar için faydalı sonuçlar doğurabilmesinde alan uzmanının yüksek motivasyona ve uzmanlık düzeyine sahip olması gerekmektedir. Uzman görüşleri değerlendirildiğinde; EÇME uzmanlarının çocukların potansiyellerini en iyi şekilde geliştirebilmelerinin belli yeterliklere sahip olmalarıyla ilişkili olduğu vurgulanmaktadır. Bu nedenle EÇME uzmanlarının müzik eğitimi ve pedagojisinde bilgi sahibi olmaları, çocukların ihtiyaçlarını anlama ve bu ihtiyaçlarına cevap verebilme potansiyelini taşımaları gerektiği vurgulanmaktadır. Tüm uzmanlık alanlarında olduğu gibi erken çocukluk dönemi müzik eğitimi alanı uzmanının profesyonel hazırlık sürecinde de bilgi, beceri ve yetkinlik düzeyinde birtakım yeterliklerin kazanılmış olması gerekmektedir.

Bu konuda U2: *“Öncelikle öğretmenlik mesleği yeterliklerine sahip olmalıdır. Çocuğu tüm gelişim alanlarıyla birlikte yeterince tanımalı ve müzikal gelişim özellikleri ve gelişim özelliklerini bir arada değerlendirebilmelidir.”* U9, *“Planlı ve programlı olmalıdır.”* şeklinde görüşlerini belirtmiştir.

Katılımcıların ifade ettikleri görüşlerin, literatürde de sıkça karşılığını bulduğunu belirtmek önemlidir. Araştırmalarda, öğretmenlerin (Üstüner vd., 2021), öğrencilerin (Abide, 2021) ve öğretmen adaylarının (Atabek-Yiğit & Balkan-Kıyıcı, 2019) ideal öğretmen profiline yönelik betimlemeler yapılmıştır. Bu çalışmalarda, ideal bir öğretmenin sadece akademik bilgiye sahip olması değil, aynı zamanda etik değerlere, öğrencilere karşı empatiye ve etkili iletişim becerilerine de sahip olması gerektiği vurgulanmıştır.

Öğretmenlerin moral liderlik ve rol model olma becerileri, onların sınıf içinde öğrencilere ilham veren ve güven duyulan figürler olmalarını sağlar. Öğretmenlerin, öğrencilere karşı adil, sevgi dolu ve duygudaş bir yaklaşım sergilemeleri, öğrencilerin motivasyonunu ve öğrenme isteğini artırır. Ayrıca, öğretmenlerin esneklik, iş birliği, sürekli öğrenme ve kültürel çeşitlilik konularında farkındalık sahibi olmaları, günümüz eğitim ortamlarında çok daha önemli hale gelmiştir. Young (2009), öğretmenlerin esnek, iyimser, öz yansıtıcı ve yenilikçi olmalarını, öğrencilerle güçlü ilişkiler kurabilmelerini ve sürekli olarak kendilerini geliştirebilmelerini vurgular. Ayrıca, öğretmenlerin meslektaşlarıyla iş birliği yapma yeteneği, kültürel farklılıklara saygı gösterme ve öğrencilerin farklı ihtiyaçlarına yanıt verebilme kapasitesi de önemli olarak belirtilir.

a. İletişim

İletişim, öğretmen ile öğrenci arasındaki bilgi alışverişini kapsayan karmaşık bir süreçtir. Bu süreç, öğretim metodlarından öğrenci psikolojisine kadar geniş bir yelpazede değerlendirilir. Araştırma, alan uzmanı adaylarının hedeflere ulaşmasının, öğreticinin iletişim yetenekleriyle doğrudan ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. EÇME uzmanlarının iletişim yetenekleri, özellikle çocukların gelişimine ve sözel becerilerine olumlu katkılarda bulunmaktadır. Minor et al. (2002), etkili iletişimin demokratik bir ortamda en iyi şekilde gerçekleşebileceğini vurgular. Bireyler, sadece materyallerle değil, aynı zamanda etkili iletişim ve etkileşimle de değerler kazanır. Bu bağlamda, bireylerin yaşantıları ve algıları, sürekli destekleyici yetişkin etkileşimine ihtiyaç duyar.

Bu konuda U3: *“...İletişimi güçlü ve çözüm odaklı olmalıdır. Dikkatli, yaratıcı ve cesaretlendirici, işini seven uyumlu bir uzman olmalıdır. Çocukların müzikle iyi bir ilişki kurması sağlanmalı ve onlara kaliteli bir müzik zevki kazandırmak amaçlanmalıdır.”*

U5: "...İlkeli, uyumlu ve duygudaşlık kurabilen bir eğitimci olmalıdır. İşini zevk ile severek yapmalı, yapıcı ve sıcak ilişkiler kurabilen, iletişim becerileri yüksek olmalı."

U7: "Çocukların kendilerini ifade etmelerine fırsat vermeli sabırlı ve insan ilişkilerinde başarılı olmalıdır. Eğlenceli ve neşeli bir öğretmen çocuğu daha rahat motive eder." şeklinde düşüncelerini belirtmişlerdir.

Katılımcıların perspektifine göre, EÇME uzmanlarının eğitim camiasında yer alırken etik değerleri benimsemeli ve bu değerlere uygun hareket etmelidir.

b. Akademik Donanım

Akademik eğitimde genellikle lisans ve lisansüstü programlar öne çıkar; ancak EÇME alanındaki sürekli gelişim, eğitimcilerin bu dinamik değişime ayak uydurmasını gerektirir. Bu süreçte, hizmet içi eğitimler, seminerler ve sertifika programları gibi ek eğitim faaliyetleri önemlidir. Kalyoncu (2004), öğretmenlik yeterliklerini, hizmet içi eğitimlere katılım, meslektaşlarıyla iş birliği, rehberlik ve iletişim becerileri gibi pratik yetkinlikler olarak tanımlar. EÇME uzmanlarının, EÇME konularında teorik bilgiye sahip olmalarının yanı sıra, çocukların gelişimine yönelik stratejik yaklaşımlar geliştirmeleri ve kapsamlı becerilere sahip olmaları beklenir.

Katılımcılar, lisans eğitimlerinin ardından kendi inisiyatifleri ve erişebildikleri kaynaklarla yeterliklerini geliştirdiklerini belirtmektedir.

Katılımcılardan Ö5: "Lisans sonrasında yurt içi ve yurt dışında birçok Orff-Schulwerk seminerine katıldım. İstanbul'da Türkiye Orff Merkezi'nin yürüttüğü 3 yıl süren Seviye Geliştirme Kursları'na katıldım. 3 seviyeyi de tamamlayarak yaklaşık 2 yıl süren eğitimci eğitimi sürecine davet edildim. Bu süreci de tamamladığım sırada, GüherveSüher Pekinel Anadolu Orff Müzik Eğitimi kapsamında Avusturya (Salzburg'da) burslu olarak Mozarteum Üniversitesi Orff Enstitüsü Special Course programına gönderildim. Yaklaşık 1 yıl boyunca burada eğitim almanın dışında araştırmalarda bulundum."

Ö7: "Kişini sürekli geliştirmesi gerektiğini düşünüyorum fakat bu anlamda da doğrudan EÇME'ye yönelik bir eğitimin uzmanlar tarafından verildiği kursları bulmak o kadar da kolay olmuyor. Bu anlamda ciddi bir emek, maliyet ve zaman ihtiyacı doğuyor. Bu da her eğitimci için mümkün olamayabiliyor." demiştir.

c. Farklı Disiplinleri Bilme

EÇME, güzel sanatlar eğitiminin kapsamlı disiplinlerarası yapısından beslenen bir alandır. Bu bağlamda EÇME öğrencilerinin, sahne sanatlarından müze eğitimine, çocuk edebiyatından dramanın çeşitli dallarına kadar geniş bir yelpazede bilgiye sahip olmaları beklenir. Bu disiplinlerarası yaklaşım, çocuğun kapsamlı gelişimine katkıda bulunmaktadır. Araştırmalar, disiplinlerarası deneyimlerin öğrenme motivasyonunu ve derinliğini artırdığını göstermektedir (Ellis & Fouts, 2001). Erken çocukluk dönemi müzik eğitiminde, farklı sanat dallarının entegrasyonu (görsel sanatlar, drama, dans vb.) eğitimin daha zenginleştiği gözlemlenmektedir. Bu yaklaşım, öğrencilere müziğin çeşitli yönlerini ve bağlamlarını deneyimleme şansı sunar. Örneğin, müzik sadece bir şarkı veya şiir değil, aynı zamanda bir matematiksel yapı veya fiziksel bir fenomen de olabilir. EÇME uzmanları, çocukların hayal güçlerini ve duygusal ifadelerini sanat aracılığıyla serbest bırakmalarına yardımcı olmayı hedefler.

Katılımcıların belirttiğine göre, ideal bir yüksek lisans programı, çeşitli sanat ve pedagojik disiplinleri kapsamalıdır. Bu programın içeriği şunları içermelidir: yaratıcı dans ve hareket, drama eğitimi, oyun ve hareket pedagojisi, Jeux Dramatique (dışavurumcu oyun) yaklaşımları, gelişim pedagojisi ve psikolojisi, görsel sanatlar eğitimi, tiyatro sanatı, çocuk bienali organizasyonları, müzik ve sanat terapi teknikleri. Bu çeşitlilik, EÇME uzmanlarının geniş bir perspektifle ve çok yönlü bir yaklaşımla eğitim ve öğretim süreçlerine katkıda bulunmalarına olanak sunar.

EÇME uygulamalarında farklı disiplinlerin ilişkilendirilmesine yönelik katılımcı görüşlerine bakıldığında;

U10: "... Sanat ve disiplinlerarasılığı bilen öğretmenlere gereksinim vardır."

U8: “Kesinlikle disiplinlerarası uygulamalara yer vermek gerekir. Müziğin diğer sanat formları ve farklı disiplinlerle entegre edilmesi gerektiğini düşünüyorum.”

U6: “... Çocuk ve gençlik bienalleri kapsamında müzik, dans ve beden performanslarının yer verildiği etkinlikler hazırlayarak ya da sadece farklı tür ve tarzlara ait müzikal etkinlikleri gözlemlemeleri için çocuk bienallerine katılım gösterilmelidir.”

Ö5: “... Tüm sanat dalları ile etkileşim halinde bulunmak ... Farklı noktalarda bu alanların birbirini beslemesine zemin hazırlamak, yaratıcılığı geliştirmek ve sadece müzik eğitimi olarak değil, bir sanat eğitimi bakış açısı ile yaklaşmayı sağlayacaktır.”

U2: “...Müzik eğitimi için önerilen yöntemleri destekleyici drama, müzikli dramatizasyon, dramatik oyun da tüm dünyada yaygın olarak kullanılan müzik öğretimi yöntemleri içerisine dâhil edilebilir.”

U7: “Müzik mutlaka yaratıcı dans, görsel sanatlar, tiyatro, drama gibi disiplinlerle ilişkilendirilmelidir.” şeklinde düşüncelerini belirtmişlerdir.

Görüşmelerde uzmanlar, farklı sanat ve pedagojik disiplinlerin entegrasyonunun, eğitim içeriğini derinleştirirken öğrencilere çeşitli disiplinlerdeki birleşik bir öğrenme deneyimi sunma potansiyeline sahip olduğunu belirtmiştir (jeuxdramatiquessanalmuzesi.com, 2022). Bu entegrasyon, öğrencilerin motivasyonunu artırarak onların yaratıcılıklarını teşvik ederken, aynı zamanda farklı disiplinler arasında bağlantılar kurmalarını da kolaylaştırır. Uzmanlar ayrıca, erken çocukluk döneminde oyunun duygusal ifadenin temel bir unsuru olduğunu vurgulamışlardır. Bu bağlamda, uzmanların önerisi olan "Dışavurumcu Oyun" (Jeux Dramatique) yaklaşımı, eğitimcinin oyun tabanlı aktivitelere katılımında öngörülü bir rol üstlenmesinin gerekliliğini öne çıkarır.

U14: “Dans, devinim, drama, oyun ve hareket, dramatik oyun (buna dışavurumcu oyun da diyorlar) mutlaka ilişki kurulması gereken disiplinler arasındadır.”

U6: “...Dışavurumcu Oyun ya da Jeux Dramatique olarak adlandırılan yöntem de oldukça etkili ve faydalıdır.”

Çocuklar, müzikle birleşmiş dramatizasyon sayesinde dünyayı sembolik, hayal gücü zengini ve figüratif bir dille ifade edebilirler. Bu yaratıcı süreçte, çocuklar duygularını, düşüncelerini ve ruh hallerini çeşitli yaratıcı aktivitelerle ortaya koyarlar. Örneğin, çocukların kendi besteledikleri ve geometrik şekillere dair bir şarkıyı, şekillerin hareketleriyle veya dansla canlandırmaları, müziğin, matematik, dans, drama ve dil gibi farklı alanlarla etkileşimini gösterir.

Oyun, çocukların bilişsel, duygusal ve sosyal becerilerini geliştiren merkezi bir aktivitedir. Akandere (2004)'nin belirttiği gibi, müziğin çocukların dikkat, koordinasyon, dil ve iletişim gibi birçok becerisine olumlu etkisi vardır. Bu nedenle, Aral (2011) da çocukların yaratıcılığını ve problem çözme yeteneklerini destekleyen oyun, drama, sanat ve müzik gibi etkinliklere aktif olarak katılmalarının önemine değinir.

EÇME uzmanlarının, bu yaratıcı ve etkileşimli öğrenme yöntemlerini benimsemeleri ve müzik eğitimi farklı disiplinlerle entegre ederek etkili bir şekilde uygulamaları gerekmektedir. Bu yaklaşım, erken çocukluk dönemindeki eğitimin kalitesini artırır ve çocukların çok yönlü gelişimine katkıda bulunur.

3.2.2 Alan Yeterlikleri “EÇME Uzmanlığı Bilgisi”

Bu başlıkta “EÇME Uzmanlığı Bilgisi” temasını oluşturan “müzikal bilgi ve beceriler” kategorisinin alt kategorileri olarak belirlenen “müzikal yeterlikler” ve “uygulama yeterliği” açıklanmıştır.

3.2.2.1 Müzikal Bilgi ve Beceriler

a. Müzikal Yeterlikler

EÇME uzmanlığı, güzel sanatlar eğitiminin çeşitli unsurlarını barındırır da, müzik sanatı bu alandaki merkezi bir rolü üstlenmektedir. Bu merkezi pozisyon, müzik eğitiminin temel teorik bilgilerinden, pedagojik yaklaşımlarına; repertuar anlayışından çalgı bilgisine kadar geniş bir yelpazede kendini

gösterir. Bir EÇME uzmanı, sadece genel müzik bilgisiyle yetinmemeli, aynı zamanda müzik teorisi konularında kapsamlı bilgi sahibi olmalıdır. Bununla birlikte, müziği etkili bir şekilde öğretme yöntemlerini kavramalı ve farklı çalgı aletlerinin eğitiminden toplu ses çalışmalarına kadar geniş bir alanda yetkinlik göstermelidir. Bu çok yönlü yetkinlik, EÇME uzmanının müzik eğitiminde kapsamlı bir yaklaşım sergilemesini sağlar.

Katılımcıların EÇME uzmanının sahip olması gereken yeterliklere yönelik düşünceleri, alanın geniş kapsamını ve uzmanın rolünü açıkça yansıtmaktadır. Bu bağlamda, katılımcıların değerlendirmeleri şu şekildedir.

U5: *“Müziksel işitme okuma ve yazma, form bilgisi ve kuramsal müzik bilgisine sahip olarak müzikal bilgi yeterliliği...”*

U6: *“Erken çocukluk repertuarı ve müzik teorisi bilgisine sahip olmalıdır.”*

U14: *“...şarkı ve oyun dağarcığı geniş olmalı, ritim çalgıları çalabilmeli, kendi etkinliklerini tasarlayabilmeli ve çalıştığı gruba göre uyarlayabilmeli. Hareket kabileyetini kısıtlamayan (Gitar, ukulele vb.) bir eşlik çalgısı çalabilmelidir.”*

U8: *“Müzik ile ilgili temel nota okuma-yazma, şarkı söyleme ve şarkı dağarcığı geliştirme, en az bir eşlik çalgısı çalma, orff çalgılarını kullanabilme-çalabilme, dans-devinim-doğaçlama becerileri, özel müzik öğretim yöntem ve yaklaşımlarına dayalı müziksel etkinlikler planlama ve uygulamaya geçirme becerilerine sahip olmalıdır.”*

U11: *“Temel düzeyde müziğin ve enstrümanların oluşumuna ve günümüze kadar geçirdiği değişimlerini, dünyadaki olayların müzik üzerine etkilerinin neler olduğuna kısaca müzik tarihini etkileyen tüm yapılara hâkim olması gerekmektedir.”*

Günümüzün hızla değişen iletişim dinamikleri ve bilgi akışı, müzik kültürüne dair okuryazarlık ve müzikal yaratıcılığın vurgulanmasına neden olmaktadır. EÇME uzmanının nitelikleri arasında; bir enstrümanı etkin bir şekilde kullanabilme yeteneği, çeşitli müzik türleri hakkında bilgi sahibi olma ve çağdaş bir anlatıcı kimliğine sahip olma önemlidir.

Öğrencilerin aktif katılımını teşvik ettiği, çok yönlü etkileşimin hedeflendiği etkinliklerde, sadece geleneksel öğretim yöntemleri değil, aynı zamanda dijital araçlar, uygulamalar ve yaratıcı platformlar da kullanılabilir. Erken çocukluk dönemi müzik eğitimi uzmanlarının, eğitim yaklaşımlarında çeşitliliği benimsemeleri ve farklı öğrenci profillerine uyum sağlamaları, eğitimdeki monotonluğu ve sınırlılıkları aşmalarına olanak tanır. Bu yaklaşım, öğrencilere zengin bir öğrenme deneyimi sunarken, onların müzikal gelişimlerini desteklemeye yönelik etkili stratejilere kapı aralar. Popüler müziğin müzik eğitimine entegrasyonu da öğrencilerin müziğe olan ilgilerini ve katılımlarını artırabilir ancak bu, müzik eğitiminin temel ilkelerini ve değerlerini koruma konusunda dikkatli ve dengeli bir yaklaşımı gerektirir.

Erken çocukluk döneminde müzik eğitimi veren uzmanlar, yöntem ve tekniklerini belirlerken bir dizi kriteri göz önünde bulundurmalıdır. Bu kriterler arasında; eğitimin genel amaçları, öğretimin spesifik hedefleri, çocukların yaşları, sosyo-ekonomik durumları, ilgi alanları ve özel ihtiyaçları yer almaktadır. Öğrencilerin doğal öğrenme süreçlerini desteklemeye hedefleyen yöntemler, etkili bir öğrenme deneyimi için yaratıcı ve katılımcı yaklaşımları teşvik etmelidir. Özellikle çocukların aktif katılımının ön planda olduğu, çok yönlü etkileşiminin hedeflendiği oyun, keşif, hareket ve sanatsal ifade temelli uygulamalarda, dijital araçlar ve yaratıcı platformlar da kullanılarak öğrenme süreci zenginleştirilebilir. Bu bağlamda, EÇME uzmanlarının farklı öğretim yaklaşımları ve tekniklerini denemeleri, öğrencilere çeşitli öğrenme fırsatları sunarak onların bireysel ihtiyaçlarına ve özelliklerine daha uygun eğitim imkânları sağlamalarına yardımcı olabilir. Bu yaklaşım, öğrencilerin tek bir öğretim yöntemi veya teknikle sınırlı kalmadan, geniş bir perspektiften müzik eğitimi alabilmelerini mümkün kılar. Katılımcıların EÇME uzmanının sahip olması gereken müzik yeterliğine yönelik düşüncelerine bakıldığında;

U3: *"Dalcroze, Orff, Kodaly. Erken çocukluk müzik eğitimcilerinin ses ve bedenden en iyi şekilde yararlanmalarını ama aynı zamanda çeşitli türlerde vurmaları da birleştirmelerini beklerim."*

U5: *"...doğaçlama hareket ve dansın içinde olduğu, oyun kurgulanan yöntem/yaklaşımların olması gerekir."*

Müzik eğitimi alanında bilinen geleneksel yöntemlerin dışında, sürekli olarak yenilikçi ve çeşitlendirilmiş yaklaşımların eğitim süreçlerine dâhil edilmesi gerektiği üzerine bir uzlaşma oluşturulmuştur. Çocukların öğrenme süreçlerinde oyunun vazgeçilmez bir rol oynadığı kabul edilerek, Jeux Dramatique yönteminin bu alandaki öğrenme hedeflerine katkı sağlayabileceği üzerinde fikir birliği sağlanmıştır. Uzman görüşlerinin analizi sonucunda, EÇME uzmanlarının; genel kabul görmüş Dalcroze, Gordon, Kodály, Orff-Schulwerk ve Suzuki yöntemlerinin yanı sıra Music Together® Programı ve Conversational Solfege gibi öğretim yaklaşımlarını da tanımaları gerektiği vurgulanmaktadır (Benedict, 2010). Ayrıca, Drama ve Jeux Dramatique gibi dışavurumcu oyun yaklaşımlarının da bu kapsamda değerlendirilmesi gerekmektedir.

U6: *"...Dışavurumcu oyun ya da Jeux Dramatique" olarak adlandırılan yöntem de oldukça etkili ve faydalıdır..."*

U7: *"... Music Together® programı da çocuklar için tercih edilebilir ve oldukça faydalı yöntemler arasındadır..."*

U9: *"Music Together® Programı, Gordon Theory ve Orff-Schulwerk yaklaşımını mutlaka bilmelidir. 0-3 yaş grubu için Suzuki mutlaka uygulanmalıdır. Konuşmalı solfej Conversational Solfege yaklaşımını bilmelidir."*

Okullar, öğrencilere müzikal yeteneklerini keşfetme ve geliştirme şansı tanıyan önemli platformlardır. Bu eğitim ortamlarında hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin birbirlerini desteklediği bir atmosfer mevcuttur. Bu da toplu öğrenmeyi teşvik eder. Çocuklar için oluşturulan bu zengin müzikal ortam, onların müzikle olan ilişkilerini ve algılarını şekillendirmede kritik bir rol oynamaktadır (Sever, 2015). Gordon (1989)'a göre, erken dönemde maruz kalınan müzik eğitiminin kalitesi, bireyin genel müzik yeteneği ve yaratıcılığı üzerinde belirleyici bir faktördür. Bunun yanı sıra, müziğin kendisi bir motivasyon kaynağı olarak işlev görürken, sağlanan fiziksel ortam ve kullanılan araç-gereçler de öğretim kalitesini artırmaktadır. Araştırmalar, müzik eğitime teknolojik destek sağlanmasının, öğrenci ilgisini ve olumlu tutumları olumlu yönde etkilediğini ve eğitimciler için profesyonel gelişime katkı sağladığını göstermektedir (Sever, 2012; Temiz & Andaç, 2016; Yener, 2005). Ayrıca, katılımcıların sınıf içi etkinliklerde daha etkili olabilmek için eşlik enstrümanları (piyano, gitar, ukulele vb.) ve temel müzik aletlerini etkili bir şekilde kullanmalarının önemli olduğu belirtilmiştir.

U5: *"... Piyano veya benzeri klavye, gitar, ukulele, orff çalgıları, akordeon vb. çocuğa zengin müzik ortamı sunan çalgılar olabilir. ... Bir erken çocukluk müzik eğitimcisi mutlaka piyano öğrenmelidir; ama bu üst düzey piyano konçertoları, sonatlar vb. gibi parçalar olarak düşünmek gerekmez. Eşlik çalgısı olarak kullanabilecekleri düzeyde öğrenmeleri yeterlidir."*

U6: *"...müziğin öğretildiği her odanın, şarkıların yer aldığı çocuk kitapları ve müzikle ilgili diğer öğretim materyalleri ile donatılması gerekir."*

U7: *"EÇME uzmanının mutlaka orff çalgılarını biliyor olmasını beklerim."*

U8: *"Eşlikli bir çalgı bilmelidir. Örneğin, tuşlu çalı (org-piyano) veya gitar-mandolin olabilir. Bunun dışında Orff çalgıları gibi ezgili ezgisiz vurmaları çalabilmelidir. Akıllı tahtayı kullanarak günümüzün teknolojileriyle bazı müzik etkinliklerini yürütebilme (dijital ortamda çocukların besteler yapabilme becerileri geliştirilebilir. Bununla ilgili çok program var ve çok da eğlenceli oluyor çocuk için. Beste yapma oyunlaştırılıyor böylelikle."*

U11: *"Ukulele, öğrenmeye yeni başlayanlara şarkılara kolaylıkla eşlik etme imkânı sunduğu için yaygın olarak önerilebilen bir çalgıdır."*

Araştırma, özel öğretim kurumlarının farklı kademelerinde EÇME derslerini veren müzik öğretmenlerinin perspektiflerini ele almaktadır. Bu öğretmenler, EÇME uzmanının özellikle vurguladığı ve etkin bir şekilde kullanılması gerektiğini belirttikleri araç ve gereçlere dair değerli bilgiler sunmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde, piyano, ukulele, temel müzik

aletleri, gitar ve vurmali çalgıların EÇME derslerinde öğrencilere sunulan müzikal deneyimler için temel bir öneme sahip olduğunu görmekteyiz. Bu çalgılar, öğrencilere farklı müzikal deneyimler sunarken aynı zamanda müzikal yeteneklerini ve yaratıcılıklarını geliştirmelerine olanak tanır. Bu bulgular, EÇME derslerinin etkili bir şekilde tasarlanması ve uygulanması için gereken araç ve gereçlerin neler olabileceği konusunda önemli bir rehber niteliğindedir. Öğretmenlerin bu araçları etkin bir şekilde kullanmaları, öğrencilerin müzikle olan ilişkilerini derinleştirmek ve müzikal gelişimlerini desteklemek için kritik bir rol oynamaktadır. Aşağıda öğretmenlerin görüşlerinden seçilmiş örnek alıntılar bulunmaktadır.

Ö2: *“Bence bir müzik öğretmeni piyano ve ukuleleyi bilmeli. Piyano doğru ses üretmek için en ideal çalgıdır. Ukulelenin kolayca öğrenilebilecek birkaç akorla şarkılara eşlik etme fırsatı sunması ve bu esnada sınıf hâkimiyetini sağlayabilmek açısından çok önemli olduğunu düşünüyorum.”*

Ö5: *“Lisans eğitiminde okul çalgıları dersinde elektronik org eğitimi almıştık, şimdi ukuleleyi de kullanıyorum. Elektronik org da çok kullanışlı ama ukulele o kadar pratik ve her ortama rahatlıkla taşınabilen bir çalgı ki bence tüm müzik öğretmenlerinin bu çalgıyı öğrenmesi gerekiyor.”*

Ö9: *“...ben aslında gitar çalmayı çok istedim ama ukulele de çalım kolaylığı ve taşıma pratikliği açısından rahatlıkla kullandığım bir çalgı. Orff çalgıları da aynı şekilde çok kullanışlı çünkü çocuklar rahatlıkla deneyimleyip ekinliğe ortak olabiliyorlar.”*

Katılımcı öğretmenlere sorulan “Biliyor olsaydım derslerimi daha etkili bir şekilde işleyebilirdim diyebileceğiniz çalgılar nelerdir?” sorusuna öğretmenler: Piyano, orff çalgıları, bateri, gitar, mızık ve akordeon cevabını vermişlerdir.

Katılımcı öğretmenlerin görüşlerinden seçilen örnek alıntılar aşağıda verilmiştir.

Ö10: *“Lisans eğitiminde ana çalgım kemandı. Kemana 7 yaşında İstanbul Üniversitesi Devlet Konservatuvarında başladım. Çalgımı çok seviyorum ve iyi düzeyde de çaldığım söylenebilir ama çocuklara eşlik ederken sadece çalgıma odaklanabildiğim için onları kontrol etmekte zorlanıyorum. Bateri ve orff çalgılarını çok etkili kullanıyor olmayı isterdim.”*

Ö1: *“Çalıştığım okulda çok güzel bir bateri var ama ne yazık ki ben çalmayı bilmiyorum. Çocuklar çok seviyor ve denemek istiyorlar. Biliyor olsaydım eminim derslerimi çok daha verimli işlememi sağlayacaktı.”* cevabını vermiştir.

Görüşmeye katılan öğretmenlerin ortak bir perspektifte bulunduğu önemli bir bulgu, müzik eğitimi için gerekli olan altyapının okullarda genellikle mevcut olduğudur. Öğretmenler, müzik sınıflarının ve ses sistemlerinin varlığını vurgulamışlar; bu sınıflarda piyano, ritim aletleri, gitar, bağlama, bateri, elektrogitar, keman ve ukulele gibi çeşitli enstrümanların bulunduğunu belirtmişlerdir. Ancak dikkate değer bir nokta, öğretmenlerin sadece lisans eğitimleri sırasında veya sonrasında bizzat kendi çabalarıyla öğrendikleri enstrümanları derslerinde kullanabildikleridir. Bu durum, öğretmenlerin kendi profesyonel gelişimleri için ne kadar çaba harcadıklarını ve bu çabanın öğrencilere nasıl yansıdığını göstermektedir. Ses sistemleri konusunda da öğretmenlerin ilgi ve bilgi seviyelerine bağlı olarak farklılaşmalar olduğu anlaşılmaktadır. Özellikle ses sistemlerini etkin bir şekilde kullanabilen ve bu alanda bilgi sahibi olan öğretmenlerin bu sistemleri tercih ettiği görülmektedir. Ayrıca, ihtiyaç duydukları ek hizmetler için dış kaynaklara başvurdukları da belirtilmektedir. Bu, öğretmenlerin profesyonel iş birliği ve kaynak kullanımı konusunda ne kadar esnek olduklarını göstermektedir.

Aşağıda öğretmenlerin görüşlerinden seçilen örnek alıntılar bulunmaktadır.

Ö1: *“Özel bir okulda görev yapmak bir öğretmen olarak birçok imkâna sahip olmamızı sağlayabiliyor; fakat bu imkânlar ancak öğretmenin sahip olduğu yeterliklerle bulunduğu anlamı oluyor.”*

Ö2: *“...Müzik ortamı ve kullanılacak araç gereçlerin çeşitliliği müzik öğretmeni için büyük bir imkân.”*

Ö7: *“... Zor piyano etütleri ve parçalarıyla uğraşmak yerine okul şarkılarına eşlik edebilecek düzeyde piyano eğitimi almış olmayı, az da olsa çalgılar hakkında bilgi ve beceri sahibi olmayı çok isterdim.”*

Ö8: "...Farklı bir müzik aleti çalıyor olmak beni çok mutlu ediyor ve derslerimde kendimi daha yeterli hissediyorum." şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Ö1: "Okulda ses sistemimiz mevcut ben zaten özel ilgim nedeniyle bu işleri çok seviyorum. ... Lisans eğitimine bir ders olarak eklenmesi ve herkesin bu konuda yeterli bilgi ve beceriye sahip olması gerektiğini düşünüyorum."

Ö4: "Çalışma ortamı ve farklı enstrümanlara sahip olmak dersleri daha özgür ve rahat bir ortamda işlememi sağlıyor. ...Okulda çok kaliteli bir ses sistemi var ve ben ona zarar vermekten yanlış bir şey yapmaktan çekiniyorum. Bu konuda profesyonel destek alıyorum. En azında basit düzeyde de olsa bu eğitimi lisans eğitimimde almış olmayı çok isterdim." diyerek düşüncelerini belirtmişlerdir.

Erken çocukluk döneminde müzik eğitimi veren öğretmenlerin çalışma koşulları ve donanımına yönelik değerlendirmeleri, genel olarak olumlu bir tabloyu ortaya koymaktadır. Öğretmenler, müzik sınıflarının ve ekipmanlarının kalitesinden memnun olduklarını belirtmişlerdir. Bu memnuniyet, özel eğitim kurumlarında çalışıyor olmalarının getirdiği avantajlarla da ilişkilendirilebilir.

Alan uzmanlarının ve öğretmenlerin görüşlerinin bir araya getirilmesiyle, ideal bir EÇME ortamının özellikleri belirlenmiştir. Bu ideal ortamda, geniş bir enstrüman yelpazesi, çocukların yaratıcılıklarını destekleyen geri dönüşüm malzemelerinden oluşturulan çalgılar, modern teknolojik aletler, görsel materyaller ve estetik açıdan zengin bir sınıf dekorasyonu bulunmaktadır. Bu tür bir ortamın, çocukların sosyal etkileşimlerini ve müzikal yaratıcılıklarını teşvik edeceği ve müzik derslerinin daha etkili hale geleceği düşünülmektedir.

Görüşmelerin sonuçlarına göre, EÇME uzmanının sahip olması gereken özelliklerden biri, piyano, gitar ve ukulele gibi çalgıları etkin bir şekilde kullanabilme yeteneğidir. Ayrıca, taşınabilir, kolay akort edilebilir ve doğru ses üretebilen elementer müzik çalgılarının, çocukların müzikle etkileşimini kolaylaştırması ve yaratıcılıklarını geliştirmesi nedeniyle tercih edilmesi önerilmektedir. Bu özellikler, erken çocukluk dönemindeki öğrencilere yönelik müzik eğitiminin kalitesini artırabilir.

b. Uygulama Yeterliği

EÇME uzmanlığının kazanılmasında, teorik bilginin yanı sıra pratik uygulamaların da özel bir öneme sahip olduğu belirtilmektedir. Örneğin, müzik teorisi bilgisinin, solfej çalışmalarıyla birlikte müzik okuryazarlığının geliştirilmesiyle anlam kazandığı ifade edilmektedir. Aynı şekilde, bir uzmanın mesleki yetkinlik kazanabilmesi için saha deneyimine sahip olması gerektiği vurgulanmaktadır.

Eğitim süreci, teorik ve pratik olmak üzere iki ana kategoride ele alınabilir. Ancak, bu iki kategorinin birbirinden bağımsız değil, tamamlayıcı olduğu kabul edilmelidir. Özellikle, teorik bilginin etkili bir şekilde uygulanabilmesi için pratik deneyimle desteklenmesi gerektiği üzerinde durulmaktadır (Kvernbeek, 2000).

Araştırmaya katılan uzmanların ve eğitimcilerin görüşleri doğrultusunda, bir EÇME uzmanının sahip olması gereken temel ve alan özelindeki yeterlikler şu şekildedir:

- Farklı kültürel geçmişlere sahip çocuk gruplarıyla etkili bir şekilde çalışabilme becerisi,
- Çocuklara, doğal bir tonla ve anlaşılır bir şekilde şarkı söylemeyi öğretme kapasitesi,
- İşbirlikçi bir yaklaşımla, öğrenci odaklı etkileşimde bulunabilme ve kendi güçlü yönlerinin farkında olma yeteneği.

Bu yetkinlikler, müzik eğitimi alanındaki en iyi uygulamaları ve öğrenci başarısını artırmayı hedefleyen modern bir müzik eğitimi yaklaşımının merkezindedir.

Bu konuda U7: "EÇME uzmanı sahip olduğu kuramsal ve uygulamalı temele ait bilgileri çocuklara aktarırken aktif olmalı ve etkinlikleri süreçte onlarla birlikte gerçekleştirmelidir. Farklı kültüre sahip topluluklardan gelen

çocukların kültürel değerlerini bilmeli, çocukların farklı kültürlerle tanışmalarını sağlayarak çok yönlü gelişimlerine katkı sağlamalıdır."

U14: "EÇME uzmanı iletişim sorunları yaşamamalıdır. Herkesin farklı öğrenebileceği gerçeğini göz önünde bulundurarak çocuklardan beklediği davranışları mutlaka farklı ve yaratıcı yollarla açıklamalı, en iyi öğrenme ve öğretme yollarını keşfetmelidir..." şeklinde görüşlerini sunmuştur.

Müzik eğitimi ve öğreniminin derinlemesine ve yenilikçi bir şekilde geliştirilmesi için bir uzmanın aşağıdaki yetkinliklere sahip olması gerekmektedir:

- Müzik eğitimi ve öğreniminin çeşitli boyutlarını anlayarak çok yönlü ve yenilikçi yaklaşımların nasıl geliştirileceğini bilmeli,
- Olumlu sosyal etkileşimlerin teşvik edilmesi, esneklik, takım çalışması ve problem çözme becerilerine hâkim olmalıdır.

Bu konuda U3: "Erken çocukluk gelişimi (özellikle sosyal ve duygusal gelişim) hakkında makul arka plan bilgisine sahip olması gerekir" ve U14: "...Çocukların ilgi duyduğu konuları, olayları (Müzik, teknoloji, spor vs) takip ederek onlarla aynı frekansta kalmalıdır." demiştir.

- Müziğin pedagojik ve ifade edici potansiyelini dikkate alarak, çocuğun gelişimine uygun olan müzik çalışma yöntemlerini seçme yeteneği olmalıdır.
- Refleksif ve uyarlabilir müzik etkinlikleri tasarlayabilme kabiliyetine sahip olmalıdır.
- Erken çocukluk dönemindeki müzik eğitiminin farklı uygulama alanlarını ve müzikal süreçlerini etkili bir şekilde planlama, kullanma ve geliştirme yeteneğine sahip olmalıdır.
- Öğrencilerin geri bildirimlerini dikkate alarak öğretim etkinliklerini revize edebilmeli, gerektiğinde uyarlayabilmelidir.
- Zaman yönetimi becerisine sahip olmalı, kendi performansını düzenli olarak değerlendirebilmelidir.
- Öğrencilerin toplu performanslarını organize etme ve yönlendirme yeteneğine sahip olmalıdır.
- Öğrenciler için anlamlı ve merkezi öğrenme içerikleri oluşturma, geliştirme ve değerlendirme yeteneğine sahip olmalıdır.
- Müzik, sanat, eğitim ve öğretimle ilgili konuları detaylı analiz edebilmeli, bu analizlerden yola çıkarak yeni bilgiler ve yaklaşımlar geliştirebilmelidir.
- Kapsayıcı müzik eğitiminin prensiplerini ve uygulama yöntemlerini etkin bir şekilde uygulayabilme yeteneğine sahip olmalıdır. Aşağıda bu konuda bazı uzmanların görüşlerini yansıtan alıntılar bulunmaktadır.

U1: "Çalışmalarını iyi yapılandırıp planlamalı, zaman ve süreyi doğru bir şekilde ayarlayabilmelidir. Çalışmalarını istekli bir şekilde gerçekleştirmeli hazırlıklı olmalıdır."

U2: "Çocuğu tüm gelişim alanlarıyla birlikte yeterince tanımalı..."

U7: "...amaç müziği en iyi şekilde öğretmek ve bireylerin müzik okuryazarı olmasına katkı sağlamaktır."

U13: "Çocuğun ses sınırlarına hâkim olmalı... Her yaş grubuna hitap edebilecek geniş bir şarkı repertuarına sahip olmalı ve hangi yaş gruplarıyla hangi şarkıları çalışabileceği bilgisine hâkim olmalıdır..."

- Müzik tarihine, farklı dönemlere, temel repertuarlarına, önde gelen bestecilere, müzik türlerine ve ilgili kavramlara genel bir hâkimiyet sunabilmelidir.
- Yüksek düzeyde müzik dinleme ve okuryazarlığına sahip olmalıdır.
- Yaratıcı oyunlar ve aktiviteler tasarlama kapasitesine sahip olmalıdır.
- Çocuk edebiyatına hâkim olmalı ve bu alandaki gelişmeleri takip etmelidir.

- Diğer sanat disiplinleriyle etkileşimde bulunarak kendi profesyonel gelişimine katkı sağlayabilmelidir.
- Hikâye ve masal anlatıcılığına ilgi duymalı ve bu alanda yetenekli olmalıdır.
- Çocuk edebiyatı ve sanat etkinliklerini düzenli olarak takip edebilmelidir.
- Çocukların farklı gelişim aşamalarını ve duygusal becerilerini göz önünde bulundurarak, çeşitli sanatsal araçlarla onlara eşlik edebilmelidir.
- Kendi müzikal, sanatsal ve insan algısını, çocukluk ve gençlikle ilgili sosyal ve kültürel yaklaşımlarını eleştirel bir şekilde değerlendirebilmelidir.
- Çok yönlü olmalı.

Uzmanlar özetle, EÇME uzmanı adaylarının;

1. Bu disiplinlerde derin bilgiye sahip olmaları,
2. Çocuğun bireysel gelişimini destekleyen uzmanlık gereksinimlerini karşılamaları,
3. En iyi uygulama prensiplerini benimsemeleri sahip olmaları gerektiğini belirtmektedir:

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu çalışma, EÇME uzmanlarının sahip olması gereken yeterlikleri belirlemek ve Türkiye'deki EÇME'nin mevcut durumunu değerlendirmek amacıyla yapılmıştır. Çalışmadan elde edilen veriler, EÇME derslerinin verildiği lisans programları mezunlarının EÇME için gerekli olan bilgi ve deneyime sahip olmadığını; aynı şekilde dersleri yürütücülüğünü üstlenen öğretim elemanlarının da EÇME yeterliklerine sahip olmadığını ortaya koymuştur. Çalışmanın bulguları, EÇME'nin çocukların gelişimi için önemini ve nitelikli ve uzmanlaşmış EÇME profesyonellerine olan ihtiyacı vurgulayan önceki literatürle tutarlıdır (Aral, Kandır & Can Yaşar, 2000; Askarovich, 2024; Neelly, 2000; Julia, Supriyadi & Iswara, 2020; Sungurtekin, 2005; Woodward, 2007; Welch, 2021). Alanda yapılan çalışmalarda öğretmen adaylarının lisans eğitimi boyunca aldıkları bilgi ve becerilerin yeterliği konusunda benzer sonuçlar ortaya koymaktadır. Adaylar genellikle aldıkları eğitimi yeterli bulmuş olsalar bile, belirli alanlarda daha fazla eğitim talep etmektedirler.

Çalışma verileri her ne kadar yurt içi ve yurt dışı çalışmaların verileriyle desteklense de EÇME'nin detaylı bir şekilde diğer ülkelerin eğitim sistemleriyle detaylı olarak karşılaştırılmamış olması bir sınırlılık olarak görülmektedir. Dolayısıyla yeni yapılan çalışmalarda bu durum daha detaylı araştırılabilir. Bir diğer sınırlılık ise katılımcıların öz bildirim verilerinde ön yargı ve sosyal arzu edilirliliğe maruz kalmış olabilesidir. Bu konuda yapılacak yeni çalışmalarda doğrudan gözlemler ve performans testleriyle daha objektif ve güvenilir çalışmalar yapılması mümkün olabilir.

Yapılan alanyazın taramaları, Yükseköğretim Kurumu'na bağlı Devlet ve vakıf üniversitelerinde EÇME derslerini yürütmüş ve yürütmekte olan, Türkiye ve Dünya' da konuyla ilgili lisansüstü çalışmalar yapan öğretim elemanları ve Mili Eğitim Bakanlığı'na bağlı özel öğretim kurumlarında EÇME görevini üstlenen müzik öğretmenlerinin görüşleri sonucunda;

Eğitim fakültelerinin okul öncesi, sınıf ve müzik öğretmenliği bölümleri ile sağlık bilimleri fakültelerinin çocuk gelişimi lisans programları mezunlarının erken çocuklukta müzik eğitimi için yeterli bilgi ve deneyime sahip olmadan mezun oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu yetersizliğin nedeni olarak öğretim elemanlarının EÇME alanı ile ilgili yetersizliği, ilgili lisans programlarının (ders sayısı, süre, uygulama, sınıf mevcutları vb. nedenlerle) yetersizliği gösterilmektedir. Göncü (2010), Kurtaslan (2013) 'ın bulguları ve Koç (2016) 'un önerisi, müzik eğitimi derslerinin içeriği ve süresi konusunda benzer endişelere işaret etmektedir. Aynı şekilde yapılan güncel çalışmalarda sorunların da güncelliğini koruduğu görülmektedir (Bal & Dinç Altun, 2023; Fidan vd., 2020; Öztürk & Bulut, 2021).

Öğretmenlerin EÇME alanı ile ilgili yeterliklerinin çoğunu öğretmenlik mesleğini yürütme sürecinde kişisel çabaları, mesleki deneyimleri, hizmet içi eğitimler, kendi ekonomik imkânlarıyla katıldıkları özel kurslar ve eğitimler sayesinde edindikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin EÇME alanındaki yeterliklerini kişisel çabaları, mesleki deneyimleri ve özel eğitimlerle geliştirdikleri gözlemlenirken, bu gelişim sürecinin müzik öğretimine yönelik öz-yeterlik algıları üzerinde olumlu bir etkisi olduğu söylenebilir. Taş ve Atılgan (2022)' in sınıf öğretmenleriyle yapmış olduğu çalışmada özellikle müzik eğitimine (çalma, söyleme, dinleme vb.) etkinliklerle aktif katılımında bulunan öğretmenlerin, öz-yeterliklerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Çalışmada disiplinlerarası çalışmaların önemi sıklıkla vurgulanmıştır. Müzik eğitiminin tek bir disiplinin sınırları içerisinde kalmak yerine farklı alanlardan uzmanların bir araya gelerek ortak çözüm yolları üretmeleri gerekmektedir. Disiplinlerarası yaklaşımlar, müzik eğitiminin daha bütünsel, etkili ve toplumsal ihtiyaçlara cevap verebilen bir yapıya kavuşturulmasında kritik bir rol oynamaktadır. Özellikle müziğin sosyal, kültürel ve pedagojik boyutlarını bir arada ele almak, disiplinlerarası çalışmalar sayesinde müzik eğitiminin daha geniş bir perspektiften değerlendirilmesine olanak tanır. Bu yaklaşım, eğitim modellerinin ve yöntemlerinin sürekli olarak geliştirilmesine ve güncellenmesine olanak sağlar, böylece müzik eğitimi daha kapsamlı ve etkili hale getirilebilir. Bu sonuçlar müzik eğitime yönelik yapılan güncel çalışmalarla da desteklenmektedir (Lorenzo de Reizabal, 2022; Sturm ve diğerleri, 2024; Vilde & Vitols, 2023).

EÇME uzmanının sahip olması gereken bilgi, beceri ve yetkinlik düzeyinde yeterliklerin genel yeterlikler ve alan yeterlikleri olarak iki temada değerlendirilebileceği sonucuna ulaşılmıştır. "Öğretmenlik Bilgisi" temasına ait genel yeterlikler; "Bireysel ve Mesleki Gelişim" alt kategorisi altında "iletişim", "akademik donanım" ve "farklı disiplinleri bilme" olarak dört alt kategoride gruplandırılmıştır. "EÇME Uzmanlığı Bilgisi" temasına ait alan yeterlikler ise "Müzikal Bilgi ve Beceriler" kategorisi altında; "müzikal yeterlikler" ve "uygulama yeterliği" olmak üzere iki alt kategoride gruplandırılmıştır.

Genel yeterlikler çerçevesi içerisinde EÇME uzmanlarının; erken çocukluk döneminin müzikal ve genel gelişimine katkıda bulunabilmek için yüksek bir uzmanlık seviyesine ulaşmaları esastır. Bu uzmanlık, sadece müzik eğitimi ve pedagojisi alanındaki derin bilgiyle sınırlı değildir; aynı zamanda etik değerlere bağlılık, duygudaşlık, etkili iletişim becerileri ve çok disiplinli bir yaklaşımı da içerir. EÇME uzmanları, sanat ve pedagojik disiplinleri bütünleştirerek çocukların yaratıcılığını ve duygusal ifadelerini desteklemeli, böylece onların müzikle derin ve anlamlı bir bağlantı kurmalarına olanak tanınmalıdır. Bu kapsamlı yaklaşım, erken çocukluk dönemi müzik eğitiminin kalitesini artırırken, çocuklara zengin, etkileşimli ve sembolik bir öğrenme deneyimi sunmaktadır.

EÇME uzmanlarının alan yeterlikleri, geniş bir müzikal yetkinlik ve bilgi çerçevesini kapsamaktadır. Bu uzmanlar, kuramsal müzik bilgisinden pratik müzik uygulamalarına kadar geniş bir yelpazede donanuma sahiptir. Erken çocukluk dönemi için özgü müzik eğitimi, ses eğitimi, müzik okuryazarlığı ve farklı öğretim yöntemleri konusunda kapsamlı bilgiye sahiptirler. Müzik teorisi, tarihsel müzikal süreçler ve müzik kültürü gibi temel konularda geniş bir perspektife sahip olan bu uzmanlar, çeşitli çalgıları çalma yetenekleri, müzik okuryazarlığı ve yaratıcılık konularındaki becerileri ile öne çıkarlar. Dalcroze, Orff-Schulwerk, Kodaly ve Suzuki gibi bilinen yaklaşımların yanı sıra, Gordon Theory, Music Together® Programı ve Conversational Solfege gibi yenilikçi metodolojilere de hâkimdirler. Modern, araştırmacı ve açık fikirli bir yaklaşımla farklı müzik türlerine aşinadırlar. Bu geniş bilgi ve beceri yelpazesi, saha deneyimlerini etkili bir şekilde uygulamalarını ve derslerini ilgi çekici ve eğlenceli hale getirmelerini sağlar. Sonuç olarak, bu uzmanlar geniş kapsamlı yetkinlikleriyle erken çocukluk dönemi müzik eğitimine katkıda bulunan çok yönlü ve dinamik eğitimcilerdir.

Öneriler:

- Eğitim programlarının etkisini ve yeterliklerin uygulanabilirliğini değerlendirmek amacıyla çalışmalar yapılması önerilebilir.

- Farklı üniversitelerin uygulamış olduğu eğitim programları analiz edilerek karşılaştırmalı değerlendirilerek hangi programların daha etkili olduğu ve nedeni anlaşılabilir.
- Eğitim fakültelerinin ilgili bölümlerinde EÇME derslerini yürüten öğretim elemanlarının yeterlikleri ve deneyimleri üzerine daha ayrıntılı çalışmalar yaparak öğretim elemanlarının daha iyi hazırlanmalarına katkı sağlanabilir.
- EÇME uygulamalarına yönelik daha fazla araştırma yapılabilir.
- Bu öneriler, EÇME alanında daha fazla araştırma yapılmasını ve eğitim programlarının iyileştirilmesini teşvik etmek için kullanılabilir.
- Ayrıca EÇME dersine yönelik sıralanan sorunların erken çocukluk sanat eğitimine yönelik diğer dersler için de ortak bir problem olduğu düşünülmektedir.
- Bu önerilerin genelinde, eğitim programlarının ve eğitimcilerin yetkinliklerinin daha iyi anlaşılmasına ve geliştirilmesine yönelik bir yaklaşım benimsenmiştir. Önerilerin dikkate alınması, erken çocukluk eğitimi ve sanat eğitimi alanlarında kaliteyi artırmak için hayati bir adım olabilir.

Kaynakça/Reference

- Abide, Ö. F. (2021). Farklı eğitim kademelerindeki öğrencilerin nitelikli okul, nitelikli ders ve nitelikli öğretmen özelliklerine yönelik algılarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Kesit Akademi Dergisi*, 7(26), 463-482.
- Ahmethan, N. B. & Yiğit, V. B. (2018). Müzik öğretmen adaylarının ideal müzik öğretmeni algıları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(41), 202-225.
- Askarovich, A. M. (2024). The Concept of Music Literacy in the Science of Music Culture. *Best Journal of Innovation in Science, Research and Development*, 3(1), 19-21.
- Aral, N. (2011). Dil gelişimi. Prof. Dr. Neriman Aral ve Prof. Dr. Gülen Baran (Ed.), *Çocuk gelişimi*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Aral, N., Kandır, A. & Can Yaşar, M. (2000). *Okul öncesi eğitim ve anasınıfı programları*. İstanbul: Yapa Yayınları.
- Atabek-Yiğit, E. & Balkan-Kıyıcı, F. (2019). Öğretmen adaylarının öğretmen algısı. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 20-39.
- Bal, G. & Dinç Altun, Z. (2023). Sınıf eğitimi ana bilim dalında müzik öğretimi dersini yürüten öğretim elemanlarının dersin içerik ve uygulamasına ilişkin görüşleri. *Afyon Kocatepe University Journal of Social Sciences/Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 25(2).
- Creswell, J. W. (2017). Araştırma deseni: nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları. In Y. Dede (Ed.), *Nitel yöntemler* (ss. 183-213). Ankara: Eğiten Kitap.
- Creswell, J. W. (2020). *Eğitim araştırmaları: nicel ve nitel araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi*. İstanbul: EDAM Yayınları.
- Ellis, A. K. & Fouts, J. T. (2001). Interdisciplinary curriculum: The research base. *Music Educators Journal*, 87(5), 22-22.
- Fidan, S. G., Çiftçiabaşı, M. C. & Turan, Z. (2020). Müzik öğretmeni adaylarının okul öncesi müzik eğitimi yeterliklerine ilişkin görüşleri. *Eurasian Journal of Music and Dance*, 16, 354-374. <https://doi.org/10.31722/ejmd.757303>
- Gordon, E. E. (1989). Audiation, music learning theory, music aptitude, and creativity. *Suncoast Music Education Forum on Creativity*, 75, 81.
- Göncü, İ. Ö. (2010). Okul öncesi eğitimde müzik eğitiminin temel sorunları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(2), 355-362. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefdergi/issue/49063/626025>
- Gündüz, M. (2014). İlkokul öğrencilerinin etkili öğretmen hakkında düşünceleri. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 114-128.
- Jeux Dramatiques Sanal Müzesi. (2022). *Anasayfa*. Retrieved from [https://www.jeuxdramatiquessanalmuzesi.com/\(01.11.2023 tarihinde erişilmiştir\)](https://www.jeuxdramatiquessanalmuzesi.com/(01.11.2023 tarihinde erişilmiştir)).
- Julia, J., Supriyadi, T. & Iswara, P. D. (2020). Training the non-specialist music teacher: Insights from an Indonesian action research study. *Universal Journal of Educational Research*, 8(2), 547-558.
- Kalyoncu, N. (2004). Müzik öğretmeni yeterlikleri ve güncel müzik öğretmenliği lisans programı [Music teacher competencies and actual music teacher training bachelor program]. In *Proceedings of Symposium on Music Teacher Training from Musiki Muallim Mektebi to present-day (1924-2004)* (ss. 510-525). Süleyman Demirel University, Isparta, Turkey.
- Koç, H. U. (2016). *Okul öncesi müzik eğitiminde genel yaklaşımlar dersinin müzik öğretmenliği mesleğine yönelik tutumlar üzerindeki etkisinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Kołodziejski, M., Králová, E. & Hudáková, J. (2014). Music and movement activities and their impact on musicality and healthy development of a child. *Journal of Educational Review*, 7(4), 559-569.
- Kurtaslan, H. (2013). Okul öncesi müzik eğitiminde genel yaklaşımlar dersine yönelik öğrenci görüşleri. *eJournal of New World Sciences Academy*, 8(1), 73-81.
- Küçüköncü, Y. (2000). Sınıf öğretmenliğinde müzik eğitimi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(7), 8-12. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/pauefd/issue/11136/133196>

- Kvernbekk, T. (2000). Seeing in practice: a conceptual analysis. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 44(4), 357-370.
- Lorenzo-de Reizabal, M. (2022). Music education models in the 21st century: the music mediation model for social engagement. *Revista Educación*, 46(2). <http://doi.org/10.15517/revedu.v46i2.49922>
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için rehber*. (Çev. S. Turan) Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık Tic. Ltd. Şti.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (2015). *Nitel veri analizi*. (S. A. Altun ve A. Ersoy, Çev.). Ankara: Pegem.
- Minor, L. C., Onwuegbuzie, A. J., Witcher, A. E. & James, T. L. (2002). Preservice teachers' educational beliefs and their perceptions of characteristics of effective teachers. *Journal of Educational Research*, 96(2), 116-127.
- Neelly, L. P. (2000). Collaborative early childhood music practice: a year in the life of a prekindergarten music teacher (Doctoral dissertation, University of Rochester, Eastman School of Music). *Dissertation Abstracts International*, 61(03A), 927.
- Negiş Gökce, N. (2019). *Müzik öğretmeni yetiştirme programı hakkında, öğrencilerin, müzik öğretmenlerinin ve öğretim üyelerinin görüşleri* [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Öztürk, B. & Bulut, F. (2021). 1998-2018 yılları arasında uygulanan müzik öğretmenliği lisans programlarındaki meslek bilgisi derslerine yönelik bir inceleme. *TURAN: Stratejik Araştırmalar Merkezi*, 13(52), 150-155.
- Sever, S. (2012). Teknoloji destekli koro dersi uygulaması. *Sanat Dergisi*, 0(21), 85-96. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ataunigsfd/issue/2609/33578> adresinden erişildi.
- Sever, S. (2015). İlköğretim öğrencilerinin resimsel anlatımlarında müzik imgesi ve okuldaki müzik dersiyle ilişkisi. *İlköğretim Online*, 14(2), 538-556. DOI: 10.17051/io.2015.63556
- Sturm, B. L., Déguernel, K., Huang, R., Holzapfel, A., Bown, O., Collins, N., ... & Ben-Tal, O. (2024). MusAIcology: AI Music and the Need for a New Kind of Music Studies.
- Sungurtekin, Ş. (2005). *Orff çalgılarının okul müzik eğitimindeki yeri ve okul öncesi eğitim kurumlarındaki uygulamalarının değerlendirilmesi* [Yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Şişman, M. (2009). Öğretmen yeterlikleri: modern bir söylem ve retorik. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 63-82. <https://dergipark.org.tr/en/pub/inuefd/issue/8704/108689> adresinden erişildi.
- Taş, S. & Atılgan, D. S. (2022). Sınıf öğretmenlerinin müzik öğretimine yönelik öz-yeterlikleri ile müzik öğretim becerileri ve müziksel gelişimleri arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 47(209).
- Telli, S., Den Brok, P., & Çakıroğlu, J. (2010). Öğretmen ve öğrencilerin ideal öğretmen hakkındaki görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 33(149), 118-129.
- Temiz, E. & Andaç, Y. (2016). Müzik dersinde teknoloji kullanımının ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin müzik dersine karşı tutumlarına etkisi. *Fine Arts*, 11(4), 0-0. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/nwsafine/issue/24575/260202> adresinden erişildi.
- Trevarthen, C. & Aitken, K. J. (2001). Infant intersubjectivity: research, theory, and clinical applications. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42, 3-48.
- Trevarthen, C. & Malloch, S. (2002). Musicality and music before three: human vitality and invention shared with pride. *Zero to Three*, 23, 10-18.
- Üstüner, M., Abdurrezzak, S. & Yıldızbaş, Y. V. (2021). Öğretmenlerin ideal öğretmen özelliklerine ilişkin görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(229), 567-585.
- Vilde, I. & Vitols, E. (2023). Interdisciplinary competence of innovation in the educational practice of music teachers of general education within the framework of studies. In INTED2023 Proceedings (pp. 4196-4202). IATED.
- Welch, G. F. (2021). The challenge of ensuring effective early years music education by non-specialists. *Early Child Development and Care*, 191(12), 1972-1984. DOI: 10.1080/03004430.2020.1792895

- Wiggins, R. A. & Wiggins, J. (2008). Primary music education in the absence of specialists. *International Journal of Education ve the Arts*, 9(12). Retrieved from <http://www.ijea.org/v9n12/>
- Woodward, S. C. (2007). Nation building –one child at a time: Early childhood music education in South Africa. *Arts Education Policy Review*, 109(2), 33–42. doi:10.3200/aepr.109.2.33-42
- Yener, S. (2005). Müzik eğitiminde bilgisayar teknolojisi. *I. Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu. Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.*
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

EXTENDED ABSTRACT

1. INTRODUCTION

Music education is a field of arts education that significantly contributes to individuals' artistic and cultural development and is an integral part of the educational process. There is substantial evidence that environments where music is experienced intensively contribute to infants' development, emphasizing the importance of this phenomenon (Trevarthen & Aitken, 2001). While music supports various skills such as emotional expression, creativity, and problem-solving, it also contributes to other developmental areas such as social, emotional, linguistic, and cognitive development. Through music, children can explore and discover with their movements, emotions, and thoughts (Trevarthen & Malloch, 2002). However, the quality of education in this field during early childhood can significantly influence an individual's perception and love for music. Consequently, during this period, known as early childhood, the competencies, knowledge, and skills of music educators responsible for education become crucial.

In Turkey, music teachers are appointed only to middle and high school levels in public schools. There are no undergraduate programs that train music teachers specifically for preschool or elementary levels. This situation leaves music education at the preschool level to preschool teachers and at the elementary level to classroom teachers. "In many parts of the world, music teachers in elementary schools are just general educators" (Wiggins & Wiggins, 2008, p. 2). Furthermore, allowing graduates from fine arts faculties and conservatories, in addition to music education graduates, to take on the responsibility of EÇME (Early Childhood Music Education) in private educational institutions can exacerbate existing issues in EÇME practices. Outside of education faculties, undergraduate music programs do not offer additional formation courses beyond EÇME because their primary goal is not teacher training. Pedagogical formation training is subsequently sought after teacher qualifications. The focus of this training, aimed at ensuring that teacher candidates are professionally equipped, knowledgeable, and competent individuals, is on general teaching competencies. The absence of specific training for the EÇME field within the formation education indicates that it has not effectively addressed the existing problems.

2. METHOD

Research Design: Utilizing a qualitative research methodology, this study centered on a case study approach to deeply investigate a particular phenomenon. Various data collection techniques such as observation, interviews, and document analysis were employed to comprehensively analyze the subject (Chmiliar, 2010; Merriam, 2013; Creswell, 2007). The objective was to discern the root causes of the phenomenon, explore participants' insights, and offer insights for subsequent research endeavors (Davey, 1991; Yin, 1984).

Study Group: The participants, comprising 24 individuals from diverse backgrounds including academicians and educators, were selected via purposive and snowball sampling techniques (Creswell, 2020). This initial group of experts played a foundational role, facilitating connections with additional subject-matter experts, thereby enriching the research pool. Codifications like U1, U2, ... U14 for academics and Ö1, Ö2, ... Ö10 for educators were assigned for anonymity.

Data Collection and Analysis: Qualitative research methodologies, including literature reviews and interviews, were adopted for data acquisition (Creswell, 2017). A comprehensive literature review encompassed both national and international sources, focusing on early childhood music education, thereby establishing the study's theoretical underpinning. Expert evaluation ensured the robustness of interview questions, with pilot sessions refining their formulation. Interviews were conducted in varied formats—face-to-face, telephonic, and online—with durations averaging 90 minutes. Responses from international experts were integrated post email interactions. Data underwent meticulous analysis,

aligning with the study's objectives, and were organized into relevant themes and categories using established qualitative analysis techniques (Miles & Huberman, 2015). Noteworthy insights, derived from direct interview excerpts, were elaborated upon and corroborated with pertinent scholarly literature (Yıldırım & Şimşek, 2021).

Validity and Reliability: To ensure the validity and reliability of the study, both internal and external validity as well as internal and external reliability were established. For internal validity, diverse data collection tools were utilized for experts and teachers; for external validity, the study group was meticulously defined, and the data were presented with direct quotations (Yıldırım & Şimşek, 2021). Internal reliability was ensured by consulting expert opinions and involving three different experts in the coding process (Merriam, 2013). To maintain external reliability, findings were presented without being influenced by the researcher's views.

3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

This study was conducted with the aim of identifying the competencies that experts in early childhood music education (ECME) should possess and evaluating the current state of ECME in Turkey. The data obtained from the study revealed that graduates of undergraduate programs where ECME courses are taught do not possess the necessary knowledge and experience for ECME. Similarly, the lecturers who deliver these courses were found not to have the required competencies in ECME. The findings of this study are consistent with previous literature emphasizing the importance of ECME for child development and the need for qualified and specialized ECME professionals (Aral, Kandır & Can Yaşar, 2000; Askarovich, 2024; Neelly, 2000; Julia, Supriyadi & Iswara, 2020; Sungurtekin, 2005; Woodward, 2007; Welch, 2021). Studies in the field also indicate similar results regarding the adequacy of knowledge and skills acquired by teacher candidates during their undergraduate education. Although the data from this study are supported by both domestic and international research, a limitation arises from the fact that ECME has not been extensively compared with education systems in other countries. Future research could delve deeper into this comparison. Another limitation is the potential bias and social desirability that participants may have faced while providing self-reported data. Further studies could employ direct observations and performance tests for more objective and reliable results.

The literature review conducted for this study incorporated the views of academics who have taught or are teaching ECME courses in state and foundation universities affiliated with the Higher Education Council, as well as those of music teachers responsible for ECME in private educational institutions under the Ministry of National Education. The study concluded that graduates of early childhood-spring and music teacher training departments in faculties of education and child development undergraduate programs in faculties of health sciences in Turkey lack the necessary knowledge and experience for ECME upon graduation. The reasons for this inadequacy were attributed to the deficiencies in the lecturers' competencies in ECME and the inadequacies in relevant undergraduate programs (such as the number of courses, duration, practical application, class sizes, etc.). Findings by Kurtaslan (2013) and recommendations by Koç (2016) echo similar concerns regarding the content and duration of music education courses. Recent studies also indicate the relevance of these issues (Bal & Dinç Altun, 2023; Fidan, Çiftçibaş & Turan, 2020; Öztürk & Bulut, 2021).

It was found that teachers acquire most of their competencies in ECME through personal efforts, professional experiences, in-service training, and private courses and trainings they attend at their own expense. The development process of these competencies through personal efforts, professional experiences, and specialized training positively impacts teachers' self-efficacy perceptions in music education, as highlighted by Taş and Atılgan's (2022) study.

The competencies that an ECME expert should possess can be evaluated under two themes: general competencies and domain-specific competencies. General competencies under the theme of 'Pedagogical Knowledge' are categorized into three sub-categories under 'Individual and Professional Development': 'communication', 'academic background', and 'knowledge of various disciplines'. Domain-specific

competencies under the theme of 'ECME Expertise Knowledge' are grouped into two sub-categories: 'musical knowledge and skills' and 'application proficiency'.

Within the framework of general competencies, an ECME expert:

- Has academic expertise to develop their competencies in ECME and various educational fields to the highest level.
- Is knowledgeable about the developmental and musical developmental characteristics of early childhood.
- Can collaborate with various disciplines (such as creative dance and movement, visual arts, creative drama, developmental pedagogy, play and movement pedagogy, developmental psychology, museum education, theater, art therapy, and music therapy applications) and transform theoretical knowledge into practical applications based on music teaching methods and approaches.
- Is open to innovation and learning, empathetic, respectful to aesthetic sensitivities, research-oriented, open to innovations, and knowledgeable in various fields (such as music, technology, sports, and other arts).

Within the framework of domain-specific competencies, an ECME expert:

- Possesses general music knowledge such as theoretical music knowledge, listening-singing-playing, song and game repertoire, choral music education, and instrument knowledge.
- Has musical competencies related to early childhood, such as voice training, music literacy, teaching methods and techniques, music culture, different music styles, musical creativity, and the ability to play elementary musical instruments.
- Can effectively use their knowledge and skills, transform theoretical knowledge into practice, and implement activities that support and enhance musical creativity.
- Has expertise in various areas within general music knowledge, such as music theory, music teaching approaches, instrument and voice training, historical evolution of music, and music culture.
- Is musically literate, can play elementary musical instruments, and at least one accompanying instrument (such as piano, guitar, and ukulele).
- Is knowledgeable about important aspects of music such as music culture, musical creativity, listening, and transforming music.
- Is familiar with various music genres, a modern communicator, a researcher, and an open-minded educator.
- Can implement innovative practices in ECME by utilizing their theoretical knowledge and extensive field experience, actively engaging in the process, and making lessons engaging and enjoyable while adhering to the principles and requirements of their expertise.

ARAŞTIRMANIN ETİK İZİNİ

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: SivasCumhuriyet Üniversitesi Rektörlüğü Hukuk Müşavirliği

Etik değerlendirme kararının tarihi: 24.02.2022

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: E-60263016-050.06.04-136517

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

1. yazarın araştırmaya katkı oranı %60, 2. yazarın araştırmaya katkı oranı %40'dır.

Yazar 1: Araştırmanın tasarlanması, uygulanması, verilerin toplanması, veri analizi, raporlaştırma.

Yazar 2: Yöntemin belirlenmesi, danışmanlık.

ÇATIŞMA BEYANI

Bu araştırmada herhangi bir kişi ya da kurum ile finansal ya da kişisel yönden bağlantı bulunmamaktadır. Bu araştırmada çıkar çatışması bulunmamaktadır.



Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)



Bolu Abant İzzet Baysal University
Journal of Faculty of Education

2024, 24(2), 1229 –1250. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2024..-1349697>



Algılanan Helikopter Ebeveyn Tutumları ve Kendini Sabotaj Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Üniversite Öğrencileri Üzerinde Bir Araştırma*

Investigation of the Relationship Between Perceived Helicopter Parenting and Self-Handicapping: A
Research on University Students

Berk TEPEBAŞ¹ , Cengiz POYRAZ² 

Geliş Tarihi (Received): 25.08.2023

Kabul Tarihi (Accepted): 09.06.2024

Yayın Tarihi (Published): 24.06.2024

Öz: Bu çalışmada, algılanan helikopter ebeveyn tutumları ve kendini sabotaj arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bunun yanında, algılanan helikopter ebeveyn tutumu düzeylerinin cinsiyet, üniversite öğreniminde tamamlanan süre ve ebeveynlerle aynı evde yaşayıp yaşamama durumu değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği de incelenmiştir. Araştırma, çevrimiçi ortamda ulaşılabilen 931 üniversite öğrencisinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak Kişisel Bilgi Formu, Algılanan Helikopter Ebeveyn Tutum Ölçeği ve Kendini Sabotaj Ölçeği kullanılmıştır. Toplanan veriler IBM SPSS Statistics 26.0 programı ile analiz edilmiştir. Verilerin analizinde, parametrik testler olan Pearson momentler çarpımı korelasyon analizi, basit doğrusal regresyon analizi, bağımsız gruplar t testi ve tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, üniversite öğrencilerinin algıladıkları helikopter ebeveyn tutumu düzeylerinin düşük, kendini sabotaj düzeylerinin ise orta seviyede olduğunu göstermiştir. Öğrencilerin %7.6'sının annelerini, %2.9'unun ise babalarını helikopter ebeveyn olarak algıladıkları görülmüştür. Algılanan helikopter anne ve baba tutumları ile kendini sabotaj arasında pozitif yönlü, düşük düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu ilişkinin Algılanan Helikopter Anne ve Baba Tutum Ölçeği'nin tüm alt boyutları için de geçerli olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, algılanan helikopter anne ve baba tutumu düzeylerinin kendini sabotaj düzeyleri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir yordayıcı rolü olduğu görülmüştür. Üniversite öğrencilerinin algıladıkları helikopter anne tutumu düzeylerinde cinsiyet, üniversite öğreniminde tamamlanan süre ve ebeveynlerle aynı evde yaşayıp yaşamama durumu değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Algılanan helikopter baba tutumu düzeylerinde ise bu değişkenlere göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın sonuçları literatür çerçevesinde tartışılmış ve yorumlanmış, sonuçlardan hareketle bazı öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Ebeveyn Tutumları, Helikopter Ebeveynlik, Kendini Sabotaj, Üniversite Öğrencileri

&

Abstract: The research aims to examine the relationship between perceived helicopter parenting and self-handicapping. In addition, it was also examined whether the perceived helicopter parenting levels showed a statistically significant difference according to the variables of gender, time spent for university education, and whether they lived in the same house with their parents. The research was carried out with the participation of 931 university students who could be reached online. Personal Information Form, Perceived Helicopter Parental Attitude Scale and Self-Handicapping Scale were used as data collection tools. IBM SPSS Statistics 26.0 program was used in the analysis of the data. Pearson product-moment correlation analysis, simple linear regression analysis, independent groups t-test and one-way analysis of variance were used in the analysis of the data. The results of the research showed that university students' perceived helicopter parenting levels were low and self-handicapping levels were moderate. It was observed that 7.6% of the students perceived their mothers as helicopter parents and 2.9% of them perceived their fathers as helicopter parents. A positive, low-level and statistically significant relationship was found between perceived helicopter mother and father attitudes and self-handicapping. It has been determined that this relationship is valid for all sub-dimensions of the Perceived Helicopter Mother and Father Attitude Scale. In addition, it was observed that the perceived helicopter mother and father attitudes had a statistically significant predictive role on self-handicapping levels. Statistically significant differences were found in the level of helicopter mother attitude perceived by university students according to the variables of gender, duration of university education and whether they live in the same house with their parents. It was concluded that there was no statistically significant difference in perceived helicopter father attitude levels according to these variables. The results of the research were discussed and interpreted within the framework of the literature, and some suggestions were presented based on the results.

Keywords: Parental Attitudes, Helicopter Parenting, Self-Handicapping, University Students

Atıf/Cite as: Tepebaş, B. & Poyraz, C. (2024). Algılanan helikopter ebeveyn tutumları ve kendini sabotaj arasındaki ilişkinin incelenmesi: Üniversite öğrencileri üzerinde bir araştırma. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 1229-1250. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2024..-1349697>

İntihal-Plagiarizm/Etik-Ethic: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aibuefd>

Copyright © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University – Bolu

* Bu makale birinci yazar tarafından ikinci yazar danışmanlığında tamamlanan yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

¹ Sorumlu Yazar: Doktora Öğrencisi, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, berk.tepebas@ogr.iuc.edu.tr, ORCID: 0000-0001-5654-9754

² Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, cengiz.poyraz@iuc.edu.tr, ORCID: 0000-0003-4869-8404

1. GİRİŞ

Ebeveynlerin çocuk yetiştirmeye ilişkin benimsemiş olduğu tutum ve davranışlar çocuğun gelişim alanları üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Bu tutum ve davranışların etkileri çocuğun büyüme ve olgunlaşma sürecinde kendini göstermeye başlayarak genellikle yetişkinliğe geçiş sürecinde daha belirgin hale gelmektedir; çünkü yetişkinliğe geçiş süreci, bireylerin üniversite öğrenimi ya da evlilik gibi sebeplerle ailelerinden genellikle ilk kez uzun süreli ve uzun mesafeli ayrılıklar yaşadıkları dönemdir. Arnett (2000) tarafından belirgin bir gelişimsel süreç olarak tanımlan bu dönem “beliren yetişkinlik” olarak adlandırılmıştır. Ergenlik ile yetişkinlik arasında kalan bu dönemde, bireylerin akademik, sosyal ve duygusal açıdan tüm yaşam sorumluluklarını üstlenerek değişen koşullara uyum sağlamaları ve sorunlarıyla yüzleşmeleri beklenir (Arnett, 2004). Bireylerden beklenen tüm bu özelliklerin kazanılmasında çocukluk ve ergenlik döneminde deneyimlenen olumlu ebeveyn tutumları kolaylaştırıcı veya destekleyici etki yaratmaktadır. Buna karşın, geçmişte deneyimlenen bazı olumsuz ebeveyn tutumlarının ise bu süreci zorlaştırıcı veya engelleyici yansımaları olabilmektedir. Yeni nesil ebeveyn tutumları arasında sayılan, çocuklarının tepesinde adeta bir pervane gibi dönüp duran ebeveynlerin tutum ve davranışlarını ifade etmekte kullanılan helikopter ebeveyn tutumları da bunlardan biridir (Darlow vd., 2017; LeMoyne & Buchanan, 2011; Padilla-Walker & Nelson, 2012; Schiffrin vd., 2014; Van Ingen vd., 2015; Yılmaz & Büyükcebeci, 2019).

Helikopter ebeveynlik, çocuğun hayatı üzerinde kontrol, koruma, yardım ve müdahale konularında çocuğun ihtiyaç duyduğunun ötesinde, aşırıya kaçan davranışlar sergileme eğilimli ebeveyn tutumu olarak tanımlanmıştır (LeMoyne & Buchanan, 2011; Padilla-Walker & Nelson, 2012; Schiffrin vd., 2014; Segrin vd., 2012). Dünyadaki kültürel, teknolojik ve ekonomik değişim, çocuklara yönelik işlenen suç oranlarının yükselmesi, sigara, alkol ve madde kullanımının yaygınlaşması, eğitim ve iş yaşamında rekabetin artması gibi sebepler, ebeveynlerin çocuklarının güvenliğine ve geleceğine yönelik endişelerinin artmasına ve zamanla çocuğun hayatı üzerinde daha koruyucu ve daha müdahaleci bir tutum benimsemelerine yol açmış; aynı zamanda bu rekabetçi yaşama erken yaşlardan itibaren hazırlanması gerektiği düşüncesiyle çocuğun eğitimi için çok para ve emek harcamalarına sebep olmuştur (Howe & Strauss, 2007). Böylece zamanla helikopter ebeveynler ortaya çıkmıştır.

Helikopter ebeveynler, çocuğun iyi bir eğitim alması, doğru kararlar vermesi, kötülüklerden korunması gibi konularda kritik bir rol oynadıklarını düşünürler. Bu nedenle çocuğun göz önünde ve onu rahatlıkla kontrol edebilecekleri bir yakınlıkta olmasını isterler. Tercih süreci dahil olmak üzere üniversite yıllarında da genellikle bu eğilimlerini sürdürerek çocuğun kendilerinin uygun gördüğü bir üniversite, bölüm veya alana yönelmesi için uğraşırlar. Üniversiteye geçiş sürecinde tercihlerini helikopter ebeveynlerinin baskı ve zorlamaya varan önerileri doğrultusunda yapan, istemediği ya da ilgi ve yeteneklerinin dışında bir bölüme gitmek zorunda kalan öğrencilerin, üniversite yaşamlarında başta akademik problemler olmak üzere çeşitli zorluklarla karşılaşacaklarını tahmin etmek zor değildir. Helikopter ebeveynlerin problem çözme, koruma, yardım, müdahale ve kontrol davranışları genellikle iyi niyetli olsa da çocuk açısından bu durum sadece dahil olmak değil, karar verme ve verdiği kararların sorumluluklarını üstlenme hakkını ondan almaktır (Noris, 2005, akt. Lampert, 2009).

Günümüzde helikopter ebeveynler cep telefonu, anlık mesajlaşma uygulamaları ve sosyal medya ağları gibi teknolojik imkanları kullanarak çocuğun nerede olduğunu ve ne yaptığını rahatlıkla takip edebilmektedirler. Anne ve babaların çocuğun hayatına sıkı bir şekilde yerleşmelerine ve çocuğu uzak mesafelerde bile kontrol edebilmelerine olanak tanıyan bu durum, helikopter ebeveynlerle çocukları arasında adeta bir “elektronik göbek kordonu” oluşturmuştur (LeMoyne & Buchanan, 2011). Ancak sanılanın aksine helikopter ebeveynler ile çocukları arasında yoğun bir iletişimin varlığından söz etmek zordur. Bu iletişim genellikle ebeveynlerin beklentileri, tavsiyeleri ve talimatları üzerinden gerçekleşen tek yönlü ve sığ bir iletişimdir (Gottlieb, 2011, akt. Yılmaz & Büyükcebeci, 2019).

Helikopter ebeveynlerin tüm bu tutum ve davranışları, çocuğun hayatında akademik, sosyal, duygusal ve psikolojik açıdan bazı olumsuz sonuçlar doğurmaktadır. Literatürde helikopter ebeveyn tutumlarının

kaygı ve depresyon düzeyi (Darlow vd., 2017; Odenweller vd., 2014; Pautler, 2017; Schiffrin vd., 2014), kişilere bağımlılık (Odenweller vd., 2014) gibi pozitif ilişkili bulunduğu veya psikolojik iyi oluş (LeMoyne & Buchanan, 2011; Yılmaz & Büyükcebeci, 2019), akademik ve sosyal uyum (Darlow vd., 2017), öz yeterlik (Buchanan & LeMoyne, 2020; Darlow vd., 2017; Dickhauser & Dickhauser, 2021; Flower, 2021; Van Ingen vd., 2015; Yılmaz & Büyükcebeci, 2019), yaşam doyumu (LeMoyne & Buchanan, 2011; Schiffrin vd., 2014; Yılmaz & Büyükcebeci, 2019), başa çıkma becerileri (Segrin vd., 2013), özerklik (Dickhauser & Dickhauser, 2021), otantik yaşam (Turner vd., 2020), psikolojik sağlamlık (Yılmaz, 2021), öz düzenlemeli öğrenme becerileri (Hong vd., 2015), psikolojik esneklik (LeMoyne & Buchanan, 2011) gibi negatif ilişkili bulunduğu pek çok değişken bulunmaktadır. Ayrıca, bazı araştırmalarda ergenlikten çıkış ve yetişkinliğe geçiş sürecinin helikopter ebeveyn sahibi bireylerde daha zor geçtiği ve helikopter ebeveyn tutumlarının bireylerde bazı uyum sorunlarına yol açtığı ifade edilmiştir (Odenweller vd., 2014; Reed vd., 2016; Schiffrin vd., 2014). Dolayısıyla helikopter ebeveyn tutumları kısa vadede çocuğun problem yaşamasını önlemede veya karşılaştığı problemlerin çözümünde etkili gibi görünse de aslında çocuğun ileriki zamanda akademik, sosyal ve duygusal konular başta olmak üzere çeşitli alanlarda sorunlar yaşamasına zemin hazırlamaktadır.

Helikopter ebeveyn tutumları ile ilişkili olabileceği düşünülen bir diğer değişken de kendini sabotajdır. Berglas ve Jones (1978), kendini sabotajı, başarısızlığı dışsallaştırma (veya mazur gösterme) ve başarıyı içselleştirme (veya makul bir şekilde övgüyü kabul etme) fırsatını artıran herhangi bir eylem veya performans ayarı seçimi olarak tanımlanmıştır. Berglas ve Jones'a (1978) göre kendini sabotaj, bireyin kendisi ya da çevresi tarafından önemli görülen bir görevi başarıp başaramayacağından şüphe duyması durumunda benliğini korumak amacıyla başvurduğu, sözlü ya da davranışsal olarak gerçekleştirilebilen stratejilerdir. Kendini sabotaj kavramına temel oluşturabilecek ilk açıklamaların Adler'in yüklenme teorisine dayandığı düşünülmektedir. Adler, bireyin öz değerini ve üstünlük duygusunu korumak amacıyla sergilediği davranışlara dikkat çekmiştir (Adler, 1929, akt. Özlü, 2017). Ancak kendini sabotajı kavramsal olarak ele alan ilk çalışmalar Berglas ve Jones (1978) tarafından yapılmıştır. Kendini sabotaj girişimleri genellikle bireyin kendi performansını zayıflatacak, başarısızlığına sebep olacak engeller üretmesini ve bu engellerin savunuculuğunu içermektedir (Harris vd., 1986; Midgley, 2001; Tice, 1991). Dolayısıyla bu tip davranışların "sabotaj" olarak nitelendirilmesinin sebebi aslında budur.

Kendini sabotaj stratejileri birey tarafından seçilen bilinçli davranışlardır (Özlü, 2017). Elliot ve Church (2003), kendini sabotaja başvuran bireylerin, yeteneklerini geliştirmek yerine yeterli görünmeyi, yeteneksiz veya beceriksiz olarak algılanmak yerine tembel olarak algılanmayı tercih ettiklerini belirtmiştir. Yeteneksiz ya da beceriksiz olmaktansa tembel olmanın benliği daha az zedelediği düşünülmektedir. Bu sebeple kendini sabotaja başvuran birey için tembel olmak, yeteneksiz veya beceriksiz olmaktan daha tercih edilebilir bir durumdur. Covington (1992), bu bilgilere paralel olarak kendini sabotajı "aptal görünmekten kaçma mücadelesi" olarak nitelendirmiştir. Bu stratejilerle birey, başarısızlık durumunu kendi yetenekleri ve kişilik özellikleri yerine, performans sergilenmeden önce ortaya çıkan sorunlara bağlama ve dikkati kendi üzerinden uzaklaştırma amacı taşır (Coudevylle vd., 2011). Başarısızlık durumunda performansı olumsuz etkileyen bir nedenin varlığından dolayı bireyin yeteneklerini sorgulamak zordur; çünkü bireyin kullandığı kendini sabotaj stratejileri başarısızlık nedenini belirsizleştirir. Bu durum, bireyin başarısızlığına performans öncesinde başvurmuş olduğu kendini sabotaj stratejilerinin mi yoksa bireyin yeteneksizliğinin mi sebep olduğunun tespit edilememesine yol açar (Berglas & Jones, 1978). Bu belirsizliği sağlamayı başaran birey, aynı zamanda kendi yetersizliği ile yüzleşmekten de kaçınarak benliğini korumaya hizmet etmiş olacaktır. Kendini sabotaja rağmen başarılı olunması durumunda ise bireyin yeteneklerine yapılan vurgu artacaktır; çünkü engellere ve olumsuz koşullara rağmen birey iyi bir performans ortaya koymuş olacaktır (Berglas & Jones, 1978; Leondari & Gonida, 2007; Tice, 1991).

Kendini sabotaj farklı nedenlerle ortaya çıkabilir. Bazen bireyin yeteneklerinin açık bir şekilde sergilendiği ortamların, bazense herhangi bir çevresel tehdit durumu olmamasına rağmen bireyin kişilik özelliklerinin

ya da alışlageldik yaşam tarzının etkisiyle kendini sabotaj davranışları görülebilir. Dolayısıyla kendini sabotajın ortaya çıkmasında bireye, duruma ve çevreye bağlı sebepler söz konusudur (Özlu, 2017). Literatürde ebeveynlerin çocuğa karşı tutumları, ödül ve ceza uygulamaları (Abacı & Akın, 2011), bireyin başarıya ilişkin geliştirdiği olumsuz bilişsel yapılar (Kearns vd., 2008; Stewart & George-Walker, 2014), düşük benlik saygısı (Kolditz & Arkin, 1982; Martin & Brawley, 2002), narsisistik kişilik özellikleri (Rhodewalt vd., 2006), çocukluk çağı travmaları (Sansone vd., 2008), performans hedef yönelimi (Leondari & Gonida, 2007; Üzbe, 2013), dışsal kontrol odağı (Akça, 2012; Stewart & George-Walker, 2014) ve mükemmeliyetçi kişilik yapısı (Sherry vd., 2001, akt. Stewart & George-Walker, 2014) kendini sabotajın nedenleri arasında gösterilen bazı değişkenlerdir. Ayrıca literatürde kendini sabotajın fiziksel, psikolojik, sosyal ve akademik problemlerle ilişkilendirildiği pek çok araştırma bulunmaktadır (Abacı & Akın, 2011; Akın, 2012; Christopher vd., 2007; Coudevylle vd., 2011; Elliot & Church, 2003; Kearns vd., 2008; Martin vd., 2003; Midgley & Urdan, 2001; Rhodewalt vd., 2006; Sansone vd., 2008; Smith vd., 1982; Stewart & George-Walker, 2014; Urdan & Midgley, 2001; Want & Kleitman, 2006; Zuckerman & Tsai, 2005).

Literatürdeki bilgiler helikopter ebeveyn tutumlarının sonuçları ile kendini sabotajın nedenlerinin birbirine benzediğini göstermektedir. Bu bağlamda kendini sabotajın nedenleri arasında sayılan; ebeveynlerin çocuğa karşı tutumları, ödül ve ceza uygulamaları, başarıya ilişkin olumsuz bilişsel yapılar, dışsal kontrol odağı, mükemmeliyetçi kişilik yapısı gibi unsurlar iki değişken arasındaki ilişkiyi işaret etmektedir. Berglas ve Jones (1978), kendini sabote edenlerin bu stratejik yönelimlerinin kaprisli, kaotik bir güçlendirme geçmişinden kaynaklandığını ifade etmişlerdir. Aslında bu kişilerin geçmişleri tekrarlanan başarısızlıklarla dolu değildir. Aksine geçmişlerinde fazlasıyla ödüllendirilmişlerdir; ancak ödülün ne için verildiği konusunda onlara net bir geribildirim verilmemiştir. Böyle bir durumda çocuk neden ödüllendirildiğini, hangi davranışının takdir edildiğini bilemez; güzellik, bazı alakasız geçmiş başarılar veya sadece o ailenin bir üyesi olmanın atfedilen statüsü gibi bazı dışsal nedenlerle ödüllendirildiğini hissedebilir (Berglas & Jones, 1978). Dolayısıyla çocuk var olan kaynakları konusunda kafa karışıklığı yaşayabilir. Berglas ve Jones (1978), hayatın zorluklarının üstesinden gelmek için yeterli kaynaklara sahip olduklarını bilen insanların, kendini sabotajın atıf kalkanının arkasına saklanmayacaklarını ifade etmişlerdir. Ancak burada asıl sorun, helikopter ebeveynler tarafından yetiştirilen bireylerin bu kaynaklara sahip olamama ihtimalidir.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada algılanan helikopter ebeveyn tutumları ile kendini sabotaj arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır.

- 1- Üniversite öğrencilerinin algıladıkları helikopter ebeveyn tutumları ve kendini sabotaj eğilimleri ne düzeydedir?
- 2- Üniversite öğrencilerinin algıladıkları helikopter ebeveyn tutumu düzeyleri ile kendini sabotaj düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?
- 3- Üniversite öğrencilerinin Algılanan Helikopter Ebeveyn Tutum Ölçeği alt boyutlarından aldıkları puanlar ile Kendini Sabotaj Ölçeği toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?
- 4- Üniversite öğrencilerinin algıladıkları helikopter ebeveyn tutumu düzeylerinin kendini sabotaj düzeyleri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir yordayıcı rolü var mıdır?
- 5- Üniversite öğrencilerinin algıladıkları helikopter ebeveyn tutumu düzeyleri cinsiyet, üniversite öğreniminde tamamlanan süre ve ebeveynlerle aynı evde yaşayıp yaşamama durumu değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte midir?

1.2. Araştırmanın Önemi

Literatürdeki bilgilerden hareketle, algılanan helikopter ebeveyn tutumları ile kendini sabotajın ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Literatürde bu iki değişkenin birlikte ele alındığı bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bunun yanında, helikopter ebeveynliğin Türkiye’de son yıllarda gündeme gelmeye başlayan yeni bir araştırma konusu olduğu söylenebilir. Bu doğrultuda araştırma sonuçları, üniversite

öğrencilerinin kendini sabotaj eğilimleri üzerinde helikopter ebeveyn tutumlarının izleri olup olmadığına dair ipuçları verebilir, üniversite öğrencilerine veya ebeveynlerine yönelik önleyici çalışmaların ya da yeni müdahale yöntemlerinin geliştirilmesi sürecine katkı sağlayabilir, konuyla ilgili yapılacak yeni araştırmalar için yol gösterici bilgiler sunabilir. Dolayısıyla bu araştırmanın, ebeveynlerle doğrudan ya da dolaylı olarak iletişim kurulan ve çalışmalar yürütülen alanlarda görev yapan psikolojik danışmanlara, öğretmenlere, akademisyenlere destek olması beklenmektedir.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, algılanan helikopter ebeveyn tutumları ile kendini sabotaj arasındaki ilişkinin incelendiği korelasyonel bir araştırmadır. Korelasyonel araştırmalar iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkilerin, değişkenlere herhangi bir müdahalede bulunulmadan incelendiği araştırmalardır (Büyüköztürk vd., 2022).

2.2. Çalışma Grubu

COVID-19 pandemi koşulları ve üniversitelerin uzaktan eğitim sürecinde olması sebebiyle çevrimiçi ortamda ulaşılabilen üniversite öğrencileri arasından araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden ve ölçek formlarını doldurarak geri dönüş sağlayan 931 üniversite öğrencisi araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Katılımcılara ait betimsel verilerin frekans ve yüzde değerleri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1.

Katılımcılara Ait Betimsel Veriler

		f	%
Cinsiyet	Kadın	600	64.4
	Erkek	331	35.6
Üniversite Öğreniminde Tamamlanan Süre	İlk yıl	468	50.3
	İkinci yıl	185	19.9
	Üçüncü yıl	115	12.4
	Dördüncü yıl	105	11.2
Ebeveynlerle Aynı Evde Yaşayıp Yaşamama Durumu	Dört yıldan fazla oldu.	58	6.2
	Üniversite öğrenimim sırasında ebeveynlerimle aynı evde yaşıyorum.	429	46.1
	Üniversite öğrenimim sırasında ebeveynlerimden farklı bir evde yaşıyorum.	502	53.9

Tablo 1’de belirtildiği üzere çalışma grubunun %64.4’ünü kadın, %35.6’sını erkek katılımcılar oluşturmaktadır. Katılımcıların %50.3’ü üniversite öğreniminin ilk yılında, %19.9’u ikinci yılında, %12.4’ü üçüncü yılında, %11.2’si dördüncü yılında olduğunu, %6.2’si ise üniversite öğreniminde dört yıldan fazla zaman geçtiğini belirtmiştir. Katılımcıların %46.1’i üniversite öğrenimi sırasında ebeveynleriyle aynı evde, %53.9’u ebeveynlerinden farklı bir evde yaşamaktadır.

2.3. Veri Toplama Araçları

2.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Katılımcıların cinsiyet, üniversite öğreniminde tamamlanan süre ve ebeveynlerle aynı evde yaşayıp yaşamama durumu gibi özelliklerini belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından oluşturulmuştur.

2.3.2. Algılanan Helikopter Ebeveyn Tutum Ölçeği (AHETÖ)

13-45 yaş aralığındaki bireylerin ebeveynlerini helikopter ebeveyn olarak algılama düzeylerini ölçmek amacıyla Yılmaz (2019) tarafından geliştirilmiştir. Dörtlü likert tipte 21 maddeden oluşan ölçekte anne ve babanın ayrı ayrı puanlanacağı iki bölüm bulunmaktadır. İki bölümün puanları ayrı ayrı değerlendirilmektedir. Katılımcıların her bir bölümden alabileceği en düşük puan 21, en yüksek puan ise

84'tür. Ölçek, etik ve ahlaki konularda helikopterlik (EAKH), akademik/okul yaşamı konularında helikopterlik (AOYKH), temel güven ve yaşam becerileri konusunda helikopterlik (TGYBKH) ve duygusal/kişisel yaşam alanında helikopterlik (DYKH) olmak üzere 4 alt boyuttan oluşmaktadır. Yılmaz (2019), ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısını anne bölümü için .85, baba bölümü için ise .83 olarak hesaplamıştır. Bu araştırmada ise ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı anne bölümü için .86, baba bölümü için .86 olarak hesaplanmış, ölçeğin güvenilirlik düzeyinin yüksek olduğu görülmüştür.

2.3.3. Kendini Sabotaj Ölçeği (KSÖ)

Jones ve Rhodewalt (1982) tarafından bireylerin kendini sabotaj düzeylerini ölçmek amacıyla geliştirilmiş, Türkçe'ye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları Akın (2012) tarafından yapılmıştır. Altılı likert tipte 25 maddeden oluşan ölçeğin 3, 5, 6, 10, 13, 20, 22 ve 23. maddeleri ters kodlanmıştır. Ölçekten alınan puan ne kadar yüksekse bireyin kendini sabotaj düzeyinin o kadar yüksek olduğu kabul edilmektedir. Akın (2012), ölçeğin Türkçe formunda iç tutarlılık güvenilirlik katsayısını .90, test-tekrar test güvenilirlik katsayısını ise .94 olarak hesaplamıştır. Bu araştırmada ise ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı .70 olarak hesaplanmış, ölçeğin güvenilirlik düzeyinin kabul edilebilir sınırlar içinde olduğu görülmüştür.

2.4. Verilerin Analizi

Verilerin analizinde IBM SPSS Statistics 26.0 programı kullanılmıştır. Araştırmada kullanılacak istatistiksel analiz yöntemlerinin belirlenmesi amacıyla ilk olarak verilerin normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Kolmogorov-Smirnov normallik testleri, Histogram grafikleri, Skewness ve Kurtosis değerleri incelendiğinde verilerin normal dağıldığı görülmüş ve araştırmada parametrik testlerin kullanılmasına karar verilmiştir. Verilerin analizinde Pearson momentler çarpımı korelasyon analizi, basit doğrusal regresyon analizi, bağımsız gruplar t testi ve tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır.

2.5. Araştırmanın Etik İzni

Yapılan bu araştırmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzin Bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 02.02.2021

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: E-74555795-050.01.04-40719

3. BULGULAR

Araştırmanın birinci alt problemine cevap üretebilmek amacıyla ölçek puanlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmış, ebeveynlerini helikopter ebeveyn olarak algılayan katılımcı sayıları belirlenmiştir. Bulgular Tablo 2 ve Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 2.

Ölçek Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	N	\bar{X}	SS
AHETÖ (Anne)	931	40.59	9.83
AHETÖ (Baba)	931	35.36	9.34
KSÖ	931	81.79	12.61

Tablo 2 incelendiğinde, katılımcıların algıladıkları helikopter anne ve baba tutumu düzeylerinin genel olarak düşük, kendini sabotaj düzeylerinin ise orta seviyede olduğu; ayrıca Algılanan Helikopter Ebeveyn Tutum Ölçeği anne formu aritmetik ortalamasının baba formu aritmetik ortalamasına göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 3.

Ebeveynlerini Helikopter Ebeveyn Olarak Algılayan Katılımcı Sayıları

	N	< 56 Puan	≥ 56 Puan	%
AHETÖ (Anne)	931	860	71	7.6
AHETÖ (Baba)	931	904	27	2.9

Yılmaz (2019), ölçek için 21-31 puan aralığının ilgisiz, 32-55 puan aralığının normal düzeyde ilgili, 56 puan ve üzerindeki puanların ise helikopter ebeveyn tutumlarını işaret ettiğini ifade etmiştir. Buna göre, Tablo 3 incelendiğinde katılımcıların %7.6'sının annelerini, %2.9'unun babalarını helikopter ebeveyn olarak algıladığı görülmektedir.

Araştırmanın ikinci alt problemine cevap üretebilmek amacıyla Pearson momentler çarpımı korelasyon analizi yapılmıştır. Bulgular Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4.

Algılanan Helikopter Ebeveyn Tutumları ile Kendini Sabotaj Arasındaki İlişkiye Ait Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi Sonuçları

		KSÖ
AHETÖ (Anne)	Korelasyon Katsayısı	.24**
	Anlamlılık	.00
	N	931
AHETÖ (Baba)	Korelasyon Katsayısı	.21**
	Anlamlılık	.00
	N	931

**p<.01

Tablo 4 incelendiğinde, algılanan helikopter anne tutumları ile kendini sabotaj arasında pozitif yönlü ($r=.24, p<.01$); algılanan helikopter baba tutumları ile kendini sabotaj arasında pozitif yönlü ($r=.21, p<.01$) ve istatistiksel olarak anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. Hesaplanan korelasyon katsayılarına göre değişkenler arasındaki ilişkilerin düşük düzeyde ($.00 < r \leq .29$) olduğu söylenebilir (Köklü vd., 2007).

Araştırmanın üçüncü alt problemine cevap üretebilmek amacıyla Pearson momentler çarpımı korelasyon analizi yapılmıştır. Bulgular Tablo 5 ve Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 5.

Algılanan Helikopter Anne Tutum Ölçeği Alt Boyutları ile Kendini Sabotaj Arasındaki İlişkilere Ait Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi Sonuçları

		KSÖ
EAKH (Anne)	Korelasyon Katsayısı	.27**
	Anlamlılık	.00
	N	931
AOYKH (Anne)	Korelasyon Katsayısı	.16**
	Anlamlılık	.00
	N	931
TGYBKH (Anne)	Korelasyon Katsayısı	.25**
	Anlamlılık	.00
	N	931
DYKH (Anne)	Korelasyon Katsayısı	.12**
	Anlamlılık	.00
	N	931

**p<.01

Tablo 5 incelendiğinde, Algılanan Helikopter Anne Tutum Ölçeği alt boyutları ile kendini sabotaj arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir. Etik ve ahlaki konularda helikopterlik (EAKH) alt boyutu ile kendini sabotaj arasında pozitif yönlü ($r=.27$, $p<.01$); akademik/okul yaşamı konularında helikopterlik (AOYKH) alt boyutu ile kendini sabotaj arasında pozitif yönlü ($r=.16$, $p<.01$); temel güven ve yaşam becerileri konusunda helikopterlik (TGYBKH) alt boyutu ile kendini sabotaj arasında pozitif yönlü ($r=.25$, $p<.01$); duygusal/kişisel yaşam alanında helikopterlik (DYKH) alt boyutu ile kendini sabotaj arasında pozitif yönlü ($r=.12$, $p<.01$) ve istatistiksel olarak anlamlı ilişki bulunmaktadır. Hesaplanan korelasyon katsayılarına göre değişkenler arasındaki ilişkilerin düşük düzeyde ($.00<r\leq.29$) olduğu söylenebilir (Köklü vd., 2007).

Tablo 6.

Algılanan Helikopter Baba Tutum Ölçeği Alt Boyutları ile Kendini Sabotaj Arasındaki İlişkilere Ait Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi Sonuçları

		KSÖ
EAKH (Baba)	Korelasyon Katsayısı	.25**
	Anlamlılık	.00
	N	931
AOYKH (Baba)	Korelasyon Katsayısı	.15**
	Anlamlılık	.00
	N	931
TGYBKH (Baba)	Korelasyon Katsayısı	.20**
	Anlamlılık	.00
	N	931
DYKH (Baba)	Korelasyon Katsayısı	.10**
	Anlamlılık	.00
	N	931

** $p<.01$

Tablo 6 incelendiğinde, Algılanan Helikopter Baba Tutum Ölçeği alt boyutları ile kendini sabotaj arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir. Etik ve ahlaki konularda helikopterlik (EAKH) alt boyutu ile kendini sabotaj arasında pozitif yönlü ($r=.25$, $p<.01$); akademik/okul yaşamı konularında helikopterlik (AOYKH) alt boyutu ile kendini sabotaj arasında pozitif yönlü ($r=.15$, $p<.01$); temel güven ve yaşam becerileri konusunda helikopterlik (TGYBKH) alt boyutu ile kendini sabotaj arasında pozitif yönlü ($r=.20$, $p<.01$); duygusal/kişisel yaşam alanında helikopterlik (DYKH) alt boyutu ile kendini sabotaj arasında pozitif yönlü ($r=.10$, $p<.01$) ve istatistiksel olarak anlamlı ilişki bulunmaktadır. Hesaplanan korelasyon katsayılarına göre değişkenler arasındaki ilişkilerin düşük düzeyde ($.00<r\leq.29$) olduğu söylenebilir (Köklü vd., 2007).

Araştırmanın dördüncü alt problemine cevap üretebilmek amacıyla basit doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Bulgular Tablo 7 ve Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 7.

Algılanan Helikopter Anne Tutumlarının Kendini Sabotaj Üzerindeki Yordayıcı Rolüne Ait Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	B	SH	β	t	%95 Güven Aralığı		p
					Alt Sınır	Üst Sınır	
Algılanan Helikopter Anne Tutumu	.32	.04	.24	7.84	.24	.40	<.01
Kendini Sabotaj	68.81	1.70		40.43	65.47	72.15	<.01

$R=.24$, $R^2=.06$, Adj. $R^2=.06$, $F=61.59$, $p<.01$

Tablo 7’de verilen analiz sonuçlarına göre algılanan helikopter anne tutumları, kendini sabotaj üzerindeki değişimin %6’sını açıklamaktadır. Hesaplanan determinasyon katsayısına göre bağımsız değişkenin

bağımlı değişken üzerindeki değişimi açıklama oranının düşük düzeyde ($R^2<.13$) olduğu söylenebilir (Cohen, 1988). Tablo 7 incelendiğinde, algılanan helikopter anne tutumlarının kendini sabotajı yordamadaki rolünün istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir ($R^2=.06$, $p<.01$).

Tablo 8.

Algılanan Helikopter Baba Tutumlarının Kendini Sabotaj Üzerindeki Yordayıcı Rolüne Ait Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	B	SH	β	t	%95 Güven Aralığı		p
					Alt Sınır	Üst Sınır	
Algılanan Helikopter Baba Tutumu	.28	.04	.21	6.61	.20	.37	<.01
Kendini Sabotaj	71.67	1.58		45.25	68.56	74.78	<.01

$R=.21$, $R^2=.04$, Adj. $R^2=.04$, $F=43.70$, $p<.01$

Tablo 8’de verilen analiz sonuçlarına göre algılanan helikopter baba tutumları, kendini sabotaj üzerindeki değişimin %4’ünü açıklamaktadır. Hesaplanan determinasyon katsayısına göre bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki değişimi açıklama oranının düşük düzeyde ($R^2<.13$) olduğu söylenebilir (Cohen, 1988). Tablo 8 incelendiğinde, algılanan helikopter baba tutumlarının kendini sabotajı yordamadaki rolünün istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir ($R^2=.04$, $p<.01$).

Araştırmanın beşinci alt problemine cevap üretebilmek amacıyla bağımsız gruplar t testi ve tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Bulgular Tablo 9, Tablo 10 ve Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 9.

Algılanan Helikopter Ebeveyn Tutumlarının “Cinsiyet” Değişkenine Göre İstatistiksel Olarak Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Ölçek	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	t	p	d
AHETÖ (Anne)	Kadın	600	39.47	9.63	-4.73	.00**	.32
	Erkek	331	42.62	9.88			
AHETÖ (Baba)	Kadın	600	35.01	9.14	-1.52	.12	
	Erkek	331	35.99	9.66			

** $p<.01$

Tablo 9’da verilen analiz sonuçlarına göre katılımcıların algıladıkları helikopter anne tutumu düzeyleri cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir ($t=-4.73$, $p<.01$). Tablo 9 incelendiğinde erkek katılımcıların algıladıkları helikopter anne tutumu düzeylerinin kadın katılımcılara göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Cohen’in (1988) tanımladığı etki büyüklüğü aralıkları dikkate alındığında, hesaplanan etki büyüklüğünün orta düzeye yakın olduğu söylenebilir ($d=.32$). Katılımcıların algıladıkları helikopter baba tutumu düzeyleri ise cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>.05$).

Tablo 10.

Algılanan Helikopter Ebeveyn Tutumlarının "Üniversite Öğreniminde Tamamlanan Süre" Değişkenine Göre İstatistiksel Olarak Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Ölçek	Üniversite Öğreniminde Tamamlanan Süre	N	\bar{X}	SS	F	p	Fark	η^2
AHETÖ (Anne)	İlk yılım	468	41.13	9.60	2.83	.02*	1>4+	.01
	İkinci yılım	185	41.16	10.38				
	Üçüncü yılım	115	39.16	8.63				
	Dördüncü yılım	105	40.61	10.95				
	Dört yıldan fazla oldu.	58	37.22	9.32				
AHETÖ (Baba)	İlk yılım	468	35.93	9.40	1.01	.39	-	
	İkinci yılım	185	35.15	8.35				
	Üçüncü yılım	115	34.47	8.67				
	Dördüncü yılım	105	34.65	10.69				
	Dört yıldan fazla oldu.	58	34.44	10.43				

*p<.05

Tablo 10'da verilen analiz sonuçlarına göre katılımcıların algıladıkları helikopter anne tutumları üniversite öğreniminde tamamladıkları süreler göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir (F=2.83, p<.05). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi amacıyla Sidak analizi yapılmış, üniversite öğreniminde ilk yılı olan katılımcıların algıladıkları helikopter anne tutumu düzeylerinin dört yıldan fazla olanlara göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Boslaugh ve Watters'ın (2008) açıklamaları dikkate alındığında, hesaplanan etki büyüklüğünün düşük düzeyde olduğu söylenebilir ($\eta^2=.01$). Katılımcıların algıladıkları helikopter baba tutumu düzeyleri ise üniversite öğreniminde tamamladıkları süreler göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir (p>.05).

Tablo 11.

Algılanan Helikopter Ebeveyn Tutumlarının "Ebeveynlerle Aynı Evde Yaşayıp Yaşamama Durumu" Değişkenine Göre İstatistiksel Olarak Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Ölçek	Ebeveynlerle Aynı Evde Yaşayıp Yaşamama Durumu	N	\bar{X}	SS	t	p	d
AHETÖ (Anne)	Üniversite öğrenimim sırasında ebeveynlerimle aynı evde yaşıyorum.	429	41.36	9.67	2.20	.02*	.14
	Üniversite öğrenimim sırasında ebeveynlerimden farklı bir evde yaşıyorum.	502	39.93	9.94			
AHETÖ (Baba)	Üniversite öğrenimim sırasında ebeveynlerimle aynı evde yaşıyorum.	429	35.10	8.83	-.78	.43	
	Üniversite öğrenimim sırasında ebeveynlerimden farklı bir evde yaşıyorum.	502	35.58	9.75			

*p<.05

Tablo 11'de verilen analiz sonuçlarına göre katılımcıların algıladıkları helikopter anne tutumu düzeyleri ebeveynleriyle aynı evde yaşayıp yaşamama durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir (t=2.20, p<.05). Tablo 11 incelendiğinde üniversite öğrenimi sırasında ebeveynleriyle aynı evde yaşayan katılımcıların algıladıkları helikopter anne tutumu düzeylerinin ebeveynlerinden farklı bir evde yaşayanlara göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Cohen'in (1988) tanımladığı etki büyüklüğü aralıkları dikkate alındığında, hesaplanan etki büyüklüğünün düşük düzeyde olduğu söylenebilir (d=.14).

Katılımcıların algıladıkları helikopter baba tutumu düzeyleri ise ebeveynleriyle aynı evde yaşayıp yaşamama durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>.05$).

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Araştırma sonuçlarına göre üniversite öğrencilerinin algıladıkları helikopter ebeveyn tutumu düzeyleri düşük, kendini sabotaj düzeyleri ise orta seviyededir. Helikopter anneye sahip üniversite öğrencilerinin oranının, helikopter babaya sahip üniversite öğrencilerinin oranından daha yüksek olduğu görülmüştür. Algılanan helikopter anne ve baba tutumları ile kendini sabotaj arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Bu ilişkinin Algılanan Helikopter Anne ve Baba Tutum Ölçeği'nin tüm alt boyutları için de geçerli olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca araştırma sonuçları, algılanan helikopter anne ve baba tutumu düzeylerinin kendini sabotaj düzeyleri üzerinde yordayıcı bir rolü olduğunu göstermiştir.

Literatürde iki değişkenin birlikte ele alındığı bir araştırmaya rastlanmamıştır; ancak çeşitli ebeveyn tutumları ile kendini sabotaj arasındaki ilişkilerin ele alındığı araştırmalardan yola çıkılarak bazı yorumlar yapılabilir. Yalnız (2014) tarafından yapılan bir araştırmada üniversite öğrencilerinin algıladıkları demokratik anne-baba tutumları ile kendini sabotaj düzeyleri arasında negatif yönlü, koruyucu ve otoriter anne-baba tutumları ile kendini sabotaj düzeyleri arasında ise pozitif yönlü ve anlamlı ilişki bulunmuştur. Faal Meskin ve Zinali (2015) tarafından yapılan bir araştırmada yetkili ebeveynlik tarzı ile kendini sabotaj arasında negatif yönlü, aşırı hoşgörülü ve otoriter ebeveynlik tarzları ile kendini sabotaj arasında ise pozitif yönlü ve anlamlı ilişki bulunmuştur. Sun ve Zhang (2019) tarafından yapılan bir araştırmada ebeveynlik tarzlarının bakım ve özerklik desteği boyutları ile kendini sabotaj arasında negatif yönlü, kontrol boyutuyla kendini sabotaj arasında ise pozitif yönlü ve anlamlı ilişki bulunmuştur. Bu bilgilerden hareketle, helikopter ebeveynlerin aşırı koruma, müdahale ve özerkliği desteklememe eğilimleri dikkate alındığında, literatürdeki araştırmalarda ulaşılan sonuçların bu araştırmanın sonuçlarını destekler nitelikte olduğu görülmektedir.

Araştırma sonuçlarına göre algıladıkları helikopter ebeveyn tutumu düzeyleri yüksek olan üniversite öğrencilerinin kendini sabotaj düzeyleri de yüksektir. Alt boyutlar açısından değerlendirildiğinde ebeveynlerin etik ve ahlaki konularda, akademik/okul yaşamı konularında, temel güven ve yaşam becerileri konusunda veya duygusal/kişisel yaşam alanında sergiledikleri helikopter tutumlar bireyin kendini sabotaj eğilimi ile ilişkilidir. İstatistiksel olarak anlamlı olan bu ilişkilerin tüm alt boyutlarda bulunması, bireyin kendini sabotaj eğilimi üzerinde helikopter ebeveynlerin sergilediği tutum ve davranışların türünün veya davranışın hangi alanda yapıldığının çok da önemli olmadığını göstermektedir. Dolayısıyla ebeveynlerin ahlaki, akademik, duygusal ve benzeri konularda bireyin hayatı üzerinde etkili olan ve aşırıya kaçan herhangi bir kontrol, koruma, yardım veya müdahale davranışı bireyin kendini sabotaj eğilimiyle ilişkili olabilir.

Helikopter ebeveyn tutumlarıyla yetişmiş çocuklar genellikle ihtiyaçları olan özerkliğe sahip olamamış, yaşadığı problemler çoğu zaman ebeveynleri tarafından çözülmüş, sorunlarla, zorluklarla ya da başarısızlıkla yüzleşme fırsatı bulamamış çocuklardır. Benlik gelişimleri olumsuz etkilenen bu çocukların zamanla dış kontrol odaklı bireyler haline gelerek baskı ve talepler doğrultusunda hareket etmeye başlama ihtimalleri yüksektir. Dış kontrol odaklı bireyler, insanlar tarafından nasıl algılandıklarına çok dikkat ederler. Çevrenin yaptığı baskı, teşvik ve değerlendirmeler onlar için oldukça önemlidir. Bu durum, bireylerin sergileyecekleri performansla ilişkin belirsizlik yaşamalarına ve kendini sabotaj eğilimlerinin artmasına sebebiyet verebilir. Buna paralel olarak literatürdeki çeşitli araştırmalarda dış kontrol odaklılık ile kendini sabotaj arasında pozitif yönlü ilişki bulunmuştur (Akça, 2012; Stewart & George-Walker, 2014). Bunun yanında, zaman içerisinde bu çocuklarda -özellikle alışılmadık sosyal ortamlarda- hata yapma, başarısız olma veya olumsuz değerlendirilme korkusu ortaya çıkabilir. Çevre ile yakından ilişkili olan bu korkuları yaşayan bireylerin performans öncesinde veya performans sırasında kaygı düzeyleri yükselebilir. Pautler (2017), helikopter ebeveyn tutumları ile kaygı semptomları arasında pozitif yönlü bir ilişki tespit etmiştir. Darlow vd. (2017), helikopter ebeveynine sahip öğrencilerin kaygı düzeylerinin yüksek,

akademik ve sosyal uyum düzeylerinin düşük olduğunu ortaya koymuşlardır. Firoozi vd. (2016) tarafından yapılan araştırmada sınav kaygısı ile kendini sabotaj arasında anlamlı ilişkiler olduğu ve sınav kaygısının kendini sabotajın önemli bir yordayıcısı olduğu bulunmuştur. Ayrıca, bireyin yaşadığı başarısızlık veya yetersizlik kaygısının kendini sabotajın sebeplerinden biri olduğu bilinmektedir (Abacı & Akın, 2011). Dolayısıyla bireylerin algıladıkları helikopter ebeveyn tutumu düzeyleri arttıkça sergileyecekleri performansa ilişkin kaygılarının da arttığı söylenebilir. Bu nedenle iyi bir performans sergilemek için hazırlık yapmak veya çaba göstermek yerine kendini sabotaj davranışları tetiklenebilir.

Helikopter ebeveyn tutumlarıyla yetişmiş çocuklar genellikle kendi davranışlarını düzenleyemeyen, kendi problemlerini çözemeyen bireyler haline gelmektedirler. Yılmaz ve Büyükcebeci (2019) tarafından yapılan araştırmada helikopter ebeveyn tutumlarının olumsuz sonuçlarının temel yaşam becerileri boyutunda daha belirgin olduğu ifade edilmiştir. Aşırı düzeyde ebeveyn yardımına maruz kalmış veya bu duruma alışmış çocuklar bir görevi yerine getirmek veya hedeflerine ulaşmak için kendilerinden çok ebeveynlerine güvenecek, daha az çaba harcayacaklardır. Dolayısıyla sorumluluk sahibi bireyler haline gelemeyeceklerdir. Van Ingen vd. (2015) tarafından yapılan araştırmada ebeveynlerini müdahaleci olarak algılayan öğrencilerin görevleri yerine getirme kapasitelerinin azaldığını hissettikleri tespit edilmiştir. Bu bireylerin sınav gibi zorlu bir görev karşısında kendini sabotaj stratejilerini kullanarak performanstan kaçınma ya da başarısız performansa yönelik değerlendirmeleri manipüle etme eğilimi göstermeleri muhtemeldir.

Kendini sabotaj davranışlarında bireyin çocukluktan itibaren başarıya ilişkin geliştirdiği olumsuz bilişsel yapıların etkisi vardır (Kearns vd., 2008; Stewart & George-Walker, 2014). Bu bilişsel yapılar, önemli ölçüde ebeveynlerin çocuğa karşı tutumları, ödül ve ceza uygulamalarıyla şekillenir. Çocuktan beklentilerin yüksek olduğu ve çocuğun sınav gibi bazı görevlerde gösterdiği performansın çok önemsendiği ailelerde çocuğun ebeveynlerine başarılı görünmek ve değer görmek amacıyla kendini olduğundan daha zeki, daha yetenekli gösterme veya başarısızlığını, yeteneksizliğini gizleme çabası içine girmesi muhtemeldir. Bu durum çocuğun zamanla kendini sabotaja yönelmesine sebep olabilir. Covington (1992), kendini sabotajı "aptal görünmekten kaçma mücadelesi" olarak nitelendirmiştir. Dolayısıyla birey bu mücadeleyi helikopter ebeveynlerine karşı veriyor olabilir. Öte yandan bireyin kendini sabotaj eğilimi, herhangi bir başarısızlık durumunda kendisinden hesap sorulmasını veya ebeveynlerinin var olandan daha müdahaleci bir tutum benimsemelerini önleme amacı taşıyor da olabilir; çünkü helikopter ebeveynler, çocukları için genellikle çok fazla para ve emek harcayan, onların hayatlarına yaptıkları bu maddi ve manevi "yatırımlar" neticesinde yüksek beklentiler içine giren ve çocuklarının hayatları üzerinde sınırsız söz sahibi olduklarını düşünen ebeveynlerdir. Bu nedenle birey, o an var olan koşulların gerisine düşmemek veya gelecekte de o koşulları sürdürebilmek için kendini sabotaja başvurabilir.

Helikopter ebeveynler çocuğun iyi bir eğitim alması, doğru kararlar vermesi gibi konularda kritik bir rol oynadıklarını düşünürler. Çocuğun kendilerinin uygun gördüğü bir üniversite, bölüm veya alana yönelmesi için uğraşırlar. Üniversite ve bölüm tercihi sürecinde çocuğa baskıya varan öneriler yapabilirler ya da tercihleri çocuk adına doğrudan kendileri yapma yoluna gidebilirler. Bu süreçte bireyin ilgi ve yeteneklerinin dışında bir tercih yapmak zorunda kalması üniversite öğrenimi sırasında kendini sabotaj eğilimini artırabilir.

Bu araştırmanın sonuçları helikopter ebeveynlerin, çocuklarının hayatlarına yönelik müdahalelerinin daha dengeli ve sağlıklı bir şekilde gerçekleşmesinin önemini vurgulamaktadır. Ebeveynler çocuklarının özerkliklerini desteklemek, sorunlarla, zorluklarla yüzleşip başa çıkmalarını sağlamak ve karar verme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmak için tutum ve davranışlarında dengeyi bulmalıdır. Helikopter ebeveyn tutumları genellikle iyi niyetli olsa da tüm bunlara fırsat vermeyerek bireylerin kendini sabotaj eğilimlerini artırabilir. Dolayısıyla helikopter ebeveynlerin çocuklarını herkesten ve her şeyden koruma girişimleri, çocuğu çocuğun kendisinden koruyamamalarına zemin hazırlayabilir.

Araştırmanın bir diğer sonucuna göre üniversite öğrencilerinin algıladıkları helikopter anne tutumu düzeyleri cinsiyetlerine göre farklılık göstermektedir. Erkek katılımcıların algıladıkları helikopter anne

tutumu düzeyleri kadın katılımcılara göre daha yüksektir. Bu farklılık üzerinde sosyal ve kültürel etkenlerin yanı sıra bireysel deneyimlerin ve beklentilerin de etkisi olabilir. Geleneksel cinsiyet rolleri ve toplumsal normlar, erkeklerin kadınlara göre daha bağımsız ve sorunları kendi başlarına çözebilen bireyler olarak görülmesine yönelik beklentileri içeriyor olabilir. Erkeklerin algıladıkları helikopter anne tutumu düzeylerinin daha yüksek olması, aileleri tarafından daha fazla özerklik kazanmaları konusunda teşvik edilme beklentisi içinde oldukları anlamına gelebilir. Buna karşın kadınların algıladıkları helikopter anne tutumu düzeylerinin daha düşük olması ise genellikle duygusal desteği ve ilişkisel bağları önemseyen bir yaklaşım sergiledikleri toplumsal normlarla ilişkilendirilebilir. Bu da kadınların ailelerinden bağımsız olma konusunda daha az baskı hissetmelerine neden olabilir. Dolayısıyla kadınlar tarafından normal sınırlar içinde kabul edilebilecek bazı helikopter anne tutumları, erkekler tarafından hayatlarına müdahale olarak algılanıyor olabilir. Buna paralel olarak, Buchanan ve LeMoyne (2020) tarafından yapılan araştırmada helikopter ebeveyn tutumlarının erkek çocuklar üzerinde bazı olumsuz sonuçlarının olduğu, kız çocuklar üzerinde ise olumsuz bir sonuca erişilmediği ifade edilmiştir; ancak araştırmanın tek ebeveynine sahip bireyler üzerinde yapılmış olduğu göz önüne alınmalıdır. Pautler (2017) tarafından yapılan araştırmada ise algılanan helikopter ebeveyn tutumu düzeylerinin cinsiyete göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Literatürde helikopter ebeveyn tutumlarını cinsiyet açısından ele alan araştırma sayısı sınırlıdır. Dolayısıyla bu konuda daha net çıkarımlar yapılabilmesi için daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulmaktadır.

Araştırmada ulaşılan bir diğer sonuca göre üniversite öğrencilerinin algıladıkları helikopter anne tutumları üniversite öğreniminde tamamladıkları süreler göre farklılık göstermektedir. Üniversite öğreniminde ilk yılı olan öğrencilerin algıladıkları helikopter anne tutumu düzeyleri dört yıldan fazla olanlara göre daha yüksektir. Bu farklılık, üniversite ortamına adapte olma ve deneyim kazanma süreciyle ilişkilendirilebilir. Üniversiteye geçiş, birçok öğrenci için yeni bir dönemin başlangıcıdır ve bu dönemde ailelerin daha fazla destek ve yönlendirme sunma isteği artabilir. Üniversiteye yeni başlayan öğrencilerin algıladıkları helikopter anne tutumu düzeylerinin daha yüksek olması da bunun bir yansıması olabilir. Üniversite öğreniminde tamamladıkları süre dört yıldan fazla olan öğrencilerin algıladıkları helikopter anne tutumu düzeylerinin daha düşük olmasında ise öğrencilerin üniversitenin ilk yılına kıyasla akademik ve sosyal olarak daha fazla deneyim kazanmış olmalarının etkisi olabilir. Buna paralel olarak bazı araştırmalarda, üniversite öğrenimine devam eden birinci sınıf öğrencilerinin ebeveyn müdahalesini onaylama düzeylerinin dördüncü sınıf öğrencilerinden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Darlow vd., 2017). Buna karşın aynı araştırmada ebeveynlerin sergiledikleri helikopter tutumların üniversite yıllarına göre farklılık göstermediği ifade edilmiştir. Literatürde helikopter ebeveyn tutumlarını üniversite öğreniminde tamamlanan süre açısından ele alan araştırma sayısı sınırlıdır. Dolayısıyla bu konuda daha net çıkarımlar yapılabilmesi için daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulmaktadır.

Araştırmanın bir diğer sonucuna göre üniversite öğrencilerinin algıladıkları helikopter anne tutumu düzeyleri ebeveynleriyle aynı evde yaşayıp yaşamama durumlarına göre farklılık göstermektedir. Üniversite öğrenimi sırasında ebeveynleriyle aynı evde yaşayan öğrencilerin algıladıkları helikopter anne tutumu düzeyleri ebeveynlerinden farklı bir evde yaşayanlara göre daha yüksektir. Bu farklılık, helikopter ebeveynlerin kendileriyle aynı evde yaşayan çocukları ile daha sık ve yakın iletişim kurma imkanına sahip olmalarından kaynaklanıyor olabilir. Bradley-Geist ve Olson-Buchanan (2014) tarafından yapılan araştırmada daha bağımlı özellikler gösteren bireylerin, ebeveynleriyle aynı evde yaşamaya daha yatkın olabilecekleri, bunun da helikopter ebeveyn tutumlarını teşvik edebileceği ifade edilmiştir. Bunun yanında, helikopter ebeveynlerin, kendileriyle aynı evde yaşamaları konusunda çocuklarına baskı yapabilmeleri de mümkündür (Bradley-Geist & Olson-Buchanan, 2014). Çünkü helikopter ebeveynler, çocuklarının genellikle göz önünde ve onları rahatlıkla kontrol edebilecekleri bir yakınlıkta olmalarını isterler. Bu nedenle, bir yandan çocuğun kendileriyle birlikte yaşamasını desteklerken, diğer yandan zamanla davranışlarını uyarlama ve dengeleme konusunda zorlanmaya başlarlar. Böylelikle müdahale ve kontrol seviyesini artırarak çocuğun hayatına daha fazla dahil olurlar. Dolayısıyla aynı evin içinde hayatı rahatlıkla erişilebilir durumda olan bireyin üzerindeki helikopter ebeveyn tutumları daha hissedilir hale gelebilir.

Üniversite öğrencilerinin ebeveynlerinden farklı bir evde yaşamaları durumunda ise helikopter ebeveyn tutumlarının doğrudan etkisi hafifleyebilir; çünkü birey kendi kararlarını verme ve sorumluluklarını üstlenme konusunda sınırlı da olsa özgürlüğe sahip olacaktır. Literatürde helikopter ebeveyn tutumlarını ebeveynlerle aynı evde yaşayıp yaşamama durumu açısından ele alan araştırma sayısı sınırlıdır. Dolayısıyla bu konuda daha net çıkarımlar yapılabilmesi için daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulmaktadır.

Üniversite öğrencilerinin algıladıkları helikopter anne tutumu düzeylerinde cinsiyet, üniversite öğreniminde tamamlanan süre ve ebeveynlerle aynı evde yaşayıp yaşamama durumu değişkenleri açısından oluşan farklılıkların, öğrencilerin kendini sabotaj eğilimleri üzerinde nasıl bir etki yaratacağı ile ilgili çıkarım yapabilmek için daha fazla araştırma yapılmalıdır. Üniversite öğrencilerinin algıladıkları helikopter baba tutumu düzeyleri ise bu değişkenlere göre farklılık göstermemektedir.

4.1. Sınırlılıklar ve Öneriler

Bu araştırmada bazı sınırlılıklar bulunmaktadır. İlk olarak, bu araştırmanın verileri COVID-19 pandemi koşullarında ve üniversitelerin uzaktan eğitimde olduğu süreçte toplanmıştır. Katılımcıların neredeyse yarısı bu süreçte ebeveynleriyle aynı evde yaşadıklarını bildirmişlerdir; ancak bununla ilgili olarak Kişisel Bilgi Formu'nda yer alan maddede "pandemi süreci olmasaydı" ibaresi yer almaktadır. Dolayısıyla bu oranın aslında daha yüksek olduğu ve verilerin toplandığı süreçte katılımcıların büyük bir kısmının ebeveynleriyle aynı evde yaşadıkları düşünülmektedir. Araştırma sonuçları incelenirken bu durum göz önüne alınmalıdır. İkinci olarak, bu araştırmada toplanan veriler katılımcıların algılarına ve öz bildirimlerine dayanmaktadır. Ebeveynlerinden veri toplanmamıştır. Dolayısıyla araştırma sonuçları üniversite öğrencilerinden toplanan verilerle şekillenmiştir. Üçüncü olarak, bu araştırma kesitsel ve korelasyonel bir araştırmadır. Bu sebeple helikopter ebeveyn tutumlarının zaman içinde ortaya çıkan sonuçlarının gözlemlenmesi ve değişkenler arasındaki neden-sonuç ilişkilerinin incelenmesi mümkün olmamıştır.

Araştırmanın sonuçlarından hareketle bazı öneriler sunulabilir. Öncelikle, ebeveynlere yönelik olarak çocuk yetiştirme tutumları, ebeveyn-çocuk ilişkisi, kişilerarası sınırlar, özerklik desteği, aile içi iletişim gibi konularda verilecek eğitimler değerli görülmektedir. Helikopter ebeveyn tutumlarının çocuklar üzerindeki olumsuz etkileri hakkında ebeveynlerin bilgilendirilmesi, bu tutumların olumsuz etkilerine ilişkin farkındalıklarının artırılması önemlidir. Bu doğrultuda, ebeveynlerin kendi davranışlarını kontrol edebilmeleri ve olumlu tutumlar geliştirebilmeleri için psikoeğitim programları oluşturulabilir. Ayrıca, öğretmenlere ve okul yöneticilerine, helikopter ebeveynlerle nasıl bir iletişim kurulması gerektiği ve helikopter ebeveyn tutumlarının çocuklar üzerindeki olumsuz etkilerini okul ortamında azaltabilme yolları ile ilgili bilgilendirme seminerleri yapılabilir. Helikopter ebeveyn tutumlarının çocuklar üzerindeki olumsuz etkilerinin azaltılmasına yönelik olarak öğrencilerin özerkliklerini ve sorumluluk almalarını destekleyecek faaliyetler yapılması, psikolojik sağlık düzeylerinin artırılmaya çalışılması, stresle ve yüksek kaygıyla baş etme becerileri kazanmaları konusunda öğrencilere destek sağlanması faydalı olacaktır. Bu tür çalışmaların, öğrencilerin kendini sabotaj eğilimlerini azaltmada etkili olacağı düşünülmektedir. Bununla birlikte helikopter ebeveynlerin, çocuklarının hayatlarına ilişkin kaygılarının normal düzeylere indirilmesine yönelik olarak konunun daha geniş perspektifte ele alındığı proje ve uygulamaların da büyük fayda sağlayabileceği düşünülmektedir. Okul çevrelerinin daha güvenli hale gelmesi, eğitim kalitesinin yükselmesi, ekonomik koşulların iyileşmesi gibi gelişmeler helikopter ebeveyn tutumlarını azaltmada etkili olabilir. Gelecekte helikopter ebeveynler ile çocuklarından birlikte veri toplandığı, helikopter ebeveyn tutumlarının hem ebeveynin hem de çocuğun gözünden değerlendirildiği daha kapsamlı araştırmalar yapılabilir. Yapılacak deneysel ve boylamsal araştırmalar, değişkenler arasındaki neden-sonuç ilişkilerini ortaya koymada ve helikopter ebeveyn tutumlarının zaman içinde ortaya çıkan sonuçlarının daha net gözlemlenmesinde etkili olacaktır. Bu araştırma, amacı ve kapsamı doğrultusunda üniversite öğrencileri üzerinde yürütülmüştür. Farklı yaş ve özelliklere sahip örneklem (örneğin; ergenler, özel gereksinimli çocuklar) üzerinde benzer araştırmalar yapılabilir. Yapılacak araştırmalarda helikopter ebeveyn tutumları incelenirken çocuk sayısı, çocuk sırası (örneğin; ilk çocuk, en

küçük çocuk), ebeveynin cinsiyeti, çocuğu büyütüp yetiştiren kişi (örneğin; tek ebeveyn, üvey ebeveyn) gibi değişkenler dikkate alınabilir. Son olarak, araştırmanın iki değişkeni arasındaki ilişkide kaygı gibi bazı aracı değişkenlerin rol oynadığına dair çıkarımlar yapılmıştır. Gelecekte bu aracı değişkenlerin de hesaba katıldığı araştırmalar yapılabilir.

Kaynakça /Reference

- Abacı, R. & Akin, A. (2011). *Kendini sabotaj: İnsanoğlunun sınırlı doğasının bir sonucu*. Pegem Akademi.
- Akça, F. (2012). An investigation into the self-handicapping behaviors of undergraduates in terms of academic procrastination, the locus of control and academic success. *Journal of Education and Learning*, 1(2), 288-297. <http://dx.doi.org/10.5539/jel.v1n2p288>
- Akin, A. (2012). Kendini sabotaj ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 176-187.
- Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55(5), 469-480. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.5.469>
- Arnett, J. J. (2004). *Emerging adulthood: The winding road from the late teens through the twenties* (1st ed.). Oxford University Press.
- Berglas, S., & Jones, E. E. (1978). Drug choice as a self-handicapping strategy in response to noncontingent success. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36(4), 405-417. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.36.4.405>
- Boslaugh, S., & Watters, P. A. (2008). *Statistics in a nutshell*. O'reilly Media.
- Bradley-Geist, J. C., & Olson-Buchanan, J. B. (2014). Helicopter parents: An examination of the correlates of over-parenting of college students. *Education + Training*, 56(4), 314-328. <http://doi.org/10.1108/ET-10-2012-0096>
- Buchanan, T., & LeMoyné, T. (2020). Helicopter parenting and the moderating impact of gender and single-parent family structure on self-efficacy and well-being. *The Family Journal: Counseling and Therapy for Couples and Families*, 28(3), 262-272. <https://doi.org/10.1177/1066480720925829>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2022). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (32. baskı). Pegem Akademi.
- Christopher, A. N., Lasane, T. P., Troisi, J. D., & Park, L. E. (2007). Materialism, defensive and assertive self-presentational tactics and life satisfaction. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 26(10), 1145-1162. <https://doi.org/10.1521/jscp.2007.26.10.1145>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd edition). Lawrence Erlbaum Associates.
- Coudevylle, G. R., Gernigon, C., & Ginis, K. A. M. (2011). Self-esteem, self-confidence, anxiety and claimed self-handicapping: A mediational analysis. *Psychology of Sport and Exercise*, 12(6), 670-675. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2011.05.008>
- Covington, M. V. (1992). *Making the grade: A self-worth perspective on motivation and school reform*. Cambridge University Press.
- Darlow, V., Norvilitis, J. M., & Schuetze, P. (2017). The relationship between helicopter parenting and adjustment to college. *Journal of Child and Family Studies*, 26(8), 2291-2298. <https://doi.org/10.1007/s10826-017-0751-3>
- Dickhauser, C., & Dickhauser, O. (2021). "Engagierte eltern-engagierte kinder?" Zum zusammenhang zwischen helicopter parenting und selbstwirksamkeit, autonomie und engagement im studium. *Perspektiven der Empirischen Kindheits-und Jugendforschung*, 7(2), 113-134.
- Elliot, A. J., & Church, M. A. (2003). A motivational analysis of defensive pessimism and self-handicapping. *Journal of Personality*, 71(3), 369-396. <https://doi.org/10.1111/1467-6494.7103005>
- Faal Meskin, L., & Zinali, A. (2015). The relationship between parenting styles with self-handicapping and self-efficacy among clients relief committee of Imam Khomeini (rah). *Quarterly Journal of Health Breeze*, 4(1), 48-55.
- Firoozi, M., Zadebagheri, G., Kazemi, A., & Karami, M. (2016). An investigation on the relationship between perfectionism beliefs, self-efficacy, and test anxiety with self-handicapping behaviors. *International Journal of Behavioral Sciences*, 10(2), 45-49.
- Flower, A. T. (2021). *The effects of helicopter parenting in emerging adulthood: An investigation of the roles of involvement and perceived intrusiveness* [Honors thesis]. University of Dayton.

- Harris, R. N., Snyder, C. R., Higgins, R. L., & Schrag, J. L. (1986). Enhancing the prediction of self-handicapping. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1191-1199. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.51.6.1191>
- Hong, J. C., Hwang, M. Y., Kuo, Y. C., & Hsu, W. Y. (2015). Parental monitoring and helicopter parenting relevant to vocational student's procrastination and self-regulated learning. *Learning and Individual Differences*, 42, 139-146. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2015.08.003>
- Howe, N., & Strauss, W. (2007). Helicopter parents in the workplace. *New Paradigm Learning Corporation*, 1-16.
- Jones, E. E., & Rhodewalt, F. (1982). Self-handicapping scale. *Journal of Personality and Social Psychology*. <https://doi.org/10.1037/t09528-000>
- Kearns, H., Forbes, A., & Gardiner, M., & Marshall, K. (2008). When a high distinction isn't good enough: A review of perfectionism and self-handicapping. *Australian Educational Researcher*, 35(3), 21-36.
- Kolditz, T. A., & Arkin, R. M. (1982). An impression management interpretation of the self-handicapping strategy. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43(3), 492-502. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.43.3.492>
- Köklü, N., Büyüköztürk, Ş. & Çokluk, Ö. (2007). *Sosyal bilimler için istatistik* (2. baskı). Pegem Akademi.
- Lampert, J. N. (2009). *Parental attachment styles and traditional undergraduates' adjustment to college: Testing the "helicopter parent" phenomenon* [Doctoral dissertation]. Pacific University.
- LeMoyne, T., & Buchanan, T. (2011). Does "hovering" matter? Helicopter parenting and its effect on well-being. *Sociological Spectrum*, 31(4), 399-418. <https://doi.org/10.1080/02732173.2011.574038>
- Leondari, A., & Gonida, E. (2007). Predicting academic self-handicapping in different age groups: The role of personal achievement goals and social goals. *British Journal of Educational Psychology*, 77(3), 595-611. <https://doi.org/10.1348/000709906X128396>
- Martin, K. A., & Brawley, L. R. (2002). Self-handicapping in physical achievement settings: The contributions of self-esteem and self-efficacy. *Self and Identity*, 1(4), 337-351. <https://doi.org/10.1080/15298860290106814>
- Martin, A. J., Marsh, H. W., & Debus, R. L. (2003). Self-handicapping and defensive pessimism: A model of self-protection from a longitudinal perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 28(1), 1-36. [https://doi.org/10.1016/S0361-476X\(02\)00008-5](https://doi.org/10.1016/S0361-476X(02)00008-5)
- Midgley, C., & Urdan, T. (2001). Academic self-handicapping and achievement goals: A further examination. *Contemporary Educational Psychology*, 26(1), 61-75. <https://doi.org/10.1006/ceps.2000.1041>
- Midgley, C. (2001). A goal theory perspective on the current status of middle level schools. In T. Urdan & F. Pajares (Eds.), *Adolescence and education: General issues in the education of adolescents* (pp. 33-59). Information Age Publishing.
- Odenweller, K. G., Booth-Butterfield, M., & Weber, K. (2014). Investigating helicopter parenting, family environments, and relational outcomes for millennials. *Communication Studies*, 65(4), 407-425. <https://doi.org/10.1080/10510974.2013.811434>
- Özlu, G. (2017). *Üniversite öğrencilerinde kendini sabotajın yordayıcısı olarak cinsiyet, yaş ve farklı mükemmeliyetçilik tarzları* [Yüksek lisans tezi]. Ondokuz Mayıs Üniversitesi.
- Padilla-Walker, L. M., & Nelson, L. J. (2012). Black hawk down?: Establishing helicopter parenting as a distinct construct from other forms of parental control during emerging adulthood. *Journal of Adolescence*, 35(5), 1177-1190. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2012.03.007>
- Pautler, L. R. (2017). *Helicopter parenting of college students* [Master's thesis]. Eastern Illinois University.
- Reed, K., Duncan, J. M., Lucier-Greer, M., Fixelle, C., & Ferraro, A. J. (2016). Helicopter parenting and emerging adult self-efficacy: Implications for mental and physical health. *Journal of Child and Family Studies*, 25(10), 3136-3149. <https://doi.org/10.1007/s10826-016-0466-x>

- Rhodewalt, F., Tragakis, M. W., & Finnerty, J. (2006). Narcissism and self-handicapping: Linking self-aggrandizement to behavior. *Journal of Research in Personality*, 40(5), 573-597. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2005.05.001>
- Sansone, R. A., McLean, J. S., & Wiederman, M. W. (2008). The relationship between medically self-sabotaging behaviors and borderline personality disorder among psychiatric inpatients. *Primary Care Companion to the Journal of Clinical Psychiatry*, 10(6), 448-452. <https://doi.org/10.4088/pcc.v10n0604>
- Schiffrin, H. H., Liss, M., Miles-McLean, H., Geary, K. A., Erchull, M. J., & Tashner, T. (2014). Helping or hovering? The effects of helicopter parenting on college students' well-being. *Journal of Child and Family Studies*, 23(3), 548-557. <https://doi.org/10.1007/s10826-013-9716-3>
- Segrin, C., Woszidlo, A., Givertz, M., Bauer, A., & Taylor Murphy, M. (2012). The association between overparenting, parent-child communication, and entitlement and adaptive traits in adult children. *Family Relations*, 61(2), 237-252. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3729.2011.00689.x>
- Segrin, C., Woszidlo, A., Givertz, M., & Montgomery, N. (2013). Parent and child traits associated with overparenting. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 32(6), 569-595. <https://doi.org/10.1521/jscp.2013.32.6.569>
- Smith, T. W., Snyder, C. R., & Handelsman, M. M. (1982). On the self-serving function of an academic wooden leg: Test anxiety as a self-handicapping strategy. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42(2), 314-321. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.42.2.314>
- Stewart, M. A., & George-Walker, L. D. (2014). Self-handicapping, perfectionism, locus of control and self-efficacy: A path model. *Personality and Individual Differences*, 66, 160-164. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.03.038>
- Sun, C., & Zhang, Z. (2019). Family parenting pattern and self-handicapping. *Advances in Psychology*, 9(9), 1563-1572. <https://doi.org/10.12677/ap.2019.99190>
- Tice, D. M. (1991). Esteem protection or enhancement? Self-handicapping motives and attributions differ by trait self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60(5), 711-725. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.60.5.711>
- Turner, L. A., Faulk, R. D., & Garner, T. (2020). Helicopter parenting, authenticity, and depressive symptoms: A mediation model. *The Journal of Genetic Psychology*, 181(6), 500-505. <https://doi.org/10.1080/00221325.2020.1775170>
- Urdan, T., & Midgley, C. (2001). Academic self-handicapping: What we know, what more there is to learn. *Educational Psychology Review*, 13(2), 115-138. <https://doi.org/10.1023/A:1009061303214>
- Üzbe, N. (2013). *Başarı hedef yönelimi, benlik saygısı ve akademik başarının kendini engellemeyi yordamadaki rolü* [Yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Van Ingen, D. J., Freiheit, S. R., Steinfeldt, J. A., Moore, L. L., Wimer, D. J., Knutt, A. D., Scapinello, S., & Roberts, A. (2015). Helicopter parenting: The effect of an overbearing caregiving style on peer attachment and self-efficacy. *Journal of College Counseling*, 18(1), 7-20. <https://doi.org/10.1002/j.2161-1882.2015.00065.x>
- Want, J., & Kleitman, S. (2006). Imposter phenomenon and self-handicapping: Links with parenting styles and self-confidence. *Personality and Individual Differences*, 40(5), 961-971. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2005.10.005>
- Yalnız, A. (2014). *Algılanan anne baba tutumları, kendini sabotaj ve öz-yeterlik arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Yılmaz, H. (2019). İyi ebeveyn, çocuğu için her zaman her şeyi yapan ebeveyn değildir: Algılanan helikopter ebeveyn tutum ölçeği (AHETÖ) geliştirme çalışması. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 3(1), 3-31. <https://doi.org/10.24130/eccd-jecs.1967201931114>
- Yılmaz, H. & Büyükcebeci, A. (2019). Bazı pozitif psikoloji kavramları açısından helikopter ebeveyn tutumlarının sonuçları. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 9(54), 707-744.
- Yılmaz, H. (2021). *Özel yetenekli ergenlerin algıladıkları helikopter ebeveyn tutumunun psikolojik sağlık düzeylerine etkileri* [Yüksek lisans tezi]. KTO Karatay Üniversitesi.

Zuckerman, M., & Tsai, F. F. (2005). Costs of self-handicapping. *Journal of Personality*, 73(2), 411-442.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2005.00314.x>

EXTENDED ABSTRACT

1. INTRODUCTION

The effects of the attitudes and behaviors adopted by parents regarding child rearing begin to show themselves during the child's growth and maturation process and generally become more evident during the transition to adulthood. Because the transition to adulthood is the period when individuals generally experience long-term and long-distance separations from their families for the first time, for reasons such as university education or marriage. This period, defined as a distinct developmental process by Arnett (2000), is called "emerging adulthood". In this period between adolescence and adulthood, individuals are expected to adapt to changing conditions and face their problems by assuming all their academic, social and emotional life responsibilities (Arnett, 2004). Positive parental attitudes experienced during childhood and adolescence create a facilitating or supportive effect in the acquisition of all these characteristics expected from individuals. On the other hand, some negative parental attitudes experienced in the past may have repercussions that complicate or hinder this process. Helicopter parenting, which is considered among the new generation parental attitudes and are used to express the attitudes and behaviors of parents who revolve around their children like a propeller, are one of them (Darlow et al., 2017; LeMoyne & Buchanan, 2011; Padilla-Walker & Nelson, 2012; Schiffrin et al., 2014; Van Ingen et al., 2015; Yılmaz & Büyükcebeci, 2019).

Helicopter parenting is defined as a parental attitude that tends to exhibit excessive behavior in terms of control, protection, assistance and intervention over the child's life, beyond what the child needs (LeMoyne & Buchanan, 2011; Padilla-Walker & Nelson, 2012; Schiffrin et al., 2014; Segrin et al., 2012). All these attitudes and behaviors of helicopter parents cause some negative consequences in the child's life in terms of academic, social, emotional and psychological aspects (Buchanan & LeMoyne, 2020; Darlow et al., 2017; Dickhauser & Dickhauser, 2021; Flower, 2021; Hong et al., 2015; LeMoyne & Buchanan, 2011; Odenweller et al., 2014; Pautler, 2017; Schiffrin et al., 2014; Segrin et al., 2013; Turner et al., 2020; Van Ingen et al., 2015; Yılmaz & Büyükcebeci, 2019; Yılmaz, 2021). Therefore, although helicopter parenting seems to be effective in preventing the child from having problems in the short term or in solving the problems he encounters, they actually pave the way for the child to experience problems in various areas, especially academic, social and emotional issues, in the future.

Another variable that is thought to be related to helicopter parenting is self-handicapping. Berglas and Jones (1978) defined self-handicapping as any choice of action or performance setting that increases the opportunity to externalize (or excuse) failure and internalize success (or reasonably accept praise). According to Berglas and Jones (1978), self-handicapping occurs when an individual doubts whether he or she can accomplish a task that is deemed important by him or his environment. The individual resorts to verbal or behavioral strategies to protect his or herself.

Information in the literature shows that the results of helicopter parenting and the causes of self-handicapping are similar. Among the reasons for self-handicapping; elements such as parents' attitudes towards the child, reward and punishment practices (Abacı & Akın, 2011), negative cognitive structures related to success (Kearns et al., 2008; Stewart & George-Walker, 2014), external locus of control (Akça, 2012; Stewart & George-Walker, 2014), perfectionist personality structure (Sherry et al., 2001, as cited in Stewart & George-Walker, 2014) indicate the relationship between the two variables. Based on this, this research aims to examine the relationship between perceived helicopter parenting and self-handicapping.

2. METHOD

This research is a correlational study examining the relationship between perceived helicopter parenting and self-handicapping. The study group consists of 931 university students who can be reached online. Due to the COVID-19 pandemic conditions and universities being in the distance education process, data

was collected online. As a data collection tool; 1) Personal Information Form created by the researchers to determine the participants' gender, the length of time they completed their university education and whether they live in the same house with their parents, 2) Perceived Helicopter Parental Attitude Scale, developed by Yılmaz (2019) to measure the level of individuals between the ages of 13-45 perceiving their parents as helicopter parents, and 3) Self-Handicapping Scale, developed by Jones and Rhodewalt (1982) to measure individuals' self-handicapping levels and adapted into Turkish by Akın (2012), were used. IBM SPSS Statistics 26.0 program was used to analyze the data. In order to determine the statistical analysis methods to be used in the research, it was first examined whether the data showed a normal distribution. Kolmogorov-Smirnov normality tests, Histogram graphs, Skewness and Kurtosis values were examined. It was seen that the data were normally distributed, and it was decided to use parametric tests in the research. Pearson product-moment correlation analysis, simple linear regression analysis, independent groups t-test and one-way analysis of variance were used to analyze the data.

3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

According to the results of the research, the helicopter parenting levels perceived by university students are low and the self-handicapping levels are moderate. It has been observed that the rate of university students with helicopter mothers is higher than the rate of university students with helicopter fathers. A positive relationship was found between perceived helicopter mother and father attitudes and self-handicapping. It has been determined that this relationship is valid for all sub-dimensions of the Perceived Helicopter Mother and Father Attitude Scale. Additionally, research results showed that perceived helicopter mother and father attitude levels had a predictive role on self-handicapping levels.

According to another result of the research, the level of helicopter mother attitude perceived by university students varies according to their gender (men > women), the duration of university education (students in their first year > students in more than four years), and whether they live in the same house with their parents (students who live in the same house > students who live in a different house). More research should be done to make inferences about what effect these differences will have on students' self-handicapping tendencies. The helicopter father attitude levels perceived by university students do not differ according to these variables.

The results of this research emphasize the importance of helicopter parents' interventions in their children's lives in a more balanced and healthy way. Parents must find balance in their attitudes and behaviors to support their children's autonomy, enable them to face and cope with problems and difficulties, and help them develop decision-making skills. Although helicopter parenting is generally well-intentioned, it can increase individuals' self-handicapping tendencies by not allowing all of these. Therefore, helicopter parents' attempts to protect their children from everyone, and everything may pave the way for their inability to protect the child from the child himself.

There are some limitations in this research. Firstly, the data of this research were collected during the COVID-19 pandemic conditions and during the period when universities were in distance education. Almost half of the participants reported that they lived in the same house with their parents during this period. However, regarding this, the article in the Personal Information Form contains the phrase "if there was no pandemic process". Therefore, it is thought that this rate was actually higher and that most of the participants lived in the same house with their parents during the period when the data was collected. This situation should be taken into consideration when examining the research results. Second, the data collected in this study are based on participants' perceptions and self-reports. No data were collected from their parents. Therefore, the research results were shaped by the data collected from university students. Thirdly, this research is a cross-sectional and correlational research. For this reason, it was not possible to observe the results of helicopter parenting over time and to examine the cause-effect relationships between the variables.

ARAŞTIRMANIN ETİK İZİNİ

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 02.02.2021

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: E-74555795-050.01.04-40719

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

Yazar 1: Araştırmanın tasarlanması, literatürün gözden geçirilmesi, yöntemin belirlenmesi, verilerin toplanması, verilerin analizi ve raporlaştırma aşamalarına katkı sağlamıştır (%60).

Yazar 2: Araştırmanın tasarlanması, verilerin toplanması, araştırmaya geribildirim verilmesi ve genel gözden geçirme aşamalarına katkı sağlamıştır (%40).

ÇATIŞMA BEYANI

Araştırmada herhangi bir kişi ya da kurum ile finansal ya da kişisel yönden bağlantı yoktur.

Araştırmada çıkar çatışması bulunmamaktadır.