



TÜRK EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ



E-ISSN: 2459-1912

THE JOURNAL OF
TURKISH EDUCATIONAL SCIENCES



YIL/YEAR: 2021 CİLT/VOLUME: 19 SAYI/ISSUE: 1



THE JOURNAL OF TURKISH EDUCATIONAL SCIENCES

TÜRK EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ

Yıl: 2021

Cilt: 19

Sayı: 1

e-ISSN: 2459-1912

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/tebd>

Kurucu Editör

Prof. Dr. M. Çağatay ÖZDEMİR

Alan Editörleri

Prof. Dr. Galip YÜKSEL
Prof. Dr. Necati CEMALOĞLU
Prof. Dr. Gürcü ERDAMAR
Prof. Dr. Kemal ÖZTEMEL

Teknik Redaktör

Arş. Gör. Aysun ÖZTÜRK
Arş. Gör. Sabire KILIÇ

Türkçe Dil Düzeltisi

Prof. Dr. Yusuf DOĞAN
Öğr. Gör. Dr. Merve ALTIPARMAK YILMAZ
Arş. Gör. Elif DEMİR
Arş. Gör. Gamze DELİOĞLU
Arş. Gör. Kürşat KAYA
Arş. Gör. Ömer ÇELİK
Arş. Gör. Tuğçe DAŞÖZ

İngilizce Dil Düzeltisi

Arş. Gör. Oya ERDİNÇ AKAN

Kapak Tasarım

Dr. Öğr. Üyesi Kerim LAÇINBAY

Dergi Adresi

Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Bosna Binası 06500 Beşevler/Yenimahalle-ANKARA

İletişim

tebd@gazi.edu.tr

Dizinlenme

TR Dizin

Yayın hayatına 2003 yılında başlayan Türk Eğitim Bilimleri Dergisi (TEBD), Gazi Üniversitesi Rektörlüğü tarafından yılda iki kez elektronik olarak yayınlanan ulusal, hakemli ve açık erişimli bir dergidir. Dergide yer alan makalelerde belirtilen görüşlerden makale yazarları sorumludur.



Türk Eğitim Bilimleri Dergisi (TEBD)

Akademik Danışma Kurulu

| | | |
|---------------------|-----------|--|
| Nilüfer VOLTAN ACAR | Prof. Dr. | TED Üniversitesi |
| Ülker AKKUTAY | Prof. Dr. | Gazi Üniversitesi |
| Petek AŞKAR | Prof. Dr. | TED Üniversitesi |
| Ayşegül ATAMAN | Prof. Dr. | European University of Lefke |
| Feride BACANLI | Prof. Dr. | Gazi Üniversitesi |
| Hasan BACANLI | Prof. Dr. | Fatih Sultan Mehmet Vakfı Üniversitesi |
| Gülsün BASKAN | Prof. Dr. | Okan Üniversitesi |
| Temel ÇALIK | Prof. Dr. | Gazi Üniversitesi |
| Ayhan DEMİR | Prof. Dr. | Orta Doğu Teknik Üniversitesi |
| Özcan DEMİREL | Prof. Dr. | Hacettepe Üniversitesi |
| Süleyman DOĞAN | Prof. Dr. | Ege Üniversitesi |
| Tayyip DUMAN | Prof. Dr. | Bozok Üniversitesi |
| Ş. Şule ERÇETİN | Prof. Dr. | Hacettepe Üniversitesi |
| Fatma GÖK | Prof. Dr. | Boğaziçi Üniversitesi |
| Nezahat GÜÇLÜ | Prof. Dr. | Gazi Üniversitesi |
| Banu YAZGAN İNANÇ | Prof. Dr. | Çukurova Üniversitesi |
| Nurdan KALAYCI | Prof. Dr. | Gazi Üniversitesi |
| Hafize KESER | Prof. Dr. | Ankara Üniversitesi |
| Selahattin ÖĞÜLMÜŞ | Prof. Dr. | Ankara Üniversitesi |
| Yaşar ÖZBAY | Prof. Dr. | Hasan Kalyoncu Üniversitesi |
| M. Çağatay ÖZDEMİR | Prof. Dr. | Gazi Üniversitesi |
| Servet ÖZDEMİR | Prof. Dr. | Başkent Üniversitesi |
| Fulya Yüksel ŞAHİN | Prof. Dr. | Yıldız Teknik Üniversitesi |
| Mehmet ŞİŞMAN | Prof. Dr. | Osmangazi Üniversitesi |
| Halil İbrahim YALIN | Prof. Dr. | Gazi Üniversitesi |
| Binnur YEŞİLYAPRAK | Prof. Dr. | Ankara Üniversitesi |
| Galip YÜKSEL | Prof. Dr. | Gazi Üniversitesi |
| Dinçay KÖKSAL | Prof. Dr. | Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi |
| Eyüp ARTVINLİ | Prof. Dr. | Eskişehir Osmangazi Üniversitesi |
| Hünkar KORKMAZ | Prof. Dr. | Hacettepe Üniversitesi |

Bu Sayının Hakemleri

- Prof. Dr. Ali Sabri İPEK, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi
Prof. Dr. Aliye USLU ÜSTTEN, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Çavuş ŞAHİN, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Prof. Dr. Eda GÜRLEN, Hacettepe Üniversitesi
Prof. Dr. Erol DURAN, Uşak Üniversitesi
Prof. Dr. Feride BACANLI, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Galip YÜKSEL, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Gülay EKİCİ, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Gülgün BANGİR ALPAN, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Hasan ATAK, Kırıkkale Üniversitesi
Prof. Dr. Murat Gürkan GÜLCAN, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Sefa BULUT, İbn Haldun Üniversitesi
Prof. Dr. Şaban ÇETİN, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Şerife IŞIK, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Yusuf BUDAK, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Zeliha TRAŞ, Necmettin Erbakan Üniversitesi
Doç. Dr. Abdullah DURAKOĞLU, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Doç. Dr. Ahmet Faruk LEVENT, Marmara Üniversitesi
Doç. Dr. Asil Ali ÖZDOĞRU, Üsküdar Üniversitesi
Doç. Dr. Bahadır KILCAN, Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Bilge ÇAM AKTAŞ, Anadolu Üniversitesi
Doç. Dr. Ekrem Ziya DUMAN, Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Ercenk HAMARAT, Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Ezgi GÜVEN YILDIRIM, Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Gökhan ATİK, Ankara Üniversitesi
Doç. Dr. Gülfem SARP KAYA AKTAŞ, Çukurova Üniversitesi
Doç. Dr. Hakan SARIÇAM, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi

Doç. Dr. Hüseyin ÇAKIR, Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. İbrahim AKAR, Kastamonu Üniversitesi
Doç. Dr. İbrahim GÖKDAŞ, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi
Doç. Dr. Kasım TATLILIOĞLU, Bingöl Üniversitesi
Doç. Dr. Melek Gülşah ŞAHİN, Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Muhammet Raşit MEMİŞ, Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Doç. Dr. Münevver CAN YAŞAR, İzmir Demokrasi Üniversitesi
Doç. Dr. Nedim ÖZDEMİR, Ege Üniversitesi
Doç. Dr. Özden DEMİRKAN, Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Pelin TAŞKIN, Ankara Üniversitesi
Doç. Dr. Pınar BİLASA, Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Safiye SARICI BULUT, Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Selami ERYILMAZ, Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Serhat ARSLAN, Necmettin Erbakan Üniversitesi
Doç. Dr. Sevil FİLİZ, Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Solmaz AYDIN BEYTUR, Kafkas Üniversitesi
Doç. Dr. Sündüs YERDELEN, Kafkas Üniversitesi
Doç. Dr. Tülay KUZU, Başkent Üniversitesi
Doç. Dr. Yusuf UYAR, Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Zeynep DERE, Ege Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Abdulkerim ŞEN, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Burcu GÜRKAN, Hasan Kalyoncu Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Çetin TORAMAN, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Derya ÇOBANOĞLU AKTAN, Hacettepe Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Emine Hatun DİKEN, Kafkas Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Halim GÜNER, Muş Alparslan Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Hayriye Gül KURUYER, Ordu Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Mehmet DURNALI, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Mehmet ŞATA, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Metin YAŞAR, Pamukkale Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Mustafa CINGI, Erciyes Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Münevver İLGÜN DİLBEK, TED Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Rezzan UÇAR, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Serap Nur DUMAN, Kırıkkale Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Serkan KELEŞOĞLU, Ankara Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Şenol ORAKCI, Aksaray Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Volkan GÖKSU, Kafkas Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Zafer YILDIZ, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Zehra ATBAŞI, Necmettin Erbakan Üniversitesi
Dr. Betül YILMAZ, Gazi Üniversitesi
Dr. Burak AYÇİÇEK, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Dr. Fatih ŞAHİN, Gazi Üniversitesi
Dr. Nilüfer KOÇTÜRK, Hacettepe Üniversitesi
Dr. Sevilay AYDEMİR

İÇİNDEKİLER

Araştırma Makalesi

Romantik İlişkide Bilinçli Farkındalık Ölçeği'nin Türkçeye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması 1-23
Saadet Zümbül, Sinan Okur

Derleme Makalesi

Eğitim Yönetimi ve Denetimi Alanında Yazılan Lisansüstü Nicel Tezlerin İncelenmesi: Bir Sistemik Derleme 24-53
Özlem Alp, Sedat Şen

Araştırma Makalesi

Akreditasyon Alanında Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi 54-74
Serap Nur Duman

Araştırma Makalesi

Özel Yetenekli Çocuklarda Farklılaştırılmış Yazma Becerisi Etkinliklerinin BİLSEM Yönergesiyle Uyumluluğunun Maker Modeline Göre İncelenmesi 75-96
Mehmet Kara, Mazhar Ünal

Araştırma Makalesi

Gerçekçi Matematik Eğitime Göre İşlenen "Tam Sayılar" Temasının Öğrencilerin Erişi ve Derse Yönelik Görüşlerine Etkisi 97-122
Hatice Uysal, Işıl Sönmez

Araştırma Makalesi

Lise Öğrencilerinin Ders Çalışmaya, Desteklenmeye ve Güdülenmeye İlişkin Görüşleri 123-144
Safiye Sarıcı Bulut, Gülgün Bangir Alpan

Araştırma Makalesi

Tutum Başarı Paradoksu ve Ülkelerin Uç Tepki Stili Eğilimleri: PISA 2015 Örneği 145-181
Zafer Ertürk, Şeref Tan

Araştırma Makalesi

Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları ve Öğretmenlik Meslek Bilgisi Alt Boyutunun Karşılaştırmalı Analizi "Türkiye ve Singapur" 182-218
Nevriye Yazçayır, Nilay Yıldırım

Araştırma Makalesi

Değişim Sürecindeki Eğitim Denetimi: Müfettişler, Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Görüşleri 219-243
Muhammed Ali Kel, Uğur Akın

Araştırma Makalesi

Kosova'da Kullanılan 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabının Türkçe Öğretim Programı ve Yenilenmiş Bloom Taksonomisi Açısından Değerlendirilmesi 244-261
Necati Demir, Ramazan Eryılmaz

Araştırma Makalesi

Lise Öğrencilerinin Dijital Bağımlılık ve Yaşam Doyumunun İncelenmesi 262-291
Mesut Altınok

Araştırma Makalesi

Türkiye ve Kanada'daki (Alberta Eyaleti) Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarının Beceri Boyutu Açısından Karşılaştırılması 292-311
Nurbanu Şeren, Edip Tut, Elif Aydın Çolak, Kasım Kiroğlu

Araştırma Makalesi

21. Yüzyıl Becerileri Açısından Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı 312-342
Gürcü Erdamar, Meryem Barası

Araştırma Makalesi

Kamu İlkokullarında Öğrenim Gören Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Çocuk Haklarına İlişkin Görüşleri 343-367
Ülkü Çoban Sural, Naciye Aksoy

Araştırma Makalesi

Üstün Yetenekli ve Normal Gelişen Çocukların Sınıf İçi Etkinliklere Yönelik Görüşleri 368-382
Fatma Betül Şenol, Selda Koca

Araştırma Makalesi

Üniversite Öğrencilerinde Pozitif-Negatif Duygu ve Mükemmeliyetçiliğin Yordayıcısı Olarak
Öz Anlayış 383-402

Ersoy Çarkıt, Süleyman Barbaros Yalçın

Araştırma Makalesi

Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Organel Kavramına Yönelik Yanılgularının İncelenmesi
..... 403-420

Ferhat Karakaya, Mehmet Yılmaz

Araştırma Makalesi

Hayat Bilgisi Dersinde Kullanılan Dijital Platformların Çoklu Ortam Tasarım İlkelerine Göre
Değerlendirilmesi 421-437

Mehmet Arif Özerbaş, Beyza Nur Safi, Şevval Türkoğlu

Derleme Makalesi

Türkiye’de Yapılan Lisansüstü Tezlerin Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Gelişimlerine
Etkisi: Bir Meta Analiz Çalışması 438-464

Osman Basit, Ümit Deniz

Araştırma Makalesi

Yabancı Uyruklu Üniversite Öğrencilerine Yönelik Tutum Ölçeği’nin Geliştirilmesi
..... 465-486

Adem Karaca

Araştırma Makalesi

Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Doyumları Üzerinde Yetersizlik Duygusunun Yordayıcı
Etkisi: Sosyal İlginin Aracı Rolü 487-504

İrem Fırat, Abdi Güngör

Derleme Makalesi

Türkiye’deki Suriyeli Çocukların Eğitim Öğretim Yaşantılarına İlişkin Tezlerin İncelenmesi
..... 505-524

Funda Eryılmaz Ballı, Melek Dönmez Yapucuoğlu

Araştırma Makalesi

Öğretim Becerileri, Kişilik Özellikleri, Alan Bilgisi ve Mesleki Gelişim Bağlamında Etkili
Öğretmen Özellikleri 525-541

Güneş Korkmaz

Derleme Makalesi

Nöromodülasyon: Eğitim ve Nörobilim Kavşağından Geleceğe Bakış 542-567
Selma Dünder-Coecke

Araştırma Makalesi

Türkiye’de Ergenlere Yönelik Ölçek Geliştirme ve Uyarlama Çalışmalarının İncelenmesi
..... 568-592
Güneş Olgun, Betül Alatl

Derleme Makalesi

Risk Grubu Öğrenciler İçin Gönderme Öncesi Süreçte Veriye Dayalı Karar Verme
..... 593-612
Nilüfer Altun, Necdet Karasu

Araştırma Makalesi

Okul Dışı Öğrenme (ODÖ) Faaliyetlerine Yönelik Öğretmen Öz-Yeterlik İnançları Ölçeğinin
Geliştirilmesi 613-634
Cennet Göloğlu Demir, Filiz Çetin

Araştırma Makalesi

Ortaöğretim Sosyoloji Ders Kitaplarının Yaşlılığın Sosyolojik Öğretimi Açısından İncelenmesi
..... 635-662
Nebile Eroğul, Beyhan Zabun

Araştırma Makalesi

Öğretmenlerin Eğitim İnançlarının Mesleki Yeterlilik Algularını Yordama Düzeyinin
İncelenmesi 663-684
Eray Eğmir, Arzu Göres, Fatmanur Beycan



Derleme Makalesi

Cinsel İstismar Şüphesi Bulunan Çocukla Görüşme: Öğretmenler ve Okul Psikolojik
Danışmanları Nasıl Davranmalı ve Neler Yapmalı? 685-706
Hatice Odacı, Tuğba Türkkkan

Romantik İlişkide Bilinçli Farkındalık Ölçeği'nin Türkçeye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması*

Adaptation of the Relationship Mindfulness Measure into Turkish: The Validity and Reliability Study

Saadet Zümbül, Sinan Okur

| Yazar Bilgileri | ÖZ |
|--|---|
| <p>Saadet Zümbül  Arş. Gör., Afyon Kocatepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri, saadetzumbul@gmail.com</p> <p>Sinan Okur  Öğr. Gör., Millî Savunma Üniversitesi, Hava Harp Okulu, Eğitim Bilimleri, okursinan8@gmail.com</p> | <p>Bu çalışmanın amacı, Romantik İlişkide Bilinçli Farkındalık Ölçeği'nin (RİBFÖ) Türkçeye uyarlanması ve psikometrik özelliklerinin incelenmesidir. Araştırmanın çalışma grubu, romantik ilişkisi olan ve yaş aralığı 18 ile 61 yaş arasında değişen toplam 342 (249 kadın ve 93 erkek) bireyden oluşmuştur. Doğrulayıcı faktör analizi bulguları ölçeğin 5 maddeli ve tek boyutlu orijinal faktör yapısıyla paralel olduğunu ve modelin iyi uyuma sahip olduğunu göstermiştir. Ayrıca RİBFÖ ile eşdeğer ölçme araçları arasında bulunan pozitif yönde anlamlı korelasyon katsayıları, ölçeğin eşdeğer ölçek geçerliğine sahip olduğunu ortaya koymuştur. Güvenirlik analizlerinde ise ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı .75 ve test-tekrar test güvenirliliği .82 olarak hesaplanmıştır. Sonuç olarak RİBFÖ, romantik ilişki bağlamında bilinçli farkındalık düzeyini ölçmede kullanılabilecek kısa, geçerli ve güvenilir bir ölçme aracıdır.</p> |

| Makale Bilgileri | ABSTRACT |
|--|--|
| <p>Anahtar Kelimeler Romantik İlişki Bilinçli Farkındalık Geçerlik Güvenirlik</p> <p>Keywords Romantic Relationship Mindfulness Validity Reliability</p> <p>Makale Geçmişi Geliş: 18.09.2020 Düzeltilme: 20.11.2020 Kabul: 02.12.2020</p> | <p>The aim of this study was to adapt the Relationship Mindfulness Measure (RMM) into Turkish and to examine its psychometric properties. The study group of the research consisted of 342 (249 women and 93 men) people between the ages of 18-61 and having a romantic relationship. Confirmatory factor analysis findings showed that the scale is parallel to the 5-item and one-dimensional original factor structure and the model has good fit. In addition, the positive correlation coefficients found between RMM and equivalent measurement tools revealed that the scale has satisfactory equivalent scale validity. In the reliability study, Cronbach's alpha was calculated to be .75 and the 3-week interval test-retest reliability was .81. As a result, RMM can be used as a valid and reliable short instrument to assess mindfulness level in the context of romantic relationship.</p> |

*Bu araştırma, 10-13 Eylül 2020 tarihlerinde düzenlenen EJER Congress 2020'de sözel bildiri olarak sunulmuştur.

| Makale Türü | Araştırma |
|----------------------|--|
| Önerilen Atıf | Zümbül, S. & Okur, S. (2021). Romantik İlişkide Bilinçli Farkındalık Ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. <i>TEBD</i> , 19(1), 1-23. https://doi.org/10.37217/tebd.796789 |

Giriş

Romantik ilişki kurma ve sürdürme, genç yetişkinlik ve yetişkinliğin en önemli gelişimsel görevlerindedir. Sağlıklı bir romantik ilişki içinde olma, iyi oluşun önemli bir yordayıcısıdır (Diener, Gohm, Suh ve Oishi, 2000). Son yıllarda iyi oluş, zihinsel ve fiziksel sağlık ile kişilerarası ilişkiler gibi olumlu sonuçlar ve işlevsellikle güçlü ilişkisine dair geniş bir alanyazına sahip olan bilinçli farkındalığın (Brown, Ryan ve Creswell, 2007; Keng, Smoski ve Robins, 2011) romantik ilişkiler üzerindeki olumlu sonuçları da önemli bir araştırma merakı haline gelmeye başlamıştır.

Bilinçli farkındalık en temelde, yaşanan ana ilişkin düşünce, duygu ve duyumlara dikkati verme ve farkında olmanın belirli niteliklerle ya da bileşenlerle gelişmiş bir formunu ifade etmektedir. Kabat-Zinn'e (1990) göre bilinçli farkındalık, geçmiş veya gelecekteki başka herhangi bir an ile ilgili düşüncelerin veya duyguların ağına kapılmadan, dikkati şimdiki anın gerçekliğine amaçlı bir şekilde açık tutma, deneyimi kabul etme ve odaklanmayı sürdürülebilir yeteneği olarak tanımlanmaktadır. Bishop vd. (2004) ise bilinçli farkındalığın, dikkatin öz düzenlemesi ve deneyime karşı özel bir yönelim gösterme şeklinde iki bileşeni barındıran bir farkındalık olduğunu belirtmişlerdir. Dikkatin öz düzenlemesi, yaşanan ana ilişkin deneyim süresince değişen düşünce, duygu ve duyumları katılımcı şekilde gözleme ve dikkati sürdürmeyi ifade etmektedir. Bu gözlem ve dikkat verme sırasında ise deneyimlerine karşı merak, açıklık ve yargısız bir kabul ile yönelmek esastır.

Bilinçli farkındalığın romantik ilişkiler üzerindeki olumlu pek çok potansiyel faydalarından söz edilebilir. Özellikle sağlıklı romantik yakınlık kurma ve sürdürmedeki en önemli fonksiyonlarından biri sağlıklı bir duygusal işlevselliktir. Yapılan çalışmalar bilinçli farkındalığın ilişkisel olarak daha sağlıklı duygusal repertuarları teşvik ederek romantik ilişki doyumuna katkıda bulunduğunu göstermiştir (Wachs ve Cordova, 2007). Nitekim bilinçli farkındalığın duygularla ve özellikle duygusal düzenleme ile olan ilişkisine dair oldukça kapsamlı bir alanyazın mevcuttur (Hayes ve Feldman, 2004; Heppner, Spears, Vidrine ve Wetter, 2015; Roemer, Williston ve Rollins, 2015). Bununla birlikte bazı duyguların ifade edilmesi ve düzenlemesine ilişkin bireysel öğrenme geçmişleri katkıda olabilmektedir. Bağlanma alanındaki bulgular, bakım verenle şekillenen duygu düzenlemeye dair erken öğrenmelerin, yaşam boyunca kararlılığını koruyabilen ve flört ile evlilik gibi tüm samimi duygusal ilişkilere uygulanan bir şablon görevi gördüğünü düşündürmektedir (Wachs ve Cordova, 2007). Bağlanma ve erken dönem şemalar gibi tepki verme repertuarına yerleşen yapıları fark etmek kolay değildir. Öyle ki yargılama zihninin otomatik bir işlevi gibidir; gözlemlenen tüm yaşantılar önceki deneyimlerle, beklentilerle ve öğrenmelerle sürekli değerlendirilmektedir. Bilinçli farkındalığın önemli mekanizmalarından biri, tarafsız bir gözlemlerle duygusal ve davranışsal olarak yerleşmiş kalıplarla otomatik tepki vermeyi azaltan bir zihinsel alan sağlamasıdır (Ögel, 2015; Thomas, 2011). Temelde açık ve alıcı dikkatliliği yansıtan bilinçli farkındalık, romantik ilişkide kişinin partnerinin

duygu, düşünce ve iyilik haliyle ilgilenme istekliliğini artırmaktadır. Böylece reaktif tepkiler vermeden önce partnerinin deneyimiyle bağlantı kurma ve onu anlamaya çalışmak için gerekli zamanı bulabilir (Brown, Ryan, Creswell ve Niemiec, 2008, s. 78). Bu aynı zamanda romantik ilişkilerde yaşanabilecek zorlu duyguları daha kabul edilebilir kılarak deneyimsel kaçınmayı azaltmaktadır. Diğer yandan bu potansiyel, aynı oranda daha duyarlı ve daha sağlıklı tepki verme biçimleri de mümkün kılınabilir (Wachs ve Cordova, 2007).

Bilinçli farkındalığın olumsuz duyguları deneyimlemeye açıklığı ve kabulü artırmasından yola çıkan Kappen, Karremans, Burk ve Büyükcan-Tetik (2018), romantik ilişkilerinde olumsuz duyguları deneyimlemeye daha az toleranslı olan bireylerin, partnerine karşı daha az kabul edici olup, partnerinde kusurlu gördüğü yönleri değiştirmeye daha fazla eğilimli olabileceklerini, bunun da ilişkide çatışmalar ve daha fazla stresle ilişkili olabileceğini öne sürmüşlerdir. Yürütülen boylamsal bir çalışmanın sonuçları da göstermiştir ki çiftlerin yüksek bilinçli farkındalık düzeyi, daha düşük duygusal stres tepkilerini yordamaktadır. Ayrıca ilişkide yaşanan çatışma sırasında, yüksek düzeyde sürekli bilinçli farkındalığa sahip olan bireylerin daha yapıcı iletişim davranışları sergiledikleri ve tartışmalar sonrası partnerine karşı öfke ve düşmanlık duygularının daha az olduğu ifade edilmiştir (Barnes, Brown, Krusemark, Campbell ve Rogge, 2007). Brown vd.'ne (2008) göre ise romantik ilişkilerde yaşanan çatışmalarda bilinçli farkındalığın önemli bir rolü, geçmiş ile şimdiki zamana dair olayların ve etkileşimlerin algılanmasını ve yorumlanmasını etkileyebilecek katı ve önceden var olan kendilik ve diğerlerine dair bu zihinsel temsillerinin hafifletilmesi ile ilgili olabilir (s. 78). Bilinçli farkındalığın empati ve yakınlıktaki bir artış yoluyla ilişkiyi etkilemesi ve bilinçli farkındalık düzeyi yüksek çiftlerin daha sağlıklı ve istikrarlı bir ilişkiye sahip olmaları daha muhtemel görünmektedir (Karremans, Schellekens ve Kappen, 2017; Wachs ve Cordova, 2007). Yüksek bilinçli farkındalığın olduğu ilişkilerde, memnuniyet ve sevgi gösteren davranışlarda artışların yanı sıra bir dizi yaşam olayında partnerler arası uyumun daha fazla olduğu ileri sürülmektedir (Wachs ve Cordova, 2007). Bu doğrultuda bilinçli farkındalığın romantik ilişkilerde uyumluluk, bağlantılı olma ve yakınlığı artırdığını söylemek mümkündür (Brown vd., 2008).

Yapılan araştırmalar da bilinçli farkındalığın ilişkisel faydalarına yönelik pek çok olumlu kanıt sunmaktadır. Romantik ilişkilerde bilinçli farkındalığın ilişki doyumu (Barnes vd., 2007; Harvey-Knowles, Manusov ve Crowley, 2015; Kappen vd., 2018; Kozlowski, 2012; Lenger, Gordon ve Nguyen, 2016; meta-analiz için bkz: Quinn-Nilas, 2020; Wachs ve Cordova, 2007) ve bağlılık (Harvey-Knowles vd., 2015), empati, perspektif alma ve zor duyguları tanımlama (Wachs ve Cordova, 2007), partner kabulü (Kappen vd., 2018), ilişki kalitesi (Cox, Adler-Baeder, McGill ve Cooper, 2020; Harvey-Knowles vd., 2015), evlilik doyumu (Jones, Welton, Oliver ve Thoburn, 2011), partnerden algılanan destek (Williams ve Cano, 2014), pozitif çatışma stratejilerindeki artış ve negatif çatışma

stratejilerindeki azalma (Harvey-Knowles vd., 2015) gibi birçok faktörle ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır. Ancak belirtmek gerekir ki bu çalışmaların çoğu bireysel düzeydeki, eğilimsel ya da sürekli bilinçli farkındalığın (trait mindfulness) romantik ilişkilerdeki rolünü incelemiştir.

Bilinçli farkındalık, hem doğuştan getirilen bir kapasite (Brown ve Ryan, 2003) hem de eğitim ve yaşam pratiğine adapte edilmesiyle geliştirilebilen bir beceri seti olarak görülmektedir (Baer, Smith ve Allen, 2004). Bu bağlamda eğilimsel bilinçli farkındalık, ana ilişkin farkındalık ve dikkati sürdürülebilir eğilimi ya da nispeten sabit kalan bir özelliği ifade etmektedir (Brown ve Ryan, 2003). Her bireyin değişen oranlarda, zamanlarda ve bağlamlarda bilinçli farkındalığa sahip olduğu söylenebilir. Bireyler genel olarak farkındalık eğilimleri ne olursa olsun, tüm bağlamlarda her zaman veya eşit derecede farkında ve dikkatli değildir. Bu nedenle bireyin farkındalık düzeyini etkileyebilecek bağlamsal faktörleri hesaba katmadan yapılan ölçümler sorunlu olabilir. Diğer sosyal bağlamlarla karşılaştırıldığında, romantik ilişkiler daha büyük bir samimiyet ve yakınlık düzeyi içerdikleri için farklı etkilere sahiptir; bu bağlam hem büyük bir mutluluk kaynağı ve derin bir duygusal acı kaynağı olabilir (Kimmes, Jaurequi, Roberts, Harris ve Fincham, 2020). Bu nedenle, bireylerde bilinçli farkındalık eğilimini arttırmak, her zaman romantik bir partnerin varlığında bilinçli farkında olma eğiliminde bir artışa dönüşmeyebilir. Öyle ki, eğilimsel bilinçli farkındalığa kıyasla romantik ilişkide bilinçli farkındalığın olumlu ilişki kalitesi ile daha güçlü düzeyde bir ilişkiye sahip olduğu bulunmuştur (Kimmes, Jaurequi, May, Srivastava ve Fincham, 2017).

Romantik ilişki bağlamında bilinçli farkındalığı değerlendirmek, çiftler arasındaki karşılıklı bağımlılık nedeniyle de önemlidir. Tanım gereği, romantik ilişkilerde çiftler birbirine bağımlıdır, yani bir partnerin tepkileri diğer partnerin sonuçlarını etkiler ve bunun tersi de geçerlidir (Karremans vd., 2017). Böylesi bir değerlendirme, yakın-duygusal ilişkilerin ikili perspektiften anlaşılmasına daha fazla olanak tanıyabilir. Romantik İlişkide Bilinçli Farkındalık Ölçeği kullanılarak yapılan bir araştırmada kurulan modele göre, ilişki farkındalığı yüksek olan erkeklerin, partnerlerinin de pozitif ilişki kalitesinin yüksek olduğu, benzer şekilde ilişki farkındalığı yüksek olan kadınların partnerlerinin de pozitif ilişki kalitesinin yüksek olma eğiliminde olduğunu görülmüştür (Kimmes vd., 2017). Bu bulgular, nedensel bir etki göstermese de pek çok psikolojik yapı gibi bilinçli farkındalık üzerinde de romantik ilişkilerin karşılıklı bağımlılık ya da döngüsel etkilerinin söz konusu olabileceğini düşündürmektedir.

İlişki bağlamında bilinçli farkında olmak, ilişkiyi doğrudan veya dolaylı olarak etkileyebilecek duygulara ve/veya düşüncelere bilinçli olarak dikkat etmek anlamına gelmektedir (Karremans vd., 2017). Bu doğrultuda, ilişki bağlamında dikkatli olma eğilimini romantik ilişki farkındalığı olarak tanımlayan Kimmes vd. (2017), eğilimsel bilinçli farkındalığı ölçmede yaygın olarak kullanılan Bilinçli Farkındalık Ölçeği'nin (Mindful Attention Awareness Scale [MASS]; Brown ve Ryan, 2003)

maddelerini düzenleyerek yeni bir ölçek geliştirmişlerdir. Ülkemiz alanyazında Türkçeye uyarlanan ve bireysel düzeyde bilinçli farkındalığı ölçen geçerli ve güvenilir ölçme araçları bulunmaktadır. Bunlar: Bilinçli Farkındalık Ölçeği (The Mindful Attention Awareness Scale [MAAS]; Özyeşil, Arslan, Kesici ve Deniz, 2011), Bilişsel ve Duyuşsal Bilinçli Farkındalık Ölçeği-Revize Formu (Cognitive and Affective Mindfulness Scale Revised [CAMS-R]; Çatak, 2012), Beş Boyutlu Bilinçli Farkındalık Ölçeği (Five Facets Mindfulness Questionnaire [FFMQ]; Kınay, 2013), Toronto Bilgece Farkındalık Ölçeği (The Toronto Mindfulness Scale [TMS]; Hisli-Şahin ve Yeniçeri, 2015) ve Bilinçli-Farkındalık Temelli Öz-Yeterlik Ölçeği-Yenilenmiş'tir (Mindfulness-Based Self Efficacy Scale-Revised [MSES-R]; Atalay, Aydın, Bulgan, Taylan ve Özgülük, 2017). Erus ve Deniz (2018) ise evli bireylerin eşi ile olan ilişkisinde kişilerarası bilinçli farkındalık düzeyini ölçmek amacıyla Evlilikte Bilinçli Farkındalık Ölçeği'ni (EBFÖ) geliştirmişlerdir. Bu ölçeğin sadece evli bireylerle olması bir sınırlılıktır. Tüm romantik ilişkileri içine alan, daha geniş gruplarla yapılacak araştırmalar için elverişli olmasından dolayı Romantik İlişkide Bilinçli Farkındalık Ölçeği'nin uyarlanması bir ihtiyaç olarak görülmüştür. Bu çalışmanın amacı Kimmes vd. (2017) tarafından geliştirilen Romantik İlişkide Bilinçli Farkındalık Ölçeği'nin (Relationship Mindfulness Measure) Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışmasını yapmaktır.

Yöntem

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 18 yaş ve üzerinde olup romantik ilişkiye sahip bireyler oluşturmaktadır. Araştırma verileri, üç farklı çalışma grubundan toplanmıştır. Ölçeğin dilsel eşdeğerliğini incelemek için, birinci çalışma grubunda 17 kadın (%56,7) ve 13 erkek (%43,3) olmak üzere 30 katılımcı yer almıştır. Doğrulayıcı faktör analizi, eşdeğer ölçek geçerliği ve Cronbach alfa iç tutarlık güvenilirlik katsayısını incelemek üzere ikinci çalışma grubunda, 249'u kadın (%72,8) ve 93'ü erkek (%27,2) olmak üzere toplam 342 katılımcı yer almıştır. Son olarak ölçeğin test tekrar test güvenilirlik analizleri için ise 24 kadın (%70,6) ve 10 erkek (%29,4) olmak üzere 34 katılımcı, çalışma grubunda yer almıştır. Araştırmaya katılan bireylerin yaş aralığı 18 ile 61 yaş arasında değişmekte olup yaş ortalaması 26.80'dir (S.S.= 6,80). Katılımcıların 23'ü lise (%6,7), 19'u ön lisans (%5,6), 229'u lisans (%66,9) ve 71'i lisansüstü (%20,8) mezundur. Araştırmaya katılan bireylerin 202'sinin kız/erkek arkadaş sahibi olduğu (%59,1), 29'unun sözlü ya da nişanlı olduğu (%8,5) ve 111'inin de evli olduğu (%32,4) belirlenmiştir. Yaşadıkları yerlere göre ise Ege Bölgesi'nden 131 (%38,3), Marmara Bölgesi'nden 118 (%34,5), İç Anadolu Bölgesi'nden 42 (%12,3), Akdeniz Bölgesi'nden 24 (%7), Karadeniz Bölgesi'nden 8 (%2,3) Doğu Anadolu Bölgesi'nden 9 (%2,6) Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nden 10 (%2,9) kişi katılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Romantik İlişkide Bilinçli Farkındalık Ölçeği (RİBFÖ):

Bireylerin romantik ilişki bağlamında bilinçli farkındalık düzeylerini ölçmek için Kimmes vd. (2017) tarafından geliştirilmiştir. Ölçekteki maddeler bireylerin partneriyle ilişkisindeki farkındalık ve dikkatlilik eğilimlerini değerlendiren sorulardan oluşmaktadır. Toplam 5 maddeden oluşan ölçekte, her madde 1=Hemen hemen her zaman ile 6=Hemen hemen hiçbir zaman arasında 6'lı dereceleme ile puanlanmaktadır. Ölçek tek boyutludur ve toplam bir romantik ilişki farkındalığı puanı vermektedir. Ölçekten alınan yüksek puanlar, bireyin romantik ilişki içinde yüksek farkındalığa sahip olduğunu göstermektedir. Ölçeğin psikometrik özellikleri, romantik ilişki içinde olduğunu belirten 185 üniversite öğrencisi ile incelenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre ölçeğin tek boyutlu bir yapıya sahip olduğu ve uyum indekslerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu raporlanmıştır ($\chi^2(5) = 10.26$, $p = .07$; CFI = 0.98; RMSEA = 0.08; SRMR = 0.03). Ölçeğin güvenilirliği için hesaplanan Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı ise .86 olarak bulunmuştur. Ayrıca eşdeğer ölçek geçerliliği incelemesinde, eğilimsel bilinçli farkındalık kontrol edildiğinde dahi romantik ilişki içinde bilinçli farkındalık düzeyinin pozitif ilişki kalitesi, negatif ilişki kalitesi ile kaygılı ve kaçınmacı bağlanmada varyansın önemli bir bölümünü açıkladığı görülmüştür (Kimmes vd., 2017).

Algılanan Romantik İlişki Kalitesi Ölçeği (ARİKÖ):

Fletcher, Simpson ve Thomas (2000) tarafından bireylerin algılanan romantik ilişki kalitesini ölçme amacıyla geliştirilen ARİKÖ, Türkçeye Sağkal ve Özdemir (2018) tarafından uyarlanmıştır. Toplam, 6 maddeden oluşan ve 7'li dereceleme ile puanlanan tek boyutlu bir ölçektir. Ölçekten alınan yüksek puanlar, algılanan genel romantik ilişki kalitesinin arttığına işaret etmektedir. Ölçeğin orijinal formuna ilişkin psikometrik özellikler 200 üniversite öğrencisi ile incelenmiştir. Ölçeğin tek boyutlu bir yapıya sahip olduğu, Cronbach alfa iç tutarlık katsayısının ise birinci çalışmada .88, ikinci çalışmada .85 olarak hesaplandığı raporlanmıştır. Türk kültürüne uyarlama çalışmasında, örneklem grubunu romantik ilişkisi bulunan 366 üniversite öğrencisi oluşturmuştur. Doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre ölçeğin tek boyutlu yapısının doğrulandığını sonucuna ulaşılmıştır [$\chi^2(9) = 22.97$, $p < .05$, $\chi^2 / df = 2.55$, RMSEA = .067, 90% CI [.03, .10], NFI = .98, NNFI = .98, CFI = .99, GFI = .97, AGFI = .93, SRMR = .03]. ARİKÖ'nün Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı ise .86 olarak rapor edilmiştir. Bu çalışma kapsamında da elde edilen güvenilirlik değeri .86 olarak bulunmuştur.

Yakın İlişkilerde Yaşantılar Ölçeği-Kısa Formu (YİYÖ-KF):

Wei, Russell, Mallinckrodt ve Vogel'in (2007) geliştirdiği ve Türkçeye Savcı ve Aysan'ın (2016) uyarladığı ölçek, bireylerin kaygılı ve kaçınan bağlanma düzeylerini ölçmeyi amaçlamaktadır. Toplam 12 maddeden oluşan ölçekte 1., 5., 8. ve 9. maddeler tersten puanlanmaktadır. Orijinal ölçek 7'li dereceleme olarak puanlanırken kullanım kolaylığı sağlama düşüncesiyle Türkçeye 5'li dereceleme

olarak uyarlanmıştır. Ölçeğin alt boyutlarına dair toplam puanları ayrı ayrı elde edilmekte ve alınan puanların yüksek olması ilgili bağlanma tarzının yüksek olduğu anlamı taşımaktadır. Ölçeğin 851 üniversite öğrencisi ile yürütülen orijinal çalışmasında, faktör analizlerine ilişkin bulgular ölçeğin iki boyutlu bir yapıya sahip olduğunu göstermiştir. Ayrıca iç tutarlık katsayıları ise kaygı için .78, kaçınma için .84 olarak hesaplanmıştır (Wei vd., 2007). Türk kültürüne uyarlama çalışmasında, açımlayıcı faktör analizi incelemesinde 362 katılımcı ve doğrulayıcı faktör analizi incelemesinde ise 411 katılımcı yer almıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda “kaygı” ve “kaçınma” olarak adlandırılan iki alt boyutu olduğu belirlenen ölçeğin toplam varyansın %72.1’ini açıkladığı raporlanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda modelin yeterli düzeyde uyum gösterdiği, maddelerin faktör yüklerinin .70 ile .86 arasında dağılım gösterdiği açıklanmıştır. Ölçeğin güvenilirliği için yapılan testlerde Cronbach alfa iç tutarlık değeri .94 olarak bulunurken bu çalışmada iç tutarlığın .65 olduğu belirlenmiştir.

Bilinçli Farkındalık Ölçeği (BİFÖ):

Brown ve Ryan’ın (2003) bireylerin bilinçli farkındalık düzeyini belirlemek adına alanyazına kazandırdığı ölçeği Özyeşil vd. (2011) Türkçeye uyarlamıştır. 15 maddeden oluşan ölçeğin tek alt boyutu bulunmakta ve 6’lı dereceleme ile puanlanmaktadır. Ölçekten alınabilecek puanlar 15 ile 90 puan arasında değişmektedir. Ölçeğin orijinal çalışmasında, açımlayıcı faktör analizi 313 üniversite öğrencisiyle, doğrulayıcı faktör analizi ise 327 üniversite öğrencisi ve 239 yetişkinden oluşan bir çalışma grubuyla yürütülmüştür. Ölçeğin tek boyutlu bir yapıdan oluştuğu sonucuna ulaşılmış [$\chi^2/df = 189.57/90$, GFI = .92, CFI = .91, RMSEA = .058] ve iç tutarlık katsayısı üniversite örnekleme için .82, yetişkin örneklem için .87 olarak hesaplanmıştır (Brown ve Ryan, 2003). Türkçeye uyarlama çalışmasında ise ölçeğin yapı geçerliğinin sağlandığı, madde faktör yükünün ise .48 ile .81 arasında değerler aldığı ifade edilmiştir. Güvenirlik çalışmasından elde edilen bulgulara göre ölçeğin test tekrar test korelasyon değerinin .86 ve Cronbach alfa iç tutarlık değerinin .80 olduğunu raporlanmıştır. Bu araştırma örneklemindeki iç tutarlık katsayısı ise .88 olarak bulunmuştur.

İşlem

Araştırmaya ilişkin etik kurul izni, Afyon Kocatepe Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulundan 27.07.2020 tarihinde alınmıştır. Ardından Romantik İlişkide Bilinçli Farkındalık Ölçeğini geliştiren araştırmacılar ile iletişime geçilip gerekli izinler alınmıştır. Araştırma verileri, uygun örnekleme yöntemiyle 2020 yılında Covid-19 pandemi süreci dolayısıyla çevrimiçi form oluşturularak toplanmıştır. Formun ilk sayfasında katılımcılara araştırma hakkında bilgi verilerek, gönüllü katılım, gizlilik ve diğer tüm haklarının yer aldığı bilgilendirilmiş onam formu sunulmuştur. Bu doğrultuda çalışmaya katılmaya onay veren gönüllü katılımcılardan veriler toplanmıştır.

Ölçek uyarlama aşamaları alanyazında çeşitli şekillerde açıklanmıştır. Bu çalışmada ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik analizi süreçleri, araştırmacılar tarafından Seçer'in (2015) önerdiği aşamalara uygun şekilde planlanmıştır (s. 67).

Çeviri Aşaması

RİBFÖ'nün çeviri çalışmasında, geri çeviri yöntemi kullanılmıştır (Brislin, 1970). Öncelikle ölçeğin orijinal formu İngilizce seviyesi iyi düzeyde olan birbirinden bağımsız Psikolojik Danışma ve Rehberlik alanında doktora derecesine sahip üç uzman ile üç İngiliz Dili uzmanı tarafından Türkçeye çevrilmiştir. Oluşturulan form ise araştırmacılar ile bir Psikolojik Danışma ve Rehberlik alan doktoru ve iki İngiliz Dili uzmanı tarafından tekrardan İngilizceye çevrilmiştir. Araştırmacılar "Dil Geçerliği İnceleme Formu" (Seçer, 2015, s. 70) oluşturarak ölçeğin hem İngilizce hem de elde edilen Türkçe çevirilerini bir araya getirmiştir. Dil Geçerliği İnceleme Formu uzmanlar tarafından karşılaştırılarak çeviri uygunluğu açısından değerlendirilmiş, oy çokluğu ile hem teorik yapıyı daha iyi yansıtan hem de hem de dilsel açıdan daha anlaşılır olan en uygun maddeler seçilerek ölçeğin son formuna karar verilmiştir.

Verilerin Analizi

Analizler öncesinde, kayıp veri ve uç değerlerin olup olmadığı incelenmiştir. Kayıp verilerin bulunmadığı görülmüştür. Ön analizler sırasında tespit edilen 17 uç değer veri setinden çıkarılmıştır. Veriler istatistik paket programına aktarıldıktan sonra analizlere geçmek için ön şart olarak görülen normallik varsayımı incelenmiştir. Tek yönlü normallik varsayımı için basıklık değerleri -.034 ile .86 çarpıklık değeri -.06 ile .088 olarak hesaplanmıştır. Değerlerin ± 1 aralığında olmasıyla verilerin normal dağılıma uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çok değişkenli normallik varsayımı için ise saçılma diyagramı matrisi incelenmiştir. İncelenen dağılımlar elips şeklinde elde edildiğinden çok değişkenli normallik varsayımının da karşılandığı sonucuna ulaşılmıştır. Ölçme araçlarının kuramsal dayanağı bulunsa da başka bir kültüre uyarlama çalışması gerçekleştirilirken tekrar geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılması gerekmektedir (DeVellis, 2014). Bu kapsamda yapılacak olan geçerlik ve güvenilirlik çalışmasında, özgün formu 6'lı dereceleme şeklinde olan Romantik İlişkide Bilinçli Farkındalık Ölçeği'nin hazırlanan Türkçe formunda da yanıtlama düzeni değiştirilmemiştir. Ölçeğin yapı geçerliğini incelemek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi kullanılmıştır. Araştırmada eşdeğer ölçek geçerliği için geçerlik ve güvenilirliği kanıtlanmış olan "Algılanan Romantik İlişki Kalitesi Ölçeği", "Yakın İlişkilerde Yaşantılar Ölçeği-Kısa Formu" ve "Bilinçli Farkındalık Ölçeği" ile RİBFÖ arasındaki ilişkiler Pearson korelasyon analizi yoluyla incelenmiştir. Ölçeğin güvenilirlik analizi için ise Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı ile test tekrar test yöntemi kullanılmıştır. Verilerin analizinde SPSS 23 ve AMOS 25 istatistik paket programları kullanılmıştır. Verilerin analizi için anlamlılık değeri $p < .05$ olarak kabul edilmiştir.

Bulgular

Dilsel Eşdeğerlik Çalışması

Ölçeğin dilsel eşdeğerlik çalışması, İngilizcesi ve Türkçesi iyi seviyede olan 30 katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. İngilizce form katılımcılara uygulandıktan üç hafta sonra Türkçe form uygulanmıştır. İki form arasındaki korelasyon değerlerine Tablo 1’de yer verilmiştir.

Tablo 1. İngilizce ve Türkçe Form Arasındaki İlişki

| | <i>n</i> | <i>X</i> | <i>SS</i> | <i>r</i> |
|----------------|----------|----------|-----------|----------|
| İngilizce Form | 30 | 20.70 | 4.70 | .79** |
| Türkçe Form | 30 | 20.33 | 5.84 | |

** $p < .01$

Tablo 1’e göre, İngilizce ile Türkçe form arasında pozitif yönde yüksek düzeyde ($r = .79$) anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir ($p < .01$). Daha ayrıntılı bir inceleme için maddeler arasındaki korelasyon değerlerinin gösterimine ise Tablo 2’de yer verilmiştir.

Tablo 2. İngilizce ve Türkçe Formda Yer Alan Maddeler Arasındaki İlişki

| <i>Maddeler</i> | <i>n</i> | <i>r</i> | <i>p</i> |
|------------------------|----------|----------|----------|
| TR Madde1 & ING Madde1 | 30 | .53* | .003 |
| TR Madde2 & ING Madde2 | 30 | .65* | .000 |
| TR Madde3 & ING Madde3 | 30 | .66* | .000 |
| TR Madde4 & ING Madde4 | 30 | .40* | .031 |
| TR Madde5 & ING Madde5 | 30 | .41* | .024 |

* $p < .05$

Tablo 2’de görüldüğü gibi, her bir maddenin Türkçe ve İngilizce dillerindeki ifadeleri arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ilişkiler bulunmaktadır ($p < .05$).

Son olarak iki form arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark olup olmadığı t test ile incelenmiştir ve sonuçlar Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3. Dilsel Eşdeğerlik İçin T Test Bulguları

| <i>Maddeler</i> | <i>X</i> | <i>sd</i> | <i>t</i> | <i>p</i> |
|------------------------|----------|-----------|----------|----------|
| TR Madde1 & ING Madde1 | -.03 | 1.43 | -.13 | .90 |
| TR Madde2 & ING Madde2 | .00 | 1.08 | .00 | 1.00 |
| TR Madde3 & ING Madde3 | -.17 | 1.15 | -.80 | .43 |
| TR Madde4 & ING Madde4 | .00 | 1.66 | -.55 | .59 |
| TR Madde5 & ING Madde5 | -.37 | 1.51 | .00 | 1.00 |
| TR Toplam & ING Toplam | -.37 | 3.60 | -.56 | .58 |

T-test sonuçlarına göre Türkçe form puanları ile İngilizce form puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde fark bulunmamıştır ($t_{(29)} = -.56, p > .05$).

Yapı Geçerliği

RİBFÖ’nün orijinal faktör yapısının geçerliği, doğrulayıcı faktör analizi ile test edilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizinde veri ile model arasında uyumun yeterli düzeyde olup olmadığını

incelemek amacıyla birçok uyum indeksine bakılmaktadır. Bu uyum indekslerinin kabul edilebilir ya da mükemmel uyum göstermesi gerekmektedir. Tablo 4'te uyum indeks değerlerinin değerlendirme kriterlerine yer verilmiştir (Hoe, 2008; Hu ve Bentler, 1999; Keith, 2019; Kline, 2015; Marsh, Hau ve Wen, 2004; Meyers, Gamst ve Guarino, 2006; Sümer, 2000; Şimşek, 2007; Wang ve Wang, 2012):

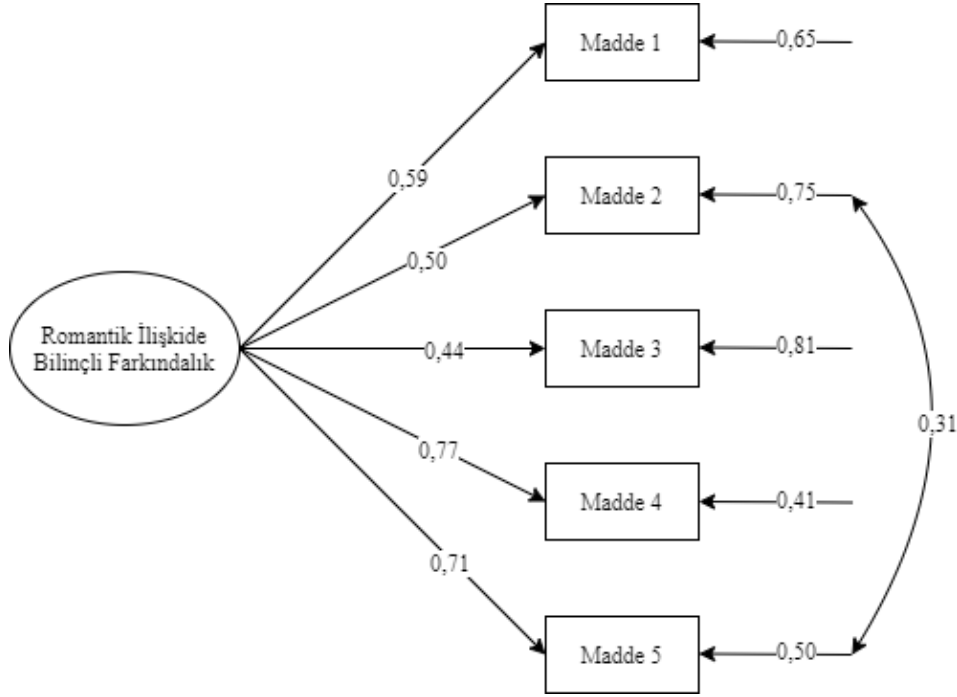
Tablo 4. Model Uygunluğu Değerlendirme Kriterleri

| <i>Uyum İndeksleri</i> | <i>Mükemmel Uyum Değerleri</i> | <i>Kabul Edilebilir Uyum Değerleri</i> |
|------------------------|--------------------------------|--|
| χ^2/sd | $0 \leq \chi^2 / sd \leq 3$ | $2 \leq \chi^2 / sd \leq 5$ |
| RMSEA | $0 \leq RMSEA \leq .05$ | $.05 \leq RMSEA \leq .08$ |
| SRMR | $0 \leq SRMR \leq .05$ | $.05 \leq SRMR \leq .10$ |
| CFI | $.97 \leq CFI \leq 1.00$ | $.95 \leq CFI \leq .97$ |
| GFI | $.95 \leq GFI \leq 1.00$ | $.90 \leq GFI \leq .95$ |
| AGFI | $.90 \leq AGFI \leq 1.00$ | $.85 \leq AGFI \leq .90$ |
| TLI | $.95 \leq TLI \leq 1.00$ | $.90 \leq TLI \leq .95$ |
| NFI | $.95 \leq NFI \leq 1.00$ | $.90 \leq NFI \leq .95$ |

Yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda, model ile veri arasındaki uyumu gösteren uyum indekslerinin RMSEA hariç hepsinde yeterli değerlerde olduğu ($\chi^2= 23,47$, $p= .000$, $sd= 5$, $\chi^2/sd= 4,70$, $GFI= 0,97$, $CFI= 0,95$, $NFI= 0,94$, $TLI= 0,91$, $AGFI= 0,92$, $SRMR= 0,04$, $RMSEA= 0,10$) belirlenmiştir. RMSEA indeksi yeterli seviyede olmadığı için önerilen modifikasyonlar incelenmiş ve bu modifikasyonlar dikkate alınarak madde hata kovaryansları ilişkilendirilmiştir. Modifikasyonların modeli güçlendirmek amacıyla yapıldığı belirtilmiştir (Çapık, 2014). Diğer yandan, yapılan modifikasyonların teorik alt yapıya da uygun olması gerekliliğinin de altı çizilmiştir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2014; Diamantopoulos, Sigua ve Cadogan, 2000). Bu doğrultuda öncelikle madde 2 ile madde 5 göstergelerinin, teorik olarak romantik ilişki farkındalığı yapısını yansıtmadaki uygunluğu tartışılmıştır. Her iki maddenin de birbirine kısmen yakın bir davranışsal gösterge olduğu, temelde bireyin romantik partneriyle birlikteyken dikkatini vermeksizin iletişim kurmasını ifade ettiği görünmüştür. Sağlıklı iletişim kurma, romantik ilişkilerin kalitesinde önemli bir belirleyicidir. Nitekim kişinin partneriyle nasıl iletişim kurduğu ve partneri nasıl dinlediği romantik ilişkilerin durumu hakkında bilgi veren ilişki bir mesaj biçimi olarak görülebilir. Bu bağlamda bilinçli farkındalık daha olumlu ilişki sonuçları artıran pozitif sosyal davranışlardan biri olarak ele alınmıştır (Manusov, Stofleth, Harvey ve Crowley, 2020). Bilinçli farkındalığın düşük olması, zamanla alışkanlık haline alıp otomatik tepki verme kalıplarına dönüşebilen davranışlara yol açabilmektedir ve bu durum iyi oluş üzerinde zararlı etkileri beraberinde getirebilmektedir (Williams, Teasdale, Segal ve Kabat-Zinn, 2015). Romantik ilişkide dikkat verilmeden yapılan sohbetler ve davranışlar da romantik ilişkide iyi oluşu etkileyebilir. Her iki madde kavramın bu yönünü yansıttığı için madde 2 ile madde 5 arasında ilişkilendirme yapılarak doğrulayıcı faktör analizi tekrarlanmıştır. Bu analiz sonucunda ulaşılan bulgular model uyum değerlerinin kabul edilebilir ya da mükemmel uyum değerlerinde olduğunu göstermiştir. Başka bir deyişle, model ile veri arasında yeterli düzeyde uyum sağlanmıştır

($\chi^2= 9,03$, $p= .000$, $sd= 4$, $\chi^2/sd= 2,26$, $GFI= 0,99$, $CFI= 0,99$, $NFI= 0,98$, $TLI= 0,97$, $AGFI= 0,96$, $SRMR= 0,03$, $RMSEA= 0,06$).

Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda RİBFÖ'nün standartlaştırılmış madde tahminleri Şekil 1'de gösterilmiştir:



Şekil 1. Romantik İlişkide Bilinçli Farkındalık Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Şeması

Şekil 1'de, Romantik İlişkide Bilinçli Farkındalık Ölçeği'nde bulunan her bir maddenin anlamlı parametre tahmin edicisi olduğu saptanmıştır ($p < .05$). Ölçeğin beş maddesine ait olan madde tahmin değerlerinin .44 ile .77 arasında olduğu ve madde 2 ile madde 5'in hata kovaryansları ilişkilendirildiğinde ortaya çıkan ilişki katsayısının .31 olduğu tespit edilmiştir.

Eşdeğer Ölçek Geçerliği

Romantik İlişkide Bilinçli Farkındalık Ölçeği'nin eşdeğer ölçek geçerliği, alanyazında daha önceden geçerlik ve güvenilirliği kanıtlanan ölçekler ile ilişkisine bakılarak test edilmiştir. Bu doğrultuda benzer ölçekler olarak "Algılanan Romantik İlişki Kalitesi Ölçeği", "Yakın İlişkilerde Yaşantılar Ölçeği-Kısa Formu" ve "Bilinçli Farkındalık Ölçeği" kullanılmıştır. Değişkenlerin öncelikle toplam puanları alınarak normallik varsayımı incelenmiştir. Normallik testinde ölçeklerin çarpıklık ve basıklık katsayılarının ± 1 arasında değer alması, verilerin normal dağılıma uygun olduğunu göstermektedir. RİBFÖ ve eşdeğer olarak ele alınan ölçek puanları arasındaki ilişki, Pearson momentler çarpımı korelasyon analizi ile incelenmiştir. Bu analizden elde edilen bulgular Tablo 5'te gösterilmiştir:

Tablo 5. Eşdeğer Ölçek Geçerliğine İlişkin Ortalama, Standart Sapma Puanları ve Korelasyon Katsayıları

| | X | SS | (1) | (2) | (3) | (4) |
|---------------------|-------|-------|--------|--------|--------|-------|
| RİBFÖ (1) | 22.11 | 5.01 | | | | |
| YİYÖ-KF Kaçınma (2) | 11.57 | 3.75 | -.27** | | | |
| YİYÖ-KF Kaygı (3) | 14.12 | 2.54 | -.28** | .14** | | |
| ARİKÖ (4) | 36.57 | 5.00 | .37** | -.67** | -.14** | |
| BİFÖ (5) | 60.89 | 11.92 | .61** | -.19** | -.21** | .25** |

**p < .01, RİBFÖ: Romantik İlişkide Bilinçli Farkındalık Ölçeği, YİYÖ: Yakın İlişkilerde Yaşantı Ölçeği-Kısa Formu, ARİKÖ: Algılanan Romantik İlişki Kalitesi Ölçeği, BİFÖ: Bilinçli Farkındalık Ölçeği

Tablo 7'ye göre, RİBFÖ'nün YİYÖ-KF'nin alt boyutları olan kaçınma ($r = .07$) ve kaygı ($r = .08$) alt boyutları arasında negatif yönde düşük düzeyde; ARİKÖ ile arasında pozitif yönde orta düzeyde ($r = .14$) ve BİFÖ ile pozitif yönde yüksek düzeyde ($r = .37$) anlamlı ilişkiler saptanmıştır ($p < .01$).

Güvenirlilik

RİBFÖ'nün güvenirliğini incelemek amacıyla hem Cronbach alfa değeri hem test tekrar test güvenirlik katsayıları hesaplanmıştır. Araştırmada 342 katılımcıdan elde edilen verilerle hesaplanan Cronbach alfa güvenirlik katsayısı .75 olarak bulunmuştur.

Test tekrar test analizi için ise 34 katılımcıya üç hafta arayla uygulanan ölçekten elde edilen korelasyon bulgularına Tablo 6'da ve t test bulgularına Tablo 7'de yer verilmiştir:

Tablo 6. Test Tekrar Test Analizinden Elde Edilen Ortalama, Standart Sapma, Korelasyon Bulgusu

| | X | SS | r | p |
|----------------|-------|------|-------|------|
| RİBFÖ Ön Test | 22 | 5.60 | | |
| RİBFÖ Son Test | 20.91 | 5.98 | .82** | .000 |

**p < .01

Tablo 6'ya göre ön test ve son test puanları arasında pozitif yönde yüksek düzeyde anlamlı ilişkiler bulunmaktadır ($r = .82$, $p = .000$).

Tablo 7. Test Tekrar Test Analizi Sonucunda T Test Bulguları

| | X | SS | t | sd | p |
|--------------------------|------|------|------|----|-----|
| RİBFÖ Ön Test – Son Test | 1.09 | 3.45 | 1.84 | 33 | .08 |

T test sonuçlarına göre, RİBFÖ'nün üç hafta ara ile uygulanan ön ve son test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($t_{(33)} = 1.84$, $p > .05$).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmanın amacı, Romantik İlişkide Bilinçli Farkındalık Ölçeği'nin (RİBFÖ) Türkçeye uyarlanması ve psikometrik özelliklerinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda ölçeğin dilsel eşdeğerliği, yapı geçerliği, eşdeğer ölçek geçerliği ve iç tutarlılığı incelenmiştir. Yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda, model uyum indekslerinin RMSEA hariç diğer değerlerin yeterli uyumu gösterdiği ortaya çıkmıştır. Yapılan modifikasyon analizi sonucunda ulaşılan bulgular, modelin uyum

değerlerinin kabul edilebilir ya da mükemmel uyum değerlerinde olduğunu göstermiştir. Ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı .75 ve test-tekrar test güvenilirliği ise .82 olarak hesaplanmıştır. Genel bir kabul olarak, iç tutarlık katsayısının minimum .70 olması ve üç hafta ara ile yapılan test tekrar test korelasyonlarının ise minimum .50 olması önerilmektedir (Robinson, Shaver ve Wrighsman, 1991). Ölçek ile yapılan ölçümlerin geçerliği ve güvenilirliğine ilişkin elde edilen sonuçlar, ölçeğin romantik ilişkisi bulunan genç yetişkin ve yetişkin yaş grupları üzerinde uygulanabilir nitelikte olduğunu göstermektedir. Ayrıca bu bulgular Kimmes vd. (2017) tarafından geliştirilen ölçeğin orijinal formuyla tutarlıdır.

Eşdeğer-ölçüt geçerliği çalışmasında, RİBFÖ'nün YİYÖ-KF ile ölçülen kaçınma bağlanma stili ve kaygılı bağlanma stili arasında negatif yönde düşük düzeyde bir ilişkiye sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Bu bulgu Kimmes vd. (2017) bulgularıyla tutarlıdır. Romantik ilişki içinde olan çiftlerle yapılan pek çok araştırmada eğilimsel bilinçli farkındalık ile kaygılı ve kaçınan bağlanma stilleri arasında negatif yönlü anlamlı ilişkiler olduğu raporlanmıştır (Hertz, Laurent ve Laurent, 2015; Saavedra, Chapman ve Rogge, 2010). Buna karşın romantik ilişki farkındalığı ile bağlanma stillerine yönelik çalışmalar bulunmamaktadır. Bağlanma stillerinin bilinçli farkındalıkla yakından ilişkili olduğu; güvenli bağlanma ile güvenlik hissi ve kişilerarası güven duygusunun, bilinçli farkındalık geliştirme yatkınlığını etkileyebileceği düşünülmektedir (Parker, Watson, Epel ve Siegel, 2015). Romantik ilişki farkındalığı ve bağlanma stillerinin ilişkisini incelemek var olan bilgi birikimini genişletebilir. Araştırmanın bir diğer bulgusuna göre, Algılanan İlişki Kalitesi Ölçeği (ARİKÖ) ve RİBFÖ arasında pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki vardır. Bu bulgu RİBFÖ'nün kullanıldığı, romantik ilişkide bilinçli farkındalığın psikolojik ve ilişkisel iyi oluş ile ilişkisinin araştırıldığı araştırma sonuçlarıyla tutarlıdır (Kimmes vd., 2020). İlgili araştırmanın bulgularına göre hem erkekler hem de kadınlar için daha yüksek romantik ilişki farkındalığı daha yüksek pozitif ilişki kalitesi ile ilişkilidir. Bunun yanında literatürde romantik ilişkilerde partnerlerin bireysel-eğilimsel bilinçli farkındalığının ve ilişki kalitesinin incelendiği çalışmalar mevcuttur (Cox vd., 2020; Harvey-Knowles vd., 2015). Ancak RİBFÖ'nün kullanıldığı sözü edilen araştırmanın beklenmedik bir bulgusu kadınlarda eğilimsel farkındalığın pozitif ilişki kalitesi ile ters yönlü bir ilişkisi olmasıydı. Bu bulgu, romantik ilişkilerin karşılıklı bağımlılık etkisinin yani partnerlerin tepkilerinin ve değerlendirmelerinin birbirlerini karşılıklı olarak etkilemesinin bir göstergesi olabilir (Karremans vd., 2017). Dolayısıyla, hem eğilimsel hem de ilişkisel bilinçli farkındalığı değerlendiren ölçüm araçları dâhil edilerek yapılacak bir çalışma daha ayrıntılı bilgileri olanaklı kılabilir. Ayrıca çiftlerle çalışan ve farkındalık temelli müdahaleler kullanan klinisyenlerin, belirli bir müdahaleyi seçtiklerinde bunun birey ve çift üzerindeki etkisini dikkate almaları gerekebilir (Kimmes vd., 2020). Eşdeğer ölçek geçerliği çalışmasının son bulgusuna göre ise RİBFÖ ile ölçülen romantik ilişki farkındalığı ve BİFÖ ile

ölçülen eğilimsel bilinçli farkındalık pozitif yönde yüksek düzeyde anlamlı ilişkilere sahiptir. Bu bulgu yapılan çalışmalarla da tutarlık göstermiştir (Kimmes vd., 2017; Kimmes vd., 2020). Bununla birlikte Kimmes vd.'nin (2020) araştırma sonuçlarına göre romantik ilişki farkındalığı, eğilimsel bilinçli farkındalık kontrol edildikten sonra bile, pozitif ilişki kalitesi, negatif ilişki kalitesi, kaygılı bağlanma ve kaçınan bağlanmadaki varyansın önemli bir bölümünü açıklamıştır. Bu bulgu, eğilimsel bilinçli farkındalığın romantik ilişki bağlamından etkilenebileceğine işaret eder niteliktedir. Ülkemizde de bu bulgunun incelenmesi önerilebilir. Güvenirlik çalışmasında, Cronbach alfa katsayısı .75 ve test-tekrar test güvenirliliği .82 olarak hesaplanması RİBFÖ'nün güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermiştir. Ayrıca, mevcut araştırmada elde edilen bulgular, orijinal çalışmadaki (Kimmes vd., 2017) araştırma bulgularıyla da tutarlık göstermiştir.

Alanyazında romantik ilişkiler kapsamında yapılan çoğu çalışmanın eğilimsel bilinçli farkındalığı ele aldığı görülmektedir. RİBFÖ, romantik ilişkilerin ikili perspektifini de hesaba katmayı amaçlaması bakımından değerlidir. Romantik ilişkiye sahip bireylerin bilinçli farkındalığı inceleniyorsa eğilimsel bilinçli farkındalık ölçekleri operasyonel kavramlaştırmayı sağlayabilir; ancak romantik ilişki içinde yer alan ilişki doyumu, ilişki kalitesi, çatışma çözme, stresle başa çıkma gibi faktörler inceleniyorsa ilişki farkındalığı ölçeğini kullanmak kavramın operasyonel karşılığını daha güçlü şekilde yakalayabilir. Örneğin bilinçli farkındalık temelli müdahale programlarının da ilişki memnuniyeti, özerklik, bağlantılılık, yakınlık, partnerlerin kabulü, ilişki stresi, somatik ve psikolojik sıkıntılar üzerinde olumlu etkileri olduğu raporlanmıştır (Carson, Carson, Gil ve Baucom, 2004; Vajda ve Kiss, 2016). Ayrıca yapılan çalışmalar, bilinçli farkındalığı artırmaya yönelik pratiklerin romantik ilişki içinde çiftlerin bireysel olarak iyi oluşu artırdığını (Carson vd., 2004), meditasyon yapmayan partnerlerde olumsuz duygulanımın, eşlerinin meditasyon yaptığı günlerde daha düşük olduğunu ve eşlerinin meditasyon yaptığı haftalarda da azaldığını göstermiştir (May, Ostafin ve Snippe, 2020). Bireysel pratiklerin yanında çift düzeyinde yapılan bilinçli farkındalık pratiklerinin romantik ilişki sağlığındaki etkileri dikkat çekicidir. Çift düzeyindeki bilinçli farkındalık uygulamalarından bazıları şefkat meditasyonu (loving-kindness meditation), ikili gözlere odaklanma egzersizi (dyadic eye-gazing exercise), partner yoga ve senkronize solunum almadır (Carson vd., 2004; Gambrel ve Piercy, 2015). Ülkemizde bilinçli farkındalık temelli programların farklı gruplarla etkisi üzerinde çalışılmış ancak romantik ilişki içinde olan çiftler üzerindeki etkisi incelenmemiştir. Bu müdahale ve programların bireysel olarak olumlu etkisi kanıtlanmışsa da romantik ilişki bağlamına etkisi araştırılmaya değerdir. Bununla birlikte, değinildiği üzere sağlıklı ve tatmin edici romantik ilişkileri teşvik etmek amacıyla geliştirilmiş bilinçli farkındalık temelli programlar ve müdahalelerin etkinliğini inceleyen araştırmalar olumlu pek çok sonuca işaret etse de ilişki sonuçları üzerindeki etkileri açısından karışık sonuçlar veren bazı çalışmalar da mevcuttur (Gambrel ve Piercy, 2015). Bunun bir

nedeni, bilinçli farkındalığı ölçmek amacıyla kullanılan değerlendirme araçlarının romantik ilişki bağlamındaki farkındalığı tam olarak yansıtmaması olabilir. Romantik ilişkilerin işlevselliğini artırmada yararlanılan bilinçli farkındalık temelli müdahalelerin ve programların temel amaçlarından biri, bireysel bir düzeyden ziyade ilişki içindeki olumlu sonuçlarını artırmaktır. Bu doğrultuda oluşturulacak müdahale ve programların, romantik ilişkide bilinçli farkındalık üzerindeki etkilerini incelemek daha isabetli olabilir. Belki de en dikkat çekici araştırma alanı uzun süreli romantik ilişki yaşayan çiftlerin ilişki bilincini incelemek olabilir. Zamanla rutine dönen alışkanlık kalıpların, ilişkilere ve özellikle evlilik yaşamına taşındığını söylemek mümkündür. Duygusal, bilişsel ve davranışsal olarak otomatik ve alışkanlık haline almış örtük tepki verme yollarını fark etme ve bunları izlemeyi sağlamasıyla bilinçli farkındalık, çiftlerin etkileşim süreçlerinde olumlu etkilere sahip olabilir (Karremans vd., 2017). Ayrıca romantik ilişkilerin yalnızca sorunlu yönlerini incelemek ya da sorun yaşayan çiftlerin ilişkisini iyileştirmeye çalışmanın yanında iyi işlev gösteren, sağlıklı ilişkilerin niteliğini sürdürmek ve artmak da oldukça önemli olabilir. Örneğin artan ilişki niteliği, halihazırda iyi işlev gösteren çiftlerin yaşam zorluklarının üstesinden gelme yeteneklerini güçlendirebilir ve ebeveynlik becerileri iyileştirebilir (Carson vd., 2004; Wenzel ve Harvey, 2001). Bu doğrultuda pozitif psikoloji perspektifinden iyi işlev gösteren çiftlerin güçlü yanlarının araştırılması ve bu çalışmalarda güçlü bir ilişki kaynağı olan bilinçli farkındalığın da incelenmesi, bu alandaki bilgi birikimine katkı sağlayabilir.

Bu araştırmanın sonuçları değerlendirilirken bazı sınırlılıklar da göz önünde bulundurulmalıdır. Araştırmanın bir sınırlılığı, çalışma grubunda kadın katılımcıların sayıca daha fazla olmasıdır. Bir diğer sınırlılık araştırma sürecinin başladığı dönemin pandemi nedeniyle eğitim, çalışma ve sosyal yaşamın sınırlandırılmasına denk gelmesidir. Bu dönem psikolojik pek çok zorluğun yaşandığı olağanüstü bir dönem olmuştur. Bu doğrultuda çalışmanın tekrarlanması önemlidir. Sınırlılıklara karşın, RİBFÖ'nün romantik ilişki bağlamında bilinçli farkındalığı değerlendirmede kullanılabilecek kısa, geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir.

Kaynaklar

- Atalay, Z., Aydın, U., Bulgan, G., Taylan, R. D., & Özgülük, S. B. (2017). Bilinçli-Farkındalık Temelli Öz-Yeterlik Ölçeği-Yenilenmiş (BFÖÖ-Y): Türkiye uyarlama çalışması. *Elementary Education Online*, 16(4), 1803-1815. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2017.342994>
- Baer, R. A., Smith, G. T., & Allen, K. B. (2004). Assessment of mindfulness by self-report: The Kentucky Inventory of Mindfulness Skills. *Assessment*, 11(3), 191-206. <https://doi.org/10.1177/1073191104268029>

- Barnes, S., Brown, K. W., Krusemark, E., Campbell, W. K., & Rogge, R. D. (2007). The role of mindfulness in romantic relationship satisfaction and responses to relationship stress. *Journal of Marital and Family Therapy*, 33(4), 482–500. <https://doi.org/10.1111/j.1752-0606.2007.00033.x>
- Bishop, S. R., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N. D., Carmody, J., ..., & Devins, G. (2004). Mindfulness: A proposed operational definition. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 11(3), 230–240. <https://doi.org/10.1093/clipsy.bph077>
- Brislin, R. W. (1970). Back-translation for cross-cultural research. *Journal of Crosscultural Psychology*, 1(3), 185-216. <https://doi.org/10.1177/135910457000100301>
- Brown, K. W., & Ryan, R. M. (2003). The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84, 822-848. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.84.4.822>
- Brown, K. W., Ryan, R. M., & Creswell, J. D. (2007). Mindfulness: Theoretical foundations and evidence for its salutary effects. *Psychological Inquiry*, 18(4), 211-237. <https://doi.org/10.1080/10478400701598298>
- Brown, K. W., Ryan, R. M., Creswell, J. D., & Niemiec, C. P. (2008). Beyond me: Mindful responses to social threat. H. A. Wayment, & J. J. Bauer (Ed.). *Transcending self-interest: Psychological explorations of the quiet ego* içinde (s. 75-84). Washington DC: American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/11771-007>
- Carson, J. W., Carson, K. M., Gil, K. M., & Baucom, D. H. (2004). Mindfulness-based relationship enhancement. *Behavior Therapy*, 35, 471-494. [https://doi.org/10.1016/S0005-7894\(04\)80028-5](https://doi.org/10.1016/S0005-7894(04)80028-5)
- Cox, C. C., Adler-Baeder, F., McGill, J., & Cooper, E. (2020). The influence of anxiety and mindfulness on relationship quality: An investigation of comparative and dyadic effects. *Mindfulness*, 11, 1956-1966. <https://doi.org/10.1007/s12671-020-01404-8>
- Çapık, C. (2014). Geçerlik ve güvenirlik çalışmalarında doğrulayıcı faktör analizinin kullanımı. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, 17(3), 196-205. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/29691> sayfasından erişilmiştir.
- Çatak, P. D. (2012). The Turkish version of Cognitive and Affective Mindfulness Scale-Revised. *Europe's Journal of Psychology*, 8(4), 603-619. <https://doi.org/10.5964/ejop.v8i4.436>
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları* (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- DeVellis, R. F. (2014). *Ölçek geliştirme kuram ve uygulamalar*. (T. Totan, Çev. Ed.). Ankara: Nobel Yayıncılık.

- Diamantopoulos, A., Siguaw, J. A., & Cadogan, J. W. (2000). Export performance: The impact of cross-country export market orientation. J. P. Workman Jr., & W. D. Perreault Jr. (Ed.), *Marketing theory and application. Proceedings of the American Marketing Association Winter Conference* içinde (c. 11, s. 177-178). Chicago: American Marketing Association.
- Diener, E., Gohm, C. L., Suh, E., & Oishi, S. (2000). Similarity of the relations between marital status and subjective well-being across cultures. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 31, 419–436. <https://doi.org/10.1177/0022022100031004001>
- Erus, S. M., & Deniz, M. E. (2018). Evlilikte Bilinçli Farkındalık Ölçeğinin geliştirmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *The Journal of Happiness & Well-Being*, 6(2), 96-113.
- Fletcher, G. J. O., Simpson, J. A., & Thomas, G. (2000). The measurement of Perceived Relationship Quality Components: A confirmatory factor analytic approach. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26(3), 340-354. <https://doi.org/10.1177/0146167200265007>
- Gambrel, L. E., & Piercy, F. P. (2015). Mindfulness-based relationship education for couples expecting their first child—Part 1: A randomized mixed-methods program evaluation. *Journal of Marital and Family Therapy*, 41(1), 5–24. <https://doi.org/10.1111/jmft.12066>
- Harvey-Knowles, J., Manusov, V., & Crowley, J. (2015). Minding your matters: Predicting satisfaction, commitment, and conflict strategies from trait mindfulness. *Interpersonal*, 9, 44–58. <https://doi.org/10.5964/ijpr.v9i1.168>
- Hayes, A. M., & Feldman, G. (2004). Clarifying the construct of mindfulness in the context of emotion regulation and the process of change in therapy. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 11, 255–262. <https://doi.org/10.1093/clipsy.bph080>
- Heppner, W. L., Spears, C. A., Vidrine, J. I., & Wetter, D. W. (2015). Mindfulness and emotion regulation. B. D. Ostafin, B. F. Meier, & M. D. Robinson (Ed.) *Handbook of mindfulness and self-regulation* içinde (s. 107-120). New York: Springer.
- Hertz, R. M., Laurent, H. K., & Laurent, S. M. (2015). Attachment mediates effects of trait mindfulness on stress responses to conflict. *Mindfulness*, 6, 483-489. <https://doi.org/10.1007/s12671-014-0281-Z>
- Hisli-Şahin, N. H., & Yeniçeri, Z. (2015). Farkındalık üzerine üç araç: Psikolojik farkındalık, bütünlüyci kendilik farkındalığı ve Toronto bilgece farkındalık ölçekleri. *Türk Psikoloji Dergisi*, 30(76), 48-64.
- Hoe, S. L. (2008). Issues and procedures in adopting structural equation modeling technique. *Journal of Applied Quantitative Methods*, 3(1), 76-83.

- Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Jones, K. C., Welton, S. R., Oliver, T. C., & Thoburn, J. W. (2011). Mindfulness, spousal attachment, and marital satisfaction: A mediated model. *The Family Journal*, 19, 357-361. <https://doi.org/10.1177/1066480711417234>
- Kabat-Zinn, J. (1990). *Full catastrophe living: Using the wisdom of your body and mind to face stress, pain, and illness*. New York: Dell.
- Kappen, G., Karremans, J. C., Burk, W. J., & Büyükcan-Tetik, A. (2018). On the association between mindfulness and romantic relationship satisfaction: the role of partner acceptance. *Mindfulness*, 9, 1543-1556. <https://doi.org/10.1007/s12671-018-0902-7>
- Karremans, J. C., Schellekens, M. P., & Kappen, G. (2017). Bridging the sciences of mindfulness and romantic relationships. *Pers Soc Psychol Rev*, 21(1), 29-49. <https://doi.org/10.1177/1088868315615450>
- Keith, T. Z. (2019). *Multiple regression and beyond: An introduction to multiple regression and structural equation modeling* (3. Baskı). New York: Taylor & Francis Group.
- Keng, S. L., Smoski, M. J., & Robins, C. J. (2011). Effects of mindfulness on psychological health: A review of empirical studies. *Clinical Psychology Review*, 31, 1041-1056. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2011.04.006>
- Kınay, F. (2013). *Beş boyutlu bilinçli farkındalık ölçeğini Türkçe'ye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışması* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Kimmes, J. G., Jaurequi, M. E., May, R. W., Srivastava, S., & Fincham, F. D. (2017). Mindfulness in the context of romantic relationships: Initial development and validation of the Relationship Mindfulness Measure. *Journal of Marital and Family Therapy*, 44(4), 575-589. <https://doi.org/10.1111/jmft.12296>
- Kimmes, J. G., Jaurequi, M. E., Roberts, K., Harris, V. W., & Fincham, F. D. (2020). An examination of the association between relationship mindfulness and psychological and relational well-being in committed couples. *J Marital Fam Ther*, 46(1), 30-41. <https://doi.org/10.1111/jmft.12388>
- Kline, R. B. (2015). *Principles and practice of structural equation modeling* (4. Baskı). New York: The Guilford Press.
- Kozlowski, A. (2012). Mindful mating: Exploring the connection between mindfulness and relationship satisfaction. *Sexual and Relationship Therapy*, 28, 1-13. <https://doi.org/10.1080/14681994.2012.748889>

- Lenger, K. A., Gordon, C. L., & Nguyen, S. P. (2016). Intra-individual and cross-partner associations between the five facets of mindfulness and relationship satisfaction. *Mindfulness, 8*, 171-180. <https://doi.org/10.1007/s12671-016-0590-0>
- Manusov, V., Stofleth, D., Harvey, J. A., & Crowley, J. P. (2020). Conditions and consequences of listening well for interpersonal relationships: Modeling active-empathic listening, social-emotional skills, trait mindfulness, and relational quality. *International Journal of Listening, 34*(2), 110-126. <https://doi.org/10.1080/10904018.2018.1507745>
- Marsh, H. W., Hau, K., & Wen, Z. (2004). In search of golden rules: Comment on hypothesis testing approaches to setting cutoff values for fit indexes and dangers in overgeneralizing Hu and Bentler's (1999) findings. *Structural Equation Modeling, 11*, 320-341. https://doi.org/10.1207/s15328007sem1103_2
- May, C. J., Ostafin, B. D., & Snippe, E. (2020). Mindfulness meditation is associated with decreases in partner negative affect in daily life. *Eur J Soc Psychol. 50*, 35-45. <https://doi.org/10.1002/ejsp.2599>
- Meyers, L. S., Gamst, G., & Guarino, A. J. (2006). *Applied multivariate research. Design and interpretation*. California: Sage Publication.
- Ögel, K. (2015). *Farkındalık (ayırısama) ve kabullenme temelli terapiler bilişsel davranışçı psikoterapilerde üçüncü dalga*. (2 baskı). Ankara: HYB Yayıncılık.
- Özyeşil, Z., Arslan, C., Kesici, Ş., & Deniz, M. E. (2011). Bilinçli Farkındalık Ölçeği'ni Türkçe'ye uyarlama çalışması. *Eğitim ve Bilim, 36*(160), 225-235.
- Parker, S. C., Watson, B. W., Epel, E. S., & Siegel, D. J. (2015). The science of presence: a central mediator of the interpersonal benefits of mindfulness. K. W. Brown, R. M. Ryan, & J. D. Creswell (Ed.). *Handbook of mindfulness: theory, research, and practice* içinde (s. 245-265). New York, NY: The Guilford Press.
- Quinn-Nilas, C. (2020). Self-reported trait mindfulness and couples' relationship satisfaction: A meta-analysis. *Mindfulness, 11*, 835-848. <https://doi.org/10.1007/s12671-020-01303-y>
- Robinson, J. P., Shaver, P. R., & Wrightsman, S. L. (1991). Criteria for scale selection and evaluation. J. P. Robinson, P. R. Shaver, & L. S. Wrightsman (Ed.). *Measures of personality and social psychological attitudes* içinde (s. 1-16). San Diego, CA: Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-590241-0.50005-8>
- Roemer, L., Williston, S. K., & Rollins, L. G. (2015). Mindfulness and emotion regulation. *Current Opinion in Psychology, 3*, 52-57. <https://doi.org/10.1016/j.copsy.2015.02.006>

- Saavedra, M. C., Chapman, K. E., & Rogge, R. D. (2010). Clarifying links between attachment and relationship quality: Hostile conflict and mindfulness as moderators. *Journal of Family Psychology, 24*(4), 380–390. <https://doi.org/10.1037/a0019872>
- Sağkal, A. S., & Özdemir, Y. (2018). Algılanan Romantik İlişki Kalitesi Ölçeği'nin (ARİKÖ) Türkçe'ye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 46*, 22-40.
- Savcı, M., & Aysan, F. (2016). Yakın İlişkilerde Yaşantılar Ölçeği Kısa Formu'nun Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *VIII. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi* içinde (s. 837-846). Çanakkale.
- Seçer, İ. (2015). *Psikolojik test geliştirme ve uyarlama SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları, 3*(6), 49-74.
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş (Temel ilkeler ve LISREL uygulamaları)*. Ankara: Ekinoks Yayıncılık.
- Thomas, C. (2011). *A review of the relationships between mindfulness, stress, coping styles and substance use among university student.* (PhD Thesis) https://ro.ecu.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://www.google.com/&httpsredir=1&article=1032&context=theses_hons sayfasından erişilmiştir.
- Vajda D., & Kiss E. C. (2016). Effects of a Mindfulness Based Intervention on psychological distress and romantic relationships: Results of a pilot study. *J. Community Med Public Health Care, 3*(1), 1-6. <https://doi.org/10.24966/CMPH-1978/100014>
- Wachs, K., & Cordova, J. V. (2007). Mindful relating: Exploring mindfulness and emotion repertoires in intimate relationships. *Journal of Marital and Family Therapy, 33*, 464–481. <https://doi.org/10.1111/j.1752-0606.2007.00032.x>
- Wang, J., & Wang, X. (2012). *Structural equation modeling: Applications using Mplus*. Southern Gate: Higher Education Press.
- Wei, M., Russell, D. W., Mallinckrodt, B., & Vogel, D. L. (2007). The Experiences in Close Relationship Scale (ECR)-Short form: Reliability, validity, and factor structure. *Journal of Personality Assessment, 88*(2), 187-204. <https://doi.org/10.1080/00223890701268041>
- Wenzel, A., & Harvey, J. (2001). Introduction: The movement toward studying the maintenance and enhancement of close romantic relationships. J. Harvey, & A. Wenzel (Ed.). *Close romantic*

relationships: Maintenance and enhancement içinde (s. 1–10). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Williams, A. M., & Cano, A. (2014). Spousal mindfulness and social support in couples with chronic pain. *The Clinical Journal of Pain*, 30(6), 528–535. <https://doi.org/10.1097/AJP.0000000000000009>

Williams, M., Teasdale, J., Segal, Z., & Kabat-Zinn, J. (2015). *İyi hissetme sanatı kronik mutsuzlukla baş etme rehberi*. (Z. H. Haktanır, Çev.) İstanbul: Diyojen Yayıncılık.

Extended Summary

Mindfulness is the attitude of paying attention to current experiences that are developed consciously and willingly. The distinctive aspect of this attentive attitude is to approach all internal and external experiences in an open and accepting manner, without judgment, and not to react quickly (Bishop et al., 2004; Kabat-Zinn, 1990). The contributions of mindfulness on romantic relationships, which is associated with many positive results, especially well-being, psychological and physical health, has also been a remarkable area of research in recent years. It is possible to say that mindfulness has numerous contributions to romantic relationships. Studies have shown that mindfulness increases the functionality of relationships by providing a functional emotional repertoire (Wachs & Cordova, 2007), increasing relationship satisfaction (Barnes, Brown, Krusemark, Campbell, & Rogge, 2007; Kappen, Karremans, Burk, & Büyükcan-Tetik, 2018; Lenger, Gordon & Nguyen, 2016), and reducing conflict and emotional stress (Harvey-Knowles, Manusov, & Crowley, 2015; Kappen et al., 2018). What draws attention in these studies is that mindfulness is measured as a general capacity or a tendency (trait mindfulness).

Mindfulness can be seen both as a capacity that is naturally present in all humans but at varying rates (Brown & Ryan, 2003), and as skills acquired through mindfulness practices (Baer, Smith, & Allen, 2004). Although a natural capacity is mentioned, individuals may not have the same mindfulness in all contexts. Internal and external factors affecting the individual in each context may be determinant. In this direction, attention has been drawn to the importance of evaluating mindfulness in different contexts in recent years. Mindfulness in the context of the romantic relationship refers to the conscious and willing attention of the individual to feelings and/or thoughts that may directly or indirectly affect their relationship with their partner (Kimmes, Jaurequi, May, Srivastava, & Fincham, 2017). Romantic relationships have a dual perspective in nature; partners affect each other and are affected by each other as well (Kimmes, Jaurequi, Roberts, Harris, & Fincham, 2020). In addition, a romantic relationship is a more special context where intense emotions and structures such as attachment and early schemas are active. In this sense, contextual evaluation may give more accurate results for measuring mindfulness in romantic relationships.

Many scales have been adapted to assess dispositional mindfulness in our country. In addition, Mindfulness in Marriage Scale (MMS) was developed to evaluate the interpersonal mindfulness level of married individuals (Erus & Deniz, 2018). However, this scale includes only married individuals. Since it will be suitable for studies with a larger sample covering all romantic relationships as well as evaluating mindfulness in the context of romantic relationships, there needed to adapt the Relationship Mindfulness Measure. In this direction, the aim of the study is to adapt and examine the validity and reliability of the Relationship Mindfulness Measure to Turkish Culture, which was developed by Kimmes et al. (2017).

The study included three study groups: 30 participants in the linguistic equivalence study; 342 participants in the exploratory and confirmatory factor analysis, the equivalent scale validity and Cronbach's alpha internal consistency and finally 34 participants for test-retest reliability analysis were included to study. The ages of the participants varied between 18 and 61, as well as their education levels also varied between high school and postgraduate. Also, they participated in the seven regions of Turkey. After obtaining the necessary permissions from the researchers who developed the scale, the data were obtained via the online form from individuals aged 18 and over and had romantic relationships who gave consent to participate in the study within the scope of the informed consent form.

In the translation study, back-translation method was used. It was translated into Turkish by three independent Psychological Counseling and Guidance doctors, and three English Language experts. Subsequently, the form was translated into English by the researchers, a Psychological Counseling and Guidance doctor and two English language experts. As a result of the comparison, it was seen that the items and meanings matched. Linguistic equivalence was also examined with 30 people who have good English and Turkish. The English form was applied first, and the comparison was made by applying the Turkish form three weeks later, and it was observed that linguistic equivalence was achieved ($r = .79$). In the analysis of the data, firstly, missing data, analysis of extreme values, and univariate and multivariate normality assumptions were examined. After meeting the assumptions, the original factor structure of RMM was tested using confirmatory factor analysis.

According to the results of the confirmatory factor analysis, it was seen that the fit indices except RMSEA were sufficient ($\chi^2 = 23,47$, $p = .000$, $sd = 5$, $\chi^2/sd = 4,70$, $GFI = 0,97$, $CFI = 0,95$, $NFI = 0,94$, $TLI = 0,91$, $AGFI = 0,92$, $SRMR = 0,04$, $RMSEA = 0,10$). After the modification, it was concluded that a sufficient level of adaptation was achieved between the model and the data ($\chi^2 = 9,03$, $p = .000$, $sd = 4$, $\chi^2/sd = 2,26$, $GFI = 0,99$, $CFI = 0,99$, $NFI = 0,98$, $TLI = 0,97$, $AGFI = 0,96$, $SRMR = 0,03$, $RMSEA = 0,06$). "Perceived Romantic Relationship Quality Scale", "Experiences in Close Relationships Scale-Short Form" and "Mindful Attention Awareness Scale" were used for equivalent scale validity. The results

of equivalent scale validity study indicated that the RMM was positively and significantly correlated with Perceived Romantic Relationship Quality Scale, Experiences in Close Relationships Scale-Short Form and Mindful Attention Awareness Scale ($p < .01$). In the reliability study, Cronbach's alpha was calculated to be .75 and the 3-week interval test-retest reliability was .81. As a result, RMM can be used as a valid and reliable short instrument to assess mindfulness level in the context of romantic relationship.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Araştırmaya; ilk yazar Saadet Zümbül %60, ikinci yazar Sinan Okur %40 katkı sağlamıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmacının araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma, Afyon Kocatepe Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulunun 27.07.2020 tarih ve E.23370 sayılı onayı ile yürütölmüştür.

Eğitim Yönetimi ve Denetimi Alanında Yazılan Lisansüstü Nicel Tezlerin İncelenmesi: Bir Sistematik Derleme*

Examination of Quantitative Graduate Theses Written in Educational Administration and Supervision: A Systematic Review

Özlem Alp, Sedat Şen

Yazar Bilgileri

Özlem Alp 
Öğretmen, Milli Eğitim
Bakanlığı,
allpp.ozzlem@gmail.com

Sedat Şen 
Doç. Dr., Harran Üniversitesi,
Eğitim Fakültesi,
sedatsen06@gmail.com

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, Türkiye’de Eğitim Yönetimi ve Denetimi bilim dalında 2009 yılından 2018 yılına kadar yazılan lisansüstü nicel tezlerin genel eğilimlerini belirlemek, son on yıllık gelişimini değerlendirmek, tezlerde hata veya eksiklik olup olmadığını kontrol etmek varsa yapılan hataları ve eksikleri ortaya koymaktır. Bu amaçla çalışmalar; konu, metodoloji, veri analiz yöntemleri ve raporlanması gereken bazı veriler yönünden incelenmiştir. Çalışma kapsamında Türkiye’de 2009 yılından 2018 yılına kadar yazılan 688 adet lisansüstü nicel tez incelenmiştir. İnceleme sonucunda nicel tezlerde, daha çok örgütsel bağlılık, iş doyumunu, mobbing konularının ele alındığı ve genelde popüler konuların olduğu tespit edilmiştir. Çalışmalarda daha çok tarama deseni kullanılmıştır. Öğretmen, öğretmen-yönetici ve öğrencilerin en çok çalışılan örneklem grupları olduğu görülmüştür. Ayrıca, t-testi ve ANOVA uygulanan çalışmaların yoğunlukta olduğu, araştırmalarda genel olarak temel düzeyde analiz yapıldığı saptanmıştır. %74 oranında etki büyüklüğünün sayısal değerinin raporlanmadığı, raporlanan tezlerde ise etki büyüklüğünün %81 oranında yorumlandığı, %68 oranında standart hata ve güven aralığının raporlanmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler
Eğitim Yönetimi ve Denetimi
Tez İnceleme
Metodoloji
Lisansüstü Nicel Tezler

Keywords
Educational Administration and
Supervision
Thesis Review
Methodology
Graduate Theses

Makale Geçmişi
Geliş: 16.08.2020
Düzeltilme: 25.10.2020
Kabul: 24.12.2020

ABSTRACT

The purpose of this study is to determine the general tendencies of quantitative graduate theses written in Turkey within the educational administration and supervision field, to evaluate the development of the last ten years, to check whether there are errors or deficiencies in the theses, and to reveal the mistakes and deficiencies, if any. To this end, the studies were examined in terms of topic, methodology, data analysis methods, and necessary data to be reported. A total of 688 quantitative graduate theses written in Turkey from 2009 until 2018 were examined. As a result of the analyses, it was determined that organizational commitment, job satisfaction, and mobbing were mostly discussed in quantitative theses and that there were generally popular topics. Survey research was used mostly in the studies. It was observed that teachers, teacher-administrators, and students were the most studied sample groups. In addition, it has been determined that the studies that applied t-test and ANOVA outnumber and that the studies are generally analyzed at the basic level. It was concluded that the numerical value of the effect size had not been reported in 74% of the studies, the effect size had not been interpreted in 81% in the reported theses, and the standard error and confidence interval had not been reported in 68% of the studies.

*Bu çalışma, ikinci yazar danışmanlığında birinci yazar tarafından yapılan yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Makale Türü

Derleme

Önerilen Atıf Alp, Ö. & Şen, S. (2021). Eğitim yönetimi ve denetimi alanında yazılan lisansüstü nicel tezlerin incelenmesi: Bir sistematik derleme. *TEBD*, 19(1), 24-53. <https://doi.org/10.37217/tebd.774591>

Giriş

Varış'a (1972, s. 72) göre lisansüstü eğitim, lisansüstü derecelere götüren, araştırma yoluyla bilgiye katkıda bulunacak ve gelişen toplumun ihtiyaçlarını karşılayacak bilim adamı ve öğretim elemanı yetiştirmeyi amaçlayan bir eğitim faaliyeti olarak tanımlanmaktadır. Lisansüstü eğitimde; alanda uzmanlaşmış, bilimsel süreci kavrayan nitelikli bireyler yetiştirmek ve bilime katkı sağlayacak araştırmalar yapmak amaçlanır. Ayrıca lisansüstü eğitimin pek çok fonksiyonu içinde bilim adamı yetiştirmek, entelektüel mülkiyet tabanını genişletici çalışmalar yapmak, bilim, teknoloji ve patent üretecek, araştırmacı ve kalifiye iş gücü yetiştirmek, Ar-Ge çalışmaları yaptırmak en öncelikli olanlarıdır (Türker, 2001, s. 21).

Yükseköğretim kurumlarından gerçekleştirmesi beklenen hedeflerden biri de nitelikli araştırmacı yetiştirmektir (Bülbül, 2003). İyi bir araştırmacı; meraklı, sabit fikirli olmayan, farklı düşünce ve fikirlerden beslenen, sınırsız kaynaktan yararlanmasını bilen, verilerin güvenilirliğini araştıran ve güvenilirliğinden emin olan, araştırma süreci içerisinde dikkat ve titizlikle çalışan, iyi bir gözlemci ve okuyucudur. Nitekim nitelikli araştırmacı nitelikli bir ürün ortaya koymaktadır. Nitelikli bir araştırma raporu ise; sağlam hipotezlere dayanan, bilime yeni kavram, şekil, konu, yöntem, farklı bir bakış açısı kazandırabilen, benzerlerinden farklı özellikler ortaya koyan, belirli kurallara göre hazırlanmış makale, ödev, tez, rapor, seminer raporu ve benzeri belgeleri içerir.

Arıkan'a (2000, s. 23-24) göre bilimsel bir faaliyet "ortaya çıkmış bir problemi çözmek, yeni bir ürün ortaya koymak, yeni bir teknoloji ve bilgi ortaya koymak ve ekonomik yarar sağlamak" amacı ile yapılır. Bilimsel ilke ve yöntemlere bağlı olarak oluşturulan akademik çalışmalar, bilime ve alan yazına katkı sağlar. Her üretilen akademik çalışma, kendinden öncekiler üzerinde yükselir ve bilimsel araştırma evreninde bir yapı taşı görevi üstlenir. Mouly'e (1963) göre bilimsel araştırmalar, basitçe karalanan kâğıtlar bütünü değil "karşılaşılan bir güçlüğü giderilmesi için bilimsel yöntemin uygulanması ya da planlı ve sistemli olarak verilerin toplanması, çözümlenişi (analizi), yorumlanarak sonucun raporlaştırılması ile problemlere güvenilir çözümler arama süreci" şeklinde tanımlanır (aktaran Karasar, 1995, s. 4). Bilimsel ilerleme ve toplumsal gelişme ancak var olanı iyi anlama ve var olan üzerinde yapı inşa etmekle gerçekleşir.

Türkiye'de yöneticilerin yetiştirilmesinde akla Eğitim Yönetimi ve Denetimi alanındaki lisansüstü programlar gelmektedir (Özdemir, Köse ve Kavgacı, 2014). Eğitim Yönetimi ve Denetimi bilim dalında, alanda uzmanlaşan, yönetim ve yöneticiliği kavrayan, çağın gereklerine uygun nitelikli, yönetici özelliklerine sahip kalifiye insan gücü ile alana katkı sağlayacak bilimsel çalışmaların oluşturulması amaçlanmaktadır. Bu alandaki lisansüstü programların niteliği, alınan eğitimin kalitesi ve üretilen akademik çalışmaların değerlendirilmesi amacıyla birçok araştırma yapılmış ancak alınan eğitim ile üretilen akademik araştırmaların alandaki gelişmelerin gerisinde olduğu, nicelik artışının

niteliği karşılamadığı ileri sürülmüştür (Örücü ve Şimşek, 2011; Özkök, 2016; Ulusal Eğitim Yönetimi Kongreleri ve Eğitim Yönetimi Profesörler Kurulu [EYAK], 2009).

Türkiye’de son 15 yıl içerisinde farklı disiplinlere ait alan yazın incelemelerinin (Aytaç, 2015; Göktaş vd., 2012; Polat, 2010; Sarı, 2011; Seçer, Ay, Ozan ve Yılmaz, 2014; Sözbilir, Güler ve Ciltaş, 2012; Şahin, Calp, Bulut ve Kuşdemir, 2013; Şen ve Nakiboğlu, 2014; Şenyurt ve Özkan, 2017; Üstüner ve Cömert, 2008) arttığı görülmektedir. Bu gelişimin temelinde bir disiplinde olup biteni anlama, gelinen noktanın farkına varma, yanlış veya eksik yapıları gösterme ve gelecek çalışmalara ışık tutma gibi sebepler yer almaktadır.

Üretilen bilimsel çalışmalardaki niceliksel artışın, niteliği hangi yönde etkilediği sorusu geçmişten günümüze birçok araştırmacıyı incelemeye yöneltmiştir (Balci, 1988, 1990; Hsu, 2005; İsaogulları, 2016; Karaca, 2018; Miskel ve Sandlin, 1981). Türkiye’de nicel araştırmaların nitel ve karma araştırma yöntemlerine göre daha çok tercih edildiği (Akyol ve Yavuzkurt, 2016; Alpaydın ve Erol, 2017; Aydın ve Uysal, 2014; Balci, 1990; Balci ve Apaydın, 2009; Duygulu ve Sezgin, 2015; Hatipoğlu, Hıdıroğlu ve Tok, 2018; Okutan ve Ekşi, 2007; Özen, 2000; Polat, 2010; Uysal, 2013; Yılmaz, Altun, Uygun ve Hoşgörür, 2016) görülmektedir. Ancak bu tercihin niteliği ne yönde etkilediği sorusunun cevaplanmak istenmesi sebebiyle bu araştırmada, sadece “nicel tezler” incelenmektedir. Nitel, nicel ve karma araştırma yöntemleri ile yapılan çalışmaların farklı özellikler içermesi göz ardı edilerek araştırma raporlarına yönelik yapılan incelemelerde; tüm araştırmaların incelendiği ve bu sebeple araştırmalar üzerinde detaylı bir inceleme yapılamadığı, dolayısıyla bir yaklaşıma ait çalışmalar incelendiğinde daha kapsamlı ve ayrıntılı bir araştırma yapılmasının daha doğru olacağı düşünülmektedir. Ayrıca bir araştırmayı benzerleri ile karşılaştırmanın daha yerinde olacağı öngörülmektedir. Bu sebepler doğrultusunda bu çalışmada sadece nicel tezler incelenmektedir.

Eğitim Yönetimi ve Denetimi alanına yönelik daha önceki yıllara ait çalışmaların bulunması (Polat, 2010) son on yıllık periyotta herhangi bir incelemenin gerçekleştirilmemiş olması nedeniyle incelenen tezlerde 2009-2018 tarihleri esas alınmıştır. Bununla birlikte son 10 yıllık gelişimi değerlendirmek ve geleceğe yönelik tahminlerde bulunmak bu tarih aralığının belirlenmesindeki temel amaçlardan biridir. Diğer yandan 10 yıllık değerlendirmeler, incelen alanın kuram ve uygulama açısından gelişimini göstermesi açısından önemli görülmektedir. Dinçer’in (2018) de belirttiği üzere belirli aralıklarla (5-10) yapılan bu çalışmalar, ilgili konu ya da alan hakkında istatistikleri vererek, alandaki açıklığı ya da yığılmayı gösterebilir. Türkiye’de Eğitim Yönetimi ve Denetimi alanında sadece nicel tezlerle yönelik bir çalışma mevcut değildir. Bu çalışma, alandaki boşluğu doldurması ve geniş kapsamlı olması yönüyle benzerlerinden ayrılmaktadır. Ayrıca Eğitim Yönetimi alanındaki çalışmaların fazlalığı ve araştırmacıların zaman kısıtlılığı düşünüldüğünde, sistematik derleme çalışmaları alanın durumunu göstermesi açısından önemli görülmektedir. Yapılan araştırma

sonuçlarına dayalı olarak bu çalışmada, nicel araştırmaların niteliklerinin ortaya konulması amaçlanmış, yüksek lisans ve doktora tezlerinde eksik veya yanlış yapılan bazı raporlamalara dikkat çekilip araştırmacılara yol göstermek, olması gereken ile olanın farkını ortaya koymak amaçlanmaktadır. Bu amaçlar doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıtlar aranacaktır.

1. Eğitim Yönetimi ve Denetimi bilim dalındaki lisansüstü nicel tezlerde en çok çalışılan konular nelerdir ve en çok çalışılan konular hangi konularla birlikte çalışılmıştır?
2. Eğitim Yönetimi ve Denetimi bilim dalındaki lisansüstü nicel tezlerde hangi araştırma desenleri kullanılmıştır?
3. Eğitim Yönetimi ve Denetimi bilim dalındaki lisansüstü nicel tezlerde örneklem grubu/örneklem kitlesi olarak kimler ile çalışılmıştır?
4. Eğitim Yönetimi ve Denetimi bilim dalındaki lisansüstü nicel tezlerde hangi örnekleme yöntemleri kullanılmıştır?
5. Eğitim Yönetimi ve Denetimi bilim dalındaki lisansüstü nicel tezlerde örneklem büyüklükleri nasıl dağılmaktadır?
6. Eğitim Yönetimi ve Denetimi bilim dalındaki lisansüstü nicel tezlerde hangi veri toplama araçları kullanılmıştır?
7. Eğitim Yönetimi ve Denetimi bilim dalındaki lisansüstü nicel tezlerde hangi tür istatistikî teknikler kullanılmıştır (ana kategoride)?
8. Eğitim Yönetimi ve Denetimi bilim dalındaki lisansüstü nicel tezlerin analiz beceri düzeyleri ne seviyededir?
9. Eğitim Yönetimi ve Denetimi bilim dalındaki lisansüstü nicel tezlerde etki büyüklüğü değeri rapor edilmiş midir?
10. Eğitim Yönetimi ve Denetimi bilim dalındaki lisansüstü nicel tezlerde rapor edilen etki büyüklüğü değeri yorumlanmış mıdır?
11. Eğitim Yönetimi ve Denetimi bilim dalındaki lisansüstü nicel tezlerde standart hata ve güven aralığı raporlanmış mıdır?

Yöntem

Bu araştırma bir sistematik derleme çalışması olarak desenlenmiştir. Sistematik derleme, alanında uzman kişiler tarafından elde edilebilir en iyi araştırma kanıtını belirlemek için benzer yöntemler ile yapılmış çok sayıdaki araştırmanın yapılandırılmış ve kapsamlı bir sentezidir (Karaçam, 2013, s. 26). Sistematik derleme çalışmaları; meta-analiz, meta-sentez ve betimsel içerik analizi olmak üzere üç şekilde gerçekleştirilir (Bellibaş ve Gümüş, 2018). Bu çalışmada betimsel içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Çalık ve Sözbilir'e (2014, s. 34) göre betimsel içerik analizi belirli bir konu üzerinde

yapılan çalışmaların ele alınıp eğilimlerinin ve araştırma sonuçlarının tanımlayıcı bir boyutta değerlendirilmesini içeren sistematik çalışmalardır.

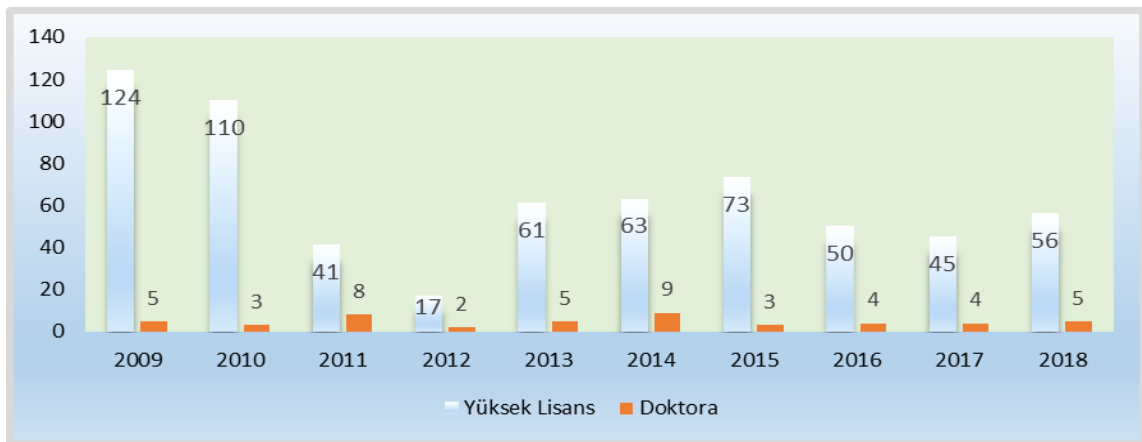
Kaynakların Belirlenmesi

Bu araştırmanın kapsamını, Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) Başkanlığı Yayın ve Dokümantasyon Dairesi Tez Merkezi veri tabanında “tarama kategorisinde” 2009 ve 2018 yılları arası ve bu dönemler dâhil olmak üzere Eğitim Yönetimi ve Denetimi bilim dalında yazılan 688 adet tez oluşturmaktadır. Bu araştırmanın amaçları doğrultusunda indirilen 913 tez içinden nicel tezlerle çalışılmasına karar verilmesi sebebiyle ekleme/çıkarma ölçütleri doğrultusunda nitel ve karma araştırmalar elenerek 688 adet lisansüstü nicel tezle çalışılmıştır.

Tablo 1. İndirilen Lisansüstü Tezlerin Yıllara Göre Dağılımı

| Yıl | İndirilen Tezlerin Dağılımı | | | Toplam |
|--------|-----------------------------|-------|-------|--------|
| | Nicel | Nitel | Karma | |
| 2009 | 129 | 14 | 7 | 150 |
| 2010 | 113 | 19 | 7 | 139 |
| 2011 | 49 | 13 | 7 | 69 |
| 2012 | 19 | 14 | 11 | 44 |
| 2013 | 66 | 8 | 14 | 88 |
| 2014 | 72 | 11 | 9 | 92 |
| 2015 | 76 | 13 | 7 | 96 |
| 2016 | 54 | 10 | 7 | 71 |
| 2017 | 49 | 17 | 7 | 73 |
| 2018 | 61 | 18 | 12 | 91 |
| Toplam | 688 | 137 | 88 | 913 |

Tablo 1’de görüldüğü üzere, 2009 yılından 2018 yılına kadar yazılan ve bu tezler içinde erişime açık olan 913 tezin; 688’ini nicel, 137’sini nitel, 88’ini karma tezler oluşturmaktadır. Nicel tezlerin, nitel ve karma tezlerin sayısından daha fazla olduğu görülmektedir. Bununla birlikte 688 nicel tezin içinde yer alan yüksek lisans ve doktora tezleri ayrı bir sınıflandırmaya tabi tutulmayıp birlikte incelenmektedir.



Şekil 1. İncelenen Lisansüstü Nicel Tezlerin Yıllara Göre Dağılımı

Şekil 1’de yıllara göre incelenen yüksek lisans ve doktora tezlerinin dağılımına ait grafik verilmektedir. Şekil 1’de görüldüğü üzere, incelenen nicel tezlerin 640’ını yüksek lisans, 48’ini doktora tezi oluşturmaktadır. Yıl bazında değerlendirildiğinde yüksek lisans tezlerinin doktora tezlerinden daha çok olduğu görülmektedir.

Verilerin Kodlanması

“Eğitim Yönetimi ve Denetimi bilim dalındaki tezlerde en çok çalışılan konular nelerdir?” alt amacına yönelik tezler incelenirken konu başlıkları yazılmıştır. Dört ve dörtten fazla çalışılan konular incelenmiştir. Konular yazılırken aynı konunun türevleri farklı kaydedilmiştir. Örneğin çatışma kavramı; çatışma, çatışma çözme, çatışma yönetimi ve çatışma yönetim stratejileri gibi kavramların her biri farklı kategoride değerlendirilmiştir. Çatışma başlığı altında toplanmamıştır. Aynı şekilde liderlik; liderlik stilleri, liderlik davranışı ve liderlik türlerinin her biri ayrı ayrı gruplandırılarak frekansları belirlenmiştir.

“Eğitim Yönetimi ve Denetimi bilim dalındaki tezlerde en çok çalışılan konular hangi konularla birlikte çalışılmıştır?” bu soru yanıtlanırken çok çalışılan konulardan frekansı 16 ve üstü olan konular ve bu konuların hangi konularla çalışıldığı belirlenmiştir. Ayrıca bu alt amaç cevaplanırken çok çalışılan konuların hangi konularla çalışıldığı, kaç defa tek başına bir araştırmanın konusu olduğu ve hangi konularla birden çok kez birlikte çalışıldığı ortaya konmuştur. Aslında bu alt amaç yukarıda verilen üç önemli veriye de hizmet etmektedir.

“Eğitim Yönetimi ve Denetimi bilim dalında yazılan lisansüstü nicel tezlerde hangi araştırma deseni/modeli kullanılmıştır?” Araştırmaların “yöntem” başlığı altında verilen “araştırma deseni/modeli” kısmındaki bilgiler “tarama, deneysel, betimsel ve meta-analiz” olmak üzere dört kategoride değerlendirilmiştir. Ayrıca tezlerde tanımlayıcı ve tanıtıcı desen ifadesine de rastlanmıştır. Bazı kitaplarda ve çalışmalarda tanıtıcı (Seyidoğlu, 1997) ve tanımlayıcı (Kurtuluş, 1996) kavramlarının tarama deseni olarak kullanılması sebebi ile bu tür araştırmalar da tarama deseni olarak kabul edilmiştir. Ayrıca tarama deseni türleri verilirken yanlış belirtildiği durumlar da sayısallaştırılmıştır.

“Eğitim Yönetimi ve Denetimi bilim dalındaki lisansüstü nicel tezlerde araştırmacı tarafından seçilen örneklem grubu kimlerden oluşmaktadır?” bu soru cevaplanırken daha önceden belirlenen bir sınıflama oluşturulmamıştır, incelenen tezlere göre kategoriler şekillenmiştir. Sadece bazı örneklem grubu isimleri zaman içinde değiştiği için günümüze yakın isimleri tabloya aktarılmıştır. Örneğin, tezlerde kullanılan “eğitim denetmenleri, il eğitim denetmenleri, ilköğretim müfettişleri” yerine “maarif müfettişi” ifadesinin kullanılması kararlaştırılmıştır ve tablolarda sadece maarif müfettişi ifadesi yer almıştır. Ayrıca ilkök, ortaokul, lise, üniversite, lisansüstü öğrencileri ve öğretmen adayları ile çalışan tezler “öğrenci” olarak kodlanmıştır.

“Eğitim Yönetimi ve Denetimi bilim dalındaki lisansüstü nicel tezlerde örneklem büyüklüğü nasıl dağılmaktadır?” sorusunun cevabı için öncelikle tezlerdeki örneklem büyüklüklerinin sayısal değerleri Excel dosyasına kaydedilmiştir. Kaydedilen veriler, alanda daha önce hazırlanan örneklem tabloları (Altunışık, Coşkun, Bayraktaroğlu ve Yıldırım, 2005, s. 127; Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016, s. 98; Cohen, Manion ve Morrison, 2007; Çıngı, 1994, s. 27; Karagöz, 2017, s. 61; Krejcie ve Morgan, 1970; Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2004, s. 50) dikkate alınarak gruplandırılmıştır.

“Eğitim Yönetimi ve Denetimi bilim dalındaki lisansüstü nicel tezlerde araştırmaların analiz beceri seviyeleri ne düzeydedir?” sorusu cevaplanırken Goodwin ve Goodwin’in (1985) çalışmasındaki tablo esas alınmıştır. Bu doğrultuda, tezlerde uygulanmış olan analizler “temel (frekans ile tek yönlü ANOVA arası), orta (Çok Yönlü ANOVA ile çoklu regresyon arası) ve ileri (diskriminant analizi ile meta-analizi arası)” düzey olmak üzere üç gruba ayrılmıştır.

“Eğitim Yönetimi ve Denetimi bilim dalındaki lisansüstü nicel tezlerde etki büyüklüğü (effect size) verilmiş midir?” Veri analizlerinde sıklıkla d , r , R , R -kare, Cohen’s d , eta, omega, eta-kare ve omega-kare vb. etki büyüklüğü değerleri raporlanmaktadır. Bu bilgiler ışığında incelenen tezlerde araştırmacı tarafından tüm analizlerde etki büyüklüğü verilmişse “evet”, bazı analizler sonrası verilirken bazı analizlerde verilmemesi durumunda “kısmen”, hiç verilmemişse “hayır” ve etki büyüklüğünün hesaplanmasına gerek duyulmayan bazı tezler ise (betimsel istatistik ve uyum analizi) “gerek yoktur” şeklinde kodlanmıştır.

“Eğitim Yönetimi ve Denetimi bilim dalındaki lisansüstü nicel tezlerde etki büyüklüğü yorumlanmış mıdır?” sorusu cevaplanırken alan yazındaki sınıflandırmalar dikkate alınmıştır. Alan yazın incelendiğinde Cohen (1988) tarafından geliştirilen sınıflandırmanın sıklıkla kullanıldığı ve bu sınıflandırmayla beraber farklı araştırmacılar (Lipsey, 1990; Thalheimer ve Cook, 2002) tarafından geliştirilmiş sınıflandırmaların da olduğu görülmektedir. Verilen etki büyüklüğünün sayısal değerinin yukarıda bahsi geçen üç sınıflandırmaya göre yorumlaması yapılan tezler “yorumlanmış” yapılmayan araştırmalar ise “yorumlanmamış” şeklinde gruplandırılmıştır.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada betimsel içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Kategorilere ayrılan veriler, içerik analizi yöntemi ile frekans ve yüzde şeklinde verilmiştir. Tezler, tez inceleme formunda belirtilen sınıflandırmalar doğrultusunda titizlikle incelenmiş ve her bir ölçüte ait veri, Excel dosyasına kaydedilmiştir. Daha sonra ikinci yazar ile yapılan görüşmeler ve çapraz sorgu ile verilerin doğru girildiği yönünde karar verilmiştir. Aynı zamanda bulgular başlığı altında verilen tablolarda birbirini destekler biçimde sonuçların çıkması ile girilen bilgilerin doğruluğu bir kez daha kanıtlanmıştır. Veriler Microsoft Excel ve SPSS 23.0 programı birlikte kullanılarak analiz edilmiştir.

(4), akademik iyimserlik (4), çatışma çözme (4), çatışma yönetim stratejileri (4) ve mobbing (4) diğer çok çalışılan konular arasındadır. Şekil 2'den anlaşılacağı üzere, eğitim yönetimi alanında popüler konuların olduğu ve genel olarak örgütsel davranış odaklı konuların çalışıldığı görülmektedir.

Araştırmanın birinci alt amacına bağlı olarak Eğitim Yönetimi ve Denetimi alanında en çok çalışılan konular ve bu konuların hangi konularla çalışıldığı incelenmiş ve elde edilen bulgular Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Çok Çalışılan Konuların Hangi Konularla Çalışıldığı Bilgisi

| <i>Çok Çalışılan Konu</i> | <i>Hangi Konularla Birlikte Çalışıldığı</i> |
|---------------------------|---|
| Örgütsel Bağlılık | Etik liderlik (n=3), mobbing (n=3), örgütsel adalet (n=2), liderlik stili (n=2), tükenmişlik (n=2), örgütsel vatandaşlık (n=2), iş doyumu, mesleki performans, kariyer basamakları, ahlaki değer, örgüt tipi, örgütsel kimlik, pozitif okul yönetimi, güçlendirici liderlik, örgütsel güven, örgütsel destek, örgütsel değer, sivil toplum kuruluşları, motivasyon, örgütsel sinizm, bilgi uçurma, kariyer yönetimi, iş yaşam kalitesi, değişime direnç, girişimcilik, öz yeterlik, öğretimsel liderlik, örgütsel iletişim, akademik iyimserlik, performans yönetimi, bürokratikleşme, yaratıcılık, duygusal zeka, örgütsel etik, etkileme taktikleri (1 tezde tek başına çalışılmıştır). |
| İş Doyumu | Mesleki tutum (n=3), tükenmişlik (n=2), örgütsel bağlılık, mesleki performans, zaman yönetimi, idari sorunlar, mesleki tükenmişlik, liderlik, değişim yönetimi, kültürel liderlik, bürokratikleşme, karar verme stilleri, okul yaşam kalitesi, pozitif psikolojik sermaye, mizah tarzları, çatışma yönetimi, mentorluk, yönetim biçimleri, moral, örgütsel sinizm, örgütsel iklim, yıldırma, güven, sınıf yönetimi, motivasyon, yönetim süreçleri, duygu yönetimi, iş-aile yaşam çatışması, affedicilik, örgütsel güç kaynakları, örgütsel adalet (4 tezde tek başına çalışılmıştır). |
| Mobbing | Örgütsel bağlılık (n=3), işe yabancılaşma (n=2), örgütsel adanmışlık (n=2), örgütsel sinizm, liderlik, sosyal destek, örgütsel güven, problem çözme, liderlik stili, etik liderlik, örgütsel güven, iş doyumu (20 tezde tek başına çalışılmıştır). |
| Motivasyon | Öğretimsel liderlik (n=2), iletişim (n=2), okul içi şiddet, mesleki yeterlilik, örgütsel bağlılık, örgütsel vatandaşlık, okul iklimi, örgütsel adalet, hizmet içi eğitim, mesleki etkinlik, kariyer yönetimi, ortalama yükseltme sınavı, iş doyumu, mesleğe yönelik algı, etkili liderlik, okula bağlılık (5 tezde tek başına çalışılmıştır). |
| Liderlik | Karmaşık sistemler, mobbing, örgütsel sessizlik, iş doyumu, tükenmişlik, rehberlik, örgütsel vatandaşlık, mizah tarzları, kurumsal itibar, okul iklimi, yetki kullanım kaygısı, mesleki profesyonellik, kurum etkililiği, kurum kültürü, güç, örgütsel öğrenme, okul çevre etkileşimi, örgütsel sosyalleşme, örgütsel adanmışlık, iletişim, akademik öz yeterlilik, okula yabancılaşma (4 tezde tek başına çalışılmıştır). |
| Tükenmişlik | İş doyumu (n=2), liderlik, örgütsel bağlılık, örgütsel ayrımcılık, çatışma yönetimi stratejisi, akademik başarı, güven, okula karşı tutum, yabancılaşma, örgütsel bağlılık, örgütsel iletişim, dönüşümcü ve etkileşimci liderlik, istenmeyen davranış, duygusal zekâ, denetim odakları, mizah tarzları, A tipi kişilik, sınıf yönetimi, duygusal emek (5 tezde tek başına çalışılmıştır). |
| İletişim | Motivasyon (n=2), çatışma yönetimi, karara katılım, tükenmişlik, örgütsel bağlılık, öz yeterlik, örgütsel özdeşleşme, yaratıcı drama, çatışma yönetimi, liderlik, teknolojik yeterlik, tablet kullanımı, akademik öz yeterlik (6 tezde tek başına çalışılmıştır). |
| Öz Yeterlik | İletişim (n=2), Duygusal zekâ, teknolojik liderlik, sınıf yönetimi, örgütsel sessizlik, kayırmacılık, girişimcilik, örgütsel bağlılık, değişime direnç, çatışma, dönüşümcü ve işlemci liderlik, kolektif yeterlilik, pedagojik performans, bilişsel esneklik, teknolojik pedagojik alan bilgisi, web uygulamaları, liderlik, okula yabancılaşma, tablet kullanımı (3 tezde tek başına çalışılmıştır). |
| Liderlik Stilleri | Örgütsel bağlılık (n=2), Öğrenen örgüt, duygusal zekâ, stresle başa çıkma, öğrenci başarısı, okul imajı, iletişim becerileri, yıldırma, örgütsel öğrenme, örgütsel sessizlik, karara katılım, sınıf içi öğretmen davranışı, çatışma çözme, Avrupa birliği projeleri, bilgi yönetim süreci, tükenmişlik (3 tezde tek başına çalışılmıştır). |

Tablo 2’de frekansı 16 ve üzeri olan en çok çalışılan konular verilmiştir. Koyu yazılan kelimeler aynı konunun iki veya ikiden fazla olmak üzere birlikte çalışıldığını göstermektedir. Tablo 2 incelendiğinde tezlerde örgütsel bağlılık konusunun 35 farklı konu ile çalışıldığı görülmektedir. Aynı zamanda birden fazla olmak üzere örgütsel adalet, liderlik stili, mobbing, tükenmişlik, örgütsel vatandaşlık, etik liderlik konuları ile çalışılmış olup bir tezde de tek çalışıldığı tespit edilmiştir. İş doyumunun 30 farklı konu ile çalışıldığı tespit edilmiştir. Dört tezde tek çalışılan iş doyumunu, mesleki tutum konusu ile birden fazla tezde birlikte çalışıldığı görülmektedir. Mobbing konusunun 12 farklı konu ile çalışıldığı tespit edilmiştir. 20 tezde tek çalışılan mobbing; işe yabancılaşma, örgütsel adanmışlık ve örgütsel bağlılık konuları ile birden fazla tezde birlikte çalışılmıştır. Motivasyon konusunun 17 farklı konu ile çalışıldığı görülmektedir. Beş tezde tek çalışılan motivasyon; öğretimsel liderlik ve iletişim konuları ile birden fazla tezde birlikte çalışıldığı tespit edilmiştir. Liderlik dört, tükenmişlik beş, öz yeterlik üç tezde tek başına çalışıldığı tespit edilmiştir. İş doyumunu ile birden fazla kez birlikte çalışılan tükenmişlik kavramı, 18 farklı konu ile çalışılmıştır. Liderlik stilleri kavramının 16 farklı konu ile çalışılmış olduğu görülmektedir. Üç tezde de tek çalışılan liderlik stilleri, örgütsel bağlılık kavramı ile birden fazla tezde birlikte çalışıldığı tespit edilmiştir. Öz yeterlik kavramının, 19 farklı konu ile çalışıldığı görülmektedir. Üç tezde de tek çalışılan öz yeterlik kavramının; iletişim kavramı ile birden fazla tezde birlikte çalışılmış olduğu tespit edilmiştir. Örgütsel davranış odaklı konuların popüler olduğu ve bu konuların yine popüler konularla çalışılma eğiliminde olduğu söylenebilir.

Araştırmanın ikinci alt amacı doğrultusunda araştırma deseni türleri incelenmiştir ve elde edilen bulgular Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Araştırma Deseni Türlerine İlişkin Dağılım

| <i>Yöntem</i> | <i>Yöntem Türü</i> | <i>f</i> | <i>%</i> |
|------------------------|----------------------------|------------|-------------|
| Tarama Deseni Türleri | Verilmemiş | 234 | 34 |
| | İlişkisel | 249 | 36,2 |
| | Genel | 89 | 12,9 |
| | Karşılaştırmalı | 21 | 3,1 |
| | Tekil, İlişkisel | 11 | 1,6 |
| | Karşılaştırmalı, İlişkisel | 9 | 1,3 |
| | Tekil | 5 | 0,7 |
| | Kesitsel | 1 | 0,1 |
| | Kesitsel, İlişkisel | 1 | 0,1 |
| | Saha Araştırması | 1 | 0,1 |
| | Toplam | 621 | 90,3 |
| Deneysel Desen Türleri | Gerçek Deneysel | 10 | 1,5 |
| | Yarı Deneysel | 3 | 0,4 |
| | Deneme Öncesi | 1 | 0,1 |
| | Verilmemiş | 1 | 0,1 |
| | Toplam | 15 | 2,2 |
| Deneysel+Tarama | Yarı Deneysel-Genel | 1 | 0,1 |
| | Toplam | 1 | 0,1 |

| | | | |
|--------------|--------------|-----|-------|
| Diğer Tezler | Verilmemiş | 38 | 5,5 |
| | Betimsel | 10 | 1,5 |
| | Meta-Analiz | 2 | 0,3 |
| | Tarihsel | 1 | 0,1 |
| | Toplam | 51 | 7,4 |
| | Genel Toplam | 688 | 100,0 |

Tablo 3'te görüldüğü üzere; 688 nicel tezin 621'inde tarama, 15'inde deneysel, 10'unda betimsel araştırma kullanılmıştır. 38 tezde kullanılan desen hakkında bilgi verilmemiştir. Ancak bunların tarama deseni olduğu sonucuna varılmıştır. %12,9'unda genel tarama, %36,2'sinde ilişkisel tarama deseni, %3,1'inde karşılaştırmalı tarama deseninin kullanıldığı tespit edilmiştir. Tarama türü verilmeyen tezlerin tarama türü içinde geniş bir yer kapladığı görülmektedir. %34 oranında tarama deseni kullanan araştırmacıların kullandıkları tarama türü hakkında bilgi vermedikleri görülmüştür. Deneysel desenleri içeren çalışmalar incelendiğinde, deneme öncesi deneysel desenin %0,1 oranında, gerçek deneysel desenlerin %1,5 oranında, yarı deneysel desenin %0,4 oranında ve %0,1 oranında ise deneysel desen türü belirtilmeyip yarı deneysel desen kabul edilen desenin kullanıldığı tespit edilmiştir. Ayrıca tarama deseni türleri verilirken genel ve ilişkisel tarama türünün karıştırıldığı görülmektedir. 27 adet araştırmada tarama türünün yanlış verildiği tespit edilmiştir. 14 adet ilişkisel tarama deseninin aslında genel tarama deseni olduğu, 13 adet genel tarama deseni ile yapılan araştırmanın aslında ilişkisel tarama deseni olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmanın üçüncü alt amacı doğrultusunda örneklem olarak seçilen gruplar incelenmiştir ve elde edilen bulgular Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Nicel Tezlerin Örneklem Gruplarına Göre Dağılımı

| <i>Gruplar</i> | <i>f</i> | <i>%</i> |
|--------------------------------------|----------|----------|
| Öğretmen | 350 | 50,9 |
| Öğretmen, Yönetici | 96 | 14 |
| Öğrenci | 86 | 12,5 |
| Yönetici | 59 | 8,6 |
| Akademik Personel | 18 | 2,6 |
| Öğretmen, Müdür | 11 | 1,6 |
| Öğrenci, Öğretmen | 8 | 1,2 |
| Veli | 6 | 0,9 |
| Müdür | 5 | 0,7 |
| Veri (Doküman) | 5 | 0,7 |
| Öğrenci, Öğretmen, Yönetici | 4 | 0,6 |
| Çalışan | 3 | 0,4 |
| Veli, Öğretmen | 3 | 0,4 |
| Araştırma Görevlisi | 2 | 0,3 |
| İdari Personel | 2 | 0,3 |
| Kursiyer | 2 | 0,3 |
| Maarif Müfettişi, Öğretmen, Yönetici | 2 | 0,3 |
| Maarif Müfettişi, Yönetici | 2 | 0,3 |
| Öğrenci, Akademik Personel | 2 | 0,3 |
| Öğrenci, Veli | 2 | 0,3 |
| Hizmetli, Müdür | 1 | 0,1 |
| Koordinatör, Yönetici | 1 | 0,1 |

| | | |
|---------------------------------------|------------|--------------|
| Maarif Müfettişi | 1 | 0,1 |
| Maarif Müfettişi, Öğretmen | 1 | 0,1 |
| Memur, Öğretmen, Yönetici | 1 | 0,1 |
| Müdür Yardımcısı | 1 | 0,1 |
| OABK Başkanı, Öğretmen, Yönetici | 1 | 0,1 |
| OABK | 1 | 0,1 |
| Okutman | 1 | 0,1 |
| Öğretmen, Müdür, Maarif Müfettişi | 1 | 0,1 |
| Öğretmen, Müdür Yardımcısı | 1 | 0,1 |
| Öğretmen, Müdür Yardımcısı, Alan Şefi | 1 | 0,1 |
| Personel, Öğrenci, Öğretmen, Yönetici | 1 | 0,1 |
| Sendika Yöneticisi | 1 | 0,1 |
| TRT Personeli | 1 | 0,1 |
| Uçuş Personelleri | 1 | 0,1 |
| Üniversite İç ve Dış Paydaşları | 1 | 0,1 |
| Üniversite Yöneticisi | 1 | 0,1 |
| Veli, Öğrenci, Öğretmen | 1 | 0,1 |
| Veli, Öğrenci, Öğretmen, Yönetici | 1 | 0,1 |
| Toplam | 688 | 100,0 |

OABK: Okul Aile Birliği Kurulu, TRT: Türkiye Radyo Televizyon Kurumu

Not: Bazı tezlerde birden fazla farklı grup ile çalışılmasından kaynaklı tablo, bir tez temel alınarak yapılmıştır.

Tablo 4'te görüldüğü üzere; tezlerde %50,9 oranında öğretmenlerle, %14 oranında öğretmen ve yöneticilerle, %12,5 oranında öğrencilerle, %8,6 oranında yöneticilerle, %2,6 oranında akademik personelle, %1,6 oranında öğretmen ve müdürlerle, %1,2 oranında öğretmen ve öğrencilerle, %0,9 oranında velilerle, %0,7 oranında müdürlerle, %0,7 oranında verilerle (doküman) çalışıldığı tespit edilmiştir. Ayrıca, evren ve örneklem başlığı altında örneklem grubu olarak farklı kitlelerle çalışılmış olduğu, bulgular başlığı altında farklı örneklem grubu ile çalışılmış olduğu da tespit edilmiştir. Örneğin, örneklem olarak öğrencilerle çalışıldığı belirtilip bulgulara öğretmen ve velilerin de uygulamaya alınmış olduğu tespit edilmiştir. Bu da araştırmacıların verileri verirken çok dikkatli davranmadıklarını göstermektedir.

Araştırmanın dördüncü alt amacı ışığında örnekleme yöntemleri incelenmiştir ve elde edilen bulgular Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Nicel Tezlerin Örnekleme Yöntemlerine Göre Dağılımı

| | <i>Örnekleme Yöntemleri</i> | <i>f</i> | <i>%</i> |
|------------------------------------|-----------------------------|------------|--------------|
| Olasılıklı Örnekleme Yöntemleri | Basit Tesadüfi | 240 | 60,2 |
| | Tabakalı | 96 | 24,1 |
| | Küme | 63 | 15,8 |
| | Toplam | 399 | 100 |
| Olasılık Dışı Örnekleme Yöntemleri | Uygun | 38 | 64,4 |
| | Amaçlı | 16 | 27,1 |
| | Verilmemiş | 3 | 5,1 |
| | Kartopu | 1 | 1,7 |
| | Çalışma Grubu | 1 | 1,7 |
| | Toplam | 59 | 100,0 |
| Örnekleme Yöntemi Olmayan | Evrenin Tamamı | 117 | 17 |
| | Belirtilmemiş | 113 | 16,4 |
| | Toplam | 230 | 100,0 |

Tablo 5'te görüldüğü üzere; %60,2 ile basit tesadüfi en çok kullanılan örnekleme yöntemi olmuştur. %24'ünde tabakalı örnekleme, %15,8'inde küme örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Olasılık dışı örnekleme yöntemlerinden ise %64,4 ile uygun örnekleme yöntemi araştırmacılar arasında en çok kullanılan örnekleme yöntemi olmuştur. %27,1'inde amaçlı örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Tezlerin %5,1'inde örnekleme yöntemi belirtilmemiş ama amaçlı olduğu anlaşılan örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

Araştırmanın beşinci alt amacı ışığında örneklem büyüklükleri incelenmiştir ve elde edilen bulgular Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Nicel Tezlerin Örneklem Büyüklüğüne Göre Dağılımı

| <i>Örneklem Büyüklüğü</i> | <i>f</i> | <i>%</i> |
|---------------------------|------------|--------------|
| 10-30 | 3 | 0,4 |
| 31-50 | 10 | 1,5 |
| 51-100 | 27 | 3,9 |
| 101-200 | 103 | 15,0 |
| 201-300 | 153 | 22,2 |
| 301-400 | 149 | 21,7 |
| 401-500 | 103 | 15,0 |
| 501-750 | 88 | 12,8 |
| 751-1000 | 25 | 3,6 |
| 1001-1500 | 19 | 2,8 |
| 1501-2000 | 2 | 0,3 |
| 2001-3000 | 1 | 0,1 |
| 3001-5000 | 1 | 0,1 |
| Verilerden oluşan | 4 | 0,6 |
| Toplam | 688 | 100,0 |

Tabloda 6'da görüldüğü üzere incelen tezlerin örneklem büyüklükleri 13 aralıkta toplanmıştır. Üç tez 10-30 aralığında, 10 tez 31-50 aralığında, 27 tez 51-100 aralığında, 103 tez 101-200 aralığında, 153 tez 201-300 aralığında, 149 tez 301-400 aralığında, 103 tez 401-500 aralığında, 88 tez 501-750 aralığında, 25 tez 751-1000 aralığında, 19 tez 1001-1500 aralığında, iki tez 1501-2000 aralığında, bir tez 2001-3000 aralığında ve bir tezde de 3001-5000 aralığında kişi ile çalışmıştır. Ayrıca, çeşitli kurum ve kuruluşların veri tabanlarından ve yapılan istatistikî bilgilerden dört tezin yararlandığı görülmektedir.

Araştırmanın altıncı alt amacı ışığında veri toplama araçları incelenmiştir ve elde edilen bulgular Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. Nicel Tezlerde Kullanılan Veri Toplama Araçlarının Dağılımı

| <i>Veri Toplama Araçları</i> | <i>f</i> | <i>%</i> |
|------------------------------|----------|----------|
| Ölçek | 449 | 65,3 |
| Anket | 164 | 23,8 |
| Anket ve Ölçek | 21 | 3,1 |
| Envanter ve Ölçek | 14 | 2 |
| Envanter | 11 | 1,6 |
| Veri (Doküman) | 9 | 1,3 |
| Anket ve Envanter | 5 | 0,7 |

| | | |
|--------------------|------------|--------------|
| Test, Ölçek | 5 | 0,7 |
| Test | 3 | 0,4 |
| Form, Anket | 2 | 0,3 |
| Anket, Ölçek, Soru | 1 | 0,1 |
| Form | 1 | 0,1 |
| Soru, Ölçek | 1 | 0,1 |
| Soru, Test | 1 | 0,1 |
| Test, Anket | 1 | 0,1 |
| Toplam | 688 | 100,0 |

Not: Tezlerde yanlış yazılan veri toplama araçlarının isimleri değiştirilmemiştir.

Tablo 7’de görüldüğü üzere; tezlerde %65,3 oranında veri toplama aracı olarak en çok ölçek tercih edilmiştir. %23,8 oranında anket, %3,1 oranında anket ve ölçek, %2 oranında envanter ve ölçek, %1,6 oranında envanter, %1,3 oranında arşiv kayıtları ve çeşitli kurumlardan alınan verilerin kullanıldığı tespit edilmiştir. Ayrıca, bazı araştırmalarda birden fazla farklı veri toplama aracının bir arada kullanıldığı görülmektedir. Bazı tezler incelendiğinde, veri toplama aracı yazılırken çok dikkatli davranılmadığı tespit edilmiştir. Tez boyunca bir ölçme aracını üç farklı şekilde nitelendirdikleri veya “ölçek olarak anket kullanılmıştır.” ifadeleri ile karşılaşılması sonucunda araştırmacıların veri toplama araçları arasındaki farkı bilmedikleri sonucuna varılmıştır ve bu kanı ile tezler tekrar incelendiğinde en çok kullanılan ölçme aracının yine ölçek olduğu ancak %65’ten %57’ye doğru oransal bir düşüş yaşandığı görülmüştür. Ankette ise %23,8’ten %32,7’ye doğru oransal bir artış yaşandığı görülmüştür. Yapılan inceleme sonucunda anket ve ölçek sayılarında değişimler yaşanırken envanter, test ve soru formlarına yönelik sayısal bir değişimin yaşanmadığı tespit edilmiştir.

Araştırmanın yedinci alt amacı ışığında istatistikî teknikler incelenmiştir ve elde edilen bulgular Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8. Nicel Tezlerde Yapılan İstatistikî Tekniklerin Dağılımı

| <i>İstatistikî Teknikler</i> | <i>f</i> | <i>%</i> |
|------------------------------|----------|----------|
| t-testi | 592 | 86 |
| ANOVA | 581 | 84,4 |
| Korelasyon | 301 | 43,8 |
| Regresyon | 105 | 15,3 |
| Ki-Kare | 36 | 5,2 |
| Betimsel İstatistik | 35 | 5,1 |
| YEM | 17 | 2,5 |
| Wilcoxon | 6 | 0,9 |
| MANOVA | 2 | 0,3 |
| Grup Farklılığı | 2 | 0,3 |
| Uyum Analizi | 1 | 0,1 |

Not: Bazı araştırmalar birden çok kategoriye bir arada içerdiğinden toplam değer, incelenen tez sayısından yüksek bulunmuştur. YEM=Yapısal Eşitlik Modellemesi

Tablo 8’de görüldüğü üzere en çok t-testi kullanılırken ikinci en çok kullanılan analiz tekniği ANOVA’dır. %86 oranında t-testi, %84,4 oranında ANOVA, %43,8 oranında korelasyon, %15,3 oranında regresyon, %5,2 oranında Ki-Kare, %5,1 oranında betimsel istatistikler kullanılmıştır. Ayrıca MANOVA, Yapısal Eşitlik Modellemesi, Uyum Analizi, Wilcoxon, grup farklılığı kullanılan diğer

analiz yöntemleridir. Hipotez testleri içerisinde en çok kullanılan testlerin t-testi ve ANOVA olduğu bilinmektedir. İlişki testlerinin fark testlerinden daha az kullanılmış olduğu görülmektedir.

Araştırmanın sekizinci alt amacına ışığında yapılan istatistikler göz önünde bulundurularak analiz beceri düzeyleri incelenmiştir ve elde edilen bulgular Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9. Araştırmaların Analiz Beceri Düzeyine İlişkin Dağılım

| <i>Analiz Düzeyi</i> | <i>f</i> | <i>%</i> |
|----------------------|----------|----------|
| Temel Düzey | 414 | 60,1 |
| İleri Düzey | 213 | 31 |
| Orta Düzey | 61 | 8,9 |
| Toplam | 688 | 100,0 |

Tablo 9’da görüldüğü üzere Eğitim Yönetimi ve Denetimi alanında nicel tezlerin; %60,1’inde temel düzey, %8,9’unda orta düzey ve %31’inde ileri düzey istatistiğin yapılmış olduğu tespit edilmiştir. Eğitim Yönetimi ve Denetimi alanındaki araştırmacıların asgari temel düzey analiz becerisine sahip olduğu veya temel düzeyden farklı düzeyde analiz yapabilen bir araştırmacının tezinin temel düzey analiz becerisine sahip olduğu söylenebilir. Tablo 9, araştırmacıların değil araştırmaların analiz beceri seviyelerini göstermektedir. Nitekim bir araştırmacı yaptığından daha çok istatistikî teknik bilgiye sahip olabilir.

Araştırmanın dokuzuncu alt amacı doğrultusunda etki büyüklüğünün sayısal değerlerinin verilip verilmediği incelenmiştir ve elde edilen bulgular Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10. Tezlerde Etki Büyüklüğü Raporlanmasına İlişkin Dağılım

| <i>Etki Büyüklüğü</i> | <i>f</i> | <i>%</i> |
|-----------------------|----------|----------|
| Raporlanmamış | 507 | 73,7 |
| Kısmen | 132 | 19,2 |
| Gerek Yok | 36 | 5,2 |
| Raporlanmış | 13 | 1,9 |
| Toplam | 688 | 100,0 |

Tablo 10’da görüldüğü üzere; incelenen tezlerin %1,9’unda etki büyüklüğü verilirken, %73,7’sinde etki büyüklüğü verilmemiştir. %19,2’sinde de bazı analizlere yönelik etki büyüklüğü verilirken bazı analizlerde etki büyüklüğü verilmemiştir. Sadece betimsel istatistik ve uyum analizi yapan araştırmalarda etki büyüklüğü şartı aranmamaktadır ve bu araştırmalar da tüm nicel tezlerin %5,2’sini oluşturmaktadır. Kısaca Türkiye’de Eğitim Yönetimi ve Denetimi alanında yazılan nicel tezlerde etki büyüklüğü sayısal değerinin daha çok raporlanmamış olduğu görülmektedir.

Araştırmanın onuncu alt amacına bağlı olarak etki büyüklüğünün sayısal değerlerinin yorumlanıp yorumlanmadığı incelenmiştir ve elde edilen bulgular Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11. Nicel Tezlerde Etki Büyüklüğü Yorumu Bilgisine İlişkin Dağılım

| <i>Etki Büyüklüğü Yorumu</i> | <i>f</i> | <i>%</i> |
|------------------------------|----------|----------|
| Yorumlanmış | 117 | 80,7 |
| Yorumlanmamış | 28 | 19,3 |
| Toplam | 145 | 100,0 |

Tablo 11’de görüldüğü üzere 145 tezde verilen etki büyüklüğü değeri, %80,7 oranında yorumlanırken %19,3 oranında yorumlanmamıştır. Etki büyüklüğü değerini raporlayan araştırmaların zaten etki büyüklüğü konusunda bilinçli oldukları ve bu bilinçle etki büyüklüğü sayısal değerinin ne anlama geldiği hakkında yorum yaptıkları söylenebilir.

Araştırmanın on birinci alt amacı doğrultusunda nicel tezlerde standart hata ve güven aralığı değerlerinin raporlanıp raporlanmadığı incelenmiştir ve elde edilen bulgular Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12. Nicel Tezlerde Standart Hata ve Güven Aralığı Bilgisine İlişkin Dağılım

| <i>Standart Hata-Güven Aralığı</i> | <i>f</i> | <i>%</i> |
|------------------------------------|----------|----------|
| Yok | 467 | 67,9 |
| Standart Hata | 210 | 30,5 |
| Standart Hata-Güven Aralığı | 10 | 1,5 |
| Güven Aralığı | 1 | 0,1 |
| Toplam | 688 | 100,0 |

Tablo 12’de görüldüğü üzere; %30,5 oranında standart hata, %0,1 oranında sadece güven aralığı ve %1,5 oranında hem standart hata hem güven aralığının verildiği tespit edilmiştir. İncelenen tezlerde %67,9 oranında standart hata ve güven aralığı verilmemiştir. Verilen raporlamada daha çok standart hata verilirken güven aralığının daha az verildiği tespit edilmiştir.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada nicel yaklaşımlar temel alınarak hazırlanan yüksek lisans ve doktora tezleri; tema, yöntem, veri analizi ve raporlanması gereken bazı veriler açısından incelenmiştir. Yapılan inceleme sonucunda Eğitim Yönetimi ve Denetimi alanına ait lisansüstü nicel tezlerde en çok örgütsel bağlılık kavramının çalışıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca liderlik kavramı da çok çalışılan konular arasındadır. Yurt içi (Aydın ve Uysal, 2014; Hatipoğlu vd., 2018) ve yurt dışı çalışmalarda (Hallinger, 2017; Hallinger ve Chen, 2014; Hamad ve Hallinger, 2017; Oplatka ve Arar, 2016) genel olarak liderlik konusunun çok çalışıldığı görülmektedir. Liderlik kavramının toplum için önemli bir değer kabul edilmesi sebebi ile bu konunun yurt içi ve yurt dışı araştırmalarda daha çok çalışıldığı düşünülmektedir. Ayrıca bu çalışma sonucunda Eğitim Yönetimi ve Denetimi alanında popüler konuların olduğu ve bu konuların yıl içinde ve farklı zamanlarda sürekli işlendiği tespit edilmiştir. Alan yazın incelendiğinde (Erdem, 2009; Karadağ, 2009; Şimşek vd., 2008) çalışılan konuların genel olarak belirli temalar etrafında yoğunlaştığı belirtilmiştir. Eğitim Yönetimi ve Denetimi alanında araştırmacılar tarafından en çok tarama deseninin kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Alan yazın incelendiğinde eğitim yönetimi (Balcı, 1988; Polat, 2010; Turan, Karadağ, Bektaş ve Yalçın, 2014) ve farklı disiplinlere ait çalışmalarda (Duygulu ve Sezgin, 2015; Kozikoğlu ve Senemoğlu, 2016; Ozan ve Köse, 2014; Tavşancıl vd., 2010) tarama desenlerinin diğer desenlere göre daha çok tercih edildiği bulgusuna ulaşılmıştır ve bu bulgu araştırmamızda elde edilen bulgularla tutarlılık göstermektedir.

Var olanı anlama, genelleme yapma, tahminlerde bulunma gibi sebeplerle tarama deseninin daha çok kullanıldığı düşünülmektedir. Genel ve ilişkisel tarama araştırmalarının birbiri yerine kullanıldığı tespit edilmiştir. Oysaki Karadağ'ın (2010) Thomas ve Gorard'dan (2007) aktardığı üzere araştırma deseni; araştırmanın temel yapısını oluşturmaktadır ve desen kısmında yapılan yanlışlar araştırmanın tümünü etkilemektedir. Nitekim yapılan analizler ve araştırma soruları araştırma desenine bağlı oluşturulmaktadır. Zira bulgularda, yöntem ve araştırma sorularına uygun olmayan istatistikî tekniklerin de uygulandığı gözlenmiştir.

Eğitim Yönetimi ve Denetimi alanında nicel lisansüstü tezlerde en çok öğretmenlerle çalışıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Alan yazın incelendiğinde eğitim yönetimi (Aypay vd., 2010; Turan vd., 2014) ve farklı disiplinlere ait çalışmaların (Eskici ve Çayak, 2017; Gömleksiz ve Bozpolat, 2013; İşçi, 2013; Yalçın, Yavuz ve Dibek, 2015) sonuçları ile benzerlik gösterdiği ve en çok öğretmen ile çalışılmış olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Örneklem grubu incelendiğinde eğitimin paydaşları olan öğretmen, yönetici ve öğrencilerle çalışılmış olması alanın net bir durumunun ortaya konması açısından değerli görülmektedir. Ayrıca, öğretmen ve öğrencilere daha kolay ulaşılabilir olması da öğretmen ve öğrencilerle çok çalışıldığının göstergesi olabilir. Eğitim Yönetimi ve Denetimi alanında en çok olasılıklı örnekleme yöntemlerinin kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Alan yazın incelendiğinde eğitim yönetimi (Tatık ve Doğan, 2014; Turan vd., 2014) ve farklı disiplinlere ait çalışmaların (Aydın ve Uysal, 2014) sonuçları ile benzerlik gösterdiği ve en çok olasılıklı örnekleme yöntemlerinin tercih edildiği bulgusuna ulaşılmıştır. Örneklemenin evreni temsil gücünün yüksek olması, örneklem büyüklüğü gibi sebepler ile olasılıklı örnekleme yönteminin daha çok kullanıldığı düşünülmektedir. Eğitim Yönetimi ve Denetimi alanında lisansüstü nicel tezlerde olasılıklı örnekleme yöntemlerinden evrendeki tüm birimlerin eşit seçilme olanağı sağlayan basit tesadüfi örnekleme yönteminin daha çok tercih edildiği sonucuna ulaşılmıştır. Alan yazın incelendiğinde eğitim yönetimi (İsaoğulları, 2016; Karaca, 2018; Tatık ve Doğan, 2014; Turan vd., 2014; Yıldırım, 2018) ve farklı disiplinlere ait çalışmalarda (Sarı, 2011; Şenyurt ve Özkan, 2017) en çok basit tesadüfi örnekleme yönteminin kullanılmış olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Basit tesadüfi örnekleme yöntemi kullanan bazı çalışmalarda bu yöntemin çok da uygulanmadığı düşüncesi oluşmuştur. Çünkü bazı tezlerde okul değil de öğretmen ve öğrenci bazlı olarak kura çekimi yapıldığı ancak okula gidildiğinde orada bulunan öğretmen ve öğrencilerle çalışılmış olduğu veya kura ile belirlenen okullarda farklı oranlarda kişi ile çalışılmış olma ihtimali ile belirtilen kurallara çok da uyulmadığı, uygun/kolayda örnekleme yönteminin basit tesadüfi olarak adlandırıldığı düşüncesini doğurmuştur. Eğitim Yönetimi ve Denetimi alanında lisansüstü nicel tezlerde en çok 201-300 aralığında kişi ile çalışıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Duygulu ve Sezgin (2015) tarafından yapılan araştırmada doktora tezlerinde en çok 201-300 aralığında kişi ile çalışıldığı bulgusuna ulaşılmıştır ve bu sonuç araştırmamızın bulgusu ile

paralellik göstermektedir. Genel olarak incelenen tezlerde kullanılan örneklem büyüklüklerinin orta düzeyde olduğu gözlenmiştir. Alan yazın incelendiğinde örneklem büyüklüğünü inceleyen çalışmalarda farklı örneklem büyüklüklerinin bazı aralıklarda toplandığı görülmüştür. Örneğin; Cevher ve Yıldırım (2020) tarafından yapılan araştırmada en fazla “301-1000” örneklem büyüklüğü tercih edildiği, Yıldırım (2018) tarafından yapılan araştırmada ise örneklem büyüklüğü tercihinin 101-300 aralığında yoğunlaştığı görülmüştür. Son yıllarda örneklem yeterliği konusu tartışılmakta ve yeniden örnekleme (resampling) yöntemleri değişik alanlarda araştırmacıların dikkatini çekmektedir (Koşkan ve Gürbüz, 2008). Yeniden örnekleme uygulamaları arasında yaygın olarak ön plana çıkan iki yaklaşım ise randomizasyon testleri ve bootstrap (önyükleme) yöntemidir (Doğan, 2019). Bootstrap yeniden örnekleme tekniklerinden biri olup araştırmacılar tarafından sıklıkla kullanılmaktadır (Takma ve Atıl, 2006). Bu yöntemde elde edilen yeni örneklere ilişkin istatistikler hesaplanarak standart hata ve güven aralığı kestirimi yapılmaktadır. Bu sayede geleneksel olarak standart hata ve güven aralığı tahmini yapılamayan pek çok istatistik için güven aralığının hesaplanmasına imkan tanınmaktadır (Doğan, 2019). Alandaki örneklem büyüklüğü tartışmalarına son noktayı koymak adına araştırmacılar tarafından bu tekniklerin kullanılması gerektiği düşünülmekte ve önerilmektedir.

Eğitim Yönetimi ve Denetimi alanında lisansüstü nicel tezlerde veri toplama aracı olarak en çok ölçeğin tercih edildiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, araştırma sonucunda ciddi boyutlarda anket ve ölçek terimlerinin karıştırıldığı, envanter kavramının anket ve ölçek kavramına kıyasla daha doğru kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Erkuş’un (2010) da belirttiği gibi her bir ölçme aracına anket nitelendirmesi doğru değildir. Çünkü anketlerde belirli bir psikolojik özelliğe ilişkin toplam puan elde edilmesi uygun değildir. Üstelik anketlerin ölçeklerde olduğu gibi geçerlik ve güvenilirlik incelemelerine tabi olmadığı düşünüldüğünde bu terimlerin kullanılması yanlış uygulamalara yol açmaktadır. Alanyazın incelendiğinde eğitim yönetimi (Hatipoğlu vd., 2018; Özen, 2000; Turan, Bektaş, Yalçın ve Armağan, 2016) ve farklı disiplinlere ait çalışmalarda (Erdem, 2011; Erol ve Tüzel, 2015; Kaya, Yazıcı, Deliveli ve Hoşgörür, 2016; Şenyurt ve Özkan, 2017; Yaşar ve Papatğa, 2015) en çok ölçek veya anket/ölçek kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır ve araştırmamızın bulguları ile paralellik gösterdiği görülmektedir. Alanyazın incelendiğinde en çok anket (Sert, 2010; Şahin vd., 2013; Tatık ve Doğan, 2014; Uysal, 2013) veya ölçeğin kullanıldığı ancak bazı durumlarda bu kavramların yer değiştirdiği görülmektedir. Aslında anket ve ölçek terimlerinin sürekli birbiri yerine kullanılması sonucunda farklı sonuçların ortaya çıktığı düşünülmektedir.

Eğitim Yönetimi ve Denetimi alanında lisansüstü nicel tezlerde t-testinin en fazla kullanılan istatistikî teknik olduğu ve onu ANOVA’nın (varyans analizi) izlediği sonucuna ulaşılmıştır. Alan yazın incelendiğinde eğitim yönetimi (Arık ve Türkmen, 2009; Hatipoğlu vd., 2018) ve farklı alanlara yönelik çalışmaların (Doğan ve Tok, 2018; Göktaş vd., 2012) sonuçları ile benzerlik gösterdiği en fazla

t-testi ve ANOVA'nın kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Fritz, Morris ve Richler (2012) tarafından yapılan incelemede en çok ANOVA sonrasında t-testi kullanıldığı tespit edilmiştir. Fark testlerinin fazla olduğu ilişki ve etki araştırmaya yardımcı olan testlerin azınlıkta kaldığı söylenebilir. Araştırma probleminin t-testi ve ANOVA üzerine kurulması ve araştırmacıların daha çok t-testi ve ANOVA gibi testleri kullanmayı bilmesi ile daha çok kullanıldığı düşünülmektedir. Eğitim Yönetimi ve Denetimi alanında lisansüstü nicel tezlerde genel olarak temel seviye istatistikî tekniklerin kullanılmış olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Keskinlik ve Ertürk'ün (2009) yaptığı çalışmada öğrencilerin, aritmetik ortalama ve standart sapma konusunda çok; t-testi ve ANOVA için orta bilgiye; korelasyon, kovaryans, regresyon analizleri konusunda az bir bilgiye sahip oldukları belirtilmiştir. Ancak yapılan analizlere bakılarak araştırmacıların analiz beceri düzeyleri hakkında net bir bilginin verilmesinin de doğru olmayacağı düşünülmektedir. Zira bir araştırmacı tezde yapılan istatistikî tekniklerden daha fazlasını da bilebilir. Ancak genel olarak lisansüstü eğitimlerde t-testi, ANOVA, korelasyon teknikleri üzerine eğitim verildiği de yadsınamaz bir gerçektir. Ayrıca 2018 yılına yaklaştıkça basit istatistikî tekniklerin yerini orta ve ileri düzey istatistiklere bıraktığı görülmektedir. Şimşek vd.'nin (2008) yaptığı çalışmada da günümüzde daha çok ileri düzey analizlerin yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Eğitim Yönetimi ve Denetimi alanında lisansüstü nicel tezlerde etki büyüklüğünü raporlamada eksikliklerin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. 688 nicel tezin sadece %2'sinde etki büyüklüğünün verildiği görülmektedir. Türkiye'de etki büyüklüğünü raporlamada ciddi sıkıntıların olduğu, ülkede ortak bir dilin kullanılmadığı söylenebilir. APA yayım kılavuzunda etki büyüklüğünü raporlamanın ve yorumlamanın tekrar vurgulanması gerektiği (Wilkinson ve APA Task Force on Statistical Inference, 1999) ve bu konudaki verilerin yeterli olmadığı (Thompson, 1998) belirtilmiştir. Etki büyüklüğü; iyi araştırmalarda daha önce bildirilen etkiler bağlamında önemli olduğu; okuyucular için kararlığın değerlendirilmesine yardımcı olduğu (Wilkinson ve APA Task Force on Statistical Inference, 1999) ve gelecekte yapılacak olan meta-analiz (Fritz vd., 2012) ve güç analizleri için bilgi vermesi açısından yararlı görüldüğünden etki büyüklüğü sayısal değerinin raporlanması gerekmektedir. Özsoy ve Özsoy'un (2013) yaptığı araştırmada etki büyüklüğü, 480 çalışmanın sadece 35'inde verilmiştir. Eğitim Yönetimi ve Denetimi alanında lisansüstü nicel tezlerde etki büyüklüğünü raporlamada yaşanan eksikliklerin etki büyüklüğü sayısal değerini yorumlamada çok yaşanmadığı sonucuna ulaşılmıştır. %81 oranında verilen etki büyüklüğü değerinin yorumlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Etki büyüklüğünü raporlamada araştırmacıların daha dikkatli olduğu görülmektedir. Özsoy ve Özsoy (2013) tarafından yapılan çalışmada %60 oranında, Sun, Pan ve Wang (2010) tarafından yapılan araştırmada ise %57 oranında etki büyüklüğünün yorumlandığı bulgusuna ulaşılmıştır. Kısaca etki büyüklüğünün çalışmalarda az raporlandığı ancak yorumunun daha fazla yapıldığı görülmektedir. Sullivan ve Feinn'e göre (2012) gruplar arası farklılığı yorumlamak için etki

büyüklüğü değerinin yorumlanması gerekmektedir. Eğitim Yönetimi ve Denetimi alanında lisansüstü nicel tezlerde standart hata daha çok raporlanırken güven aralığının çok raporlanmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Güven aralığının sadece bir tezde raporlandığı, standart hata ve güven aralığının ise daha çok birlikte verildiği görülmektedir. Bu da aslında güven aralığının standart hataya bağlı olduğunu göstermektedir (Aktürk ve Acemoğlu, 2011). Wilkinson ve APA Task Force on Statistical Inference (1999) özellikle korelasyon ve diğer birliktelik katsayılarına dayalı istatistiki tekniklerde güven aralığı verilmesi gerektiğini belirtmiştir. Çünkü güven aralığı verilen araştırmalarda güven aralığı karşılaştırmalarının yapılabileceği ve güven aralığı karşılaştırmalarının da belirli tarih aralıklı çalışmalara odaklanmaya yardımcı olduğu, çalışmalar arasında istikrar sağladığı (Schmidt'ten aktaran Wilkinson ve APA Task Force on Statistical Inference, 1999) belirtilmiştir. Özellikle hipotez testlerinde gruplar arası fark olup olmadığını öğrenmek için standart hata değerinin verilmesi gerekmektedir. Ancak tezlerde t-tesisi ve ANOVA'nın en çok kullanılan istatistiki teknikler olmasına rağmen bu kadar az standart hata değerinin verilmiş olması düşündürücüdür.

Türkiye'de bilimsel araştırma raporlarına yönelik yapılan incelemelerde genel olarak benzer sonuçların ortaya çıktığı gözlenmektedir. Nicel artışın niteliği olumsuz etkilediği görülmektedir. Özellikle nicel araştırmalardaki artışın aynı oranda hatalara yansıdığı ancak yıl bazında değerlendirildiğinde 2018 yılına doğru sevindirici gelişmelerin yaşandığı görülmektedir. Bu iyileşmenin temelinde, teknolojiye yaşanan gelişmeler, hazır programların niteliği ve artışı ile özellikle son zamanlarda nicel çalışmaların nitel verilerle desteklenmesi sonucunda olduğu düşünülmektedir. Genel olarak tez ve makalelerde metodoloji ve raporlama sorunlarının olduğu tespit edilmiştir. Zira teoride bilinen kavramların, yazım ve uygulama sürecinde, özellikle Türkiye'de yaşanan kavram karmaşıklığı sebebi ile bir kavram ve yöntem karmaşasının yaşandığı tespit edilmiştir. Bunun üstesinden gelebilmek amacıyla lisansüstü eğitimin daha çok uygulamaya dönük olması gerektiği, lisansüstü eğitimde özellikle makalelerin yöntem kısmına değinme çalışmalarının yapılması, yöntemin doğru kullanımı, evren-örneklem hataları, veri toplama araçları uygunluğu ve geçerlik-güvenirlilik bilgisi, araştırma sorusu-hipotez kurumu, yapılan analizlerin doğruluğu, analizlerin amaç ve yöntem ile uyumluluğu konusuna yönelik bir dersin veya çalışmanın yapılması gerektiği düşünülmektedir. Böylece tez yazım sürecinde daha az hatanın yapılacağı, daha bilimsel çalışmaların ortaya çıkacağı öngörülmektedir.

Çalışmanın Sınırlılıkları

Bu araştırmada sadece nicel tezlerin incelenmesi, tarama alanı olarak Eğitim Yönetimi ve Denetimi'nin seçilmiş olması, çalışmanın 2009 ve 2018 yıllarını kapsamaması, yıl bazında incelenen tezlerin sayıca çokluğu bu araştırmanın sınırlılığını oluşturmaktadır. Ayrıca Eğitim Yönetimi alanının farklı isimlerle yeniden adlandırılması sebebiyle alanın araştırılma zorluğu, incelenen tezlerde konu,

yöntem, veri analizi ve veri analizinde raporlanması gereken konuları kapsamaması bu çalışmanın sınırlılıklarını oluşturmaktadır.

Öneriler

Mevcut durumu aydınlatmak amacıyla yapılan inceleme çalışmalarının değerlendirilmesi ve bilgi üretilmesi, Eğitim Yönetimi alanında kuram oluşturma çalışmalarının hız kazanması gerekmektedir. Yurt dışında yapılan çalışmalarla eş zamanlı karşılaştırmaların yapılması, değişen toplumsal ve ekonomik anlayışın Eğitim Yönetimi alanına yansıtılması, yeni çalışma alanlarının oluşturulması, popülerlikten öte bir anlayış ve arayış içerisinde yapılacak çalışmaların artırılması gerekmektedir. Bu anlayışla yapılmayan çalışmalar birbirini tekrarlayan sistemin bir parçası olmaktan öteye gidemeyecektir. Kısacası Eğitim Yönetimi alanına özgün bir kimlik kazandırmak adına bilgi ve fikir gelişiminin desteklenmesi, nitel çalışmalara yönelik araştırmaların artırılması, lisansüstü eğitimin daha kaliteli ve uygulamalı olması gerektiği önerilmektedir.

Kaynaklar

- Aktürk, Z., & Acemoğlu, H. (2011). *Sağlık çalışanları için araştırma ve pratik istatistik, örnek problemler ve SPSS çözümleri* (2. baskı). İstanbul: Anadolu Matbaası.
- Akyol, B., & Yavuzkurt, T. (2016). Türkiye’de lisansüstü tezlerde eğitim denetimi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 5(2), 908-926. doi: [10.7884/teke.631](https://doi.org/10.7884/teke.631)
- Alpaydın, Y., & Erol, İ. (2017). Türkiye’de eğitim ekonomisi alanında yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 45(45), 23-41. doi: 10.15285/maruaebd.292105
- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S., & Yıldırım, E. (2005). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Adapazarı: Sakarya Kitabevi.
- Arık, R. S., & Türkmen, M. (2009, Mayıs). *Eğitim bilimleri alanında yayımlanan bilimsel dergilerde yer alan makalelerin incelenmesi*. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi’nde sunulmuş bildiri, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Antalya. 1-16.
- Arıkan, F. (2000). *Araştırma teknikleri ve rapor yazma* (3. baskı). Ankara: Asil Yayınları.
- Aydın, A., & Uysal, Ş. (2014). Türkiye ‘de eğitim yönetimi teftişi planlaması ve ekonomisi alanındaki doktora tezlerinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 177-201. doi: [10.17240/aibuefd.2014.14.1-5000091508](https://doi.org/10.17240/aibuefd.2014.14.1-5000091508)
- Aytar, O. (2015). *Yönetim ve yönetici ile ilgili kavramlara yönelik hadis kaynaklarında bir içerik analizi ve yöneticiler üzerine bir tutum araştırması*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

- Aypay, A., Çoruk, A., Yazgan, D., Kartal, O., Çağatay, M., Tunçer, B., & Emran, B. (2010). The status of research in educational administration: an analysis of educational administration journals, 1999-2007. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, 39(1), 59-77.
- Balcı, A. (1988). Eğitim yönetimi araştırmalarının durumu: EAQ'de 1970-1985 arasında yayınlanan araştırmalar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 21(1), 421-434. doi: [10.1501/Egifak_0000000998](https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000998)
- Balcı, A. (1990). Eğitim yönetiminde araştırma. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 23(1), 81-94. doi: [10.1501/Egifak_0000000836](https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000836)
- Balcı, A., & Apaydın, Ç. (2009). Türkiye'de eğitim yönetimi araştırmalarının durumu: Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi dergisi örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 15(3), 325-344.
- Bellibaş, M. Ş., & Gümüş, S. (2018). Eğitim yönetiminde sistematik derleme çalışmaları. K. Beycioğlu, N. Özer, & Y. Kondakçı (Ed.). *Eğitim yönetiminde araştırma içinde* (s. 507-573). Ankara: Pegem Akademi.
- Bülbül, T. (2003). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesinde görev yapan öğretim üyelerinin lisansüstü öğretime öğrenci seçme sürecine ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 36(1), 167-174.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (21. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Cevher, A. Y., & Yıldırım, S. (2020). Öğrenme amaçları konusunda akademik çalışmaların incelenmesi: Sistematik derleme. *HAYEF: Journal of Education*, 17(1), 20-50. doi: [10.5152/hayef.2020.1922](https://doi.org/10.5152/hayef.2020.1922)
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th ed.). London: Routledge.
- Çalık, M., & Sözbilir, M. (2014). İçerik analizinin parametreleri. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 33-38.
- Çıngı, H. (1994). *Örnekleme kuramı* (2. baskı). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Fen Fakültesi Basımevi.
- Dinçer, S. (2018). Content analysis in scientific research: Meta-analysis, meta-synthesis, and descriptive content analysis. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 176-190. doi: [10.14686/buefad.363159](https://doi.org/10.14686/buefad.363159)
- Doğan, C. D. (2019). Yeniden örnekleme yöntemleri: Kavram ve R uygulamaları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(6), 2747-2766.

- Doğan, H., & Tok, T. N. (2018). Türkiye’de eğitim bilimleri alanında yayınlanan makalelerin incelenmesi: Eğitim ve Bilim Dergisi örneği. *Curr Res Educ*, 4(2), 94-109.
- Duygulu, E., & Sezgin, O. B. (2015). Türkiye’de örgütsel davranış yazını doktora tezlerine yönelik bir inceleme. *İş ve İnsan Dergisi*, 2(1), 13-25. doi: [10.18394/iid.84592](https://doi.org/10.18394/iid.84592)
- Erdem, F. (2009). Örgütsel davranış araştırmalarında niş alanlar nasıl belirleniyor? Ulusal yönetim ve organizasyon kongresi yazını üzerine kısa bir değerlendirme. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 4(1), 65-78.
- Erdem, D. (2011). Türkiye’de 2005–2006 yılları arasında yayımlanan eğitim bilimleri dergilerindeki makalelerin bazı özellikler açısından incelenmesi: Betimsel bir analiz. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 2(1), 140-147.
- Erkuş, A. (2010). Psikometrik terimlerin Türkçe karşılıklarının anlamları ile yapılan işlemlerin uyumsuzluğu. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 1(2), 72-77.
- Erol, E., & Tüzel, E. (2015). Türkiye’de eğitim yönetimi teftişi planlaması ve ekonomisi anabilim dalı doktora programlarında tamamlanan tezlerin eğitim sosyolojisi kapsamında değerlendirilmesi. *Sosyoloji Dergisi*, 3(30), 297-316.
- Eskici, M., & Çayak, S. (2017). Eğitim bilimleri anabilim dalında yapılan yüksek lisans tezlerine genel bir bakış. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(1), 211-226.
- Fritz, C. O., Morris, P. E., & Richler, J. J. (2012). Effect size estimates: current use, calculations, and interpretation. *Journal of Experimental Psychology: General*, 141(1), 2-18. <https://doi.org/10.1037/a0024338>
- Goodwin, L. D., & Goodwin, W. L. (1985). Statistical techniques in AERJ articles, 1979–1983: The preparation of graduate students to read the educational research literature. *Educational Researcher*, 14(2), 5-11. doi: [10.3102/0013189X014002005](https://doi.org/10.3102/0013189X014002005)
- Göktaş, Y., Küçük, S., Aydemir, M., Telli, E., Arpacık, Ö., Yıldırım, G., & Reisoğlu, İ. (2012). Türkiye’de eğitim teknolojileri araştırmalarındaki eğilimler: 2000-2009 dönemi makalelerinin içerik analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(1), 177-199.
- Gömlüksiz, M. N., & Bozpolat, E. (2013). Eğitim programları ve öğretim alanındaki lisansüstü tezlerin değerlendirilmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(7), 457-472. doi: [10.9761/IASSS1769](https://doi.org/10.9761/IASSS1769)
- Hallinger, P. (2017). Surfacing a hidden literature: A systematic review of research on educational leadership and management in Africa. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(3), 362-384. doi: [10.1177/1741143217694895](https://doi.org/10.1177/1741143217694895)

- Hallinger, P., & Chen, J. (2014). Review of research on educational leadership and management in Asia: A comparative analysis of research topics and methods, 1995-2012. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(1), 5-27. doi: [10.1177/1741143214535744](https://doi.org/10.1177/1741143214535744)
- Hammad, W., & Hallinger, P. (2017). A systematic review of conceptual models and methods used in research on educational leadership and management in Arab societies. *School Leadership & Management*, 37(5), 434-456. doi: [10.1080/13632434.2017.1366441](https://doi.org/10.1080/13632434.2017.1366441)
- Hatipoğlu, G., Hıdıroğlu, Y. Ö., & Tok, T. N. (2018). A content analysis towards article in educational administration in Turkey. *Journal of Human Sciences*, 15(2), 1362-1380.
- Hsu, T. C. (2005). Research methods and data analysis procedures used by educational researchers. *International Journal of Research & Method in Education*, 28(2), 109-133. doi: [10.1080/01406720500256194](https://doi.org/10.1080/01406720500256194)
- İsaoğulları, Y. (2016). *Eğitim Yönetimi ve Denetimi alanında yapılmış lisansüstü tez çalışmalarının liderlik teması açısından incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- İşçi, S. (2013). *Türkiye’de eğitim yönetimi alanında yapılmış lisansüstü tezlerin tematik, metodolojik ve istatistiksel açıdan incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Karaca, O. (2018). *Türkiye’de eğitim yönetimi alanında yazılan lisansüstü tezlerin metodolojik incelemesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Karaçam, Z. (2013). Sistemik derleme metodolojisi: Sistemik derleme hazırlamak için bir rehber. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 6(1), 26-33.
- Karadağ, E. (2009). Eğitim bilimleri alanında yapılmış doktora tezlerinin tematik açıdan incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 75-87.
- Karadağ, E. (2010). Eğitim bilimleri doktora tezlerinde kullanılan araştırma modelleri: Nitelik düzeyleri ve analitik hata tipleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 16(1), 49-71.
- Karagöz, Y. (2017). *SPSS ve AMOS uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri ve yayın etiği*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karasar, N. (1995). *Araştırmada rapor hazırlama* (8. baskı). Ankara: 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık.
- Kaya, Ç., Yazıcı, A. Ş., Deliveli, K., & Hoşgörür, V. (2016). Türkiye’de eğitim denetimi alanında yapılan lisansüstü çalışmaların değerlendirilmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 38-51.
- Keskinkılıç, S. B., & Ertürk, A. (2009). Eğitim bilimleri doktora öğrencilerinin istatistiksel bilgi yeterlilikleri. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 10(1), 141-151.

- Koşkan, Ö., & Gürbüz, F. (2008). Yeniden örnekleme (Resampling) yaklaşımı ve t-testinin gücü ve I. Tip Hata Bakımından Karşılaştırılması. *Hayvansal Üretim*, 49(1), 29-37.
- Kozikoğlu, İ., & Senemoğlu, N. (2016). Eğitim programları ve öğretim alanında yapılan doktora tezlerinin içerik analizi (2009-2014). *Eğitim ve Bilim*, 40(182), 29-41. doi: [10.15390/EB.2015.4784](https://doi.org/10.15390/EB.2015.4784)
- Krejcie, R. V., & Morgan, D. W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and Psychological Measurement*, 30(3), 607-610. doi: [10.1177/001316447003000308](https://doi.org/10.1177/001316447003000308)
- Kurtuluş, K. (1996). *Pazarlama araştırmaları* (5. Basım). İstanbul: İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Yayınları.
- Lipsey, M. W. (1990). *Design sensitivity: Statistical power for experimental research*. Newbury Park, California: Sage Publications.
- Miskel, C., & Sandlin, T. (1981). Survey research in educational administration. *Educational Administration Quarterly*, 17(4), 1-20. doi: [10.1177/0013161X8101700404](https://doi.org/10.1177/0013161X8101700404)
- Okutan, M., & Ekşi, A. (2007, Eylül). 2000-2003 yılları arasında eğitim yönetimi teftişi planlaması ve ekonomisi alanında yapılmış olan yüksek lisans tez özetleri çalışması. 16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sunulmuş bildiri, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Tokat.
- Oplatka, I., & Arar, K. (2016). The field of educational administration as an arena of knowledge production: Some implications for Turkish field members. *Research in Educational Administration and Leadership (REAL)*, 1(2), 161-186. doi: [10.30828/real/2016.2.1](https://doi.org/10.30828/real/2016.2.1)
- Ozan, C., & Köse, E. (2014). Eğitim programları ve öğretim alanındaki araştırma eğilimleri. *Sakarya University Journal of Education*, 4(1), 116-136. doi: [10.19126/süje.76547](https://doi.org/10.19126/süje.76547)
- Örücü, D., & Şimşek, H. (2011). Akademisyenlerin gözünden Türkiye'de eğitim yönetiminin akademik durumu: Nitel bir analiz. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 17(2), 167-197. <http://kuey.net> sayfasından erişilmiştir.
- Özdemir, S., Köse, M. F., & Kavgacı, H. (2014). Türkiye'de eğitim yönetimi alanındaki yüksek lisans programlarının okul liderliği standartları çerçevesinde değerlendirilmesi. *Mukaddime*, 5(1), 1-26.
- Özen, Ş. (2000). Türk yönetim/organizasyon yazınında yöntem sorunu: kongre bildirileri üzerine bir inceleme. *DAÜ Turizm Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 89-118.
- Özkok, E. İ. (2016). *Eğitim yönetimi ve denetimi Türkçe alanyazınının durumu: akademisyen bakış açısı*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Özsoy, S., & Özsoy, G. (2013). Effect size reporting in educational research. *İlköğretim Online*, 12(2), 334-346.

- Polat, G. (2010). *Eğitim yönetimi ve denetimi anabilim dalında yapılmış lisansüstü tez çalışmalarının incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Sarı, Ş. N. (2011). *Türkiye’de kimya eğitimi alanında 2000-2010 yılları arasında yazılmış yüksek lisans tezleri içerik analizi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Sert, G. (2010). *Öğretim teknolojileri alanında yayımlanmış Türkiye adresli makalelerin içerik analizi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Seçer, İ., Ay, İ., Ozan, C., & Yılmaz, B. Y. (2014). Rehberlik ve Psikolojik Danışma alanındaki araştırma eğilimleri: Bir içerik analizi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 5(41), 49-60. doi: [10.17066/pdrd.89728](https://doi.org/10.17066/pdrd.89728)
- Seyidoğlu, H. (1997). *Bilimsel araştırma ve yazma*. İstanbul: Güzem Yayınları.
- Sözbilir, M., Güler, G., & Çiltaş, A. (2012). Türkiye’de matematik eğitimi araştırmaları: Bir içerik analizi çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(1), 565-580.
- Sullivan, G. M., & Feinn, R. (2012). Using effect size-or why the P value is not enough. *Journal Of Graduate Medical Education*, 4(3), 279-282. doi: [10.4300/JGME-D-12-00156.1](https://doi.org/10.4300/JGME-D-12-00156.1)
- Sun, S., Pan, W., & Wang, L. L. (2010). A comprehensive review of effect size reporting and interpreting practices in academic journals in education and psychology. *Journal of Educational Psychology*, 102(4), 989-1004. doi: [10.1037/a0019507](https://doi.org/10.1037/a0019507)
- Şahin, D., Calp, Ş., Bulut, P., & Kuşdemir, Y. (2013). Sınıf öğretmenliği eğitimi bilim dalında yapılmış lisansüstü tezlerin çeşitli kriterlere göre incelenmesi. *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks*, 5(3), 187-205.
- Şen, A. Z., & Nakiboğlu, C. (2014). 9. sınıf kimya, fizik, biyoloji ders kitaplarının bilimsel süreç becerileri açısından karşılaştırılması. *Journal of Turkish Science Education*, 11(4), 63-80. doi: [10.12973/tused.10127a](https://doi.org/10.12973/tused.10127a)
- Şenyurt, S., & Özkan, Y. Ö. (2017). Eğitimde ölçme ve değerlendirme alanında yapılan yüksek lisans tezlerinin tematik ve metodolojik açıdan incelenmesi. *İlköğretim Online*, 16(2), 628-653. doi: [10.17051/ilkonline.2017.304724](https://doi.org/10.17051/ilkonline.2017.304724)
- Şimşek, A., Özdamar, N., Becit, G., Kılıçer, K., Akbulut, Y., & Yıldırım, Y. (2008). Türkiye’deki eğitim teknolojisi araştırmalarında güncel eğilimler. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19, 439-458.
- Takma, Ç., & Atıl, H. (2006). Bootstrap metodu ve uygulaması üzerine bir çalışma 2. Güven aralıkları, hipotez testi ve regresyon analizinde Bootstrap metodu. *Ege Üniversitesi Ziraat Fakültesi Dergisi*, 43(2), 63-72.

- Tatık, R. Ş., & Doğan, S. (2014). Marmara üniversitesi eğitim yönetimi ve denetimi alanındaki yüksek lisans tezlerinin incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 24, 399-410. doi: [10.9761/JASSS2324](https://doi.org/10.9761/JASSS2324)
- Tavşancıl, E., Çokluk, Ö., Çıtak, G. G., Kezer, F., Yıldırım, Ö. Y., Bilican, S., ..., & Özmen, D. T. (2010, 12 Mayıs). Eğitim Bilimleri Enstitülerinde Tamamlanmış Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi (2000-2008). Ankara Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projesi Kesin Raporu.
- Thalheimer, W., & Cook, S. (2002). How to calculate effect sizes from published research articles: A simplified methodology. *Work-Learning Research*, 1, 1-9.
- Thomas, G., & Gorard, S. (2007). Quality in education research. *International Journal of Research & Method in Education*, 30(3), 239-242. doi: [10.1080/17437270701614899](https://doi.org/10.1080/17437270701614899)
- Thompson, B. (1998). Statistical significance and effect size reporting: Portrait of a possible future. *Research in the Schools*, 5(2), 33-38.
- Turan, S., Bektaş, F., Yalçın, M., & Armağan, Y. (2016). Eğitim yönetimi alanında bilgi üretim süreci: Eğitim yönetimi kongrelerinin rolü ve serüveni üzerine bir değerlendirme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 22(1), 81-108. doi: [10.14527/kuvey.2016.004](https://doi.org/10.14527/kuvey.2016.004)
- Turan, S., Karadağ, E., Bektaş, F., & Yalçın, M. (2014). Türkiye’de eğitim yönetiminde bilgi üretimi: Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi 2003-2013 yayınlarının incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 20(1), 93-119. doi: [10.14527/kuvey.2014.005](https://doi.org/10.14527/kuvey.2014.005)
- Türker, K. (2001). Bilim adamı yetiştirme: Dünya’da ve Türkiye’de lisansüstü eğitim. *TÜBA Bilimsel Toplantı Serileri (7): Bilim Adamı Yetiştirme-Lisansüstü Eğitim*. Ankara: TÜBİTAK Matbaası.
- Ulusal Eğitim Yönetimi Kongreleri ve Eğitim Yönetimi Profesörler Kurulu [EYAK]. (2009). Eğitim Yönetimi Araştırmaları ve Yayın Hakkında Rapor. <https://kursadyilmaz.blogspot.com> sayfasından erişilmiştir.
- Uysal, Ş. (2013). *Türkiye’de eğitim yönetimi teftişi planlaması ve ekonomisi alanındaki doktora tezlerinin incelenmesi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Üstüner, M., & Cömert, M. (2008). Eğitim yönetimi teftişi planlaması ve ekonomisi anabilim dalı lisansüstü dersleri ve tezlerine ilişkin bir inceleme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 14(3), 497-515.
- Variş, F. (1972). Türkiye’de lisans-üstü eğitim: pozitif bilimlerin temel ve uygulamalı alanlarında. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, 5(1), 52-74. doi: [10.1501/Egifak_0000000336](https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000336).
- Wilkinson, L., & APA Task Force on Statistical Inference. (1999). Statistical methods in psychology journals: Guidelines and explanations. *American Psychologist*, 54(8), 594-604. doi: [10.1037/0003-066X.54.8.594](https://doi.org/10.1037/0003-066X.54.8.594)

- Yalçın, S., Yavuz, H. Ç., & Dibek, M. İ. (2015). En yüksek etki faktörüne sahip eğitim dergilerindeki makalelerin içerik analizi. *Eğitim ve Bilim*, 40(182), 1-28. doi: [10.15390/EB.2015.4868](https://doi.org/10.15390/EB.2015.4868)
- Yaşar, Ş., & Papatğa, E. (2015). İlkokul matematik derslerine yönelik yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 113-124.
- Yazıcıoğlu, Y., & Erdoğan, S. (2004). *SPSS uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Yıldırım, A. (2018). Türkiye’de eğitim yönetimi üzerine yapılmış araştırmalarının incelenmesi: Milli Eğitim, Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi örneği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(6), 1887-1896. doi: [10.24106/kefdergi.2210](https://doi.org/10.24106/kefdergi.2210)
- Yılmaz, T., Altun, B., Uygun, H., & Hoşgörür, V. (2016). Eğitim denetimine ilişkin Türkiye’de yayımlanmış makalelerin değerlendirilmesi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 47-63. doi: [10.21666/mskuefd.09324](https://doi.org/10.21666/mskuefd.09324)

Extended Summary

The aim of this study is to determine the general tendencies of postgraduate quantitative theses conducted in the field of Educational Administration and Supervision in Turkey between 2009 and 2018, to evaluate the development of the last ten years and to reveal the errors and deficiencies in the theses. For this purpose, theses were examined in terms of topic, methodology, data analysis methods, and reporting. In line with the research questions, 688 quantitative theses in the field of Educational Administration and Supervision were examined. In this study, descriptive content analysis method was used. Categorized data were analyzed in terms of frequency and percentage by content analysis method. Quantitative theses were evaluated according to the thesis review form criteria.

It is seen that the number of scientific report examinations is low in the field of educational administration, and the articles and theses of the years examined are limited. In addition, it was found that the researchers did not examine all studies conducted with qualitative, quantitative, and mixed research methods and therefore could not conduct an in-depth research. There is no study on “quantitative theses” in the field of Educational Administration and Supervision in Turkey. For this reason, in this study, only “postgraduate quantitative theses” were examined. According to the qualitative and mixed research methods of quantitative research in Turkey, it was seen more preferable, but in this research, only “quantitative theses” were examined in order to answer the question of how this preference affected quality. It is considered important to fill the gap in the literature because it is comprehensive and detailed. With this study, a general framework of the theses made in the field of Educational Administration and Supervision has been determined.

This study, is the answer to the questions of 'What is available?', 'What should be?' and 'Where do we want to be in the future?' Therefore, the present situation was evaluated, and an approach shedding light on the future was adopted in this study. It included the qualifications required for scientific studies, the difference between what has been done and should be. In addition, by evaluating the progress in the last 10 years of quantitative theses, it is aimed to define the past, give direction to the future and prepare a resource for the researchers. Therefore, it is thought that this study would be a guide book especially for the students who do master's and doctorate in the field of Educational Administration and Supervision and all interested. In addition, it is thought that this study would be a useful source for researchers in order to give information about the reporting practices that can increase the reliability and quality of the theses.

As a result of the examination, it has been determined that quantitative theses mostly focus on organizational commitment, job satisfaction, mobbing, and generally popular topics. It was found that popular subjects tended to be worked with other popular subjects. It was concluded that the probability sampling method was preferred more than the non-probability sampling method. It was found that it was common to work with 201-300 people in quantitative theses in the field of educational administration and supervision. In general, sample sizes used were accepted as sufficient.

The studies were mostly done by using survey design. Among the survey method types, it was found that the relational survey was the most preferred. Then, it was concluded that general survey studies and non-survey type studies were in the majority, respectively. It was seen that the most studied sample groups were teachers, teacher-managers, and students. In quantitative master's and doctoral theses, as the data collection tool, it was determined that scale was preferred most, and then the survey was preferred. It was concluded that the concepts of survey and scale were mixed together, and these concepts were used interchangeably. In addition, t-test and ANOVA were found to be predominant, and in general, basic level analysis was performed in the most of the theses. It was found that the numerical value of the effect size was not reported in 74% of the theses, the effect size was interpreted in 81% of the theses, which reported effect size, and standard error and confidence interval were not reported in 68% of the theses.

It has been concluded that there are some methodological problems in graduate theses conducted between 2009-2018 in the field of Educational Administration and Supervision in Turkey. It was observed that there were serious method problems especially in the theses held between 2009 and 2012, but these errors decreased towards 2018. In addition, it was concluded that studies using different statistical techniques have increased. With this study, it has been answered the question of 'Where are we now?'. In the future, it can be said that graduate courses should be more practical in order to reduce the methodological problems to the minimum level by taking lessons from the past. In

the future, it is required to focus on qualitative and mixed research methods in order to gain a new identity of the field of education administration and to develop an existing one. In addition, the studies carried out in order to clarify the current situation should be evaluated; and information should be produced, and it should accelerate the studies of forming theories in the field of educational administration. It is necessary to make synchronous comparisons with international studies, to reflect the changing social and economic understanding to the field of educational administration, to create new working areas, and to increase the studies carried out in different understanding and search beyond popularity. Studies that are not carried out with this understanding cannot go beyond being a part of a repeating system. In short, it is thought that it is necessary to support the development of knowledge and ideas, to increase the research for qualitative studies, and to make the graduate education more qualified and practical in order to gain a unique identity in the field of educational administration.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Çalışmaya birinci yazar Özlem Alp %60 oranında, ikinci yazar Sedat Şen %40 oranında katkı sağlamıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmacının araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma derleme türünde olduğundan etik kurul kararı gerektirmemektedir.

Araştırmacının Notu


Bu çalışmada incelemeye alınan tezlere ilişkin ayrıntılı bilgiye ulaşmak isteyen okuyucular yazarlarla iletişime geçebilir.

Akreditasyon Alanında Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi

Examination of Postgraduate Theses in Accreditation

Serap Nur Duman

Yazar Bilgileri

Serap Nur Duman 
Dr. Öğr. Üyesi, Kırıkkale
Üniversitesi, Eğitim Bilimleri,
serapnurcanoglu@gmail.com

ÖZ

Akreditasyon; sunulan ürün ve hizmetlerin, kalite standartlarına ne düzeyde sahip olduğunu belirleme sürecidir. Ürün ve hizmet çeşitliliğinin her geçen gün artmasıyla eğitimden sağlığa kadar pek çok farklı alanda akreditasyon araştırmaları yapılmaktadır. Bu araştırmalardan bazıları yükseköğretimde lisansüstü tez çalışmaları ile gerçekleştirilmektedir. Bu araştırmada akreditasyon konusunda yapılan lisansüstü tezler incelenerek, yükseköğretim düzeyinde yapılan akreditasyon araştırmalarına yönelik kapsamlı bir değerlendirme çalışması yapmak amaçlanmıştır. Araştırma betimsel araştırma modelinde tasarlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunda, 1994-2019 yılları arasında akreditasyon ile ilgili gerçekleşen ve erişime açık 220 lisansüstü tezin tamamı yer almıştır. Bu nedenle evrenin tamamı araştırmada yer almıştır. Araştırmada yer alan tezlerin incelemesinde doküman analizinden yararlanılmıştır. Elde edilen bulgular; tez yazarlarının cinsiyetine göre; tezlerin yapıldığı üniversiteye, enstitüye ve anabilim dallarına göre; tezlerde kullanılan araştırma yöntemi, araştırma modeli, veri toplama aracı ve örnekleme göre ve son olarak tezlerin konularına göre detaylı olarak tablolar halinde sunulmuş ve yorumlanmıştır. Tezlerin çoğunlukla sosyal bilimler enstitüsüne bağlı işletme / işletme yönetimi anabilim dallarında gerçekleştiği ve tarama modelinde yapıldığına ulaşılmıştır. Bunun yanında tezlerde kullanılan veri toplama araçlarının genellikle anket ve doküman inceleme formu olduğu belirlenmiştir. Akreditasyon ile ilgili yapılan lisansüstü tez çalışmaları genellikle sağlık ve eğitim konularında tamamlanmıştır.

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler

Akreditasyon
Lisansüstü Eğitim
Yükseköğretim
Değerlendirme

Keywords

Accreditation
Postgraduate Education
Higher Education
Evaluation

Makale Geçmişi

Geliş: 11.11.2020
Düzeltilme: 20.11.2020
Kabul: 30.12.2020

ABSTRACT

Accreditation; It is the process of determining the level of quality standards of the products and services offered. With the increasing variety of products and services, accreditation studies are carried out in many different areas from education to health. Some of these researches are carried out with postgraduate thesis studies in higher education. In this study, it is aimed to make a comprehensive evaluation study for accreditation studies conducted at higher education level by examining the postgraduate theses on accreditation. The research is designed in a descriptive research model. In the study group of the research, all 220 graduate theses related to accreditation between 1994 and 2019 were included. Therefore, the entire universe took part in the research. Document analysis was used to examine the theses in the research. Findings obtained; according to the gender of the thesis authors; According to the university, institute and departments where the theses were made; The research method, research model, data collection tool and sample used in the dissertations were presented and interpreted in tables in detail according to the topics of the theses. It has been found that the theses are mostly carried out in the departments of business / business management affiliated to the social sciences institute and they are made in a scanning model. In addition, it has been determined that the data collection tools used in theses are generally questionnaire and document review form. Postgraduate thesis studies on accreditation have generally been completed on health and education issues.

Makale Türü

Araştırma

Önerilen Atıf

Duman, S. N. (2021). Akreditasyon alanında yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *TEBD*, 19(1), 54-74.
<https://doi.org/10.37217/tebd.824611>

Giriş

Küreselleşen dünyada bilimin ve teknolojinin her geçen gün gelişmesiyle birlikte sağlık, eğitim, mühendislik gibi çalışma alanlarının kendini yenileyerek kalite standartlarını koruması bir zorunluluk haline gelmektedir. Mühendislikte MÜDEK (Mühendislik Değerlendirme Kurulu), sağlıkta TÜSKA (Türkiye Sağlık Hizmetleri Kalite ve Akreditasyon Enstitüsü) ve eğitimde YÖK (Yükseköğretim Kurulu) akreditasyon süreçlerinin uygulanması, yönetilmesi ve sürdürülmesinde öncülük etmektedir (Aktan ve Gencel, 2010; Cengiz, 2018; Günay, 2003).

Eğitimde akreditasyon ihtiyacının ortaya çıkması ise eğitimde yer alan kurum ve kuruluşlarının çeşitlenmesi ve artması ile olmuştur. Ulusal ve uluslararası düzeyde pek çok üniversitenin eğitim hizmeti sunması ile birlikte yükseköğretim kurumlarının ve sundukları eğitim hizmetinin niteliğinin belirlenmesi ve birbirleriyle karşılaştırılması ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Bu sayede hem yükseköğretimde yer alan öğretim elemanlarının ve eğitim programlarının değerlendirilmesi yapılarak gelişimine katkıda bulunmak hem de yükseköğretimden mezun olan öğrencilerin iş hayatında kendilerinden beklenen niteliklere sahip olup olmadıklarını araştırmak hedeflenmektedir. Aynı zamanda aynı alanda eğitim hizmeti sunan pek çok farklı üniversitenin de birbirleri ile karşılaştırılması yapılarak yükseköğretimde rekabeti artırmak amaçlanmaktadır. Tüm bunları gerçekleştirebilmek, yükseköğretimde kalite anlayışına hizmet eden araçlarının geliştirilmesine bağlıdır (Uçar ve Levent, 2017). Yükseköğretimde kaliteyi sağlamaya yönelik kullanılan araçlardan biri akreditasyon uygulamalarıdır. Latince kökenli Fransızca bir sözcük olan akreditasyon, güvenilir ve inanılır olma hali anlamına gelmektedir (Doğan, 1999). Yükseköğretimde akreditasyon ise; yükseköğretim kurumlarında sürdürülen eğitim ve uygulamaların ulusal ve uluslararası düzeyde kalite ve verimlilik standartlarına sahip olduğunu belgeleyen bir süreçtir (Aktan ve Gencel, 2010). Bu sürecin başarılı uygulayıcılarından biri olan ENQA (European Association for Quality Assurance in Higher Education), Avrupa genelinde yükseköğretim kalite güvence faaliyetlerinden sorumlu kuruluşlardan biridir. ENQA, Avrupa yükseköğretim alanında iyi uygulamaları yaygınlaştırmak ve işbirliğini artırmak amacıyla yükseköğretimde kalite güvencesini sağlamayı hedeflemektedir (YÖK, 2020a). Türkiye’de yükseköğretimde kalite güvence sisteminin kurulmasından ve sürdürülmesinden sorumlu kuruluş ise Yükseköğretim Kuruludur. Bu kurul, Avrupa yükseköğretim alanında yapılan kalite güvence çalışmaları kapsamına uygun olarak 2005 yılında Yükseköğretim Kurumlarında Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Yönetmeliği yayınlanmıştır. Bu yönetmelik çerçevesinde tüm yükseköğretim kurumları kendi kalite güvence sistemlerinden sorumlu tutularak belirlenen sürede yükseköğretim kalite standartlarına ulaşmak zorundadır (Işık ve Beykoz, 2018; Özçiçek ve Karaca, 2019; YÖK, 2020b).

Türkiye’de yükseköğretimde kalite çalışmalarının önem kazandığı bu süreçte, akreditasyon sürecinde yapılan çalışmaların ve uygulamaların değerlendirilmesi gerekli görülmektedir. Bu sayede yükseköğretimde akreditasyon sürecinin anlaşılması, akreditasyon sürecinde yapılan uygulamaların değerlendirilmesi ve yaygınlaştırılması sağlanabilecektir. Aynı zamanda yükseköğretim sisteminde akreditasyon çalışmalarının hangi alanlarda öne çıktığının belirlenmesi ve hangi alanlarda akreditasyon uygulamalarına ihtiyaç duyulduğunu ortaya koymak adına akreditasyon sürecinde yapılan lisansüstü tezlerin değerlendirilmesi gerekmektedir. Literatür taramasında akreditasyon ile ilgili çalışmaları inceleyen kapsamlı bir araştırmaya rastlanamamıştır. Bu nedenle bu araştırma ile akreditasyon ile ilgili lisansüstü tezlerin kapsamlı incelemesini gerçekleştirmek amaçlanmıştır. Araştırma kapsamında incelenen tezler ile akreditasyon sürecinde çalışan üniversitelere, enstitülere, anabilim dallarına yönelik incelemeler yapılmış; aynı zamanda akreditasyon hakkında yapılan tezlerin konuları, yöntemleri, veri toplama araçları ve örneklemeleri ayrıntılı olarak ortaya konulmuştur. Böylelikle akreditasyon hakkında araştırmaya ihtiyaç duyulan alanların, konuların belirlenmesi ve elde edilen bulgulara dayalı olarak yapılacak yeni akreditasyon araştırmalarına rehberlik etmek amaçlanmıştır.

Yöntem

Bu araştırmada betimsel araştırma modelinden yararlanılmıştır. Betimsel araştırmalar, var olan ve devam eden olguları derinlemesine açıklayan araştırmalardır (Sönmez ve Alacapınar, 2013, s. 48). Araştırmada 1994-2019 yılları arasında akreditasyon konusunda yapılan lisansüstü tezlerin analiz edilmesinde doküman analizi kullanıldığı için araştırma nitel araştırma özelliği de taşımaktadır. Nitel araştırmalar gözlem, görüşme, doküman analizi gibi veri toplama yöntemlerinin tercih edildiği ve olayların gerçekçi bir yaklaşımla ortaya konulduğu araştırmalardır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 45).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 1994-2019 yılları arasında gerçekleşen ve Ulusal Tez Merkezi’nde erişime açık olan 220 yüksek lisans ve doktora tezi oluşturmaktadır. Bu nedenle örneklem belirleme yoluna gidilmemiş, evrenin tamamı araştırmaya dahil edilmiştir. Araştırmada yer alan tezlerin yıllara göre dağılımı Tablo 1’de, düzeylerine göre dağılımı ise Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 1. Araştırmada Yer Alan Tezlerin Yıllara Göre Dağılımı

| Yıl | Tez Sayısı | Yıl | Tez Sayısı | Yıl | Tez Sayısı |
|--------------------|------------|------|------------|------|------------|
| 1994 | 1 | 2006 | 5 | 2013 | 11 |
| 1998 | 1 | 2007 | 11 | 2014 | 15 |
| 2000 | 1 | 2008 | 8 | 2015 | 15 |
| 2001 | 3 | 2009 | 10 | 2016 | 19 |
| 2002 | 1 | 2010 | 26 | 2017 | 8 |
| 2003 | 4 | 2011 | 10 | 2018 | 13 |
| 2004 | 1 | 2012 | 10 | 2019 | 37 |
| 2005 | 10 | | | | |
| Toplam (1994-2019) | | | | | 220 |

Tablo 2. Araştırmada Yer Alan Tezlerin Düzeylerine Göre Dağılımı

| <i>Tez Düzeyleri</i> | <i>Tez Sayısı</i> |
|----------------------|-------------------|
| Yüksek Lisans | 167 |
| Doktora | 53 |
| Toplam | 220 |

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın örneklemini oluşturan tezlerin toplanmasında veri toplama aracı olarak belirtke tablosu kullanılmıştır (Ek 1). Anahtar kelime ve tezin tamamlandığı yıllar olmak üzere iki boyutlu olarak araştırmacı tarafından hazırlanan belirtke tablosu aracılığıyla tezler sınıflandırılmıştır. Belirtke tablosunda tezlerin seçiminde kullanılan anahtar kelime “akreditasyon”dur. Bu yönüyle akreditasyon ile ilgili 1994-2019 aralığında yapılan erişime açık tüm tezlerin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu sayede farklı araştırma konularında olsa dahi akreditasyon ile ilgili olan tüm tezlerin incelemesi gerçekleştirilmiştir. Özellikle akreditasyon hakkında çok fazla tez yapılmadığı için var olan tüm tezleri araştırmaya dâhil etmek için “akreditasyon” anahtar kelimesi ile tarama gerçekleştirilmiştir. Bu arama yapılırken “akreditasyon” kelimesi “tümü” alanında taratılmıştır. Tez adı, yazar, danışman, konu, dizin, özet dâhil tüm araçlarında tarama gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın örneklemini oluşturan tezler, Ulusal Tez Merkezi’nin resmi web sayfasından doğrudan erişim sağlanarak toplanmıştır. Veri toplama sürecinde, lisansüstü tezler hiçbir müdahalede bulunulmadan araştırmacılar tarafından kaydedilmiştir. Tezlerin doğruluğunu ve güvenilirliğini kontrol etmek amacıyla, araştırmada yer almayan bir eğitim bilimleri uzmanı Ulusal Tez Merkezi’nin resmi sayfasından “akreditasyon” anahtar kelimesini kullanarak yeniden tarama gerçekleştirmiş ve sonucu karşılaştırmıştır. Lisansüstü tezlerin belirtke tablosu ile sınıflandırılmasında ise farklı bir eğitim bilimleri uzmanının görüşüne başvurularak onayı alınmıştır. Böylelikle lisansüstü tezler veri analizi için uygun hale getirilmiştir (Creswell, 2017, s. 289).

Verilerin Analizi

Araştırmada verilerin analizi gerçekleştirilirken doküman analizinden yararlanılmıştır. Doküman analizi sürecinde; dokümanlara ulaşma, orijinalliği (özgünlüğü) kontrol etme, dokümanları anlama, veriyi analiz etme ve veriyi kullanma şeklinde beş basamak gerçekleştirilmektedir (Forster, 1995’den aktaran Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 223). Bu aşamalara dayalı olarak verilerin doküman analizi yapılırken takip edilen işlemler şunlardır:

- Dokümanlara ulaşma basamağında; Ulusal Tez Merkezi’nde “akreditasyon” anahtar kelimesi tarama yapılmış ve ulaşılan tezler araştırmacı tarafından kaydedilmiştir.

- Özgünlüğü kontrol etme basamağında; lisansüstü tezlerin farklı zamanlarda Ulusal Tez Merkezi'nde yeniden araması yapılmıştır. Bunun yanında araştırmada yer almayan bir eğitim bilimleri uzmanı aynı anahtar kelimeyi kullanarak tezlere erişim sağlamıştır.
- Dokümanları anlama basamağında; kullanılan anahtar kelimenin lisansüstü tezlere ulaşmak için kullanışlılığı, doğruluğu ve geçerliği hakkında araştırmada yer almayan dört eğitim bilimleri uzmanının görüşüne başvurulmuştur. Bu uzmanlar araştırmada kullanılan belirtke tablosunun kapsam geçerliğine yönelik ortak şekilde olumlu görüş belirttikleri için belirtke tablosunda herhangi bir değişiklik yapılmamıştır.
- Veriyi analiz etme basamağında; lisansüstü tezlerin analizi yapılırken betimsel analizden yararlanılmıştır. Betimsel analiz sürecine uygun olarak önceden belirlenen temalar kapsamında tezler incelenmiştir. Betimsel analizde temalar belirlenirken öncelikle literatür taraması yapılmış ve analizde kullanılacak temalara yönelik dört eğitim bilimleri uzmanının görüşü alınmıştır. Bu temalar ile tezlerin yazarlarının cinsiyetine göre ve tezlerin üniversitelere, enstitülere, anabilim dallarına, araştırma yöntemlerine, araştırma modellerine, veri toplama aracına, örnekleme, araştırma konusuna göre dağılımları bulgulara sunulmuştur.
- Veriyi kullanma basamağında; analiz sonucu elde edilen bulgular tablolar halinde sunulmuş ve yorumlanmıştır.

Doküman analizi sonucu elde edilen bulgular tablolar halinde bulgular başlığında sunulmuştur. Hazırlanan bu tabloların bazılarında toplam değerler, toplam tez sayısından farklılık göstermektedir. Örneğin; araştırmada yer alan tezlerin veri toplama araçlarına göre dağılımı başlıklı tabloda toplam değer 220 yerine 227'dir. Bu durum; bazı tezlerde aynı anda birden fazla veri toplama aracının kullanılmasından kaynaklanmaktadır. Böyle tablolar, bulgular başlığında detaylı açıklanmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik:

Araştırmanın geçerlik ve güvenilirlik önlemleri alınırken nitel araştırmaların doğasına uygun hareket edilmiştir. Buna dayalı olarak; araştırmanın amacı net ve anlaşılır şekilde ifade edilmiş, araştırmanın amacına uygun olarak yöntemi detaylı açıklanmıştır. Araştırmanın her aşaması hem okuyucular hem de araştırmacılar için ayrıntılı olarak raporlanmıştır. Bunun yanında araştırma sürecinde birbirinden bağımsız eğitim bilimleri uzmanlarının görüşüne başvurulmuş ve onayı alınmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 291-296).

Bulgular

Bu bölümde, araştırmanın amacına yönelik elde edilen bulgular tablolar halinde sunulmuş ve yorumlanmıştır.

Tezlerin Yazarlarının Cinsiyete Göre Dağılımı

Araştırmada yer alan tezlerin yazarlarının cinsiyete göre dağılımı Tablo 3’de yer almaktadır.

Tablo 3. Araştırmada Yer Alan Tezlerin Yazarlarının Cinsiyete Göre Dağılımı

| <i>Tez Yazarları</i> | <i>Tez Sayısı</i> |
|----------------------|-------------------|
| Kadın | 111 |
| Erkek | 109 |
| Toplam | 220 |

Tablo 3’de görüldüğü gibi akreditasyon konusunda tez yazan kadınlar (%50.45) ve erkekler (%49.54) birbirine yakın sayıdadır. Buna dayalı olarak akreditasyon konusunda yapılan tez çalışmalarının cinsiyete göre dengeli dağılım gösterdiğine ulaşılmıştır.

Tezlerin Üniversitelere Göre Dağılımı

Araştırmada yer alan tezlerin üniversitelere göre dağılımı Tablo 4’de yer almaktadır.

Tablo 4. Araştırmada Yer Alan Tezlerin Üniversitelere Göre Dağılımı

| <i>Yıl</i> | <i>Üniversite</i> | | | | | | | | | |
|------------|-------------------|--------------------|----------------|------------------------|------------------|-----------------|---------------|----------------|--------------|---------------|
| | <i>Gazi</i> | <i>Dokuz Eylül</i> | <i>Marmara</i> | <i>İstanbul Teknik</i> | <i>Hacettepe</i> | <i>İstanbul</i> | <i>Ankara</i> | <i>Beykent</i> | <i>Diğer</i> | <i>Toplam</i> |
| 1994 | | | | | | 1 | | | | 1 |
| 1998 | | | | | | | | | 1 | 1 |
| 2000 | | 1 | | | | | | | | 1 |
| 2001 | | 1 | | | 1 | 1 | | | | 3 |
| 2002 | | | | | | | | | 1 | 1 |
| 2003 | | | 1 | 1 | | 1 | | | 1 | 4 |
| 2004 | | | | | | | | | 1 | 1 |
| 2005 | | 1 | 1 | | 2 | 1 | 1 | | 4 | 10 |
| 2006 | 2 | 1 | 1 | | | | | | 1 | 5 |
| 2007 | 1 | | 1 | | | 1 | 1 | | 7 | 11 |
| 2008 | 1 | | 2 | | | | | 1 | 4 | 8 |
| 2009 | | 2 | 1 | | 1 | | | | 6 | 10 |
| 2010 | 2 | 1 | 4 | 3 | 3 | 2 | 2 | | 9 | 26 |
| 2011 | 1 | 2 | 1 | | 1 | | 1 | | 4 | 10 |
| 2012 | | 2 | 1 | 1 | | | | | 6 | 10 |
| 2013 | 3 | 1 | | 1 | | | | 2 | 4 | 11 |
| 2014 | 2 | | | 2 | 1 | | | 2 | 8 | 15 |
| 2015 | 1 | 1 | 1 | 2 | | | | 1 | 9 | 15 |
| 2016 | 1 | | | 1 | | 1 | 1 | 1 | 14 | 19 |
| 2017 | 2 | | 1 | | | | | | 5 | 8 |
| 2018 | | 2 | | 1 | | | | | 10 | 13 |
| 2019 | 3 | 3 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 20 | 37 |
| Toplam | 19 | 18 | 17 | 13 | 11 | 10 | 9 | 8 | 115 | 220 |

Akreditasyon ile ilgili yapılan tezlerin üniversitelere göre dağılımına ilişkin Tablo 4 hazırlanırken, 1994-2019 yılları arasında toplam tez sayısı 8 ve üzeri olan üniversiteler tabloda kendi adıyla belirtilmiş, toplam tez sayısı 8’in altında olan üniversiteler ise diğer başlığında birleştirilerek

tabloya eklenmiştir. Tablo 4 incelendiğinde akreditasyon ile ilgili en çok tezin sırasıyla Gazi Üniversitesi'nde (%8.63), Dokuz Eylül Üniversitesi'nde (%8.18) ve Marmara Üniversitesi'nde (%7.72) yapıldığı belirlenmiştir. Bunun yanında İstanbul Teknik Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi ve İstanbul Üniversitesi gibi üniversitelerde de akreditasyon ile ilgili önemli sayıda tez yazıldığına ulaşılmıştır. Diğer başlığında; Anadolu Üniversitesi (6 tez), Selçuk Üniversitesi (6 tez), Süleyman Demirel (6 tez), Sakarya Üniversitesi (5 tez), Yeditepe Üniversitesi (5 tez), Orta Doğu Teknik Üniversitesi (4 tez) gibi çok sayıda üniversitenin de akreditasyon konusunda tez çalışmalarının bulunduğu anlaşılmıştır. Diğer kategorisinde yer alan üniversitelerden otuz dördü akreditasyon alanında yalnızca 1 tez yapmıştır. Bu üniversitelerle birlikte akreditasyona yönelik yetmiş dokuz üniversitede tez yapıldığına ulaşılmıştır.

Tezlerin Enstitülere Göre Dağılımı

Araştırmada yer alan tezlerin enstitülere göre dağılımı Tablo 5'de yer almaktadır.

Tablo 5. Araştırmada Yer Alan Tezlerin Enstitülere Göre Dağılımı

| Yıl | Enstitü | | | | | | | | | |
|--------|-------------|----------|-------------|-------------|--------------------|---------------------------|----------------|---------|--------|--------|
| | Sosyal Bil. | Fen Bil. | Sağlık Bil. | Eğitim Bil. | Lisans üstü Eğitim | Adli Tıp ve Adli Bilimler | Güzel Sanatlar | Bilişim | Enerji | Toplam |
| 1994 | | | | | | 1 | | | | 1 |
| 1998 | | 1 | | | | | | | | 1 |
| 2000 | | | | 1 | | | | | | 1 |
| 2001 | 1 | 1 | 1 | | | | | | | 3 |
| 2002 | | 1 | | | | | | | | 1 |
| 2003 | 2 | 1 | | 1 | | | | | | 4 |
| 2004 | 1 | | | | | | | | | 1 |
| 2005 | 1 | 4 | 2 | 3 | | | | | | 10 |
| 2006 | 1 | 2 | | 2 | | | | | | 5 |
| 2007 | 5 | 4 | 2 | | | | | | | 11 |
| 2008 | 3 | 3 | | 2 | | | | | | 8 |
| 2009 | 7 | 1 | 2 | | | | | | | 10 |
| 2010 | 8 | 10 | 6 | 2 | | | | | | 26 |
| 2011 | 5 | 1 | 1 | 2 | | | 1 | | | 10 |
| 2012 | 4 | 1 | 2 | 3 | | | | | | 10 |
| 2013 | 5 | 6 | | | | | | | | 11 |
| 2014 | 7 | 6 | | 1 | | | | | 1 | 15 |
| 2015 | 10 | 4 | | 1 | | | | | | 15 |
| 2016 | 13 | 3 | 3 | | | | | | | 19 |
| 2017 | 3 | | 4 | 1 | | | | | | 8 |
| 2018 | 5 | 2 | 4 | 2 | | | | | | 13 |
| 2019 | 13 | 6 | 9 | 4 | 3 | 1 | | 1 | | 37 |
| Toplam | 94 | 57 | 36 | 25 | 3 | 2 | 1 | 1 | 1 | 220 |

Tablo 5'de görüldüğü gibi, akreditasyon konusunda yapılan tezler en çok sırasıyla sosyal bilimler enstitüsünde (%42.72), fen bilimleri enstitüsünde (%25.90), sağlık bilimleri enstitüsünde (%16.36) ve eğitim bilimleri enstitüsünde (%11.36) gerçekleştirilmiştir. Bu durum, akreditasyon

hakkında yapılan tez çalışmalarında sosyal bilimlerin ve fen bilimlerinin çoğunlukta olduğunu göstermektedir. Bu çalışmalar incelendiğinde sosyal bilimlerde öğretmen yetiştirme programlarının kazandırdığı öğretmen yeterliliklerini standartlara göre değerlendirme, Türkiye eğitim politikalarının değerlendirilmesi, Erasmus programı, okul yöneticilerinin yetiştirilmesinin karşılaştırılması, yükseköğretim hizmet kalitesi, kobilerin kalite sorunları, ortaöğretimde kalite denkliği, kalite akreditasyonu gibi farklı konuların çalışıldığı belirlenmiştir. Fen bilimlerinde ise laboratuvar uygulamalarında kalite güvenliği, eko yönetim sistemi, entegre yönetim sistemleri, mühendis eğitime ilişkin talepler, ormancılık uygulamalarında akreditasyon, gıda analizi, laboratuvarlar arası karşılaştırma, sağlık yapılarında akreditasyon gibi başlıklarda çalışmalar tamamlanmıştır. Bunun yanında lisansüstü eğitim, adli tıp ve adli bilimler, güzel sanatlar, bilişim ve enerji enstitülerinde akreditasyona yönelik tezlerin yapılmış olması, akreditasyonun farklı disiplinlerde de tez konusu olarak çalışmaya başlandığını göstermektedir.

Tezlerin Anabilim / Bilim Dallarına Göre Dağılımı

Araştırmada yer alan tezlerin anabilim dallarına göre dağılımı Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6. Araştırmada Yer Alan Tezlerin Anabilim Dallarına Göre Dağılımı

| Yıl | Anabilim Dalı | | | | | | | | | Top. |
|--------|------------------------|--|---|-------------|----------------------|----------------------------------|----------|------------|-------|------|
| | İşletme / İşletme Yön. | Sağlık Yön./ Sağlık Kurumları İşl./ Sağlıkta Kalite Geliş. ve Akreditasyon | Elektrik Elektronik Müh./ Bilgisayar Müh./ Endüstri Müh./ Biyomedikal Müh./ Gıda Müh. | Eğitim Bil. | Eğitim Prog. ve Öğr. | Hemşirelik/ Hemşirelikte Yönetim | Mimarlık | Eğit. Yön. | Diğer | |
| 1994 | | | | | | | | | 1 | 1 |
| 1998 | | | | | | | | | 1 | 1 |
| 2000 | | | | | 1 | | | | | 1 |
| 2001 | | | | | | | 1 | | 2 | 3 |
| 2002 | | | 1 | | | | | | | 1 |
| 2003 | 2 | | | | | | | | 2 | 4 |
| 2004 | 1 | | | | | | | | | 1 |
| 2005 | | | 2 | | 3 | 1 | | 1 | 3 | 10 |
| 2006 | 1 | | | | | | 1 | 1 | 2 | 5 |
| 2007 | 2 | | 3 | | | 2 | | 2 | 2 | 11 |
| 2008 | 2 | | | | 2 | | 1 | | 3 | 8 |
| 2009 | 4 | 2 | | 1 | | | | | 3 | 10 |
| 2010 | 3 | 3 | 2 | | 1 | 2 | | | 15 | 26 |
| 2011 | 1 | 1 | 1 | | 1 | | | 1 | 5 | 10 |
| 2012 | 1 | 3 | | 2 | | | | | 4 | 10 |
| 2013 | 2 | 1 | 2 | | | | 1 | 1 | 4 | 11 |
| 2014 | 5 | | 2 | | | | | | 8 | 15 |
| 2015 | 4 | 1 | | | | | 2 | 1 | 7 | 15 |
| 2016 | 6 | 5 | | | | 1 | | | 7 | 19 |
| 2017 | 2 | 3 | | 1 | | 1 | | | 1 | 8 |
| 2018 | 5 | 4 | | 2 | | | 1 | | 1 | 13 |
| 2019 | 6 | 7 | 1 | 5 | | 1 | | | 17 | 37 |
| Toplam | 47 | 30 | 14 | 11 | 8 | 8 | 7 | 7 | 88 | 220 |

Akreditasyon ile ilgili olarak yapılan tezlerin anabilim dallarına göre dağılımına ilişkin Tablo 6 hazırlanırken, 1994-2019 yılları arasında toplam tez sayısı 7 ve üzeri olan anabilim dalları tabloda kendi adıyla belirtilmiş, toplam tez sayısı 7'nin altında olan anabilim dalları ise diğer başlığında birleştirilerek tabloya eklenmiştir. Tablo 6 incelendiğinde akreditasyon ile ilgili hazırlanan tezlerin en çok sırasıyla İşletme / İşletme Yönetimi (%21.36) ve Sağlık Yönetimi / Sağlık Kurumları İşletmeciliği / Sağlıkta Kalite Geliştirme ve Akreditasyon (%13.63) anabilim dallarında tamamlandığına ulaşılmıştır. Bunun yanında Elektrik Elektronik Mühendisliği / Bilgisayar Mühendisliği / Endüstri Mühendisliği / Biyomedikal Mühendislik / Gıda Mühendisliği, Eğitim Bilimleri, Eğitim Programları ve Öğretim, Hemşirelik / Hemşirelikte Yönetim, Mimarlık ve Eğitim Yönetimi anabilim dallarında da çok sayıda akreditasyonla ilişkili tez çalışmasının bulunduğu anlaşılmıştır. Diğer kategorisinde yer alanlar ise; Tarım Ekonomisi (4 tez), Toplam Kalite Yönetimi (3 tez), Fen Bilimleri (3 tez), Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi (2 tez) gibi çok sayıda anabilim dalından oluşmuştur. Diğer kategorisinde yer alan anabilim dallarından otuz akreditasyon alanında yalnızca 1 tez yapmıştır. Diğer kategorisinde yer alan anabilim dallarından bazıları; bilişim, metalürji mühendisliği, maliye, eczacılık işletmeciliği ve mevzuatı, jeodezi, analitik kimya şeklindedir.

Tezlerin Araştırma Yöntemlerine Göre Dağılımı

Araştırmada yer alan tezlerin araştırma yöntemlerine göre dağılımı Tablo 7'de yer almaktadır.

Tablo 7. Araştırmada Yer Alan Tezlerin Araştırma Yöntemlerine Göre Dağılımı

| Yıl | Araştırma Yöntemi | | | | Yıl | Araştırma Yöntemi | | | |
|------|-------------------|-------|-------|--------|--------|-------------------|-------|-------|--------|
| | Nitel | Nicel | Karma | Toplam | | Nitel | Nicel | Karma | Toplam |
| 1994 | 1 | | | 1 | 2009 | 7 | 3 | | 10 |
| 1998 | 1 | | | 1 | 2010 | 13 | 13 | | 26 |
| 2000 | | 1 | | 1 | 2011 | 5 | 5 | | 10 |
| 2001 | 2 | 1 | | 3 | 2012 | 4 | 5 | 1 | 10 |
| 2002 | | 1 | | 1 | 2013 | 5 | 6 | | 11 |
| 2003 | 3 | 1 | | 4 | 2014 | 9 | 5 | 1 | 15 |
| 2004 | | 1 | | 1 | 2015 | 10 | 4 | 1 | 15 |
| 2005 | 5 | 4 | 1 | 10 | 2016 | 7 | 11 | 1 | 19 |
| 2006 | 1 | 4 | | 5 | 2017 | 3 | 5 | | 8 |
| 2007 | 4 | 7 | | 11 | 2018 | 7 | 5 | 1 | 13 |
| 2008 | 3 | 5 | | 8 | 2019 | 17 | 19 | 1 | 37 |
| | | | | | Toplam | 107 | 106 | 7 | 220 |

Tablo 7'de görüldüğü gibi, akreditasyon hakkında yapılan tezlerde en çok sırasıyla nitel (%48.63) ve nicel araştırma yöntemleri (%48.18) tercih edilmiştir. Tezlerde en az kullanılan araştırma yöntemi ise karma yöntem (%3.18) olmuştur. Buna dayalı olarak akreditasyon konusunda yapılacak yeni tezlerde, nicel ve nitel yöntemlerin birlikte kullanımına ihtiyaç duyulduğu görülmüştür. Diğer taraftan, araştırma yöntemlerinin yıllara göre dağılımı incelendiğinde nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin yıllara göre dağılımının dengeli olduğu, karma araştırma yönteminin ise son yıllarda kullanılmaya başlandığı görülmüştür.

Tezlerin Araştırma Modeline Göre Dağılımı

Araştırmada yer alan tezlerin araştırma modeline göre dağılımı Tablo 8’de yer almaktadır.

Tablo 8. Araştırmada Yer Alan Tezlerin Araştırma Modeline Göre Dağılımı

| Yıl | Araştırma Modeli / Deseni | | | | | | | | Top. |
|------|---------------------------|------------|----------|----------|------------|------------------|------------------|-------------------|------|
| | Tarama | Durum Çal. | Betimsel | Deneysel | Olgu bilim | Eş Zamanlı Karma | Yakınsayan Karma | Çok Aşamalı Karma | |
| 1994 | 1 | | | | | | | | 1 |
| 1998 | 1 | | | | | | | | 1 |
| 2000 | 1 | | | | | | | | 1 |
| 2001 | 3 | | | | | | | | 3 |
| 2002 | | | | 1 | | | | | 1 |
| 2003 | 2 | 2 | | | | | | | 4 |
| 2004 | | 1 | | | | | | | 1 |
| 2005 | 6 | 3 | | | | 1 | | | 10 |
| 2006 | 3 | | 2 | | | | | | 5 |
| 2007 | 7 | 2 | 2 | | | | | | 11 |
| 2008 | 6 | 2 | | | | | | | 8 |
| 2009 | 8 | | 2 | | | | | | 10 |
| 2010 | 16 | 3 | 2 | 5 | | | | | 26 |
| 2011 | 7 | | 2 | 1 | | | | | 10 |
| 2012 | 5 | | 2 | 1 | 1 | 1 | | | 10 |
| 2013 | 4 | 2 | 2 | 3 | | | | | 11 |
| 2014 | 9 | | 3 | 2 | | 1 | | | 15 |
| 2015 | 8 | 4 | 1 | 1 | | | 1 | | 15 |
| 2016 | 10 | 7 | | 1 | | 1 | | | 19 |
| 2017 | 8 | | | | | | | | 8 |
| 2018 | 8 | | 3 | | 1 | 1 | | | 13 |
| 2019 | 15 | 5 | 8 | 6 | 2 | | | 1 | 37 |
| Top. | 128 | 31 | 29 | 21 | 4 | 5 | 1 | 1 | 220 |

Tablo 8 incelendiğinde, tezlerde sıklıkla kullanılan araştırma modelinin tarama (%58.18) olduğuna ulaşılmıştır. Akreditasyon konusunda yapılan tezlerde nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin kullanımına paralel olarak çoğunlukla tarama modelinin tercih edildiği belirlenmiştir. Araştırma kapsamında en çok tercih edilen diğer araştırma modelleri ise sırasıyla ise durum çalışması, betimsel, deneysel, olgubilim, eş zamanlı karma, yakınsayan karma ve çok aşamalı karma şeklinde ortaya çıkmıştır. Akreditasyon ile ilgili yapılan tezlerde karma yönteminin kullanımının az olmasına bağlı olarak, karma araştırma modellerinin de en az tercih edilen araştırma modelleri olduğuna ulaşılmıştır.

Tezlerin Veri Toplama Araçlarına Göre Dağılımı

Araştırmada yer alan tezlerin veri toplama araçlarına göre dağılımı Tablo 9’da yer almaktadır.

Tablo 9. Araştırmada Yer Alan Tezlerin Veri Toplama Araçlarına Göre Dağılımı

| Yıl | Veri Toplama Araçları | | | | | Toplam |
|--------|-----------------------|------------------------|---------------|-------------------|--------------|--------|
| | Anket | Doküman İnceleme Formu | Görüşme Formu | Ölçek/Ölçüm Formu | Gözlem Formu | |
| 1994 | | 1 | | | | 1 |
| 1998 | | 1 | | | | 1 |
| 2000 | 1 | | | | | 1 |
| 2001 | 1 | 2 | | | | 3 |
| 2002 | 1 | | | | | 1 |
| 2003 | 1 | 2 | 1 | | | 4 |
| 2004 | 1 | | | | | 1 |
| 2005 | 3 | 3 | 2 | 2 | 1 | 11 |
| 2006 | 4 | 1 | | | | 5 |
| 2007 | 5 | 4 | | 2 | | 11 |
| 2008 | 5 | 3 | | | | 8 |
| 2009 | 2 | 6 | 1 | 1 | | 10 |
| 2010 | 8 | 9 | 3 | 5 | 1 | 26 |
| 2011 | 4 | 4 | 1 | 1 | | 10 |
| 2012 | 4 | 3 | 2 | 2 | | 11 |
| 2013 | 3 | 4 | 1 | 3 | | 11 |
| 2014 | 4 | 8 | 2 | 2 | | 16 |
| 2015 | 4 | 9 | 2 | 1 | | 16 |
| 2016 | 11 | 5 | 3 | 1 | | 20 |
| 2017 | 4 | 2 | 1 | 1 | | 8 |
| 2018 | 6 | 3 | 5 | | | 14 |
| 2019 | 14 | 8 | 10 | 6 | | 38 |
| Toplam | 86 | 78 | 34 | 27 | 2 | 227 |

Tablo 9'a göre tezlerde sıklıkla kullanılan veri toplama araçlarının anket (%37.88) ve doküman inceleme formu (%34.36) olduğuna ulaşılmıştır. Bu durum, tezlerde kullanılan araştırma yöntemlerine ilişkin elde edilen bulgularla da paralellik göstermektedir. Tezlerde en az kullanılan veri toplama araçları ise gözlem formu ve ölçek/ölçüm formu olmuştur. Diğer taraftan, Tablo 9'da yer alan toplam veri toplama aracı sayısının, araştırmada yer alan toplam tez sayısından fazla olduğuna ulaşılmıştır. Bu durum karma araştırma yöntemiyle yapılan tezlerin bulunduğu yıllarda veri toplama aracı sayısının artmasıyla ilgilidir. Karma yöntem araştırmaları nitel ve nicel araştırmaları birlikte kullanmayı, dolayısıyla nitel ve nicel veri toplama araçlarını da birlikte kullanmayı gerektirmektedir. 2005, 2012, 2014, 2015, 2016, 2018 ve 2019 yıllarında karma araştırma yöntemleri ile gerçekleştirilen tezlerde hem nicel hem nitel veri toplama araçlarının kullanılmasına bağlı olarak toplam veri toplama aracı sayısı toplam tez sayısından fazla bulunmuştur.

Tezlerin Örneklemelerine Göre Dağılımı

Araştırmada yer alan tezlerin örneklemelerine göre dağılımı Tablo 10'da yer almaktadır.

Tablo 10. Araştırmada Yer Alan Tezlerin Örneklemelerine Göre Dağılımı

| Yıl | Örneklem | | | | | | | | | | | Toplam |
|--------|----------|------------------|-----------------|-----------------|----------|------------------|-------|----------|-------|----------|------|--------|
| | Doküman | Hastane Çalışanı | Öğretim Elemanı | Deney Malzemesi | Yönetici | Lisans Öğrencisi | Hasta | Öğretmen | Uzman | Mühendis | Veli | |
| 1994 | 1 | | | | | | | | | | | 1 |
| 1998 | 1 | | | | | | | | | | | 1 |
| 2000 | | | 1 | | | 1 | | | | | | 2 |
| 2001 | 2 | 1 | | | | | | | | | | 3 |
| 2002 | | | 1 | | | | | | | | | 1 |
| 2003 | 2 | 1 | | | | 1 | | | | | | 4 |
| 2004 | | | | | | | 1 | | | | | 1 |
| 2005 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | | 2 | | | | 13 |
| 2006 | 1 | 1 | | | 1 | 1 | | | | 1 | | 5 |
| 2007 | 5 | 3 | 1 | 2 | 2 | | | 1 | 1 | | | 15 |
| 2008 | 5 | 2 | 3 | | | 1 | | | | | | 11 |
| 2009 | 7 | 3 | 1 | 1 | | | | | | | | 12 |
| 2010 | 11 | 6 | 1 | 5 | 2 | 2 | | 2 | | | | 29 |
| 2011 | 4 | 2 | 2 | 1 | | | 1 | | | | | 10 |
| 2012 | 2 | 2 | 2 | 1 | | 2 | 1 | | 1 | | | 11 |
| 2013 | 3 | 2 | 1 | 3 | 1 | 2 | | 1 | | | | 13 |
| 2014 | 8 | 3 | | 3 | | | 1 | | 1 | | | 16 |
| 2015 | 9 | 1 | 1 | 1 | 1 | 3 | | 1 | | | | 17 |
| 2016 | 5 | 10 | 1 | 1 | 3 | 1 | | | | | | 21 |
| 2017 | 2 | 5 | 1 | | | 1 | | | | | | 9 |
| 2018 | 4 | 5 | 4 | | 1 | 2 | | | | | | 16 |
| 2019 | 9 | | 7 | 7 | 10 | 1 | 4 | 1 | | 1 | 1 | 41 |
| Toplam | 83 | 48 | 29 | 27 | 23 | 20 | 8 | 8 | 3 | 2 | 1 | 252 |

Tablo 10 incelendiğinde akreditasyon hakkında yapılan tezlerin örneklemelerini en çok dokümanların (%32.93) oluşturduğuna ulaşılmıştır. Doküman olarak ulusal ve uluslararası akreditasyon kuruluşlarının belgeleri, akreditasyon sürecine yönelik devlet politikaları, akreditasyon sürecine ilişkin rapor ve araştırmalar gibi belgelerin yer aldığı görülmüştür. Bunun yanında en çok tercih edilen örneklem sırasıyla hastane çalışanı, öğretim elemanı, deney malzemesi, yönetici, lisans öğrencisi, hasta ve öğretmen şeklinde ortaya çıkmıştır. Örneklem grubunun dağılımı incelendiğinde, akreditasyon ile ilgili yapılan tezlerin araştırma yöntemleri ve veri toplama araçlarıyla ilgili elde edilen bulgularla paralellik gösterdiği anlaşılmaktadır. Örneklem grupları içerisinde en az tercih edilenler ise uzman, mühendis ve veli olmuştur. Bu örneklem çeşitlerinin akreditasyon konusunda diğer örneklem gruplarına göre veri kaynağı olarak görülmediği söylenebilir. Diğer taraftan, toplam örneklem sayısının araştırmada yer alan toplam tez sayısından fazla olduğuna ulaşılmıştır. Bu durum, bir tezde farklı örneklem gruplarından aynı anda yararlanıldığını göstermektedir. Tezlerde örneklem grubunda çeşitlilik sağlanmasının, araştırmaların geçerliğini desteklediği düşünülmektedir.

Tezlerin Konulara Göre Dağılımı

Araştırmada yer alan tezlerin konulara göre dağılımı Tablo 11'de yer almaktadır.

Tablo 11. Araştırmada Yer Alan Tezlerin Araştırma Konularına Göre Dağılımı

| Yıllar | Konular | | | | | | Toplam |
|--------|---------|--------|-------------|--|---------|--------------------------------------|--------|
| | Sağlık | Eğitim | Mühendislik | Akreditasyon Uygulamalarının Değerlendirilmesi | İşletme | Akreditasyon Kuruluşlarının İşleyişi | |
| 1994 | | | | | | 1 | 1 |
| 1998 | | | | | | 1 | 1 |
| 2000 | | 1 | | | | | 1 |
| 2001 | | 2 | | 1 | | | 3 |
| 2002 | | 1 | | | | | 1 |
| 2003 | 1 | 3 | | | | | 4 |
| 2004 | 1 | | | | | | 1 |
| 2005 | 1 | 4 | 2 | 1 | 2 | | 10 |
| 2006 | 1 | 3 | | | 1 | | 5 |
| 2007 | 3 | 3 | 3 | | 1 | 1 | 11 |
| 2008 | 4 | 3 | 1 | | | | 8 |
| 2009 | 6 | 2 | | | 1 | 1 | 10 |
| 2010 | 8 | 5 | 7 | 3 | 1 | 2 | 26 |
| 2011 | 3 | 4 | 2 | 1 | | | 10 |
| 2012 | 4 | 4 | | 2 | | | 10 |
| 2013 | 3 | 3 | 5 | | | | 11 |
| 2014 | 6 | 2 | 6 | | 1 | | 15 |
| 2015 | 3 | 5 | 1 | 2 | 3 | 1 | 15 |
| 2016 | 10 | 2 | 1 | 2 | 4 | | 19 |
| 2017 | 7 | 1 | | | | | 8 |
| 2018 | 6 | 5 | | 2 | | | 13 |
| 2019 | 14 | 8 | 9 | 3 | 2 | 1 | 37 |
| Toplam | 81 | 61 | 37 | 17 | 16 | 8 | 220 |

Tablo 11 incelendiğinde, akreditasyon ile ilgili yapılan tez çalışmalarının en çok sırasıyla sağlık (%36.81) ve eğitim (%27.72) alanlarında yapıldığına ulaşılmıştır. Buna dayalı olarak sağlık alanında, hastanelerin ve sağlık kuruluşlarının akreditasyon sürecini tamamlamaya yönelik tezlerin sıklıkla yapıldığı anlaşılmıştır. Aynı zamanda incelenen tezlerin örneklem grubu ve tez konuları hakkında elde edilen bulguların birbirini desteklediği anlaşılmaktadır. Hastane çalışanları ve hastalardan oluşan örneklem grubunun, sağlık alanında yapılan tezlerin örneklem grubunu çoğunlukla oluşturduğu belirlenmiştir. Bunun yanında eğitim alanında akreditasyona yönelik yapılan tezler ile özellikle yükseköğretim ve öğretmen yetiştirme konularının çalışıldığı belirlenmiştir. Bu durum, örneklem grubunda öne çıkan öğretim elemanı, lisans öğrencisi, öğretmen gibi katılımcıların genellikle eğitime yönelik akreditasyon çalışmalarında yer aldığını göstermektedir. Akreditasyon ile ilgili yapılan tezlerin konulara göre dağılımı incelendiğinde mühendislik, akreditasyon uygulamalarının değerlendirilmesi, işletme, akreditasyon kuruluşlarının işleyişi gibi farklı çalışma alanlarında da akreditasyona ilişkin araştırmaların yapıldığı belirlenmiştir. Özellikle mühendislik alanındaki tezlerde laboratuvarların akreditasyonu, akredite olan ve olmayan laboratuvarlarda yapılan analizler konuları ön plana çıkmıştır. Bunun yanında ülkemizde yapılan akreditasyon

uygulamaların değerlendirilmesi, uluslararası akreditasyon süreçleri ile karşılaştırılması, işletmelerin akreditasyon sürecindeki uygulamalarının incelenmesi, ulusal ve uluslararası akreditasyon kuruluşlarının yapı ve işleyişine ilişkin dokümanların analizi konuları tezlerin diğer araştırma konularını oluşturmuştur. Bu araştırmalar sosyal bilimler, fen bilimleri, sağlık bilimleri gibi her alanda kurumlara ve işletmelere yönelik akreditasyon değerlendirmeleri yaptığı için ayrı başlıklarda ele alınmıştır. Bu çalışmalar akreditasyon kuruluşlarının yapı ve işleyişi hakkında incelemelerden de oluştuğu için sağlık, eğitim, mühendislik gibi bir sektör altında değerlendirilememiştir.

Sonuç ve Tartışma

Akreditasyon ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin incelendiği bu araştırmada elde edilen bulgulara dayalı olarak akreditasyon konusunda yapılan ilk lisansüstü tez çalışmasının 1994 yılında tamamlandığına ulaşılmıştır. Bu nedenle araştırma kapsamına 1994-2019 yılları arasında tamamlanan ve erişime açık lisansüstü tezler dahil edilmiştir. Tezlerin yıllara göre dağılımı incelendiğinde; özellikle 2005 yılı ve sonrasında yapılan tezlerin, önceki yıllara göre artış gösterdiğine ulaşılmıştır. 2005 yılında akreditasyon hakkında tezlerin artış göstermesi, Yükseköğretim Kurulunun çalışmalarıyla ilişkili bulunmuştur. 2005 yılında yükseköğretimde eğitim, öğretim ve araştırma faaliyetlerinin kalitesinin geliştirilmesi amacıyla Yükseköğretim Kurumlarında Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Yönetmeliği yayınlanmış ve kalite geliştirme çalışmalarının düzenlenmesinden sorumlu olan Yükseköğretim Kurumları Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Komisyonu kurulmuştur (YÖK, 2020b). Akreditasyon sürecine yönelik atılan bu önemli adımlar, yükseköğretimde akreditasyon çalışmalarının daha sistemli ve düzenli yapılmasına katkıda bulunmuştur. Bu nedenle 2005 yılı ve sonrasında akreditasyon konusundaki tezlerin artış gösterdiği görülmüştür. Akreditasyon hakkında yapılan bu tezlerin genellikle yüksek lisans düzeyinde (%75.90) yapıldığı belirlenmiştir. Araştırmada yer alan kadın (%50.45) ve erkek (%49.54) tez yazarlarının birbirine paralel olduğu görülmüştür. Bu durum, akreditasyon konusunda cinsiyete yönelik herhangi bir farklılık yaratmayan ortak bir çalışma alanı olduğunu göstermektedir.

Akreditasyon hakkında yapılan tezlerin üniversitelere ve enstitülere göre dağılımında elde edilen bulgular değerlendirildiğinde; tezlerin en çok Gazi Üniversitesi'nde (%8.63), Dokuz Eylül Üniversitesi'nde (%8.18) ve Marmara Üniversitesi'nde (%7.72) yapıldığı anlaşılmaktadır. Aynı zamanda tezlerin en çok sosyal bilimler enstitüsünde (%42.72) tamamlandığı belirlenmiştir. Bu bulgulara dayalı olarak, akreditasyon ile ilgili yapılan tezlerin Türkiye'nin en eski ve köklü üniversitelerinde daha yaygın çalışıldığı söylenebilir. Aynı zamanda üç üniversitede de sosyal bilimler enstitülerinin 1982 yılında kurulduğu belirlenmiştir (Marmara Üniversitesi 2020; Wikipedia, 2020a, 2020b). Üç üniversitenin de Türkiye'nin en eski sosyal bilimler enstitülerine ev sahipliği

yapıyor olması nedeniyle, yapılan tez çalışmalarının çoğunluğunun bu üniversitelerde tamamlandığı anlaşılmıştır.

Akreditasyon konusunda yapılan tezlerin genellikle sosyal bilimler enstitülerinde tamamlanmasıyla ilişkili olarak, tezlerin genellikle İşletme / İşletme Yönetimi (%21.36) anabilim dallarında tamamlandığı belirlenmiştir. Akreditasyon sürecinden sorumlu kurum ve kuruluşların yapısı, işleyişi ve akreditasyon sürecinde gerçekleştirilen uygulamaların işletme anabilim dalının temel çalışma konularından biri olması nedeniyle tezlerin çoğunlukla bu anabilim dalında tamamlandığı görülmüştür. Bunun yanında işletmelerin rekabet ortamında müşterilerini memnun etmek için ürettikleri mal ve hizmetlerde kalite standartlarını sürekli geliştirmeleri gerekmektedir. Aynı zamanda iş gücü piyasasındaki her işletmenin akreditasyon sürecine katılması, ulusal ve uluslararası düzeyde kalite standartlarını geliştirmesi beklenmektedir. Bu nedenle işletme ve işletme yönetimi alanlarında akreditasyon çalışmalarının önemi büyüktür (Gencel, 2001; Harman, 2018).

1994-2019 yılları arasında akreditasyon konusunda tamamlanan tezlerin yöntemleri incelendiğinde ise, nitel (%48.63) ve nicel (%48.18) araştırma yöntemlerinin eşit oranda kullanıldığı anlaşılmıştır. Buna dayalı olarak tezlerde sıklıkla tarama araştırma modelinin (%58.18) tercih edildiği belirlenmiştir. Özellikle akreditasyon ile ilgili yapılan ulusal ve uluslararası çalışmaların incelendiği ve karşılaştırıldığı tezlerin çoğunlukta olması nedeniyle, tarama modelinin yaygın kullanıldığı görülmüştür. Aynı zamanda tarama araştırmalarının hem nitel hem nicel yöntemlere uygun olması tercih edilme nedenlerinden bir diğeridir. Diğer taraftan tarama araştırmalarının felsefesine uygun olarak akreditasyon ile ilgili yapılan tezlerde en sık kullanılan veri toplama araçları anket (%37.88) ve doküman inceleme formu (%34.36) olmuştur. Buna dayalı olarak nitel yöntemlerin kullanıldığı tezlerde genellikle doküman inceleme formunun, nicel yöntemlerin kullanıldığı tezlerde ise genellikle ankette yararlanıldığına ulaşılmıştır. Bunun yanında elde edilen bulgulara dayalı olarak, akreditasyon konusunun hem nitel hem nicel veri toplama araçlarına elverişli olması nedeniyle, yapılacak yeni araştırmalarda karma araştırma yöntemlerinin daha çok kullanılmasına ihtiyaç bulunduğu anlaşılmıştır. Akreditasyon hakkında tamamlanan tezlerin örneklemi incelendiğinde, genellikle dokümanlardan yararlandığı görülmüştür. Akreditasyon konusunda tezlerin son yıllarda artış göstermesine paralel olarak yapılan tez çalışmalarında öncelikle akreditasyonla ilişkili var olan çalışmaların, belgelerin, araştırma sonuçlarının, raporların incelendiği belirlenmiştir. Bu nedenle dokümanlar, örneklem içinde en çok yararlanan grup olarak öne çıkmıştır. Ancak son 2016 yılından itibaren örneklem dağılımları incelendiğinde, dokümanların diğer örneklemelere göre kullanımının azaldığı görülmüştür. Bu durum, akreditasyon ile ilgili yapılan son tez çalışmalarında doküman yerine kişi ve kurumlardan yararlandığını göstermektedir. Yapılacak yeni araştırmalarda

da farklı örneklem gruplarından yararlanılarak akreditasyon konusunda farklı bilgi ve deneyimlere dayalı bulguların sunulması önerilmektedir.

Son olarak incelenen lisansüstü tezlerde genellikle sağlık (%36.81) ve eğitim (%27.72) akreditasyonu hakkında araştırmaların yapıldığına ulaşılmıştır. Akreditasyon hakkında yapılan tezlerin genellikle işletme anabilim dalında gerçekleşmesiyle ilişkili olarak sağlık ve eğitim sektörlerinin işletme alanında sıklıkla çalışılan konular olduğu görülmüştür. Türkiye’de sağlık alanında akreditasyon standartlarının 2012 yılında resmi olarak başladığını belirten Gökmen-Kavak (2018), TÜSKA’nın (Türkiye Sağlık Hizmetleri Kalite ve Akreditasyon Enstitüsü) kurulması ile akreditasyon çalışmalarının arttığını belirtmiştir. Hoş (2016) ise sağlıkta akreditasyon en fazla hastanelerde uygulandığını vurgulamaktadır. Eğitim alanında yapılan tezlerde ise, genellikle üniversitelerde akreditasyon çalışmalarının etkisi, akreditasyona yönelik uygulamaların değerlendirilmesi, akreditasyon konusunda yapılan çalışmaların karşılaştırılması şeklinde konuların ele alındığı görülmüştür. Öğretmen eğitiminde standartlar ve akreditasyon hakkında yapılan çalışmaların, öğretmen yetiştirme sürecinde niteliği artıracaklarını belirten Kavak (1999), aynı zamanda yükseköğretimde öğretmen yetiştiren kurumların birbiriyle rekabet edebilmesi için kalite standartlarını korumaları gerektiğini belirtmektedir. Bu yönüyle eğitim konusunda yapılan akreditasyon çalışmalarında öğretmen eğitimi ve öğretmen eğitimi programlarının daha çok yer verilmesi önerilebilir. Diğer taraftan öğretmen yetiştiren kurumların ürün ya da hizmet yönünden yeterli düzeye getirilmesinde akreditasyonun gerekliliği vurgulanmaktadır (Adıgüzel ve Sağlam, 2009). Bu yönüyle eğitimde akreditasyon çalışmalarını yaygınlaştırırken öğretmen yetiştiren kurumlarda ve öğretmen eğitimi programlarında akreditasyon çalışmalarına öncelik verilmesi önerilmektedir.

Kaynaklar

- Adıgüzel, A., & Sağlam, M. (2009). Program standards and accreditation in the teacher education. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 10(3), 83-103.
- Aktan, C. C., & Gencel, U. (2010). Yüksek öğretimde akreditasyon. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 137-146.
- Cengiz, C. (2018). Sağlık hizmetlerinde akreditasyon programları ve Tüska. *Sağlıkta Kalite ve Akreditasyon Dergisi*, 1(1), 21-26.
- Creswell, J. W. (2017). *Eğitim araştırmaları nicel ve nitel araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi* (H. Ekşi, Çev. Ed.). İstanbul: EDAM.
- Doğan, İ. (1999). Eğitimde kalite ve akreditasyon sorunu: Eğitim fakülteleri üzerine bir deneme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 20(20), 503-519.

- Gencel, U. (2001). Yükseköğretim hizmetlerinde toplam kalite yönetimi ve akreditasyon. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(3), 164-218.
- Gökmen-Kavak, D. (2018). Türkiye Sağlık Hizmetleri Kalite ve Akreditasyon Enstitüsü sağlıkta akreditasyon standartları. *Sağlıkta Kalite ve Akreditasyon Dergisi*, 14-20.
- Günay, D. (2003). Akreditasyonun neliği ve mühendislik eğitimi üzerindeki etkisi. https://www.researchgate.net/profile/DurmusGunay/publication/317662165_Akreditasyonun_Neligi_ve_Muhendislik_Egitimi_Uzerindeki_Etkisi/links/5947bcefa6fdccfa594deb84/Akreditasyonun-Neligi-ve-Muehendislik-Egitimi-Uezerindeki-Etkisi.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Harman, A. (2018). *Müşteri ilişkileri yönetimi açısından akreditasyon ve kalite yönetim sisteminin Kırıkkale Üniversitesi'nde çalışan iç müşteriler tarafından algılanmasına yönelik karşılaştırmalı bir araştırma.* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Hoş, C. (2016). Sağlıkta zoru başarmak: Sağlık sektöründe akreditasyon. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, CİEP Özel Sayısı*, 498-533.
- Işık, S., & Beykoz, S. Y. (2018). Türk yükseköğretiminde yeni bir arayış: kalite güvence sistemi. *Kastamonu University Journal of Faculty of Economics and Administratives Sciences*, 20(3), 7-22.
- Kavak, Y. (1999). Öğretmen eğitiminde yeni bir yaklaşıma doğru: standartlar ve akreditasyon. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 19(19), 313-324.
- Marmara Üniversitesi (2020, January 1). *Institute of Social Sciences.* <https://sbe.marmara.edu.tr/7> sayfasından erişilmiştir.
- Özçiçek, Y., & Karaca, A. (2019). Yükseköğretim kurumlarında kalite ve akreditasyon: Mühendislik eğitim programlarının değerlendirilmesi. *Fırat Üniversitesi Uluslararası İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 3(1), 114-149.
- Sönmez, V., & Alacapınar, F. G. (2013). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri.* (2. Baskı). Ankara: Anı.
- Uçar, E. M., & Levent, F. (2017). Yükseköğretimde uluslararası akreditasyon deneyimi: bir vakıf üniversitesi yabancı diller hazırlık okulu örneği. *The Journal of International Social Research*, 10(52), 846-857.
- Wikipedia (2020a, January 4). *Gazi University Institute of Social Sciences.* https://tr.wikipedia.org/wiki/Gazi_%C3%9Cniversitesi_Sosyal_Bilimler_Enstit%C3%BCs%C3%BC sayfasından erişilmiştir.
- Wikipedia (2020b, February 7). *Dokuz Eylül University Institute of Social Sciences.* https://tr.wikipedia.org/wiki/Dokuz_Eyl%C3%BCl_%C3%9Cniversitesi sayfasından erişilmiştir.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. Baskı). Ankara: Seçkin.

YÖK (2020a, Şubat 10). *European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA)*.
<https://yokak.gov.tr/Uluslararasıilasma/Uyelikler> sayfasından erişilmiştir.

YÖK (2020b, Ocak 20). *Quality Assurance*.
[https://uluslararasi.yok.gov.tr/uluslararasilasma/bologna/bologna-s%C3%BCreci-ana-faaliyet-
alanlar%C4%B1/kalite-guvencesi](https://uluslararasi.yok.gov.tr/uluslararasilasma/bologna/bologna-s%C3%BCreci-ana-faaliyet-alanlar%C4%B1/kalite-guvencesi) sayfasından erişilmiştir.

Extended Summary

One of the prominent research areas in our higher education system in recent years is accreditation. With accreditation studies and practices, it is aimed to increase the quality in education, to spread transparency and to make educational institutions competitive with each other. In this respect, it is seen that accreditation studies in different disciplines in all areas of higher education are increasing. Theses related to accreditation are common, especially at the graduate level. Continuing accreditation studies in different research and application areas in the fields of education, engineering, business and health contributes to the widespread and development of accreditation. It is especially important to include accreditation in graduate thesis studies where comprehensive and in-depth research is conducted. At the same time, the need to examine, evaluate and compare thesis studies together arises. In this way, it will be easier to guide and direct new research based on the studies. On the other hand, new studies that complement and advance each other instead of repetitive studies will be paved. With this research based on all these reasons, it is aimed to evaluate the graduate theses in the field of accreditation and to examine these theses together in a general framework based on the year they are completed, the methodology they used, the basic topics they dealt with. Especially the absence of such a comprehensive study in the literature reveals the importance and necessity of this study. The field of accreditation is one of the current research areas that are and will continue to be studied in postgraduate theses. In this respect, this research was designed according to a descriptive research model in which a living phenomenon is dealt with. At the same time, the research shows qualitative research characteristics.

The working group of the research consists of 220 master's and doctoral theses, which were held between 1994 and 2019 and are open to access at the National Thesis Center. For this reason, sampling was not used in the study, and the entire universe was included in the study. In the collection of the theses that constitute the sample of the research, the determination table was used as the data collection tool. Theses were classified in two dimensions, namely the keyword and the years when the thesis was completed, through the table of indicators prepared by the researcher. The key word used in the selection of theses in the statement table is "accreditation". Document analysis was used while analyzing the data in the study.

The findings obtained as a result of the document analysis are presented in tables under the heading of findings. It was determined that the postgraduate theses discussed in the research mostly belong to 2005 and later. This situation has been found to be related to the studies of the Higher Education Council regarding the accreditation studies in higher education in our country. Especially after 2005, it can be said that the legal regulations regarding accreditation paved the way for the studies carried out in this field. In addition, it is understood that the theses are generally completed at the master's level (75.90%). As one of the new research areas, it is thought that accreditation is generally studied at the master's level, but doctoral dissertations will be more in the future. Especially the findings and results obtained from the studies conducted at the master's level will be the source of new doctoral thesis researches. In addition, the number of female and male researchers who completed the theses is close to each other. The existence of accreditation researches and practices in different sectors and disciplines explains the close ratio of female and male researchers in the field of accreditation. Another finding obtained in the research is related to the institutions where the theses were completed. Theses made were mostly completed in social sciences institutes. It is recommended that other institutes in higher education such as science institutes and health sciences include thesis studies in the field of accreditation. When the methods used in the theses were examined, it was seen that qualitative (48.63%) and quantitative (48.18%) methods were preferred at a similar rate to each other. At the same time, documents were generally used in postgraduate theses. recognition of accreditation in Turkey and the world, understanding and analysis of existing research said that in the process of so-called because documents often preferred. In the last theses, it was found that researches were generally carried out in the field of health (36.81%) and education (27.72%) accreditation. Based on this, it can be said that the main subjects for accreditation in graduate theses should be more diversified. Maintaining thesis studies on accreditation especially in different subjects and titles other than health and education may contribute to the spread of accreditation practices in these fields. Based on all these, it is believed that the findings obtained in the research will guide researchers who want to study accreditation, especially in graduate theses, and will be useful in spreading accreditation research in higher education.

Ek 1. Belirtke Tablosu

| Yıl Aralığı | Anahtar kelime "Akreditasyon" | | | | | | | | | |
|-------------|-------------------------------|--------------|------------|---------|---------------|--------|------------------|--------------------|----------|------|
| | Tezin Düzeyi | Tezin Yazarı | Üniversite | Enstitü | Anabilim Dalı | Yöntem | Araştırma Modeli | Veri Toplama Aracı | Örneklem | Konu |
| 1994 | | | | | | | | | | |
| 1995 | | | | | | | | | | |
| 1996 | | | | | | | | | | |
| 1997 | | | | | | | | | | |
| 1998 | | | | | | | | | | |
| 1999 | | | | | | | | | | |
| 2000 | | | | | | | | | | |
| 2001 | | | | | | | | | | |
| 2002 | | | | | | | | | | |
| 2003 | | | | | | | | | | |
| 2004 | | | | | | | | | | |
| 2005 | | | | | | | | | | |
| 2006 | | | | | | | | | | |
| 2007 | | | | | | | | | | |
| 2008 | | | | | | | | | | |
| 2009 | | | | | | | | | | |
| 2010 | | | | | | | | | | |
| 2011 | | | | | | | | | | |
| 2012 | | | | | | | | | | |
| 2013 | | | | | | | | | | |
| 2014 | | | | | | | | | | |
| 2015 | | | | | | | | | | |
| 2016 | | | | | | | | | | |
| 2017 | | | | | | | | | | |
| 2018 | | | | | | | | | | |
| 2019 | | | | | | | | | | |

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve yazılı hale getirilmesinde sadece tek bir araştırmacı yer almıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmacının araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulunun 18.12.2020 tarihli 06 oturum numaralı toplantısında alınan onay ile yürütülmüştür.

Araştırmacının Notu


Bu çalışmada incelemeye alınan tezlere ilişkin ayrıntılı bilgiye ulaşmak isteyen okuyucular yazarla iletişime geçebilir.


Özel Yetenekli Çocuklarda Farklılaştırılmış Yazma Becerisi Etkinliklerinin BİLSEM Yönergesiyle Uyumluluğunun Maker Modeline Göre İncelenmesi

Examination of Differentiated Writing Skills Activities in Specially Gifted Children with the BILSEM Directive According to the Maker Model

Mehmet Kara, Mazhar Ünal

Yazar Bilgileri

Mehmet Kara 
Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi, mehkara@gazi.edu.tr

Mazhar Ünal 
Öğretmen, Dumlupınar Bilim ve Sanat Merkezi, mazharunal006@gmail.com

ÖZ

1970'li yıllarda eğitim öğretimde bireyselleştirilmiş eğitim kavramının ortaya çıkmasıyla, öğrencilerin farklı öğrenme profillerinin olduğu anlaşılmıştır. Dolayısıyla da öğrencilerin sahip oldukları vasıflar (hazırbulunuşlukları, öğrenme hızı, stili, gereksinimleri ve ilgi alanları, yetenek ve beceri seviyeleri gibi) belirlenerek onların seviyelerine uygun öğrenme yaşantılarının düzenlenmesi gerektiği anlayışı ortaya çıkmıştır. Genellikle, bir disiplin alanının temel kavram, anlayış ve becerileri, öğrenciden öğrenciyeye değişmez; değişmesi gereken şey öğrencinin bu kavramlar, anlayışlar ve beceriler ile kendi gelişim seviyesine uygun zorlukta çalışmasını sağlayabilecek bir destek sistemidir. Görevlerin öğrenci için zor olduğunda bıkkınlık ve kızgınlığa, kolay olduğunda ise tembellik ve ilgisizliğe neden olduğu bilinmektedir. Öğretmen, öğrenciyeye “yakınsak gelişim alanı” çerçevesinde bir görev verdiğinde ve sonra görevi başarılı bir şekilde tamamlaması için ona rehberlik edip desteklediğinde öğrencinin bağımsız bir şekilde görev yapabilme gelişim alanı genişleyecektir. Özellikle de özel yetenekli öğrencilerin akranlarından ayrıldığı öğrenme stilleri, öğrenme alanları ve tutumları bilinmektedir. Bu sebeple ders içeriklerinde her öğrencinin öğrenme stiline uygun farklılaştırılmış etkinlikler hazırlanmalıdır. Bu çalışmada Türkiye’de özel yetenekli öğrenciler için hazırlanan yazma çalışmalarının nasıl farklılaştırıldığı Marker modeline göre tespit edilmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda Bilim ve Sanat Merkezlerinde kullanılan Türkçe Etkinlik Kitabında yer alan yazma çalışmaları, Maker Modeline göre süreç, ürün, içerik ve ortam farklılaştırılma durumları açısından incelenmiştir.

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler
Özel Yetenekli Farklılaştırılmış Eğitim Yazma Becerisi Bilim ve Sanat Merkezi Maker Modeli

Keywords
Gifted Children Differentiated Education Writing Skills Science and Art Centres Maker Model

Makale Geçmişi
Geliş: 14.05.2020
Düzeltilme: 02.01.2021
Kabul: 07.01.2021

ABSTRACT

With the emergence of the concept of individualized education in the 1970s, we understood that students had different learning profiles. Therefore, the understanding that the learning experiences appropriate for students level should be arranged by determining their qualifications (like readiness, the speed of learning, style of learning, needs and interests, and ability and skills) has ensued. Generally, the basic concepts, understanding, and skills of one discipline don't change from students to students; a support system that will enable the student to work with these concepts, insight, and skills at a difficulty appropriate to his or her level of development needs to change. It is known that difficult tasks for students cause frustration and anger, and the easiest tasks cause laziness and indifference. The development area of the student's independence will expand when the teacher gives the student a task within the framework of “zone of proximal development” and then guides and support her or him to complete the task successfully. Especially, gifted students with their learning styles, learning areas, and attitudes differ from their peers. For this reason, differentiated activities should be prepared in the course contents according to the learning style of each student. According to Maker Model, this study aims to determine how the writing activities prepared for gifted students in Turkey differentiate. For this purpose, according to the Maker Model, we examined the writing activities in the Turkish Activity Textbook used in Science and Art Centres (BILSEM) in terms of process, product, content, and environment differentiation.

Makale Türü

Araştırma

Önerilen Atıf Kara, M. & Ünal, M. (2021). Özel yetenekli çocuklarda farklılaştırılmış yazma becerisi etkinliklerinin BİLSEM Yönergesiyle uyumluluğunun Maker modeline göre incelenmesi. *TEBD*, 19(1), 75-96. <https://doi.org/10.37217/tebd.736985>

Giriş

Öğrencilerin birbirinden farklı gereksinimleri vardır. Özellikle de özel yetenekli öğrencilerin öğrenme stilleri, öğrenme alanları ve tutumları bilinmektedir. Bu sebeple özel yetenekli öğrenciler için ders içeriklerinde öğrenme stiline uygun farklılaştırılmış etkinlikler hazırlanmalıdır. Bu farklılaştırılmış etkinliklerin de belli özelliklere göre sınıflandırılması ve geliştirilmesi gerekmektedir. Türkiye’de temel eğitimden ilk ve orta eğitime kadar devam eden süreçte öğrenciler için etkinliklerin içeriği, etkinlik süreci ve etkinliklerle ilgili ölçme araçları öğrenciden öğrenciye farklılık göstermeyecek şekilde ve onların öğrenme alanları da dikkate alınmadan tüm öğrencilere aynı şekilde sunulmaktadır. Ayrıca bu eğitimdeki öğretim programları öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate almamakta ve her öğrenci aynı seviyede kabul edilmektedir. Her bireyin gelişim özelliği farklı olduğu düşünüldüğünde farklılaştırılmış eğitim stratejisine ihtiyaç olduğu anlaşılabacaktır.

Tomlinson’a (2014) göre farklılaştırılmış eğitim; öğrencilerin programda ifade edilen kazanımlara ulaşmalarını sağlamak amacıyla çeşitli yöntem ve tekniklerin kullanıldığı, öğrencilerin becerilerini sergileyebileceği seçimlerin yer aldığı öğrenme yaşantısıdır. Bu öğrenme yaşantısı:

- Farklılaştırılmış eğitimde öğretmenler, müfredat konularını daha önceden belirlenmiş sırasıyla değil de öğrencilerin buldukları öğrenme seviyesinden hareketle planlarlar. Bu yüzden farklılaştırılmış eğitimde planlar, eğitim öğretimin başında ve uzun vadeli hazırlanmazlar, öğrencilerin gereksinimlerine göre şekillendirilirler.
- Farklılaştırılmış eğitimde zamanın kullanımı da esnek ve öğrencilerin gelişim seviyesine göre planlama yapılır.
- Bu şekilde yapılan eğitimlerde, değerlendirme de eğitim sürecinin sadece sonunda değildir, sürekli ve sürekli. Değerlendirmedeki amaç bir sonraki öğrenme yaşantısının nasıl gerçekleştirileceğini ön plana çıkartmayı amaçlamaktadır.
- Bu amaç sayesinde öğrencilerin tamamına hitap eden bir öğrenme yaşantısı sunulacaktır ve her öğrenci etkinlik sürecinde etkin bir rol alacaktır.
- Farklılaştırılmış eğitimde öğretmen içerikte öğrenme-öğretme sürecinde, üründe ve ölçme değerlendirmede öğrenci gereksinimlerine göre çeşitlendirmeye gitmelidir.

Farklılaştırılmış eğitim sürecinde, zenginleştirilmiş etkinlikler ile öğrencilere uygulanan öğrenme yaşantılarının çeşitlendirilmesi anlaşılmaktadır. Zenginleştirmeler genellikle öğrenci ihtiyaçlarına göre belirlenmektedir. Öğrenci ihtiyaçlarına ve ilgilerine uygun etkinlik materyalleri, proje ve kapsamlı çalışmalar, deneyler, gözlem araçları, bilişim teknolojileri, eğitsel oyunlar vb. yoluyla yapılabilmektedir. Zenginleştirme sırasında konunun kapsamı genişletilerek ilgili kavram

alanında soyutlamaya gidilebilir. Bu sayede etkinliklerin zorluk derecesi artırılarak öğrencide öğrenmeye yönelik artan bir talep oluşması sağlanacaktır.

Türkçe derslerinde farklılaştırılmış öğrenme yaşantılarının içerisine yazma becerilerini de dâhil etmek gerekir; çünkü bir konu verilip sınıfın bu konu hakkında ve belli bir türde yazı yazmasını istemek öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz ardı etmek olacaktır. Yazma çalışmalarında belli bir konu da verilmiş olsa bu konuyu dile getirmede öğrencilere farklı yazma süreçleri sunulmalıdır. Yazma süreçlerini farklılaştırmak için öğrencilerin hazır bulunuşlukları, derse ilgileri, öğrenme stilleri ve kültürlerini bilmek ve bu özelliklere göre de öğrencileri gruplandırmak gerekecektir.

Türkiye’de özel yetenekli öğrenciler, örgün öğretim süreçlerine ek olarak planlanan Bilim ve Sanat Merkezlerinde eğitimlerine devam ederler. Burada öğrenciler için hazırlanan etkinlikler öğrencilerin var olan potansiyellerini en ileri seviyede kullanarak gelişim sağlamaya yönelik şekilde gerçekleştirilmektedir. Bu amaçla özel yetenekli öğrencilerin eğitim gördüğü Bilim ve Sanat Merkezlerine öğrenciler; görsel yetenekler, müzik yeteneği ve genel zihinsel beceriler alanlarından katılım sağlamaktadır. Bu öğrenciler öğrenme stillerine göre sınıflandırıldıkları için hazırlanan ders içi etkinliklerde; etkinlik içeriğinde, etkinlik sürecinde ve ürün çıktısında farklılaştırmaya ihtiyaç vardır. Bu sebeple öğrencilerin hazır bulunuşlukları, ilgileri ve öğrenme profilleri göz ardı edilmemelidir. Dil becerilerinden yazma becerisini geliştirmeye yönelik etkinlikler yukarıda bahsedildiği gibi öğrencilerin öğrenme stillerine hitap edecek nitelikte olmalıdır. Özel yetenekli öğrenciler için hazırlanan yazma çalışmaları da bu üç sınıflandırmaya göre farklılaştırılmakta ve etkinlikler yoluyla aynı kazanımlara ulaşmak için de zenginleştirmeye ve disiplinler arası iş birliğine gidilmektedir. Bu etkinliklerin değerlendirilmesinde de farklılaştırılmış etkinlikleri ölçebilecek nitelikte ölçeklerin geliştirilmesi gereklidir.

“Farklılaştırılmış eğitim, zenginleştirilmiş etkinlik, yazma becerisi, BİLSEM, yaratıcı yazma” anahtar kelimeleriyle YÖK (Yükseköğretim Kurulu) Ulusal Tez Merkezi, YÖK Akademik, Ulusal Akademik Ağ ve Bilgi Merkezi (ULAKBİM) ve Dergipark veri tabanlarında yapılan taramada özel yetenekliler konusunda anne baba görüşleri, dikkat eksikliği ve liderlik becerileri konuları tespit edilmiştir. Bu çalışmalar (Çavuşoğlu ve Semerci, 2015; Demirçelik, Karacabey ve Cenani, 2017) şeklindedir. Özel yetenekli çocukların farklılaştırılmış yazma çalışmalarıyla ilgili bir çalışma tespit edilememiştir. Özel yetenekli öğrenciler için hazırlanan yazma çalışmalarının nasıl farklılaştırıldığının tespit edilmesi, Türkiye’de henüz başlangıç aşamasında olan bu alanın gelişmesi çalışmalarına katkı sağlayacaktır. Bu çalışmanın amacı Türkiye’de özel yetenekli öğrenciler için hazırlanan yazma çalışmalarının nasıl farklılaştırıldığının tespit edilmesidir. Bunun için Bilim ve Sanat Merkezlerinde yürütülen etkinlik içeriklerinin Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesiyle uyumluluğu karşılaştırılmıştır.

Bu amaç doğrultusunda araştırma metodolojisinde öncelikle Maker Modeli'ndeki farklılaştırma kavramlarının kavramsal çerçevesi verilecektir. Daha sonra Maker Modeli'ne bağlı olarak tespit edilen yöntem, bulgulara, tartışma ve sonuç bölümlerine yer verilecektir.

Maker Modeline Göre Farklılaştırma

Müfredat modelleri yeni modellerin geliştirilmesinin yanında uygulamada olan modellerin farklılaştırılmasına rehberlik ederler. Müfredat farklılaştırma stratejisi, üstün yetenekli öğrencilerin eğitimlerinde en çok kullanılan öğretim stratejisidir (Sak, 2017). Farklılaştırma sürecinde genel müfredatın bazı yerleri atılır, eğitimde hızlandırma olarak gerçekleşir; kimi zaman da genel müfredata ek olarak yeni kazanımlar eklenir. Maker'e (1982) göre de üstün zekâlı öğrencilerin eğitimlerinde müfredat öğeleri hem nicel olarak hem de nitel olarak farklılaştırılmalıdır. Bu modelde genel müfredat öğelerinde içerik, süreç, ürün ve öğrenme ortamı olmak üzere dört ana boyutta farklılaştırma yer alır. Bu yapılar da kendi içlerinde soyutluk, karmaşıklık, çeşitlilik, organizasyon, seçkin kişilerin yaşamı; araştırma yöntemleri, ileri düzey düşünme, açık uçluluk, keşifçi öğrenme, akıl yürütme, çeşitlilik, öğretimin hızı; gerçek yaşam problemleri, gerçek alıcı kitle, değerlendirme, sentezleme, çeşitlilik; öğrenen merkezli-öğreten merkezli, kabul edicilik-yargılayıcılık, değişken gruplama-benzer gruplama, bağımsızlık-bağımlılık, karmaşıklık-basitlik, açıklık-kapalılık alt boyutlara ayrılmıştır.

Maker (1982), üstün yetenekli öğrencilerde farklılaştırılmış bir öğretimin verilmesini önermiş ve bu öğretimin içerik alanında nasıl yapılabileceğini belirtmiş ve içerikteki farklılaştırmayı aşağıdaki gibi açıklamıştır:

İçerik;

"a) Soyut, karmaşık ve normal müfredattan farklı olan içerik konularını kapsar.

b) Bireysel ihtiyaçlara ve ilgilere daha fazla hitap eder.

c) Disiplinler arası etkileşime önem verir.

ç) Gerçek hayatta karşılaşılan problemlerin incelenmesine teşvik eder.

d) Çeşitli konularla öğrencilerin duyuşsal özelliklerinin desteklenmesini teşvik eder."

Maker (1982), üstün yetenekli öğrencilerde farklılaştırılmış öğretimin süreç alanında nasıl yapılabileceğini belirtmiş ve süreçteki farklılaştırmayı aşağıdaki gibi açıklamıştır:

Süreç;

"a) Üst düzey bilimsel düşünme süreçlerini geliştirir.

b) Keşfetme ve deneyime dayalı öğrenme için fırsatlar sağlar.

c) Açık-uçlu problemlere çözümler sağlar.

ç) Bağımsız araştırmalar için araştırma becerilerini öğretir.

d) Farklı öğrenme stillerine hitap etmek için çeşitli öğrenme stratejilerini kullanır.

e) Küçük grup faaliyetlerine imkân sağlar.”

Maker (1982), üstün yetenekli öğrencilerde farklılaştırılmış öğretimin ürün alanında nasıl yapılabileceğini belirtmiş ve üründeki farklılaşmayı aşağıdaki gibi açıklamıştır:

Ürün;

“a) Gerçek dünya sorunları içerir.

b) Gerçek yaşama dayalı öğrenmeye değer verir.

c) Yaratıcılığı ortaya koyma imkânı sunar.

ç) Geleneksel ödev mantığının ötesinde farklı şekillerde sunum yapılmasını cesaretlendirir.”

Maker (1982), üstün yetenekli öğrencilerde farklılaştırılmış öğretimin öğrenme ortamında nasıl yapılabileceğini belirtmiş ve üründeki farklılaşmayı aşağıdaki gibi açıklamıştır:

Öğrenme Ortamı;

“a) Destekleyici ve öğrenci merkezli bir ortam sağlar.

b) Risk almayı destekler.

c) Teşvik edici bir fiziksel ortam sağlar.

ç) Okul dışı öğrenme deneyimleri sağlar (geziler, toplumsal projeler vb.).

d) Yükseköğretim kurumları ile işbirliğini destekler.”

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada Türkiye’de özel yetenekli öğrenciler için hazırlanan yazma çalışmalarının nasıl farklılaştırıldığına Marker modeline göre tespit edilmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda ayrıntılı bilgilere ulaşmak için aşağıdaki sorular tasarlanmıştır:

1. Bilim ve Sanat Merkezlerinde kullanılan Türkçe Etkinlik Kitabında yer alan yazma çalışmalarının Marker Modeline göre süreç, ürün, içerik ve ortam açılarından farklılaştırma durumları nedir?
2. Türkçe Etkinlik Kitabında yer alan yazma çalışmalarının Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesiyle uygunluk durumu nedir?

Yöntem

Çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırma verileri, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yoluyla toplanmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu ya da olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır. Doküman incelemesi, bir araştırma problemi hakkında belirli zaman dilimi içerisinde üretilen dokümanlar veya ilgili konuda birden fazla kaynak tarafından ve değişik aralıklarla üretilmiş

dokümanların geniş bir zaman dilimine dayalı analizini olanaklı kılmaktadır ve eğitim ile ilgili bir araştırmada ders kitapları ve öğretim programları doküman incelemesinde veri kaynağı olarak kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Araştırmada farklılaştırılmış yazma çalışmalarının toplanması amaçlandığından bu yöntem tercih edilmiştir.

Doküman incelemesi yapılan bu araştırmada beş aşama izlenmiştir: Dokümanlara ulaşma, dokümanların kontrol edilmesi, dokümanların anlaşılması, verilerin analiz edilmesi ve çalışmanın amacı doğrultusunda elde edilen verilerin kullanılması yoluna gidilmiştir. Ayrıca çalışmanın amacına göre verilerin işlenmesi, bulguların tanımlanması, bulguların yorumlanması aşamalarını kapsayan betimsel analiz tekniği kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Araştırmanın bazı verilerine ulaşmak için, YÖK Ulusal Tez Merkezi, YÖK Akademik, ULAKBİM ve Dergipark veri tabanlarında ayrıntılı tarama gerçekleştirilmiştir. Konu başlıklarında anahtar kelime olarak *“farklılaştırılmış eğitim”* ve *“zenginleştirilmiş etkinlik”* başlıkları taranmıştır. Bunlara ek olarak dizin terimlerine ve tez adına *“yazma becerisi”* anahtar kelimesi yazılarak tarama tamamlanmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu Bilim ve Sanat Merkezlerinde kullanılan Türkçe Etkinlik Kitabı’ndaki yazma becerisi etkinlikleri, Bilim ve Sanat Merkezi Türkçe Öğretim Programı ve Millî Eğitim Bakanlığı Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi oluşturmuştur.

Çalışmanın amacı doğrultusunda Bilim ve Sanat Merkezlerinde yazma becerisi etkinliklerine, Bilim ve Sanat Merkezi Türkçe Öğretim Programına, Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesine yer verilmiştir.

Bulgular

Özel yetenekli öğrenciler, eğitim hayatları boyunca sahip oldukları bilişsel özelliklere uygun eğitim-öğretim fırsatlarına ve ortamlarına gereksinim duyarlar. Türkçe derslerinde müfredatın ve dolayısıyla etkinliklerin farklılaştırılması aracılığıyla özellikle yazma çalışmalarında bu tip öğrencilerin bireysel farklılıklarının gözle görülür bir şekilde öne çıktığı görülmektedir. Bu farklılıkları ortaya çıkartacak etkinlik örneklerin olması, öğrencilerin daha erken ve kolay fark edilip onların bireysel ilerlemesini destekleyecektir. Bu destekleme işi de ders kitaplarındaki zenginleştirilmiş etkinlikler aracılığıyla verilmelidir. Bu etkinliklerin zenginleştirilmesi, hem ders programıyla hem de Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesiyle sağlanmaktadır.

Maker Modeli’ ne göre tespit edilen bulgular aşağıdaki gibi sıralanmıştır:

1. Maker Modeline Göre İçeriğin Farklılaştırılması Açısından Yazma Becerisi Etkinliklerinin Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesiyle Uyumluluğu

Özel yetenekleri geliştirmeye yönelik programlar, disiplinler ve disiplinler arası yaklaşımlar

dikkate alınarak herhangi bir disiplinde derinlemesine veya kapsamı genişletilerek ileri düzeyde bilgi, beceri ve davranış kazandırmak amacıyla hazırlanır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2015). Bu amaç doğrultusunda Bilim ve Sanat Merkezlerine devam eden öğrenciler için öğrenme stillerine göre gruplama yapmak mümkündür. Yapılan bu gruplandırmaya uygun olacak şekilde öğrencilere farklı tema-konu veya metin türlerinde yazma görevleri verilebilmektedir. Bilim ve Sanat Merkezleri Türkçe Etkinlik Kitabında, öğretmenin farklı öyküleyici metin türleri kullanabileceği (MEB, 2017b, s. 142), öğrencilerin çalışma yapacakları bir tür seçmelerine imkân tanınmaktadır (MEB, 2017b, s. 150). Bu sayede öğrenciler istedikleri türde ve konuda kendi öğrenme stillerine uygun yazma çalışmaları yapabileceklerdir. Yazma konularında veya temalarında içeriği oluştururken ileri düzeyde ve soyut konuları ele almaya fırsatları da verilmektedir.

Türkçe Etkinlik Kitabındaki;

27. Etkinlikte, ön hazırlık olarak öğrencilerden karikatür incelemeleri ve karikatür örnekleri bulmaları istenir. Bu aşama etkinlik başlangıcında yaptırılabilen gibi bir önceki derste görev olarak da verilebilir. Karikatürlerin yazılı ve yazısız olmasının anlatılmak istenene etkisi sorgulanır. Konuşma balonları olmayan karikatürlere konuşma balonları eklenerek ya da konuşma balonlarının içindeki yazılar silinerek boşaltılmış karikatürler öğrencilere dağıtılır. Öğrencilerden konuşma balonlarının doldurulması istenerek görsele uygun ve anlamlı olarak doldurup doldurulmadıkları kontrol edilir. Konuşma balonlarını doldurdukları karikatürlerinden hareketle mizahi özellikleri ağır basan kısa bir öyküleyici metin oluşturmaları istenir (MEB, 2017b, s. 287).

Öğrencilerden, hikâyelerini yazarken metinlerarasılık yapmaları istenmiştir (MEB, 2017b, s. 287). Öğrencilerin yazılı ürünlerinde metinlerarasılık yapmaları soyut, karmaşık ve normal müfredattan farklı olan içerik konularını kapsamaktadır. Ayrıca grup seviyesinin üzerinde olan öğrencilerin kendi ürünlerini oluşturmaları desteklenecektir (MEB, 2017b, s. 287). Bu sayede bireysel hızda ilerleme de desteklenmiş olacaktır.

30. Etkinlikte, çektikleri fotoğraflardan yola çıkarak hikâyelerini yazmaları istenir. Hikâyelerini yazarken metinlerarasılık yapmaları sağlanır. Okuduklarından, dinledikleri/ izlediklerinden yaptıkları fişlemeleri kullanabilecekleri belirtilir (MEB, 2017b, s. 293).

32. Etkinlikte, öğrencilere algoritma örnekleri sunularak birlikte incelenir. Daha sonra öğrencilerden kendi belirleyecekleri bir konu ile ilgili akış diyagramı hazırlamaları istenir. Hazırlanan diyagramlar birlikte değerlendirilir. Olay örgüsü oluşturacak nitelikte yeni bir algoritma oluşturmaları istenerek tıpkı algoritmalarda olduğu gibi evet ya da hayır cevaplarıyla okuyucuyu yönlendirecekleri bir hikâye yazmaları sağlanır. Örneğin: Çam ağacının kesilmesini istiyorsanız 6. cümleye, çam ağacının kesilmemesini istiyorsanız 11. cümleye gidiniz. (Burada cümle olarak verilen

geçişler sayfa olarak da verilebilir.) Öğrencilerin, birbirlerinin hikâyelerini okuyarak eleştirmeleri sağlanır. Yazılan hikâyeler, bilgisayarda algoritmalara uygun olarak düzenlenir (MEB, 2017b, s. 297).

34. Etkinlikte, etkinlik ön hazırlık gerektirmektedir. Öğretmen kullanılacak yöntemler hakkında bilgi sahibi olmalıdır. Öğretmen öğrencilerden bir öykü yazmalarını ister. Daha sonra öğretmen dijital öykü örnekleri göstererek öğrencileri bilgilendirir. Öğrenciler öyküyü yazdıktan sonra bilgisayarda öyküye uygun görseller (kişi, yer, olay, zaman, duygu vb.) ararlar. Bulunan görseller Power Point, Imovie, Animoto, Slide.ly, Powtoon, Storyjumper gibi programlar aracılığıyla birleştirilir. Birleştirilen görseller öğrencilerin yazdıkları öyküyü tamamlayıcı bir nitelikte olmalıdır. Birleştirilen görsellere uygun olarak öğrenci tarafından ses kaydı yapılır (MEB, 2017b, s. 300).

Bu hedef doğrultusunda Bilim ve Sanat Merkezleri Türkçe Etkinlik Kitabında, Programdaki; “4.1.13 Öyküleyici metin türleri arasında metinlerarasılık yapar.” (MEB, 2017b, s. 293) ve “4.1.7 Öyküleyici metinlerinde metaforlardan yararlanır.” (MEB, 2017b, s. 297-300) şeklindeki kazanımlarıyla ilgili etkinliklere yer verilmiştir.

52. Etkinlikte, öğretmen, öğrencilere kaç kişinin apartmanda oturduğunu sorar. Apartmanda veya sitelerde yaşayan insanların birbirlerini ne kadar tanıdıkları sorulur. Özellikle yalnız yaşayan yaşlılarla ilgili medyada olumsuz haberlere rastlayıp rastlamadıkları sorulur. (Öğretmen, öğrencilerin bu konuda yorum yapmama ihtimaline karşı ön hazırlık yapmış olmalıdır.)

Günümüzde özellikle büyük şehirlerde yaşayan insanların yalnızlaşmaya başlamalarının sebepleri balık kılçığı yöntemiyle analiz edilir. Nedenleri tespit edilecek problemin başlığı diyagramın baş kısmına yazılır. Daha sonra balığın omurgasına 45 derecelik açıyla oklar çizilir ve okların üzerine ana nedenler yazılır. Son olarak ana nedene de oklar çizilerek bu nedenlerin alt nedenleri yazılır. Grup çalışması şeklinde yaptırılarak grupla işbirliği de geliştirilebilir. Daha sonra kendilerine ait bir sorun için balık kılçığı yöntemini kullanarak sorunun nedenlerini analiz etmeleri istenir. Konuyla ilgili araştırma yapmalarına fırsat tanınır. Araştırma verilerini fişlemeleri sağlanır (MEB, 2017b, s. 163).

Türkçe Etkinlik Kitabında, gerçek hayatta karşılaşılan problemlerin incelenmesini teşvik eden etkinlikler de yer almıştır (MEB, 2017b, s. 163).

57. Etkinlikte, öğretmen, öğrencilerin önbilgilerini görebilmek için derse sorular sorarak başlar. En sevdikleri fabl, neden sevdiğini, fabllardaki karakterlerin kimler/neler olduğunu, fabllardaki değer yargılarını, fablların diğer metin türlerinden farkını vb. sorarak öğrencilerden geri bildirim alır. Öğrencilerin ilgileri konuya yoğunlaştıktan sonra bir fabl yazacaklarını, yazacakları fablın karakterlerini ve konusunu kura ile belirleyeceklerini, arkasından fablı resmedip yapboz hâline getireceklerini söyler.

Öğretmen, yapacakları kura ile herkesin iki adet hayvan kartı ve bir adet değer kartı seçerek, fabllarındaki karakterler ve konuyu bu kartlar çerçevesinde oluşturacağını mekân ve zaman

kurgusunda ise serbest olduklarını ifade eder. (Kültürel değerlerin yazılacağı kartlar için kadirşinaslık, vefa, kanaat, ... ile hemhâl olmak, tevazu, irade vb. kelimeler seçilerek kelime öğretimi de yapılabilir.) Daha sonra gerekli açıklamalar yapılarak öğrencilere metinlerini yazmaları için süre verilir (MEB, 2017b, s. 175).

Çeşitli konularda öğrencilerin duyuşsal özelliklerini destekleyen kültürel değerleri de yazdıkları metinlerde kullanmaları beklenmektedir (MEB, 2017b, s. 175). Böylelikle öğrencilerin duyuşsal özellikleri desteklenmektedir.

“Etkinlik içeriklerinde alan becerileri gruptan farklı olan öğrenciler için öneri mahiyetinde ek aşamalar bulunmaktadır. Bu aşamaların uygulanması ile ilgili süreç öğretmenin kontrolündedir. Öğrencilerin hazırbulunuşluğuna, farklı ilgi ve yetenek alanlarına göre etkinliklere eklemeler yapmanız faydalı olacaktır” (MEB, 2017b, s. 2).

Etkinlik içeriklerinde alan becerileri gruptan farklı olan öğrenciler için öneri mahiyetinde bu ek aşamaların uygulanması ile ilgili sürecin öğretmenin kontrolünde olduğu belirtilmiştir. Öğrencilerin hazır bulunuşluğuna, farklı ilgi ve yetenek alanlarına göre etkinliklere eklemeler yapmaya olanak tanınmıştır (MEB, 2017b, s. 2) ve tüm yazma etkinliklerinde disiplinlerarası iş birliğine yer verilmiştir.

Öğretim programının içeriği ile yazma becerilerinde verilen yapılar karşılaştırıldığında resimlerden, şekillerden yararlandığı, soyutluk ilkesi dikkate alındığı ve daha az veri düzeyinde bilgiye yer verildiği, yazma becerilerinde karmaşıklık kavramının yer aldığı, genelleme yapmaya imkân tanındığı, birden fazla kavram arasında ilişki kurulduğu, bağımsız çalışmayı teşvik ettiği, yazma becerileri açısından çeşitlilik sunduğu anlaşılmıştır ve Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesiyle de uyumlu olduğu tespit edilmiştir.

2. Maker Modeline Göre Sürecin Farklılaştırılması Açısından Yazma Becerisi Etkinliklerinin Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesiyle Uyumluluğu

Bilim ve Sanat Merkezlerine devam eden öğrenciler için etkinliklerde belirtilen süreler zenginleştirmelere, etkinlikte uygulanacak aşamalara ve öğretmenlerin yapacakları eklemelere göre artırılabilme/azaltılabilmektedir (MEB, 2017b, s. 2). Bu sayede Bilim ve Sanat Merkezlerine devam eden öğrenciler için öğrencilerin buldukları seviyelere uygun süreç içerisinde farklılaştırmaya yönelik açıklamalara yer verilmiştir.

Uygulanacak programların süreleri, öğrencilerin performansları doğrultusunda şekillenmektedir (MEB, 2015). Bu sayede yazma çalışmalarında gruplama, hızı farklılaştırma ve desteği farklılaştırmaya imkân tanınmıştır.

Türkçe Etkinlik Kitabındaki;

31. Etkinlikte, öğretmen öğrencilerin noktalama işaretleri konusundaki ilgi ve bilgilerini ölçmeye yönelik sorular sorarak etkinliği başlatır. Noktalama işaretlerinin önemi vurgulanır. Noktalama işaretlerinin olmadığı bir dünyada hayatımızdaki değişikliklerin neler olabileceği üzerine beyin fırtınası yapılır. Aşağıdaki metin okunur ve üzerinde tartışılır.

Noktalama İşaretlerini Kaybeden İnsan:

İnsanoğlu bir gün virgülü kaybetti, söyledikleri birbirine karıştı. Noktayı kaybetti: Düşünceleri uzayıp gitti, ayıramadı onları.

Ünlem işaretini kaybetti bir gün de: Sevincini, öfkesini, tüm duygularını yitirdi. Soru işaretini kaybetti bir başka gün: Soru sormayı unuttu o zaman.

İki noktayı kaybetti bir başka gün: Hiçbir açıklama yapamadı.

Yaşamının sonuna geldiğinde elinde yalnızca tırnak işareti kalmıştı "İçinde de başkalarının düşüncesi vardı yalnızca.

Öğrenciler noktalama işaretlerinden birini seçerler. Seçtikleri noktalama işaretini bir kahraman yerine koyarak işaretin maceralarını öyküleyici metin şeklinde yazarlar. Anlatım görseller ile zenginleştirilir. Metinlerin canlandırması yapılır. Etkinliğin zenginleştirilmesine bağlı olarak süre eklenebilir (MEB, 2017b, s. 295).

Öğrencilerin üst düzey bilimsel düşünme süreçlerini geliştirmelerine olanak sağlayan yazma becerisi etkinliklerine yer verilmiştir (MEB, 2017b, s. 287, 295, 300). Bu sayede öğrencilerin uygulama basamağının üstüne çıkabilmelerine fırsat sağlayan süreç sağlanmıştır.

36. Etkinlikte, öğretmen, önceden planlayacağı ve öğrencilerin farklı bakış açılarına sahip olduğunu bildiği bir konuda görüşlerini sorarak etkinliğe giriş yapar. Bir konuda kaç farklı bakış açısı olabileceği üzerinden kısa bir tartışma başlatılır. Ferit Edgü'nün "Yazmak Eylemi" kitabından ve bu kitapta, bir olayın 101 farklı bakış açısıyla tekrar yazıldığından bahsedilerek EK-1'de verilen önsöz okutulur. Ardından öğrencilere süre verilerek bir olayı canlandırmaları istenir. Örneğin; bir kız, bir erkek iki kardeşin annelerinin yanında tartışması istenir. Öğretmen mikro öğretim için canlandırmayı video kaydına alır. Canlandırmanın ardından öğrencilerin bu olayı üç ayrı kişinin ağzından, (olay ve kişi sayısı gruptaki öğrenci sayısına göre değiştirilebilir) onların bakış açısı ile yazmaları istenir. Metinlerini yazarken kişilerin o anki psikolojik durumları, öncesinde yaşadıkları ya da sonrasında hissettikleri vb. ayrıntılara değinmeleri ve bu metni bilgilendirici bir metin niteliğinde yazmaları gerektiği vurgulanır. Örneğin kız kardeşin bakış açısı ile olay nasıl gerçekleşmiştir, erkek kardeşin bakış açısı ile olay nasıl gerçekleşmiştir, olaya şahit olan annenin bakış açısı ile olay nasıl gerçekleşmiştir? Metinler tamamlandıktan sonra okunarak ve dinleyen öğrencilerin kendilerini

mahkemede bir hâkim gibi düşünmeleri, metin okunduktan sonra hüküm vermeleri ve verdikleri hükmü gerekçeleri ile açıklamaları gerektiği söylenir. Hâkim olarak kararlarını söyleme anları yapılan video kaydına eklenir. En son, video kaydı baştan sona kadar seyrettirilerek hep birlikte haklılık, saygı, karar verme sorumluluğu, özgürlük, üslup vb. konular üzerine son değerlendirme yapılır.

NOT-1: Bu etkinlikte verilen kitap ve olay örneği tavsiye niteliğindedir. Dilerse öğretmen farklı kitap ve olaylar kullanabilir.

NOT-2: Etkinlik sürecine ve öğrenci performanslarına bağlı olarak sürede değişiklik yapılabilir.

(MEB, 2017b, s. 304-305).

Öğrencilerin keşfetme ve deneyime dayalı öğrenmelerini sağlamak için yazdıkları metinleri dramatize etmeleri (MEB, 2017b, s. 164, 304) istenmiştir ve yazılanların deneyimlenmesi amaçlanmıştır.

Destek etkinliklerinden 48 ve 51. etkinlikler ile bireysel yetenek alanındaki 27, 33 ve 46. etkinliklerde ölçme aracı olarak açık uçlu sorulara yer verilmiştir.

Öğrencilerin yazdıkları ürünlerin değerlendirilmesinde açık uçlu sorulardan oluşan ölçekler kullanılmıştır (MEB, 2017b, s. 152, 161, 287, 299, 329). Bu sayede öğrencilerin yazılarını özgürce değerlendirmeleri amaçlanmıştır.

54. Etkinlikte, öğrencilerin kullandıkları iletişim araçlarını kullanım sıklıklarına göre sıralamaları istenir.

Özellikle yazılı iletişim araçları ile ilgili sorular sorularak öğrencilerin bilgiye ulaşma amaçlı olarak kullandıkları yazılı iletişim araçlarına vurgu yapılır. Gazete incelemeleri yapılarak haber metinleri ile bir konuda yazarın güncel bir olayı kişisel olarak ele alıp yorumladığı metinleri (Fıkra) ayırt etmeleri istenir. Fıkra örnekleri incelettirilerek, türün genel özellikleri sezdirilir. Güncel olaylar ile ilgili beyin fırtınası yaptırılarak her öğrencinin bu olaylardan bir tanesini seçmesi sağlanır. Seçilen konuda kısa bir fıkra metni (yaş ve seviyeye bağlı olarak öğrenciye rehberlik edilmesi çok önemlidir) yazmaları istenir. Sınıf panosunda bir köşe oluşturulur. Yazılan metinler birlikte değerlendirilerek sınıf panosuna asılır. Öğrencilere panodaki yazıların her hafta yenileriyle değiştirileceği söylenerek yazma alışkanlığı kazanmalarına destek olunur. Öğrenciler, bilgilendirici metin yazarları ve eserleri ile ilgili araştırma yapmaya yönlendirilir. Elde ettikleri verileri düzenleyerek bilgilendirici metin oluşturmaları ve bu metinleri arkadaşları ile paylaşmaları istenebilir (MEB, 2017b, s. 168).

Öğrencilere yazma alışkanlığı kazandırmak amacıyla bağımsız araştırmalar yapmalarına fırsat veren etkinliklere yer verilmiştir ve bu etkinlikler aracılığıyla fişlerden yararlanabilecekleri belirtilmiştir (MEB, 2017b, s. 168, 305).

44. Etkinlikte, öğrencilere bir kelime verilerek verilen kelime için bir hikâye yazacakları söylenir. Verilen kelimedenden hareketle hikâyede geçecek şahıs kadrosu, yer, zaman gibi unsurları bulmaları istenir. Örneğin; Kelime: Çiçek, Kişi: Çiçekçi kız, Yer: Çiçek Bahçesi, Zaman: Çiçek ayı gibi... Tüm öğrenciler verilen kelimeyle isim bulmaya devam ederler. Fikir üretme süresi uzamaya başlayınca ortaya atılan fikirleri değerlendirip ortak karar vermeleri istenir. Daha sonra öğrencilere atık materyaller verilerek belirledikleri fikirler doğrultusunda grup olarak atık materyallerle isterlerse üç boyutlu bir materyal tasarlayabilecekleri ya da kâğıt üzerinde düzenleme yaparak bir resim oluşturabilecekleri söylenir. Oluşturulan görsele ve seçilen zaman, yer, kişi unsurlarına uygun nitelikte bir hikâyeye yazmaları istenir. azdıkları hikâyeye kendi belirledikleri grup sözcüsüne okutulur (MEB, 2017b, s. 144).

47. Etkinlikte, öğrencilerin çalışma yapacakları bir tür seçmeleri sağlanır. Öğrencilere grup çalışması yaptırılarak belirlenmiş metin türünde yazı çalışması yaptırılır. Öğrencilerin metin yazmaya dönüşümlü olarak devam etmesi sağlanır. (Dönüşüm bölüm, cümle sayısı gibi kriterlere göre belirlenebilir.) Birbirlerinin yazdıklarına metnin bütünlüğünü bozmadan eklemeler yapmaları sağlanır. Oluşturulan metin gruptaki öğrenci sayısına bağlı olarak belli bölümlerden kesilir. Kesilen bölümler öğrencilere rastgele dağıtılır. Her öğrenci kendisine verilen bölümü tamamlar. Oluşturulan metinleri dil-anlatım ve imla-noktalama yönüyle de değerlendirmeleri sağlanır (MEB, 2017b, s. 150).

51. Etkinlikte, öğrencilere, karikatürde neler gördükleri ve karikatürde anlatılmak istenenlerin neler olduğu sorulur; öğrencilerin düşüncelerini belirtmeleri sağlanır. Karikatürden hareketle düşüncelerini aktaracakları konu-amaç-tür özelliklerine uygun bir metin taslağı hazırlamaları istenir. Hazırlanan taslaklar grupta birlikte değerlendirilerek, taslağın uygunluğu sorgulattır. Gerekliyse ekleme ve düzeltme yaptırılır (MEB, 2017b, s. 161).

39. Etkinlikte, öğrenciler gruplara ayrılır. Her grup kendi bulmacasını hazırlar. Hazırlanan bulmacalar karşılıklı olarak çözülür. Anlamını bilmedikleri kelimeler ile ilgili sözlük çalışması yapmaları hatırlatılır. İkinci aşamada ortaya çıkan kelimeler kullanılarak bilgilendirici bir metin yazılır (MEB, 2017b, s. 312).

Öğrencilerin yazma çalışmalarında bireysel çalışmalarına imkân tanıyan etkinliklerin yanında grupta çalışmalarına yönelik etkinliklere de yer verilmiştir. Öğrenciler yazdıkları metinleri isterlerse grup sözcüsüne okutabilmekte, grupta yazılarını canlandırabilmekte ve grupta birlikte değerlendirebilmektedirler (MEB, 2017b, s. 144, 150, 161, 289, 312).

Bu boyutta öğretim programının içeriğinin öğretilme yolları, öğrencilerin bilgiyi öğrenme, verilen bilgilerden hareketle o bilgiyi kullanabilme biçimlerini incelendiğinde ileri düşünme becerilerinin kullanıldığı, yaratıcı etkinliklere yer verildiği, öğretimin hızının bireyselleştirildiği, keşif yoluyla öğrenmenin olduğu, öğretim yollarının çeşitlendirildiği, değerlendirmede açık uçluluğa yer

verildiği tespit edilmiştir. Bu yönleriyle Etkinliklerin hem Maker Modeline Göre Sürecin Farklılaştırılması Açısından hem de Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesine uygun olduğu anlaşılmıştır.

3. Maker Modeline Göre Ürünün Farklılaştırılması Açısından Yazma Becerisi Etkinliklerinin Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesiyle Uyumluluğu

Bilim ve Sanat Merkezleri Türkçe Etkinlik Kitabında değerlendirme bölümlerinde verilen ölçekler, etkinlik sürecine bağlı olarak değişiklik gösterebilmektedir. Bu ölçekler, öğrenme süreçlerini takip ederek öğrencinin gelişiminin izlenmesini sağlamaktadır (MEB, 2017b).

Türkçe Etkinlik Kitabındaki;

54. Etkinlikte, öğrencilerin kullandıkları iletişim araçlarını kullanım sıklıklarına göre sıralamaları istenir. Özellikle yazılı iletişim araçları ile ilgili sorular sorularak öğrencilerin bilgiye ulaşma amaçlı olarak kullandıkları yazılı iletişim araçlarına vurgu yapılır. Gazete incelemeleri yapılarak haber metinleri ile bir konuda yazarın güncel bir olayı kişisel olarak ele alıp yorumladığı metinleri (Fıkra) ayırt etmeleri istenir. Fıkra örnekleri incelettirilerek, türün genel özellikleri sezdirilir. Güncel olaylar ile ilgili beyin fırtınası yaptırılarak her öğrencinin bu olaylardan bir tanesini seçmesi sağlanır. Seçilen konuda kısa bir fıkra metni (yaş ve seviyeye bağlı olarak öğrenciye rehberlik edilmesi çok önemlidir) yazmaları istenir. Sınıf panosunda bir köşe oluşturulur. Yazılan metinler birlikte değerlendirilerek sınıf panosuna asılır. Öğrencilere panodaki yazıların her hafta yenileriyle değiştirileceği söylenerek yazma alışkanlığı kazanmalarına destek olunur. Öğrenciler, bilgilendirici metin yazarları ve eserleri ile ilgili araştırma yapmaya yönlendirilir. Elde ettikleri verileri düzenleyerek bilgilendirici metin oluşturmaları ve bu metinleri arkadaşları ile paylaşmaları istenebilir (MEB, 2017b, s. 168).

40. Etkinlikte, öğretmen, derse öğrencilere son zamanlarda çevrelerinde dikkatlerini çeken, onlara ilginç gelen, üzen, sevindiren, şaşırtan bir olaya şahit olup olmadıklarını sorarak başlar. Soru-cevap yöntemiyle anlatılan olaylarda öğrencilerin nelerden etkilendikleri anlaşılmasına çalışılır. Ardından öğrencilerden anlattıkları olaylardaki kişiler, yer, zaman ya da olayın aşamaları gibi unsurları değiştirerek olayı öykülemeleri istenir. Öğretmen, gündelik bir olayın edebîleştirilerek söz sanatlarını, anlatım biçimlerini vb. kullanarak öyküye dökülmesini ister, bunun için öğrencilere bir ders saati süre verileceğini belirtir (MEB, 2017b, s. 315).

Bilim ve Sanat Merkezlerindeki yazma çalışmalarında üründe de farklılaştırmaya gidilmektedir ve öğrencilerin istedikleri türlerde yazma çalışmaları yapmalarına olanak sağlanmaktadır. Etkinlik kitabında gerçek dünya sorunlarını ele alan yazma çalışmaları yer almaktadır ve bu yazma çalışmalarında yazılı iletişim araçları, güncel olaylar yazma konusu seçilmektedir (MEB, 2017b, s. 166, 168, 291, 315).

43. Etkinlikte, öğrencilere bir masal dinlettirilir. Masaldaki gerçek dışı unsurları bulmaları istenir. Masalı masal yapan unsurları sezmeleri sağlanır. Tekerleme, kişiler, zaman, mekân ve olay örgüsünü örnek masallar üzerinden fark etmeleri sağlanır. Tüm bu unsurlar ve masal içindeki özelliklerinin ne olması gerektiği anlatılır. Masal ile ilgili olarak 5N1K soruları sorup cevaplamaları sağlanır. Kendi masallarını yazmak için ihtiyaç duyacakları bilgilere 5N1K soruları ile ulaşmaları, olay örgüsünü ve zıtlıkları planlamaları sağlanır. İhtiyaç duydukları durumlarda rehberlik edilerek masallarını oluşturmaları için pekiştirmeler yapılır. Yazdığı masalı kitapçık formatında düzenler. Masalın görsellerini yapmaları istenebilir (MEB, 2017b, s. 142).

48. Etkinlikte, Keloğlan Masallarından örnekler ile tekerlemelere dikkat çekilir. Geleneksel Türk masallarının başında, ortasında ve sonundaki tekerlemelerin (formellerin) farkına vardırılr. Tekerlemelerin masala ne kattığı sorgulanır. Masalı diğer türlerden ayıran özellikler beyin fırtınası ile sıralatılır. Keloğlan Masallarındaki karakterler öğrencilere tespit ettirilerek karakterlerin kişilik ve fiziksel özellikleri gruplandırılır. Keloğlan'ı diğer masal karakterlerinden ayıran özellikler tespit edilir. Öğrencilerden, içinde formeller olan özgün bir Keloğlan masalı yazmaları istenir (MEB, 2017b, s. 152).

Öğrencilerin yaratıcılık özelliklerini ortaya çıkartmak için de yaratıcı yazma tekniğine başvurulduğu tespit edilmiştir (MEB, 2017b, s. 142, 146, 152, 287, 289, 299). Ayrıca geleneksel ödev mantığının dışında farklı şekillerde ürünlerini ortaya koymalarını sağlayan sunum imkânları tespit edilmiştir ve bu sunumlar ürünlerin çeşitlenmesine de yol açmıştır (MEB, 2017b, s. 166, 168, 289, 308). Öğrencilerin seçtikleri türdeki metinler için de farklılaştırılmış ölçme araçlarına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu sayede değerlendirme süreci de öğrenci ürünlerindeki çeşitliliğe bağlı olarak farklılaşmaktadır.

Ürünün farklılaştırılmasında öğrencilerden beklenen davranışlarda içerik ve süreç boyutundaki farklılaştırmalara bağlı olarak ürünün sunuluş biçiminde, ürün ortaya koymada, çeşitli yöntem ve tekniklerden faydalandığı, ürün tasarımlarında öğrenci merkezli olduğu, hedef kitlenin belirlenmesinde öğrencilerin görüşlerinin etkili olduğu tespit edilmiştir ve bu yönlerinin Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesiyle de uyumlu olduğu anlaşılmıştır.

4. Maker Modeline Göre Öğrenme Ortamının Farklılaştırılması Açısından Yazma Becerisi Etkinliklerinin Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesiyle Uyumluluğu

Bilim ve Sanat Merkezlerinde öğrencilerin gelişimlerini desteklemek amacıyla atölyeler oluşturulmaktadır. Destek eğitim programı uygulama sürecinde zenginleştirme, farklılaştırma ve hızlandırmanın sağlanabilmesi için tema/atölye temelli etkinlikler uygulanabilmektedir (MEB, 2015). Bu atölyelerde öğrencilerin ilgileri, öğrenme alanları ve ilgilerine uygun destekleyici ortamlar düzenlenmektedir. Bu atölyelerde uygulanmak üzere belli programlar hazırlanmaktadır. Eğitim

programları hazırlanırken de üst bilişsel düşünme becerilerini geliştirmesini sağlayan etkinliklerin planlanmasına ve uygulamasına dikkat edilmektedir (MEB, 2015). Öğrenme ortamında farklılaştırma yoluyla destekleyici ve öğrenci merkezli anlayış hâkimdir. Yazma etkinliklerinde bilişim teknolojilerinden faydalanılmaktadır. Web 2.0 araçları ve sunum programlarının kullanıldığı tespit edilmiştir (MEB, 2017b, s. 146, 300). Öğrenciler öğrenme ortamına gelmeden de yazma becerilerini teşvik edici ortamın hazırlanması gerektiği etkinlik kitabında belirtilmiştir (MEB, 2017b, s. 153, 291).

Öğrenme ortamının farklılaştırılmasında öğrenci merkezli olması gerektiği, ideal öğrenme fırsatlarının oluşturulduğu, aktif katılıma imkân tanındığı, mentörlük faaliyetlerine uygun olduğu, bireysel tercihlere olanak tanındığı anlaşılmıştır. Bu yönleriyle de yazma becerilerinin ilgili yönerge ile de uyumlu olduğu anlaşılmıştır.

Tartışma

Türkiye’de okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise düzeylerinin öğretim programlarının içeriği ve ölçme değerlendirme ulusal standartlara göre belirlenmektedir. Bu durumda öğretim ortamının ve sürecinin her öğrenciye aynı verinin ve yöntemin uygulanacağı anlaşılmaktadır; fakat bu verilen genel çerçevenin içeriğinin farklılaştırılması öğretmene bırakılmıştır. Ancak okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise düzeylerinde ders materyallerinin içeriğinde farklılaştırma stratejisine uygun yeterince örnekler yer almamaktadır. Bu eğitim düzeylerinde içerikle, öğrenme yaşantısıyla ve ürünle ilgili öğrencilerin ön bilgilerinin ve hazır bulunuşluklarının dikkate alındığına dair herhangi bir bölüm de tespit edilmemiştir.

Farklılaştırılmış eğitimi uygulayabilmek için de öğrencilerin belli özelliklere göre gruplandırılması gerekmektedir; fakat örgün eğitim sistemi içerisinde öğrencilerin belli özelliklere göre gruplandırılarak ve farklılaştırılmış eğitim uygulama imkânı mümkün görülmemektedir.

Tespit edilen etkinlikler, öğrencilerin farklılaştırılmasını destekleyecek sayıda mıdır, bu öğretim için yeterli midir? Ayrıca bu etkinlikler, kaç öğretmen tarafından ne kadar çeşitlendirilebilmektedir? Bu soruların cevabı mutlaka aranmalıdır.

İçeriğin farklılaştırılmasında yetenekli öğrenciler kadar donanımlı öğretmenlere de ihtiyaç vardır. Öğrencilere daha kapsamlı ve karmaşık düzeyde yazma çalışmaları mutlaka verilmelidir. Bu çalışmaların soyutluk derecesi artırılarak yazı kurgusu geliştirilebilmelidir. Bu sayede özel yetenekli öğrenciler yaşlılarından farklı olarak kendilerini daha iyi ifade etmiş olacaktır. Bilim ve Sanat Merkezlerine devam eden öğrenciler görsel sanatlar, müzik ve genel zihinsel yetenek alanlarına göre gruplandırıldıkları için yazma çalışmalarını farklılaştırmak, temel eğitime devam eden öğrencilerde uygulanan yazma çalışmalarına göre daha da kolaylaşmaktadır. Bu yazma çalışmalarında tür eğitimi ve farklı seviyedeki türlerin öğrenci ilgilerine göre çalışma yapılarında verilmesi de eğitimin başarısını artıracaktır.

Öğrenme sürecini farklılaştırmada öğrenme etkinliklerinin çeşitlendirilmesi ve bu etkinliklerin hedeflenen kazanımlara ulaşmayı kolaylaştırıcı olması gerekmektedir. Bilim ve Sanat Merkezleri programları, öğrenci merkezli ve disiplinler arası yapıda hazırlanmaktadır. Programlar, lider ve/veya danışman öğretmenlerin rehberliğinde bireysel öğrenmeye uygun olarak hazırlanmaktadır (MEB, 2015). Bu sayede süreç içinde farklılaştırmada yazma çalışmalarında geride kalan öğrencilere desteği farklılaştırma, gruplama uygulamaları, daha hızlı öğrenenler ve yazarlar için hızı farklılaştırma gerekmektedir. Bu uygulamalar aracılığıyla da her bir öğrencinin bireysel öğrenme hızı dikkate alınmış olacaktır.

Ürünün farklılaştırılmasında ise hazır bulunuşlukları, ilgileri ve öğrenme profilleri farklı olan bireylerin standart yazı metinleri oluşturması beklenmemelidir. Ön bilgisi farklı öğrencilerin olduğu bir sınıfta herkesin standart bir ürün oluşturması beklenemez (MEB, 2017a). Bilim ve Sanat Merkezlerine devam eden öğrenciler yazma çalışmalarında ürün çıktısında farklılaştırılmaktadırlar. Farklılaştırılan ürünler için tür çalışmaları yapılmaktadır. Öğrencilerin öğrenme stilleri de grupta mı yoksa bireysel mi çalışacaklarını belirlemektedir. Ürünler de çeşitlendirilmiş yazma ölçekleriyle değerlendirilmektedir.

Normal sınıflarda da farklılaştırılmış eğitim kapsayıcı eğitim içerisinde yer almalıdır. Kapsayıcı sınıflarda öğretmenler tüm öğrencilere ulaşmayı ve tüm öğrencileri motive etmeyi amaçlar. Kapsayıcı eğitimi benimsemiş öğretmenler materyalleri, ders planlarını, öğretim stratejilerini, öğrenme ortamını, eğitsel hedefleri kapsayıcılık anlayışına göre düzenlemeyi ve öğrencilerin akademik ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamayı amaçlar. Beyin araştırmaları (Howard, 1994; Jensen, 1998) öğrencilere, onları aşırı zorlayacak veya onlara çok kolay gelecek görevlerin değil onların seviyelerinde veya seviyelerinin çok az üstünde zorlukta olan görevler verildiğinde en iyi öğrenmelerin gerçekleştiğini ortaya çıkarmıştır. Vygotsky (1962, 1978), öğretmenin öğrenciye kapasitesinin biraz ötesinde bir işi tek başına yapma görevi verdiğinde öğrencinin öğrenmeye başladığını söyler. Bu şekilde düzenlenmiş öğrenme yaşantıları sayesinde, öğrencilerin potansiyelleri en iyi şekilde kullanılarak etkinliklerin verimliliği artırılmış olacaktır.

Bu çalışmada, Bilim ve Sanat Merkezlerinde kullanılan Türkçe Etkinlik Kitabında yer alan yazma çalışmalarının Maker Modeline göre süreç, ürün, içerik ve ortam açılarından farklılaştırma durumları ile uyumlu olduğu ve Türkçe Etkinlik Kitabında yer alan yazma çalışmalarının Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesiyle de uygunluk sağladığı tespit edilmiştir. Ancak bu çalışmada; tespit edilen etkinliklerin, öğrencilerin farklılaştırılmasını destekleyecek yeterli sayıda olmadığı görülmüştür.

Sonuç

Müfredat modelleri ülkeden ülkeye hatta ülke içerisinde bile farklılık gösterebilmektedir. Bu kadar farklı müfredat modelinin olduğu bir dönemde en iyi müfredat modelinin şu veya bu olduğunu iddia etmek çok doğru olmayacaktır. Zaten hâli hazırda var olan modeller de bunu iddia etmemekte birbirini tamamlayacak niteliktedir.

Müfredat modellerinin tamamı öğrenme etkinliklerinin geliştirilmesine ve planlamasına temel oluşturan kuramsal çerçeveler sunarlar. Üstün zekâlı öğrencilerin eğitimlerinde yaygın olarak kullanılan müfredat modellerinin çoğu *içerik, süreç, ürün ve öğrenme ortamı* olmak üzere genel müfredatın dört ana boyutu üzerine yoğunlaşırlar ve bu boyutları üstün zekâlı öğrencilerin özelliklerine ve öğrenme gereksinimlerine göre farklılaştırma stratejileri sunarlar (Sak, 2017). Üstün zekâlı öğrencilerin eğitimlerinde içerik bilgilerinde derinlik ve karmaşıklık, gerçek yaşam sorunları ve bağımsız öğrenme ortamı farklılaştırmada temel alınır.

Üstün zekâlı öğrencilerin eğitimlerinde kullanılan müfredat modellerinden çıkarılan ilkeler şunlardır:

- Müfredat kapsamlı kavram, tema ve problemlerden oluşmalıdır.
- Disiplinlerarası konulara ve problemlere yer verilmelidir.
- Bağımsız araştırma becerileri geliştirilmelidir.
- Yaratıcı ve analitik düşünme gibi ileri düşünme becerileri geliştirilmelidir.
- Açık uçlu etkinlik ve problemlere ağırlık verilmelidir.
- Yeni fikir üretme, var olan fikirleri ise eleştirme teşvik edilmelidir.
- Öğrenci ürünlerinin değerlendirilmesinde kullanılan ölçütler standart ve yeterince spesifik olmalıdır.
- Öğrenci ürünlerinin geliştirilmesinde konu, biçim, yöntem ya da sunu türünü öğrenciler kendi tercihlerine göre seçmelidir (Sak, 2017).

Bu müfredat öğelerinin farklılaştırmasında dört tür uyarlama yapılır ve bunlar düzey, hız, karmaşıklık ve derinliktir. Maker Modelinin bu farklılaştırma öğeleri yazma becerileri açısından değerlendirildiğinde uygulanmasının uygun olduğu görülmektedir. Bu model haricinde de başka modeller de mevcuttur. Bu modeller ÜYEP Müfredat Modeli, Paralel Müfredat Modeli, Müfredat Daraltma Modeli, Entegre Müfredat Modeli, Izgara Müfredat Modeli ve Çoklu Menü Modelidir. Maker Modeli dışındaki modellerde yazma becerilerini kapsayacak bir tasarım oluşturmak oldukça güçtür. Araştırma bulgularından hareketle Maker Modeline göre hem Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi hem de Türkçe Etkinlikleri kitabındaki yazma çalışmaları artırılmalı ve öğrenciler üzerinde uygulanarak onların geribildirimleri doğrultusunda düzenlenerek işlevselliği artırılmalıdır.

Bu özel öğrencilere daha iyi ve etkili eğitim verebilmek için modeli uygulayacak öğretmenlere ve kitap hazırlayıcılara; modelle, Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesiyle ve ders programıyla, etkinlik hazırlama ile ilgili eğitimlerin verilmesi gerektiğini düşünmekteyiz. Çünkü bu etkinliklerin, kaç öğretmen tarafından ne kadar çeşitlendirilebildiği noktasında bazı tereddüt ve şüphelerimiz bulunmaktadır. Bu soruların cevabına yönelik akademik çalışmaların da yapılması gerektiği kanaatindeyiz.

Kaynaklar

- Çavuşoğlu, M., & Semerci, N. (2015). Anne babaların BİLSEM'e devam eden özel yetenekli çocuklarına ilişkin görüşleri (Bartın ili örneği). *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Mayıs, 325-335.
- Demirçelik, E., Karacabey, A. S., & Cenan, E. (2017). Özel yetenekli öğrencilerin liderlik becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, Aralık, 399-425.
- Howard, P. J. (1994). *An owner's manual for the brain*. Austin, TX: Leornian.
- Jensen, E. (1998). *Teaching with the brain in mind*. Alexandria, VA: Association of Supervision and Curriculum Development.
- Maker, C. J. (1982). *Curriculum development for the gifted*. Austin, TX: Pro-Ed.
- MEB. (2015). Millî Eğitim Bakanlığı Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi. http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_09/18101802_bilimvesanatmerkezleriynergesi.pdf sayfasından erişilmiştir.
- MEB. (2017a). Sınıfında Yabancı Uyruklu Öğrenci Bulunan Öğretmenler için El Kitabı. T. C. Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, Ankara: MEB Yayınları.
- MEB. (2017b). *Bilim ve sanat merkezleri Türkçe etkinlik kitabı*. MEB: Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü. <http://bilsem.meb.gov.tr/login.aspx> sayfasından erişilmiştir.
- Sak, U. (2017). *Üstün zekâlılar*. Ankara: Vize Basın Yayın.
- Tomlinson, C. A. (2014). *Öğrenci gereksinimlerine göre farklılaştırılmış eğitim*. (T. Bayındır, Çev. Ed.). İstanbul: Redhouse Eğitim Kitapları.
- Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard Universty Press.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Extended Summary

Students have different needs. Especially learning styles, learning areas, and attitudes of gifted students are known. For this reason, differentiated activities suitable for learning styles should be prepared in the course content for gifted students.

From the differentiated education process, we have understood the diversification of learning experiences applied to students with enriching activities. Enrichments are usually determined by student needs.

It is also necessary to include writing skills in differentiated learning experiences in the Turkish Language lesson; because giving a subject and asking the class to write about it in a certain type of writing will ignore the individual differences of the students.

Gifted students in Turkey, in addition to the planned formal education process, will continue their education in Science and Art Centres. Students participate in Science and Art Centres from visual abilities, music ability, and general mental skills. Because these students are classified according to their learning styles, there is a need for differentiation in the prepared in-class activities; in the content of the activity, in the process of the activity, and in the product output.

Activities to improve writing skills as language skills should be of a quality to cater to the students learning styles.

The aim of this study is to detect, in Turkey, how the writing studies prepared for gifted students are differentiated. For this, was compared the compatibility of the activity contents carried out in Science and Art Centres with the Science and Art Centres Directive.

For this purpose, firstly, in research methodology, we will give the conceptual framework of differentiation concepts in the Maker Model. Then will be included the method, findings, discussion, and conclusion sections determined in connection with Maker Model.

According to Maker (1982), curriculum elements should be differentiated quantitatively and qualitatively during the education of gifted students. This model includes four main dimension differentiations in general curriculum elements: content, process, product, and learning environment. These structures, in themselves, are divided into sub-dimensions: abstractness, complexity, diversity, organization, the life of the distinguished people; research methods, advanced thinking, openness, exploratory learning, reasoning, diversity, the speed of teaching; problems from real life, real audience, evaluation, synthesis, diversity; learner centered-teacher centered, acceptance-judgement, variable grouping-similar grouping, independence-dependency, complexity-simplicity, openness-closeness.

In this study, we used a qualitative research method. Research data were gathered through document analysis which is one of the qualitative research methods. Document analysis makes it possible to analyze documents produced in a specific time period about a research problem or documents produced by multiple sources and at different intervals based on a wide timeframe and can be used as a data source in document analysis in a research related to education (Yıldırım & Şimşek, 2008). This method was preferred because the research aim was to collect differentiated writing activities.

Five stages were followed in this research, where document analysis was conducted: access to documents, control of documents, understanding the documents, analyzing the data, and the use of data obtained for the purpose of the study.

The study group of the research consisted of writing skills activities in the Activity Textbook in Turkish Language used in Science and Art Centres and the Directive of the Ministry of National Education Sciences and Art Centres.

For the purpose of this study, we used the writing skills activities in Science and Art Centres, the Turkish Education Programs of Science and Art Centres, and the Directives of Sciences and Art Centres.

Curriculum models may differ from country to country, even within the country.

All curriculum models offer theoretical frameworks that underpin the development and planning of learning activities.

Most of the curriculum models commonly used in the education of gifted students focus on the four main dimensions of the general curriculum, including content, process, product, and learning environment, and these dimensions offer strategies to differentiate according to the characteristics and learning needs of gifted students (Sak, 2017).

The principles drawn from the curriculum models used in the education of gifted students are:

- The curriculum should consist of comprehensive concepts, themes, and problems.
- Interdisciplinary topics and problems should be included.
- It needs to develop independent research skills.
- Advanced thinking skills such as creative and analytical thinking should be developed.
- Open-ended activities and problems should be emphasized.
- It should be encouraging for creating new ideas and criticizing existing ideas.
- The criteria used to evaluate student products should be standard and sufficiently specific.

- In the development of student products, students should choose the type of subject, form, method, or presentation according to their preferences (Sak, 2017).

There are four types for adapting the differentiation curriculum elements: level, speed, complexity, and depth. It is known that Maker Model is appropriate to apply when these differentiation elements are evaluated in terms of writing skills. Except for this model, there are other models. These models are Education Programs for Talented Students (EPTS) Curriculum Model, Parallel Curriculum Model, Curriculum Collapse Model, integrated Curriculum Model, The Grid Model, and Multiple Menu Model. It is difficult to create a design that covers writing skills as the Maker Model.

Based on the research findings, according to the Maker Model Directive of the Science and Art Centres and the Activity Textbook in Turkish Language provide compatibility.

In Turkey, the same data and methods are applied to all students in the educational environment and process. However, the differentiation of the given content of this general framework is left to the teacher. But there aren't enough examples in the content of the course materials in preschool, primary, secondary, and high school levels suitable for the differentiation strategy. No section has been identified in these educational levels regarding the prior knowledge and readiness of students about the learning experiences, and the product is taken into consideration.

To implement differentiated education, students must be grouped according to certain characteristics, but in the formal education system, it isn't possible to group students according to certain characteristics and to implement differentiated education.

In differentiated content, more comprehensive and complex writing activities should be given to talented students.

Writing fiction should be improved by increasing the degree of abstraction of these studies. In this way, gifted students will express themselves better than their peers. Since students attending Science and Art Centres are grouped according to visual arts, music, and general mental talent fields, differentiating their writing activities becomes easier than the writing activities applied in students attending basic education. In these writing activities, species education and giving different types of species in worksheets according to student interests will increase the success of education.

In differentiating the learning process, learning activities should be diversified, and they should facilitate reaching the targeted achievements. The programs of Science and Art Centres are prepared in a student-centered and interdisciplinary structure. Programs are prepared in accordance with individual learning under the guidance of leading and/or counseling teachers (MNE, 2015). In this way, it is necessary to differentiate support for students who are left behind in the process of writing in differentiation, grouping practices, speed differentiation for those who learn and write fast.

Through these applications, the individual learning speed of each student will be taken into consideration.

In the differentiation of the product from individuals with different readiness, interests, and learning profiles, it shouldn't be expected to create standard texts. In a classroom with different prior knowledge, we can't expect everyone to create a standard product (MNE, 2017a).

Differentiated education should also be included in inclusive education in normal classes. In inclusive classes, teachers aim to reach all students and motivate all students. Teachers who have embraced inclusive education aim to organize the materials, lesson plans, teaching strategies, learning environment, educational goals according to the comprehension of inclusion and to meet the academic and social needs of students. Brain research (Howard, 1994; Jensen, 1998) has revealed that students are given the best learning when they are given tasks that are overly or slightly above their level and not tasks that will overwhelm them or make them easier. Vygotsky (1962, 1978) says that the student starts learning when the teacher gives the student tasks beyond her/his capacity. Regarding the learning experiences organized in this way, by using the potentials of the students in the best way, the efficiency of the activities will be increased.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu araştırmaya birinci yazar % 50, ikinci yazar % 50 oranında katkıda bulunmuştur.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmacıların araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma doküman incelemesi yapılarak yürütüldüğünden etik kurul kararı gerektirmemektedir.


Gerçekçi Matematik Eğitime Göre İşlenen "Tam Sayılar" Temasının Öğrencilerin Erişi ve Derse Yönelik Görüşlerine Etkisi

The Effect of the "Integers" Theme Discussed According to Realistic Mathematics Education on Students' Achievement and Opinions about Course

Hatice Uysal, Işıl Sönmez

Yazar Bilgileri

Hatice Uysal 
Milli Eğitim Bakanlığı,
Matematik Öğretmeni,
h.uysall@hotmail.com

Işıl Sönmez 
Doç. Dr., Necmettin Erbakan
Üniversitesi, Eğitim Bilimleri,
isilektem@gmail.com

ÖZ

Bu çalışmanın amacı, tam sayılar temasının gerçekçi matematik eğitimiyle öğretiminin öğrenci erişilerine ve öğrenci görüşlerine etkisini incelemektir. Çalışma, 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Konya ilinde yer alan benzer özelliklere sahip iki farklı okuldan rastgele seçilmiş iki farklı altıncı sınıf öğrencileriyle yürütülmüştür. Deneysel araştırmanın işe koşulduğu ön test-son test kontrol gruplu araştırma yönteminde, kontrol grubunda dersler matematik dersi öğretim programının öngördüğü mevcut öğretim programı ile işlenirken deney grubunda dersler gerçekçi matematik eğitime (GME) ilişkin hazırlanan etkinliklerle sürdürülmüştür. Veriler, 26 maddeden oluşan "Tam Sayılar Testi" ile elde edilmiştir. Bu test, süreç başlamadan ve uygulama sürecinin sonunda olmak üzere deney ve kontrol gruplarına iki kez uygulanmıştır. Bu testten elde edilen veriler nicel analiz yöntemleriyle, deney grubu öğrencilerinin GME'ye yönelik görüşleri ise nitel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Çalışmanın sonucunda GME'nin altıncı sınıf tam sayılar teması üzerinde mevcut öğretime göre daha etkili olduğu ve deney grubundaki öğrencilerin derse yönelik görüşlerinin olumlu olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, araştırma sonucunda önerilere yer verilmiştir.

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler
Dikey Matematikleştirme
Gerçekçi Matematik Eğitimi
Matematsel İlişkilendirme
Yatay Matematikleştirme

Keywords

Horizontal Mathematization
Realistic Mathematics
Education,
Mathematical Connections
Vertical Mathematization

Makale Geçmişi

Geliş: 27.08.2020
Düzeltilme: 10.11.2020
Kabul: 12.01.2021

ABSTRACT

The purpose of this study is to examine the effect of teaching the subject of integers with realistic mathematics education on student achievement and student views. The study was carried out with two different groups of sixth-grade students randomly selected from two different schools with similar characteristics in Konya in the 2019-2020 academic year. In the pretest-posttest control group research method in which experimental research is run, the lessons in the control group are taught with the current curriculum foreseen by the Ministry of Education, while the lessons in the experimental group are continued with activities prepared for realistic mathematics education (RME). The data were obtained from the "Integers Test" consisting of 26 items. The data obtained from this test were analyzed by quantitative analysis methods. The opinions of the experimental group students about RME were analyzed with the qualitative analysis method. As a result of the study, it was determined that RME was more effective on the sixth-grade integer theme than the current education, and the opinions of the experimental group students towards the course were positive. In addition, suggestions were included as a result of the research.

Makale Türü

Araştırma

Önerilen Atıf Uysal, H. & Sönmez, I. (2021). Gerçekçi matematik eğitime göre işlenen "Tam sayılar" temasının öğrencilerin erişimi ve derse yönelik görüşlerine etkisi. *TEBD*, 19(1), 97-122. <https://doi.org/10.37217/tebd.786719>

Giriş

Matematik dersinde başarıya giden yol, matematiğin doğasını anlamaktan geçmektedir (Koroğlu ve Yeşildere, 2004). Matematiğin sadece kurallar bütünü olduğundan hareketle, öğrencileri konuyu anlamadan ezberle yönlendirmek, öğrencilerin dersten soğumasına neden olacaktır (Boz, 2008). Çünkü öğrenciler sadece ezberleyerek günlük yaşamlarında karşılarına çıkan problemleri çözmek için kavram veya formülleri uygulayamazlar (Ginanjar, 2018). Hâlbuki matematik, gerçek yaşamdan izole ve anlaşılamayan formüllerden oluşan bir bilim değildir (Ersözülü ve Çoban, 2012).

Alan yazında öğrencilere matematiğin zor gelmesinin nedenlerini inceleyen pek çok çalışma vardır (Başar, Ünal ve Yalçın, 2002; Boz, 2008; Tatar ve Dikici, 2008). Bu nedenlerden biri, konuların soyut olarak algılanması ve uygulanan öğretimdeki eksikliklerdir (Durmuş, 2004; Tatar ve Dikici, 2008). Bir başka önemli neden ise öğrencilerin matematik dersinde öğrendikleriyle gerçek yaşamları arasında ilişki kuramamalarıdır. Bu durum, öğrencilerin okulda öğrendiklerini gerçek yaşamda kullanabilme becerilerini test etme amacıyla uygulanan PISA (Programme for International Student Assessment – Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı) sonuçlarına da yansımaktadır (Berberoğlu ve Kalender, 2005). PISA 2015 Ulusal Raporu'nda, matematik okuryazarlığı alanında ilişkilendirme becerisini de içeren üst yeterlik düzeyinde Türkiye'deki öğrencilerinin yeterince başarı gösteremediği ve OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development - Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü) ortalamasının oldukça altında kaldığı görülmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2016). PISA 2012 soruları incelendiğinde problemlerin, matematiksel sonuçları yorumlama, bunları matematiksel teknikleri kullanmaktan ayırma süreci yoluyla gerçek dünyadaki sorunları çözmeye yönelik olduğu görülmektedir (Smith ve Morgan, 2016).

Öğrenciler matematik dersinde öğrendikleri bilgileri gerçek dünyalarıyla ilişkilendiremezlerse matematik derslerinde zorluk yaşayacakları şüphesizdir (Siregar ve Surya, 2017). Zira öğrenme kişilerin çevreyle belirli bir etkileşim içinde olmalarını gerektirmektedir (Senemoğlu, 2015). Günlük hayatla ilişkilendirilen derslerde öğrenciler, matematiğin yaşamlarındaki önemini fark edip "Matematik ne işimize yarıyor?" sorusuna cevap bularak matematiğin bireysel ve sosyal hayatlarındaki yerini anlayabilirler (Berkant ve Yaren, 2020). Ancak çoğu öğrencinin okul matematiğiyle yaşamındaki matematik arasında açıkça görülen bir ilişki yoktur (Sparrow, 2008). Oysaki pazarda alışveriş yaparken, bir arsayı ölçerken, borsadan hisse değerlerindeki artış miktarını hesaplarken (Baki, 1996), yemek yaparken, bir evin planını çizerken ya da bulmaca çözerken matematikten yararlanırsınız (Çetin, 2018). Matematik öğretimin sadece belirlenmiş hedef ve davranışlara ulaşma yeterliğine olan inanç, matematiğin gerçek dünyaya transferine engel olmaktadır. Oysaki öğrencilerden beklenen eleştirel düşünebilme, problem çözebilme, matematiksel kavramları ilişkilendirebilme, yorum yapabilme, muhakeme yapabilme gibi üst düzey becerilerdir. Öğrencilerin

bu becerilere ulaşmasını sağlamanın yolu “Matematiği nasıl öğretilim?” sorusunu sormaktan geçer (Koroğlu ve Yeşildere, 2004).

Geçmişe bakıldığında, matematiksel öğrenmenin okul dışında başladığı ortadadır. İlkel ölçüm becerilerini gerektiren ticaret ve zanaat, genellikle okullaşmanın az olduğu veya hiç olmadığı toplumlarda gelişmiştir (Carragher ve Schliemann, 2002). Benzer şekilde günümüzde de sadece sayılarla soyut bir şekilde yapılan matematik eğitimi yeterli olmamaktadır. Geçtiğimiz çeyrek yüzyılda matematiğin yapısındaki önemli değişiklikler, öğrenci-öğretmen rollerinin değişimi, matematiğin uygulandığı problem tiplerinin değişmesi gibi yenilikler (Ersoy, 2003) öğretim programlarına da yansımıştır. Problem çözme, iletişim, akıl yürütme ve ilişkilendirme becerileri 21. yüzyıl öğretmenlerinde bulunması gereken beceriler olarak belirlenmiştir (MEB, 2008). İlköğretim matematik öğretmenlerine yönelik oluşturulan özel alan yeterliklerinden olan “matematik dersi becerilerini geliştirme” alanı içinde öğrencilerin ilişkilendirme becerilerini geliştirmeye yönelik uygulamalar da yer almaktadır (MEB, 2008). 2013 ve 2017 Matematik Dersi Ortaokul Öğretim Programlarında matematiğin gerçek hayatın bir parçası olduğu belirtilmektedir (Şen, 2017). Matematiksel ilişkilendirme; matematikte konuların hem kendi içindeki ilişkisi hem matematiğin diğer disiplinlerle olan ilişkisi hem de matematiğin gerçek yaşamla ilişkisidir (Siregar ve Surya, 2017). Ortaokul Matematik Dersi Öğretim Programı’nda (MEB, 2017) ifade edilen “Matematiğin hayatın bir parçası olduğu unutulmamalı, bunun için her fırsat matematiksel düşünmenin gelişimi için değerlendirilmelidir.” cümlesinde matematiğin gündelik yaşamla bağının öneminden bahsedilmektedir. Gerçek yaşam durumlarıyla ilişki kurabilmenin matematik başarısı üzerinde önemli bir rolünün olduğu yapılan çalışmalarla sabittir (Yavuz, İlgün-Dibek ve Yalçın, 2017).

Matematik dersinin öğrenciler tarafından gerçek yaşamla ilişkisi olmayan, soyut ve sıkıcı bir ders olarak algılanması, öğrencilerin matematiğe karşı olumsuz tutum geliştirmelerine neden olmaktadır. Bu durumun sonucunda da bir başarısızlık ortaya çıkmaktadır (Soylu ve Soylu, 2005). Oysaki matematikle diğer disiplinler ve gerçek yaşam arasında ilişkiler vardır. Bahsi geçen bu ilişkilerin kullanılması için uygun ortam sağlanırsa öğrenciler matematiği daha kolay ve daha anlamlı öğrenebileceklerdir. Böylece öğrencilerin edindikleri bilgi ve becerilerin kalıcılıkları artacak, matematiğe yönelik öz güvenleri artacak ve matematiğe ilişkin tutumları olumlu yönde değişebilecektir (MEB, 2009). Matematiğin bağlamsallaştırılması aynı zamanda öğrencileri motive etmenin ve onlara matematiğin sınıf dışındaki dünyada da yararlı olduğunu göstermenin de bir yoludur (Smith ve Morgan, 2016). Öğrencilerin, matematiği çevrelerindeki yaşamla ilişkili olduğunu görmeleri, öğretmenlere sık sık sordukları “Öğretmenim bu konu bizim ne işimize yarayacak?” sorusuna da cevap olabilir (Saban, 2000). Altıncı sınıf öğrencileriyle yapılan bir çalışmada matematiğin ilişkilendirilmesinin öğrenciler açısından dersi oldukça eğlenceli hâle getirdiği görülmektedir (Coştu,

2020). Formal matematik ile gerçek yaşam durumlarını birleştiren, matematik öğretimindeki önemli kuramlardan biri de “gerçekçi matematik eğitimi (GME)”dir.

Gerçekçi Matematik Eğitimi

Gerçekçi Matematik Eğitimi (Realistic Mathematics Education - RME) Kuramı'nın kurucusu Hollandalı matematik eğitimcisi olan Hans Freudenthal'dır (Altun, 2006). GME'nin temelinde, "Matematik öğrencilere anlamlı gelmelidir." düşüncesi yer almaktadır (Çetin, 2018). Gerçekçi matematik eğitimi, öğrencilere matematiği kendi stratejilerine göre yeniden icat etme fırsatı verir (Yuberta, Zulkardi, Hartono ve Galen, 2011). Etkinlik, gerçeklik, kademeli tertip, iç içelik, etkileşim ve rehberlik olmak üzere altı temel ilkesi bulunan bu yaklaşıma göre matematik yaşamın bir gerçeği olarak yaparak yaşayarak öğrenilir. Sürecin öğrencilerin dünyalarından olan anlamlı problem durumuyla başlaması GME'nin gerçeklik ilkesi gereğidir. Öğrencilerin grup çalışmalarıyla birbirleriyle etkileşim içinde problem durumuna çözüm bulmaları etkileşim, grup arkadaşlarının ve öğretmenin rehberlik etmesi ise GME'nin rehberlik ilkesi gereğidir. Öğrencilerin kendilerine söylenenleri ezberlemek yerine aktif olarak bilgiyi yapılandırmaları aktivite (etkinlik) ilkesiyle açıklanmaktadır. Problem durumuna öğrencilerin başlangıçta şekilleri içeren bağlamsal yanıtlar verirken giderek matematiksel sembollerini içeren çözüm bulmaları kademeli tertip ilkesine örnektir. Problem durumlarının matematiğin birden fazla konusunu kapsamaması ise iç içelik ilkesinin bir gereğidir (Alacacı, 2016). Yani GME'ye göre planlanan bir matematik dersi, çocuklara yabancı olmamalı ve günlük hayatlarında karşılaştıkları durumlarla ilişkili olmalıdır (Van den Heuvel-Panhuizen, 2000). Bu yaklaşıma göre öğretmen, zengin bağlamsal problemleri kullanarak öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştırır ve düşünme gelişimlerine rehberlik eder. Bağlamlar, öğrenciler için anlamlı ve anlaşılabilir olduklarında zengin matematiksel düşünme ve tartışmayı ortaya çıkarmada güçlü bir rol oynamaktadır (Widjaja, Fauzan ve Dolk, 2010).

GME yaklaşımına göre öğrenme, günlük hayatta karşılaşılan problem durumlarıyla başlar (Üzel, 2007). Yani gerçekçi matematik eğitiminde öğrenme, problem çözmeye gerçekleşmektedir (Yağcı ve Arseven, 2010). Bu yaklaşımda matematik öğrenmek demek, gerçek yaşam problemlerini (bağlamsal problemler) çözenin önemli olduğu matematik yapmak demektir (Fauzan, Slettenhaar ve Plomp, 2002). Bu problemlerin özelliği, öğrencilerin yeniden keşif sürecini desteklemeye yönelik olmalarıdır (Gravemeijer ve Doorman, 1999). Gerçekçi matematik eğitiminin üzerinde durduğu asıl nokta, matematik konularını hayatın bir parçası yapmaktır (Kurt ve Özel, 2013). GME'ye dayalı öğretimde gerçek yaşam problemlerine yer verilmesi, ders esnasında materyallerin kullanılması, öğrencilerin etkileşim içinde bulunmaları ve aktif olmaları dersin anlamlı bir şekilde öğrenilmesini kolaylaştırır (Berkant ve Yaren, 2020).

Freudanthal, tarihte matematiğin gerçek hayatla başladığı ve sonrasında gerçek yaşamın matematikleştirildiğini, daha sonra ise formal sisteme geçildiğini söyler (Altun, 2006). Burada iki kavram karşımıza çıkmaktadır: dikey matematikleştirme ve yatay matematikleştirme. Freudanthal'e göre, yatay matematikleştirme gerçek yaşamdan sembollerin bulunduğu dünyaya geçişi ifade ederken, dikey matematikleştirme sembollerden matematiği daha formal hâle getirmeyi ifade etmektedir. Yatay matematikleştirme, fiziksel model kullanılarak matematiksel bilgi üretmeyi içerirken, dikey matematikleştirmede matematiği kendi içinde işlemler ve düzenlemeler yapılarak sembollerle ifade etmeyi içermektedir (Van den Heuvel-Panhuizen, 1996). Gerçekçi Matematik Kuramı'nda yatay matematikleştirme ve dikey matematikleştirme bir arada kullanılmaktadır. Yatay matematikleştirme, öğrencinin günlük yaşamındaki bir problemi çözmek ve düzenlemek için yardımcı olan matematiksel araçlara ulaşmasıdır. Dikey matematikleştirme, matematiksel sistemin içinde yeniden yapılanma sürecidir. Yatay matematikleştirme gerçek hayattan semboller dünyasına geçişi ifade ederken kavramlar ve stratejiler arasındaki kısa yolları bulma, bağlantıları keşfetme ve daha sonra bu keşifleri uygulama ise dikey matematikleştirmenin kapsamındadır (Demirdöğen ve Kaçar, 2010).

Tam Sayılar

Özellikle negatif tam sayılar, gerçek yaşam deneyimleriyle uyuşmamaktadır (Whitacre vd., 2011). İlkokulda hiç karşılaşmadıkları negatif sayılarla ortaokula geçmeleriyle ilk kez karşılaşan pek çok öğrenci için tam sayılar konusu sıkıntı kaynağı olmaktadır (Aydın-Ünal ve İpek, 2010). Öğrenciler bilhassa tam sayının işaretiyle işlem işaretini ayırt edememektedir (MEB, 2009). Bu sorunların önüne geçebilmek için tam sayılarda işlemler gerçek yaşam durumları ile ilişkilendirilerek öğrencilerin anlamlı öğrenmeleri sağlanmalıdır (MEB, 2009). Matematik dersinin özellikle ilköğretim basamağındaki öğrencilere anlamlı gelebilmesi için tam sayılar konusunun çeşitli araç ve gereçlerle somutlaştırılarak ve gerçek hayatla ilişkilendirilerek işlenmesi önem arz etmektedir (Bıldırın, 2012). Tam sayıların büyüklüklerinin ve yönlerinin olduğunu vurgulamak için gerçek hayatta öğrencilerin deneyimlediği durumlar kullanılmalıdır. Örneğin, bir yön pozitif (+) olarak belirlenirse bu yönün tersinin negatif (-) olarak ele alındığı termometre, deniz seviyesinin üstü ve altı, kuzey-güney, alacak-verecek, kâr-zarar gibi örnek durumlar incelenebilir (MEB, 2009). Su seviyesinin biraz üstünde veya altında olan merdiven ya da direk gibi nesnelerin uzunlukları, pozitif ve negatif sayıları tanıtmak için kullanılabilir (Kent, 2000).

Literatürde öğrencilerin tam sayıları kavramakta sıkıntı yaşadığını gösteren pek çok çalışmaya rastlanmıştır. Örneğin Ercan (2010) ise çalışmasında bazı yedinci sınıf öğrencilerinin sıfırın tam sayı olmadığını düşündüklerini, bazılarının da tam sayıların sıfırdan başladığını düşündüklerini görmüştür. Erdem, Başbüyük, Gökkurt, Şahin ve Soylu (2015) ortaokul matematik öğretmenleriyle

yürüttüğü çalışmalarında, öğrencilerin en çok negatif tam sayılarının önündeki (-) işaretini anlamlandırmakta zorluk yaşadıkları ve özellikle negatif tam sayıları günlük hayatla ilişkilendiremediklerini tespit etmiştir. Öğrenciler ortaokula gelene kadar tam sayıların önündeki negatif işaretini çıkarma işlemi olarak öğrendikleri için negatif tam sayıları anlamakta zorlanmaktadır (Van de Walle, Karp ve Bay-Williams, 2010). Yenilmez ve Bağdat'ın (2014) çalışmasında, yedinci sınıf öğrencilerinin çıkarma sembolü olan (-) işareti ile negatif sayıların yönü olan (-) işaretini ayırt edemedikleri ve öğrencilerin negatif sayıların yön belirttiğini kavramadıkları sonucuna varılmıştır. Bir başka çalışmada, öğrencilerin tam sayıları kavrama ve sıralama sorularını çözerken hatalar yaptıkları belirlenmiştir. Örneğin öğrenciler -7 ve -1 aynı işaretli olduğu için -7'nin, -1'e +1'den daha yakın olduğunu düşünebilmektedir (Sevim-Atayev, 2015). Tam sayılarla ilgili bahsi geçen bu güçlükler dikkate alındığında mevcut yaklaşım ve yöntemlerin her zaman yeterli olmadığını söyleyebiliriz (Işıtan ve Doğan, 2018). Eğitim sisteminin işleyişinde yadsınamaz bir rolü olan öğretmenlere önemli görevler düşmektedir (Köseoğlu, 1994). Matematiksel ilişkilendirme becerisi, sadece öğrencinin edinmesi gereken bir beceri olarak gözükiyor olsa da öğretmenlerin de öğretme-öğrenme sürecinde matematiksel ilişkilendirmeyi kullanıp kullanamadıkları oldukça önemli olmaktadır (Bingölbali ve Coşkun, 2016). Bundan dolayı öğretmenlerden gerçek yaşam problemlerini matematiksel ilişkilendirmeler yaparak dersleriyle bütünleştirmeleri beklenmektedir.

Matematik ders programında yer alan konular incelendiğinde konuların gerçek yaşamla iç içe olduğu ve matematiğin insan hayatının ayrılmaz bir parçası olduğu görülmektedir. Bu sebeple konular gerçek yaşamla ilişkilendirilerek öğreilmelidir. Günlük hayatla ilişkilendirilmiş konular hem öğrencilerin ilgisini çekeceğinden hem de anlamalarını kolaylaştıracağından dolayı bu çalışma önem kazanmaktadır. Somutlaştırılarak ve günlük hayatla ilişkilendirilerek gerçekleştirilen dersler öğrencilerin matematik dersini daha iyi anlamalarını, anlamlandırmalarını ve daha başarılı olmalarını sağlayacaktır. Gündelik yaşamla ilişkilendirilerek öğrenilen derslerde öğrenciler, matematiğin kendi yaşamları için önemini anlayıp "Matematik ne işimize yarıyor?" gibi düşüncelerden kurtularak matematiğin günlük yaşamdaki ve insan hayatındaki önemini anlayacaktır (Çetin, 2018).

Tam sayılar konusu matematik öğretim programında 6. sınıftan itibaren yer almaktadır (MEB, 2018). Yani, öğrenciler ders ortamında negatif tam sayılarla ilk kez altıncı sınıfta karşılaşmaktadır. Tam sayılarla ilgili öğrencilerin edindikleri ilk olumsuz deneyimlerinin, sonraki yıllarda karşılaşılan kazanımlarda da öğrencilerin sıkıntı yaşamamasına neden olması (Işıtan ve Doğan, 2018), öğrencilerin programda ilk defa karşılaşacakları negatif sayıların etkili öğretilmesinin önemini ortaya koymaktadır. Öğrencilerin tam sayılarla ilgili yaşadıkları güçlükler arasında; özellikle negatif tam sayıları sıralama, sayı doğrusuna özellikle negatif tam sayıları yerleştirme, tam sayıların mutlak değerlerini yazma ve mutlak değer anlamı konularının ön planda olduğu görülmektedir (İşgüden, 2008). Bu bulgular, tam

sayıların öğretiminde farklı yöntemlerin sınanması gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu yöntemlerden birisi de gerçekçi matematik eğitimidir. Alanyazında matematik derslerinin günlük yaşamla ilişkilendirilmesi, öğrencilerin tam sayıları kavramasına yardımcı olabileceğini gösteren çeşitli çalışmalar bulunmaktadır (Aydın-Ünal ve İpek, 2010; Erdem vd., 2015; Erdoğan, 2018; Işıksal-Bostan, 2015; Van den Heuvel-Panhuizen, 2000). Türkiye’de matematik eğitiminde gerçekçi matematik eğitiminin işe koşulduğu çok sayıda çalışma yer alırken tam sayılarla ilgili çalışmaların oldukça sınırlı olduğu görülmektedir (Aydın-Ünal ve İpek, 2010; Berkant ve Yaren, 2020; Çetin, 2018; Erdoğan, 2018; Işıtan ve Doğan, 2018). Tam sayılara ilişkin yapılan deneysel çalışmalardan birinde Aydın-Ünal ve İpek (2010), gerçekçi matematik eğitimi ile desteklenen matematik öğretiminin öğrencilerin başarıları üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğunu tespit etmiştir. Başka bir çalışmada Erdoğan (2018), gerçekçi matematik eğitimiyle işlenen matematik derslerinin öğrencilerin tam sayılar ve cebir başarıları üzerinde etkisini görmüştür. Diğer bir çalışmada ise Işıtan ve Doğan (2018), gerçekçi matematik eğitiminin öğrencilerin başarısına olumlu yönde etkide bulunduğu sonucuna ulaşmıştır.

Özetle günlük yaşamla ilişkilendirmenin öğrencilerin tam sayıları daha etkili öğrenmesini sağladığı söylenebilir. Yapılan bütün bu açıklamalardan yola çıkarak bu çalışmanın amacı, altıncı sınıf öğrencilerine “Tam Sayılar” temasının öğretiminde uygulanan gerçekçi matematik eğitiminin (GME) öğrencilerin erişilerine ve derse yönelik görüşlerine etkisini incelemektir. Bu amaç çerçevesinde aşağıda yer alan sorulara yanıt aranmıştır;

1. Deney grubu öğrencilerinin ön-test ve son-test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Kontrol grubu öğrencilerinin ön-test ve son-test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin erişi puanı ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. Deney grubu öğrencilerinin gerçekçi matematik eğitimine ilişkin görüşleri nasıldır?

Yöntem

Araştırmanın nicel boyutunda, deneysel desenin kontrol gruplu ön-test ve son-test deseni işe koşulmuştur. Bu desen doğrultusunda, bağımsız değişkenler olan gerçekçi matematik eğitimi ve mevcut öğretimin bağımlı değişken olan öğrenci erişi puanları üzerindeki etkisi saptanmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda ise deney grubundaki öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Bu görüşme tekniğinde soruları soran ve cevaplayanlar bazı soruları birlikte yeniden düzenleyebilmektedir (Sönmez ve Alacapınar, 2014). Çalışma grubundan gönüllü ve istekli öğrencilere

sorulmak için 5 soru hazırlanmıştır. Sorulan bu soruların yerindeliği ve uygunluğu hakkında uzman görüşüne başvurulmuştur.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu, 2019–2020 eğitim-öğretim yılında Konya ilindeki kırsal kesimde yer alan benzer sosyo-ekonomik düzeydeki iki farklı ortaokulda öğrenim gören 6. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Sınıflardan biri deney, diğeri ise kontrol grubu olarak atanmıştır. Çalışma grubuna ait veriler aşağıdaki Tablo 1’de yer almaktadır:

Tablo 1. Örneklem Dağılımı

| <i>Gruplar</i> | <i>Uygulanan Yöntem</i> | <i>Öğrenci Sayısı (f)</i> |
|----------------|-------------------------|---------------------------|
| Deney Grubu | GME yaklaşımı | 21 |
| Kontrol Grubu | Mevcut program | 21 |

Deney ve kontrol grubunun cinsiyetleri, mevcutları, yaşları, yılsonu matematik karne notları ve ön-testten aldıkları puanlar bakımından birbirine denk olduğu görülmüştür. Deney ve kontrol grubu öğrencileri eşit sayıda kız öğrencilerden oluştuğu için gruplar öğrenci sayıları ve cinsiyetleri bakımından denktir. Deney ve kontrol gruplarını istenmedik değişkenler açısından denkleştirmek için iki çalışma grubundaki öğrencilerin 2018-2019 yılsonu matematik karne notları, yaşları, sınıf mevcutları ve cinsiyetleriyle ilgili veriler e-okul aracılığıyla toplanmıştır. Çalışma grubu öğrencilerinin yaşlarının, yılsonu matematik karne notlarının ve “Tam Sayılar Testi”nden elde edilen ön-test puan ortalamalarının denkleliğini test edebilmek amacıyla yapılan ilişkisiz örneklem t-testi sonucunda oluşan Tablo 2 aşağıdaki gibidir:

Tablo 2. Deney ve Kontrol Gruplarının Yaşlarına, Matematik Dersi Yıl Sonu Karne Puanlarına ve Ön-Test Puan Ortalamalarına İlişkin Yapılan İlişkisiz Örneklem t-testi Sonuçları

| <i>Değişken</i> | <i>Grup</i> | <i>N</i> | \bar{x} | <i>Ss</i> | <i>sd</i> | <i>t</i> | <i>p</i> |
|--------------------|-------------|----------|-----------|-----------|-----------|----------|----------|
| Yaş | Deney | 21 | 10,76 | 0,09 | 40 | -1,235 | ,225 |
| | Kontrol | 21 | 10,90 | 0,06 | | | |
| Yılsonu Karne Notu | Deney | 21 | 68,61 | 15,44 | 40 | ,503 | ,618 |
| | Kontrol | 21 | 66,38 | 13,34 | | | |
| Ön-Test | Deney | 21 | 11,23 | 4,33 | 40 | -,523 | ,604 |
| | Kontrol | 21 | 11,95 | 4,51 | | | |

Yukarıda yer alan Tablo 2 incelendiğinde çalışma gruplarının yaşları üzerinde yapılan ilişkisiz örneklem t-testi analizine göre deney grubu öğrencilerinin yaşlarının ortalaması ($\bar{x} = 10,76$) ile kontrol grubu öğrencilerinin yaşlarının ortalaması ($\bar{x} = 10,90$) arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir ($t(40) = -1,235, p > 0,05$). Yani deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yaşlarının denk olduğu söylenebilir. Çalışma gruplarının 2018-2019 matematik dersine ait yılsonu karne puanları üzerinde yapılan ilişkisiz örneklem t-testi analizine göre deney grubu öğrencilerinin matematik yılsonu karne notu ortalama puanları ($\bar{x} = 68,61$) ile kontrol grubu öğrencilerinin karne notu ortalama puanları ($\bar{x} = 66,38$) arasında anlamlı bir fark görülmemektedir ($t(40) = -0,503, p > 0,05$). Bu durumda

deney ve kontrol gruplarının matematik dersi yılsonu karne puanları bakımından benzer özellikler taşıdığı söylenebilir. Deney ve kontrol gruplarının ön-test puanları üzerinde yapılan ilişkisiz örneklem t-testi analizine göre deney grubu öğrencilerinin ön-test puan ortalamaları ($\bar{x} = 11,23$) ile kontrol grubu öğrencilerinin ön-test puan ortalamaları ($\bar{x} = 11,95$) arasında anlamlı bir fark görülmemektedir ($t(40) = -0,523, p > 0,05$). Bu durumda, deney ve kontrol gruplarının ön-test puanları bakımından benzer özellikler gösterdiği söylenebilir.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada iki farklı veri toplama aracı kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda veriler uygulayıcı tarafından geliştirilen geçerliği ve güvenilirliği hesaplanmış 26 maddeden oluşan “Tam Sayılar Testi” ile toplanmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda ise denel işlem sonunda deney grubu öğrencilerinin görüşlerini almak amacıyla 5 maddeden oluşan “Öğrenci Görüş Formu” uygulanmıştır.

Tam Sayılar Testi:

Hazırlanan “Tam Sayılar Testi” ortaokul 6. sınıf matematik programındaki “tam sayılar” teması kapsamındaki kazanımları ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. MEB yıllık planında yer alan 6. sınıf tam sayılar ünitesi kazanımları aşağıdaki Tablo 3’teki gibidir:

Tablo 3. MEB Yıllık Planında Yer Alan 6. Sınıf Tam Sayılar Ünitesi Kazanımları

| | |
|--------------------|---|
| Öğrenme Alanı: | Sayılar ve İşlemler (100 saat) |
| Alt Öğrenme Alanı: | Tam Sayılar (10 saat) |
| Kazanımlar: | 1. Tam sayıları tanıy ve sayı doğrusunda gösterir. (3 saat) 2. Tam sayıları karşılaştırır ve sıralar. (2 saat) 3. Bir tam sayının mutlak değerini belirler ve anlamlandırır. (5 saat) |

Madde havuzu oluşturulurken kapsam geçerliğini sağlamak için belirtke tablosu hazırlanmıştır. Test maddeleri, uygulayıcının hazırladığı hedef-davranışların hepsini kapsayacak şekilde hazırlandığı için ölçme aracının kapsam geçerliğinin sağlandığı kabul edilmiştir. İki uzmanın görüş ve önerileri ışığında gerekli düzeltmeler yapılarak teste son şekli verilmiştir. Sorular üç öğrenciye okutularak test maddelerinin açıklığı ve anlaşılabilirliği kontrol edilmiştir.

Ortaokul 6. sınıf matematik dersi “tam sayılar” temasına ilişkin hazırlanan test, ön-test ve son-test olarak kullanılmıştır. Ölçme aracı çoktan seçmeli, boşluk doldurmalı, doğru-yanlış ve açık uçlu soruları içermektedir. Testte yer alan bazı soru örnekleri Ek 1’de sunulmuştur.

Testte doğru maddeler için 1 puan; yanlış işaretlenen, birden çok seçeneğin işaretlendiği veya boş bırakılan maddeler için 0 puan verilmiştir. Geliştirilen 44 maddelik ölçme aracı, güvenilirlik analizi için ortaokulda okumakta olan 82 öğrenciye uygulanmıştır. Pilot uygulama sonunda elde edilen veriler üzerinde güvenilirlik çözümlemesi ve madde analizi yapılmıştır. Yapılan Kuder-Richardson (KR-20) analizi sonucu, ölçme aracının güvenilirliği .91 olarak bulunmuştur. Madde analizleri sonucu ölçme aracının ortalama ayırt edicilik değeri .47 ve ortalama güçlük değeri .65 olarak hesaplanmıştır.

Öğrenci Görüşme Formu:

Deney grubuna uygulanan gerçekçi matematik öğretimi yöntemiyle ilgili öğrenci görüşlerini almak için araştırmacı tarafından “Öğrenci Görüş Formu” hazırlanmıştır. Görüşme yöntemi sayesinde nicel verilerin desteklenmesi amaçlanmıştır. Çalışma grubu öğrencilerinin matematik dersine yönelik görüşlerini öğrenebilmek için iki uzman görüşü de alınan 5 adet açık uçlu soru hazırlanmıştır. Görüş formu, öğrencilerin GME yaklaşımına göre tasarlanmış etkinlikler hakkındaki düşüncelerini öğrenmeye, sürecin beğendikleri ve beğenmedikleri yönlerini belirlemeye ve öğrenciler için sürecin daha önceki derslerle karşılaştırılmasına yönelik sorulardan oluşmaktadır. Bu sorular deney grubundan gönüllü olan 10 öğrenciye yöneltilmiştir. Öğrencilere yeterli süre verilerek görüşlerini yazmaları istenmiştir. Görüş formu, öğrencilerin özellikle sürece ilişkin olumsuz düşüncelerini daha rahatça ifade etmelerini kolaylaştırmak için tercih edilmiştir.

Denel İşlemin Uygulanması:

“Sayılar ve İşlemler” öğrenme alanının alt öğrenme alanlarından biri olan “Tam Sayılar” ünitesi MEB yıllık planında 6. sınıf düzeyinde 10 ders saatiyle sınırlandırılmıştır. Bu doğrultuda bu çalışma, 2019-2020 eğitim-öğretim yılının güz döneminde 10 ders saati boyunca uygulanmıştır. Uygulama başlamadan önce araştırmacı (uygulayıcı öğretmen), alan uzmanıyla çalışarak gerçekçi matematik eğitime yönelik 10 ders saatini kapsayan ders planları oluşturmuştur. Bu planlar kapsamında, program geliştirmenin boyutlarından olan “eğitim durumları” boyutunda gerçekçi matematik eğitiminin ilkeleri doğrultusunda etkinlikler hazırlanmıştır. Gerçek yaşamla ilişkilendirilen bu etkinliklerin, öğrencilerin ilgi alanlarının dikkate alınarak oluşturulmasına (Sawatzki, 2014) özen gösterilmiştir. Hazırlanan ders planları sayesinde sürecin kontrollü ilerlemesi ve süreçte oluşabilecek öğretmen hatalarının en aza indirilmesi amaçlanmıştır. Hazırlanan etkinlikler sayesinde öğrencilerin gerçek yaşam durumları hakkındaki bilgilerini, okul içinde ve dışında edindikleri bilgilerle birleştirerek soyut kavramları anlamalarının kolaylaşması (Bajaj ve Kumar, 2012) amaçlanmıştır. Etkinliklerde yer alan problemlerin, öğrencilerin yaşadıkları şehirden ve kendi yaşantılarından yola çıkılarak oluşturulmasına özen gösterilmiştir (Çetin, 2018). Öğrencilerin ön bilgilerini de kullanarak gerçek yaşamı içeren problem durumları hakkında düşünmeleri, çözüme ulaşmaları ve sonuçta da öğrendiklerini kavramsal seviyeye taşımaları hedeflenmiştir. Ders sürecinde giriş bölümünde dikkat çekme, güdüleme, hedeften haberdar etme ve gözden geçirme etkinlikleri; öğretme-öğrenme sürecinde GME'nin gerçeklik ilkesi gereği öğrencilerin gerçek yaşamlarıyla bağdaşan etkinlikler; son olarak öğrencilerin öğrendiklerini transfer etmesine yönelik uygulama sorularıyla ev ödevleri verilerek dersler tamamlanmıştır. Süreçte öğretmen, GME'nin rehberlik ilkesi gereği, öğrencilere sadece gerektiğinde yol gösteren ve bilgiye öğrencilerin ulaşmasını kolaylaştıran bir konumda olmuştur.

Uygulama boyunca sadece ders kitabına bağlı kalınmamış, gerçekçi matematik eğitiminin gerektirdiği gibi farklı yöntem ve teknikler işe koşulmuştur. Öğrencilere kazandırılması amaçlanan hedef davranışlar kavrama, analiz ve değerlendirme düzeylerinin birinde ise, bu kez hedef davranışlarla ilgili açık uçlu (neden, niçin, nasıl gibi) sorular sorularak öğrencilerin düşünceleri sağlanmıştır. Böylece öğretim sürecinde öğrencilerin hem aktif olmaları hem de eleştirel düşüncelerine ortam sağlanmıştır. Ayrıca GME'nin temel özelliklerinden olan materyal kullanımından da süreçte yararlanılmıştır. GME'nin öğrencilerin kendi aralarında ve öğretmenleriyle etkileşim, tartışma, iş birliği gibi özelliğinden dolayı (Gravemeijer, 1994), etkinlikleri bireysel yapan öğrencilerin problemleri sıra arkadaşlarıyla tartışmaları sağlanmıştır.

GME'nin temel ilkelerinden olan aktivite ilkesi gereği, öğrencilerin derse aktif katılımları sağlanmıştır. Gerçek hayat problemleriyle başlayan etkinliklerin, öğrenciler tarafından matematiksel bir dille ifade edilmesi beklenmiş yani öğrencilerin yatay matematikleştirme yapmaları hedeflenmiştir. İnfomal bilgilerden formal bilgilere ulaşan öğrencilerin yapılan etkinliklerle, genellemelere ve formüllere ulaşmaları yani dikey matematikleştirmeyi gerçekleştirmeleri beklenmiştir. Deney grubunun aksine kontrol grubuna herhangi bir müdahalede bulunulmamış, sürecin denel işlemden öncesinde olduğu gibi ilerlemesi sağlanmıştır. "Tam sayıları karşılaştır ve sıralar." kazanımına ilişkin deney grubunda uygulanan GME'ye göre tasarlanmış bir etkinlik örneği Ek 2'de sunulmuştur.

Verilerin Analizi

Verilerin istatistiksel analizinde ortalama, standart sapma, t-testi gibi istatistiksel işlemler uygulanmıştır. Çalışma gruplarının kendi içlerinde ön-teste ve son-teste göre ortalamaların karşılaştırılmasında dağılımlar için bağımlı örneklem t-testi, gruplar arası ortalamaların karşılaştırılmasında ise bağımsız gruplar t-testi kullanılmış; öğrencilerle yapılan görüşmelerden toplanan nitel verilerin analizi ise içerik analiziyle yapılmıştır. Bu yaklaşıma göre elde edilen veriler belirli temalara göre özetlenerek yorumlanmaktadır. Ayrıca bireylerin görüşlerini yeterince yansıtabilmek amacıyla doğrudan alıntılara da yer verilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Bulgular

Bu bölümde, çalışmadan elde edilen nicel ve nitel verilerin analizleri sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Çalışmanın Nicel Bölümüne İlişkin Bulgular

1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular:

Çalışmanın birinci alt problemi olan "Deney grubu öğrencilerinin ön-test ve son-test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?" sorusunu test edebilmek için bağımlı örneklem t-testi kullanılmıştır. Bu amaca ilişkin bulgular Tablo 4'teki gibidir:

Tablo 4. Deney Grubunun Ön-Test ve Son-Test Puan Ortalamalarına İlişkin Bağımlı Örneklem t-testi Sonuçları

| <i>Grup</i> | <i>Test</i> | <i>N</i> | \bar{x} | <i>Ss</i> | <i>sd</i> | <i>t</i> | <i>p</i> |
|-------------|-------------|----------|-----------|-----------|-----------|----------|----------|
| Deney Grubu | Ön-test | 21 | 11,23 | 4,33 | 20 | -11,23 | ,000 |
| | Son-test | 21 | 27,85 | 5,80 | | | |

Deney grubunun ön-test ve son-test puan ortalamalarına ilişkin yapılan bağımlı örneklem t-testi analizine göre deney grubu öğrencilerinin ön-test puan ortalamaları ($\bar{x} = 11,23$) ile son-test puan ortalamaları ($\bar{x} = 27,85$) arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir ($t(20) = -11,23$, $p < 0,05$). Bu değerlere bakılarak deney grubu öğrencilerinin ön-test ve son-test puanları arasında son-test puanları lehine anlamlı farklılık görülmektedir. Bu farklılığa dayanarak deney grubunda tam sayılar teması kapsamında uygulanan gerçekçi matematik eğitiminin öğrencilerin öğrenmesine olumlu bir katkısının olduğu söylenebilir.

2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular:

Çalışmanın ikinci alt problemi olan “Kontrol grubu öğrencilerinin ön-test ve son-test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” sorusunu test edebilmek için bağımlı örneklem t-testi kullanılmıştır. Bu amaca ilişkin bulgular Tablo 5’teki gibidir:

Tablo 5. Kontrol Grubunun Ön-Test ve Son-Test Puan Ortalamalarına İlişkin Bağımlı Örneklem t-testi Sonuçları

| <i>Grup</i> | <i>Test</i> | <i>N</i> | \bar{x} | <i>Ss</i> | <i>sd</i> | <i>t</i> | <i>p</i> |
|---------------|-------------|----------|-----------|-----------|-----------|----------|----------|
| Kontrol Grubu | Ön-test | 21 | 11,95 | 4,51 | 20 | -11,41 | ,000 |
| | Son-test | 21 | 24,57 | 6,05 | | | |

Kontrol grubunun ön-test ve son-test puan ortalamalarına ilişkin yapılan bağımlı örneklem t-testi analizine göre kontrol grubu öğrencilerinin ön-test puan ortalamaları ($\bar{x} = 11,95$) ile son-test puan ortalamaları ($\bar{x} = 24,57$) arasında anlamlı bir fark görülmektedir ($t(20) = -11,41$, $p < 0,05$). Bu değerlere bakılarak kontrol grubu öğrencilerinin ön-test ve son-test puanları arasında son-test puanları lehine anlamlı fark görülmektedir. Bu farklılığa dayanarak kontrol grubunda tam sayılar teması kapsamında uygulanan mevcut öğretim programının öğrenci başarısı üzerinde etkili olduğu ve kontrol grubunda öğrenmenin gerçekleşmesini sağladığı söylenebilir. Yenilenen MEB İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programı’nın özel amaçlarından birisi, öğrencilerin matematiksel kavramları günlük hayatta kullanabilecek olmalarıdır. Ayrıca programda matematiğin hayatın bir parçası olduğu vurgulanır. Yani bu esasların, GME’nin özellikleriyle örtüştüğü söylenebilir. Bu benzerlik, araştırmanın ikinci alt probleminde elde edilen sonucun nedeni olabilir. Ayrıca, mevcut öğretim yönteminin de eğitim-öğretim sürecini olumlu yönde etkileyeceği ve öğrencilerin öğrenmelerine katkı sağlayacağı beklenen bir durumdur.

3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular:

Çalışmanın üçüncü alt problemi olan “Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin erişi (son test-ön test farkı) puanı ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” sorusunu test edebilmek için bağımlı örneklem t-testi kullanılmıştır. Bu amaca ilişkin bulgular Tablo 6’deki gibidir:

Tablo 6. Deney ve Kontrol Gruplarının Erişi Puanı Ortalamalarına İlişkin Bağımsız Örneklem t-testi Sonuçları

| Grup | Test | N | \bar{x} | Ss | sd | t | p |
|---------|-------|----|-----------|------|----|------|------|
| Deney | Erişi | 21 | 16,61 | 6,77 | 40 | 2,16 | ,037 |
| Kontrol | | 21 | 12,61 | 5,06 | | | |

Deney ve kontrol gruplarındaki her bir öğrencinin son testten aldığı puanla ön-testten aldığı puan arasındaki fark olan erişi puanları ortalamaları üzerinde yapılan bağımsız örneklem t-testi analizine göre deney grubu öğrencilerinin erişi puanı ortalamaları ($\bar{x} = 16,61$) ile kontrol grubu öğrencilerinin erişi puanı ortalamaları ($\bar{x} = 12,61$) arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılaşma görülmektedir ($t(40) = 2,16, p < 0,05$). Bu verilere bakıldığında tam sayılar teması kapsamında gerçekçi matematik eğitiminin uygulandığı deney grubunun erişi puan ortalamaları, MEB’in öngördüğü süregelen öğretim programının uygulandığı kontrol grubunun erişi puan ortalamalarından anlamlı derecede yüksektir.

Çalışmanın Nitel Boyutuna İlişkin Bulgular

Tam sayılar temasının gerçekçi matematik eğitimi ilkeleri doğrultusunda işleyişine yönelik öğrencilerin görüşlerinin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Verilerden elde edilen kodlar doğrultusunda oluşturulan temalar, temaların frekansları, yüzde değerleri ve görüşme formu alıntıları tablolar hâlinde gösterilmiştir.

1. Öğrenci Görüşme Formunda Yer Alan Birinci Soruya İlişkin Öğrenci Görüşleri:

“Sence iki haftalık süreç boyunca matematik dersleri senin için nasıl geçti? Açıklar mısın?” sorusunu yönelik öğrenci görüşlerinin analizi aşağıdaki Tablo 7’de sunulmuştur:

Tablo 7. Öğrencilerin Birinci Soruya Verdikleri Cevapların Frekans Tablosu

| Temalar | f | % | Örnek Öğrenci Görüşü |
|-------------------------|---|----|--|
| Çok iyi/Güzel | 7 | 70 | “Artık matematik dersleri birinci sınıftaymışım gibi güzel.” |
| Eğlenceli/Sıkıcı değil | 5 | 50 | “Artık derslerimiz boya kalemi gibi renkli ve eğlenceli geçiyor.” |
| Etkinlikleri çok sevdim | 4 | 40 | “Etkinlik kağıtlarını çok sevdim, umarım yine yaparız.” |
| Zaman çok çabuk geçti | 3 | 30 | “İki haftalık ders bana bir gün gibi geldi.” |
| Heyecanlı /Farklı | 2 | 20 | “Etkinlik kağıtlarında nelerle karşılaşacağımızı bilmediğim için çok heyecanlıydım.” |

Tablo 7 incelendiğinde GME’nin uygulanmasıyla beraber yedi öğrenci dersin güzel geçtiğini, beş öğrenci dersten sıkılmadığını, dört öğrenci etkinlikleri çok sevdiğini ve üç öğrenci derste zamanın çok çabuk geçtiğini ifade etmiştir. GME ile ilk kez karşılaşan bu öğrencilerde olumlu bir ilk izlenim oluştuğu ve öğrencilerin GME’ye yönelik ilgilerinin yüksek olduğu söylenebilir.

2. Öğrenci Görüşme Formunda Yer Alan İkinci Soruya İlişkin Öğrenci Görüşleri:

“Sence, gerçek hayat durumlarını içeren etkinliklerin tam sayılar temasını öğrenmene katkısı oldu mu? Nasıl bir katkısı olduğunu açıklar mısın?” sorusunu yönelik öğrenci görüşlerinin analizi aşağıdaki Tablo 8’de sunulmuştur:

Tablo 8. Öğrencilerin İkinci Soruya Verdikleri Cevapların Frekans Tablosu

| Temalar | f | % | Örnek Öğrenci Görüşü |
|-------------------------------------|---|----|---|
| Etkinliklerden çok şey öğrendim | 8 | 80 | “Bence etkinlikler devam etmeli, +2 ve -2’yi bu sayede öğrendim.” |
| Gerçek hayatla ilişki | 3 | 30 | “Gerçek yaşamımızda tam sayıların önemini öğrendim.” |
| Etkinlikler öğrenmemi kolaylaştırdı | 2 | 20 | “Fotokopiler sayesinde tam sayıları kolayca öğrendim.” |
| Artık derste zorlanmıyorum | 1 | 10 | “Dersler güzel geçtiği için matematiğe ilgim arttı.” |

Tablo 8 incelendiğinde GME etkinliklerinin öğrencilerin tam sayılar temasını öğrenmelerine ilişkin görüşleri kapsamında, öğrencilerin tamamına yakınının etkinliklerden çok şey öğrendiklerini düşündükleri görülmektedir. Ayrıca diğer öğrenciler etkinliklerin öğrenmelerini kolaylaştırdığı ve derste zorlanmalarını engellediğini ifade etmiştir. Yani, GME kuramına dayalı etkinliklerin öğrencilerin tam sayılar temasını öğrenmelerine katkı sağladığını söylemek mümkündür.

3. Öğrenci Görüşme Formunda Yer Alan Üçüncü Soruya İlişkin Öğrenci Görüşleri:

“Etkinliklerde hoşlanmadığın bir kısım oldu mu? Şu şekilde olsaydı daha iyi olabilirdi dediğin bir kısım varsa açıklar mısın?” sorusunu yönelik öğrenci görüşlerinin analizi aşağıdaki Tablo 9’da sunulmuştur:

Tablo 9. Öğrencilerin Üçüncü Soruya Verdikleri Cevapların Frekans Tablosu

| Temalar | f | % | Örnek Öğrenci Görüşü |
|--------------|----|-----|---|
| Hayır olmadı | 10 | 100 | “Etkinliklerde özellikle 14 yaşında yüzmeye başlayan dalgıcım hayatını çok beğendim. Her etkinlik güzeldi.” |
| | | | “Hayır, olmadı, çünkü yeni şeyler öğrendim.” |
| | | | “Olmadı, hep böyle geçsin derslerimiz.” |
| | | | “Hayır, olmadı. Keşke her ders böyle olsa...” |

Tablo 9’da yer alan verilere göre öğrencilerin tamamının etkinleri çok beğendikleri, etkinliklere yönelik eleştirdikleri bir boyutun olmadığı görülmektedir. Bu sonuç öğrencilerin uygulama süreci boyunca devam eden gerçek yaşam etkinliklerini çok sevmeleriyle açıklanabilir.

4. Öğrenci Görüşme Formunda Yer Alan Dördüncü Soruya İlişkin Öğrenci Görüşleri:

“Etkinliklerden önce matematiğe karşı ne hissediyordun? Etkinliklerden sonra ne hissetmeye başladın?” sorusunu yönelik öğrenci görüşlerinin analizi aşağıdaki Tablo 10’da sunulmuştur:

Tablo 10. Öğrencilerin Dördüncü Soruya Verdikleri Cevapların Frekans Tablosu

| Temalar | f | % | Örnek Öğrenci Görüşü |
|----------------------------------|---|----|--|
| Zor gelirdi/Kolay geliyor | 4 | 40 | “Ders yine zor geçecek demiştim ama etkinlikler sayesinde güzel geçti, matematik kolaylaştı benim için.” |
| Az severdim/Çok sevmeye başladım | 3 | 30 | “Bunca renkli etkinlikten sonra, matematiği sevmek mümkün değil.” |

| | | | |
|----------------------------------|---|----|---|
| Değişiklik olmadı | 3 | 30 | "Önceden de matematiği çok severdim, şimdi de çok seviyorum. Hâlâ en sevdiğim ders." |
| Sıkıcı gelirdi/Eğlenceli geliyor | 3 | 30 | "Eskiden matematik dersinde vakit geçmezdi, artık matematik öğretmeni olmak istiyorum." |

Tablo 10'da yer alan verilere göre öğrencilerin uygulamaya başlamadan önce matematik dersini zor buldukları, dersi az sevdikleri ve dersten sıkıldıkları görülürken uygulama sürecinin ardından dersi kolay buldukları, daha çok sevmeye başladıkları ve derste eğlendikleri görülmektedir. Buradan, GME'nin öğrencilerin matematiğe yönelik ilgilerini olumlu şekilde etkilediği söylenebilir.

5. Öğrenci Görüşme Formunda Yer Alan Beşinci Soruya İlişkin Öğrenci Görüşleri:

"Bu etkinliğin matematik dersinde ya da başka derslerde tekrar kullanılmasını ister miydin? Hangi derslerde kullanılmasını isterdin? Neden?" sorusunu ilişkin öğrenci görüşlerinin analizi aşağıdaki Tablo 11'de sunulmuştur:

Tablo 11. Öğrencilerin Beşinci Soruya Verdikleri Cevapların Frekans Tablosu

| Temalar | f | % | Örnek Öğrenci Görüşü |
|--------------------------|---|----|---|
| Türkçe | 5 | 50 | "Türkçe dersinde de keşke aynısını yapsak, çünkü Türkçe dersi bazen çok sıkıcı geçiyor." |
| Sosyal Bilgiler | 3 | 30 | "Mesela sosyal bilgiler dersinde isterdim. Çünkü dersin böylece daha eğlenceli olacağını düşünüyorum." |
| Matematik | 3 | 30 | "Başka bir derste istemem, matematik dersinde olması iyi. Matematik dersini böyle etkinliklerle örneklerle daha iyi anlarız." |
| Her derste olsun isterim | 3 | 30 | "Her derste böyle etkinlikler yaparak derslerin eğlenceli geçmesini isterdim. Çünkü zaman hemen geçiyor." |
| Fen ve Teknoloji | 2 | 20 | "En çok da fen dersinde isterdim. Çünkü matematik dersiyse benziyorlar." |

Tablo 11 incelendiğinde, GME etkinliklerinin matematik veya başka derslerde kullanılmasına ilişkin öğrenci görüşleri kapsamında öğrenciler dersin daha eğlenceli olmasını istedikleri için en çok Türkçe dersinde kullanılmasını, ardından matematik, sosyal bilgiler ve her derste kullanılmasını istediklerini belirtmişlerdir. Ayrıca öğrencilerden ikisi, matematik dersine benzerliği sebebiyle fen ve teknoloji dersinde de bu yaklaşımın etkili olacağını ifade etmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Birçok yetişkin ve çocuğun, matematiğin zor ve onlar için olmadığı algısıyla mücadele etmek öğretmenler için ciddi bir görevdir (Sparrow, 2008). Matematikle gerçek yaşam arasında ilişkilerin okula taşınmasıyla anlamlı öğrenmeler sağlanacak ve öğrencilerin matematiğe ilgileri olumlu yönde değişecektir (MEB, 2009). Erken aritmetik öğretimde sayılarla ilişkili büyüklük veya niceliğin pratik anlamı ile negatif sayı kavramı arasındaki çelişki bulunması (Hefendehl-Hebeker, 1991), tam sayıların zor öğrenilme sebeplerindedir. Örneğin, çocuklar negatif tam sayılarla karşılaştıklarında, -7'nin 3'ten daha büyük olduğunu düşünmektedir (Whitacre vd., 2011). Özellikle öğrencilerin deneyimleriyle uyuşmayan negatif tam sayıları (Whitacre vd., 2011) gündelik yaşamla ilişkilendirmek, bilhassa ilköğretim düzeyindeki öğrencilerin tam sayılar temasını anlamlandırabilmelerini sağlayacaktır. Bu

düşüncelerden yola çıkarak yürütülen bu çalışmada, GME'nin altıncı sınıf tam sayılar teması üzerinde mevcut öğretime göre daha etkili olduğu ve deney grubundaki öğrencilerin derse yönelik görüşlerinin olumlu olduğu görülmüştür.

Tam sayılar konusunun gerçekçi matematik eğitimiyle öğretiminin öğrenci erişilerine ve öğrencilerin sürece yönelik görüşlerine etkisinin incelendiği bu çalışmada, gerçekçi matematik eğitimi ile öğretimin yapıldığı deney grubunun son-test puanlarının ön-test puanlarından anlamlı derecede yüksek olduğu bulunmuştur. Benzer şekilde, sürecin mevcut öğretim programına göre yürütüldüğü kontrol grubunun son-test puanlarının da ön-test puanlarından anlamlı derecede yüksek olduğu belirlenmiştir. Yani hem GME'nin hem de mevcut öğretim programının öğrencilerin başarılarına katkıda bulunduğu görülmektedir. Beklenen bir durum olarak kullanılan her iki yöntemin de öğrenci başarısında olumlu bir etkisinin olduğunu söylemek mümkündür.

2019–2020 eğitim-öğretim yılı ilk yarısında gerçekleştirilen uygulama sonunda gerçekçi matematik eğitimi ile öğretimin yapıldığı grubun matematik erişi puanlarının, mevcut öğretimle ders işlenen grubun matematik erişi puanlarından anlamlı derecede yüksek olduğu bulunmuştur. Buradan tam sayılar kapsamında uygulanan GME yaklaşımının, düz anlatım yöntemi ve soru-cevap tekniğinin yoğun kullanıldığı süregelen öğretime göre öğrenciler üzerinde daha etkili olduğu sonucuna varılabilir. Literatürde, araştırmadan elde edilen bu sonuçları destekleyen çeşitli çalışmalar yer almaktadır. Örneğin, Aydın-Ünal ve İpek (2010) kontrol gruplu ön-son test desen kullandıkları çalışmalarında, gerçekçi matematik eğitimi temelli etkinliklerin uygulandığı yedinci sınıf öğrencilerin tam sayılarla çarpma konusunda daha başarılı olduğu görülmektedir. Benzer şekilde Çakır (2011) çalışmasında, gerçekçi matematik eğitimi destekli işlenen matematik derslerinin, mevcut programla işlenen derslerden daha etkili olduğu sonucunu elde etmiştir. Işıtan ve Doğan'ın (2018) tam sayılar konusunu içeren deneysel çalışmasında, GME ile desteklenen öğretimin öğrencilerin başarı ve kalıcılıkları üzerinde etkisinin olduğu görülmektedir. Gınanjar'ın (2018) çalışmasında da, GME'nin öğrencilerin başarısını artırdığı belirlenmiştir. Tam sayıları da içeren farklı üniteleri kapsayan çalışmasında Erdoğan (2018), GME destekli öğretim yönteminin öğrencilerin başarılarını arttırdığını tespit etmiştir. Araştırmalardan elde edilen bu sonuçlar incelendiğinde, GME yönteminin öğrencilerin günlük yaşamlarında karşılaştıkları ve aşına oldukları problemlerin sınıf ortamına getirilmesi öğrencilerin ilgilerini çekmiş, onları sorgulamaya sevk etmiş ve böylece anlamlı öğrenmeler gerçekleştirmelerini sağlayıp başarılarının artmasına katkıda bulunmuş olabilir.

Araştırmanın nitel boyutunda deney grubuyla yapılan görüşme sonucunda GME'nin öğrencilerin hem bilişsel hem de duyuşsal becerilerine pozitif yönde katkı sağladığı belirlenmiştir. Öğrenciler gerçekçi matematik eğitimine dayalı öğretimi çok sevdiklerini, derslerde çok eğlendiklerini ve bu yaklaşımın dersi anlamalarını kolaylaştırdığını ifade etmişlerdir. GME'nin öğrencileri süreçte

aktif kılması, öğrencilerin birbirleriyle etkileşimde bulunmasına olanak sağlaması ve gerçek hayat durumlarının ilgilerini çekmesi gibi özellikleri bu sonuçlar üzerinde etkili olmuş olabilir. Yapılan etkinliklerde öğrencilerin gerçek yaşamlarında karşılaştıkları olayların yer alması, araştırmanın bu nitel boyutundaki bulgulara paralel olarak gerek yurt içinde gerekse yurt dışında yapılan çalışmalara bakıldığında gerçekçi matematik eğitiminin öğrencilerin başarı ve ilgilerine olumlu etkisinin olduğu görülmektedir. Özdemir ve Üzel'in (2011) sekizinci sınıf öğrencileriyle yaptıkları çalışmada, gerçekçi matematik eğitime dayalı öğretimin öğrenci başarısı üzerinde etkili olduğu ve öğrencilerin de bu eğitimi destekleyen görüşler bildirdiği tespit edilmiştir. Korkmaz ve Korkmaz (2017), gerçekçi matematik eğitime dayalı etkinliklerle dersin işlendiği grubun öğrencileri, derslerin daha eğlenceli geçtiğini ifade etmiştir. Fauzan vd. (2002) çalışmalarında, geleneksel yöntemle alışkın olan öğrencilerin GME'ye karşı katı tutumlarının olduğu, grup çalışmasına alışık olmadıkları ve akıl yürütme eksikliklerinin olduğunu tespit etmiştir. Fakat süreç ilerledikçe öğrencilerin GME yaklaşımını sevdiği görülmüştür. Bildircin (2012), GME yaklaşımının öğrencilerin derse yönelik görüşleri üzerinde olumlu etkisinin olduğunu belirlemiştir. Çakır (2011) çalışmasında, GME öğrenme ortamında ders işleyen deney grubundaki öğrencilerin matematiğe karşı kontrol grubuna oranla daha ilgili oldukları ve dersi daha eğlenceli buldukları gözlemlemiştir. Berkant ve Yaren (2020), tam sayılar konusunda GME ile yapılan eğitimin süregelen yöntemle kıyasla öğrencilerin matematiğe ilişkin ilgilerini daha çok artırdığını tespit etmiştir. Bahsi geçen çalışmalardan da anlaşılacağı üzere GME'ye dayalı matematik derslerinin öğrencilerin duyuşsal özellikleri üzerinde olumlu etkisi olabilmektedir.

Sonuç olarak Türkiye'deki öğrencilerin PISA, TIMSS gibi uluslararası sınavlarda matematik başarıları incelendiğinde matematiğin gerçek yaşam problemleri içinde sunulmasının gerekliliği göze çarpmaktadır. Bu nedenle öncelikle öğrencilerin olumsuz önyargılarından kurtulabilmeleri ve matematikte başarılı olabilmeleri için öğrencilere matematiğin gerçek hayatın bir parçası olduğu benimsetilmelidir (İlgar ve Gülten, 2013). Matematik dersindeki soyutluğun önüne geçebilmek adına, materyallerden yararlanılmalıdır (Tatar ve Dikici, 2008). Çocuklar ilgi alanlarıyla bağlantılı ve sahip oldukları matematiksel beceri ve bilgileri bir araya getiren amaçlı etkinliklerle çalışabilirlerse derse aktif katılımları ve başarıyı deneyimleme şansları daha yüksek olabilir (Sparrow, 2008).

Bu araştırmaya temel oluşturan tam sayılar konusunu öğretmek için kullanılan bağlam, öğrencilerin kavramı anlaması ve keşfetmesi için sezgisel bir temel sağlamalıdır, böylece öğrenci bağlamda gerçekleştirilen eylemleri tam sayı matematiği ile eşleştirebilir (Bajaj ve Kumar, 2012). Gravemeijer ve Doorman (1999) bağlam problemlerini "problem durumunun öğrenciye deneysel olarak gerçek olduğu problemler" olarak tanımlar. Öğretmenlerin gerçek hayat bağlamı oluşturabilme güçlüklerini ölçtüğü araştırmasında Sawatzki (2014), bu gerçek yaşam bağlamları sayesinde öğrencilerin matematiğin okul dışında da işe yaradığını gördüklerini ifade etmiştir. Bu sayede

öğrenciler günlük yaşam deneyimleri ve okul matematiği arasında ikilik yaşamayacaklardır. Bağlam problemleri hem bu ilişkiyi sağlarken hem de bu problemleri çözmek öğrencilerin gerçeklerini genişletmelerine yardımcı olacaktır (Whitacre vd., 2011). Araştırmadan elde edilen yukarıdaki bahsi geçen sonuçlar göz önüne alındığında GME etkinliklerinin öğrencilerin derse yönelik ilgilerini artırmaya dayalı olarak öğretmenler derslerinde daha fazla gerçek yaşam problemlerine yer verebilir. Bu araştırmanın bir sınırlılığı da sayılacak olan gerçekçi matematik eğitiminin etkisi üzerinde daha uzun çalışılabilir. Bu araştırmanın nitel verileri gözlem formuyla toplanmıştır. İleride yapılacak çalışmalarda gözlem ve öğrenci günlüklerini içeren karma model çalışmalar tercih edilebilir. Gerçekçi matematik eğitiminin farklı sınıf düzeyleri ve farklı matematik konularında da etkili olup olmadığını saptamaya yönelik deneysel araştırmalar yapılabilir.

Kaynaklar

- Alacacı, C. (2016). Gerçekçi matematik eğitimi. E. Bingölbali, S. Arslan, & İ. Ö. Zembat (Ed.), *Matematik eğitiminde teoriler içinde* (s. 341-353). Ankara: Pegem Akademi.
- Altun, M. (2006). Matematik öğretiminde gelişmeler. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 223-238.
- Aydın-Ünal, Z., & İpek, A. S. (2010). Gerçekçi matematik eğitiminin ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin tam sayılarla çarpma konusundaki başarılarına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 34(152), 60-70.
- Bajaj, R., & Kumar, R. S. (2012). A teaching learning sequence for integers based on real life context: A dream mall for children. M. Kharatmal, A. Kanhere, & K. Subramaniam (Eds.). *Proceedings of National Conference on Mathematics Education içinde* (s. 86-89). Mumbai: HBCSE.
- Baki, A. (1996). Okul matematiğinde ne öğretilim nasıl öğretilim? *Matematik Dünyası*, 3, 11-15.
- Başar, M., Ünal, M., & Yalçın, M. (2002, Eylül). *İlköğretim kademesiyle başlayan matematik korkusunun nedenleri*. V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresinde sunulmuş bildiri, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Berberoğlu, G., & Kalender, İ. (2005). Öğrenci başarısının yıllara, okul türlerine, bölgelere göre incelenmesi: ÖSS ve PISA analizi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 4(7), 21-35.
- Berkant, H. G., & Yaren, R. (2020). Altıncı sınıf tam sayılar konusunda uygulanan gerçekçi matematik eğitiminin öğrencilerin matematik motivasyonlarına etkisi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(2), 543-571.
- Bıldırın, V. (2012). *Gerçekçi matematik eğitimi (GME) yaklaşımının ilköğretim beşinci sınıflarda uzunluk alan ve hacim kavramlarının öğretimine etkisi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Bingölbali, E., & Coşkun, M. (2016). İlişkilendirme becerisinin matematik öğretiminde kullanımının geliştirilmesi için kavramsal çerçeve önerisi. *Eğitim ve Bilim*, 41(183), 233-249.

- Boz, N. (2008). Matematik neden zor? *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 2(2), 52-65.
- Carraher, D. W., & Schliemann, A. D. (2002). Is everyday mathematics truly relevant to mathematics education? J. Moshkovich, & M. Brenner (Ed.) *Everyday and academic mathematics in the classroom*. Monographs of the Journal for Research in Mathematics Education.
- Coştu, S. (2020). Matematik derslerinde ilişkilendirmenin önemi hakkında 6. sınıf öğrencileri ne söylüyor, ne düşünüyor? *Eğitim Bilim ve Araştırma Dergisi*, 1(2), 40-63.
- Çakır, Z. (2011). *Gerçekçi matematik eğitimi yönteminin ilköğretim 6. sınıf düzeyinde cebir ve alan konularında öğrenci başarısı ve tutumuna etkisi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Çetin, R. (2018). *Ortaokul altıncı sınıf tam sayılar konusunda uygulanan gerçekçi matematik eğitiminin öğrencilerin motivasyonlarına etkisi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Demirdöğen, N., & Kaçar, A. (2010). İlköğretim 6. sınıfta kesir kavramının öğretiminde gerçekçi matematik eğitimi yaklaşımının öğrenci başarısına etkisi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 57-74.
- Durmuş, S. (2004). Matematikte öğrenme güçlüklerinin saptanması üzerine bir çalışma. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 12(1), 125-128.
- Ercan, B. (2010). *İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin tam sayı kavramı ile ilgili bilgilerinin değerlendirilmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Erdem, E., Başbüyük, K., Gökurt, B., Şahin, Ö., & Soylu, Y. (2015). Tam sayılar konusunun öğretiminde yaşanan zorluklar ve çözüm önerileri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 97-117.
- Erdoğan, H. (2018). *Gerçekçi matematik eğitimine dayalı matematik öğretiminin akademik başarı, kalıcılık ve yansıtıcı düşünme becerisine etkisi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Ersoy, Y. (2003). Matematik okuryazarlığı-II: hedefler, geliştirilecek yetiler ve beceriler. *Matematikçiler Derneği*. <http://www.matder.org.tr/matematik-okur-yazarligi-iihedefler-gelistirilecek-yetiler-ve-beceriler/> sayfasından erişilmiştir.
- Ersözlü, Z. N., & Çoban, H. (2012). The relationship between candidate teachers' mathematical reasoning skills and their levels of using metacognitive learning strategies. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(19), 205-221.

- Fauzan, A., Slettenhaar, D., & Plomp, T. (2002). Traditional mathematics education vs. realistic mathematics education: Hoping for changes. P. Valero, & O. Skovmose (Ed.). *Proceedings of the 3rd International Mathematics Education and Society Conference*. Copenhagen, Denmark: Center for Research in Learning Mathematics.
- Ginanjar, D. (2018). Improving mathematics learning outcome through realistic mathematical learning at 5th grade students. *Proceeding International Seminar*, 1-9.
- Gravemeijer, K. (1994). *Developing realistic mathematics education*. Utrecht: CD Beta.
- Gravemeijer, K., & Doorman, M. (1999). Context problems in realistic mathematics education: a calculus course as an example. *Educational Studies in Mathematics*, 39(1), 111-129.
- Hefendehl-Hebeker, L. (1991). Negative numbers: Obstacles in their evolution from intuitive to intellectual constructs. *For the Learning of Mathematics* 11(1), 26-32.
- Işıksal-Bostan, M. (2015). Negatif sayılara ilişkin zorluklar, kavram yanılgıları ve bu yanılgıların giderilmesine yönelik öneriler. E. Bingölbali, & M. F. Özmantar (Ed.), *İlköğretimde karşılaşılan matematiksel zorluklar ve çözüm önerileri içinde* (s. 155-186). Ankara: Pegem Akademi.
- Işıtan, H., & Doğan, M. (2018). Gerçekçi matematik eğitiminin tam sayılar konusundaki başarı ve kalıcılığa etkisi. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 1-9.
- İlgar, L., & Gülten, D. Ç. (2013). Matematik konularının günlük yaşamda kullanımının öğrencilere öğretilmesinin gerekliliği ve önemi. *İZÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(3), 119-128.
- İşgüden, E. (2008). *7. ve 8. sınıf öğrencilerinin tam sayılar konusunda karşılaştıkları güçlükler*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Kent, L. B. (2000). Connecting integers to meaningful contexts. *Mathematics Teaching in the Middle School*, 6(1), 62-66.
- Korkmaz, E., & Korkmaz, C. (2017). EBOB-EKOK konusunun gerçekçi matematik eğitimi etkinlikleriyle öğretiminin başarı ve tutuma etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(39), 504-523.
- Köroğlu, H., & Yeşildere, S. (2004). İlköğretim yedinci sınıf matematik dersi tamsayılar ünitesinde çoklu zeka teorisi tabanlı öğretimin öğrenci başarısına etkisi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 25-41.
- Köseoğlu, K. (1994). *İlköğretime öğretmen yetiştiren kurumlarda öğretim elemanı yeterliklerinin değerlendirilmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Kurt, A., & Özel, M. E. (2013). İlköğretimde matematik kaygısına karşı “gerçekçi matematik eğitimi” yaklaşımı ve “geometri bahçesi”nin rolü. *Çağ University Journal of Social Sciences*, 10(1), 144-151.

- Milli Eğitim Bakanlığı. (2008). İlköğretim Matematik Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri. Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2009). İlköğretim Matematik Dersi 6-8. Sınıflar Öğretim Programı ve Kılavuzu. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2016). PISA 2015 Ulusal Raporu. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2017). Matematik Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar). Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). Matematik Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar). Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- Özdemir, E., & Üzel, D. (2011). Gerçekçi matematik eğitiminin öğrenci başarısına etkisi ve öğretime yönelik öğrenci görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 332-343.
- Saban, A. (2000). *Öğrenme öğretme süreci*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Sawatzki, C. (2014). *Connecting social and mathematical thinking: the use of "real life" contexts*. Annual Meeting of the Mathematics Education Research Group of Australasia (MERGA)'da sunulmuş bildiri. 37th, Sydney, New South Wales, Australia, 2014.
- Senemoğlu, N. (2015). *Gelişim, öğrenme ve öğretim (Kuramdan uygulamaya)*. Ankara: Yargı.
- Sevim-Atayev, G. (2015). *Sixth grade students' achievement levels, errors and reasons of the errors regarding comprehension and ordering of integers*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Siregar, N. D., & Surya, E. (2017). Analysis of students' junior high school mathematical connection ability. *International Journal of Sciences: Basic and Applied Research (IJSBAR)*, 33(2), 309-320.
- Smith, C., & Morgan, C. (2016). Curricular orientations to real-world contexts in mathematics. *The Curriculum Journal*, 27(1), 24-45.
- Soylu, Y., & Soylu, C. (2005). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin kesirler konusundaki öğrenme güçlükleri: kesirlerde sıralama, toplama, çıkarma, çarpma ve kesirlerle ilgili problemler. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 101-117.
- Sönmez, V., & Alacapınar, F. G. (2014). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri* (3. Baskı). Ankara: Anı.
- Sparrow, L. (2008). Real and relevant mathematics: Is it realistic in the classroom? *Australian Primary Mathematics Classroom*, 13(2), 4-8.
- Şen, Ö. (2017). Matematik dersi ortaokul öğretim programlarının karşılaştırılması: 2009-2013-2017. *Current Research in Education*, 3(3), 116-128.

- Tatar, E., & Dikici, R. (2008). Matematik eğitiminde öğrenme güçlükleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 183-193.
- Üzel, D. (2007). *Gerçekçi matematik eğitimi (RME) destekli eğitimin ilköğretim 7. sınıf matematik öğretiminde öğrenci başarısına etkisi.* (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Van de Walle, J. A., Karp, K. S., & Bay-Williams, J. M. (2010). *Elementary and middle school mathematics: Teaching developmentally* (7th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Van den Heuvel-Panhuizen, M. (1996). *Assessment and realistic mathematics education.* Utrecht, the Netherlands: CD Beta.
- Van den Heuvel-Panhuizen, M. (2000). *Mathematics education in the Netherlands: A guided tour.* Freudenthal Institute Cd-rom for ICME9. Utrecht: Utrecht University.
- Whitacre, I., Bishop, J. P., Lamb, L. L. C., Philipp, R. A., Schappelle, B. P., & Lewis, W. (2011). Integers: history, textbook approaches, and children's productive mathematical intuitions. *Proceedings of the 33rd annual meeting of the North American Chapter of the International Group for the Psychology of Mathematics Education*, At Reno, NV.
- Widjaja, W., Fauzan, A., & Dolk, M. (2010). The role of contexts and teacher's questioning to enhance students' thinking. *Journal of Science and Mathematics Education in Southeast Asia*, 33(2), 168-186.
- Yağcı, E., & Arseven, A. (2010, Kasım). *Gerçekçi matematik öğretimi yaklaşımı.* International Conference on New Trends in Education and Their Implications Kongresi'nde sunulmuş bildiri. Antalya.
- Yavuz, H. Ç., İlgün-Dibek, M., & Yalçın, S. (2017). Türk ve Vietnamlı öğrencilerin PISA 2012 matematik okuryazarlığı ile dürtü ve güdülenme özellikleri arasındaki ilişkiler. *İlköğretim Online*, 16(1), 178-196.
- Yenilmez, K., & Bağdat, O. (2014). *Yedinci sınıf öğrencilerinin tam sayılarla işlemler konusundaki öğrenme güçlükleri.* I. Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresinde sunulan bildiri, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. Baskı). Ankara: Seçkin.
- Yuberta, K. R., Zulkardi, Z., Hartono, Y., & Galen, F. V. (2011). Developing student's notion of measurement unit for area. *Indonesian Mathematical Society Journal on Mathematics Education*, 2(2), 173-184.

Extended Summary

One of the fields in which students have difficulty in understanding is the operations with whole numbers (Ministry of National Education [MNE], 2009). In order to make the mathematics course meaningful especially for students at primary education level, it has importance to treat the subject of integers by concretizing them with several tools and materials and correlating them with

real life (Bildircin, 2012). One of the important theories in mathematics education that combines formal mathematics with real life situations is “realistic mathematics education (RME)”. The essential point emphasized by the realistic mathematics education is to make mathematics subjects a part of life (Kurt & Özel, 2013).

The subject of integers takes place in the mathematics curriculum as from the 6th grade (MNE, 2018). In other words, students meet negative integers in the sixth grade for the first time in the classroom environment. The first negative experiences of the students about the integers that cause them to have problems in their achievements in the following years, reveals the importance of efficient teaching the negative numbers that students will encounter for the first time in the program. Based on these data, the aim of this study is to examine the effect of realistic mathematics education applied to the sixth grade students in teaching the theme of "Integers" on the students' achievement and opinions about course. For this purpose, it was sought answers to the following questions;

- Is there a significant difference between the pretest and posttest mean scores of the experimental group students?
- Is there a significant difference between the pretest and posttest mean scores of the control group students?
- Is there a significant difference between the achievement mean scores of the experimental and control group students?
- What are the opinions of the experimental group students about realistic mathematics education?

The control group pretest and posttest design of the experimental design was used in the quantitative dimension of this study. In accordance with this design, the effect of realistic mathematics education and the effect of ongoing education on achievement scores were established. In addition, in the qualitative dimension of the study, semi-structured interviews were conducted with the students in the experimental group. The working group of the study consists of two different groups of 6th grade students studying at two different secondary schools at the similar socio-economic level in city of Konya in the 2019-2020 academic year. The courses in the experimental group were carried out with the RME approach, and the courses in the control group were carried out in line with the practices in the MNE (Ministry of National Education) secondary school mathematics curriculum.

Two different data collection tools were used in this study. In the quantitative dimension of the study, data were collected with the "Integers Test" consisting of 26 items for which the validity and the reliability were calculated by the practitioner. In the qualitative dimension of the study, “Student Feedback Form” consisting of five items was applied in order to take the opinions of the experimental group students at the end of the implementation process. The paired sample t-test was used for

distributions in comparing the means according to the pretest and posttest within the working groups and the independent samples t-test in comparing the means between groups. Content analysis was used in the analysis of the qualitative data collected from the interviews with the students.

The "Integers Test" was developed in order to measure the achievements within the scope of the "integers" theme included in the 6th grade mathematics program of secondary school. While creating an item pool, a table of specifications was prepared to provide the content validity. Because the test items were prepared in such a manner that they will cover all of the target behaviors prepared by the practitioner, it was accepted that the content validity of the assessment tool was provided. In consideration of the opinions and suggestions by the two experts, the necessary corrections were made, and the test was finalized. As a result of the pilot scheme, the reliability of the 26-item assessment tool developed was found to be .91. As a result of the item analysis, the mean distinctiveness value of the assessment tool was calculated as .47 and the mean difficulty value as .65. In order to learn the opinions of the experimental group students related to the process, a "Student Feedback Form" consisting of 5 open-ended questions was prepared, in which the opinions of both experts were taken. Feedback form consists of questions to learn thoughts of students about activities designed according to the RME approach, to identify their likes and dislikes related to the process, and to compare the process with previous courses from the points of students' views.

As a result of the analysis, it was found that the posttest scores of the experimental group taught with realistic mathematics education were significantly higher than their pretest scores. Similarly, the posttest scores of the control group, in which the process was managed according to the current curriculum, were determined to be significantly higher than the pretest scores. Expectedly, it is possible to say that both methods have a positive effect on student success. At the end of the implementation carried out with two identical groups, it was found that the mathematics achievement scores of the group in which the teaching was carried out with realistic mathematics education was significantly higher than the mathematics achievement scores of the group in which it was taught with the current teaching. Hence, it can be concluded that the RME approach applied within the scope of integers is more effective on students than the current teaching in which direct instruction method and question-answer technique are used extensively. In literature, in their study, Aydın-Ünal and İpek (2010), who used control group pretest-posttest design, observed that seventh-grade students to whom realistic mathematics education-based activities were applied are more successful in multiplying with integers.

In the qualitative dimension of the study, it was determined that RME contributed positively to students' cognitive and affective skills as a result of the interview with the experimental group. The students mentioned that they liked teaching based on realistic mathematics education, had a great

time in the courses, and this approach facilitated their understanding of the lesson. In parallel with this finding, Özdemir and Üzel (2011) found that teaching based on realistic mathematics education was effective on student success, and students also expressed the opinions supporting this education. Fauzan, Slettenhaar, and Plomp (2002) found that students who were taught with the traditional method had firm positions towards RME, and they didn't use group work and had lack of reasoning. However, as the process progressed, it was seen that the students liked the RME approach. In light of the above-mentioned results obtained from the study, the following suggestions are presented:

- Realistic mathematics education may also be applied to different levels of grade and different mathematics subjects.
- Qualitative studies can be performed for in-depth examinations on realistic mathematics education approach.

Ek 1. "Tam Sayılar" Temasına İlişkin Hazırlanan Test Örnek Soruları

| | |
|--|--|
| S1. $-4 < 0 < +7 < +13$ şeklinde küçükten büyüğe doğru sıralanmış olan tam sayılar sizce günlük hayatta karşılaştığımız hangi duruma örnek olabilir? Açıklayınız. | |
| S2. Başlangıç noktası +2 olarak hazırlanmış özel bir sayı doğrusunda +4'ün mutlak değeri aşağıdakilerden hangisidir? A) +4 B) +2 C) 0 D) -2 | |
| S3. Solda verilen kümeler ve kavramlarla sağdaki sembolleri eşleştiriniz. Doğal sayılar kümesi Z Mutlak değer > Büyüktür N Pozitif tam sayılar kümesi $ a $ Tam sayılar kümesi Z Küçüktür Z ⁺ Negatif tam sayılar kümesi < | |
| S4. Aşağıdaki cümlelerin başına doğruysa (D), yanlışsa (Y) harfi yazınız. (.....) Pozitif tam sayıların değeri sifıra yaklaştıkça küçülür. (.....) $-5 < -4$ ifadesi "-5 büyüktür -4" şeklinde okunur. (.....) 0 (sıfır), sayı doğrusunun referans noktasıdır. (.....) -14'ten büyük en küçük tam sayı -13'tür. | |
| S5. Boşlukları parantez içinde yer alan uygun kelimelerle doldurunuz (tam sayılar, mutlak değer, başlangıç noktası, doğal sayılar) • Doğal sayılar ve sayma sayılarını da kapsayan, kesirli olarak ifade edilmeyen, önünde + veya - bulunabilen sayılara denir. • Sayı doğrusunda sıfır sayısına denir. • Bir sayının sayı doğrusunda 0 noktasına olan uzaklığına denir. • 0'dan başlayıp sonsuza kadar devam eden sayma sayıları kümesine denir. | |

Ek 2. Deney Grubunda Uygulanan GME'ye Göre Tasarlanmış Bir Etkinlik Örneği

EN SOĞUK VE EN SICAK GÜNLER

Aşağıdaki tabloda Konya ilinin 7 Şubat 2019 ile 13 Şubat 2019 tarihleri arasındaki Meteoroloji Genel Müdürlüğünden alınan bir haftalık sıcaklık değerleri gösterilmiştir. Buna göre aşağıdaki soruları cevaplayınız.

| Sıcaklık Günler | En düşük sıcaklık (°C) | En yüksek sıcaklık (°C) |
|--------------------|---------------------------|----------------------------|
| Pazartesi | 0 | 9 |
| Salı | -1 | 11 |
| Çarşamba | -3 | 12 |
| Perşembe | -2 | 10 |
| Cuma | -1 | 10 |
| Cumartesi | 3 | 10 |
| Pazar | 4 | 13 |



- 1) Tablodaki "+" ve "-" işaretlerinin ne anlama geldiğini açıklayınız.
- 2) Konya'da en yüksek sıcaklık hangi gün yaşanmıştır?
- 3) Konya'da en düşük sıcaklık hangi gün yaşanmıştır?
- 4) Konya'da en yüksek sıcaklıkları büyükten küçüğe doğru sembol kullanarak sıralayınız.
- 5) Konya'da en düşük sıcaklıkları büyükten küçüğe doğru sembol kullanarak sıralayınız.
- 6) Konya'da en yüksek sıcaklık değerlerini sayı doğrusunda gösteriniz.
- 7) Konya'da en düşük sıcaklık değerlerini sayı doğrusunda gösteriniz.
- 8) Sonuç olarak negatif bir sayı, pozitif bir sayı ve sıfırın karşılaştırılması durumunda ne söyleyebiliriz?

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Araştırmacılar makaleye eşit oranda katkı sağlamıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Makalenin ölçek hazırlama aşaması, veri analizi ve deney grubuna ilişkin ders planlarının oluşturulmasında desteğini esirgemeyen sayın Prof. Dr. Füsün Gülderen ALACAPINAR'a teşekkür ederiz.

Çatışma Beyanı

Araştırmacının araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma, Necmettin Erbakan Üniversitesi Rektörlüğü Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etiği Kurulunun 02.07.2020 tarih ve 2020/55 sayılı kararı ile yürütülmüştür.

Lise Öğrencilerinin Ders Çalışmaya, Desteklenmeye ve Güdülenmeye İlişkin Görüşleri*

High School Students' Opinions on Studying, Support and Motivation

Safiye Sarıcı Bulut, Gülgün Bangir Alpan

Yazar Bilgileri

Safiye Sarıcı Bulut 
Doç. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi
Eğitim Fakültesi, Eğitim
Bilimleri, ssarici@gazi.edu.tr

Gülgün Bangir Alpan 
Prof. Dr., Gazi Üniversitesi,
Gazi Eğitim Fakültesi, Eğitim
Bilimleri, bangir@gazi.edu.tr

ÖZ

Bu çalışmada lise öğrencilerinin ders çalışmaya, desteklenmeye ve güdülenmeye ilişkin görüşleri nitel araştırma yönteminden olgu bilim deseni kullanılarak belirlenmeye çalışılmıştır. Veri toplama aracı olarak kullanılan açık uçlu sorulardan oluşan bir görüşme formu, Ankara'nın üç ilçesinde ve Konya'nın bir ilçesinde bulunan Anadolu lisesi öğrencilerine (35 kız, 17 erkek) uygulanmıştır. Katılımcıları belirlemede seçkisiz olmayan amaçlı örnekleme yöntemlerinden "kolay ulaşılabilir durum örnekleme" kullanılmıştır. Veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre çoğunlukla kendilerini başarılı bulan lise öğrencilerinin bir kısmı merak, ilgi, bireysel, kültürel gelişim, çağa uyum ihtiyacı vb. görüşler ile ders çalışırken içsel olarak güdülenmekte, bir kısmı ders çalışırken olumsuz duygular yaşamakta, dışsal güdülenmeye ve çevre desteğine ihtiyaç duymaktadırlar. Öğrencilerin ders çalışmaya güdülenmelerinde en etkili faktörlerden biri lise sonrası üniversiteyi kazanmak ve bir meslek sahibi olmaktır. Öğrenciler; öğretmen, arkadaş, okul yöneticisi ve ailelerinin ders çalışmalarını desteklemelerine değinmişler ve bu yönde beklentilerini dile getirmişlerdir. Öğrenciler ders çalışmalarını güdüleyici, destekleyici ortamların ve programların oluşturulması gibi önerilerde bulunmuşlardır.

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler

Ders Çalışma
Güdülenme
Lise Öğrencisi
Eğitsel Gelişim

Keywords

Study
Motivation
High School Student
Educational Development

Makale Geçmişi

Geliş: 23.10.2020
Düzeltilme: 26.11.2020
Kabul: 15.12.2020

ABSTRACT

The research aims to determine the high school students' opinions on motivation and support to study and was carried out in the phenomenological research design, one of the qualitative research types. A form consisting of open-ended questions was used as a data collection tool. The form was applied to Anatolian high school students (35 girls, 17 boys) in the districts of Ankara and Konya. In determining the participants, an easily accessible case sampling method was used, which is a purposeful sampling method among non-random sampling methods. The data were analyzed with content analysis and thematic coding. As a result of the analysis of the students' views on studying, supporting, and motivation, the following findings were reached. Most of the high school students who find themselves successful are motivated internally with their curiosity, interest, individual, cultural development, need to adapt to the era, etc. while studying. On the other hand, some of them experience negative emotions while studying, and they need external motivation and environmental support. One of the most effective factors in motivating students to study is to go to a university after high school and to have a profession. The students drew attention to the support of teachers, friends, school administrators, and their families to study and expressed their expectations in this direction. Recommendations were made to create environments and programs that encourage students to study.

*Bu çalışmanın bir bölümü 28-29 Ağustos 2020 tarihlerinde düzenlenen Çevirim İçi I. Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Sempozyumu'nda sunulmuştur.

Makale Türü

Araştırma

Önerilen Atıf Sarıcı-Bulut, S. & Bangir-Alpan, G. (2021). Lise öğrencilerinin ders çalışmaya, desteklenmeye ve güdülenmeye ilişkin görüşleri. *TEBD*, 19(1), 123-144. <https://doi.org/10.37217/tebd.815652>

Giriş

Ders çalışma alışkanlıkları, öğrencilerin öğrenme yaşantılarına olan yaklaşımlarının göstergesidir. Ders çalışma, öğrenme motivasyonu ve öğrenmeye yönelik belirli tekniklerin öğrenci tarafından etkili olarak kullanılmasıyla gerçekleşir (Thomas, 1993; Uluğ, 2000; Yıldırım, Doğanay ve Türkoğlu, 2000). Bilişsel psikolojideki gelişmeler ve öğrenmede bireysel farklılıklara olan ilginin artması, öğrenciler için ders çalışma alışkanlıklarının önemine dikkatleri çekmiştir (Flavell, 1979; Thomas, 1993). Ders çalışma alışkanlıkları; öğrencinin çalışmaya olan yaklaşımı, çalışacağı ders içeriği ve görevi hakkında bilgi sahibi olması ve çalışma stratejisine sahip olması ile yakından ilişkilidir. Bunu uygun çalışma ortamı, kendini yönlendirme, zaman ve stres yönetimi, etkin dinleme, okuma yeterliği, not tutma ve yazma gibi beceriler izlemektedir. Ders çalışma alışkanlıklarının geliştirilmesi, eğitimin her basamağında ele alınmalıdır (Subaşı, 2000). Her eğitim düzeyi için öğrencilerin nasıl, hangi strateji, yöntem ve teknikle, ne kadar ders çalışmaları gerektiğine ilişkin bilişsel farkındalıklarının geliştirilmesi üzerine çalışmalar sürmektedir (Aydemir ve Karaman, 2017; Demir, 2013; Deryakulu, 2004; Kaplan ve Duran, 2016; Subaşı, 2000). Diğer yandan öğrencinin ders çalışma ya da öğrenme çabalarının öğretmen, veli, okul yöneticisi ve rehber öğretmen/psikolojik danışman gibi eğitim paydaşlarınınca desteklenmesine yönelik araştırmalarla da devam etmektedir (Babaoğlu, Çelik ve Nalbant, 2018; Bean, Bush, McKenry ve Wilson, 2003; Erdem ve Şimşek, 2009; İncirci, İlğan, Sirem ve Bozkurt, 2017; Maton, Hrabowski ve Greif, 1998).

Ülkemizde yapılan ilgili çalışmalara bakıldığında ergenlerde içsel ve dışsal motivasyonun öznel iyi oluşu artırma stratejilerini kullanma ile pozitif yönde ilişkili olduğu (Eryılmaz, 2010); lise öğrencilerinin fiziksel aktiviteye katılım motivasyonlarının yüksek düzeyde olduğu (Tekkurşun-Demir ve Cicioğlu, 2019); lise öğrencilerinin motivasyonlarının yeterli düzeyde olduğu ve öğrencilerin araçsal motivasyonu bütünleşmeci motivasyona oranla daha fazla tercih ettikleri (Yılmaz, 2013); lise öğrencilerinin motivasyonlarının Fen lisesi ve Anadolu lisesinde öğrenim görmelerine göre farklılaştığı Fen lisesi öğrencilerinin ailelerinden aldıkları destek ile sınıf ortamı koşullarına göre motivasyon süreçlerini kullandıkları Anadolu lisesi öğrencilerinin ise belirtilen motivasyon kaynaklarını kullanmadıkları (Yalın-Uçar, 2016) görülmüştür. Bu bağlamda öğrencilerin ders çalışma yaklaşımlarının üzerinde, çalıştıkları konuya ilişkin güçlü ve zayıf yönlerinin ortaya konulması, çevresinden destek almalarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi önemli olmakla birlikte öğrencilere rehberlik edebilme açısından da değerlidir.

Lise Öğrencileri ve Çalışmaya Güdülenmeleri (Motivasyon)

Ergenlik döneminde bilişsel, fiziksel ve psikososyal değişim söz konusudur. Ergenlik döneminde dış görünüm hızlı bir şekilde değişir. Fiziksel olarak kas kütlesi farklılaşır, cinsiyet karakteristikleri ortaya çıkar. Bu hızlı değişim, eş zamansız gelişimi beraberinde getirmektedir. Bu

durum bireyi dengesiz hissettirebilir. Bu çalışmanın katılımcısı olan lise öğrencileri ergenliğin orta ve son kısımlarını yaşamaktadırlar (Cüceloğlu, 1994; Derman, 2008). Ergenlik döneminde yaşanan bilişsel, fiziksel ve psikososyal değişimler özellikle lise öğrenimi sürecinde öğrencilerin kimlik oluşturmalarında önemli yer tutmaktadır. Zaman zaman zorlanabilen ergen okulda ve diğer sosyal ortamlarda güçlü ve zayıf yönlerini keşfetmekte ve kendini diğerlerinden ayıran, uzun süre sergilediği özelliklerin farkına vararak “kişilik” gelişimiyle ilgili adımlar atmaktadır (Steinberg, 2007, s. 296). Ergenlik döneminde kimlik gelişimi sürecini psikososyal kuram kapsamında Erikson ele almıştır. Bu dönemde benlik olgunlaşır ve genişler. Bireyler doğumdan itibaren güven, özerklik, girişimcilik, başarı gibi kazanımları elde ederlerse ergenlik döneminde başarılı kimlik geliştirebilmektedirler. Tam tersi güvensizlik, suçluluk, utanç, aşağılık duyguları geliştiren bireyler ise ergenlik döneminde olması gerekenden daha fazla kimlik karmaşası yaşayabilmektedirler (Erikson, 1984).

Kimlik gelişimi soyut düşünme becerisine koşut olarak gelişim gösterir. Yetişkin gibi düşünebilme becerisinin geliştiği ergenlik döneminde bireyler soyut problemleri mantıksal yollarla çözebilir, göreceli karşılaştırmaları yapabilir düzeye ulaşmaktadırlar. Piaget aynı zamanda belirtilen soyut düşünceyi kazanmayı bireyin uyum sağlama çabasının bir ürünü olarak görmektedir (Santrock, 2018). İnsanların üst düzey zihinsel fonksiyonlara sahip oluşlarının kaynağını sorgulayan Vygotsky ise bireylerin içinde buldukları sosyo/kültürel yapıya vurgu yapmış ve bireyin sosyal etkileşimleri kendi zihinsel süreçlerine dönüştürmesi sürecinde kültürün, dilin ve iş birliğinin üzerinde durmuştur (Bedrova ve Leong, 2010; Slavin, 2017). Ergenler sosyal etkileşimde bulunurken yetişkin gibi düşünürken kimlik gelişimi kapsamında kendilerine özgü ilgi, yetenek ve değerlerini de geliştirmiş olurlar. Bu süreçte zaman kavramının farkına varma, gelecekle ilgili kaygılar duyma, dolayısıyla da meslek seçmeye yönelim ve genç erişkin rol arayışı başlayabilir. Ancak geçici rol kararsızlığı durumlarında bireyler bazı zorlanmalar yaşayabilmektedirler (Geçtan, 1988). Bunlar genel anlamda biyolojik, bilişsel, psikolojik, sosyal, ahlaki ve ruhsal zorlanmalar şeklinde ifade edilmektedir (Geldard ve Geldard, 2017). Lise öğrencisi olarak ergenlerin ders çalışmaya olan tutumlarına içinde buldukları dönemin etkilerinin de yansıdığı ifade edilebilir. Öğrencilerin bu davranışlarının temelinde çoğu zaman öğrenmeye güdülenme veya güdülenmeme ya da güdülenememe yer almaktadır. Öğrencilerin ders çalışma isteklerini olumlu duygu durumunda olma, başarı ve başarısızlık durumu, sınavların varlığı, okulların ve derslerin varlığı, belirli vakitler ve dürtüsel davranma gibi boyutların etkilediği vurgulanmaktadır (Eryılmaz, 2009).

Öğrencilerin ders çalışma sürecinde önemli bir güç olarak tanımlanan güdülenme (Weiner, 1990) davranışın başlaması kadar devam ettirilmesini de kapsamaktadır (Schunk, 2009). Güdülenmede bireyi hedefe iten güdüleyici bir durumun olması, hedefe ulaşmak için bireyin

davranışı gerçekleştirilmesi ve hedefe ulaşma şeklinde bir döngüden bahsedilir. GÜdülenmeye ilişkin çeşitli sınıflamalar yapılmıştır. Bunlardan bazıları şunlardır: İnsan davranışını açlık susuzluk ve fizyolojik dürtüleri içeren birincil güdüler ve sevecenlik, başarı ve birlikte olma isteği gibi sosyal süreçleri içeren ikincil güdüler yönlendirmektedir. GÜdülenmeyle ilgili bir diğer sınıflama ise içsel ya da dışsal olması şeklindedir: Birey davranış sergilerken içsel dinamikleriyle harekete geçiyorsa içsel olarak güdülenmekte, dışarıdan teşvik edilmeye ihtiyaç duyuyorsa dışsal olarak güdülenmektedir (Morgan, 1993). GÜdülenme kuramları, bireyin inançlarının, değerlerinin ve hedeflerinin harekete geçme ya da eylemde bulunması ile olan ilişkisine odaklanır. Sonuç olarak güdülenme, davranışın başlangıcını, yönünü, yoğunluğunu, kalıcılığını ve kalitesini, özellikle hedefe yönelik davranış betimlemede kullanılan kuramsal yapı olarak açıklanabilir (Maehr ve Meyer, 1997; Santrock, 2018, s. 438; Schunk, 2009, s. 393).

GÜdülenmede davranışçı kuram pekiştiricilerin üzerinde dururken Bandura sosyal öğrenme kuramı ile sosyal bilişsel süreçlerin etkisini de vurgulamıştır. Bilişsel kuram ise düşüncelerin bireyin davranışlarını yönlendirdiği üzerinde durmuştur. Maslow'un kuramı, konu ile ilgili en sık karşılaşılan kuramlar arasındadır. Maslow kuramında hayatta kalma ile ilgili fizyolojik ve güvenlik ihtiyacını, bir gruba üye olmayı ve samimi ilişkileri içeren ait olma ve sevme ihtiyacını, diğer insanlar tarafından tanınma, kabul edilme ve güveni içeren saygı ihtiyacını ve son olarak da potansiyelleri ve yetenekleri gerçekleştirilmeyi kapsayan kendini gerçekleştirme ihtiyacını vurgulamaktadır (Maslow, 1979). Schunk'un (2009, s. 454) güdülenmeli öğrenme modelinde ise görev öncesi ve sonrası; hedefler beklentiler, değerler, duygular, ihtiyaçlar ve sosyal destek yer almaktadır. Bu süreçte bireyin karşılaştığı çaba, sebat, öz düzenleme gibi bireysel; akranlar, aile gibi bağlamsal çevre ve öğretmen, öğretim programı, materyaller gibi bireyde öğrenme yaşantısı oluşturan uyarıcı çevrenin önemli bir etkisi vardır.

Başarı güdüsü, bireylerin yaşamın erken dönemlerinde seçimlerini etkilemeye başlar, sosyal ortamlarını ve telafi edilmesi zor görünen durumlarla başa çıkma potansiyellerini şekillendirir. Gençleri üniversiteye veya meslek seçimine hazırlayan lise dönemi tam da bu kritik zamana işaret etmektedir. Öğrencilerin başarı ve çalışmaya güdülenmelerine ilişkin araştırmalar sürmektedir. Bu araştırmalara bakıldığında lise öğrencilerinin geleceğe ilişkin tutumlarının güdülenmeye etkisi (Aytaç, 2008; Fan ve Wolters, 2014; Yavuz, 2014; Yılmaz, 2013), akademik güdülenme ile okul, ortam, öğretmen, akran, aile ilişkisi (Britner, 2008; Cheng ve Furnham, 2002; Çakır, 2006; Karlı, 2019; Neel ve Fuligni, 2013; Steinberg, 2007; Van Calster, Lens ve Nuttin, 1987; Yanık, 2020; Yazıcı, 2017) gibi sonuçlarla karşılaşılmaktadır. GÜdülenmede bireyler inançların, yüklemelerin ve amaçların etkisinin yanında okul, aile ve akran gruplarından da etkilenebilmektedirler (Steinberg, 2007). Kısaca bu araştırmalarda da öğrencilerin içsel ve dışsal güdülenmelerini nelerin nasıl etkilediği tartışılmıştır.

Lise öğrencilerinin güdülenmelerini incelerken onların ders çalışmaya ve öğrenmeye verdikleri anlam ve yüklemelerin de göz önünde bulundurulması gerekir. Akademik etkinlikleri anlamlı bulan ve gelecekle ilişkisini düşünerek harekete geçen öğrencilerin yanında, akademik etkinliklere yaşam algılarında yeteri kadar yer vermeyen ve dolayısıyla akademik etkinliklere katılım konusunda gönülsüz öğrenciler de gözlenmektedir. Bu çalışmada da lise öğrencilerinin ders çalışmaya güdülenmeleri ve desteklenmeleri yönündeki öğrenci görüşleri incelenmiştir. Bu görüşlerde öne çıkan değişkenler tartışılmıştır. Anılan değişkenlerin incelenmesi lise öğrencilerine sunulacak eğitsel, rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetlerine yön vermesinin yanı sıra okulların örtük program geliştirme çalışmalarına da katkı sağlayacağı ifade edilebilir.

Bu çalışmada aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır:

1. Öğrencilerin derslere, ders çalışmaya ve çalışmaya güdülenmelerine ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Öğrencilerin ders çalışmalarını desteklemeleri bakımından yakın çevrelerine, okuldan ve öğretmenlerinden beklentilerine ilişkin görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırma lise öğrencilerinin ders çalışmaya güdülenmeleri ve desteklenmeleri yönündeki öğrenci görüşlerini betimlemeye yöneliktir ve nitel araştırma çeşitlerinden olgu bilim araştırma deseninde gerçekleştirilmiştir. Bu desen, farkında olunan ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olunmayan çeşitli olgulara odaklanılarak uygulanır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Çalışmada bu desenin seçilmesinin nedeni, eğitimde motivasyonla ilgili belirli bir anlayışın olmasına rağmen motivasyon olgusunun derinlemesine çalışılmasının amaçlanmış olumasıdır.

Çalışma Grubu

Bu çalışmada çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Tablo 1’de çalışmaya katılan öğrencilerin okullara göre dağılımları verilmiştir.

Tablo 1. Çalışmaya Katılan Öğrencilerin Okullara Göre Dağılımları

| <i>Okullar</i> | <i>Kız (n)</i> | <i>Erkek (n)</i> |
|---|----------------|------------------|
| Ankara Polatlı Duatepe Anadolu Lisesi | 3 | 5 |
| Ankara Gölbaşı Ahmet Alper Dinçer Anadolu Lisesi | 13 | 3 |
| Ankara Sıhhiye Atatürk Lisesi | - | 1 |
| Ankara Bahçelievler Anadolu Lisesi | - | 1 |
| Konya Cihanbeyli Necip Fazıl Kısakürek Anadolu Lisesi | 21 | 5 |
| Toplam | 37 | 15 |

Çalışma grubu, Ankara Polatlı Duatepe Anadolu Lisesi (Kız=3, Erkek=5), Ankara Gölbaşı Ahmet Alper Dinçer Anadolu Lisesi (Kız=13, Erkek=3), Ankara Sıhhiye Atatürk Lisesi (1 Erkek), Ankara Bahçelievler Anadolu Lisesi (1 Erkek), Konya Cihanbeyli Necip Fazıl Kısakürek Anadolu

Lisesinde (Kız=21, Erkek=5) 2019/2020 eğitim-öğretim döneminde öğrenim gören 37'si kız ve 15'i erkek olmak üzere toplam 52 öğrenciden oluşmaktadır.

Çalışmaya katılan öğrencileri detaylı tanıtan kişisel bilgiler Tablo 2'de verilmiştir. Bu bilgiler aynı çalışmanın verilerinin elde edildiği anket sorularından elde edilmiştir. Tabloda belirtilen SED öğrencilerin kendilerini algıladıkları sosyo-ekonomik düzeyi ifade etmektedir.

Tablo 2. Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilere Ait Kişisel Bilgiler

| | 1(altın altı) f (%) | 2(altın üstü) f (%) | 3(orta altı) f (%) | 4(orta üst) f (%) | 5(üstün altı) f (%) | 6(en üst) f (%) |
|--|-------------------------|---|--------------------------------------|--------------------------------|--------------------------|----------------------------|
| Öğrencilerin algıladıkları SED durumları | - | 2(%3,8) | 13(%25) | 32(%61,5) | 5(%9,6) | - |
| Kardeş sayısı | 1 1(%1,9) | 2 19(%36,5) | 3 15(%28,8) | 4 10(%19,2) | 5 3(%5,7) | 6+ 4(%7,6) |
| Başarı belgeleri | Takdir b. 335(%49,3) | Teşekkür b. 242(%35,6) | Onur b. 71(%10,4) | İftihar b. 8(%1,2) | Üstün b. 18(%2,6) | Spor vb. 5(%0,5) |
| Öğrencilerin ders dışı ilgileri | Müzik din. 32(%36,3) | Kitap okumak 21(%23,8) | Cep telf. Bilgisayar 14(%14,9) | Sinema Tiyatro 12(%13,6) | Resim yapma 6(%6,8) | Yabancı dil 3(%3,4) |
| Model alma durumları | Anne-baba 18(%33,3) | Öğretmenleri model almama 12(%22,2) | Öğretmenler 7(%12,9) | Yok 9(%16,6) | Akraba 4(%7,4) | Bilim insanları 4(%7,4) |
| Öğrencilerin başarılarını değerlendirmeleri | - | 1(Başarısız) - | 2(Az) 10(%16,3) | 3(Orta) 15(%24,5) | 4(Başarılı) 31(%50,8) | 5(Çok başarılı) 5(%8,2) |
| Sosyal, kültürel ve eğitsel etkinliklere katılma durum. | - | Katılmayanlar 39(%75) | Akıl oyunları 4(%7,7) | Sportif etkinlik 4(%7,7) | Halk oyunları 3(%5,7) | Gençlik kamp 2(%3,8) |
| Öğrencilerin gelecekle ilgili beklentileri | - | - | Üniversite Meslek 40(%66,6) | Eko. Refa. 10(%16,6) | Fayda. ol 7(%11,6) | Aile kurmak 3(%5) |
| Öğrencilerin not ortalamaları | - | - | - | 69 ve altı 3(%5,7) | 70-84,9 27(%51,9) | 85 ve üstü 22(%42,3) |

Çalışma grubuna ait kişisel bilgilere genel olarak bakıldığında ortaya çıkan profil özeti şöyledir: Güdülenmeleriyle ilgili değişkenlere bakıldığında; çalışma gurubundaki öğrencilerin en fazla takdirname (%36,3), en az spora katılım belgesi (%0,5) aldıkları, ders dışında en fazla müzikle ilgilendikleri (%36,3), en az yabancı dil ile ilgilendikleri (%3,4) görülmüştür. Öğrenciler en fazla anne-babalarını model aldıklarını (%33,3), en az bilim insanlarını model aldıklarını (%7,4), kendilerini başarılı gördüklerini (%50,8); (%75)'i herhangi bir sosyal, kültürel ve eğitsel etkinliğe katılmadıklarını; gelecekle ilgili en fazla üniversite okumak ve meslek elde etme beklentilerinin olduğunu 40 (%66,6), en az aile kurma beklentilerinin olduğunu (%5) belirtmişlerdir. Öğrencilerin not ortalamalarının ise yüksek olduğu görülmüştür.

Veri Toplama Araçları ve İşlem

Bu çalışmada veriler, 2019/2020 öğretim yılında açık uçlu sorulardan oluşan bir form ile toplanmıştır. Açık uçlu sorular yanıtlayıcının gerçekten ne düşündüğüne ilişkin daha doğru bilgi

sağlamaktadır (Johnson, 2014, s. 102). Soruların hazırlanma sürecinde lise dönemi öğrencilerinin başta güdüleyici olmak üzere ders çalışmalarını etkileyen tüm etmenler ile ilgili alan yazın taraması yapılmıştır. Açık uçlu soru formu örnekleri şöyledir: Ders çalışırken neler hissedersiniz / düşünürsünüz? Sizi ders çalışmaya güdüleyen etmenler nelerdir? Çevrenizde ders çalışmanızı destekleyenler var mı? Var ise nasıl destek oluyorlar? Ders çalışma ve ortam hakkındaki düşünceleriniz ve beklentileriniz nelerdir? Öğrenciler soruları gönüllü olarak yanıtlamışlardır ve vermiş oldukları bilgiler kendi beyanlarına dayanmaktadır. Çalışma öncesinde etik izin alınmıştır. Verilerin çoğunluğu okul ortamında öğrencilerin kendi sınıflarında toplanmış olup bir kısmı ise bireysel görüşmelerle elde edilmiştir. Sınıf içi uygulamalarda çalışmaya katılmayan öğrenciler kitap okumak, test çözmek gibi kendi eğitsel süreçlerine devam etmişlerdir. Öğrencilerle yapılan görüşmeler yaklaşık 25-30 dakika sürmüştür. Öncelikle öğrencilere araştırmanın amacı ile ilgili kısa bir açıklama yapılmış, yanıtlama sürecinde ise öğrencilerden gelen sorular cevaplanmıştır. Çalışmada ses kaydı alınmamıştır. Katılımcıların sorulara verdikleri cevaplar için içerik analizi yapılmıştır. Sorulara verilen cevaplar iki araştırmacı tarafından ayrıntılı bir şekilde okunarak içerik kodları oluşturulmuştur. Bu okuma ve kodlama işleminde bir veri tablolama programından yararlanılmıştır. Kod listelerinden birbirleriyle ilişkili olanlar bir araya getirilerek tematik kodlama yapılmıştır. Tematik kodlamalarda araştırmanın soruları ile olan iç ve dış tutarlılığa dikkat edilmiştir. Kodlamalar karşılaştırılmış ve Miles ve Huberman'ın "Güvenirlik = Görüş Birliği / Görüş Ayrılığı + Görüş Birliği x 100" formülüyle görüş birliği yüzdesi hesaplanmıştır. Kodlayıcılar arasındaki güvenilirlik katsayısı 0.92 bulunmuştur. Miles ve Huberman'a (1994) göre kodlayıcılar arasındaki güvenilirliğin %80' den fazla olması güvenilirlik için yeterlidir. Oluşturulan temalar araştırma soruları temel alınarak tablolara dönüştürülmüş, içerik kod sıklığı sayısal olarak verilmiş ve ilgili yorumlar yapılmıştır. Öğrenci alıntıları cinsiyetleri de dikkate alınarak Ö1, K, Ö2, E... olarak belirtilmiştir. Araştırma bulgularının katılımcı görüşlerine ilişkin alıntılarla desteklenmesi, yöntem ve örneklem seçiminin ayrıntılı açıklanması, araştırmacıların alana yakınlığı, meslektaş ve katılımcı teyidi, yarı istatistikî bilgiler ve karşılaştırmalar yapılması (Yin, 2011) araştırmanın geçerliğinin ve güvenilirliğinin sağlanması yönündeki çabalara örnek olarak gösterilebilir.

Bulgular

Çalışmada lise öğrencilerinin güdülenmeleriyle ilgili olarak derslere ve ders çalışmaya ilişkin görüşleri, ders çalışmaya güdülenmelerine ilişkin görüşleri, ders çalışmalarını desteklemeleri bakımından yakın çevrelerine ilişkin görüşleri, öğrencilerin okula ilişkin hisleri ve ders çalışmalarının desteklenmesi yönünde okuldan ve öğretmenlerinden beklentilerine ilişkin görüşleri ele alınmıştır.

Öğrencilerin derslere ve ders çalışmaya ilişkin görüşleri Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3. Öğrencilerin Derslere ve Ders Çalışmaya İlişkin Görüşleri

| <i>Temalar</i> | <i>Alt Kodlar</i> | <i>f (%)</i> |
|---|--|--------------|
| Sevilen ve başarılı görülen dersler | Matematik | 31(%27,4) |
| | Resim, Müzik | 2 (%1,7) |
| Öğrencilerin kendilerini başarılı görme nedenleri | Derse ilgi duymaları, sevmeleri | 31(%63) |
| | Öğretmenin eğlenceli anlatımı | 18(%37) |
| Öğrencilerin kendilerini diğer öğrencilerden farklı gördükleri yönler | Farklı stratejiler kullanma | 13(%28,8) |
| | Çok çabalama, azimli hırsı olma | 13(%28,8) |
| | Öğrenme yeteneği, görsel hafıza | 7(%15,5) |
| | Dersi iyi dinleme, odaklanma, soru sorma | 6(%13,3) |
| | Kendine inanma motive etme | 6(%13,3) |
| Öğrencilerin ders çalışırken hissettikleri duygular | Yorgun, kötü, umutsuz, bıkkın, bunalmış, | 26(%26,8) |
| | İdealler, azim, kendini gerçekleştirme | 25(%25,7) |
| | İyi, mutlu, huzurlu, keyifli | 24(%24,7) |
| | Zeki, başarılı | 10(%10,3) |
| | Yeni şeyler öğrenme heyecanı | 6(%6,1) |
| Öğrencilerin ders çalışırken düşündükleri | Gelecekle ilgili planlar, üniversite, meslek | 21(%44,6) |
| | Günlük yaşam, arkadaş, aile vb. | 10(%21,2) |
| | Sınavları kazanamama, ödev yapamama, | 9(%19,1) |
| | Öğrenme stratejileri, öğretmenler | 7(%14,8) |
| Öğrencilerin derslerle ilgili olduğunu gösteren davranışları | Derse katılma (odaklanma, soru sorma) | 19(%39,5) |
| | Test çözme | 11(%22,9) |
| | Düzenli ders çalışma (tekrar, ödev yapma) | 9(%18,7) |
| | Kitap okuma | 5(%10,4) |
| Öğrencilerin derslerle ilgili olmadığını gösteren davranışları | Derste başka şeylerle uğraşma | 12(%33,3) |
| | Cep telefonu ile ilgilenme | 12(%33,3) |
| | Uyuma | 12(%33,3) |

Tablo 3'te lise öğrencilerinin derslere ve ders çalışmaya ilişkin görüşlerine bakıldığında sevindikleri ve kendilerini başarılı gördükleri ilk dersin matematik 3 (%27,4), bu konuda en az tercih bildirilen derslerin ise müzik ve resim 2 (%1,7) olduğu görülmüştür. Öğrenciler, kendilerini başarılı görme nedenleri olarak derse ilgi duymalarını, sevmelerini ve yetenekli olduklarını düşünmelerini 31 (%63) ve öğretmenin verimli, eğlenceli ders anlatmasını 18 (%37) belirtmişlerdir. Öğrenciler kendilerini akademik tutum açısından diğerlerinden ayıran yönler olarak en fazla farklı stratejileri kullanma 13 (%28,8), en az ise kendine inanma ve motive etmeyi 6 (%13,3) belirtmişlerdir. Bu çalışma kapsamında öğrencilere ders çalışırken hissettikleri duygular, düşünceleri ve davranışları sorulmuştur. Öğrencilerin ders çalışırken hissettikleri duyguların önemli bir kısmının olumsuz olduğu (yorgun, kötü, umutsuz, bıkkın, bunalmış vs.) 26 (%26,8), hissettikleri olumlu duygularının ise azim, kendilerini gerçekleştireceklerini hissettikleri 25 (%25,7), 6 (%6,1) öğrenci ise olumlu ya da olumsuz bir şey hissetmediklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin ders çalışırken duygularında olumsuzluk görülürken düşüncelerinde ise daha olumlu oldukları görülmüştür. Öğrenciler ders çalışırken en fazla gelecekle ilgili planlarını, üniversiteyi, meslek edinmeyi 21 (%44,6), en az ise bir sonraki soruları 7 (%14,8) düşündüklerini ifade etmişlerdir. Öğrenciler dersle ilgili olduklarını düşündürten davranışları olarak derse katılmayı 19 (%39,5) belirtirken ilgili olmadıklarını gösteren davranış olarak ise derste başka şeylerle uğraşmayı 12 (%33,3) ifade etmişlerdir.

Lise öğrencilerinin derse ve ders çalışmaya yönelik görüşlerinden en fazla tekrarlanan temalara ilişkin alıntılar şöyledir: *“Ders çalışırken geleceğim için bir şeyler yaptığımı hissederim.”* (Ö21, K). *“Beni diğer öğrencilerden ayıran özelliğim okuduğumu hemen algılamam ve görsel zekânın yüksek olması”* (Ö28, K).

Öğrencilerin derslere ve ders çalışmaya ilişkin görüşleri genel olarak ele alındığında ağırlıklı olarak içsel güdülendikleri, ders çalışırken olumlu duygu ve düşüncelere sahip olmanın yanında bazı olumsuz duygu ve düşüncelere de sahip oldukları söylenebilir. Lise öğrencilerinin güdülenmelerine ilişkin bir diğer boyut ise onların ders çalışmaya güdülenmelerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesidir.

Tablo 4. Öğrencilerin Ders Çalışmaya Güdülenmelerine İlişkin Görüşleri

| <i>Temalar</i> | <i>Alt Kodlar</i> | <i>f (%)</i> |
|---|---|--------------|
| Öğrencileri yeni bir şey öğrenmeye iten unsurlar | Merak/ilgi | 37(%61,6) |
| | Bireysel/kültürel gelişim | 13(%21,6) |
| | Değişen çağa uyum | 5(%8,3) |
| | Gelecekle ilişkilendirme | 5(%8,3) |
| Öğrencilerin ders çalışma için kendilerini güdüleme biçimleri | Gelecekle ilgili hayaller kurma | 36(%40,9) |
| | Ödüllendirme | 16(%18,1) |
| | Öğrenmeyi sevmeye/azimli olmaya çalışma | 15(%17) |
| | Akademik başarıyı tatmış olma | 7(%7,9) |
| | Müzik dinleme | 6(%6,8) |
| Öğrencilerin ders çalışmaya güdülenememe nedenleri | Abur cubur yeme | 5(%5,6) |
| | Moral bozukluğu, yapamama kaygısı | 30(%34,4) |
| | Uykusuzluk, yorgunluk, baş ağrısı | 28(%32,2) |
| | Odaklanamama | 2(%5,7) |

Tablo 4’te öğrencilerin ders çalışmaya güdülenmelerine ilişkin görüşlerine bakıldığında merak, ilgi 37 (%61,6) ve bireysel, kültürel gelişim 13 (%21,6) öne çıkan unsurlardır. Gelecekle ilgili hayaller kurma 36 (%40,9), ödüllendirme 16 (%18,1) öğrencilerin ders çalışmak için kendilerini güdüleme biçimleridir. Öğrenciler ders çalışmaya güdülenememe nedenleri olarak en fazla ergenlikteki duygusallıktan kaynaklanan sebepler, moral bozukluğu, yapamama kaygısı gibi psikolojik sosyal sebepleri 30 (%34,4) gerekçe olarak göstermişlerdir. Bir kısım öğrenci de uykusuzluk, yorgunluk, baş ağrısı gibi fizyolojik sebepleri 28 (%32,2) ve odaklanamamayı da 2 (%5,7) neden olarak belirtmişlerdir. Örnek alıntılar şöyledir: *“Yeni bir şey öğrenmenin bana katacağı şeyleri düşünürüm ama en önemlisi üniversite için gelecek için öğrenmek isterim.”* (Ö15, K). *“Hedeflerimi aklıma getiririm ve kendimi ödüllendiririm”* (Ö19, K). *“Ders çalışmaya güdülenememe nedenlerim, öğretmenlerin anlatış tarzlarının bana göre olmaması, ders hakkında bilgimin az olması ve dersin konularının bana zor geliyor olmasıdır.”* (Ö37, E).

Çalışmaya katılan öğrenciler ders çalışmaya ve güdülenmeye ilişkin olarak ilgi ve merakları gibi bireysel özelliklerini, güdülenme biçimlerinde duyuşsal süreçleri ve güdülenememe nedenlerinde ise moral bozukluğu ve yapamama kaygısı gibi sebeplerin yanında fizyolojik sebepleri belirtmişlerdir.

Öğrencilerin güdülenmelerinde ve ders çalışmalarında öğretmenler, okul yönetimi, arkadaşlar ve ailelerinin etkilerine ilişkin görüşleri Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Öğrencilerin Ders Çalışmalarını Desteklemeleri Bakımından Yakın Çevrelerine İlişkin Görüşleri

| <i>Temalar</i> | <i>Alt Kodlar</i> | <i>f (%)</i> |
|----------------|--|--------------|
| Öğretmenler | Mesleki yönden başarılı ise destekliyor | 42(%40) |
| | Olumlu kişilik özelliklerine sahipse destekliyor | 31(%29,5) |
| | İletişim becerileri güçlüyse destekliyor | 17(%16,1) |
| | Olumsuz özelliklere sahipse desteklemiyor | 15(%14,2) |
| Okul yönetimi | Öğrenme atmosferi oluşturmak için çaba harcıyor | 37(%53,6) |
| | Desteklemiyor. Okulun problemlerine odaklanmıyor | 28(%40,5) |
| Arkadaşlar | Arkadaşlar iyi ve başarılı ise olumlu etkiliyor | 32(%69,5) |
| | Arkadaş ortamı kötü ise olumsuz etkiliyor | 10(%21,7) |
| Aileler | Aile etkili ise destek verir, güdüler, güven verir | 46(%93,8) |
| | Aile etkisiz ise baskı kurar, başkalarını örnek gösterir | 3(%6,1) |

Tablo 5'te öğrencilerin ders çalışmalarını desteklemeleri bakımından yakın çevrelerine ilişkin görüşlerine bakıldığında öğrenciler öğretmenlerinin mesleki açıdan başarılı 42 (%40) ve olumlu kişilik özelliklerine sahip 31 (%29,5) iseler desteklediklerini, etkili ders anlatmama, öğrencilere ilgisiz davranma gibi özelliklere sahip iseler 15 (%14,2) desteklemediklerini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin önemli bir kısmı yöneticilerin öğrenme atmosferi oluşturmak için çabaladıklarını 37 (%53,6) belirtirken diğerleri ise yöneticilerin okul problemlerine odaklanmama, ceza odaklı disiplin sergileme 28 (%40,5) gibi nedenlerle desteklemediklerini belirtmiştir. Arkadaşlar açısından durum değerlendirildiğinde 32 (%69,5) öğrenci, arkadaşları iyi ve başarılı iseler olumlu etkilendiklerini, 10 (%21,7) öğrenci arkadaş ortamı kötü ise olumsuz etkilendiklerini, 4 (%8,6) öğrenci ise arkadaşlarından etkilenmediklerini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin tamamına yakını 46 (%93,8) güven verme, çocuğunu olduğu gibi kabul etme gibi tutumlarından dolayı aileleri tarafından desteklendiklerini ifade ederken, 3 (%6,12) öğrenci ise baskı kurma, başkalarını örnek gösterme gibi tutumlarından dolayı desteklenmediklerini ifade etmişlerdir. Örnek alıntılar şöyledir: “Öğretmenimin disiplinli ve anlayışlı olması, bir şeylerimi paylaşabilemem, benimle ilgilenmesi bana katkı sağlıyor.” (Ö42, K). “Okul idaremizin öğrenci başarıları hakkında öğrencilerle ilgilendiklerini, onları bilinçlendirdiklerini ve sorunlarını dinlediklerini düşünüyorum.” (Ö13, K). “İnsanın arkadaşı nasılsa insan zamanla ona benzer. Eğer arkadaşları derslerle ilgilenmezlerse o kişi de zamanla dersten uzaklaşacaktır” (Ö23, E). “Aile çocuğu etkiler, yoğun baskı yapmamalı, çocuğa güvenmeliler, ödüller teşvik eder, aile bu konuda dengeli davranmalı” (Ö52, E).

Öğrencilerin ders çalışma ve güdülenmelerinde önemli öğelerden birisi de yakın sosyal çevreleridir. Çalışmaya katılan öğrenciler güdülenmelerinde öğretmenlerinin mesleki yeterliliklerini ve olumlu kişisel özelliklerini, iletişim becerilerini vurgularken okul yönetiminde ise olumlu atmosfer yaratmalarını vurgulamışlardır. Olumlu arkadaşların kendilerini güdülediklerini, etkili ailenin ise destek ve güven verdiğini ifade etmişlerdir. Tablo 6'da ise öğrencilerin okula ilişkin hisleri ve ders çalışmalarının desteklenmesi yönünde okuldan ve öğretmenlerinden beklentilerine ilişkin görüşlerine yer verilmiştir.

Tablo 6. Öğrencilerin Okula İlişkin Hisleri ve Ders Çalışmalarının Desteklenmesi Yönünde Okuldan ve Öğretmenlerinden Beklentilerine İlişkin Görüşleri

| Temalar | Alt Kodlar | f (%) |
|--|---|-----------|
| Okulda hissettikleri duygular | Olumsuz: Yorgun, uykulu, sıkılmış, zindana girmiş... | 23(%46) |
| | Olumlu: Öğrenmek heyecanı, rahat, sorumlu... | 16(%32) |
| | Hem olumlu hem de olumsuz: Uykulu, iyi / yorgun... | 11(%22) |
| Öğrencilerin okuldan beklentileri | Kişisel, sosyal gelişim desteği: Eğitim, etkinlik, ortam... | 28(%60,8) |
| | Sınavlara hazırlık desteği: Ek ders ve kurslar... | 13(%28,2) |
| | Ekonomik destek: Kitap, kırtasiye desteği, ulaşım... | 5(%10,8) |
| Öğrencilerin öğretmenlerden beklentileri | Etkili öğretim | 22(%51,1) |
| | Etkili iletişim | 16(%37,2) |
| | Etkili değerlendirme | 5(%11,6) |

Tablo 6’da öğrencilerin okula ilişkin hisleri ve ders çalışmalarının desteklenmesi yönünde okuldan ve öğretmenlerden beklentilerine bakıldığında okula geldiklerinde öğrencilerin yorgun, uykulu, sıkılmış 23 (%46) gibi ağırlıklı olarak olumsuz duygular; olumlu duygular olarak da mutlu, motive, derse hazır 16 (%32) hissettikleri, 11 (%22) öğrencinin ise hem olumlu hem de olumsuz duygular hissettikleri görülmüştür. Öğrenciler ders çalışmalarının desteklenmesi yönünde okuldan beklentilerini kişisel, sosyal gelişimi destekleme 28 (%60,8), sınavlara hazırlık 13 (%28,2) ve ekonomik destek 5 (%10,8) şeklinde ifade ederken, öğretmenlerden beklentilerini ise etkili öğretim 22 (%51,1), etkili iletişim 16 (%37,2) ve etkili değerlendirme 5 (%11,6) şeklinde ifade etmişlerdir. İlgili alıntılar şöyledir: “Okula geldiğimde derse hazır ve motive hissediyorum.” (Ö17, E). “Okula geldiğimde yorgun, mutsuz ve sıkılmış hissediyorum.” (Ö34, K). “Okuldan sosyal alanda özgüven verici etkinlikler bekliyorum.” (Ö7, K). “Okuldan öğrencilerin kendilerini başarılı ve mutlu hissettiği ortam bekliyorum.” (Ö44, K). “Öğretmenlerden dersi sıkıcı anlatmamalarını, farklı yöntemlerle derse dikkat çekmelerini ve öğrenciye fırsat sunmalarını bekliyorum.” (Ö52, E).

Öğrencilerin güdülenmelerinde duyguların ve beklentilerin de önemli yeri vardır. Çalışma bulgularından öğrencilerin ağırlıklı olarak okulda yorgun, uykulu, sıkılmış gibi olumsuz duygular hissettikleri görülürken kendilerinin kişisel-sosyal, sınava hazırlık ve ekonomik açılardan desteklenmelerini bekledikleri anlaşılmaktadır. Öğrenciler öğretmenlerinden ise öğretimi, iletişimi ve değerlendirmeyi etkili bir şekilde gerçekleştirmelerini beklediklerini ifade etmişlerdir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Lise öğrencilerinin çoğunlukla sevdikleri ve başarılı olduklarını düşündükleri ders matematiktir. Müzik ve Resim dersleri ise öğrenciler tarafından en az sevilen ve başarılı olunan derslerdir. Yavuz, Gülmez ve Özkara (2016) ile Şen ve Özgün-Koca’nın (2005) çalışmalarında da benzer bulgulara rastlanmıştır. Bu durum öğrencilerin mesleki tercihleri ve gelecekteki beklentilerinin karşılanmasında matematiğin ağırlıklı yerinin olmasıyla ilişkilendirilebilir.

Öğrenciler dersleri sevmeye ve derslerde başarılı olmalarını öncelikle kendilerinden kaynaklanan derse ilgi duyma, yetenekli olma gibi nedenlere, daha sonra da derse verimli, eğlenceli anlatma, etkili yöntem ve teknik kullanma gibi öğretmenden kaynaklanan nedenlere bağlamışlardır. Öğrenciler ders çalışma konusunda kendilerini diğer öğrencilerden farklı görmektedirler. Bunun nedeni olarak da farklı stratejiler kullanma, çok çabalamama, azimli olma, öğrenme yeteneklerini geliştirme, görsel hafıza kullanma gibi özelliklerini öne sürmüşlerdir. Başarılı olduğunu düşünen öğrenciler başarısız olduğunu düşünenlere göre daha fazla bilişsel strateji kullanmakta ve daha azimli olmaktadır (Pintrich ve de Groot, 1990).

Öğrencilerin önemli bir kısmı ders çalışırken kendilerini “yorgun, kötü, umutsuz, bıkkın” gibi tanımlamalarla olumsuz hissettiklerini belirtmişlerdir. Bununla birlikte aynı durumda olumlu hissettiklerini söyleyen öğrenciler de bulunmaktadır. Katılımcıların çoğunlukla resim, müzik gibi dersleri sevmemeleri, sosyal, eğitsel ve kültürel etkinliklere az oranda katılmaları, az sayıda öğrencinin kitap okuması, az oranda bilim insanlarını model almaları (çalışma grubu kişisel bilgi verileri) gibi sonuçlar, öğrencilerin ders çalışırken kendilerini neden kötü hissettiklerini açıklayabilir. Yapılan çalışma öğrencilerin sosyal etkinliklere katılmaları ile duygusal denge durumları arasında pozitif yönlü ilişkiyi vurgulamaktadır (Acar, 2017). Sınav odaklı çalışmanın, sadece akademik başarı elde ederek kendini gerçekleştirmenin insan doğası ile uyumlu olduğu düşünülemez. Çünkü kendini gerçekleştirme bireylerin potansiyellerini ortaya koymalarını ve kendini olduğu gibi kabul etme, yaratıcı ve esnek olma gibi bazı kişilik özelliklerini de kapsamaktadır (Bacanlı, 2019). Ergenler (özellikle 7. 8. 11. ve 12. sınıflar) kendilerini boş zamanlarında da ders çalışmak, test çözmek zorunda hissettiklerini ifade etmektedirler. Eğitim süreçlerinde akademik gelişmelerinin desteklenmesinin yanında psikososyal ve yaratıcılık bakımından gelişmeleri için yeteri kadar fırsat bulamadıkları görülmektedir. Akademik başarı kaygısı ve baskısı ergenin kendini özgürce ifade etmesine imkân vermemektedir (Aslan ve Cansever, 2012). Bu bağlamda bir kısım öğrencinin ders çalışırken olumsuz duygular içinde olmaları doğaldır.

Öğrenciler ders çalışırken ağırlıklı olarak üniversiteye gitme, meslek edinme gibi gelecekle ilgili planlarını, günlük yaşamlarını, arkadaşlarını, ailelerini düşünmektedirler. Bunun yanında üniversiteyi kazanamama, ödevleri yapamama, hata yapma gibi olumsuz düşüncelere kapılan öğrenciler de bulunmaktadır. Öğrencilerin duygu ve düşüncelerinin birbiriyle uyumlu olduğu görülmektedir. Öğrencilerin akademik ve mesleki gelecek kaygıları ile ilgili bu sonuçları destekleyen benzer çalışmalar bulunmaktadır (Aydın ve Çiftel, 2013; Çiftçi-Arıdağ ve Ünsal-Seydooğulları, 2019; Dursun ve Özkan, 2019).

Öğrencilerin “derse katılma, test çözmeye, düzenli ders çalışma” gibi davranışları eğitsel gelişim ve eğitsel rehberlik açısından önemli davranışlardır. Öğrencilerin bu konuda içgörü sahibi olduklarını

ifade edilebilir. Çelik, Toraman ve Çelik (2018), lise öğrencileri ile yaptıkları çalışmada genel akademik başarı ile bilişsel katılım arasında pozitif yönde, yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğunu; bilişsel katılmama düzeyi arttıkça da akademik başarının azaldığını ortaya koymuşlardır. Yavuz vd. (2016), Fen lisesi öğrencilerinin akademik çalışmaları ile ilgili deneyimlerini değerlendirmişlerdir. Sonuçta öğrencilerin çeşitli öğrenme teknikleri kullandıklarını, ders dinleme, test çözme, not alma, ezberleme, tekrar yapma, kodlama, uygulama ve kendini odaklama için çaba harcadıklarını bulmuşlardır. Her iki çalışmanın sonuçları araştırma sonuçları ile uyumludur. Günümüzde öğretmenlerin zaman zaman gözlemedikleri “öğrencilerin ders esnasında başka şeylerle uğraşma ve uyuma” gibi davranışları bu çalışmada da bir kısım öğrencinin derse olan ilgisizliklerine verdikleri örnekler arasındadır. Siyez’in (2009) çalışmasında lisede en sık karşılaşılan istenmeyen öğrenci davranışları arasında çalışma sonuçları ile benzerlikler görülmüştür.

Öğrencilerin bir kısmı kendilerini öğrenmeye iten unsurlar olarak merak, ilgi, bireysel, kültürel gelişim, çağa uyum ihtiyacı ve gelecekle ilgili düşünceleri olduğunu öne sürmüşlerdir. Öğrenciler gelecekle ilgili hayaller kurma, kendini ödüllendirme, öğrenmeyi sevme ve azimli olmaya çaba harcama gibi kendilerini güdüleme biçimlerinden söz etmişlerdir. Bu sonuçlar Van Calster vd.’nin (1987) lise öğrencilerinin geleceğe yönelik tutumları ile başarılı olmayı bir araç olarak algılamaları yönündeki çalışma sonuçları ile örtüşmektedir. Kendini yönlendirme ruhsal durum yönetimi ve izleme, çalışmaya güdülenme bağlamında başarılı stratejilerdir (Thomas, 1993).

Öğrencilerin bir kısmı ders çalışmaya güdülenememe nedeni olarak moral bozukluğu, sınav kaygısı, ailesel problemler gibi psikolojik ve sosyal nedenleri; uykusuzluk, yorgunluk, baş ağrısı, açlık gibi fiziksel nedenleri ileri sürmüşlerdir. Bu durum benmerkezci eğilimden dolayı duygularda yoğunlaşma, fiziksel değişimin hızına bilişsel ve duyuşsal olarak da ayak uyduramama gibi ergenlik döneminin özellikleri ile açıklanabilir. Bunun yanında öğrenciler ders çalışmak yerine müzik dinleme gibi ders dışı etkinlikleri yapmak istediklerini belirterek derslerin verimsizliğinden, konuların zorluğundan ve odaklanamamaktan söz ederek bir biçimde okullardaki ortamı yansıtmışlardır. Öğrencilerin bir kısmı okula geldiklerinde kendilerini yorgun, uykulu, bir kısmı ise mutlu, derse güdülenmiş hissettiklerini belirtirken, bir kısmı ise her iki duyguyu aynı anda yaşadıklarını söylemişlerdir. Benzer olarak Özdemir’in (2012) çalışmasında, lise öğrencileri okulu baskı yeri olarak algılamaktadır; Gülcemal’in (2019), çalışmasında ise öğrencilerin okula yönelik tutumlarının olumlu yönde olduğu belirtilmiştir.

Öğretmenlerin mesleki ve kişisel anlamda olumlu özelliklerinin olması, öğrencilerin çalışmalarını olumlu etkilemektedir. Alan yazında benzer çalışmalara rastlanmıştır (Altun ve Çakan, 2008; Bakioğlu ve Salduz, 2014; Ercan, 2001). Öğrencilerin bir kısmı okul idarecilerinin öğrenme atmosferi oluşturmakta çaba harcadıklarını, problemlere odaklanmadıklarını, ceza odaklı disiplin

anlayışı benimsediklerini bildirmişlerdir. Öğrenciler idarecilerden başarılı ve mutlu hissedecekleri bir atmosfer yaratmalarını, sosyal beceri, güdülenme eğitimi ve sınavlara hazırlık desteği vermelerini beklemektedirler. Benzer beklentiler ve algılar çeşitli çalışmalarda da görülmüştür (Osmanoğlu ve Yaşa, 2018; Özdemir, 2012). Bununla birlikte Neel ve Fuligni'nin (2013) lise yıllarında okula olan aidiyet duygusunun değiştiğini ve bu değişimin akademik başarı ve güdülenme ile ilişkisini incelemişlerdir. Çalışmada ifade edilen aidiyet duygusunun öğrencinin akademik başarısını ve güdülenmesini sürdürmede etkili olduğu bulgusu bu çalışmanın sonuçlarıyla uyumludur. Bu bağlamda değerlendirildiğinde öğrencilerin okulda kendilerini iyi hissetmek istemeleri, okula aidiyet duyguları ile ilişkilendirilebilir.

Öğrencilerin çoğu, başarılı arkadaşlarının kendilerini güdülediğini belirtilirken bazı öğrenciler ise olumsuz arkadaş ortamının kendilerini olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. Bu çalışmaya benzer olarak Steinberg (2007), arkadaşları tarafından akademik başarıları desteklenen ergenlerin desteklenmeyen ergenlere göre daha iyi performans sergilediklerini gözlemlemiştir. Fredricks, Blumenfeld ve Paris (2004) de, öğrencilerin öğretmenlerinden ve akranlarından destek aldıklarında akademik başarılarının olumlu yönde etkilendiğini ortaya koymuşlardır. Öğrencilerin tamamına yakını ailelerinin destek ve güven verdiklerini, anlayışlı ve hoşgörülü olduklarını ve kendilerini oldukları gibi kabul ettiklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin bir kısmı ise ailelerinin üzerlerinde baskı kurmalarının, kendilerini başkalarıyla kıyaslamalarının ders çalışmaya yönelik güdülenme düşüklüğüne yol açtığını söylemişlerdir. Çalışmalarda çocuklarının eğitimine yüksek oranda katılan ailelerin ergenliklerinde de ilgilenmeyi sürdürdüklerini ve gençlerin daha iyi bir performans sergilediklerini vurgulamaktadır (Kapıkıran ve Özgüngör, 2009; Steinberg, 2007; Toth ve Rudas, 2012; Yavuz vd., 2016). Sonuç olarak kendilerine gelecekle ilgili hedefler koyan, kendi öğrenmesi üzerine düşünen, kısaca içsel olarak güdülenebilen öğrenciler ders çalışmayı başarmaktadırlar. Öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklar düşünüldüğünde her öğrencinin aynı şekilde ders çalışmaya güdülenmesi beklenemez. Bu koşullarda okul, öğretmen, yönetici, arkadaş, aile çevresi ve rehberlik servisinin desteğinin belirleyici rol oynadığı söylenebilir.

Öğrenme çevresinde yer alan paydaşlar eğitsel ve sosyal sorumluluk bilinci içinde birbirleri ile iş birliği yapmalıdırlar. Bu bağlamda, eğitim kurumlarının öğrencilerin ders çalışmaları için gerekli olan içsel ve dışsal güdülenmelerini destekleyici öğretim programları, etkili öğrenme ve öğretme ortamları hazırlamaları, diğer paydaşlarla iş birliği yapmaları, ders dışı sosyal, sanatsal etkinlikler planlamaları ve yoğun ders çalışma zamanlarında öğrencilere ihtiyaçları olan rehberlik ve psikolojik danışmanlık desteği sağlamaları önerilmektedir. Öğretmenlerin derslerinde öğrenmeyi destekleyici, öğrenci katılımını artırıcı yöntem ve tekniklere yer vermelerinin öğrencilerin ders çalışmalarında ve güdülenmelerinde etkili olacağı düşünülmektedir.

Kaynaklar

- Acar, R. (2017). *Mardin il bölgesinde okullardaki sosyal etkinliklerin (tiyatro, müzik, spor, dans, şenlikler) lise dönemi ergen (14-18 yaş) kişiliğe etkileri*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Altun, S., & Çakan, M. (2008). Öğrencilerin sınav başarılarına etki eden faktörler: LGS/ÖSS sınavlarındaki başarılı iller örneği. *İlköğretim Online Dergisi*, 7(1), 157-173.
- Aslan, N., & Cansever, B. A. (2012). Ergenlerin boş zaman değerlendirme algısı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 23-35.
- Aydemir, M., & Karaman, S. (2017). Üstbilişsel etkinliklerin uzaktan eğitim öğrencilerinin üstbilişsel seviyeleri ve ders çalışma süreçleri açısından incelenmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 7(2), 18-40.
- Aydın, O., & Çiftel, N. (2013). Ortaöğretim kurumlarına devam eden öğrencilerin akademik ve mesleki gelecek kaygılarının incelenmesi. *İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(3), 129-166.
- Aytaç, B. (2008). *Ticaret meslek liselerinde okuyan öğrencilerin yüksek öğretime yönelik motivasyon düzeylerinin araştırılması*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Babaoğlu, E., Çelik, E., & Nalbant, A. (2018). İdeal öğrenci velisi üzerine nitel bir çalışma. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9(1), 51-65.
- Bacanlı, H. (2019). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Pegem.
- Bakioğlu, A., & Salduz, E. (2014). Öğretmenlerin hesap verebilirliklerini öğrencilerin akademik başarıları açısından değerlendirmeleri. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 40(40),13-29.
- Bean, R. A., Bush, K. R., McKenry, P. C., & Wilson, S. M. (2003). The impact of parental, support, behavioral control, and psychological control on the academic achievement and self-esteem of African-American and European American adolescents. *Journal of Adolescent Research*, 18(5), 523-541.
- Bedrova, E., & Leogn, D. J. (2010). *Zihin araçları: Erken çocukluk eğitiminde Vygotsky yaklaşımı* (G. Haktanır, Çev.). Ankara: Anı.
- Britner, S. L. (2008). Motivation in high school science students: A comparison of gender differences in life, physical, and earth science classes. *Journal of Research in Science Teaching: The Official Journal of the National Association for Research in Science Teaching*, 45(8), 955-970.
- Cheng, H., & Furnham, A. (2002). Personality, peer relations, and self-confidence as predictors of happiness and loneliness. *Journal of Adolescence*, 25(3), 327-340.
- Cüceloğlu, D. (1994). *İnsan ve davranışı*. İstanbul: Remzi.

- Çakır, E. (2006). *Anadolu öğretmen liselerinde okuyan öğrencilerin depresyon ve motivasyon düzeyleri*. (Yüksek lisans tezi.) <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Çelik, S., Toraman, S. Ö., & Çelik, K. (2018). Öğrenci başarısının derse katılım ve öğretmen yakınlığıyla ilişkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(1), 209-217.
- Çiftçi-Arıdağ, N., & Ünsal-Seydoğulları, S. (2019). Lise öğrencilerinin yaşam doyumu ve yılmazlık düzeylerinin anne-baba tutumlarıyla ilişkisi açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(4), 1037-1060. doi: [10.16986/HUJE.2018038527](https://doi.org/10.16986/HUJE.2018038527)
- Demir, Ö. (2013). Öğretmen adaylarının ders çalışma sırasında bilişsel farkındalık becerilerini kullanma düzeylerinin incelenmesi: Nitel bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44(44), 133-148.
- Derman, O. (2008). Ergenlerde psikososyal gelişim. *Adolesan Sağlığı II Sempozyum Dizisi*, 63(1), 19-21.
- Deryakulu, D. (2004). Üniversite öğrencilerinin öğrenme ve ders çalışma stratejileri ile epistemolojik inançları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 10(2), 230-249.
- Dursun, A., & Özkan, M. S. (2019). Ergenlerin gelecek kaygıları ile psikolojik sağlımlıkları arasındaki ilişkide yaşam doyumunun aracı rolü. *Yaşam Becerileri Psikoloji Dergisi*, 3(5), 23-37.
- Ercan, L. (2001). Ergenlik döneminde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 9(2), 47-58.
- Erdem, A. R., & Şimşek, N. (2009). İlköğretim okulu yöneticilerinin eğitim öğretime katkı sağlamada öğrenci velilerini okula çekme başarısı. *İlköğretim Online*, 8(2), 357-378.
- Erikson, E. (1984). *İnsanın sekiz çağı* (T. Bedirhan, Çev.). Ankara: Birey ve Toplum.
- Eryılmaz, A. (2009). *Okulda motivasyon ve amotivasyon: Planlı Çalışma*. X. Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresinde sunulmuş bildiri, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Eryılmaz, A. (2010). Ergenlerde öznel iyi oluşu artırma stratejilerini kullanma ile akademik motivasyon arasındaki ilişki. *Klinik Psikiyatri*, 13, 77-84.
- Fan, W., & Wolters, C. A. (2014). School motivation and high school dropout: The mediating role of educational expectation. *British Journal of Educational Psychology*, 84(1), 22-39.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring a new area of cognitive developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906-911.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109.
- Geçtan, E. (1988). *Çağdaş yaşam ve normal dışı davranışlar*. İstanbul: Remzi.

- Geldard, K., & Geldard, D. (2017). *Ergenler ve gençlerle psikolojik danışma* (M. Pişkin, Çev. Ed.). Ankara: Nobel.
- Gülcemal, E. (2019). *Okula yönelik tutum ve okul algısının öğrencilerin okulu kırma davranışı ile ilişkisi* (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- İncirci, A., İlğan, A., Sirem, Ö., & Bozkurt, S. (2017). Ortaöğretim destekleme ve yetiştirme kurslarına ilişkin öğrenci görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*(42), 50-68.
- Johnson, A. P. (2014). *Eylem araştırması el kitabı* (Y. Uzuner, & M. Anay-Özten, Çev. Ed.) Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kapıkıran, Ş., & Özgüngör, S. (2009). Ergenlerin sosyal destek düzeylerinin akademik başarı ve güdülenme düzeyi ile ilişkileri. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 16(1), 21-30.
- Kaplan, A., & Duran, M. (2016). Ortaokul öğrencilerinin matematik dersine çalışma sürecinde üstbilişsel farkındalık düzeylerinin karşılaştırılması. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 417-445.
- Karlı, İ. (2019). *Güzel sanatlar liseleri müzik bölümü öğrencilerinin bireysel ses eğitimi dersine yönelik motivasyon düzeylerinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Maehr, M. L., & Meyer, H. A. (1997). Understanding motivation and schooling: Where we've been, were we are, and where we need to go. *Educational Psychology Review*, 19(4), 1-39.
- Maslow, A. (1979). *The journals of Abraham Maslow*. J. Lowry (Ed.). Monterey, CA: Brooks/Cole.
- Maton, K. I., Hrabowski, F. A., & Greif, G. L. (1998). Preparing the way: A qualitative study of high-achieving African American males and the role of the family. *American Journal of Community Psychology*, 26(4), 639-668.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Morgan, C. T. (1993). *Psikolojiye giriş* (10. Baskı.) (S. Karakaş, Çev.) Ankara: Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yayınları.
- Neel, C. G. O., & Fuligni, A. (2013). A longitudinal study of school belonging and academic motivation across high school. *Child Development*, 84(2), 678-692.
- Osmanoğlu, A. E., & Yaşa, R. (2018). Lise öğrencilerinin okul ortamlarından beklentileri. *Turkish Studies*, 13(19), 1291-1312.
- Özdemir, M. (2012). Lise öğrencilerinin metaforik okul algılarının çeşitli değişkenler bakımından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 37(163), 96-109.

- Pintrich, P. R., & de Groot, E. A. M. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology, 82*, 33-40. <https://trace.tennessee.edu/internationaleducation/vol38/iss1/11> sayfasından erişilmiştir.
- Santrock, J. W. (2018). *Eğitim psikolojisi* (D. M. Siyez, Çev. Ed.). Ankara: Nobel.
- Schunk, D. H. (2009). *Öğrenme teorileri* (M. Şahin, Çev. Ed.). Ankara: Nobel.
- Siyez, D. M. (2009). Liselerde görev yapan öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik algıları ve tepkileri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 25*(25), 67-80.
- Slavin, R. E. (2017). *Eğitim psikolojisi* (G. Yüksel, Çev. Ed.). Ankara: Nobel.
- Steinberg, L. (2007). *Ergenlik* (F. Çok, Çev.). Ankara: İmge.
- Subaşı, G. (2000). Verimli ders çalışma alışkanlıkları eğitiminin akademik başarı, akademik benlik kavramı ve çalışma alışkanlıklarına etkisi. *Eğitim ve Bilim, 25*(117), 50-56.
- Şen, A. İ., & Özgün-Koca, A. (2005). Orta öğretim öğrencilerinin matematik ve fen derslerine yönelik olan olumlu tutumları ve nedenleri. *Eurasian Journal of Educational Research, 18*, 186-201.
- Tekkurşun-Demir, G., & Cicioğlu, H. İ. (2019). Fiziksel aktiviteye katılım motivasyonu ile dijital oyun oynama motivasyonu arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Spormetre, 17*(3), 23-34.
- Thomas, A. (1993). *Study skills*. Eugene, Oregon: Oregon School Study Council, University of Oregon. (Eric Document Reproduction Service No. ED 355 616).
- Toth, P., & Rudas, I. J. (2012). The examination of the learning variables of students at secondary vocational schools. *International Journal of Innovative Interdisciplinary Research, 3*, 68-81.
- Uluğ, F. (2000). *Okulda başarı: Etkili öğrenme ve ders çalışma yöntemleri* (7. Basım). İstanbul: Remzi.
- Van Calster, K., Lens, W., & Nuttin, J. R. (1987). Affective attitude toward the personal future: Impact on motivation in high school boys. *The American Journal of Psychology, 100*, 1-13.
- Weiner, B. (1990). History of motivational research in education. *Journal of Educational Psychology, 82*(4), 616-622.
- Yalın-Uçar, M. (2016). *Lise öğrencilerinin motivasyon kaynakları ve karar verme stratejileri*. (Yüksek lisans tezi.) <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Yanık, S. N. (2020). *Eğitim ve mekân ilişkisi üzerine bir inceleme*. (Yüksek lisans tezi.) <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Yavuz, H. (2014). *Mesleki açık öğretim lisesi öğrencilerinin sunulan hizmetlerin etkililiği konusunda görüşleri ve motivasyon düzeyleri*. (Yüksek lisans tezi.) <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Yavuz, M., Gülmez, D., & Özkaral, T. C. (2016). Fen lisesi öğrencilerinin akademik başarıları ile ilgili deneyimlerinin değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 24*(4), 1655-1672.

- Yazıcı, D. (2017). Güzel sanatlar lisesi öğrencilerinin alan dışı ders başarılarının incelenmesi (Nevit Kodallı Güzel Sanatlar Lisesi örneği). *Uluslararası Kültürel ve Sosyal Araştırmalar Dergisi (UKSAD)*, 3(2), 282-299.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. Baskı). Ankara: Seçkin.
- Yıldırım, A., Doğanay, A., & Türkoğlu, A. (2000). *Okulda başarı için ders çalışma ve öğrenme yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yılmaz, E. (2013). Lise öğrencilerinin İngilizce dersi motivasyon düzeylerinin ve motivasyon tiplerinin belirlenmesi. *Karaelmas Journal of Educational Sciences*, 1, 130-139.
- Yin, R. (2011). *Qualitative research from start to finish*. New York: The Guilford Press.

Extended Summary

Studying is the effective use of certain techniques by students due to learning anxiety. There is a cognitive, physical, and psychosocial change during adolescence. The physical appearance changes rapidly during adolescence. High school students participating in this study experience the middle and late stages of adolescence.

The research aims to determine the high school students' opinions on motivation and support to study and was carried out in the phenomenological research design, one of the qualitative research types. In this study, the study group was determined by the easily accessible case sampling method, one of the purposeful sampling methods. The study group consists of a total of 52 students, 37 girls and 15 boys, who study in Ankara Polatlı Duatepe Anatolian High School (Female = 3, Male = 5), Ankara Gölbaşı Ahmet Alper Dinçer Anatolian High School (Girl = 13, Male = 3), Konya Cihanbeyli Necip Fazıl Kısakürek Anatolian High School (Girl = 21, Male = 5), Ankara Sıhhiye Atatürk High School (1 Male), and Ankara Bahçelievler Anatolian High School (1 Male) during the 2019/2020 academic year.

In this study, the data was collected with a form consisting of open-ended questions. During the preparation of the questions, a literature review was carried out on all factors affecting the course studies of high school students, especially motivation. In the open-ended question form, students' comprehensive personal information such as extracurricular activities, socio/cultural, and educational activities they participated in were asked, as well as questions about the meaning that students attribute to study, people who support and motivate course studies, working environments, etc. Some examples of open-ended questions used in the form are as follows: What do you feel/think while studying? What are the factors that motivate you to study? Is there anyone around you who supports your study? If so, how do they support you? What are your thoughts and expectations about studying and the environment? The students answered the questions voluntarily. The data were collected in the

students' own classes in the school environment, and it took approximately 25-30 minutes. Before the interviews, a short explanation was made to the students about the purpose of the research, and the questions from the students were answered. Thematic coding was made by bringing together the related ones from the code lists. In thematic coding, internal and external consistency with the research questions was considered. The coding was compared, and the consensus percentage was calculated using the formula "Reliability = Agreement / Disagreement + Agreement x 100".

In this study, the views of adolescent high school students about studying, being supported, and motivation were examined. Students mostly like and think they are successful at decisive courses in university exam success such as Mathematics. Music and art lessons were stated as the least liked and the least successful lessons by the students. Similarly, in Yavuz, Gülmez, and Özkara's (2016) study, science high school students stated that their favorite course was mathematics, and they stated that the lessons they do not like are painting-music-physical education, and English. Also, in the study of Şen and Özgün-Koca (2005), it was observed that students displayed a positive attitude towards science and mathematics lessons. When considering the rankings and results, it can be thought that they do not attach importance to art and music lessons as much as others. This situation can be explained by the fact that the education system is exam-oriented.

Students like and be successful in the lessons primarily due to the reasons such as being interested in the lesson and being talented; later on, they attributed the lesson to the reasons arising from the teacher, such as efficient and entertaining teaching, effective method, and technique used. Students see themselves differently from other students in studying. The reason for this is; they stated features such as using different strategies, striving more, being determined, developing learning abilities, and using visual memory. It can be thought that affective characteristics such as perseverance and cognitive strategies for academic success play a role in adolescents' self-seeking and identity formation journeys.

In this study, it was tried to question how students were motivated to study. According to the results, a significant portion of the students stated that they felt negative while studying by describing them as "tired, bad, hopeless, and bored". However, most of the other students stated that they felt positive. High school students develop a sense of determination and realizing their dreams and themselves while fulfilling their educational tasks in a developmental sense. On the other hand, the participants mostly do not like lessons such as painting and music, participate in social, educational, and cultural activities very little, few students read books, and take scientists as a model (study group personal information data). Such results may explain why students feel bad while studying. The exam-oriented study and self-actualization by achieving academic success cannot be considered compatible with human nature.

While studying, students mainly think about their future plans such as going to university and acquiring a profession, their daily lives, their friends, and their families. Besides, some students have negative thoughts such as not being able to pass the university entrance exam, not being able to do homework, and making mistakes. It is seen that the feelings and thoughts of the students are compatible with each other. There are similar studies supporting these results regarding students' academic and professional future concerns (Aydın & Çiftel, 2013; Çiftçi-Arıdağ & Ünsal-Seydoğulları, 2019; Dursun & Özkan, 2019).

Why some students are not motivated to study is one of the questions. Some of the students, on the other hand, attribute psychological and social reasons such as morale, inability to do and exam anxiety, family problems, and physical causes such as insomnia, fatigue, headache, and hunger as the reason for not being motivated to study. It can be stated that these reasons stem from the characteristics of adolescence such as intense emotion, excessive feeling of these emotions due to the egocentric tendency, and cognitive and affective inability to adapt to rapidly changing physical changes. Besides, the students stated that they want to do extracurricular activities such as listening to music instead of studying. By stating the inefficiency of the lessons, the difficulty of the subjects, and therefore not being able to focus, they almost reflected the situation in schools. How students feel when they come to school can also be considered as one of the dimensions that need to be addressed while examining motivation. In this study, a significant portion of the students stated that when they came to school, they felt tired, sleepy, bored, as if they had entered the prison, while some of the students stated that they felt happy, motivated, ready to take lessons and learn new things, while some of them stated that they felt both emotions at the same time. Similarly, in Özdemir's study (2012), Anatolian high school students perceive the school as a place of pressure. In Gülcemal's (2019) study, it was determined that Science High School students developed a more positive attitude towards school than other school types.

In the study, the opinions of the students about their close environment in terms of supporting them in course studies were also included. Undoubtedly, teachers, school management, friends, and family are important in motivating students. In this study, teachers' having positive qualities in professional and personal terms and having communication skills are stated as teacher characteristics that increase students' motivation. Students stated that their motivation for the lesson would increase when their teachers fulfill students' expectations in terms of effective teaching, communication, and evaluation. It is known that teacher quality is an important factor in the academic success of students, so there are studies supporting this result (Altun & Çakan, 2008; Bakioğlu & Salduz, 2014; Ercan, 2001).

As a result; students who set goals for the future for themselves, who have a curiosity to learn, who reflect on their own learning, in short, who can be motivated internally, are able to study. Considering the individual differences between students, it cannot be expected that every student will be motivated to study in the same way. In this study, the existence and importance of factors and stimuli that externally motivate students' course studies such as school, teacher, administrator, friend, family circle, and counseling support were revealed. The decisive role of the effective learning environment in the transformation of learning need, impulse, and motivation into learning experiences is known. Stakeholders in the learning environment should cooperate in educational and social responsibility awareness. In this context, it is recommended that educational institutions provide educational programs that support the internal and external motivation of students for course studies, prepare effective learning and teaching environments, cooperate with other stakeholders, plan extra-curricular social and artistic activities, and provide the guidance and psychological counseling support to students during intense study times. It is thought that teachers' use of methods and techniques that support learning and increase student participation in their lessons will be effective in students' studying and motivation.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu çalışmaya yazarlar eşit oranda katkı sağlamıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmacının araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar atışması yoktur.

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma, Gazi Üniuersitesi Etik Kurulunun 07.04.2020 tarih ve 04 sayılı toplantı kararı ile yürütölmüştür.



THE JOURNAL OF TURKISH EDUCATIONAL SCIENCES

TÜRK EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ

Tutum Başarı Paradoksu ve Ülkelerin Uç Tepki Stili Eğilimleri: PISA 2015 Örneği

Attitude-Achievement Paradox and Countries' Extreme-Response Style Tendencies: The Case of PISA 2015

Zafer Ertürk, Şeref Tan

| Yazar Bilgileri | ÖZ |
|--|--|
| <p>Zafer Ertürk </p> <p>Arş. Gör., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri, zerturk35@gmail.com</p> | <p>Geniş ölçekli sınavlardan biri olan Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı ülkelerin 15 yaş grubu öğrencilerinin fen, matematik ve okuma alanındaki başarılarını değerlendirmektedir. Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı'nda başarı testlerinin yanında öğrenci, öğretmen ve okul anketleri de uygulanarak başarı ile ilişkili duyuşsal nitelikler de ölçülmektedir. Çalışmanın amacı, Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı 2015'te tutum-başarı paradoksunun görüldüğü ülkelerde uç tepki stilini incelemek ve uç tepki stili sergileme ile ülkelerin ekonomik, sosyal ve kültürel statüleri arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Bu amaçlar doğrultusunda IR-tree yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada tutum-başarı paradoksunun görüldüğü 14 ülkenin örnekleminde rastgele %10'luk alt örneklem seçilerek toplam 7486 öğrenci verisi kullanılmıştır. Öğrencilerin fene yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla başarı motivasyonu ve fenden hoşlanma ölçeklerinden yararlanılmıştır. Araştırmada ülkelerin tutum-başarı paradoksunu gösteren grup değişkeni ile sosyoekonomik statülerini gösteren SES değişkenleri bağımsız değişkenlerdir. Verilerin analizinde R programı altında yer alan lme4 ile irtrees paketleri kullanılmıştır. Ülkelerin uç tepki stillerini incelemek amacıyla üç farklı model kurulmuştur. Kurulan modeller arasında bir gizil özellik ve iki uç tepki stilini ölçen modelin veriye en iyi uyumu sağladığı görülmüştür. Bu modelden elde edilen sonuçlara göre, tutum-başarı paradoksunu açıklamada uç tepki eğiliminin etkili olduğu görülmüştür. Ayrıca SES değişkeninin ise uç tepki eğiliminde anlamlı bir etkisinin olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır.</p> |
| Makale Bilgileri | ABSTRACT |
| <p>Anahtar Kelimeler</p> <p>IR-Tree Tutum Başarı Uç Tepki Stili</p> <p>Keywords</p> <p>IR-Tree Attitude Success Extreme Response Style</p> <p>Makale Geçmişi Geliş: 07.03.2020 Düzeltilme: 16.01.2021 Kabul: 25.01.2021</p> | <p>Programme for International Student Assessment (PISA), which is one of the large-scale exams, evaluates countries' achievements in science, mathematics, and reading of 15-year-old students. In PISA, besides success tests, student, teacher, and school questionnaires are applied, and affective features related to success are measured. The aim of this study is to examine the extreme response style in countries where the attitude-success paradox is seen in PISA 2015, and to determine the relationship between the economic, social, and cultural status of the countries. For these purposes, the IR-tree method was used. In the research, a total of 7486 student data was used by selecting 10% sub-samples randomly from the samples of 14 countries where the attitude-success paradox was seen. In order to measure students' attitudes towards science, success motivation and enjoyment of science scales were used. In the study, the group variable showing the attitude-success paradox of the countries and the SES variables showing their socio-economic status are independent variables. In the analysis of the data, lme4 and irtrees packages were used under the R program. Three different models were established to examine the extreme response styles of the countries. It was observed that the model that measures one latent feature and two extreme response styles among the established models provides the best fit with the data. According to the results obtained from this model, it was seen that the extreme response style was effective in explaining the attitude-success paradox. In addition, it was concluded that the SES variable did not have a significant effect on the extreme response style.</p> |

| Makale Türü | Araştırma |
|----------------------|---|
| Önerilen Atıf | Ertürk, Z. & Tan, Ş. (2021). Tutum başarı paradoksu ve ülkelerin uç tepki stili eğilimleri: PISA 2015 örneği. <i>TEBD</i> , 19(1), 145-181. https://doi.org/10.37217/tebd.700395 |

Giriş

Geniş ölçekli sınavlardan biri olan Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) ülkelerin 15 yaş grubu öğrencilerinin fen, matematik ve okuma alanlarındaki başarılarını değerlendirmektedir. Bu amaçla uygulanan başarı testlerinin yanında öğrenci, öğretmen ve okul bazında da çeşitli anketler uygulanmaktadır. Uygulanan bu anketler aracılığıyla hem ülkelerin eğitim kalitesi hem de öğrenci başarılarında etkili olan duyuşsal özellikler detaylı bir şekilde açıklanmaya çalışılmaktadır. Veri cenneti gibi görülen PISA'da hem ülke içinde hem de ülkeler arası birçok çalışma yapılmaktadır. PISA gibi Uluslararası Matematik ve Bilim Çalışmalarındaki Eğilimler (TIMSS) de öğrencilerin fen ve matematik başarılarını belirlemekte ve çeşitli anketler ile de öğrencilerin başarılarını etkileyen faktörler incelenmektedir. TIMSS verileri de PISA verileri gibi hem ülke içinde hem de ülkeler arasında karşılaştırma çalışmaları yapmak amacıyla kullanılmaktadır.

PISA verisi kullanılarak yapılan çalışmalarda genellikle başarı ve başarıyı yordayan öğrenci, öğretmen, okul ve veli özellikleri göz önüne alınmaktadır. Psikologlar uzun yıllardır öğrencilerin olumlu tutumlarının ve kendi yeterliklerine ilişkin algılarının öğrenme motivasyonlarını olumlu yönde arttırdığına ve bu durumun başarılarının artmasına yol açtığına inanmaktadırlar (Bandura, 1994; Marsh, Trautwein, Lüdkte, Köller ve Baumert, 2005). PISA çalışmalarında da bu durum dikkate alınarak öğrencilerin fen, matematik ve okuma alanına yönelik duyuşsal özelliklerini ölçmek amacıyla tutum, motivasyon, öz yeterlik, kaygı, ilgi ve sevmeye gibi değişkenleri içeren çeşitli anketler uygulanmaktadır. Duyuşsal özelliklerin başarı ile pozitif ilişkili olmasını gösteren birçok çalışma olmasına rağmen TIMSS ve PISA verileri kullanılarak yapılan bazı çalışmalarda özellikle örnekleme birimi ülkeler olduğunda duyuşsal özellikler ile akademik başarı arasında negatif ilişkiler bulunmuştur (Buckley, 2009; İlgün-Dibek, 2018; Leventhal, 2017; Lu, 2012). Örneğin TIMSS'de matematik başarısı açısından üst sıralarda yer alan ülkelerin çoğunun duyuşsal bir nitelik olan akademik benlik kavramı puan ortalamalarının oldukça düşük olduğu ortaya çıkmıştır (Lee, 2009). Bunun dışında PISA 2006'da fen başarısında en düşük performans gösteren ülke, en yüksek performans gösteren ülkeye göre ortalama 2.4 standart sapma puan daha düşüktür. Bununla birlikte aynı zamanda öğrenci motivasyonu ve akademik benlik kavramı, tutumlar gibi duyuşsal özellikler düşünüldüğünde PISA 2006'da fen başarısında en iyi performans gösteren ülkeler arasında yer alan ülkeler, bu duyuşsal ölçütlerinde en düşük puanlar arasında yer almıştır (Van de Gaer, Grisay, Schulz ve Gebhardt, 2012).

Özellikle PISA, TIMSS, Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi (PIRLS) ve Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Anketi (TALIS) gibi geniş ölçekli sınavlarda bir konu alanına yönelik olumlu tutum sergileyen öğrencilerin beklenilenin aksine akademik başarılarının düşük, olumsuz tutum sergileyen öğrencilerin ise akademik başarılarının yüksek olması durumu ortaya

çıkmaktadır. Van de Gaer vd. (2012) bu fenomen için “tutum-başarı paradoksu” terimini kullanmışlardır. Tutum-Başarı paradoksunda ülkeler arası tutum-başarı korelasyon sonuçları negatif bulunurken ülke içi tutum-başarı korelasyon sonuçları pozitif olmaktadır. Yani ölçeklere verilen puanlar bireysel bazda toplanıp tutum ve başarı arasındaki korelasyon hesaplandığında pozitif bir korelasyon katsayısı elde edilirken, ölçek puanları ülke düzeyinde toplandığında ve ülkelerin ortalama tutum ve başarı düzeyleri arasındaki korelasyon hesaplandığında negatif bir korelasyon bulunmaktadır (He ve Van de Vijver, 2016; İlgün-Dibek, 2018; Lu ve Bolt, 2015). Paradoks, ülkeler arasında ortaya çıkabileceği gibi okul bazında ve akademik alanlarda da (matematik, fen, okuma vb) ortaya çıkmaktadır (Kennedy ve Trong, 2006; Lie ve Turmo, 2007; Shen ve Tam, 2008). Tutum-Başarı paradoksu PISA ve PIRLS çalışmalarında gözlenmiştir (Maaz, Trautwein, Lüdtke ve Baumert, 2008; Marsh ve Hau, 2004).

Tutum-Başarı paradoksuna neden olan birçok faktör bulunmaktadır. Bunlar arasında büyük balık küçük göl etkisi, özellikle Doğu Asya kültürlerinde görülen alçakgönüllülük yanlılığı, kültürlere özgü bireysellik, güç mesafesi gibi özellikler sayılabilir (İlgün-Dibek, 2018, 2019; İlgün-Dibek, Yavuz ve Çokluk-Bökeoğlu, 2018; Lu, 2012). Büyük balık küçük göl etkisi, kişinin kendini algılamasının mutlak olmaktan çok göreceli olmasıdır. Öğrenciler, yetkinliklerini ortamlarındaki diğer öğrencilerle kıyaslama eğiliminde olacaktırlar. Bu nedenle ortalama düzeyde yetkinliği olan bir öğrenci, başarısız bir sınıfa veya okula kayıtlıysa kendisini “matematikte iyi” veya “fende iyi” olarak kabul edecektir. Aynı öğrenci yüksek başarılı bir sınıfa veya okula kayıtlıysa göreceli kıyaslama eğiliminde ise düşük başarı düzeyinde olduğunu düşünecektir (Marsh vd., 2008). Yukarıda belirtilen sebeplerin dışında kültürlere özgü tepki stilleri de tutum-başarı paradoksunu açıklamada önemli yer tutan bir olgudur. Tepki stili içerikten bağımsız olarak katılımcıların sistematik olarak belirli tepki kategorilerini seçme eğilimidir (Cronbach, 1946). Tepki stillerinin başında “Uç Tepki Stili (Extreme Response Style [UTS])” “Kabullenici Tepki Stili (Acquiescent Response Style [KTS])”, “Orta Kategoriyi Seçme Stili (Midpoint Response Style [OKSS])”, “Red Edici Tepki Stili (Disacquiescence Response Style [RETS])” gelmektedir. Bireye özgü tepki stilleri olduğu gibi her bir kültüre özgü tepki stilleri de mevcuttur. Bu çalışmada ülkelerin uç tepki stili sergileme eğilimi göz önüne alınmıştır. Uç tepki stili, içerikten bağımsız olarak katılımcıların en uçta yer alan kategorileri seçme eğilimidir. Uç Tepki Stili (UTS) sadece cevap verenin bir ölçek puanının, “gerçek” bir içerik farklılığını yansıtmaksızın, ölçeğin uç kategori değerlerine doğru “yönelmesi” anlamına gelir. Buna göre 1=“Kesinlikle Katılmıyorum”, 2=“Katılmıyorum”, 3=“Katılıyorum”, 4=“Kesinlikle Katılıyorum” şeklinde dört kategoriden oluşan bir maddede uç tepki stili eğilimi sergileyen bir birey çoğunlukla 1=“Kesinlikle Katılmıyorum” veya 4=“Kesinlikle Katılıyorum” kategorilerinden birini tercih edecektir. Farklı kültürler farklı tepki stilleri sergiledikleri için bu tarz faktörleri göz ardı etmek yanlı karşılaştırmalara yol açabilir. Dolayısıyla

UTS, karşılaştırmalı çalışmalarda ölçme değişmezliğini olumsuz şekilde etkileyen nedenlerinden biri olarak karşımıza çıkmaktadır (Kankaraş ve Moors, 2011).

Tepki stili kavramının ortaya çıktığı ilk yıllarda, araştırmacılar ortalama, standart sapma ve frekans gibi bazı istatistik yöntemleri kullanarak tepki stili ölçümlerini hesaplamaktaydılar (Bachman ve O'Malley, 1984; Cronbach, 1946). İstatistiksel yöntemlerde gelişen yeni yaklaşımlarla birlikte araştırmacılar tepki stillerini Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA), Gizil Sınıf Analizi (GSA) ve Madde Tepki Kuramı (MTK) gibi çok değişkenli istatistiksel yöntemler ile incelemeye başlamışlardır. Genellikle tek bir tepki stili göz önüne alınarak yapılan ilk çalışmalarda faktör analizi (Maydeu-Olivares ve Coffman, 2006), Karma Rasch Modeli (KRM) (Meiser ve Machunsky, 2008) gibi yöntemler kullanılmıştır. Ayrıca gizil sınıf analizi ve türevleri kullanılarak da tepki stilleri incelenmiştir (Liu, Lee ve Conrad, 2015; Moors, 2003; Morren, Gelissen ve Vermunt, 2011). Daha sonraki yıllarda ise madde tepki kuramı kullanılarak iki farklı tepki stili birlikte ele alınarak incelendiği çalışmalar mevcuttur (Bolt ve Johnson, 2009; Falk ve Cai, 2016; Jin ve Wang, 2014; Park ve Wu, 2019).

TIMSS, PISA, PIRLS, TALIS gibi geniş ölçekli uygulamaların sayısının artması araştırmacıların kültürlerarası karşılaştırma çalışmalarına ilgisini arttırmıştır. Özellikle kültürlerarası çalışmalarda tepki stillerinin incelenmesine büyük ilgi vardır. 1980 ve 2019 yılları arasında tepki stilleri ile ilgili yapılan çalışmaların sayısı tepki stillerinin incelenmesine yönelik eğilimin giderek arttığını ve bu eğilimin devam edeceğini göstermektedir (Plieninger, 2017). Lu ve Bolt (2015), PISA 2006 verisini kullanarak yaptıkları çalışmada tutum-başarı paradoksunu açıklamada ülkeler arası uç tepki stili farklılıklarını incelemiştir. Çok Düzeyli Çok Boyutlu Madde Tepki Kuramı (ÇDCBMTK) modelinden yararlanarak yedi tane fene yönelik tutum ölçekleri ile fen başarısı arasındaki ilişkide uç tepki stili etkisi araştırılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, tutum-başarı paradoksunda uç tepki stili etkisinin olduğu fakat bu etkinin bütün varyansı açıklamada yeterli olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. İlgün-Dibek (2018), benzer şekilde Çok Boyutlu Madde Tepki Kuramını (ÇBMTK) kullanarak TIMSS 2015'e katılan ülkelerin matematiğe yönelik tutum ölçeklerinde (matematiği sevmek, matematiğe değer verme ve matematikte kendine güven) uç tepki stili sergileme eğilimlerini incelemiştir. Çalışmada her bir ülkeden sekizinci sınıftaki 500'er öğrenci olmak üzere 15 ülkenin verisi kullanılmıştır. Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre, ülkelerin uç tepki stili sergilemeleri farklılaşmış ve tutum-başarı paradoksunu açıklamada uç tepki stili etkisi olduğu görülmüştür.

Tutum-başarı paradoksunu açıklamada uç tepki stili bir faktör olarak göz önüne alınmaktadır (Kyllonen, Burrus, Roberts ve Van de Gaer, 2012). Ülkelerin uç tepki stili sergilemelerinde kültürel farklılıkların etkili olduğu düşünülmektedir. Ülke düzeyindeki eğitim kalitesi, çalışmaya ayrılan zaman, başarı seviyesi ve toplumsal baskılar gibi özellikler kültürlerarası tepki stillerinin ortaya çıkmasına neden olabilmektedir. Örneğin, Van de Gaer ve Adams (2010), PISA 2006 verilerini

kullanarak fen başarısı ile fen benlik kavramı arasındaki beklenmedik ilişkiyi incelemek için çok düzeyli analizler uygulamışlardır. Elde edilen sonuçlar, eğitim kaynaklarının kalitesi ve eğitim endeksi ile ölçülen eğitim standartlarının ve müfredatların yüksek performans gösteren ülkelerde daha yüksek olduğunu ve yüksek performans gösteren ülkelerin daha düşük benlik kavramı puanlarına sahip olduğunu göstermiştir. Ayrıca sonuçlar, Doğu Asya ülkelerinin benlik kavramı ve başarı arasındaki olumsuz ilişkiye önemli ölçüde katkıda bulunduğunu göstermiştir. Çünkü bu ülkeler PISA'daki en yüksek puan alan ülkeler arasındadır, ancak aynı zamanda benlik kavramındaki en düşük puanları alan ülkeler arasındadır (Kyllonen vd., 2012).

Tepki stillerindeki kültürlerarası farklılıklar, likert tipi maddeleri kullanan uluslararası anketlerde ciddi bir yanlılık kaynağı olarak görülmektedir (Kyllonen vd., 2012). Bu nedenle bu araştırmada ülkelerin uç tepki stili eğilimlerinin incelenmesi önemli görülmektedir. Ayrıca bireylere ilişkin ekonomik, sosyal ve kültürel statü değişkeninin uç tepki stili ile arasındaki ilişkinin incelenmesi tutum-başarı paradoksunda, başarıyı etkileyen değişkenlerin belirlenmesi açısından önem taşımaktadır. Çalışmada öğrencilerin fene yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla fenden hoşlanma ve başarı motivasyonu ölçekleri kullanılmıştır.

Heine, Takata ve Lehman (2000), insanların kendi yeteneklerine ilişkin ölçeklere tepki verme biçiminde kültürel yanlılığın var olduğunu iddia etmektedirler. Doğu Asya kültürlerinden gelen öğrencilerin kendilerini daha aşağıda görmeleri, insanların kişisel güce dikkat çekmekten caydırıcı göze çarpan alçakgönüllülük normu nedeniyle yeteneklerini küçümseme olasılığının daha yüksek olması olabilir. Bu, Asyalı öğrencilerde Likert ölçeğinin uç kategorilerinden kaçınma ve ölçeğin merkezine daha yakın kategorileri seçme eğilimi yaratır. Bu durum, batı kültürlerinde öğrenciler arasında yaygın olmayan bir eğilimdir (Min, Cortina ve Miller, 2016). Doğu Asya ülkelerinin maddeler üzerinde orta kategoriye yönelmelerinin sebebi, tevazu yanlılığı ile açıklanabilir (Heine, Kitayama ve Lehman, 2001; Heine, Lehman, Peng ve Greenholtz, 2002). Heine vd. (2002) ayrıca geçerli kültürlerarası karşılaştırmaların yapılabilmesi için farklı kültürlerin de ölçülen yapıya ilişkin farklı standartlara veya normlara sahip olması durumunun göz önüne alınması gerektiğini belirtmişlerdir. Japonya, Singapur, Tayvan ve Hong Kong gibi Doğu Asya ülkelerinin başarılarının yüksek olması, daha yüksek akademik standartlara ve daha zorlu müfredatlara sahip olmasına bağlanabilir. Bu ülkelerdeki eğitimciler, öğrencilerin performansları üzerindeki baskıcı politikalarına neden olmaktadır. Bu durumda öğrencilerin öğrenmeye ve okula karşı tutumlarını olumsuz yönde etkileyebilir. Ayrıca bu ülkelerdeki öğrenciler kendilerine yönelik yeterlik seviyelerini düşük görme eğilimindedirler (Eccles vd., 1993).

Bu çalışmada öğrencilerin fen başarısını yordayan önemli değişkenlerden biri olan ülkelerin ekonomik, sosyal ve kültürel statü değişkeni de göz önüne alınmıştır. Yapılan birçok çalışmada

öğrencilere ilişkin bu değişkenin başarılarını olumlu şekilde etkilediği görülmüştür (Karaağaç, 2019; Özkan, 2020; Üstün, Özdemir, Cansız ve Cansız, 2020; Yolsal, 2016). PISA ve TIMSS gibi uluslararası çapta yapılan geniş ölçekli sınavlar; öğrencilerin akademik bilgi ve becerilerini ölçmenin yanı sıra ailelerin ve ülkelerin ekonomik, sosyal ve kültürel yapılarına ilişkin bilgi toplayarak da öğrencilerin akademik başarıları ile ekonomik, sosyal ve kültürel statüleri arasındaki ilişkiyi incelemektedir. Öğrencilerin ve ailelerin ekonomik, sosyal ve kültürel arka planları onların akademik başarıları üzerinde oldukça önemli bir etkiye sahiptir (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2016). PISA'da uygulanan öğrenci anketiyle anne babanın mesleği ve eğitim düzeyi, ailenin gelir düzeyi, öğrencinin evde sahip olduğu eğitimle ilgili kaynaklar, evdeki araç gereçler vb. değişkenlerden faydalanarak ülkeler arası karşılaştırılabilir bir sosyal ekonomik statü (SES) değerlendirmesinde bulunulabilir. PISA 2015 çalışmasında yapılan değerlendirmede çalışmaya katılan öğrencilerin yaklaşık %64'ü dezavantajlı konumdadır ve öğrencilerin fen, matematik ve okuma becerileri ile sosyal, ekonomik ve kültürel statüleri arasında pozitif yönlü güçlü bir ilişki olduğu görülmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2016). Bu çalışmada fen başarısının önemli bir göstergesi olan SES değişkeni ile UTS arasındaki ilişki de incelenmiştir. Yani SES düzeyi yüksek olan öğrencilerin fene yönelik tutumlarının olumlu yönde olup olmadığı ya da SES düzeyi düşük olan öğrencilerin fene yönelik tutumlarının olumsuz yönde olup olmadığı araştırılmıştır. Böylece öğrencilerin sahip olduğu eğitim kaynakları, ailelerin gelir düzeyi ve ülkelerin eğitim standartlarının öğrencilerin fene yönelik tutumları üzerinde etkisi olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır.

Bu çalışmanın amacı, PISA 2015'te tutum-başarı paradoksunun görüldüğü ülkelerde uç tepki stili eğilimini incelemek ve uç tepki stili sergileme eğilimi ile ülkelerin ekonomik, sosyal ve kültürel statüleri arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Araştırmaya ülkelerin ekonomik, sosyal ve kültürel statülerinin dâhil edilmesindeki amaç, yapılan çalışmalarda öğrencilerin ekonomik, sosyal ve kültürel statü ile başarı arasında pozitif ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmasıdır (Ersan ve Rodriguez, 2020; Oral ve McGivney, 2014; Özgürlük, Ozarkan, Arıcı ve Taş, 2016; Üstün vd., 2020; Yıldırım, Özgürlük, Parlak, Gönen ve Polat, 2016). PISA 2015 verisine göre, çalışmada yer alan ülkelerin birçoğunda öğrencilerin ekonomik, sosyal ve kültürel statüsü ile performansı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. PISA 2015'te yer alan 15 ülke içinde öğrencilerin başarısındaki varyansın %15 veya daha fazlasının bu değişken tarafından açıklandığı görülmüştür. Bunun yanında OECD ülkelerinde ekonomik, sosyal ve kültürel statü açısından en üst çeyrekte bulunan öğrenciler ile en alt çeyrekte bulunan öğrencilerin fen okuryazarlığı düzeyleri arasında ortalama 88 puanlık fark bulunmaktadır (OECD, 2016). Araştırmada ülkelerin SES'lerini belirtmek amacıyla tek bir değişken kullanılmıştır. Bu değişken öğrencilerin ifadelerine göre belirlenmeyip

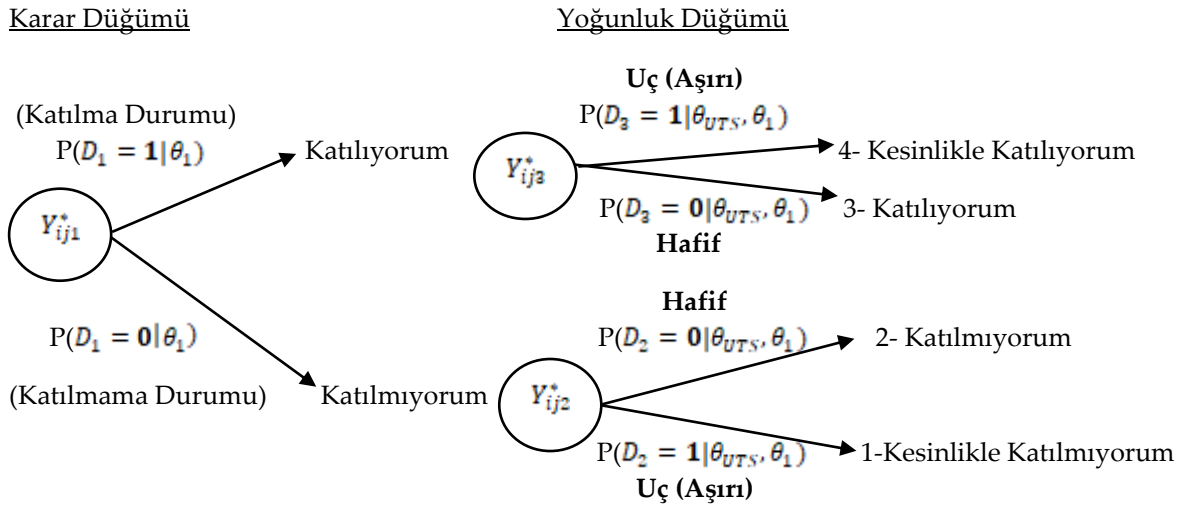
ülkeler için önceden belirlenen değişkendir. Fene yönelik duyuşsal özellikler anketinde ise elde edilen puanlar öğrencilerin ifadelerinden elde edilmektedir. Bu nedenle fen başarısının önemli bir yordayıcısı olan SES değişkeni ile öğrencilerin fene yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığı, ekonomik, sosyal ve kültürel statüye göre öğrencilerin fene yönelik tutumlarının değişip değişmediği bu araştırma kapsamında incelenmiştir.

IR-Tree Yöntemi

Kültürlerarası tepki stillerini inceleyen çalışmaların sayısındaki artış ile birlikte model tabanlı istatistiksel yöntemler daha çok kullanılmaya başlanmıştır. Örneğin, KRM uç tepki verenler ve uç tepki vermeyenler olmak üzere iki sınıflı bir çözüm üreterek tepki stili çalışmalarında kullanılmıştır (Eid ve Rauber, 2000; Meiser ve Machunsky, 2008; Wetzel, Carstensen ve Böhnke, 2013). MTK yaklaşımlarından ise Bock'un "Sınıflamalı Tepki Modeli" Bolt ve arkadaşları tarafından tepki stilini hesaba katarak yeniden geliştirilmiş (Bolt ve Newton, 2011; Johnson ve Bolt, 2010) ve Falk ve Cai (2016) tarafından genişletilmiştir. Wetzel ve Carstensen (2017) hem Kabullenici Tepki Stili (KTS) hem de Uç Tepki Stilini (UTS) hesaba katan çok boyutlu Rasch modelleri çerçevesinde bir yaklaşım önermiştir.

Model tabanlı yaklaşımlardan biri olan IR-tree yöntemi Böckenholt'un (2013) ortaya koyduğu ve çok kategorili maddelerde kategorilere karar verme sürecinin ayrıştırılarak modellendiği bir yaklaşımdır. Karar ağacı şeklindeki bu modelde ağacın her bir kolu, bir alt işlemi temsil eder ve ikili kategoriye sahip sözde maddeler (pseudio items) ile temsil edilir. Sözde maddeler (veya alt işlemler) daha sonra bir parametrelili probit model (örneğin, Birnbaum, 1968'deki ikili MTK modeli) ile analiz edilebilir. Araştırmacılar maddelere verilen tepki süreçleri ve süreçlerle ilgili tepki stillerini IR-tree ile modelleyebilirler (Park ve Wu, 2019). Derecelendirilmiş tepki modellerini ikili madde yanıtlarına ayıran IR-tree modelleri (Böckenholt, 2013; DeBoeck ve Partchev, 2012) yakın zamanda tepki stillerinin araştırılmasında da kullanılmıştır (Böckenholt ve Meiser, 2017; İlgün-Dibek, 2019; Park ve Wu, 2019).

IR-tree yaklaşımı için bireyin sıralı olarak ölçeklendirilmiş maddelere yanıt verirken iki aşamalı bir karar verme sürecine girdiği varsayılmaktadır (Böckenholt, 2013). Şekil 1'de dört kategorili bir madde için geliştirilen IR-tree modeli gösterilmektedir. Maddenin kategorileri 1="Kesinlikle Katılmıyorum", 2="Katılmıyorum", 3="Katılıyorum", 4="Kesinlikle Katılıyorum" şeklindedir.



Şekil 1. Dört Kategorili Bir Madde İçin IR-tree Modeli Örneği

Şekil 1’de görüldüğü gibi 1=Kesinlikle Katılmıyorum ifadesi ile 4=Kesinlikle Katılıyorum ifadesine kadar dört kategorili bir madde için iki aşamalı bir süreçten oluşan *IR-tree* modeli kurulmuştur. İki aşamalı sürecin birinci aşaması olan karar aşamasında katılımcı önerilen ifadeye katılıp katılmadığına karar verir ve bu aşamada katılımcının ölçülmek istenen gizil özelliği (θ_1) modellenir. Burada $P(D_1 = 1)$ gizil özelliğin olasılığını hesaplayan fonksiyondur. Eğer katılımcı bu aşamada 0 alırsa yani “Katılmıyorum” seçeneğinde karar kılırsa önerilen ifadeye katılmadığı, eğer 1 alırsa yani “Katılıyorum” seçeneğine yönelirse önerilen ifadeye katıldığı yorumu yapılabilir. İkinci aşamada ise katılımcının önerilen ifadeye ne kadar katılıp katılmadığı durumundaki uç tepki eğilimi (θ_{UTS}) modellenir. İkinci aşamada Dügüm 2 ve Dügüm 3 bulunmaktadır. Dügüm 2’de birinci aşamada ifadeye katılmama durumu varsa katılmama durumunun derecesi belirlenir. Buna karşılık, Dügüm 3’te ise birinci aşamada ifadeye katılma durumu varsa katılma durumunun derecesi belirlenir. Karar süreçleri bir dizi düğüm ve dal ile gösterilir. Her düğüm bir karar sorgusunu temsil etmektedir ve dallar da her düğümde alınan kararları temsil etmektedir (Park ve Wu, 2019).

İlk düğümdeki karar 0 ise (yani ifadeye katılmama durumu varsa) Dügüm-2 uç kategorinin (Kesinlikle Katılmıyorum) veya hafif kategorinin (Katılmıyorum) seçilip seçilmediğini yeniden kodlar (Uç = 1; Hafif = 0). İlk düğümdeki karar1 ise (yani ifadeye katılma durumu varsa) Dügüm-3 uç kategorinin (Kesinlikle Katılıyorum) veya hafif kategorinin (Katılıyorum) seçildiğini (Uç = 1; Hafif = 0) yeniden kodlar. Yoğunluk düğümünde olasılıklar $P(D_2 = 1)$ ve $P(D_3 = 1)$ uç tepkileri seçme eğiliminde bireysel farklılıkları temsil eden bir fonksiyondur. Burada bir tepkinin olasılığı ilk karardan bağımsız olarak ele alınır. Başka bir deyişle güçlü bir tepki olasılığı ilk karardaki “Katılıyorum” ya da “Katılmıyorum” olasılığı ile aynı şekilde modellenir. Araştırmada her bir düğüm için iki parametrelili (2-PL) model kullanılmıştır. Birinci düğümdeki karar için (2-PL) model aşağıda Eşitlik 1’de gösterilmektedir.

$$P(D_1 = 1|\theta_1) = \frac{1}{1+e^{-(b_1+a_1\theta_1)}} \quad P(D_1 = 0|\theta_1) = 1 - P(D_1 = 1|\theta_1) \quad (\text{Eşitlik 1})$$

Burada b_1 , sabit (kesişim) parametresidir ve a_1 , gizil değişkendeki yanıt sürecinin regresyonunu özetleyen ayırt edicilik parametresini temsil eder (Thissen-Roe ve Thissen, 2013). Parametrelerin altındaki indeksler maddeye özgüdür. İkinci karar için aşağıdaki gibi Eşitlik 2 değiştirilmiş (2-PL) model kullanılmaktadır.

$$P(D_2 = 1|\theta_{UTS}, \theta_1) = \frac{1}{1+e^{-(b_2+a_2\theta_{UTS}\pm va_2(b_1+a_1\theta_1))}} \quad (\text{Eşitlik 2})$$

$$P(D_2 = 0|\theta_{UTS}, \theta_1) = 1 - \frac{1}{1 + e^{-(b_2+a_2\theta_{UTS}\pm va_2(b_1+a_1\theta_1))}}$$

Benzer denklemler D_3 düğümü içinde oluşturulur. Burada b_2 , kesişim parametresidir ve a_2 parametresi bir bireyin gizil değişkendeki uç tepki verme olasılığını tanımlayan eğim parametresidir (Thissen-Roe ve Thissen, 2013). Modelde yer alan v parametresi, iki özelliğin telafi edici bir niteliğini ortaya koymaktadır. Bu değiştirme terimi, $va_2(b_1 + a_1\theta_1)$, $k = 3$ ve $k = 4$ olduğunda eklenir ve $k = 1$ ve $k = 2$ olduğunda çıkarılabilir. Ayrıca v pozitif olduğunda uç tepkiler için hafif eğilimleri olan katılımcılar likert ölçeğini amaçlandığı gibi kullanma eğiliminde olacaktır. Başka bir deyişle, sadece güçlü bir uç tepki seçme eğiliminde olanlar uç tepki kategorilerini seçeceklerdir (Leventhal, 2017).

IR-tree modelinde katılımcıların her maddeye verdikleri dört kategori için yeniden iki kategorili sözde alt maddelere dönüştürülmüştür. Alt maddeler 0-1 şeklinde kodlanmaktadır. Orijinal yanıtların (1-4) ilgili alt maddelere dönüştürülmüş hali eşleme matrisi ile gösterilir (De Boeck ve Partchev, 2012). Eşleme matrisi Tablo 1’de gösterildiği gibidir.

Tablo 1. IR-Tree Modeli için Eşleme Matrisi

| | Y_{ij1}^* | Y_{ij2}^* | Y_{ij3}^* |
|--------------|-------------|-------------|-------------|
| $Y_{ij} = 1$ | 0 | 1 | NA |
| $Y_{ij} = 2$ | 0 | 0 | NA |
| $Y_{ij} = 3$ | 1 | NA | 0 |
| $Y_{ij} = 4$ | 1 | NA | 1 |

Tablo 1 incelendiğinde Y_{ij} ’ler maddeye verilen gerçek tepki kategorilerini gösterirken Y_{ij1}^* , Y_{ij2}^* ve Y_{ij3}^* kodları düğümleri ifade etmektedir. Düğümlere karşılık gelen değerler ise 0 ve 1 şeklindeki iki kategoriden oluşan sözde madde değerlerini göstermektedir. Tablo 1 incelendiğinde ikinci Y_{ij2}^* ve üçüncü Y_{ij3}^* düğümlerin bazılarının boş bırakıldıkları (NA) görülmektedir. Belirli bir tepki kategorisiyle ilgisi olmayan karar süreci "NA" şeklinde kodlanmıştır. Buna göre Düğüm-2 için karar, "Kesinlikle Katılmıyorum" veya "Katılmıyorum" arasında seçim yapmaktır. Bu nedenle "Kesinlikle Katılıyorum" ve "Katılıyorum" kategorileri bu karar sürecinin bir parçası değildir ve bu nedenle (NA) olarak kodlanmıştır. Bu durumun tam tersi, Düğüm 3 için geçerlidir. Yani düğüm-3 için karar, "Kesinlikle Katılıyorum" veya "Katılıyorum" kategorileri arasında seçim yapmaktır. Bu nedenle

“Kesinlikle Katılmıyorum” ve “Katılmıyorum” kategorileri bu karar sürecinin bir parçası değildir ve bu nedenle (NA) olarak kodlanmıştır. Eşleme matrisi ile yeniden kodlanan maddelerin uzun madde formatı oluşturulmaktadır. Oluşturulan uzun madde formatı Tablo 2’de gösterildiği gibidir.

Tablo 2. Yeniden Kodlanan Maddeler için Veri Matrisi

| <i>Kişi</i> | <i>Madde</i> | <i>Orijinal Yanıt</i> | <i>Düğüm 1</i> | <i>Düğüm 2</i> | <i>Düğüm 3</i> |
|-------------|--------------|-----------------------|----------------|----------------|----------------|
| Ahmet | Madde 1 | 1 | 0 | 1 | NA |
| Ahmet | Madde 2 | 2 | 0 | 0 | NA |
| | | ... | ... | ... | ... |
| Ali | Madde 1 | 3 | 1 | NA | 0 |
| Ali | Madde 2 | 4 | 1 | NA | 1 |
| | | | | | |

Tablo 2’deki yeniden kodlanan veri matrisinde, örneğin Ahmet’in madde 1 için orijinal yanıtı 1’dir. Bu değer Ahmet’in Madde 1 için “Kesinlikle Katılmıyorum” ifadesini tercih ettiğini göstermektedir. Ahmet’in Madde 1 için yeniden oluşturulan sözde maddeleri üç düğümde (0, 1, NA) şeklindedir. Buna göre Düğüm 1’de 0 kategorisi “Katılmama Durumunu” gösterirken Düğüm 2’de katılmama durumunun yoğunluğu belirtilerek 1 Kategorisi “Kesinlikle Katılmıyorum” ifadesini göstermektedir. Ahmet’in Madde 1 için Düğüm 3’teki sözde madde kategorisi boş bırakılmıştır. Tablo 2’deki yeniden kodlanan veri matrisinde, Ali’nin madde 1 için orijinal yanıtı 3’tür. Bu değer Ahmet’in Madde 1 için “Katılıyorum” ifadesini tercih ettiğini göstermektedir. Ali’nin Madde 1 için yeniden oluşturulan sözde maddeleri üç düğümde (1, NA, 0) şeklindedir. Buna göre Düğüm 1’de 1 kategorisi “Katılma Durumunu” gösterirken Düğüm 2’de sözde madde değeri boş bırakılırken Düğüm 3’te katılma durumunun yoğunluğu belirtilerek 0 Kategorisi “Katılıyorum” ifadesini göstermektedir. Belirli bir madde için yanıt olasılığı düğümlerin (kararların) olasılığının çarpımıdır. Her bir gerçek tepki kategorisi için olasılık hesabı Eşitlik 3’te gösterilmektedir.

$$\begin{aligned}
 \pi(Y_{pi} = 1 | \theta_p) &= \pi(Y_{pi1}^* = 0 | \theta_{p1}) \pi(Y_{pi2}^* = 1 | \theta_{p2}) \\
 \pi(Y_{pi} = 2 | \theta_p) &= \pi(Y_{pi1}^* = 0 | \theta_{p1}) \pi(Y_{pi2}^* = 0 | \theta_{p2}) \\
 \pi(Y_{pi} = 3 | \theta_p) &= \pi(Y_{pi1}^* = 1 | \theta_{p1}) \pi(Y_{pi3}^* = 0 | \theta_{p2}) \\
 \pi(Y_{pi} = 4 | \theta_p) &= \pi(Y_{pi1}^* = 1 | \theta_{p1}) \pi(Y_{pi3}^* = 1 | \theta_{p2})
 \end{aligned}
 \tag{Eşitlik 3}$$

IR-tree yöntemi MTK tabanlı bir yaklaşım olmasına rağmen Genelleştirilmiş Lineer Modeller (GLM) altında yer almaktadır. Buna göre, IR-tree modelleri tüm madde tepki modellerinin bir çeşit genelleştirilmiş doğrusal veya doğrusal olmayan karma model olduğu görüşünü esas almaktadır (Baayen, Davidson ve Bates, 2008; De Boeck ve Wilson, 2004; Rijmen, Tuerlinckx, De Boeck ve Kuppens, 2003). MTK modelleri "genelleştirilmiş" modellerdir çünkü madde tepki verileri genellikle kategoriktir ve bir bağlantı fonksiyonu aracılığıyla modellenmiştir. MTK modellerinin matematiksel fonksiyonu doğrusal veya doğrusal olmayabilir. Örneğin, madde ayırt edicilik parametrelerini tüm maddeler arasında eşit olacak şekilde sabitleyen 1 PL (Bir parametrelili lojistik) model doğrusal

modellerdir oysa maddeye özgü ayırt edicilik parametrelerine izin veren 2 PL ve 3 PL modelleri doğrusal olmayan modellerdir. Ayrıca hem sabit hem de rastgele etkileri içerdikleri için “karma” modeller en popüler MTK modelleri olarak görülmektedir (Park ve Wu, 2019). Tipik 1 PL, 2 PL ve 3 PL MTK modellerinde genellikle bireylerin gizil özellik değişkenleri (θ) kişilerin rastgele etkileri olarak kabul edilir ve madde parametreleri, maddelerin sabit etkileri olarak kabul edilmektedir (Park ve Wu, 2019).

Yöntem

Araştırmanın Modeli

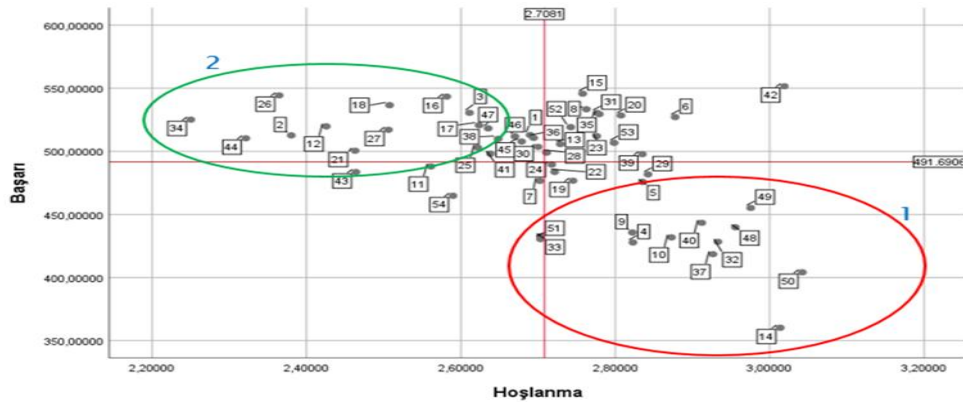
Araştırma kapsamında tutum-başarı paradoksunu açıklamaya yönelik olarak PISA 2015 uygulamasına katılan ülkelerin UTS sergileme eğilimleri incelenmiştir. Ayrıca ülke bazında ekonomik, sosyal ve kültürel statü değişkeninin UTS ile ilişkisi de belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma bu yönleri ile ilişkisel tarama modelinde yer almaktadır. İlişkisel tarama modelinin kullanıldığı araştırmalarda iki veya daha fazla sayıdaki değişken arasında var olan ilişki ve/veya bu ilişkinin derecesinin belirlenmesi amaçlanmaktadır (Karasar, 2012).

Evren ve Örneklem

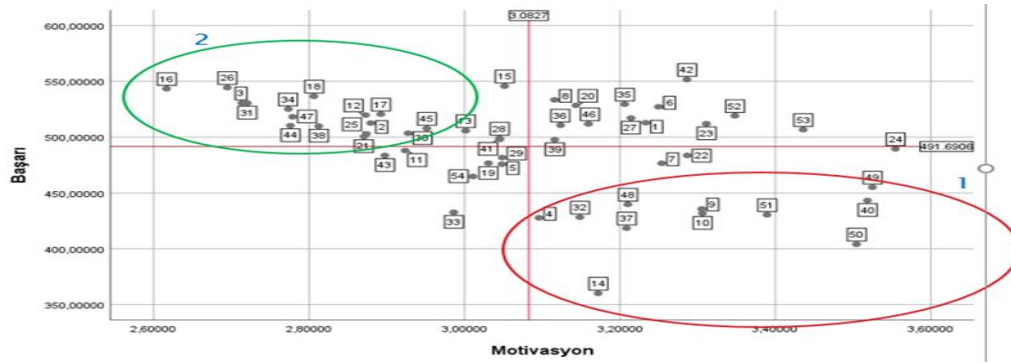
Araştırmanın evrenini PISA 2015 uygulamasına katılan ülkeler ve bu ülkelerdeki 15 yaş grubu öğrenciler oluşturmaktadır. PISA 2015 uygulamasına 35’i OECD üyesi olmak üzere 72 ülke ve ekonomideki yaklaşık 29 milyon öğrenciyi temsilen 540 bine yakın öğrenci katılmıştır. PISA, iki aşamalı tabakalı bir örnekleme yöntemi kullanarak her ülkeden 15 yaşındaki öğrencileri uygulamaya almaktadır. Buna göre ilk aşamada, okullar ilgili değişkenlere göre sınıflandırılır ve büyüklüklerine göre orantılı olarak örnekleme yapılır (MEB, 2010, s. 12). İkinci aşamada, bu okullarda kayıtlı tüm 15 yaşındaki öğrencilerden bir alt örneklem seçilir. Araştırma kapsamında belirlenecek ülkelerin seçiminde tutum-başarı paradoksu kriter olarak el alınmıştır. Bu nedenle araştırmaya tutum-başarı paradoksunun görüldüğü ülkeler dâhil edildiği için örnekleme yöntemi olarak amaçsal örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanıldığı söylenebilir.

Araştırma kapsamında kullanılan IR-tree yönteminde kayıp veri olması durumunda analizlerin gerçekleşmeyeceği durumu göz önüne alınarak kayıp verilerin olduğu katılımcılar veri setinden silinmiştir. Öncelikle her bir ülkenin fen başarıları, fenden hoşlanma ve başarı motivasyonu ölçeklerinin ortalamaları hesaplanmıştır. Öğrenci düzeyinde ise PISA 2015’te yer alan 10 olası değer (plausible value) için ortalama puan alınmıştır ve bu değer her bir öğrencinin fen başarı puanı olarak kabul edilmiştir. Ortalama puanlar alınırken tepki stillerinin incelendiği birçok çalışmada olduğu gibi her bir öğrencinin ölçekte yer alan maddelere verdikleri yanıtlardan yararlanarak ölçek toplam puanları madde sayılarına bölünerek ortalama puanlar elde edilmiştir (İlgün-Dibek, 2018, 2019; İlgün-Dibek vd., 2018; Lu, 2012). Ayrıca öğrencilerin fenden hoşlanma ve başarı motivasyonu ölçeklerinden

aldıkları puanların ortalaması alınmıştır. Ülkelerin ortalamaları alınarak yapılan analiz sonucunda fen başarısı ile fenden hoşlanma arasındaki korelasyon değeri -0.51 bulunurken fen başarısı ile başarı motivasyonu arasındaki korelasyon değeri ise -0.45 bulunmuştur. Ülke içi korelasyon değerleri incelendiğinde ise bütün ülkelerde fen başarısı-fenden hoşlanma ve fen başarısı-başarı motivasyonu korelasyon değerleri pozitif bulunmuştur. Elde edilen bu sonuçlar, PISA 2015'e katılan ülkelerde tutum-başarı paradoksu olduğunu göstermektedir. Araştırmaya dâhil edilecek ülkeleri belirlemek amacıyla ülkelerin fen başarısı, fenden hoşlanma, başarı motivasyonu ve fen öz yeterliği ölçekleri ortalamaları alınarak saçılım diyagramları oluşturulmuştur. Ülkeler arası fene yönelik tutum ölçekleri ile fen başarı puan ortalamalarının saçılım diyagramları Şekil 2 ve Şekil 3'te gösterilmektedir.



Şekil 2. Fenden Hoşlanma ile Fen Başarısı Arasındaki Saçılım Diyagramı



Şekil 3. Başarı Motivasyonu ile Fen Başarısı Arasındaki Saçılım Diyagramı

Şekil 2 ve Şekil 3 incelendiğinde ülkelerin bazılarının fen başarılarının ortalamasının ($\bar{X}=491.6906$) değerinin üzerinde, bazılarının ise altında olduğu görülmektedir. Benzer şekilde bazı ülkelerin fenden hoşlanma ve başarı motivasyon puanlarının ortalamalarının (Fenden hoşlanma $\bar{X}=2.7081$, Başarı motivasyonu $\bar{X}=3.0827$) değerlerinin üzerinde olduğu görülmektedir. Bir ülkenin fene yönelik tutum ortalamasının genel ortalamadan düşük olması fene yönelik olumsuz tutum sergilediği şeklinde yorumlanırken bir ülkenin fene yönelik tutum ortalama puanının genel ortalama puanından yüksek olması ise fene yönelik olumlu tutum sergilediği şeklinde yorumlanmaktadır. Her iki diyagramda da 1 ile gösterilen grupta ülkelerin fen başarılarının ortalamadan düşük fakat fene yönelik tutumlarının ise ortalamadan yüksek olduğu görülmektedir. Diğer yandan 2 ile gösterilen

grupta ise ülkelerin fen başarılarının ortalamadan yüksek fakat fene yönelik tutumlarının ise ortalamadan düşük olduğu görülmektedir. Tutum-başarı paradoksuna göre araştırmaya bu iki gruptan yedişer ülke alınmıştır. Her gruptan yedişer ülke seçilmesinin sebebi analizlerin uzun sürmesi ve analizlerin yapıldığı bilgisayarın işlemci hızı ve hafızasının yeterli olmamasıdır. Bu iki grup oluşturulurken tutum-başarı paradoksu göz önüne alınarak ülkelerin fen başarı puan ortalamaları ile tutum ölçeklerinden aldıkları puan ortalamaları dikkate alınmıştır. Kırmızı renkli dairede yer alan ülkeler birinci grubu oluşturmakta ve bu ülkelerin fene yönelik tutumu olumlu ve fen başarısı düşüktür. Yeşil renkli dairede yer alan ülkeler ikinci grubu oluşturmakta ve bu ülkelerin fene yönelik tutumu olumsuz ve fen başarısı yüksektir.

Araştırmaya dâhil edilen ülkelerdeki öğrenci sayıları göz önüne alınarak her bir ülke için alt örneklem belirlenmiştir. Alt örneklem belirlemek için ülke örnekleminden yaklaşık %10'luk rastgele alt örneklem seçilmiştir. Her bir ülke örnekleminden alt örneklem seçilmesinin sebebi analizlerin yapıldığı bilgisayarın kapasitesinin tüm veri setini analiz etmek için uygun olmamasıdır. Alt örneklem temsiliyetleri için her bir ülke için de tutum ve başarı arasındaki korelasyonlar hesaplanmıştır. Her bir ülke için örneklem ve alt örneklem sayıları ile örneklem ve alt örneklem korelasyon sonuçları Tablo 3'te gösterilmektedir.

Tablo 3. Örneklem ve Alt Örneklem Frekans Değerleri ile Hoşlanma ve Motivasyon ile Başarı Korelasyonları

| <i>1. Grup: Fene Yönelik Tutumu Olumlu-Fen Başarısı Düşük</i> | | | | | | |
|---|-----------------|------------------------------|-----------------|--------------------------------|-----------------|-------|
| <i>Ülkeler</i> | <i>Örneklem</i> | <i>Başarı &Hoş. Kor.</i> | | <i>Başarı &Motiv. Kor.</i> | | |
| | | <i>Alt</i> | <i>Alt</i> | <i>Alt</i> | <i>Alt</i> | |
| | | <i>Örneklem</i> | <i>Örneklem</i> | <i>Örneklem</i> | <i>Örneklem</i> | |
| Brezilya | 8901 | 885 | 0.196 | 0.190 | 0.196 | 0.185 |
| Dominik Cum. | 2336 | 219 | 0.085 | 0.117 | 0.092 | 0.009 |
| Meksika | 5598 | 548 | 0.177 | 0.193 | 0.183 | 0.114 |
| Peru | 4639 | 440 | 0.105 | 0.103 | 0.234 | 0.186 |
| Katar | 7508 | 739 | 0.286 | 0.255 | 0.130 | 0.112 |
| Birleşik Arap Emir. | 10165 | 1006 | 0.243 | 0.236 | 0.125 | 0.103 |
| Türkiye | 4716 | 444 | 0.197 | 0.176 | 0.113 | 0.142 |
| <i>2. Grup: Fene Yönelik Tutumu Olumsuz-Fen Başarısı Yüksek</i> | | | | | | |
| <i>Ülkeler</i> | <i>Örneklem</i> | <i>Başarı &Hoş. Kor.</i> | | <i>Başarı &Motiv. Kor.</i> | | |
| | | <i>Alt</i> | <i>Alt</i> | <i>Alt</i> | <i>Alt</i> | |
| | | <i>Örneklem</i> | <i>Örneklem</i> | <i>Örneklem</i> | <i>Örneklem</i> | |
| Avusturya | 4937 | 470 | 0.362 | 0.388 | 0.085 | 0.085 |
| Belçika | 6705 | 651 | 0.349 | 0.343 | 0.054 | 0.129 |
| Finlandiya | 4718 | 445 | 0.350 | 0.341 | 0.262 | 0.244 |
| Fransa | 4322 | 409 | 0.369 | 0.341 | 0.151 | 0.127 |
| Almanya | 2590 | 243 | 0.370 | 0.417 | 0.119 | 0.070 |
| Japonya | 5834 | 574 | 0.357 | 0.365 | 0.187 | 0.188 |
| Hollanda | 4356 | 413 | 0.337 | 0.265 | 0.134 | 0.103 |
| Toplam | 77325 | 7486 | | | | |

Kayıp verilerin silindiği veri setinden araştırmaya 14 ülkeden toplam 77325 öğrenci dâhil edilmiştir. Ülkelerin örneklemelerinin %10'luk rastgele seçilen alt örneklemdeki toplam öğrenci sayısı 7486'dır. Her bir örneklem ve alt örneklemdeki başarı ile tutum ortalama puanları arasındaki korelasyon değerlerinin birbirine yakın olduğu görülmektedir. Korelasyon değerleri arasındaki farkların oldukça düşük olması korelasyon sonuçlarının birbirine oldukça benzer olduğunu göstermiştir. Böylece araştırma için seçilen alt örneklemelerin ülke örneklemelerini temsil ettiğini söyleyebiliriz.

Araştırma kapsamında ülkelerin sosyoekonomik statüleri (SES) de göz önüne alınmıştır. Araştırmaya SES değişkeninin dâhil edilmesinin sebebi, öğrencilerin fen başarısını yordayan önemli değişkenlerden birinin ülkelerin ekonomik, sosyal ve kültürel statülerinin olmasıdır. Yapılan çalışmalarda SES değişkenin öğrencilerin başarılarını pozitif şekilde etkilediği görülmüştür (Karaağaç, 2019; Özkan, 2020; Üstün vd., 2020; Yolsal, 2016). Ayrıca SES değişkenin ülkelerin eğitim kaynaklarının ve politikalarının bir göstergesi olduğu düşünüldüğünde öğrencilerin fene yönelik tutumları ile SES değişkeni arasında ilişki olup olmadığı araştırmaya değer görülmüştür. Buna göre her bir ülkenin SES değerleri PISA veri tabanından elde edilmiş ve Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. Ülkelerin SES Değerleri

| <i>Ülkeler</i> | <i>SES</i> |
|---|------------|
| 1. Grup: Fene Yönelik Tutumu Olumlu-Fen Başarısı Düşük | |
| Brezilya | -0.96 |
| Dominik Cum. | -0.90 |
| Meksika | -1.22 |
| Peru | -1.08 |
| Katar | 0.58 |
| Birleşik Arap Emir. | 0.50 |
| Türkiye | -1.43 |
| 2. Grup: Fene Yönelik Tutumu Olumsuz-Fen Başarısı Yüksek | |
| Avusturya | 0.09 |
| Belçika | 0.16 |
| Finlandiya | 0.25 |
| Fransa | -0.14 |
| Almanya | 0.12 |
| Japonya | -0.18 |
| Hollanda | 0.16 |

Tablo 4 incelendiğinde 1. grupta yer alan ve fene yönelik tutumu olumlu fakat fen başarısı düşük olan ülkelerin çoğunluğunun sosyoekonomik statülerinin düşük olduğu, buna karşılık 2. grupta yer alan ve fene yönelik tutumu olumsuz fakat fen başarısı yüksek olan ülkelerin çoğunun sosyoekonomik statülerinin yüksek olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada PISA 2015 verileri kullanılmıştır. Bu nedenle anket maddelerine ilişkin puanlar ve ülkelerin SES indeks puanları OECD veri tabanından (<http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisa2015database-downloadabledata.htm>) elde edilmiştir. PISA 2015 web sitesinden öğrenci anketleri ile ülkelerin ekonomik, sosyal ve kültürel statülerini gösteren indeks puanlarına ulaşılmıştır. Kullanılan anketler ve ülkelere ilişkin başarı ve SES indeks puanları aşağıda kısaca açıklanmıştır.

Fen Başarısı:

Ülke içinde öğrencilerin fen başarı göstergesi olarak 10 olası fen puanının (plausible value) ortalaması alınmıştır. Ülke düzeyinde ise her bir ülkenin fen başarı puan ortalaması OECD veri tabanından elde edilmiştir. Fen başarısı için PISA'da ülkelerin fen başarı puanları, ortalaması 500 ve standart sapması 100 olan ölçeğe dönüştürülerek standartlaştırılmış puanlar kullanılmaktadır.

Grup:

Tutum-Başarı paradoksuna göre ülkeler iki gruba ayrılmışlardır. Buna göre analizlerde 1 = Fene yönelik tutumu olumsuz - Fen başarısı yüksek, 0 = Fene yönelik tutumu olumlu - Fen başarısı düşük şeklinde kodlanarak grup değişkeni oluşturulmuştur. Analizlerde 1 ile kodlanan grup, referans grup olarak ele alınmaktadır ve elde edilen bulgular buna göre değerlendirilmektedir.

Sosyoekonomik Statü (SES):

Her bir ülkenin sosyoekonomik statülerini belirlemek için OECD veri tabanındaki ülkelerin SES indeks puanları kullanılmıştır. Kullanılan SES endeksi PISA tarafından hesaplanan ve öğrencilerin sosyoekonomik ve kültürel statüsünü gösteren bir endeks değeridir. Bu endeks değeri; ebeveynlerin eğitimi, mesleği ve ailede en uzun eğitim almış ebeveynin okula gittiği yıl sayısını, öğrencinin evindeki klasik literatür, şiir kitabı, sanat eseri gibi kültürel varlıkları, öğrencinin sahibi olduğu kendine ait masa, sessiz bir çalışma ortamı, yardımcı kitaplar, teknik başvuru kitapları, sözlük gibi eğitim kaynakları ile bilgisayar, eğitimle ilgili yazılımlar ve internet bağlantısı gibi kaynakları içermektedir. Bunların yanında öğrencilerin kendilerine ait odası ve aile tarafından sahip olunan serveti temsil eden bulaşık makinesi, DVD çalar, cep telefonu, televizyon, bilgisayar, araba, banyosu içinde oda gibi varlıkların çeşidinin ve sayısının dâhil edildiği bir endekstir. Yukarıda sayılan tüm değişkenlerin standartlaştırılmış değerlerinin temel bileşenler analizi ile elde edilen ilk temel bileşen skoru SES endeks puanı olarak ele alınmaktadır. PISA'da sosyoekonomik ve kültürel statü okul ve öğrencilerin düzeyleri ve sistemdeki performansları ile ilişkilidir (OECD, 2014; Yolsal, 2016).

Fenden Hoşlanma:

Araştırmada ülkelerin fene yönelik tutumlarında uç tepki stili sergileme eğilimleri incelendiği için PISA 2015'te öğrencilere uygulanan fenden hoşlanma anketi kullanılmıştır. Fenden hoşlanma

anketi, öğrencilerin fene yönelik ilgilerini ve meraklarını ölçen maddelerden oluşmaktadır. Toplam beş maddeden oluşan ölçek dördümlük likert tipindedir ve alınan yüksek puan fenden hoşlanmanın olumlu yönde olduğunu göstermektedir. Ölçek maddeleri 1=Kesinlikle Katılmıyorum, 2=Katılmıyorum, 3=Katılıyorum, 4=Kesinlikle Katılıyorum şeklinde puanlanmaktadır. Ölçekte yer alan maddelerin Türkçe ifadeleri Ek 1'de yer almaktadır. Fenden hoşlanma ölçeğine ilişkin olarak araştırma kapsamında seçilen ülkeler için Cronbach Alfa güvenilirlik katsayıları hesaplanmış ve güvenilirlik katsayılarının .89 ile .95 arasında değiştiği bulunmuştur. Her bir ülke için elde edilen Cronbach Alfa güvenilirlik katsayılarının .80'den büyük olması ölçeklerden elde edilen puanların güvenilirliklerinin yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2013). Araştırma kapsamında seçilen ülkelerin fenden hoşlanma ölçeğinden elde edilen puanlarına ilişkin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayıları Ek 2'de yer almaktadır.

Başarı Motivasyonu:

Araştırma kapsamında ele alınan ve tutum-başarı paradoksunun görüldüğü başarı motivasyonu ölçeği ilk defa PISA 2015'te uygulanmıştır. Başarı motivasyonu ölçeği öğrencilerin fene yönelik çalışma motivasyonlarını ölçmektedir. Başarı motivasyonu ölçeği beş maddeden oluşmakta ve dördümlük likert tipinde yanıtlanmaktadır. Ölçek maddeleri 1=Kesinlikle Katılmıyorum, 2=Katılmıyorum, 3=Katılıyorum, 4=Kesinlikle Katılıyorum şeklinde puanlanmaktadır. Ölçekten alınan yüksek puan öğrencilerin fen çalışmaya ilişkin motivasyonlarının yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçekte yer alan maddelerin Türkçe ifadeleri Ek 1'de yer almaktadır. Araştırmaya dâhil ülkeler için Başarı Motivasyonu ölçeğine ilişkin olarak hesaplanan Cronbach Alfa güvenilirlik katsayılarının .67 ile .86 arasında değiştiği görülmüştür. Her bir ülke için elde edilen Cronbach Alfa güvenilirlik katsayılarının .60'tan büyük olması elde edilen puanların güvenilirliklerinin yeterli düzeyde olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2013). Araştırma kapsamında seçilen ülkelerin başarı motivasyonu ölçeğinden elde edilen puanlarına ilişkin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayıları Ek 2'de yer almaktadır.

Verilerin Analizi

Tutum-başarı paradoksuna göre belirlenen ülkelerin uç tepki stili sergileme eğilimlerini incelemek için IR-tree yöntemi kullanılmıştır. IR-tree yönteminde kayıp veri olmaması gerektiği göz önüne alınarak tüm ölçek maddelerindeki kayıp verilerin olduğu katılımcılar silindikten sonra tek bir veri dosyası oluşturulmuştur. Verilerin analizinde R programı altında yer alan *irtrees* (De Boeck ve Partchev, 2012) ve *lme4* (Bates, Maechler, Bolker ve Walker, 2015) paketleri kullanılmıştır. Fenden hoşlanma ve başarı motivasyonu ölçeği maddelerine verilen orijinal tepki kategorileri *irtrees* paketinde yer alan *dendrify* fonksiyonu kullanılarak sözde maddelere dönüştürülmüştür. Böylece ölçeklere verilen orijinal yanıtlar sözde maddelere dönüştürülerek işlem matrisi oluşturulmuştur. Oluşturulan

sözde maddeler kullanılarak araştırma kapsamında test edilen modeller *lme4* paketi aracılığıyla oluşturulmuş ve analiz edilmiştir.

Öncelikle ülkelerin uç tepki kategorilerini seçme eğilimlerinin tutum-başarı paradoksu ile ilişkili olup olmadığını ve tutum düzeylerinin olumsuz veya olumlu olması durumunun uç tepki eğilimini etkileyip etkilemediğini incelemek amacıyla IR-tree modelleri oluşturulmuştur. Buna göre, öncelikle *dendrify* fonksiyonu kullanılarak oluşturulan veri setine grup ve SES değişkenleri eklenmiştir. Araştırmada, “Kesinlikle Katılıyorum” ve “Kesinlikle Katılmıyorum” kategorileri uç tepkiler olarak ele alınmıştır. Bu iki uç kategoriyi seçme davranışı oldukça farklı olabilir ve iki farklı uç tepki stiline işaret edebilir. İki farklı uç tepki stiline ele alınması uç tepki stilleri hakkında zengin ve derinlemesine bilgi sağlayabilir (Park ve Wu, 2019).

Fenden hoşlanma ve başarı motivasyonu değişkenlerinin sözde maddelerinden oluşan veri matrisi için Genelleştirilmiş Lineer Karma Modeller (GLKM) altında yer alan üç farklı *IR-tree* modeli oluşturulmuştur. Her bir düğümde, bireylerin özellikleri (gizil değişkenler, θ) rastgele etkiler olarak maddelerin etkileri (madde parametreleri) ise sabit etkiler olarak değerlendirilmiştir. Ayrıca uç tepki stiline grup değişkeni ve SES değişkenlerine göre nasıl değiştiği de incelenmiştir. Araştırma kapsamında iki farklı uç tepki stili eğilimini gösteren model, hiçbir tepki stiline bulunmadığı model ve bir tane tepki stiline yer veren modeller karşılaştırılmıştır. *lme4* paketinde yer alan *glmer* fonksiyonu kullanılarak oluşturulan modeller aşağıdaki gibidir. İlk olarak oluşturulan Model 1 Eşitlik 4’te gösterilmektedir.

$$\text{Model 1: model1} \leftarrow \text{glmer}(\text{value} \sim 0 + \text{item} + \text{grup} + \text{ses} + (1 | \text{person}) \quad (\text{Eşitlik 4})$$

Model 1’deki semboller incelendiğinde item ifadesi sözde maddeleri temsil ederken grup ifadesi tutum-başarı paradoksuna göre belirlenen ülkeleri temsil etmektedir. Grup değişkeni 1 ve 0 şeklinde iki kategoriden oluşmaktadır. Burada 1 kategorisi fene yönelik tutumu olumsuz- fen başarısı yüksek ülkeleri gösterirken 0 kategorisi fene yönelik tutumu olumlu - fen başarısı düşük ülkeleri temsil etmektedir. Person ifadesi bireyleri temsil etmektedir. Model 1’e göre, her bir düğüm için üç farklı birey rastgele etkisi, yani üç farklı θ elde edilir. Buna göre Model 1’de sadece bireylerin fene yönelik tutumlarını (fenden hoşlanma ve başarı motivasyonu) gösteren rastgele etkiler (θ_{nitelik}) hesaplanmaktadır. Ayrıca Model 1’de tutum ile grup ve SES değişkenleri arasındaki ilişki de belirlenmiştir. Bireylerin üç farklı rastgele etkilerinin yanında ayrıca her bir düğümde maddelerin sabit etkilerini gösteren madde parametreleri de (madde güçlüğü) hesaplanmıştır. Madde parametreleri, her bir maddedeki kategorilerin seçilme olasılığını gösterir. Düğüm 1’de fen başarısı ve fenden hoşlanma değişkenleri için ($\beta_{\text{tutum.madde}}$) sembolü maddeler için yüksek düzeyde olumlu fen tutumunu yansıtan kategorilerin ne kadar seçileceğini gösteren maddeler için madde uyumluluk istatistiklerini gösterir.

Araştırma kapsamında bireylerin fene yönelik tutumları ile tek bir uç tepki stili özelliğini gösteren ikinci model kurulmuştur. Oluşturulan model Eşitlik 5'te gösterilmektedir.

Model 2: $\text{model2} \leftarrow \text{glmer}(\text{value} \sim 0 + \text{item} + \text{node} + \text{node}:(\text{grup} + \text{ses}) + (1 + | \text{person}))$ (Eşitlik 5)

Model 2'de, Model 1'deki değişkenlere ek olarak node değişkeni eklenmiştir. Node değişkeni düğümleri temsil etmektedir. Bu doğrultuda, düğümlerin sabit etkisi dâhil edilerek analiz yapılmıştır. Bu nedenle, Model 2 öğrencilerin uç tepki stiline fene karşı tutumları üzerindeki etkisini dikkate almaktadır. Model 2'de ayrıca, bireylerin tek bir uç tepki stili ile farklı gruplarda yer almaları (grup değişkeni) ile ülkelere ilişkin sosyoekonomik statüleri (ses değişkeni) arasındaki ilişki de incelenmiştir. Son olarak araştırma kapsamında iki farklı uç tepki stili ile bir tane tutum gizil özelliğinin bulunduğu model oluşturulmuştur. Oluşturulan Model 3 Eşitlik 6'da gösterilmektedir.

Model 3: $\text{model3} \leftarrow \text{glmer}(\text{value} \sim 0 + \text{item} + \text{node} + \text{node}:(\text{grup} + \text{ses}) + (1 + \text{node} | \text{person}))$ (Eşitlik 6)

Model 3'te, araştırmaya katılan öğrencilerin uç tepki stiline etkisi için hem farklı kesişme noktalarına hem de farklı eğimlere sahip olmasına izin verilir ve bu, uç tepki stiline etkilerinin öğrenci evreni içinde nasıl değiştiğini göstermektedir. Model 3'te, Düğüm-2 ve Düğüm-3 için iki rastgele etki, olumsuz ve olumlu tutum yönlerinde iki uç tepki stiline varlığını incelememizi sağlar. Buna göre Düğüm 1'deki tutum niteliğinden (θ_{nitelik}) bağımsız olarak ikinci düğümden, olumsuz yönde tutuma sahip bireylerin uç tepki eğilimini gösteren rastgele etki $\theta_{\text{UTS}(\text{olumsuz tutum})}$ ve üçüncü düğümden ise olumlu tutuma sahip bireylerin uç tepki eğilimini gösteren rastgele etki $\theta_{\text{UTS}(\text{olumlu tutum})}$ hesaplanmaktadır. Düğüm 2 ve Düğüm 3'te madde seviyesinde de uç tepki stili hakkında bilgi vermektedir. Buna göre Düğüm 2'de ($\beta_{\text{uç tepki}(\text{olumsuz tutum}):\text{madde}}$) parametreleri olumsuz tutuma sahip bireylerin uç tepki stillerinin nasıl olduğunu gösterirken, Düğüm 3'te ise ($\beta_{\text{uç tepki}(\text{olumlu tutum}):}\text{madde}$) parametreleri olumlu tutuma sahip bireylerin uç tepki stillerinin nasıl olduğunu göstermektedir. Böylece düğüm 2 ve düğüm 3'te madde seviyesinde uç tepki stili değerlendirilmektedir. Model 3'te ayrıca bireylerin olumsuz ve olumlu tutuma sahip olma durumlarındaki uç tepki stili ile farklı gruplarda yer almaları (grup değişkeni) ile ülkelere ilişkin sosyoekonomik statüleri arasındaki ilişki de incelenmiştir.

Modellerin her biri R programının *lme4* paketinde yer alan *glmer* fonksiyonu kullanılarak hesaplanmıştır. Bu fonksiyon yinelemeli ağırlıklandırılmış en küçük kareler algoritması ve Laplace'ın olasılık yaklaşımı ile GLKM'leri ele almaktadır (Doran, Bates, Bliese ve Dowling, 2007). Genelleştirilmiş Lineer Modellerin doğası gereği sabit etkiler (β) ve rastgele etkilerin varyans bileşenleri her bir düğüm için elde edilmektedir. Araştırma kapsamında oluşturulan R kodları Ek 3'te gösterilmektedir.

Ölçeklerde uç tepki stilini belirlemek için hiç uç tepki stili olmayan model (Model 1), tutumdan bağımsız sadece bir uç tepki stili belirten (Model 2) ve iki farklı uç tepki stilini belirten model (Model 3) karşılaştırılmıştır. Modellerin karşılaştırılmasında, olabilirlik oranı (LL), Akaike'in Bilgi Kriteri (AIC) ve Bayes Bilgi Kriteri (BIC) gibi olabilirlik tabanlı uyum istatistikleri kullanılmıştır. Model karşılaştırılmasında, en düşük LL, AIC ve BIC değerlerinde sahip modelin veriye daha iyi uyum sağlayan model olduğu kabul edilmiştir (Jeon ve De Boeck, 2016).

Bulgular

Araştırmada başarı motivasyonu ve fenden hoşlanma ölçeklerinde meydana gelen tutum-başarı paradoksunu açıklamak için ülkelerin uç tepki stilleri incelenmiştir. Ayrıca ülkelerin uç tepki stilleri ile ülkelerin sosyoekonomik statüleri arasındaki ilişkiye de bakılmıştır. Öncelikle oluşturulan üç modelin model veri uyumları değerlendirilmiş ve elde edilen sonuçlar Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5. Uç Tepki Stilini İncelemek İçin Oluşturulan *IR-tree* Modellerinin Model Veri Uyum İstatistikleri

| Ölçekler | Modeller | -2LL | AIC | BIC |
|-------------------|----------|-------|-------|-------|
| Başarı Motivasyon | Model 1 | 86812 | 86828 | 86902 |
| | Model 2 | 74652 | 72696 | 74899 |
| | Model 3 | 71170 | 71224 | 71473 |
| Fenden Hoşlanma | Model 1 | 95544 | 95561 | 95634 |
| | Model 2 | 71246 | 71289 | 71492 |
| | Model 3 | 57984 | 58038 | 58287 |

Tablo 5'te görüldüğü üzere modellerin veri uyumlarını değerlendirmek için -2LL, AIC ve BIC değerleri kullanılmış ve bu değerlerin düşük olması model veri uyumunun iyi olduğu şeklinde yorumlanmıştır. Buna göre hem başarı motivasyonu hem de fenden hoşlanma ölçekleri için Model 3'teki değerlerin Model 1 ve Model 2'ye kıyasla daha düşük olduğu görülmektedir. Dolayısıyla her iki ölçek içinde iki farklı durumdaki (olumsuz ve olumlu tutum) uç tepki stili ile bir tane gizil özelliğin bulunduğu Model 3'ün veriye daha iyi uyum sağladığı söylenebilir. Bu nedenle her iki ölçek içinde araştırmanın diğer bulgularında Model 3'ten elde edilen sonuçlar göz önüne alınmıştır.

Motivasyon ölçeği için madde seviyesinde uç tepki stilini incelemek için Düğüm 2 ve Düğüm 3'te maddelerin sabit etki değerleri (β_{madde}) ve grup ile sosyoekonomik düzey değişkenlerinin uç tepki stili üzerindeki etkisini incelemek için (β_{grup}) ve (β_{sos}) değerleri Tablo 6'da gösterilmektedir.

Tablo 6. Başarı Motivasyonu Ölçeği Model 3 için Elde Edilen Sabit Etki Sonuçları

| Düğüm-2(Olumsuz Yönde Motivasyon) | Maddeler | $\beta_{uç\ tepki\ (olumsuz\ motivasyon):madde}$ | S.E | p |
|-----------------------------------|----------|--|-------|-------|
| | Madde 1 | 4.296 | 0.071 | 0.000 |
| | Madde 2 | -1.368 | 0.205 | 0.000 |
| | Madde 3 | 2.578 | 0.143 | 0.000 |
| | Madde 4 | 3.094 | 0.145 | 0.000 |
| | Madde 5 | 3.209 | 0.143 | 0.000 |
| | Grup | 0.857 | 0.169 | 0.000 |
| | SES | -1.142 | 0.140 | 0.000 |

| <i>Düğüm-3(Olumlu Yönde Motivasyon)</i> | <i>Maddeler</i> | $\beta_{uç\ tepki\ (olumlu\ motivasyon)-madde}$ | S.E | p |
|---|-----------------|---|-------|-------|
| | Madde 1 | 4.296 | 0.071 | 0.000 |
| | Madde 2 | -0.572 | 0.085 | 0.000 |
| | Madde 3 | 0.878 | 0.075 | 0.000 |
| | Madde 4 | 0.384 | 0.078 | 0.000 |
| | Madde 5 | 0.611 | 0.070 | 0.000 |
| | Grup | -2.432 | 0.076 | 0.000 |
| | SES | 0.556 | 0.050 | 0.000 |

* p \leq .05

Tablo 6'da Düğüm 2 ve Düğüm 3 için elde edilen sabit katsayılar ve iki kuyruklu p değerleri gösterilmektedir. Tablo 6'nın üst kısmında Düğüm-2 için tahminler, olumsuz tutum yönündeki uç tepki stiline nereden ve nasıl oluştuğunu göstermektedir. Tablo 6'nın alt kısmında ise Düğüm-3 için tahminler, olumlu tutum yönündeki uç tepki stiline nasıl oluştuğu gösterilmektedir. Düğüm 2'de, olumsuz motivasyon düzeyinde elde edilen madde parametreleri gösterilmektedir. Madde 2 için elde edilen β değeri negatif bulunmuştur. Bu da madde 2 için birinci düğümde rastgele gizil özellikleri ile madde sabit etkileri kontrol edildiğinde olumsuz motivasyon düzeyindeki bireylerin madde 2 için uç tepki kategorisi olan 1-Kesinlikle Katılmıyorum seçeneğini tercih etme eğiliminde olmadıklarını göstermektedir. Buna karşılık madde 1, madde 3, madde 4 ve madde 5 için elde edilen β değerleri pozitiftir. β değerlerinin pozitif olması bu maddelerde öğrencilerin olumsuz motivasyon yönündeki uç tepki verme eğiliminde olduklarını göstermektedir. Yani madde 1, madde 3, madde 4 ve madde 5 için olumsuz motivasyona sahip öğrencilerin daha çok 1-Kesinlikle Katılmıyorum seçeneğini tercih etme eğiliminde olduklarını söyleyebiliriz.

Tablo 6'ya göre düğüm 3, olumlu yönde motivasyon düzeyinde elde edilen madde parametrelerini göstermektedir. Madde 2 için elde edilen β değeri negatif bulunmuştur. Bu da birinci düğümde rastgele gizil özellikler ile madde sabit etkileri kontrol edildiğinde olumlu motivasyon düzeyindeki bireylerin madde 2 için uç tepki kategorisi olan 4-Kesinlikle Katılıyorum seçeneğini tercih etme eğiliminde olmadıklarını göstermektedir. Buna karşılık madde 1, madde 3, madde 4 ve madde 5 için elde edilen β değerleri pozitiftir. β değerlerinin pozitif olması bu maddelerde öğrencilerin olumlu motivasyon yönündeki uç tepki verme eğiliminde olduklarını göstermektedir. Yani olumlu motivasyona sahip öğrencilerin daha çok 4-Kesinlikle Katılıyorum seçeneğini tercih etme eğiliminde olduklarını söyleyebiliriz.

Grup değişkeni düğüm 2'de pozitif değer ($\beta=0.857$) almıştır. Bun göre 1 ile kodlanan tutumu olumsuz başarısı yüksek öğrencilerin olumsuz motivasyon uç tepki eğilimlerinin, 0 ile kodlanan tutumu olumlu başarısı düşük olan öğrencilere göre daha yüksek olduğunu göstermektedir. Yani tutumları olumsuz başarıları yüksek olan öğrenciler, tutumu olumlu başarısı düşük olan öğrencilere kıyasla başarı motivasyonu ölçeğindeki maddelerde daha çok 1=Kesinlikle Katılmıyorum seçeneğini

tercih etmişlerdir. Dügüm 3'te grup değişkeni için ($\beta=-2.432$) elde edilmiştir. Bu da, tutumu olumlu ve başarısı düşük olan öğrencilerin, tutumu olumsuz ve başarısı yüksek olan öğrencilere kıyasla yüksek motivasyon uç tepki eğilimlerinin daha yüksek olduğunu göstermektedir. Yani tutumları olumlu ve başarıları düşük olan öğrenciler, tutumu olumsuz ve başarısı yüksek olan öğrencilere kıyasla başarı motivasyonu ölçeğindeki maddelerde daha çok 4=Kesinlikle Katılıyorum seçeneğini tercih etmişlerdir. Yani ülkelerin uç tepki stili eğilimleri tutum-başarı paradoksunu açıklamada etkili olmuştur.

Ülkelere ilişkin SES değişkeni düğüm 2'de negatif değer ($\beta=-1.142$) almıştır. Buna göre olumsuz yönde motivasyon düzeyinde, sosyoekonomik statü ile uç tepki eğilimi arasında negatif ilişki bulunmaktadır. Yani sosyoekonomik statü düzeyleri yüksek olan ülkelerde düşük motivasyon uç tepki eğiliminin olmadığı görülmektedir. Başka deyişle sosyoekonomik statüsü yüksek ülkeler daha çok 2=Katılmıyorum kategorisini tercih etme eğiliminde olup 1=Kesinlikle Katılmıyorum uç kategorisinden kaçınma eğilimindedirler. Buna karşılık, düğüm 3'te ise orta düzeyde pozitif değer ($\beta=0.556$) elde edilmiştir. Buna göre, sosyoekonomik statü düzeyleri yüksek olan ülkelerde yüksek motivasyon uç tepki eğilimini göstermektedir. Yani, sosyoekonomik statüsü yüksek ülkeler daha çok 4=Kesinlikle Katılıyorum kategorisini tercih etme eğilimindedirler.

Araştırmada başarı motivasyonu ölçeği için düğümlerde meydana gelen ve grup ile SES değişkenlerine ilişkin elde edilen rastgele etkiler Tablo 7'de gösterilmektedir.

Tablo 7. Başarı Motivasyonu Ölçeği Model 3 için Elde Edilen Rastgele Etki Sonuçları

| <i>Rastgele Etki</i> | <i>Varyans</i> | <i>Std. S.</i> | <i>Korelasyon</i> | |
|----------------------|----------------|----------------|------------------------|---------------|
| | | | <i>Birey Düzeyinde</i> | <i>Düğüm2</i> |
| Birey Düzeyinde | 2.75 | 1.61 | | |
| Düğüm2 | 11.50 | 3.71 | -0.82* | |
| Düğüm3 | 2.19 | 1.48 | 0.04 | 0.37* |

* $p \leq .05$

Tablo 7'de her bir düğüm için elde edilen rastgele etkilerin varyans ve standart sapma değerleri ile düğümlerdeki rastgele etkiler arasındaki korelasyon değerleri gösterilmektedir. Dügüm 2 için elde edilen varyans değerinin birey düzeyindeki varyans değerinden büyük olduğu görülmektedir. Buna karşılık Dügüm 3 için elde edilen varyans değerinin ise birey düzeyindeki varyans değerinden küçük olduğu görülmektedir. Buna göre, öğrencilerin başarı motivasyon düzeylerindeki varyansın çoğunlukla olumsuz yönde tutumu gösteren uç tepki eğilimleri ile açıklandığını söyleyebiliriz. Bireysel başarı motivasyon puanları ile düğüm 2 arasındaki korelasyon değeri -0.82 olarak bulunmuştur. Buna göre, düğüm 2 olumsuz yönde başarı motivasyon uç tepki eğilimini yansıttığı için 1=Kesinlikle Katılmıyorum kategorisini tercih edenlerin başarı motivasyonlarının yüksek olduğunu söyleyebiliriz. Birey düzeyinde başarı motivasyon puanları ile düğüm 3 arasındaki korelasyon değeri 0.04 olarak bulunmuştur. Buna göre, düğüm 3 olumlu yönde

başarı motivasyon uç tepki eğilimini yansıttığı için, öğrencilerin başarı motivasyon puanları ile olumlu yönde başarı motivasyon eğilimleri arasında bir ilişkinin olmadığını söyleyebiliriz.

Fenden hoşlanma ölçeği için madde seviyesinde uç tepki stilini incelemek için düğüm 2 ve düğüm 3 için maddelerin sabit etki değerleri (β_{madde}) ve grup ile sosyoekonomik düzey değişkenlerinin uç tepki stili üzerindeki etkisini incelemek için (β_{grup}) ve (β_{ses}) değerleri Tablo 8’de gösterilmektedir.

Tablo 8. Fenden Hoşlanma Ölçeği Model 3 için Elde Edilen Sabit Etki Sonuçları

| <i>Düğüm-2 (Olumsuz Yönde Hoşlanma)</i> | <i>Maddeler</i> | $\beta_{uç\ tepki\ (olumsuz\ yönde\ hoşlanma)-madde}$ | S.E | p |
|---|-----------------|---|-------|-------|
| | Madde 1 | 4.065 | 0.112 | 0.000 |
| | Madde 2 | 1.272 | 0.139 | 0.000 |
| | Madde 3 | 1.081 | 0.140 | 0.000 |
| | Madde 4 | -0.974 | 0.146 | 0.000 |
| | Madde 5 | -0.745 | 0.146 | 0.000 |
| | Grup | 3.838 | 0.352 | 0.000 |
| | SES | -0.419 | 0.284 | 0.140 |
| <i>Düğüm-3 (Olumlu Yönde Hoşlanma)</i> | <i>Maddeler</i> | $\beta_{uç\ tepki\ (olumlu\ yönde\ hoşlanma)-madde}$ | S.E | p |
| | Madde 1 | 4.065 | 0.112 | 0.000 |
| | Madde 2 | 0.185 | 0.104 | 0.076 |
| | Madde 3 | -0.115 | 0.105 | 0.276 |
| | Madde 4 | -0.287 | 0.102 | 0.005 |
| | Madde 5 | -0.096 | 0.102 | 0.344 |
| | Grup | -2.216 | 0.284 | 0.000 |
| | SES | 0.181 | 0.165 | 0.272 |

*p ≤ .05

Tablo 8’de düğüm 2 ve düğüm 3 için elde edilen sabit katsayılar ve iki kuyruklu p değerleri gösterilmektedir. Tablo 8’in üst kısmında düğüm-2 için tahminler, olumsuz yöndeki uç tepki stilinin nerede ve nasıl oluştuğunu göstermektedir. Tablo 8’in alt kısmında ise düğüm-3 için tahminler, olumlu yöndeki uç tepki stilinin nasıl oluştuğu gösterilmektedir. Düğüm 2, olumsuz yönde fenden hoşlanma düzeyinde elde edilen madde parametrelerini göstermektedir. Madde 4 ve madde 5 için elde edilen β değerleri negatif bulunmuştur. Bu da madde 4 ve madde 5 için düğüm 1’deki bireylerin rastgele fenden hoşlanma gizil özellik etkileri ve madde sabit etkileri kontrol edildiğinde, bireylerin olumsuz fenden hoşlanma düzeyi uç tepki kategorisi olan 1-Kesinlikle Katılmıyorum seçeneğini tercih etme eğiliminde olmadıklarını göstermektedir. Buna karşılık madde 1, madde 2 ve madde 3 için elde edilen β değerlerinin pozitif olması ise bu maddelerde öğrencilerin olumsuz fenden hoşlanma yönündeki uç tepki verme eğiliminde olduklarını göstermektedir. Yani bu maddeler için olumsuz fenden hoşlanma düzeyine sahip öğrencilerin daha çok 1-Kesinlikle Katılmıyorum seçeneğini tercih etme eğiliminde oldukları yorumu yapılabilir.

Tablo 8’e göre düğüm 3, olumlu yönde fenden hoşlanma düzeyinde elde edilen madde parametrelerini göstermektedir. Madde 1, madde 2 ve madde 4 için elde edilen β değerleri anlamlı

bulunurken, madde 3 ve madde 5 için elde edilen β değerleri anlamlı bulunmamıştır. Madde 4 için elde edilen β değeri negatif bulunmuştur. Bu da düğüm 1'deki bireylerin rastgele fenden hoşlanma gizil özellik etkileri ve madde sabit etkileri kontrol edildiğinde, bireylerin olumlu fenden hoşlanma düzeyi uç tepki kategorisi olan 4-Kesinlikle Katılıyorum seçeneğini tercih etme eğiliminde olmadıklarını göstermektedir. Buna karşılık madde 1 ve madde 2 için elde edilen β değerlerinin pozitif olması ise bu maddelerde öğrencilerin olumlu fenden hoşlanma yönündeki uç tepki verme eğiliminde olduklarını göstermektedir. Yani bu maddeler için olumlu fenden hoşlanma düzeyine sahip öğrencilerin daha çok 4-Kesinlikle Katılıyorum seçeneğini tercih etme eğiliminde oldukları yorumu yapılabilir.

Grup değişkeni düğüm 2'de pozitif değer ($\beta=3.838$) almıştır. Buna göre olumsuz fenden hoşlanma düzeyinde, 2. gruptaki tutumu olumsuz ve başarısı yüksek öğrencilerin tutumu olumlu ve başarısı düşük olan 1. gruptaki öğrencilere kıyasla olumsuz fenden hoşlanma uç tepki eğilimlerinin yüksek olduğunu söyleyebiliriz. Yani tutumları olumsuz ve başarıları yüksek olan öğrencilerin, tutumu olumlu ve başarısı düşük olan öğrencilere kıyasla fenden hoşlanma ölçeğindeki maddelerde daha çok 1=Kesinlikle Katılmıyorum seçeneğini tercih etmişlerdir. Düğüm 3'te grup değişkeni için ($\beta=-2.216$) değeri elde edilmiştir. Bu da, tutumu olumlu ve başarısı düşük öğrencilerin olumlu fenden hoşlanma uç tepki eğilimlerinin tutumu olumsuz ve başarısı yüksek olan öğrencilere göre yüksek olduğunu göstermektedir. Yani tutumları olumlu başarıları düşük olan öğrenciler, tutumları olumsuz başarıları yüksek olan öğrencilere kıyasla fenden hoşlanma ölçeğindeki maddelerde daha çok 4=Kesinlikle Katılıyorum seçeneğini tercih etme eğilimindedirler. Yani ülkelerin uç tepki stili eğilimleri tutum-başarı paradoksunu açıklamada etkili olmuştur.

Ülkelere ilişkin SES değişkeni düğüm 2'de negatif değer ($\beta=-0.419$) almıştır. Buna göre olumsuz fenden hoşlanma düzeyinde, SES ile uç tepki eğilimi arasında negatif ilişki bulunmaktadır. SES düzeyleri yüksek olan ülkelerde olumsuz fenden hoşlanma uç tepki eğiliminin olmadığını söyleyebiliriz. Yani sosyoekonomik statüsü yüksek ülkeler daha çok 2=Katılmıyorum kategorisini tercih etme eğilimindedir. Ayrıca, düğüm 3'te ise pozitif değer ($\beta=0.181$) elde edilmiştir. Buna göre, SES düzeyleri yüksek olan ülkelerde olumlu fenden hoşlanma uç tepki eğiliminde olduklarını göstermektedir.

Araştırmada fenden hoşlanma ölçeği için düğümlerde meydana gelen ve grup ile SES değişkenlerine ilişkin elde edilen rastgele etkiler Tablo 9'da gösterilmektedir.

Tablo 9. Fenden Hoşlanma Ölçeği Model 3 için Elde Edilen Rastgele Etki Sonuçları

| <i>Rastgele Etki</i> | <i>Varyans</i> | <i>Ss.</i> | <i>Korelasyon</i> | |
|----------------------|----------------|------------|-------------------|--------|
| | | | Birey Düzeyinde | Düğüm2 |
| Birey Düzeyinde | 21.77 | 4.66 | | |

| | | | | |
|--------|--------|-------|--------|-------|
| Düğüm2 | 147.03 | 12.12 | -0.89* | |
| Düğüm3 | 27.94 | 5.28 | -0.12 | 0.22* |

* $p \leq .05$

Tablo 9’da her bir düğüm için elde edilen rastgele etkilerin varyans ve standart sapma değerleri ile düğümlerdeki rastgele etkiler arasındaki korelasyon değerleri gösterilmiştir. Düğüm 2 ve düğüm 3 için elde edilen varyans değerlerinin birey düzeyindeki varyans değerinden büyük olduğu görülmektedir. Buna göre, öğrencilerin fenden hoşlanma düzeylerindeki varyansın çoğunluğu uç tepki eğilimleri ile açıklanmaktadır. Bireysel fenden hoşlanma puanları ile düğüm 2 arasındaki korelasyon değeri -0.89 olarak bulunmuştur. Buna göre, düğüm 2 olumsuz yönde fenden hoşlanma uç tepki eğilimini yansıttığı için 1=Kesinlikle Katılmıyorum kategorisini tercih edenlerin fenden hoşlanma puanlarının yüksek olduğunu söyleyebiliriz. Birey düzeyinde fenden hoşlanma puanları ile düğüm 3 arasındaki korelasyon değeri -0.12 olarak bulunmuştur. Buna göre, düğüm 3 olumlu yönde fenden hoşlanma uç tepki eğilimini yansıttığı için, öğrencilerin fenden hoşlanma puanları ile olumlu yönde fenden hoşlanma eğilimleri arasındaki ilişkinin negatif yönde düşük düzeyde olduğunu söyleyebiliriz.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu çalışmada PISA 2015 uygulamasına katılan ülkelerde görülen tutum-başarı paradoksunu açıklamak için uç tepki stilinin etkisi araştırılmıştır. Bu doğrultuda GLKM altında yer alan IR-tree yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada ayrıca uç tepki stilleri ile ülkelerin tutum-başarı paradoksuna sahip olma durumları ve sosyoekonomik statüleri arasındaki ilişki de incelenmiştir. PISA 2015’te fen okuryazarlığı temel alan olarak seçilmiştir. Bu nedenle araştırmada, ülkelerin fene başarıları ile fenden hoşlanma ve başarı motivasyonu ölçekleri dikkate alınmıştır. Tutum-başarı paradoksuna sahip ülkeleri belirlemek için ülke içi ve ülkeler arası tutum-başarı korelasyon değerlerinin saçılım grafikleri kullanılmıştır. Bu grafiklerden yararlanarak her grupta yedi ülke olmak üzere iki farklı grup oluşturulmuştur. Bu gruplardan birincisi fene yönelik tutumu olumsuz-fen başarısı yüksek, ikinci grup ise fene yönelik tutumu olumlu-fen başarısı düşük olarak adlandırılmıştır.

Ülkelerin uç tepki stillerini incelemek için üç farklı IR-tree modeli oluşturulmuştur. Oluşturulan modeller uç tepki stilinin olmadığı model, bir tane uç tepki stilinin olduğu ve bir gizil özelliğin olduğu model ve iki farklı uç tepki stilinin ve bir gizil özellik olduğu modeldir. Bunlar arasından veriye en iyi uyumu sağlayan model seçilerek analizlere bu model üzerinden devam edilmiştir. Model veri uyum indeksleri incelendiğinde, bir tane gizil özellik ve iki farklı uç tepki stilinin (olumsuz tutum düzeyinde uç tepki eğilimi ve olumlu tutum düzeyinde uç tepki eğilimi) olduğu model en iyi uyumu sağlamıştır. Elde edilen bu bulgu, Park ve Wu’nun (2019) çalışmaları ile de paralellik göstermektedir. Park ve Wu (2019) yaptıkları çalışmada, Rosenberg Benlik Saygısı ölçeğinin 10 maddesi kullanılarak katılımcıların uç tepki eğilimlerini incelemek için IR-tree

yönteminden yararlanmışlardır. Dört kategorili maddeler, üç düğümden oluşan sözde madde yapısına dönüştürülmüş ve betimleyici ve açıklayıcı IR-tree modelleri oluşturulmuştur. Oluşturulan betimleyici modeller arasından bir tane gizil özellik ve iki ayrı uç tepki stiline olduğu model araştırma verisi için en uygun model olarak bulunmuştur. Park ve Wu'nun (2019) yaptığı çalışmadan farklı olarak bu araştırma kapsamında her bir modele ayrıca tutum-başarı paradoksu grubu ve sosyoekonomik statü değişkenleri de eklenmiştir. Eklenen bu değişkenler ile birlikte modeller GLKM altında yer almıştır.

Başarı motivasyonu ve fenden hoşlanma ölçeklerinin kullanıldığı çalışmada, düşük ve yüksek özellik yönlerinde iki farklı uç tepki stiline varlığı önerilmiştir. Her iki ölçek içinde madde düzeyinde uç tepki stili eğilimleri incelenmiştir. Başarı motivasyonu ölçeğindeki maddeler için düğüm 2 ve düğüm 3 için elde edilen β değerleri incelendiğinde madde 2 hariç diğer dört madde için pozitif değerler elde edildiği görülmüştür. Buna göre madde düzeyinde elde edilen bu sonuçlara göre, öğrencilerin daha çok olumsuz başarı motivasyon özelliğini yansıtan uç kategorileri, yani 1 kategorisini ve olumlu başarı motivasyon özelliğini yansıtan uç kategorileri, yani 4 kategorisini tercih etme eğiliminde olduklarını göstermektedir. Başarı motivasyon ölçeğinde sadece madde 2 için öğrencilerin olumsuz ve olumlu başarı motivasyonu gösteren uç kategorilerden kaçınma eğiliminde oldukları söylenebilir. Fenden hoşlanma ölçeğinde de benzer sonuçlar elde edilmiştir. Fenden hoşlanma ölçeğindeki maddelerde düğüm 2 için elde edilen β değerleri de incelendiğinde madde 4 ve madde 5 hariç diğer üç madde için pozitif değerler elde edildiği görülmüştür. Buna göre madde düzeyinde elde edilen bu sonuçlara göre öğrencilerin daha çok olumsuz fenden hoşlanma özelliğini yansıtan uç kategorileri, yani 1 kategorisini tercih etme eğiliminde olduklarını göstermektedir. Bunun yanında fenden hoşlanma ölçeğindeki maddelerde düğüm 3 için elde edilen β değerleri incelendiğinde madde 3, madde 4 ve madde 5 için negatif değerler elde edilirken, madde 1 ve madde 2 için pozitif değerler elde edilmiştir. Buna göre madde 1 ve madde 2 için öğrencilerin olumlu fenden hoşlanma özelliğini yansıtan uç kategorileri, yani 4 kategorisini tercih etme eğiliminde olduklarını göstermektedir. Bunun yanında fenden hoşlanma ölçeğinde madde 3, madde 4 ve madde 5 için öğrencilerin olumlu fenden hoşlanma özelliğini gösteren uç kategorilerden kaçınma eğiliminde olduklarını söyleyebiliriz.

Araştırma kapsamında grup değişkeni iki kategorili olarak düzenlenmiştir. Buna göre tutumu olumsuz ve başarısı yüksek olan ülkeler 1 ile ve tutumu olumlu ve başarısı düşük olan ülkeler ise 0 ile kodlanmıştır. Grup değişkeninin her iki ölçekteki maddeler üzerindeki etkisi incelendiğinde öğrencilerin uç tepki stili eğilimleri ile ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır. Buna göre başarı motivasyonu ve fenden hoşlanma ölçeklerin her ikisinde de tutumu olumsuz ve başarısı yüksek öğrencilerin daha çok olumsuz tutumu yansıtan kategorileri tercih ettiği görülürken buna karşılık tutumu olumlu ve

başarısı düşük olan öğrencilerin ise olumlu tutumu gösteren kategorileri tercih ettikleri görülmüştür. Bu sonuçlara göre tutum-başarı paradoksunda uç tepki stiline açıklayıcı bir rolü olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde İlgün-Dibek (2018), TIMSS 2015'e katılan ülkelerin verilerini kullanarak yaptığı çalışmada tutum-başarı paradoksunu açıklamada uç tepki stili gösterme eğiliminin etkili olduğunu bulmuştur. Ayrıca, Lu ve Bolt (2015) PISA 2006 verisini kullanarak yaptıkları çalışmada fen tutumu ile fen başarısı arasındaki paradoksu açıklamada uç tepki stiline etkisi olduğunu göstermişlerdir.

Araştırmada ülkelerin SES düzeylerinin uç tepki eğilimleri ile olan ilişkisi de incelenmiştir. Bunun için her bir ülkenin sosyoekonomik statüsünü gösteren ve sürekli bir değişken olan SES değişkeni modellere eklenmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre SES düzeyin yüksek olması yüksek düzeyde tutumu gösteren kategorileri tercih eğilimini pozitif yönde etkilemektedir. Tutum-başarı paradoksuna göre iki gruba ayrılan ülkelerde fen başarısı düşük olan birinci gruptaki ülkelerin SES düzeyleri düşük olurken fen başarısı yüksek olan ikinci gruptaki ülkelerin ise SES düzeyleri yüksektir. Fene yönelik tutumları olumsuz ve fen başarıları yüksek olan ikinci grupta yer alan ülkelerin olumlu yönde tutumu gösteren uç tepki eğilimlerinin olmadığı sonucuna varılmıştır. Buna karşılık SES'leri daha düşük olan, fen tutumları olumlu ve fen başarıları düşük olan birinci gruptaki ülkelerin ise olumlu yönde tutumu gösteren uç tepki eğilimlerinin ise yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Sosyoekonomik statü düzeyinin artması ile olumlu yönde uç tepki eğiliminin artması, araştırmanın diğer sonuçları ile çelişkili görülmektedir. Bunun nedeni olarak grup ve SES değişkenlerinin sadece ana etkilerinin dikkate alınması ve modelde bu iki değişken arasındaki etkileşim etkisinin dikkate alınmaması gösterilebilir. Bunun dışında grup değişkenine kıyasla SES değişkenine ilişkin elde edilen yordayıcı katsayıların daha düşük olduğu ve fenden hoşlanma ölçeğinde SES değişkenine ilişkin elde edilen yordayıcı katsayılarının anlamlı bulunmadığı ortaya çıkmıştır. Ancak daha doğru ve net sonuçlar elde etmek için daha çok çalışma yapılmasına ihtiyaç vardır. Ayrıca ülkelere ilişkin farklı değişkenlerin de (okul müfredatları, eğitim standartları, çalışma programları gibi) uç tepki stili ile ilişkisinin incelenmesi gerektiği düşünülebilir.

Ülkelerin uç tepki stili eğilimlerini incelemek için kullanılan IR-tree analiz yöntemi birçok alanda kullanılmaktadır. Örneğin ekoloji alanında yapılan çalışmalarda (Lopez-Sepulcre, De Bona, Valkonen, Umbers ve Mappes, 2015), psikoloji alanında yapılan çalışmalarda (Böckenholt, 2017; Ditrapani, Jeon, De Boeck ve Partchev, 2016; Jeon ve De Boeck, 2016; LaHuis, Blackmore, Bryant-Lees ve Delgado, 2019; Lang, Lievens, De Fruyt, Zettler ve Tackett, 2019) ve eğitim alanında yapılan çalışmalarda (Okumura, 2014; Park ve Wu, 2019; Plieninger ve Meiser, 2014; Tutz ve Berger, 2016) bulunmaktadır. IR-tree tekniği, araştırmacıların içerikle ilgili ve alakasız faktörleri ağaçtaki ayrı düğümler olarak modelleyerek tepki stillerini gizil özellikten ayırabilmektedir. Böylece tepki stili

sergileyen kişilerle tepki stili sergilemeyen katılımcıların ayrımı yapılabilmektedir. Bu araştırmada IR-tree yönteminin esnekliğinden faydalanarak tutum-başarı paradoksunun görüldüğü ülkeler arasındaki uç tepki stilli eğilimleri incelenmiştir. Ayrıca ülkelere ilişkin değişkenler ile uç tepki stilleri arasındaki ilişkiye de bakılmıştır. Bu durum uç tepki stilini açıklamada farklı göstergelerin modellenmesi aşamasında IR-tree modellerinin çok yönlülüğünü ortaya koymaktadır. İleride yapılacak çalışmalarda kişi, madde ve tepki kategorilerine ilişkin farklı özellik veya göstergeler birleştirilerek çeşitli IRT-tree modelleri oluşturulabilir.

Araştırma kapsamında başarı motivasyonu ve fenden hoşlanma ölçeklerinin her ikisi içinde oluşturulan IR-tree modellerinde 2-PL MTK modelleri kullanılmıştır. Yapılacak diğer çalışmalarda 3-PL MTK modelleri de kullanılabilir (Jeon ve De Boeck, 2016). Verilerin analizleri için R programının lme4 paketi kullanılmıştır. Bu paket programının kullanılmasının sebeplerin biri de bir düğüm için sadece iki sonucun oluşması gösterilebilir. Buna karşılık bir düğüm, araştırmacıların sorularına ve eldeki verilere bağlı olarak birden fazla dal yapısına da sahip olabilir. Böyle durumlara çok terimli ve sıralı IR-tree modellerin ele alınabildiği R programı altında yer alan ve Jeon ve Rijmen (2016) tarafından geliştirilen flirt paketi ile Von Davier (2005) tarafından geliştirilen mdlm programının kullanılması önerilmektedir.

Kaynaklar

- Baayen, R. H., Davidson, D. J., & Bates, D. M. (2008). Mixed-effects modeling with crossed random effects for subjects and items. *Journal of Memory and Language*, 59(4), 390-412.
- Bachman, J. G., & O'Malley, P. M. (1984). Yea-saying, nay-saying, and going to extremes: Black-white differences in response styles. *Public Opinion Quarterly*, 48, 491-509.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. *Encyclopedia of Human Behavior*, 4, 71-81.
- Bates, D., Maechler, M., Bolker, B., & Walker, S. (2015). Fitting linear mixed-effects models using lme4. *Journal of Statistical Software*, 67(1), 1-48.
- Birnbaum, A. L. (1968). Some latent trait models and their use in inferring an examinee's ability. *Statistical Theories of Mental Test Scores*.
- Bolt, D. M., & Johnson, T. R. (2009). Addressing score bias and DIF due to individual differences in response style. *Applied Psychological Measurement*, 33(5), 335-352.
- Bolt, D. M., & Newton, J. R. (2011). Multiscale measurement of extreme response style. *Educational and Psychological Measurement*, 71(5), 814-833.
- Böckenholt, U. (2013). Modeling multiple response processes in judgment and choice. *Decision*, 1(S), 83-103.
- Böckenholt, U. (2017). Measuring response styles in Likert items. *Psychological Methods*, 22(1), 69-83.

- Böckenholt, U., & Meiser, T. (2017). Response style analysis with threshold and multi-process IRT models: A review and tutorial. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*, 70(1), 159-181.
- Buckley, J. (2009). Cross-national Response Styles in International Educational Assessment: Evidence from PISA 2006. *NCES Conference on the Program for International Student Assessment: What we can learn from PISA*. <https://edsurvey.rti.org/PISA> sayfasından erişilmiştir.
- Büyükoztürk, Ş. (2013). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem.
- Cronbach, L. J. (1946). Response sets and test validity. *Educational and Psychological Measurement*, 6, 475-494.
- De Boeck, P., & Partchev, I. (2012). IRTrees: Tree-based item response models of the GLMM family. *Journal of Statistical Software*, 48(1), 1-28.
- De Boeck, P., & Wilson, M. (2004). *Explanatory item response models: A generalized linear and nonlinear approach*. Springer Science & Business Media.
- DiTrapani, J., Jeon, M., De Boeck, P., & Partchev, I. (2016). Attempting to differentiate fast and slow intelligence: Using generalized item response trees to examine the role of speed on intelligence tests. *Intelligence*, 56, 82-92.
- Doran, H., Bates, D., Bliese, P., & Dowling, M. (2007). Estimating the multilevel Rasch model: With the lme4 package. *Journal of Statistical Software*, 20(2), 1-18.
- Eccles, J. S., Midgley, C., Wigfield, A., Miller, C., Reuman, D., Flanagan, C., & MacIver, D. (1993). Development during adolescence: The impact of stage-environment fit on young adolescents' experiences in schools and in families. *American Psychologist*, 48(2), 90-101.
- Eid, M., & Rauber, M. (2000). Detecting measurement invariance in organizational surveys. *European Journal of Psychological Assessment*, 16(1), 20-30.
- Ersan, O., & Rodriguez, M. C. (2020). Socioeconomic status and beyond: a multilevel analysis of TIMSS mathematics achievement given student and school context in Turkey. *Large-Scale Assessments in Education*, 8(1), 1-32.
- Falk, C. F., & Cai, L. (2016). A flexible full-information approach to the modeling of response styles. *Psychological Methods*, 21(3), 328-347.
- He, J., & Van de Vijver, F. (2016). Correcting for scale usage differences among Latin American countries, Portugal, and Spain in PISA. *Electron. J. Educ. Res. Assess. Eval*, 22(1), 1-12.
- Heine, S. J., Kitayama, S., & Lehman, D. R. (2001). Cultural differences in self-evaluation: Japanese readily accept negative self-relevant information. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32(4), 434-443.

- Heine, S. J., Lehman, D. R., Peng, K., & Greenholtz, J. (2002). What's wrong with cross-cultural comparisons of subjective Likert scales? The reference-group effect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(6), 90-918.
- Heine, S. J., Takata, T., & Lehman, D. R. (2000). Beyond self-presentation: Evidence for self-criticism among Japanese. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26(1), 71-78.
- İlgün-Dibek, M. (2018). *TIMSS 2015 uygulamasında tutum-başarı paradoksunun uç tepki stiline göre çok boyutlu madde tepki kuramı ile modellenmesi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- İlgün-Dibek, M. (2019). Examination of the extreme response style of students using IR-tree: The case of TIMSS 2015. *International Journal*, 6(2), 300-313.
- İlgün-Dibek, M., Yavuz, H. Ç., & Çokluk-Bökeoğlu, Ö. (2018). Tutum - başarı paradoksunda tepki stillerinin rolü: Dokuz ülkenin karşılaştırılması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 932-952.
- Jeon, M., & De Boeck, P. (2016). A generalized item response tree model for psychological assessments. *Behavior Research Methods*, 48(3), 1070-1085.
- Jeon, M., & Rijmen, F. (2016). A modular approach for item response theory modeling with the R package flirt. *Behavior Research Methods*, 48(2), 742-755.
- Jin, K. Y., & Wang, W. C. (2014). Generalized IRT models for extreme response style. *Educational and Psychological Measurement*, 74(1), 116-138.
- Johnson, T. R., & Bolt, D. M. (2010). On the use of factor-analytic multinomial logit item response models to account for individual differences in response style. *Journal of Educational and Behavioral Statistics*, 35(1), 92-114.
- Kankaraš, M., & Moors, G. (2011). Measurement equivalence and extreme response bias in the comparison of attitudes across Europe. *Methodology* 7(2), 68-80.
- Karaağaç, Z. (2019). *Ekonomik, sosyal ve kültürel statünün temel eğitimden ortaöğretime geçiş üzerine etkisi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel.
- Kennedy, A., & Trong, K. (2006). *A comparison of fourth-graders' academic self-concept and attitudes toward reading, mathematics, and science in PIRLS and TIMSS countries*. 2nd IEA International Research Conference'da sunulmuş bildiri, Washington DC.
- Kyllonen, P., Burrus, J., Roberts, R., & Van de Gaer, E. (2012). *Cross-cultural comparative questionnaire issues*. Paper prepared at the PISA.

- LaHuis, D. M., Blackmore, C. E., Bryant-Lees, K. B., & Delgado, K. (2019). Applying item response trees to personality data in the selection context. *Organizational Research Methods, 22*(4), 1007-1018.
- Lang, J. W., Lievens, F., De Fruyt, F., Zettler, I., & Tackett, J. L. (2019). Assessing meaningful within-person variability in likert-scale rated personality descriptions: An IRT tree approach. *Psychological Assessment, 31*(4), 474.
- Lee, J. (2009). Universals and specifics of math self-concept, math self-efficacy, and math anxiety across 41 PISA 2003 participating countries. *Learning and Individual Differences, 19*(3), 355–365.
- Leventhal, B. (2017). *Extreme response style: Which model is best?* (Doctoral's thesis). ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 10645856).
- Lie, S., & Turmo, A. (2007). Cross-country comparability of students self-reports—evidence from the PISA 2003 study. *Nordic Studies in Education, 27*(4), 343-354.
- Liu, M., Lee, S., & Conrad, F. G. (2015). Comparing extreme response styles between agree-disagree and item-specific scales. *Public Opinion Quarterly, 79*(4), 952-975.
- López-Sepulcre, A., De Bona, S., Valkonen, J. K., Umbers, K. D., & Mappes, J. (2015). Item response trees: A recommended method for analyzing categorical data in behavioral studies. *Behavioral Ecology, 26*(5), 1268-1273.
- Lu, Y. (2012). *A multilevel multidimensional item response theory model to address the role of response style on measurement of attitudes in PISA 2006.* (Doctoral's thesis). ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3517105).
- Lu, Y., & Bolt, D. M. (2015). Examining the attitude-achievement paradox in PISA using a multilevel multidimensional IRT model for extreme response style. *Large-Scale Assessments in Education, 3*(1), 1-18.
- Maaz, K., Trautwein, U., Lüdtke, O., & Baumert, J. (2008). Educational transitions and differential learning environments: How explicit between-school tracking contributes to social inequality in educational outcomes. *Child Development Perspectives, 2*(2), 99-106.
- Marsh, H. W., & Hau, K. T. (2004). Explaining paradoxical relations between academic self-concepts and achievements: Cross-cultural generalizability of the internal/external frame of reference predictions across 26 countries. *Journal of Educational Psychology, 96*(1), 56-67.
- Marsh, H. W., Trautwein, U., Lüdtke, O., Köller, O., & Baumert, J. (2005). Academic self concept, interest, and standardized test scores: Reciprocal effects models of causal ordering. *Child Development, 76*(2), 397–416.

- Marsh, H. W., Seaton, M., Trautwein, U., Lüdtke, O., Hau, K. T., O'Mara, A. J., & Craven, R. G. (2008). The big-fish–little-pond-effect stands up to critical scrutiny: Implications for theory, methodology, and future research. *Educational Psychology Review*, 20(3), 319-350.
- Maydeu-Olivares, A., & Coffman, D. L. (2006). Random intercept item factor analysis. *Psychological Methods*, 11(4), 344–362.
- Meiser, T. & Machunsky, M. (2008). The personal structure of personal need for structure. *European Journal of Psychological Assessment*, 24(1), 27-34.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (MEB). (2016). PISA 2015 Ulusal Ön Raporu. Ankara: MEB.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2010). PISA 2009 Ulusal Ön Rapor. Ankara: Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.
- Min, I., Cortina, K. S., & Miller, K. F. (2016). Modesty bias and the attitude-achievement paradox across nations: A reanalysis of TIMSS. *Learning and Individual Differences*, 51, 359-366.
- Moors, G. (2003). Diagnosing response style behavior by means of a latent-class factor approach. Socio-demographic correlates of gender role attitudes and perceptions of ethnic discrimination reexamined. *Quality and Quantity*, 37(3), 277-302.
- Morren, M., Gelissen, J. P., & Vermunt, J. K. (2011). Dealing with extreme response style in cross-cultural research: A restricted latent class factor analysis approach. *Sociological Methodology*, 41(1), 13-47.
- OECD (2014). PISA 2012 Technical Report. <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/PISA-2012-technical-report-final.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- OECD (2016). *PISA 2015 results (Volume I): Excellence and equity in education*. Paris: OECD Publishing.
- Okumura, T. (2014). Empirical differences in omission tendency and reading ability in PISA: an application of tree-based item response models. *Educational and Psychological Measurement*, 74(4), 611-626.
- Oral, I., & McGivney, E. J. (2014). *Türkiye'de eğitim sisteminde eşitlik ve akademik başarı: Araştırma raporu ve analiz*. İstanbul: Sabancı Üniversitesi Yayınları.
- Özgürlük, B., Ozarkan, H. B., Arıcı, Ö., & Taş, U. E. (2016). PISA 2015 Türkiye Ulusal Raporu [PISA 2015 Turkey national report]. Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü. https://pisa.meb.gov.tr/wp-content/uploads/2014/11/PISA2_015_Ulusal_Rapor.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Özkan, U. B. (2020). Öğrencilerde eudaimonianın ve akademik başarının yordayıcısı olarak ekonomik, sosyal ve kültürel düzey. *Yaşadıkça Eğitim*, 34(2), 344-359.

- Park, M., & Wu, A. D. (2019). Item response tree models to investigate acquiescence and extreme response styles in likert-type rating scales. *Educational and Psychological Measurement, 79*(5), 911-930.
- Plieninger, H. (2017). Mountain or molehill? A simulation study on the impact of response styles. *Educational and Psychological Measurement, 77*(1), 32-53.
- Plieninger, H., & Meiser, T. (2014). Validity of multi process IRT models for separating content and response styles. *Educational and Psychological Measurement, 74*(5), 875-899.
- Rijmen, F., Tuerlinckx, F., De Boeck, P., & Kuppens, P. (2003). A nonlinear mixed model framework for item response theory. *Psychological Methods, 8*(2), 185-205.
- Shen, C., & Tam, H. K. (2008). The paradoxical relationship between student achievement and self-perception: A corss-national analysis based on three waves of TIMSS data. *Educational Research and Evaluation, 14*(1), 87-100.
- Thissen-Roe, A., & Thissen, D. (2013). A two-decision model for responses to Likert-type items. *Journal of Educational and Behavioral Statistics, 38*(5), 522-547.
- Tutz, G., & Berger, M. (2016). Response styles in rating scales: Simultaneous modeling of content-related effects and the tendency to middle or extreme categories. *Journal of Educational and Behavioral Statistics, 41*(3), 239-268.
- Üstün, U., Özdemir, E., Cansız, M., & Cansız, N. (2020). Türkiye'deki öğrencilerin fen okuryazarlığını etkileyen faktörler nelerdir? PISA 2015 verisine dayalı bir hiyerarşik doğrusal modelleme çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 35*(3), 720-732.
- Van de Gaer, E., & Adams, R. (2010). *The modeling of response style bias: An answer to the attitude-achievement paradox?* The Annual Conference of the American Educational Research Association'da sunulmuş bildiri, Denver, Colorado, USA.
- Van de Gaer, E., Grisay, A., Schulz, W., & Gebhardt, E. (2012). The reference group effect: An explanation of the paradoxical relationship between academic achievement and self-confidence across countries. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 43*(8), 1205-1228.
- Von Davier, M. (2005). *MDLTM: Software for the general diagnostic model and for estimating mixtures of multidimensional discrete latent traits models [Computer software]*. Princeton, NJ: ETS.
- Wetzel, E., & Carstensen, C. H. (2017). Multidimensional modeling of traits and response styles. *European Journal of Psychological Assessment, 33*(5), 352-364.
- Wetzel, E., Carstensen, C. H., & Böhnke, J. R. (2013). Consistency of extreme response style and non-extreme response style across traits. *Journal of Research in Personality, 47*(2), 178-189.

Yıldırım, A., Özgürlük, B., Parlak, B., Gönen, E., & Polat, M. (2016). TIMSS 2015 Ulusal Matematik ve Fen Bilimleri Ön Raporu: 4. ve 8. Sınıflar. Ankara: T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü.

Yolsal, H. (2016). Öğrencilerin sosyoekonomik ve kültürel statülerinin PISA 2012 başarıları üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi*, 5(3), 7-27.

Extended Summary

One of the large-scale exams, Programme for International Student Assessment (PISA), evaluates the success of 15-year-old students of the countries by applying success tests in the fields of science, mathematics, and reading. Psychologists have long believed that students' positive attitudes and their perceptions about their own competencies affect their learning motivations positively, and this increases their success (Bandura, 1994; Marsh, Trautwein, Lüdkte, Köller, & Baumert, 2005). Considering this situation in PISA studies, various questionnaires such as motivation, self-efficacy, anxiety, interest, and liking of science are applied to measure students' attitudes towards science, mathematics, and reading. Although there are many studies showing that affective characteristics are positively associated with success, some studies using TIMSS and PISA data have found a negative relationship between affective characteristics and academic achievement. For example, in TIMSS, the average academic self-concept, which is an affective quality of most of the countries that rank high in terms of mathematics achievement, has been found to be quite low (Lee, 2009). Some of the countries that performed best in science in PISA 2006 were among the lowest-rated in these attitude criteria (Van de Gaer, Grisay, Schulz, & Gebhardt, 2012).

It is observed that students who have a positive attitude towards a subject area in large-scale exams such as PISA, TIMSS, PIRLS, TALIS have low academic achievement, and students with a negative attitude are higher than expected. Van de Gaer et al. (2012) used the term "attitude-success paradox" for this situation. While the attitude-success correlation between-countries are negative in the Attitude-Success paradox, the results of the attitude-success correlation within-country are positive. The culture-specific response style is also an important factor in explaining the attitude-success paradox.

Response style is the tendency of the participants to choose specific response categories systematically regardless of the content. There are idiosyncratic response styles as well as culture-specific response styles. In this study, the tendency of countries to display extreme response styles is taken into consideration. The extreme response style is the tendency of the participants to choose the most extreme categories regardless of the content. In their study using PISA 2006 data, Lu and Bolt (2015) examined the extreme response style differences between countries in explaining the attitude-

success paradox. The tendency to exhibit an extreme response style is considered a factor in explaining the attitude-success paradox (Kyllonen, Burrus, Roberts, & Van de Gaer, 2010).

The aim of the study is to examine the tendency of extreme response style in countries where the attitude-success paradox is seen in PISA 2015 and to determine the relationship between this tendency and the economic, social, and cultural status of the countries. Intercultural differences in response styles are seen as a serious source of bias in international surveys using likert type items (Kyllonen et al., 2010). For this reason, it is considered important to examine the extreme response style tendencies of the countries in this study. In addition, examining the relationships between the economic, social, and cultural status variables with the extreme response style is important in determining the variables that affect success in the attitude-success paradox. In this research, the IR-tree (Item Response Tree) method using the Item Response Theory models under Generalized Linear Models was used. Since the IR-tree method enables analysis at the second and third levels, it was handled within the scope of this research.

IR-tree method, one of the model-based approaches, is an approach put forward by Böckenholt (2013), and the decision-making process is modeled being separated for categories in multi-category items in. In this decision-tree model, each branch of the tree shows a subprocess and is represented by pseudo-items with a binary category. Pseudo-items (or subprocesses) can then be analyzed with a one-parameter probit model (for example, binary IRT model in Birnbaum 1968). Although the IR-tree method is an Item Response Theory (IRT) based approach, it is included under Generalized Linear Models. Item response theory models are "generalized" models because item response data is generally categorical and modeled through a link function.

Within the scope of the research, the tendencies of the countries participating in PISA 2015 to exhibit an extreme response style were examined to explain the Attitude-Success paradox. For this reason, the research is under the relational screening model. The universe of the research consists of the countries participating in PISA 2015 study and the 15-year-old students in these countries. In the research, variables such as the motivation of success in PISA 2015, liking of science, science achievement scores, and SES, which indicate the socio-economic status of the countries, were used. The attitude-success paradox was considered a criterion in the selection of the countries to be included in the research. Considering that the IR-tree model used in the analysis of the data will not work in case of lost data, the lost data has been deleted. In determining the countries to be included in the study, scatter diagrams of the correlations between success motivation, liking of science scales, and science achievement score averages of countries were used. Considering the number of students in the countries included in the research, a sub-sample was determined for each country. In order to determine a sub-sample, a random sample of approximately 10% of the country sample was selected.

In the analysis of the data, lme4 (Bates, Maechler, Bolker, & Walker, 2015) and irtrees (De Boeck, & Partchev, 2012) packages under the R program were used.

Within the scope of the research, the model showing two different extreme response styles tendency, the model with no response style and the model with one response style were compared. When model data fit index values (AIC, BIC, 2LL) are examined, it is seen that Model 3, which measures a single latent quality and two different extreme response styles, shows the best fit. Therefore, the results obtained from Model 3 were taken into consideration in the other findings of the study for both scales.

According to the findings obtained for the success motivation scale, the extreme response styles of the countries were taken into account in order to explain the attitude-success paradox, and it was seen that the countries in the first group with low science achievements such as Brazil, Dominican Republic, and Mexico preferred mostly "4 = Strongly Agree" in the motivational scale items. This shows that these countries with low science achievements have high motivation towards science. On the other hand, the countries in the second group, such as Austria, Belgium, Finland, and Japan preferred mostly "1 = Strongly Disagree" in the motivation scale items. This shows that these countries with high science achievements have low motivation towards science. In other words, the extreme response style tendencies of the countries are effective in explaining the attitude-success paradox.

According to the findings obtained for the liking of science scale, the extreme response styles of the countries were taken into account in order to explain the attitude-success paradox, and it was seen that the countries in the first group with low science achievements such as Brazil, Dominican Republic, and Mexico preferred mostly "4 = Strongly Agree" in the success motivation items. This shows that these countries with low science achievements have high liking of science levels. On the other hand, the countries in the second group, such as Austria, Belgium, Finland, and Japan, preferred mostly "1 = Strongly Disagree" in the liking of science scale items. This shows that these countries with high science achievements have low liking of science levels. These results show that countries' extreme response style tendencies are effective in explaining the attitude-success paradox.

It was revealed that the predictive coefficients obtained for the SES variable were lower compared to the group variable, and the predictive coefficients obtained for the SES variable were not significant in the liking of science scale. According to these results, we can say that there is no relationship between the socio-economic status of the countries and their extreme response tendencies. However, more studies are needed to obtain more accurate and clear results. In addition, the relationship between different variables (such as school curricula, education standards, and study programs) and extreme response style should be examined. Also, this study reveals the versatility of IR-tree models in the modeling of different indicators in explaining the extreme response style.

Various IR-tree models can be set by combining different features or indicators related to person, item, and response categories in future studies.

Ek 1. Fenden Hoşlanma ve Başarı Motivasyonu Ölçekleri

| Fenden Hoşlanma Ölçeği (ST094Q01NA-ST094Q05NA) 5 Madde | |
|---|---------------------------|
| Fen bilimleri ile ilgili konuları öğrenirken genellikle eğlenirim. | 1-Kesinlikle Katılmıyorum |
| Fen bilimleri ile ilgili yazıları okumaktan zevk alırım. | 2-Katılmıyorum |
| Fen bilimleri ile ilgili konularda çalışmak beni mutlu ediyor. | 3-Katılıyorum |
| Fen bilimleri hakkında yeni bilgiler edinmekten zevk alırım. | 4-Kesinlikle Katılıyorum |
| Fen bilimleri ile ilgili bir şeyler öğrenmeye ilgi duyarım. | |
| Başarı Motivasyonu Ölçeği (ST119Q01NA-ST119Q05NA) 5 Madde | |
| Tüm derslerimden ya da derslerimin çoğundan yüksek notlar almak isterim. | 1-Kesinlikle Katılmıyorum |
| Mezun olduğumda uygun olan en iyi fırsatlar arasından seçim yapabilmek isterim. | 2-Katılmıyorum |
| Her ne yaparsam yapayım, en iyisi olmak isterim. | 3-Katılıyorum |
| Kendimi hırslı biri olarak görüyorum. | 4-Kesinlikle Katılıyorum |
| Sınıfımın en iyi öğrencilerinden biri olmak isterim. | |

Ek 2. Cronbach Alfa Güvenirlilik Katsayıları

| Ülkeler | Cronbach Alfa Güvenirlilik Katsayıları | |
|---------------------|--|--------------------|
| | Fenden Hoşlanma | Başarı Motivasyonu |
| Avusturya | 0.95 | 0.78 |
| Belçika | 0.93 | 0.78 |
| Brezilya | 0.91 | 0.67 |
| Dominik Cum. | 0.91 | 0.69 |
| Finlandiya | 0.94 | 0.82 |
| Fransa | 0.92 | 0.77 |
| Almanya | 0.95 | 0.77 |
| Japonya | 0.94 | 0.86 |
| Meksika | 0.89 | 0.73 |
| Hollanda | 0.95 | 0.76 |
| Peru | 0.93 | 0.70 |
| Katar | 0.94 | 0.87 |
| Birleşik Arap Emir. | 0.93 | 0.83 |
| Türkiye | 0.95 | 0.85 |

Ek 3. Araştırma Kapsamında Oluşturulan R Kodları

```
library(irtrees)
library(glmertree)
library(reshape)
library(haven)
library(lme4)
library(jtools)
data1 <- read_csv("C:/Users/Toshiba/Desktop/HosLong.csv")
View(data1)
```



```
model1 <- glmer (value ~ 0 + item +grup+ses+ (1|person) , family = binomial, data =  
  data1,control=glmerControl(optimizer ="bobyqa" ))  
model2 <- glmer(value ~ 0 +item+ node+node:(grup+ses)+(1+|person) , family = binomial, data =  
  data1,control=glmerControl(optimizer ="bobyqa" ))  
model3 <- glmer(value ~ 0 + item +node+node: (grup+ses)+(1+node|person), family = binomial, data =  
  data1,control=glmerControl(optimizer ="bobyqa" ))  
anova(model1, model2, model3)  
summary(model1)  
summary(model2)
```

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Araştırmada birinci yazar olan Zafer Ertürk araştırmanın; inceleme kısmında % 60, yöntem kısmında % 65, kaynaklar kısmında % 50, görselleştirme kısmında % 60, yazılım kısmında % 55, biçimsel analiz kısmında % 60 ve yazma kısmında % 50 oranlarında katkıda bulunmuştur. İkinci yazar olan şeref Tan ise araştırmanın; inceleme kısmında % 40, yöntem kısmında % 35, kaynaklar kısmında % 50, görselleştirme kısmında % 40, yazılım kısmında % 45, biçimsel analiz kısmında % 40 ve yazma kısmında % 50 oranlarında katkıda bulunmuştur.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmacının araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma mevcut veriler kullanılarak yürütüldüğünden etik kurul kararı gerektirmemektedir.

Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları ve Öğretmenlik Meslek Bilgisi Alt Boyutunun Karşılaştırmalı Analizi “Türkiye ve Singapur”*

A Comparative Analysis of Teacher Education Undergraduate Programs and the Sub-Dimension of Teaching Profession Knowledge “Turkey and Singapore”

Nevriye Yazçayır, Nilay Yıldırım

Yazar Bilgileri

Nevriye Yazçayır 
Dr. Öğr. Üyesi, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Eğitim Programları ve Öğretim, yazcayir@gmail.com

Nilay Yıldırım 
Yüksek Lisans Öğrencisi, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Eğitim Programları ve Öğretim, nilayyildirim06@gmail.com

ÖZ

Araştırmanın amacı Türkiye ve Singapur’daki öğretmen yetiştirme sistemi kapsamında, iki ülkenin öğretmen yetiştirme eğitim programları ve öğretmenlik meslek bilgisi (ÖMB) öğretim programlarının yapı ve boyutlarını karşılaştırmaktır. Bu nedenle karşılaştırmalı bir eğitim araştırmasıdır. Araştırmada iki ülkenin programları hakkındaki dokümanların analiz edilip karşılaştırılmasında doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Ulaşılan veriler, nitel veri analiz yöntemlerinden betimsel analiz kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre Türkiye’de öğretmen yetiştirme görevini eğitim fakülteleri üstlenirken Singapur’da bu görevi tek başına Ulusal Eğitim Enstitüsü üstlenmiştir. İki ülkede de öğrenim süresi dört yıldır. Türkiye’nin öğretmen yetiştirme eğitim programında sadece hedef ve içerik boyutunun yer aldığı, Singapur’un eğitim programında ise dört boyutun da bulunduğu saptanmıştır. Türkiye’nin öğretmen yetiştirme eğitim programında üç yeterlik alanı bulunmaktadır. Singapur’da ise sekiz çalışma alanına yer verilerek dersler birbirleriyle kaynaşıklık içerisinde ele alınmıştır. Singapur’da öğretmen adayları etkili bir program bilgisine de sahip olarak yetişmektedirler. Singapur öğretmen yetiştirme programında birinci sınıftan dördüncü sınıfa kadar öğretmenlik uygulamalarına çok fazla yer verildiği görülmektedir. Türkiye’de öğretmenlik uygulamaları derslerine programların sadece son yıllarında yer verildiği görülmektedir.

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler
Öğretmen Yetiştirme Program Geliştirme Program Değerlendirme Karşılaştırmalı Eğitim

Keywords

Teacher Training Curriculum Development Curriculum Evaluation Comparative Education

Makale Geçmişi

Geliş: 07.05.2020
Düzeltilme: 03.02.2021
Kabul: 11.02.2021

ABSTRACT

The aim of the study, within the scope of the teacher education systems in Turkey and Singapore, is to compare the structure and dimensions of the teacher training curriculum and professional teaching knowledge (PTK) curriculum of the two countries. It is, therefore, a comparative education research. In the research, the document analysis method was used to analyze and compare documents about the curricula of the two countries. The data obtained were analyzed by using descriptive analysis, one of the qualitative data analysis methods. According to the findings obtained from the research, while the 93 teacher training faculties undertake teacher training in Turkey, Singapore National Institute of Education has undertaken this task alone. The education period is four years in both countries. It was found that Turkey’s curriculum included only the objectives and content dimensions, but, in Singapore’s curriculum, all four dimensions were included. Turkey’s teacher training curricula had three competence areas. In Singapore, courses were included in an integrated manner, with eight fields of study. In Singapore, teacher candidates were trained with effective curriculum knowledge. It was seen that the teaching practice was included too much in Singapore’s teacher training curriculum from first grade to fourth grade. It was also seen that the course of teaching practice in Turkey was included only in undergraduate programs of recent years.

*Bu araştırma birinci yazar danışmanlığında ikinci yazar tarafından yürütülen yüksek lisans tezinden üretilmiş ve 9-12 Ekim 2019 tarihinde düzenlenen VII. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi’nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Makale Türü

Araştırma

Önerilen Atıf

Yazçayır, N. & Yıldırım, N. (2021). Öğretmen yetiştirme lisans programları ve öğretmenlik meslek bilgisi alt boyutunun karşılaştırmalı analizi “Türkiye ve Singapur”. *TEBD*, 19(1), 182-218. <https://doi.org/10.37217/tebd.733698>

Giriş

Eğitim sistemi ekonomi, toplumsal yapı, siyaset, bilim, teknoloji gibi birbiriyle bağlantılı birçok disiplinle ilişkilidir. Tüm disiplinleri ilgilendiren eğitim sistemi için en önemli olgulardan biri öğretmen yetiştirme ve öğretmen yetiştirme programlarıdır. Eğitim sistemine ve öğretmen yetiştirmeye verilen değer ülkelerin gelişmişlik seviyeleriyle doğru orantılıdır. Ülkelerin gelişmesinde, nitelikli insan gücünün yetiştirilmesinde, toplumsal refahın sağlanmasında, bireylerin sosyal birer vatandaş olarak toplumsal hayata etkin bir şekilde katılmasında, kültürel değerlerin nesilden nesile aktarılmasında baş faktörlerden biri öğretmenlerdir (Alkan ve Hacıoğlu, 1997; Başkan, Aydın ve Madden, 2006; Erdoğan ve Cüceloğlu, 2013; Özden, 1999, s. 114). Öğretmenler bilginin yapılandırılarak gelecek kuşaklarla paylaşılmasını, bireylerin öğrenmeyi öğrenmesini sağlayan, eğitim uygulamalarında rehber olan, olumlu kişisel özellikleriyle bireylere örnek olan onları etkileyen, eğitim sisteminin amaçladığı nitelikli bireyleri yetiştiren kişilerdir. Öğretmenler sahip oldukları tüm bu özelliklerle eğitim sistemine ve eğitim sisteminin çıktıklarına en fazla etkide bulunan kişilerdir (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005; Kavcar, 2002; Koçak, Turan ve Aydoğdu, 2012; Yavuz ve Karadeniz 2009). Bu nedenle ülkeler öğretmen yetiştirmeyi bir devlet politikası ve eğitim sisteminin ana problemi olarak değerlendirmelidirler (Aykaç ve Blgin, 2014). Günümüzün hızla gelişen dünyasında 21. yüzyıl becerilerine uygun bir şekilde daha üst düzey niteliklere sahip bireylerin yetiştirilmesi yönünde artan bir rekabet ortamı mevcuttur (Küçüköğlü ve Kızıldaş, 2012; Ültanır, 2012, s. 48). Bunun için öğretmenlerin içinde buldukları çağın gereksinimleri doğrultusunda eğitim alanındaki, bilim ve teknolojideki yenilik ve gelişimlere uyum sağlayacak şekilde yetiştirilmesi zorunluluk halini almıştır. Bireylerin sahip olması istenen üst düzey becerileri kazandırmanın yolu ise nitelikli bir öğretmen eğitiminden geçmektedir. Bu eğitimden sorumlu üniversiteler eğitim-öğretim faaliyetlerini etkili bir şekilde yürütmek, öğretmen adaylarını gerekli öğretmenlik meslek bilgisi (ÖMB), alan bilgisi ve genel kültür yeterliklerine sahip olacak düzeyde nitelikli bir şekilde yetiştirmek, nitelikli bilimsel çalışmalar yapmak ve tüm bunları toplumla bütünlük içerisinde gerçekleştirmekle yükümlüdür (Aras ve Sözen, 2012; Atar, 2014; Boyd, Lankford, Loeb, Rockoff ve Wyckoff, 2008; Erden, 1998, s. 44; Heck, 2009; Kalaycı ve Hayırsever, 2017).

Eğitim sisteminin dinamik bir ilişki içerisinde birbirlerini etkileyen ve birbirlerinden etkilenen üç temel ögesi bulunmaktadır. Bunlar öğretmen, öğrenci ve öğretim programlarıdır. Üç temel ögeden öğretmen değişkeni dikkatli bir biçimde incelenmelidir (Karagözoğlu, Arıcı, Bülbül ve Çoker, 1995, s. 209). Çünkü eğitim sisteminin niteliği, başarısı büyük ölçüde eğitim uygulamalarının gerçekleştirilmesinden sorumlu öğretmenlerin niteliğine bağlıdır. Eğitim uygulamalarıyla ihtiyaç duyduğu bilgiye nerede, nasıl ulaşabileceğini bilen, bu bilgileri anlamlandıran, yorumlayan, sentezleyen, transfer eden, yeni bilgiler, yeni çözümler, yeni değerler üretebilen, öğrenmeyi öğrenmiş

nitelikli insanların yetiştirilmesi amaçlanmaktadır. Bu amaçlara ulaşılmasında gerçekleştirilen uygulamaların, öğretim programlarının niteliği kadar bu programların uygulayıcıları olan öğretmenler ve bu öğretmenlerin aldıkları eğitimin niteliği de büyük önem taşımaktadır. Bu noktada öğretmen yetiştirilmesinin önemi söz konusu olmaktadır. Belirlenen amaçlara ulaşılabilmesi için öğretmenlerin de etkili öğretim programları aracılığıyla nitelikli bir eğitimden geçmiş olması gerekmektedir. Alanyazında öğretmen niteliğinin öğrenci başarısında önemli bir ölçüt olduğu görüşünü destekleyen birçok çalışma bulunmaktadır. Konuyla ilgili yapılan araştırmalar öğretmen niteliğinin öğrenci başarısında en önemli faktörlerden biri olduğunu ortaya çıkarmıştır (Atar, 2014; Darling-Hammond ve Youngs, 2002; Day, Day, Qing ve Stobart, 2009; Gültekin, 2020; Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2005; Özer ve Korkmaz, 2016; TEDMEM, 2019). Öğrenci başarısı bakımından oldukça başarılı ülkelerdeki eğitim sistemlerinin en temel ortak özelliğinin nitelikli öğretmen olduğu tespit edilmiştir (Barber ve Mourshed, 2007). Yapılan çalışmalar öğretmenlerin alan bilgisinin, materyal kullanma becerisinin yanında öğretmenlik mesleğini icra ederken kullandığı meslek bilgisinin de öğretmen niteliği ve öğrenci başarılarında önemli etkilere sahip olduğunu göstermektedir (Darling-Hammond ve Youngs, 2002; Einsiedler, 1997; Özdemir, 2016; Taşkın ve Hacıömeroğlu, 2010; Wayne ve Youngs, 2003; Weinert, Schrader ve Helmke, 1990). Tüm bunlar öğretmenlerin kişisel ve mesleki yeterlikler açısından donanımlı olmasını gerekli kılmaktadır. Öğretmenlik mesleğinin yeterliklerine ulaşılmasında genel kültür-yetenek, alan eğitimi ve ÖMB alanları etkili olmaktadır. Öğretmenler bu özelliklerin çoğunu ise hizmet öncesi eğitim döneminde kazanmaktadırlar. Hizmet öncesi eğitimde; öğretmen adaylarının sahip olması planlanan bilgi, beceri ve yetkinliklerin günün şartlarına göre sürekli geliştirilmesi gerekmektedir. Bu kapsamda öğretmen eğitiminde bu bilgi, beceri ve etkinliklerin öğretmenlik yaşamı içerisinde işlevsel olarak kullanılabilmesine yönelik öğrenme etkinlikleri düzenlenmelidir.

Öğretmenlik meslek bilgisi programları boyutu, eğitim bilimlerinin kuramsal ve uygulamalı yönü ile ilgili, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği davranışları kazandıran ve kime, niçin, ne kadar, nerede ve nasıl öğretilen sorularının cevaplarını bilimsel bir şekilde veren meslek boyutudur (Küçükahmet, 1993, s. 32-33). Öğretmenlik mesleğinde bulunanların sağlam bir genel kültür ve alan bilgisi yanında sağlam bir ÖMB'ye de sahip olmaları gerekmektedir (Küçükahmet, 1986, s. 112). Bu bütün öğretmenlik programlarında yer alan öğretmen adayları için geçerlidir. Nitelikli öğretmenler yetiştirilmesi ve nitelikli bir eğitim verilebilmesi için bireylerin sadece dört yıllık bir yükseköğretim kurumundan mezun olması yeterli değildir; çünkü öğretmenlik demek salt bilgi aktarımı yapılması demek değildir. Bilginin yanında öğretmenlik mesleğinin temelini oluşturan ÖMB derslerine ihtiyaç duyulmaktadır. Öğretmenlerin nitelikli bir akademik eğitimden geçmesi kadar elde ettikleri bu bilgileri paylaşabilme, öğretebilme kabiliyetleri de oldukça önem taşımaktadır. Herhangi bir bilim

dalında otorite olmak, bu bilgileri öğretmede otorite olmayı sağlamaz. Öğretmek de kendi başına bir bilimdir (Özbay, 2015, s. 3), bir alanı öğretebilmek için o alanı çok iyi bilmek yeterli değildir. Alan bilgisi yanında öğretme yeterliliğine sahip olmayı, öğretim yapılan grubun özellikleri ile grup içinde yer alanların bireysel farklılıklarını göz önüne alarak öğretim yapmayı (Tandoğan, 1998, s. 19-20) ve nasıl öğretilecek sorusunu sormayı gerektirmektedir. Bu sıralanan özellikleri karşılayan alan ÖMB programlarıdır. Elbette alan bilgisi ve genel kültür alanlarında da yetkinliğe sahip olunması gerekmektedir; ancak bu alanlar “kime, niçin, neyi, nerede, ne kadar, nasıl öğretilmeli” sorularına yanıt verememektedir. Dolayısıyla nitelikli öğretmenlerin eğitime kazandırılması sürecinde ÖMB dersleri ve programları büyük önem taşımaktadır. Öğretmenin; bilgiyi paylaşabilme, öğrenme ortamını etkili bir şekilde kullanabilme ve yönetebilmesi ile mesleki açıdan nitelikli olması hizmet öncesi dönemde uygulanan ÖMB programlarının niteliğine bağlıdır.

Öğretmenlerin nitelikli olarak yetiştirilmesi, var olan niteliklerin sürekli olarak geliştirilmesi ve öğretmen yetiştirme programlarının kalitesi günümüze kadar başta gelişmekte olan ülkeler olmak üzere tüm dünyanın en önemli sorunlarından biri olarak varlığını sürdürmüştür. Bu konular birçok ülkede araştırmalara konu olurken birçok ulusal ve uluslararası kuruluş çeşitli ve kapsamlı çalışmalar yürütmektedir (The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2012). Öğretmen yetiştirme probleminin uluslararası boyutta araştırılması, farklı ülkelerin öğretmen yetiştirme sistemlerinin incelenmesi ve ülkeler arasında karşılaştırmalar yapılması öğretmen eğitiminin niteliğinin artırılmasına yönelik önemli verilere ulaşılmasını sağlayacaktır. Gelişmişlik düzeyleri ne olursa olsun bütün ülkeler eğitim sistemlerindeki aksaklıkların giderilmesi için başka ülkelerin uygulamalarından faydalanarak karşılaştırma çalışmaları yapmaktadırlar. Karşılaştırmalı eğitim; farklı kültürlerde, farklı ülkelerde ve tarihi dönemlerde iki veya daha fazla eğitim sistemini bazen bütün olarak bazen de birkaç yönden karşılaştırarak benzerlik ve farklılıklarının belirlenmesini sağlayan, benzer görünen olguları açıklayan araştırma alanıdır. Aynı zamanda toplumdaki mevcut eğitim sorunlarını ve nedenlerini; diğer toplumdaki benzer etkenlere değinerek saptayan, yorumlayan ve eğitim sorunlarının çözümlenmesi için farklı ülkelerdeki eğitim sistemlerini inceleyen, ulaşılan verilerden eğitim kuram ve uygulamasında, eğitim politikasında, eğitim planlamasında, yenilik çalışmalarında yararlanılmaya çalışılan ve bireyleri eğitime yolları hakkında yararlı olabilecek öneriler sunan bir disiplindir (Cramer ve Browne, 1982; Demirel, 2012; King, 1979; Neff, Lauwerys ve Varış, 1979; Türkoğlu, 1985). Ülkelerin, Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması (TIMSS) ve Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) gibi sınavlardaki başarıları incelendiğinde Singapur’un ön sıralarda yer aldığı Türkiye’nin ise istenen başarıyı yakalayamadığı görülmektedir. Alanyazında öğrenci başarısında öğretmen niteliklerinin etkili olduğunu belirten çalışmalardan (Erbilgin ve Boz, 2013; Hill, Rowan ve Ball, 2005; OECD, 2005; Şişman, 2002) yola çıkarak iki ülkenin

öğretmen yetiştirme sistemlerinin öğretmenlik meslek bilgisi programları bağlamında incelenmesi, benzerlik ve farklılıklarının karşılaştırılması gerekli görülmüştür. Ayrıca Türkiye ve Singapur'da eğitim ve öğretmen yetiştirme sisteminin yapısal durumunu, öğretmenlik mesleğine giriş ve atama koşullarını, öğretmenlik mesleğinin sosyo-ekonomik durumunu ve statüsünü, öğretmenlik mesleğindeki hizmet içi eğitimi konu alan birçok çalışma (Akbaba, 2014; Aksoy, 2013; Aksoy ve Gözütok, 2014; Bakioğlu ve Göçmen, 2014; Balcı, 2009; Goodwin, 2012; Kabaran ve Görgen, 2016; Levent ve Yazıcı, 2014; Orakçı, 2015; Özer ve Alkan, 2017; Tan, 2005; Yazıcı ve Gündüz, 2011) yapılmıştır. Fakat iki ülkenin de öğretmen yetiştirme programları yakın zamanda yenilenmiş ve bu programlarla ilgili henüz bir çalışma bulunmamaktadır. Bunun yanı sıra iki ülkenin öğretmen yetiştirme programlarını; öğretmenliğin asıl temelini oluşturan ÖMB programları bağlamında ele alan, bu programları hedef, içerik, eğitim durumları ve ölçme-değerlendirme boyutlarıyla inceleyip değerlendiren herhangi bir çalışma bulunamamıştır. Bu bağlamda Türkiye ve Singapur'da öğretmen yetiştirme sisteminin nasıl olduğu araştırmanın genel problemidir. Araştırmada ulaşılan sonuçların; Türkiye'de ÖMB programının geliştirilmesine ve bu konuda yapılacak diğer çalışmalara katkı sağlaması beklenmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı Türkiye ve Singapur'daki mevcut öğretmen yetiştirme sistemi kapsamında; iki ülkenin öğretmen yetiştirme eğitim ve ÖMB programlarının yapısını, boyutlarını, inceleyip karşılaştırmaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır. İki ülkenin;

1. Öğretmen yetiştirme sistemi,
2. Öğretmen yetiştirme eğitim program yapısı,
3. Öğretmen yetiştirme eğitim programının hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci, ölçme ve değerlendirme boyutları,
4. Öğretmenlik Meslek Bilgisi programının hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci, ölçme ve değerlendirme boyutları arasındaki benzerlik ve farklılıklar nelerdir?

Yöntem

Bu araştırma Türkiye ve Singapur'daki öğretmen yetiştirme sistemini öğretmen yetiştirme eğitim programı ve ÖMB programını; yapısı, boyutları açısından benzerlik ve farklılıklarıyla karşılaştırdığından karşılaştırmalı bir eğitim araştırmasıdır (Demirel, 2000). Lauterbach ve Mitter'e (1998) göre; karşılaştırmalı eğitim araştırmalarının dört ögeyi bulundurması gerekmektedir: Karşılaştırma için ülkelerin belirlenmesi, belirlenen ülkelerin, hedeflenenler doğrultusunda öğretmen yetiştirme sistemlerinin ve programlarının ortaya konması, araştırma sonuçlarının bir araya getirilmesi, bir araya getirilen sonuçların karşılaştırılması ve yorumlanması. Bu araştırma da sıralanan

temel basamaklar çerçevesinde yürütülmüştür. Araştırmanın amaçlarına göre iki ülkenin öğretmen yetiştirme programlarının ayrı ayrı unsurları paralel bir şekilde bütüncül olarak analiz edilip incelendiği için yatay yaklaşım özelliği taşımaktadır (Demirel, 2000; Erdoğan, 2005). İki ülkenin öğretmen yetiştirme sistemi, programlar bağlamında yukarıda belirlenen ölçütler açısından tam ve dikkatli bir şekilde analiz edildiği ve var olan durum olduğu şekliyle ortaya konulduğu için araştırmanın modeli betimseldir (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013). Aynı zamanda iki ülkenin eğitim programlarının karşılaştırılmasında doküman inceleme yöntemi kullanıldığı için nitel araştırma özelliği taşımaktadır.

Veri Seti

Doküman incelemesi yönteminde verilere; var olan kaynak, doküman ve belgelerin incelenmesiyle ulaşılması amaçlanır (Balci, 2006; Karasar, 2016). Araştırmada kaynak olarak ülkelerin resmî kurumlarından (Millî Eğitim Bakanlıkları, Ulusal Eğitim Kurumları, Üniversiteler vb.) elde edilen verilerden, uluslararası araştırma raporlarından, OECD ve Ulusal Eğitim ve Ekonomi Merkezi'ne (National Center on Education and the Economy-NCEE) ait web sayfaları ile konuyla ilgili bilimsel çalışmalardan (kitap, tez, makale) yararlanılmıştır. Araştırmanın birinci alt amacı ile ilgili veriler literatür taraması yoluyla elde edilmiştir. Araştırmanın diğer alt amaçları ile ilgili veriler ise ülkelerin öğretmen yetiştirme programlarının analizi ile belirlenmiştir. Ülkelerin lisans çerçeve öğretmen eğitim programları ve bu programlar içinde kapsanan çerçeve ÖMB programları incelenmiştir. Türkiye için bu program 2018 yılında güncellenen öğretmen yetiştirme lisans programları ve öğretmen yetiştirme lisans programları uygulama yönergesi olarak Yüksek Öğretim Kurulu web sayfasından elde edilmiştir. Singapur için ise programlar öğretmen yetiştiren Ulusal Eğitim Enstitüsünün web sayfasından indirilmiştir.

Verilerin Analizi

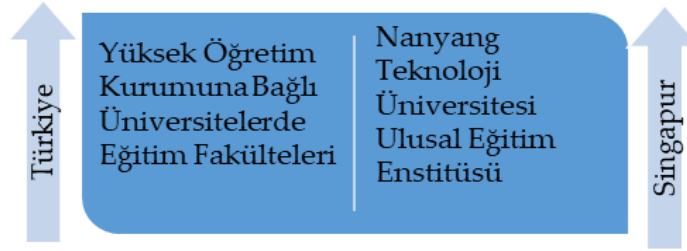
Her iki ülkenin öğretmen yetiştirme programları ve ilgili kaynaklardan veriler, nitel veri analiz yöntemlerinden betimsel analiz kullanılarak çözümlenmiştir. Betimsel analizde elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Veriler araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre düzenlenir (Yıldırım ve Şimşek, 2005, s. 224). Araştırmada kullanılan birincil kaynaklara (programlar) ülkelerin resmî web sayfalarından ulaşılmıştır. Analiz için önce araştırmacı tarafından, araştırmanın amaçları doğrultusunda tema ve kodlar belirlenmiştir. Belirlenen tema ve kodlar iki program geliştirme uzmanının görüşleri doğrultusunda gözden geçirilmiş, araştırmanın güvenilirliği Miles ve Huberman (1994) Güvenirlik Formülü "Güvenirlik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)" ile hesaplanmıştır. Uzman görüşleri sonucunda güvenilirlik katsayısı %85 olarak belirlenmiş ve son olarak tema/kodlar bulgularda belirtildiği şekilde düzenlenmiştir.

Belirlenen temalar ve kodlar kapsamında karşılaştırmalar yapılmış, karşılaştırmalar sonucunda elde edilen bulgular ile iki ülke arasındaki benzerlik ve farklılıklar ortaya konulmuştur.

Bulgular

Türkiye ve Singapur'da Öğretmen Yetiştirme Sistemi

Öğretmen Yetiştirme Kurumları:



Şekil 1. İki Ülkede Öğretmen Yetiştiren Kurumlar

Türkiye ve Singapur'da öğretmen yetiştiren kurumlar farklılık göstermektedir. Türkiye'de öğretmen yetiştirme programları Yükseköğretim Kurulu (YÖK) tarafından belirlenmekte ve bu programlar, ülkenin eğitim fakülteleri tarafından yürütülmektedir (Aksoy, 2013; YÖK, 2021). Singapur'da ise bütün öğretmen adaylarının yetiştirilmesini, ülkenin en önemli üniversitelerinden Nanyang Teknoloji Üniversitesi'ne bağlı tek öğretmen yetiştirme kurumu olan Ulusal Eğitim Enstitüsü (National Institute of Education [NIE]) üstlenmiştir (NIE, 2019).

Öğretmen Program Modelleri:

Türkiye'de yaklaşık son 39 yıldır öğretmen eğitimi görevi üniversitelerin Eğitim Fakültelerinin bünyesinde gerçekleştirilmektedir. Bu süreçte çeşitli nedenlerle Eğitim Fakültelerinin akademik yapısında (bölüm ve ana bilim dalları) ve öğretim programlarında değişikliklere ve güncellemelere gidilmiştir (Hacettepe Üniversitesi, 2017). 2018 yılında YÖK tarafından öğretmen yetiştirme lisans programları güncellenmiştir. Bu programlar okulöncesi, temel eğitim ve ortaöğretim öğretmenlikleri için geçerlidir (YÖK, 2018b). Türkiye'de öğretmen adaylarının eğitim fakültelerindeki öğrenim süresi 4 yıldır (Erkan, 2014). 2010 yılında YÖK tarafından yapılan düzenlemede ise eğitim fakültelerinden mezun olan ve diğer fakültelerden mezun olup eğitim fakültelerinde açılan pedagojik formasyon sertifika programını başarı ile tamamlayan öğrenciler öğretmen olarak görev yapabilme hakkına sahip olmuşlardır (Özoğlu, 2010). Ancak Millî Eğitim Bakanlığınca (MEB, 2018, s. 41-42) hazırlanan 2023 Eğitim Vizyon Belgesinde sertifikaya dayalı pedagojik formasyon uygulamasının kaldırılacağı bunun yerine ülke genelinde lisansüstü düzeyde Öğretmenlik Mesleği Uzmanlık Programının açılacağı ve bu programın MEB'de öğretmenlik hakkı kazanan adaylara uygulanacağı belirtilmiştir. Buna rağmen 2018-2020 yılları arasında resmî kurumlardan henüz konuyla ilgili net bir

açıklama olmadığı ve belirsizlikler olduğu için bazı üniversiteler pedagojik formasyon sertifika programına devam ederken bazıları bu uygulamayı durdurmuşlardır. Sonunda 29/06/2020 tarihli ve 12 sayılı, “Öğretmenlik Alanları, Atama ve Ders Okutma Esasları ile Eki Çizelgede Değişiklik Yapılması” konulu Talim Terbiye Kurul Kararında pedagojik formasyon eğitimi/programına alınacaklar için Bakanlık ve YÖK işbirliği ile Öğretmenlik Meslek Bilgisi Tezsiz Yüksek Lisans programlarının düzenleneceği açıklanmış olup pedagojik formasyon sertifika programlarının uygulanması durdurulmuştur (MEB, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2020). Henüz bu programların ne zaman ve nasıl düzenleneceğine ilişkin resmi bir açıklama yapılmamıştır. Türkiye’de lisans düzeyinde program modeli olarak kaynaşık modelin (Öğretmen adaylarına ÖMB ve alan eğitimi derslerinin aynı eğitim sürecinde bir arada verildiği model), yüksek lisans ve sertifika düzeyinde kaynaşık-ardışık modelin (Ardışık model, öncelikle alan eğitimi derslerinin okutulmasının ardından meslek bilgisi derslerinin okutulması uygulamasına dayanır. Kaynaşık-ardışık model de ise hem kaynaşık hem de ardışık model birlikte uygulanır) kullanıldığı görülmektedir.

Singapur’da öğretmen yetiştirme programları alanında üç farklı yapı yer almaktadır. Bunların ilki Eğitimde Lisans Yeterlilik derecesi (BA/BSc in Ed), dört yıllık bir eğitim sonunda alınabilmektedir. Bu programda kaynaşık model kullanılmaktadır. Lisans derecesi sağlayan sekiz tür program yer almaktadır. Bunlar; Genel İlköğretim (BA / BSc Ed General Primary), Genel Ortaöğretim (BA / BSc Ed General Secondary), Çin ve Malay Dilleri İlköğretim (BA Ed Chinese/Malay Primary), Çin ve Malay Dilleri Ortaöğretim (BA Ed Chinese/Malay Secondary), Beden Eğitimi ve Spor İlköğretim (BSc Ed General Primary) ve Beden Eğitimi ve Spor Ortaöğretim (BSc Ed General Secondary) programlarıdır. Programlar alınması gereken dersler ve öğretmenlik uygulaması süreleri ile ilgili farklılıklar göstermekte ve akademik ünite (academic unit) sistemiyle değerlendirilmektedir. Bu sistem Avrupa’da uygulanan kredi sistemiyle benzerlik göstermekte ve öğrencilerin dersler bağlamındaki iş yükünü ifade etmektedir. İkincisi öğretmen eğitiminde 4 yıllık lisans derecesine alternatif olarak 2 yıllık Eğitim Diploması (Dip Ed-Eğitimde Yeterlilik) derecesi, bu programa dâhil olabilmek için başvuran adaylardan GCE A (Cambridge Üniversitesi İleri Düzey Sınav) seviyesini gösterir belge ya da Politeknik diplomasına sahip olduklarını belgelemeleri istenmektedir. Bu programın sağladığı diplomalar; ilköğretim için genel konular öğretimi diploması, ilköğretim için Çince, Malay ve Tamil dilleri öğretimi diploması, ilköğretim için Çince öğretimi diploması, ortaöğretim için Malay ve Tamil öğretimi diploması, ortaöğretim için sanat ve müzik öğretimi diploması, beden eğitimi öğretimi diploması ve ev ekonomisi öğretimi diplomasıdır. Bu programda 2 yıl boyunca alan dersleri haricinde 4 yıllık Lisans Yeterlilik derslerine benzer derslerin yer aldığı görülmektedir ve kaynaşık-ardışık modeller birlikte kullanılmaktadır. Üçüncüsü ise Eğitimde Lisans Sonrası Diploma (PGDE) programıdır. Bu programa ilgili bir alandan lisans derecesine sahip olan adaylar katılabilmekte ve

program 1 yıl sürmektedir. Programda ardışık model kullanılmaktadır. Lisans sonrası diploma programı ilgili bir alanda lisans mezunu olmayı gerektirdiğinden programda ağırlıklı olarak eğitim bilimleri ve program derslerinin yer aldığı görülmektedir. Bu da yine akademik ünite sistemine göre yapılandırılmıştır (Khoh ve Teo, 2002; National Centre for Entrepreneurship in Education [NCEE]), 2015).

Öğretmen Yetiştirme Sistemine Giriş:

Tablo 1. Türkiye ve Singapur'da Öğretmen Yetiştirme Sistemine Giriş Koşulları

| <i>Türkiye</i> | <i>Singapur</i> |
|---|--|
| 1. ÖSYM tarafından yapılan YKS (Yılda 1 defa) | 1. Yükseköğretime Geçiş Sınavı (Cambridge Advanced Level Examination-GCEA / Yılda 2 defa) |
| a. YKS ilk aşama TYT | 2. Genel Kültür testi |
| b. YKS ikinci aşama AYT | 3. Ulusal Eğitim Kurumu tarafından yapılan mülakatlar |
| | 4. Bütün adayların İngilizce'den Ordinary Level sınavından geçer not alması gerekmektedir. |

Türkiye'de eğitim fakültelerine aday öğretmen seçiminde Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) tarafından ülke genelinde uygulanan Temel Yeterlilik (TYT) ve Alan Yeterlilik Testlerini (AYT) kapsayan Yükseköğretim Kurumları Sınavı (YKS) yapılmaktadır. İki aşamalı üniversite sınavına girerek ilgili alanlardan yeterli puanın alınması gerekmektedir. Sınavın ilk aşaması olan TYT'ye adayların tamamı girmektedir. İkinci aşamaya (AYT) ise adaylar hangi yükseköğretim programlarına başvuracaklarsa o programın gerektirdiği alanlardan sınava girmektedirler (Aksoy, 2013; ÖSYM, 2020). Singapur'da farklı programlar için farklı gereklilikler bulunmakla birlikte öğretmenlik programına başlamak için Cambridge Üniversitesi tarafından yılda 2 defa yükseköğretime geçiş sınavı (Cambridge Advanced Level Examination- GCEA) yapılmaktadır bunun yanı sıra adaylar genel kültür testine tabi tutulmaktadır (Aksoy, 2013). Bu sınavlardan geçen adaylar Ulusal Eğitim Kurumu tarafından yapılan mülakata çağırılır. Öğretim üyeleri ve okul müdürlerinden oluşan mülakat jürisi adayların amaç ve ideallerine, iletişim becerilerine, öğretmenliğe olan ilgilerine, öğrenme isteklerine ve öğretmen olmak için güçlü bir arzuya sahip olup olmadıklarına yönelik değerlendirme yapmaktadır (Goodwin, 2012). Ayrıca öğretmen yetiştiren kurumlara başvuracak bütün adayların İngilizce'den Ordinary Level sınavından geçer not almaları zorunludur (Aksoy, 2013; Khoh ve Teo, 2002). Öğretmen olmak için Eğitim Bakanlığına başvuran adaylardan yeterli görülenler eğitim için NIE'ye gönderilir. Öğretmen yetiştirme NIE'de iki farklı şekilde sağlanmaktadır. İlki öğretmen adaylarının öğrenim ücretlerinin hepsini kendilerinin karşıladığı ve herhangi bir zorunlu hizmet uygulamasının olmadığı, başarı durumuna göre çeşitli burs imkânlarının bulunduğu modeldir. İkincisi ve en yaygın olarak kullanılanı ise öğretmen adaylarına mezun olduklarında Eğitim Bakanlığının uygun gördüğü devlet okullarında üç yıl boyunca görev yapma sözleşmesini imzalamaları karşılığında NIE'de okudukları süre boyunca maaş verilmektedir.

Türkiye ve Singapur'da Öğretmenlik Mesleğine Geçiş

Tablo 2. Türkiye ve Singapur'da Öğretmenlik Mesleğine Geçiş Koşulları

| <i>Türkiye</i> | <i>Singapur</i> |
|--|---|
| 1. Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) KPSS'de Genel Yetenek-Genel Kültür, Eğitim Bilimleri, Öğretmenlik Alan Bilgisi Testlerinin yanıtlanması gerekmektedir. | 1. Özgeçmiş kontrolü (Akademik başarı anlamında, liseden mezun oldukları yılda, arkadaşları arasında ilk %30'luk dilimde olanlar öğretmenlik eğitimi için başvuru yapabilmektedirler). |
| 2. KPSS'den yeterli puanı alan adaylar mülakata alınırlar ve burada başarılı olan adaylar öğretmen olarak atanmaktadırlar. | 2. Öğretmen adayları ile görüşmeler yapılarak Ulusal Eğitim Enstitüsünde maaşlı eğitime alınırlar. Burada öğretmen adaylarının mesleki yeterlilikleri geliştirilmeye çalışılır ve gerekli ilerlemeyi gösteremeyen adaylar sistemden elenir. |
| 3. Mesleğe atanan öğretmenler bir yıllık aday öğretmenlik sürecinden geçmektedirler. | 3. Eğitim Bakanlığı ile sözleşme imzalamayıp maaşlı eğitim almayan, eğitim ücretlerini kendileri karşılayan adaylar ise mezun olduklarında mülakat ile atanmaktadırlar. |

Türkiye'de kamu personeli olarak atanmada merkezi bir sınav ilk kez 1999 yılında uygulanmıştır. 1999-2000 yıllarında Devlet Memurluğu Sınavı (DMS) ve 2001 yılında Kurumlar İçin Merkezi Eleme Sınavı (KMS) adı ile uygulanan bu sınav, 2002 yılından bu yana Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) adıyla uygulanmaktadır. Öğretmen olarak atanmak isteyen adayların KPSS'de yanıtlanması gereken dört farklı test bulunmaktadır. Bunlar sırasıyla; Genel Yetenek, Genel Kültür, Eğitim Bilimleri ve Öğretmenlik Alan Bilgisi Testidir (Deryakulu, 2011). 2013 yılında öğretmenlik alanları için KPSS ile birlikte Öğretmenlik Alan Bilgisi Testinin (ÖABT) yapılmasına karar verilmiş ve öğretmen adaylarının öğretmenliğe başlaması için bu iki sınav türünden aldıkları puanlar değerlendirilmeye başlanmıştır (ÖSYM, 2012). Ayrıca son yapılan düzenlemeyle adaylar KPSS sonrası mülakat sistemine tabi tutulmaktadır. Mülakata çağrılmak için KPSS'den yeterli puanı alan adaylar mülakata alınır ve buradan yeterli puanı alan adaylar sözleşmeli öğretmen olarak atanmaktadırlar. Mesleğe atandıktan sonra öğretmenlerin bir yıllık aday öğretmenlik sürecinden performans değerlendirmesine göre başarılı olmak şartlarını sağlamak kaydıyla geçmesi gerekmektedir. Performans değerlendirmesinde başarılı olamayan aday öğretmenler, aday öğretmen unvanını kaybetmekte ve memuriyetle ilişkileri kesilmektedir. Başarılı olanlar ise yazılı veya yazılı ve sözlü sınava girmeye hak kazanmaktadırlar. Yazılı veya yazılı ve sözlü sınavda başarılı olan aday öğretmenler, valiliklerce asil öğretmen olarak atanmaktadırlar. Sınavda başarılı olamayan aday öğretmenler, il içinde aynı hizmet alanında başka bir eğitim kurumunda görevlendirilerek Yönetmelik hükümlerine göre yeniden performans değerlendirmesi ve sınava tabi tutulmaktadırlar. Bu kapsamdaki aday öğretmenler performans değerlendirmesi veya sınavda başarısız olmaları durumunda öğretmenlik unvanını kaybetme ve memuriyetle ilişkileri kesilmektedir.

Singapur eğitimi sıkı akademik standartlar üzerine kurulmuştur ve önemli sonuçları olan sınavlar uygulanmaktadır (Ünal ve Cura, 2019). Nitelikli öğretmenler Eğitim Bakanlığı tarafından

istihdam edilir ve öğretmen seçiminde aşamalı bir yol izlenmektedir. İlk aşamada öğretmen adaylarını özgeçmiş kontrolü yönetimiyle yükseköğretim öncesi kurumlardan mezun olup akademik başarı anlamında ilk %30'luk dilimde olanlardan seçer ve mesleki gelişimlerini destekler. İlk aşamayı geçen adaylar ile ikinci aşamada görüşmeler yapılır. Burada adaylar tutum, zekâ ve davranış testlerine tabi tutulur; üç okul müdüründen oluşan bir panel tarafından yeterlilikleri test edilir. Son aşamada adaylar, Ulusal Eğitim Enstitüsünde maaşlı eğitime alınırlar. Singapur'da Eğitim Bakanlığı, öğretmenleri Ulusal Eğitim Enstitüsünde eğitime başlamadan önce işe almaktadır. Öğretmen adaylarına Ulusal Eğitim Enstitüsündeki eğitim süreleri boyunca maaş verilmekte ve eğitim ücretleri karşılanmaktadır. Böylece öğretmenler Eğitim Bakanlığı ile yerel bir okulda çalışmak üzere üç yıllık bir sözleşme imzalar (Ünal ve Cura, 2019, s. 13). Eğitim Bakanlığı ile sözleşme imzalamadan sisteme giren ve eğitim ücretlerini kendileri karşılayan adaylar ise mezun olduklarında mülakat ile görevlendirilmektedirler. Ulusal Eğitim Enstitüsünde öğretmen adaylarının mesleki yeterlilikleri geliştirilmeye çalışılır ve gerekli ilerlemeyi gösteremeyen adaylar sistemden elenir. NIE'deki programlar alan eğitiminde ileri derecede eğitimden ziyade eğitim pedagojisine ve eğitim derslerine dayalıdır. Diğer bir ifadeyle Singapur'da öğreteceği dersin uzmanı olmadan ve en az bir yıl zorlayıcı bir öğretme sanatıyla ilgilenmeden kimse öğretmen olamaz. Bu eğitim programı ise ülkenin eğitim sisteminin değişen ihtiyaçlarına göre sürekli güncellenmektedir (Gao ve Tren, 2009; Ministry of Education [MOE], 2018). Singapur'da öğretmen olabilmek için başvuran her altı adaydan sadece biri öğretmen olabilmektedir (Bakioğlu ve Göçmen, 2014). Singapur'da öğretmenler, eğitimleri sonrasında okullarda görevlendirilirler yani eğitim sürelerini tamamladıktan sonra iş bulmaya çalışmazlar.

Türkiye ve Singapur'da Öğretmen Yetiştirme Eğitim Programı Yapısı

Türkiye'nin Öğretmen Yetiştirme Eğitim Programı Yapısı:

Bölümler, Anabilim Dalları ve Programlar:

Yeni öğretmen yetiştirme eğitim programında eğitim fakültesi çatısı altında dokuz farklı bölüm bu bölümlere bağlı 33 anabilim dalı ve bunlar altında yer alan 25 farklı öğretmenlik programı bulunmaktadır (YÖK, 2018a, s. 10). Bu bölüm, anabilimdalları ve programlar tablo 3'te yer almaktadır.

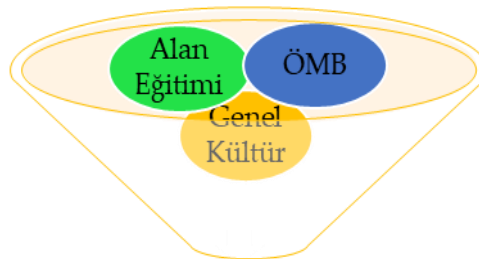
Tablo 3. Eğitim Fakültesi Yeni Bölüm ve Anabilim Dalı Şablonu

| <i>Bölüm</i> | <i>Anabilim Dalı ve Program</i> |
|--|---|
| Beden Eğitimi ve Spor Bölümü | Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Programı |
| Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü | Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği Programı |
| Eğitim Bilimleri Bölümü | Eğitimin Felsefi, Sosyal ve Tarihi Temelleri Anabilim Dalı Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı Hayat Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Anabilim Dalı Öğretim Teknolojileri Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programı |

| | |
|---|--|
| Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü | Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Öğretmenliği Programı Resim İş Eğitimi Anabilim Dalı Resim İş Öğretmenliği Programı |
| Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü | Biyoloji Eğitimi Anabilim Dalı Biyoloji Öğretmenliği Programı Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı Fen Bilgisi Öğretmenliği Programı Fizik Eğitimi Anabilim Dalı Fizik Öğretmenliği Programı Kimya Eğitimi Anabilim Dalı Kimya Öğretmenliği Programı Matematik Eğitimi Anabilim Dalı Matematik Öğretmenliği Programı İlköğretim Matematik Öğretmenliği Programı |
| Özel Eğitim Bölümü | Görme Engelliler Eğitimi Anabilim Dalı İşitme Engelliler Eğitimi Anabilim Dalı Özel Yetenekliler Eğitimi Anabilim Dalı Zihin Engelliler Eğitimi Anabilim Dalı Özel Eğitim Öğretmenliği Programı |
| Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü | Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Öğretmenliği Programı Coğrafya Eğitimi Anabilim Dalı Coğrafya Öğretmenliği Programı Felsefe Grubu Eğitimi Anabilim Dalı Felsefe Grubu Öğretmenliği Programı Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Programı Tarih Eğitimi Anabilim Dalı Tarih Öğretmenliği Programı Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Anabilim Dalı Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği Programı |
| Temel Eğitim Bölümü | Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı Okul Öncesi Öğretmenliği Programı Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Programı |
| Yabancı Diller Eğitimi Bölümü | Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı Almanca Öğretmenliği Programı Arap Dili Eğitimi Anabilim Dalı Arapça Öğretmenliği Programı Fransız Dili Eğitimi Anabilim Dalı Fransızca Öğretmenliği Programı İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı İngilizce Öğretmenliği Programı Japon Dili Eğitimi Anabilim Dalı Japonca Öğretmenliği Programı |

Programın Yapısı/Yeterlilik Alanları:

Türkiye’de öğretmen yetiştirme eğitim programı alan eğitimi, ÖMB ve genel kültür olmak üzere üç temel bilgi ve yeterlik alanından oluşmaktadır. Bunlar Şekil 2’de sunulmuştur.



Şekil 2. Türkiye’nin Öğretmen Yetiştirme Eğitim Programı Yeterlilik Alanları

Öğretmenlik Meslek Bilgisi: Eğitim bilimlerinin kuramsal ve uygulamalı yönü ile ilgili, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği davranışları kazandıran ve kime, niçin, ne kadar, nerede ve nasıl öğretilecek sorularının cevaplarını bilimsel şekilde veren meslek boyutudur. Öğretmenin eğitim ve öğretime ilişkin genel ilke ve yöntemleri bilmesini içerir.

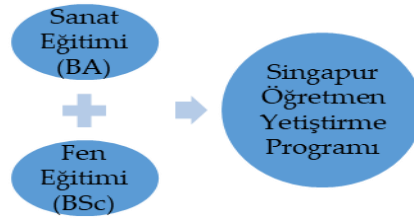
Alan Bilgisi: Öğretmenin öğreteceği konularla ilgili bilgisini ifade eder. Öğretimin yapılacağı alanla ilgili bilgilerin, becerilerin, davranışların, değerlerin, tutumların kazandırıldığı boyuttur. Öğretmen, anlatacağı konunun temel kavramlarını bilmeli ve bunları konunun içeriğine uygun olarak düzenleyebilmelidir.

Genel Kültür: Bireylerin; iyi niteliklere sahip entelektüel vatandaşlar olmaları, kültürel açıdan gelişmiş olmaları ve öğretmenlik mesleğine daha iyi hazırlanmaları amaçlanmaktadır.

Singapur'un Öğretmen Yetiştirme Eğitim Programı Yapısı:

Ana Programlar, Akademik Alt Dallar:

Singapur öğretmen yetiştirme eğitim programı Sanat ve Fen Eğitimi ana programlarından oluşmaktadır.



Şekil 3. Singapur'un Öğretmen Yetiştirme Eğitim Programı Yapısı

Bu programların her birinin bünyesinde kendi alanlarına ait akademik alt dallar bulunmaktadır. Sanat ve Fen Eğitimi programları, akademik program derslerinin yanı sıra Çin, Malay, Tamil Dilleri ve Edebiyatları ile Beden Eğitimi ve Spor Bilimi alanlarında da uzmanlaşmayı içermektedir. Singapur öğretmen yetiştirme eğitim programında Sanat ve Fen Eğitimi programlarının akademik alt dalları Tablo 4'te sunulmuştur.

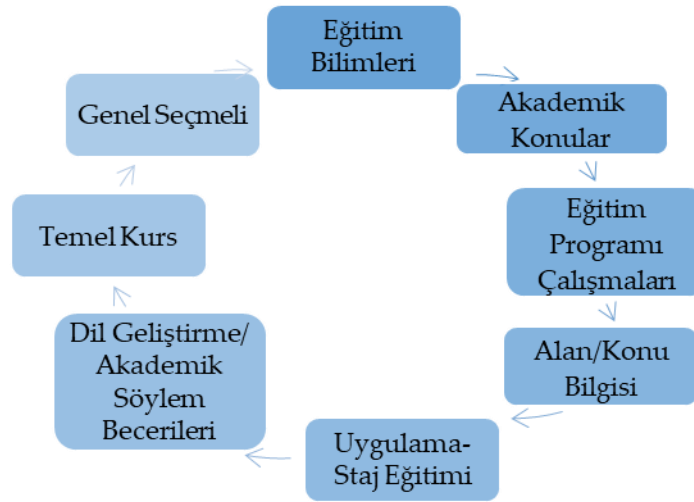
Tablo 4. Singapur'un Sanat ve Fen Eğitimi Programlarının Akademik Alt Dalları

| <i>Sanat Eğitimi (BA) Programı Akademik Konuları (Alt dallar)</i> | <i>Fen Eğitimi (BSc) Programı Akademik Konuları (Alt dallar)</i> |
|---|--|
| Sanat | Biyoloji |
| Çin Dili | Kimya |
| Drama | Çin Edebiyatı |
| İngiliz Dili | İngiliz Edebiyatı |
| İngiliz Edebiyatı | Matematik |
| Coğrafya | Fizik |
| Tarih | Sosyal Bilimler |
| Malay Dili | Malay Edebiyatı |
| Müzik | Spor Bilimi |
| Beden Eğitimi ve Spor | Gıda ve Tüketim Bilimleri |

Singapur'da bu yapı içerisinde Sanat Eğitimi Programına kayıt olan öğretmen adayları ilk olarak Sanat Eğitimi alt dallarından birini seçmektedirler. Bununla birlikte ikinci alt dal olarak yine Sanat dallarından seçim yapabilmekte ya da Fen Eğitimi Programından da bir alt dal seçebilmektedirler. Aynı şekilde Fen Eğitimi Programına kayıt olan öğretmen adayları ilk olarak Fen Eğitimi alt dallarından birini seçmektedirler. Bununla birlikte ikinci alt dal olarak yine Fen alt dallarından seçim yapabilmekte ya da Sanat Eğitimi Programından da bir alt dalı seçebilmektedirler.

Program Yapısı/Yeterlilik Alanları:

Singapur Sanat ve Fen Eğitimi programı birbirleriyle dinamik bir ilişki içerisinde olan, birbirini sürekli etkileyen sekiz çalışma alanından oluşmaktadır. Lisans eğitimi sağlayan öğretmen yetiştirme programlarında yıllara göre ders kategorilerinin farklılaştığı görülmektedir. Bu kategoriler; akademik alan dersleri (academic subject), eğitim bilimleri dersleri (education studies), program dersleri (curriculum studies), konu alanı dersleri (subject knowledge), dil ve anlatım dersleri (language enhancement and discourse), NIE tarafından alınması istenen zorunlu dersler (essential course) ve öğretmenlik uygulaması dersleri (practicum)'dir. Bunlar Şekil 4'te sunulmuştur.



Şekil 4. Singapur'un Öğretmen Yetiştirme Eğitim Programı Yeterlilik Alanları

Eğitim Bilimleri: Bu grupta yer alan dersler ile öğretmen adayları, ilköğretim ve ortaöğretim okullarında etkili öğretim ve yansıtıcı uygulama için gerekli olan eğitimin temel kavram ve ilkelerini öğreneceklerdir. Ayrıca, eğitimin bazı önemli yönlerini derinlemesine inceleme fırsatı bulacaklardır. Öğrencilerin gelişimi, öğrenme ve düşünme süreci, okulun işleyişindeki sosyal bağlam, öğrenme ve öğretmede psikolojinin uygulanması, öğretim teknolojilerinin kullanımı gibi temel eğitim kavramlarıyla ilgilenir. Ülkemizdeki öğretmen yetiştirme eğitim programındaki karşılığı öğretmenlik meslek bilgisidir.

Akademik Konular (Kayıtlı Olunan Programa Bağlı Alt Dallar): Öğretim Programı çalışmalarıyla eş güdüm içerisinde yürütülür. Bu çalışma alanı, kayıtlı olunan programa (BA-BSc)

bağlı olarak bir veya iki alt alanın içeriği, temel kavram ve ilkelerini kapsar. Kayıtlı olunan program Sanat Eğitimi ise ilk alt dalın (akademik konunun) seçimi sanat olmalıdır. Fen Eğitimi ise akademik konu bir bilim konusu olmalıdır. Tüm BA ortaokul öğretmen adayları, sanat derslerini Akademik Konu 1 olarak okumalıdır, ancak bir sanat veya bilim dersini Akademik Konu 2 olarak da seçebilirler. Benzer şekilde tüm BSc ortaokul öğretmen adaylarının bilim dersi Akademik Konu 1'dir ancak bir sanat veya bilim dersini Akademik Konu 2 olarak da seçebilirler.

Öğretim Programı Çalışmaları: Akademik Konular çalışma alanıyla eş güdüm içerisinde yürütülür. Eğitim Bilimleri çalışma alanının uygulamaya dönüştüğü alandır. Bu grupta yer alan dersler öğretmen adaylarının öğretmenlik metodolojisinde uzmanlaşmasını sağlayacaktır. Bunlar, öğretmen adaylarına Singapur okullarında belirli dersleri öğretmede pedagojik beceriler kazandırmak için tasarlanmıştır. Program çalışmaları konularının seçimi, öğretmen adayının bağlı olduğu programın (BA-BSc) akademik alt dallarına göre yapılır. İlköğretim düzeyi öğretmen adayları iki program çalışma alanını seçecek ve programda uzmanlaşacaklardır. Seçtikleri programlarla da konu bilgisini program bağlamında öğrenecekler. Ortaöğretim düzeyi öğretmen adayları seçilen bu iki program çalışmasına ek olarak Akademik Konular alanından iki alt dal seçecek programla bütünleştireceklerdir. Bu düzeydeki çalışma daha çok uygulama ve okullarda öğrenme-öğretme faaliyetleri ile programın dört boyutunun uygulanmasına yöneliktir. Program çalışması 1, Akademik konu 1 ile Program çalışması 2 Akademik konu 2 ile aynı doğrultuda olmalıdır. Türkiye eğitim programında karşılığı bulunmamaktadır.

Alan/Konu Bilgisi: Akademik Alt Dalların Program Çalışmasıyla bütünleşerek uygulamaya dönüştüğü alandır. Bu ders grubu, ilkokul ve ortaokul eğitimi için alana ilişkin uzmanlığın uygulamaya dönük geliştirilmesini sağlamaktadır. Singapur'da öğretmen adayları, Program Çalışmaları alanındaki dersleriyle seçtikleri ders konularına uygun Konu Bilgisi dersleri sunulmalıdır.

Zorunlu (Temel) Kurs: Öğretmen adaylarına, 'Çok Kültürlü Çalışmalar: Farklılıklara Değer Vermek ve Farklılaştırmak' başlıklı farklı bir toplumda yaşamının etkilerini tanıtan sadece bir temel kurstur. Türkiye eğitim programında karşılığı bulunmamaktadır.

Dil Geliştirme ve Akademik Söylem Becerileri: Bu bileşendeki dersler öğretmen adaylarını, başarılı bir öğretim ve ödev/tezlerin akademik yazımı için ihtiyaç duydukları temel dil ve ses becerileri ile donatır. Öğretmen adayları İletişim Becerileri ve Akademik Söylem Becerileri kurslarını almak zorundadır. Türkiye eğitim programında karşılığı bulunmamaktadır.

Genel Seçmeli: İki Program Çalışması yapılan derste ve BA-BSc programlarındaki öğretmen adayları altı Genel Seçmeli ders alırken, üç Program Çalışması yapılan derste öğretmen adayları üç Genel Seçmeli ders almak zorundadır.

Uygulama/Staj Eğitimi: Staj dersleri tüm öğretmen adayları için zorunludur. Uygulama Stajı, lisans programının çok önemli bir bileşenidir. Öğretmen adayları, sunacakları derslere bilgi ve becerilerini uygulayacaklar, danışman öğretmenlerinin, okul koordinatörlerinin ve üniversite öğretim görevlilerinin rehberliği ve gözetiminde farklı seviyelerde öğretim yetkinliklerini geliştireceklerdir. Tecrübeli okul danışmanlarından eğitim sürecini öğrenecekler ve kendilerini öğretimdeki rolleri ve sorumlulukları için hazırlayacaklardır. Staj doğal ortamda gelişme sağlamaktadır. Farklı sürelerde dört aşamada yürütülmektedir:

1. *Okul Deneyimi (1.yıl):* Öğretmen adayları, bir ilkokulda ve bir ortaokulda bir hafta boyunca hem ilköğretim hem de ortaöğretim düzeyindeki dersleri gözlemlemek için zaman harcayacaklardır. Teori-pratik bağlantılarını güçlendirmek için bir dizi haftalık gözlem ve yansıtma görevi verilecektir.
2. *Eğitim Asistanlığı (2.yıl):* Beş haftadır ve öğretmen adaylarının ilk/orta uzmanlık derslerine uygun olarak atanır. Ders gözlemlerinin yanı sıra, dersleri planlamada, kaynakları hazırlamada, öğrencileri yönetmede ve bazı yardımcı öğretim yapmada yardımcı olacaktır. Teori-pratik bağlantılarını güçlendirmek için bir dizi haftalık eğitim asistanlığı görevi verilecektir.
3. *Öğretmenlik Uygulaması 1 (3.yıl):* Bu 5 haftalık süreçte, öğretmen adayları nasıl bağımsız öğretileceğini öğrenmeye başlar. İlk 2 hafta süren ders gözlemlerinden sonra, okuldaki danışman öğretmenleri ve NIE öğretim elemanları ile istişare ederek öğretmek, ilgili kaynakları hazırlamak ve öğrencileri bağımsız olarak yönetmek için kendi derslerini planlamaya başlarlar.
4. *Öğretmenlik Uygulaması 2 (4.yıl):* Bu 10 haftalık süreçte öğretim elemanları gözetiminde, öğretmen adayları bağımsız öğretime yönelik çalışmaya devam eder. Öğretmenlere, ekstra program etkinliklerinin yönetimi gibi hayatının diğer yönlerini keşfetmeyi de içerebilecek daha bütünsel bir deneyim verilecek. Okul Deneyimi hariç tüm öğretim uygulamaları için, öğretmen adayları üniversite öğretim görevlileri tarafından yakından denetlenecek ve ayrıca okullardaki deneyimli öğretmenlerden okullaşma sürecini öğreneceklerdir. Teoriyi pratiğe dönüştürmek için Eğitim Bilimleri ve Eğitim Programları derslerinden elde edilen bilgi ve becerileri kullanacaklardır.

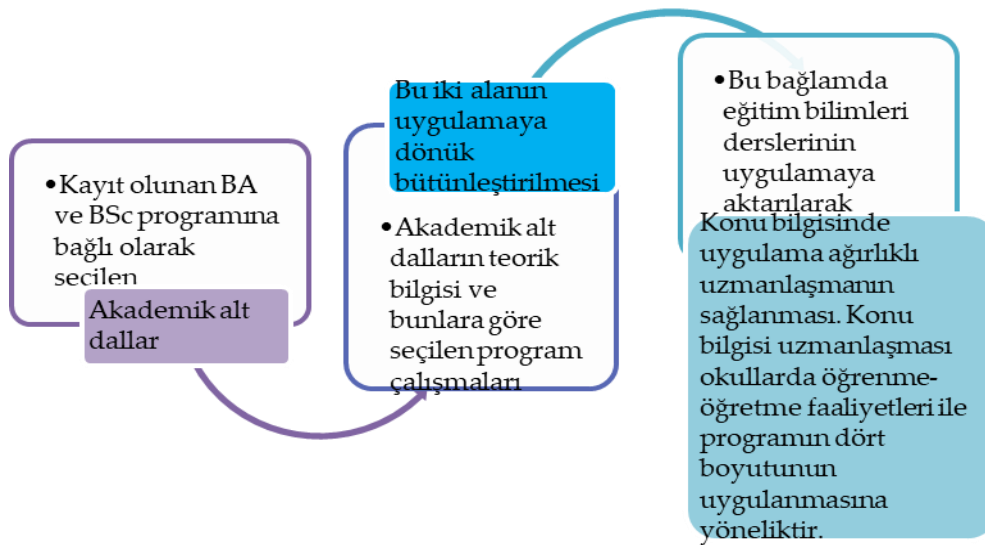
Öğretmen yetiştirme programlarında Öğretmenlik Uygulamaları temel ve zorunlu bir derstir. Öğretmenlik Uygulamaları dersi boyunca aday öğretmenler Singapur'daki yaklaşık 400 okuldan birine görevlendirilirler. Bu aday öğretmenler Öğretmenlik Uygulamaları dersi süresince bütün zamanlarını okullarda geçirmek zorundadırlar. Başlangıçta bu öğretmen adaylarına 2 ile 3 hafta süren sınıfları gözleme fırsatı verilir. Daha sonrasında ise ders anlatmakla yükümlüdürler. Bu aday

öğretmenler hem fakülte üyeleri hem danışman öğretmen rolünü üstlenen uygulama öğretmenleri tarafından desteklenirler (Rasmussen ve Bayer, 2014). Türkiye'nin öğretmen yetiştirme eğitim programında Uygulama / Staj eğitimiyle ilgili ayrı bir başlık ve açıklamalar bulunmasa da ÖMB dersleri içerisinde yer alan Öğretmenlik Uygulaması 1-2 dersleri bu alana karşılık gelebilmektedir ve şu şekildedir:

Öğretmenlik Uygulaması 1 (4.yıl 1.dönem): Alana özgü öğretim yöntem ve teknikleriyle ilgili gözlemler yapma, alana özgü özel öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanıldığı bireysel ve grupla mikro öğretim uygulamaları yapma, alana özgü etkinlik materyal geliştirme, öğretim ortamlarını hazırlama, sınıfı yönetme, ölçme, değerlendirme ve yansıtma yapma.

Öğretme Uygulaması 2 (4.yıl 2.dönem): Alana özgü özel öğretim yöntem ve teknikleriyle ilgili gözlemler yapma. Alana özgü özel öğretim yöntem ve tekniklerini kullanarak mikro öğretim uygulamaları yapma, bir dersi bağımsız bir şekilde planlayabilme, dersle ilgili etkinlik ve materyal geliştirme, öğretim ortamlarını hazırlama, sınıfı yönetme, ölçme, değerlendirme ve yansıtma yapma. İki ülke arasındaki en büyük farklardan biri Singapur'da her bir öğretmen adayının sisteme girdiği ilk yıldan itibaren okullarla bütünlük içerisinde, bir bakıma okulda yetiştirilmesi söz konusu iken Türkiye'de sadece 4.sınıfta bu uygulamaya yer verilmektedir.

Singapur öğretmen yetiştirme programındaki eğitim bilimleri, program ve uygulama derslerinin ÖMB dersleri, akademik konular ve alan/konu bilgisi derslerinin alan eğitimi dersleri, zorunlu (temel) kurs, dil geliştirme ve akademik söylem becerileri ve genel seçmeli derslerinin genel kültür dersleri olduğu söylenebilmektedir. Singapur öğretmen yetiştirme çalışma alanları arasındaki ilişki Şekil 5'te sunulmuştur.



Şekil 5. Singapur'un Öğretmen Yetiştirme Eğitim Programı Çalışma Alanları Arasındaki İlişki

Türkiye ve Singapur'da Öğretmen Yetiştirme Eğitim Programının Boyutları

İki ülkenin öğretmen yetiştirme eğitim programı boyutlarının karşılaştırılmasına ilişkin bilgiler tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Türkiye ve Singapur'un Öğretmen Yetiştirme Eğitim Programı Boyutlarının Karşılaştırılması

| <i>Boyutlar</i> | <i>Türkiye</i> | <i>Singapur</i> |
|------------------------|----------------|-----------------|
| Hedef | ✓ | ✓ |
| İçerik | ✓ | ✓ |
| Öğrenme-Öğretme Süreci | - | ✓ |
| Ölçme ve Değerlendirme | - | ✓ |

Hedef Boyutu:

Türkiye'nin öğretmen yetiştirme eğitim programında hedef boyutuna yer verildiği saptanmıştır. Programın hedefi ise şu şekilde ifade edilmiştir: Öğretmen adaylarının, alanıyla ilgili mesleki bilgi ve beceriler yönünden yeterli bir donanıma sahip olmaları yanında sosyal, kültürel, moral, entelektüel yönlerden donanımlı ve gelişmiş bir kişiliğe sahip olarak yetiştirilmesi, daha insani ve erdemli bir ülkenin ve dünyanın inşasında aktif rol alacak ahlâki ve kültürel liderler olarak yetiştirilmesi beklenmektedir. Ayrıca programlardan mezun olacak öğretmen adaylarının; evrensel, milli, yerel/bölgesel kültürler ile bunlar arasındaki ortak ve farklı yanları tanıyan; kültürel, etik, ahlâki değerler ve kişilik yönünden rol model olan, teknoloji okur-yazarı, araştırmacı öğretmen niteliği kazanmış bireyler olarak mezun olması beklenmektedir.

Singapur'un öğretmen yetiştirme programında da hedef boyutunun yer aldığı belirlenmiştir. Programın hedefi ise şu şekilde ifade edilmiştir: BA ve BSc programlarıyla, iki alanın etkilerinden bir bütün olarak faydalanıp en iyi sanat veya bilim tabanlı bir disiplini eğitim alanındaki temel çalışmalarla bütünleştirmek amaçlanmıştır. Programdan mezun olacakların, eğitim ve eğitimle ilgili alanlarda ve ötesinde kariyerlerinde başarılı olmaları için kapsamlı bilgi ve sorgulama becerileri olan bilginler ve eğitimciler olmalarını amaçlamaktadır. Geniş kapsamlı içeriğe sahip programlarla akademik ve eğitim konularında araştırma şeklinde sorgulama yapmaları hedeflenmiştir. Uluslararası kabul görmüş herhangi bir lisans programından beklenen titizlikle mezun olacaklar hem akademik disiplinlerde hem de eğitim alanında ileri nitelikler elde edebileceklerdir.

İçerik Boyutu:

İki ülkenin öğretmen yetiştirme eğitim programında da içerik boyutuna yer verildiği saptanmıştır. Türkiye'nin öğretmen yetiştirme eğitim programında, 25 farklı öğretmenlik programında ÖMB, alan eğitimi ve genel kültür kategorilerinin her birinde hangi zorunlu ve seçmeli derslerin olduğu ile bu derslerin içeriklerine yer verildiği bilgisine ulaşılmıştır. Singapur'un öğretmen yetiştirme eğitim programında, programda yer alan sekiz çalışma alanının her birine özgü hangi zorunlu ve seçmeli derslerin yer aldığı ile bu derslerin içeriklerine yer verildiği saptanmıştır.

Öğrenme-Öğretme Süreci:

Singapur'un öğretmen yetiştirme eğitim programında öğrenme-öğretme sürecinin yer aldığı, Türkiye'nin öğretmen yetiştirme eğitim programında ise öğrenme-öğretme sürecinin bulunmadığı saptanmıştır. Bu duruma ilişkin ayrıntılı bilgiler Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Türkiye ve Singapur'un Öğretmen Yetiştirme Eğitim Programı Öğrenme-Öğretme Süreci

| <i>Türkiye</i> | <i>Singapur</i> |
|--|---|
| Öğrenme-Öğretme Süreci | Singapur öğretmen yetiştirme eğitim programında öğrenme-öğretme sürecinin nasıl olduğuna ve bu sürecin nasıl işlediğine aşağıdaki başlıklar altında yer alan açıklamalardan ulaşılmaktadır. |
| | Liderlik Gelişimi İçin Üniversite Stajyerleri Kurma |
| | Akademik Birim Sistemi |
| | Meranti Projesi |
| | Konuşmalar, Seminerler, Atölyeler ve Diğer Etkinlikler |
| | Akademik Dürüstlük |
| | Etik ve Ahlâki Akıl Yürütme Kursu |
| | Araştırma |
| | Ureca |
| | Gem Explorer |
| | Uluslararası Staj |
| | Eğitim Bilimleri |
| | Öğretim Programı Çalışmaları |
| | Akademik Konular |
| | Alan/Konu Bilgisi |
| | Zorunlu (Temel) Kurs |
| | Uygulama / Staj Eğitimi |
| Genel Seçmeli | |
| Dil Geliştirme ve Akademik Söylem Becerileri | |

Türkiye'nin öğretmen yetiştirme eğitim programında öğrenme-öğretme sürecine yer verilmediği bu boyutu üniversitelerin ders bilgi paketleri şeklinde öğretim elemanlarının hazırladığı belirlenmiştir. Singapur'un eğitim programında ise tablo 6'da belirtilen başlıklar kapsamında öğretmen adaylarına sunulan içeriklerin, hangi uygulama süreçleriyle öğrencilere kazandırılacağı, öğrencilerin hangi etkinlikleri nasıl yürüteceğine yer verildiği saptanmıştır. Örneğin Singapur öğretmen yetiştirme programı kapsamındaki uygulamalardan biri olan URECA, araştırma kültürünü en yetenekli öğretmen adayları arasında geliştirmek için üniversite çapında bir program olan Kampüste Lisans Araştırma Deneyimi'nin kısaltmasıdır. Öğretmen adaylarının başka hiçbir yerde bulunmayan düzeyde bir araştırmayı deneyimlemeleri için bir fırsattır. URECA, davetle ve sadece akademik açıdan en yetenekli ikinci ve üçüncü sınıf mezunlarına yöneliktir. Bu mezunlara Nanyang Teknoloji Üniversitesi başkanı tarafından imzalı Araştırma Görevlisi (NTU PRS) unvanı verilmektedir.

Değerlendirme Boyutu:

Singapur'un öğretmen yetiştirme eğitim programında ölçme ve değerlendirme boyutunun yer aldığı, Türkiye'nin öğretmen yetiştirme eğitim programında ise ölçme ve değerlendirme boyutunun

bulunmadığı saptanmıştır. İki ülkenin öğretmen yetiştirme eğitim programı ölçme ve değerlendirme boyutunun karşılaştırılması Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. Türkiye ve Singapur’un Öğretmen Yetiştirme Eğitim Programı Ölçme ve Değerlendirme Boyutu

| | Türkiye | Singapur |
|-------------------------------|---|---|
| Ölçme ve Değerlendirme | Türkiye’de öğretmen yetiştirme eğitim programında ölçme değerlendirme boyutu bulunmamaktadır. | Sürekli Değerlendirme (CA) dâhil olmak üzere farklı değerlendirme yöntemleri kurs çalışmalarına dâhil edilmiştir. Bunlar test/pratik test, deneme ödevleri, proje çalışması, ilerleme derecelendirme ve sınavları içerir. |
| | Her üniversitenin kendine ait ölçme ve değerlendirme yönetmeliği bulunmaktadır. | Sınavlar her dönem sonunda yapılacaktır. Hastalık veya diğer özel sebeplerden dolayı ödev alamayan öğretmen adayları için özel bir sınav yapılmayacak. Böyle öğretmen adayları ve başarısız olanların o derste bir sonraki sınava girmelerine izin verilecektir. |
| | | Öğretmen adayları BA ve BSc derecesi almak için program tarafından öngörülen tüm akademik birim gereksinimlerini başarılı bir şekilde yerine getirmeli ve son dönemde minimum 2.00 genel not ortalaması kazanmalıdır. |
| | | Öğretmen adayları çalışma programlarının gerekliliklerini yerine getirmek için gerekli tüm ders ve sınavlara kayıt yapmakla sorumludur. |
| | | Öğretmen adayların geçtikleri derslerin notlarını yükseltmek için tekrar sınava girmelerine izin verilmemektedir. Tüm sınavlarda öğretmen adayı tarafından alınan bir dersin notu resmi transkripte yansıtılır. |
| | | Derecede sınıflandırma, CGPA öğretmen adaylarının, çalışma programlarının yanı sıra Staj alanındaki performansları boyunca elde ettikleri temel alınarak yapılacaktır. |

Türkiye’nin öğretmen yetiştirme eğitim programında ölçme ve değerlendirme boyutuna yer verilmediği bu boyutu üniversitelerin ders bilgi paketleri şeklinde öğretim elemanlarının hazırladığı belirlenmiştir. Singapur’un öğretmen yetiştirme eğitim programında ise tabloda yer alan genel ifadeler yer verilmiş ancak eğitim uygulamaları sürecinin nasıl değerlendirileceğinin bilgisine yer verilmemiştir.

Türkiye ve Singapur’da Öğretmenlik Meslek Bilgisi Programı Boyutları

Hedef Boyutu:

Türkiye’nin ÖMB programında hedef boyutuna yer verilmediği bu boyutun üniversitelerin ders bilgi paketleri yoluyla öğretim elemanları tarafından hazırlandığı, Singapur’un ÖMB programında ise yer verilen her bir ders için öğretmen adaylarının neler kazanacağını ayrıntılı bir şekilde açıklandığı saptanmıştır.

İçerik Boyutu:

Türkiye’nin ÖMB programında içerik boyutuna konu listesi halinde Singapur programından daha kapsamlı ve açık bir şekilde yer verildiği saptanmıştır. Singapur’un ÖMB programında da

derslerde öğretmen adaylarına hangi içeriklerin sunulacağına yer verildiği belirlenmiştir; ancak tüm dersler için içerikler açık ve net bir biçimde belirtilmemiştir.

Öğrenme-Öğretme Süreci Boyutu:

Türkiye'nin ÖMB programında öğrenme-öğretme sürecine yer verilmediği bu boyutu üniversitelerin ders bilgi paketleri şeklinde öğretim elemanlarının hazırladığı, Singapur'un ÖMB programında ise öğretmen adaylarına sunulan içeriklerin, hangi uygulama süreçleriyle öğrencilere kazandırılacağı, öğrencilerin hangi etkinlikleri nasıl yürüteceğine yer verildiği saptanmıştır; ancak bu bütün dersler için geçerli değildir, her ders için ayrıntılı açıklamalar bulunmamaktadır.

Değerlendirme Boyutu:

Türkiye'nin ÖMB programında ölçme ve değerlendirme boyutuna yer verilmediği bu boyutu üniversitelerin ders bilgi paketleri şeklinde öğretim elemanlarının hazırladığı belirlenmiştir. Singapur'da ise eğitim uygulamaları sürecinin nasıl değerlendirileceğinin bilgisine yer verilmemiştir; ancak eğitim programında yer alan ölçme ve değerlendirme ile ilgili genel açıklamalar ÖMB öğretim programının ölçme ve değerlendirme boyutu kapsamında değerlendirilebilmektedir.

Zorunlu ve Seçmeli Dersler:

Türkiye'nin öğretmenlik meslek bilgisi programında zorunlu ve seçmeli dersleri bulunmaktadır. Zorunlu dersler, öğretmen adaylarının programı bitirebilmesi için başarılı olmaları gereken derslerdir. Bütün anabilimdal programları için ortak meslek bilgisi seçmeli ders havuzu oluşturulmuştur. Meslek bilgisi dersleri kapsamında yer alan zorunlu ve seçmeli dersler, ilgili anabilim dalları altında değil; program ayrımı yapılmadan fakülte ortak dersleri olarak bütün öğrencilere açıktır.

Singapur'un öğretmenlik meslek bilgisi programında üç farklı ders sınıflaması mevcuttur. Bunlar; çekirdek dersler, öngörülen seçmeli dersler ve seçmeli derslerdir. Çekirdek dersler, öğretmen adaylarının lisans programının gerekliliklerini yerine getirebilmesi ve programı bitirebilmesi için zorunludur. Başarılı olunması şarttır. Öngörülen seçmeli dersler, öğretmen adaylarının uzmanlık alanlarıyla ilgili (her programa özel) gelişimlerine, yetenek ve becerilerine katkı sağlayacak özel bilgileri içeren derslerdir. Genel seçmeli, sunulan geniş bir listeden üniversite içinden veya dışından seçilebilecek dersleri içermektedir. Bu dersler öğretmen adaylarının çok yönlü gelişimine katkı sağlamaktadır. İki ülkenin zorunlu ve seçmeli ÖMB derslerinin karşılaştırılmasına ait bilgiler tablo 8 ve 9'da sunulmuştur.

Tablo 8. Türkiye ve Singapur'un Zorunlu Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerinin Karşılaştırılması

| <i>Türkiye Zorunlu ÖMB Dersler</i> | <i>Singapur Zorunlu ÖMB Dersler</i> |
|--|--|
| Türkiye'de ÖYP arasında ÖMB derslerinin okutulduğu dönem ve yıllar farklılık göstermektedir. | 1.Sınıf Dersleri |
| 1.Eğitime Giriş | 1.Eğitim Psikolojisi I: Öğrenme-Öğretme Kuram ve Uygulamaları |
| 2.Eğitim Psikolojisi | |
| 3.Eğitim Felsefesi | 2.Mesleki Uygulama ve Araştırma 1 |
| 4.Türk Eğitim Tarihi | 3.Hizmet Öğrenmeye Yönelik Grup Çalışmaları |
| 5.Eğitim Sosyolojisi | 4.Singapur'da Eğitimin Sosyal Bağlamı |
| 6.Eğitimde Ahlak ve Etik | 5.Okul Deneyimi |
| 7.Okullarda Rehberlik | 2.Sınıf Dersleri |
| 8.Öğretim İlke ve Yöntemleri | 6.Eğitim Psikolojisi II: Öğrenme-Öğretme Kuram ve Uygulamaları |
| 9.Sınıf Yönetimi | 7.İlköğretim Düzeyindeki Öğrenenlerin Öğretimi ve Yönetimi |
| 10.Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi | 8.Ortaöğretim Düzeyindeki Öğrenenlerin Öğretimi ve Yönetimi 1 |
| 11.Öğretim Teknolojileri | 9.Anlamli Öğrenme İçin Teknolojiler |
| 12.Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme | 10.Öğrenme ve Performansı Değerlendirme |
| 13.Özel Eğitim ve Kaynaştırma | Öngörülen Seçmeli Dersler: 11.Dijital ve Medya Okuryazarlığı 12.Kodlama ve Uygulamalarla Bilgisayar Okuryazarlığı 13.Net Üretime Yönelik Dijital Okuryazarlık |
| | 2.sınıf düzeyinde öngörülen seçmeli ders kategorisindeki derslerden birini seçmek zorunludur. |
| | 14.Eğitim Asistanlığı |
| | 3.Sınıf Dersleri |
| | 15.İlköğretimde Çeşitliliği Desteklemek |
| | 16.Ortaöğretim Düzeyindeki Öğrenenlerin Öğretimi ve Yönetimi 2 |
| 14.Eğitimde Araştırma Yöntemleri | 17.Eğitimsel Araştırma |
| | 18.Araştırma Projesi |
| 15.Öğretmenlik Uygulaması 1 | 19.Öğretmenlik Uygulaması 1 |
| | 4.Sınıf Dersleri |
| | 20.Mesleki Uygulama ve Araştırma 2 |
| 16.Öğretmenlik Uygulaması 2 | 21.Öğretmenlik Uygulaması 2 |
| | Aşağıdaki dersler BA ve BSc programlarındaki öğretmen adaylarının mezuniyet için karşılamaları gereken minimum akademik iş yükünü sağlayamadıklarında bunu karşılamaya yöneliktir. |
| | 22.Çeşitlilik, Kapsayıcılık ve Yansıtıcı Uygulama |
| | 23.Psikolojik Danışma Alanına Giriş |
| | 24.Etkili Öğretim İçin Eleştirel Düşünme Becerileri |
| | 25.Anlamli Öğrenme İçin BİT'e Dayalı Bilişsel Araçlar |
| | 26.Eleştirel ve Yaratıcı Düşünme |
| | 27.Ölçme ve Değerlendirmede Eleştirel Perspektifler |

Türkiye'nin ÖMB programında zorunlu meslek dersleri olarak tablo 8'de belirtilen 16 ders yer almaktadır. Singapur'da ise zorunlu meslek dersleri kapsamında 27 derse yer verilmiştir. Türkiye'de sadece "Eğitime Giriş (1. Yarıyıl) ve Öğretmenlik Uygulaması 1-2 (7 ve 8. Yarıyıllar)" dersleri tüm öğretmenlik programlarında ortak olarak aynı yarıyıllarda okutulmaktadır. Diğer derslerin okutuldukları yarıyıllar öğretmenlik programlarına göre farklılık göstermektedir. Her bir programda hangi ÖMB dersinin hangi yarıyıl okutulacağı YÖK tarafından belirlenmiştir ve değiştirilmesi söz konusu değildir. Singapur'da ise bütün ÖMB dersleri Sanat ve Fen Eğitimi programlarında tüm akademik alt dallarda aynı yarıyıllarda okutulmaktadır. Yani tüm programların her bir sınıf seviyesinde alacağı ÖMB dersleri aynıdır. Singapur'da öğretmen adayları ikinci sınıfa geldiğinde tablo 8'de belirtilen öngörülen seçmeli derslerden birini almak zorundadırlar ve son altı ders

öğretmen adayları Sanat ve Fen Eğitimi programlarındaki akademik iş yükünü sağlayamadıkları takdirde bunu karşılamaya yöneliktir. Tabloda karşılıklı olarak aynı satırda yer alan ve italik olarak belirtilen dersler iki ülkenin ÖMB programındaki benzer meslek derslerini belirtmektedir. Singapur'da Türkiye'ye göre daha fazla zorunlu meslek dersi bulunmaktadır. Türkiye'nin zorunlu ÖMB dersleri arasında yer alan Özel Eğitim ve Kaynaştırma dersine Singapur programında eş değer sayılabilecek dersler seçmeli meslek dersleri arasında yer almaktadır. Singapur'un zorunlu ÖMB dersleri arasında yer alan Araştırma Projesi dersine Türkiye programında eş değer sayılabilecek ders seçmeli dersler arasında yer alan Eğitimde Proje Hazırlama dersidir.

Tablo 9. Türkiye ve Singapur'un Seçmeli Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerinin Karşılaştırılması

| <i>Türkiye'de Seçmeli ÖMB Dersleri</i> | <i>Singapur'da Seçmeli ÖMB Dersleri</i> |
|---|---|
| 1.Kapsayıcı Eğitim | 1.Kapsayıcı Eğitim: Özel Eğitim İhtiyacı Olan Öğrenciler İçin Öğretim Stratejileri |
| 2.Öğrenme Güçlüğü | 2.Özel İhtiyaç Eğitimi ve Dâhil Etme |
| 3.Eğitimde Program Geliştirme | 3.Program Tasarımı |
| 4.Karakter ve Değer Eğitimi | 4.Erdem ve Liderlik(NTU-NIE Öğretim Bursu Programında öğretmen adayları için seçmeli) |
| 5.Eleştirel ve Analitik Düşünme | 5.Eleştirel ve Yaratıcı Düşünme 6.Etkili Öğretim İçin Eleştirel Düşünme Becerileri |
| 6.Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu | 7.Engelliler ve Bozukluklar |
| 7.Çocuk Psikolojisi | 8.Çocukluk ve Ergenlikte Gelişimsel Konular |
| 8.Eğitim Antropolojisi | 9.Ailelerle İstişare ve İşbirliği |
| 9.Eğitim Tarihi | 10.Uygulamayı Anlamak |
| 10.Eğitimde Drama | 11.Singapur Eğitimini Bağlamında Anlamak |
| 11.Eğitimde Program Dışı Etkinlikler | 12.Eğitimde DEEP'in Düşünülmesi |
| 12.Eğitimde Proje Hazırlama | 13.Yaratıcı Düşünme: Kavram, Uygulama ve Öğretim |
| 13.Açık ve Uzaktan Öğrenme | 14.Eğitimde Kuram ve Uygulamaların Yansıtıcı Eklektizmi(NTU-NIE Öğretim Bursu Programında öğretmen adayları için seçmeli) |
| 14.Öğretimi Bireyselleştirme ve Uyarlama | 15.Eğitime Eleştirel Yaklaşımlar |
| 15.Hastanede Yatan Çocukların Eğitimi | 16.İlköğretim Öğrencilerinin Problem Çözme Stratejileri |
| 16.Karşılaştırmalı Eğitim | 17.Başlangıç Eğitim Programlarında Öğretmenlere Temel Danışmanlık Becerileri |
| 17.Mikro Öğretim | 18.Ölçme ve Öğrenmede Eleştirel Yaklaşımlar |
| 18.Müze Eğitimi | 19.Risk Altındaki Gençler: Sınıftan Adliye Salonuna |
| 19.Okul Dışı Öğrenme Ortamları | 20.Çeşitlilik, Kapsayıcılık ve Yansıtıcı Uygulama |
| 20.Eğitim Hukuku | 21.Psikolojik Danışma Alanına Giriş |
| 21.Sürdürülebilir Kalkınma ve Eğitim | 22.Anamlı Öğrenme İçin BİT'e Dayalı Bilişsel Araçlar |
| 22.Yetişkin Eğitimi ve Hayat Boyu Öğrenme | 23.Okullarda Grupla Psikolojik Danışma ve Grup Çalışması 24.Özel İhtiyaçların Değerlendirilmesi 25.Öğrencileri Motive Etmek 26.Eşzamansız Çevrimiçi Tartışmayı Kolaylaştırma 27.BİT Temelli Yapılandırmacı Faaliyetlerin Tasarlanması 28.BİT Destekli Disiplinler arası ve İşbirlikçi Projelerin Kolaylaştırılması ve Yönetilmesi 29.Gençlikte Psikopatoloji 30.Gençlik Çalışmalarında Özel Konular ve Rehberlik 31.Singapur Eğitiminde Sorunlar ve Konular 32.Öğrenme Ortamlarını Tasarlama: Nesnelerin İnterneti Üzerine Bir Odaklanma |

Türkiye'nin ÖMB programında seçmeli meslek dersleri olarak Tablo 9'da belirtilen 22 ders yer almaktadır ve öğretmen adayları 3.sınıftan itibaren her dönem bir seçmeli ders almak zorundadır. Singapur'da ise seçmeli meslek dersleri kapsamında 32 derse yer verilmiştir. Tabloda karşılıklı olarak aynı satırda yer alan ve italik olarak belirtilen dersler iki ülkenin ÖMB programındaki benzer meslek derslerini belirtmektedir. Singapur'da Türkiye'ye göre daha fazla seçmeli meslek dersi bulunmaktadır.

Sonuç ve Tartışma

Türkiye'de öğretmen yetiştirme görevini 93 fakülte üstlenirken Singapur'da bu görevi tek başına Ulusal Eğitim Enstitüsü üstlenmiştir. Buna rağmen öğretmen yetiştirmeye yönelik oldukça fazla uygulama/araştırma çalışmaları ile projeler mevcuttur. Türkiye eğitim programı bu yönüyle Singapur'a göre daha pasif bir yapıya sahiptir (Aksoy, 2013; Erkan, 2014; NCEE, 2015; OECD, 2012; Özoğlu, 2010). Ancak bu farklılığın önemli sebeplerinden biri Singapur nüfusunun ülkemiz nüfusundan, Singapur eğitim sistemi içerisindeki öğretmen adayı sayısının ülkemizdeki sayıdan çok daha düşük olması olarak gösterilebilir. Türkiye ve Singapur'da öğretmen yetiştiren kurumlar ve uygulamalar farklılık göstermekle birlikte iki ülkede de öğrenim süresi dört yıldır (Aksoy ve Gözütok, 2014; Kabaran ve Görgeç, 2016; Levent ve Yazıcı, 2014; Saracaloğlu ve Ceylan, 2016). Singapur'da Yeteneğe Dayalı Eğitim Sistemi uygulanarak Düşünen Okullar Öğrenen Toplum politikasının gereği olarak hayat boyu öğrenme ve yaratıcı düşünme sağlanarak bilgi temelli ekonominin gerekleri doğrultusunda bireylerin yetiştirilmesi hedeflenmektedir. Türkiye'de de etkili öğretmenlerin yetiştirilmesi için bu mesleğin gerekleri ve yeterlikleri göz önünde bulundurularak eğitim politikaları düzenlenerek nitelikli bir eğitimin sağlanması gerekmektedir.

Türkiye'de aday öğretmen seçiminde sadece, test sınavı olan YKS uygulanırken Singapur'da yılda iki defa yükseköğretime geçiş sınavı yapılır. Bu sınavda ortalamasının üzerinde başarılı olan adaylar yükseköğretim elemanlarından ve okul müdürlerinden oluşan kurullarda mülakata alınırlar ve adayların amaç ve ideallerine, iletişim becerilerine, öğretmenliğe olan ilgilerine, öğrenme isteklerine ve öğretmen olmak için güçlü bir arzuya sahip olup olmadıklarına bakılır (Aksoy, 2013; Goodwin, 2012; Kabaran ve Görgeç, 2016; Khoh ve Teo, 2002; Levent ve Yazıcı, 2014; Saracaloğlu ve Ceylan, 2016). İki ülkede öğretmen yetiştirme sistemine giriş aşamasında ulusal sınavların yapılması benzer yanlardan biridir. Ancak Singapur'da ülkemizden farklı olarak ulusal sınavdan sonra adaylar hem bilişsel hem de duyuşsal yönden değerlendirildikleri mülakatlara alınırlar. Bu konuda Sağlam ve Kürüm (2005) öğretmen yetiştirmede kalitenin sağlanabilmesi için eğitim programları ve öğretim elemanlarının nitelikleri kadar sisteme alınacak öğretmen adaylarının bilişsel ve duyuşsal nitelikleri ile mesleğe yönelik yetenek ve becerilerinin de oldukça önemli olduğunu belirtmiştir. Singapur'da özellikle mülakatlarla en başarılı ve öğretmenlik mesleğine en uygun kişisel özelliklere sahip

adayların seçilmesi bu mesleğe ne kadar çok önem verildiğinin göstergesi olarak değerlendirilebilir. Ancak Singapur'daki bu uygulamanın başarısının tek nedeni olduğu düşünülmemelidir. Çünkü bu ülkenin eğitim sistemi kapsamlı bir şekilde incelendiğinde sistemin bir çarkın dişlileri gibi birbirini dinamik bir biçimde etkileyen çok boyutlu bir şekilde başarıya ulaştığı görülmektedir. Ayrıca Singapur'da hangi alanlarda, ne kadar ve hangi niteliklere sahip öğretmenlere ihtiyaç duyulduğu belirlenerek kontenjanlar Eğitim Bakanlığı tarafından bu doğrultuda oluşturulmaktadır. Türkiye de ise öğretmen yetiştiren kurumlara istihdam edilebileceğinden çok daha fazla sayıda aday yerleştirilmektedir. Bu da atanamayan öğretmenler sorununu oluşturmaktadır.

Türkiye'de öğretmenlik mesleğine geçiş için yapılan ulusal sınavın (KPSS) ardından gerekli başarıyı sağlayan adaylar mülakata alınırlar. Burada adaylar kendilerini etkili bir şekilde ifade etme bir konuyu kavrayıp anlatabilme, iletişim becerileri gibi konularda değerlendirilirler ve başarılı olanlar öğretmen olarak görevlendirilir. Singapur'da ise öğretmenlerin istihdamı Eğitim Bakanlığı tarafından sağlanmakta ve mesleğe geçiş için herhangi bir sınav yapılmamaktadır. Türkiye'den farklı olarak en başta ilk %30'luk dilimde olanlar öğretmenlik için başvuru yapabilirler. Daha sonra yapılan mülakatlar ardından Eğitim Bakanlığı tarafından Ulusal Eğitim Enstitüsünde maaşlı eğitime alınırlar ve gerekli gelişmeyi gösteremeyen adaylar sistemden elenir (Auguste, Kihn ve Miller, 2010). Kabaran ve Görgeç (2016), Levent ve Yazıcı (2014) ile Saracaloğlu ve Ceylan'ın (2016) yaptığı çalışmada da Türkiye'de öğretmen olarak görevlendirilmek için KPSS'nin ardından mülakat yapıldığı, başarılı olanların mesleğe atandığı Singapur'da ise üniversite öncesi sınavlarda en başarılı olanların Eğitim Bakanlığı tarafından maaşlı eğitime alındığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Singapur'da öğretmen adayı sisteme girdiğinde alacağı eğitim sonrasında öğretmen olarak görevlendirileceğini bilir ve atanmak için ayrıca çaba harcamaz (Ünal ve Cura, 2019, s. 14). Bu durum öğretmenin tam fonksiyonlu olarak kendini mesleğe adanmasında, kendini yetiştirmesinde, öğretmen olmak için çabalamak yerine öğretmenlik mesleğinin gereklerini etkili bir şekilde yerine getirmesinde, nitelikli bir öğrenme-öğretme süreci sağlamak için kendini geliştirmesinde önemli bir konudur.

Türkiye'nin öğretmen yetiştirme eğitim programında üç yeterlik alanı (ÖMB, alan eğitim ve genel kültür) bulunmaktadır (YÖK, 2018a). Singapur'da ise sekiz çalışma alanına yer verilerek öğretmen yetiştirme programında disiplinler arası bir yol izlenerek dersler birbirleriyle kaynaşıklık içerisinde ele alınmıştır. Bu yapıda öğretmen adayı uzmanı olacağı programın akademik bilgisini öğrenirken aynı zamanda bu programın nasıl öğretileceğini de program içerisinde yapılan uygulama çalışmalarlarıyla öğrenmektedir. Türkiye'de son yıllarda öğretmenlik mesleği yeterlikleriyle ilgili önemli gelişmeler bulunmakla birlikte bu alanların birbirleriyle uygulamaya dönük güçlü bir ilişkisinin kurulması gerekmektedir.

Türkiye'nin eğitim programında sadece hedef ve içerik boyutuna yer verildiği var olan boyutların da bilimsel program ölçütlerini tam olarak karşılayamadığı belirlenmiştir. Bu durum eğitim programının bilimsel program geliştirme süreçleri açısından sorunlarının olduğunu, Singapur eğitim programının bünyesinde barındırdığı dört boyut ile bu açıdan daha nitelikli bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir. Ayrıca öğretmen eğitim programının içinde kapsanan ÖMB programında da Türkiye'nin hedef, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme değerlendirme olmak üzere üç boyutunun bulunmadığı belirlenmiştir. Singapur'un ÖMB programında ise dört boyuta da yer verilmiştir. Türkiye'de bu boyutların öğretim elemanları tarafından ders bilgi paketleri şeklinde hazırlandığı belirtilse de üniversitelerin ders bilgi paketleri incelendiğinde bazı üniversitelerin ders bilgi paketlerinin bulunmadığı, bu bilgi paketlerinin bulunduğu üniversitelerin ders bilgi paketlerinin de birbirlerinden oldukça farklı olduğu, bazılarında sadece bir iki kelime ya da cümlelik açıklamaların olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca aynı üniversitenin aynı dersi okutan öğretim elemanlarının ders bilgi paketlerinde dahi çok büyük farklılıklar olduğu saptanmıştır. Bu durum nitelikli öğretmen yetiştirme konusunda belirli bir standardın sağlanması açısından olumsuzdur.

Programlarda benzer ÖMB dersleri bulunsa da Singapur programında teorik bilginin uygulamaya etkili bir şekilde yansıtılması, öğretmen adayının uzmanı olduğu alan bilgisini nasıl öğreteceği konusu üzerinde önemle durulmuştur. Bu konuda Levent ve Yazıcı (2014) da öğretmen eğitiminde yeteri kadar uygulama yapılamama probleminin Singapur için geçerli olmadığını, Singapur'da okullardaki farklı uygulamaların öğretmen adaylarına sunulduğunu, bilgi ve iletişim teknolojilerinden etkin bir şekilde yararlandığını belirtmiştir. Türkiye'de ise öğretmen yetiştirme programında bu bilgilere yer verilmemiştir. Öğretmen eğitiminde önemli bir konu, teoriyle uygulamanın bütünleştirilmesidir. Türkiye'de öğretmen yetiştiren kurumlarda öğretmen adaylarının mesleğe hazırlanması söz konusuysen Singapur'da öğretmenin uygulama içinde yetiştirilmesi ve geliştirilmesi çok daha önemlidir. Türkiye'nin öğretmen yetiştirme programları incelendiğinde programın teori-uygulama dengesinde teori ağırlıklı bir yapıya sahip olduğu, uygulamanın ihmal edilmiş olduğu görülmektedir.

Singapur programında ÖMB dersleri ve uygulamaları ülkemiz programına göre daha fazla yer almaktadır. Ülkemiz programında ÖMB ders saatleri düşürülmüş böylece uygulama yapma olanağı kısıtlanarak dersler teorik yapıya bürünmüştür. Fakat öğretmenlerin herhangi bir derse yönelik sadece teorik bilgiye sahip olmaları yeterli değildir, öğretmenlerin nasıl öğretileneceği, hizmet öncesinde edindikleri bilgileri meslekte nasıl uygulayıp kullanacakları hakkında da yeterli öğretim yöntemlerine de sahip olmaları gerekmektedir (Çiltaş ve Akıllı, 2011). Özellikle ülkemiz öğretmen eğitimi programında derslerin uygulama saatlerine yer verilmemesinin öğretmenlik mesleğinin gerekleri ve öğretmen niteliği açısından büyük bir eksiklik olduğu düşünülmektedir (Ulubey ve

Başaran, 2019). Çünkü öğretmenlik aynı zamanda bir beceri mesleğidir ve adayların uygulama içerisinde yetiştirilmesi gerekmektedir. Singapur öğretmen eğitimi programlarında da adaylar uygulama içerisinde yetiştirilmektedir. ÖMB dersleri bağlamında Saracaloğlu ve Ceylan'ın (2016) yaptığı çalışmada da benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir.

Singapur'da öğretmen adayları etkili bir program bilgisine de sahip olarak yetişmektedirler. Program çalışmaları ile bir taraftan edindikleri bilgilerin dört boyuta nasıl dönüştürüleceğini (program geliştirme) öğrenirken bir taraftan da bu boyutların nasıl değerlendirileceğini öğrenmektedirler. Böylece sistemden çıkan öğretmen tek yönlü olmaktan sıyrılarak etkili bir program geliştiricisi olur ve uzmanı olduğu alanın programını en etkili şekilde nasıl uygulayacağını bilir. Türkiye'de de öğretmen adaylarının program uzmanı olarak yetiştirilmesi üzerinde önemle durulması gereken bir konudur. Alan yazındaki çalışmalar meslekteki öğretmenlerin istenen düzeyde program okur-yazarı olmadıklarını belirtmektedir (Erdem ve Eğmir, 2018; Karacaoğlu ve Acar, 2010; Kırmızı ve Akkaya, 2009; Sağ ve Sezer, 2012).

Singapur öğretmen yetiştirme programında birinci sınıftan dördüncü sınıfa kadar öğretmenlik uygulamalarına çok fazla yer verildiği görülmektedir. Singapur'da öğretmenlik uygulamaları dersleri ilk iki yıl gözlem ve yansıtmaya dayalıyken son iki yılda öğretmenlik becerilerini geliştirmeye yönelik uygulamalarla devam etmektedir. Öğretmenlik uygulamaları dört yıl boyunca aktif bir şekilde sürdürülmekte, araştırma-yansıtma çalışmaları yapılmakta ve tüm bunlar kuram ile uygulamayı bütünleştirerek yürütülmektedir. Bu konuda ülkemiz öğretmen yetiştirme programını incelendiğinde öğretmenlik uygulamaları derslerine programların sadece son yıllarında (7 ve 8. dönem) yer verildiği ve bu derse Singapur öğretmen yetiştirme programından daha az zaman ayrıldığı görülmektedir (Gültekin ve Özenç İra, 2019; YÖK, 2018b). Çelik ve Bozgeyikli'nin (2019) yaptığı çalışma da OECD ülkelerinin birçoğunun öğretmenlik uygulamalarına daha fazla zaman ayırdığını göstermektedir.

İki ülkenin zorunlu ve seçmeli derslerine yönelik genel bir değerlendirme yapılacak olursa Türkiye'nin ÖMB öğretim programında daha çok teori odaklı derslerin yer aldığı öğretmenlik mesleği için büyük önem taşıyan ve bu mesleğin temelini oluşturan uygulamanın göz ardı edildiği öğretmen adaylarının okullardan ve okullarda yaşanabilecek durumlara yönelik uygulamalardan uzak bir şekilde yetiştirildiği sonucuna ulaşılmıştır. Singapur'da ise meslek dersleri incelendiğinde bu derslerin teori boyutuyla birlikte daha çok uygulama ağırlıklı olduğu, öğretmen adaylarının okullarda karşılaşacağı durumlara yönelik derslere yer verildiği, birinci sınıftan itibaren adayların okulla iç içe bir biçimde yetiştirildiği ve bilgi ve iletişim teknolojilerinin eğitim ortamlarında etkin kullanılmasına yönelik derslere ve uygulamalara yer verildiği saptanmıştır. Bu konuda Levent ve Yazıcı (2014) da yaptıkları çalışmada benzer sonuçlara ulaşmışlardır.

Eğitim programıyla ilgili iki ülkedeki uygulamanın da olumlu ve olumsuz yönleri bulunabilir. Singapur'daki sistemin ülkemizde birebir uygulanması mümkün değildir. Çünkü Singapur'da sistem hem tek fakülteden yürütülmektedir hem de öğretmen adayı sayısı Türkiye'ye göre daha azdır. Türkiye'de ise alanın uzmanı olan öğretim elemanlarının özerkliğe sahip olması olumlu bir durumdur. Ancak uygulamada üniversiteler arası oldukça fazla farklılık olması belli bir standardın oluşmasını engellediği için olumsuzdur. İki ülkenin öğretmen yetiştirme programlarının karşılaştırılması sonucunda Türkiye'nin öğretmen eğitimi için;

1. Öğretmenlik mesleği çok boyutlu bir yapıya sahip olduğu ve birçok farklı beceriye sahip olmayı gerektirdiğinden sisteme girişte çok boyutlu ölçütlerin belirlenmesi,
2. Çerçeve eğitim programlarının, bilimsel program geliştirme süreçleri dikkate alınarak belli bir standart oluşturacak şekilde geliştirilmesi,
3. Eğitim programının uygulamaya dönük, alanlar arası kaynaşık bir yapıda tasarlanması ve öğretmen adaylarının uygulama eğitimleriyle yetiştirilmesi,
4. Süreçte program çalışmalarına da yer verilerek öğretmenlerin aynı zamanda bir program geliştiricisi olarak çok yönlü yetiştirilmesi,
5. Programda derslerin ÖMB, alan eğitimi ve genel kültür olarak ayrıştırılması yerine öğretmen yeterlikleri alanında yaşanan gelişmelerin dikkate alınarak bu yeterlikleri yansıtacak, kaynaşıklık içerisinde bir yapı oluşturulması,
6. Programda öğretmenlik uygulamalarına daha fazla yer verilmesi,
7. Üniversitelerin ders bilgi paketleri üzerine araştırma yapılarak en azından mevcut durumda bir standart oluşturulması için çalışmalar yapılması,
8. Türkiye'nin öğretmen yetiştirme sistemine katkı sağlamak için bu konuda önde gelen başka ülkelerin öğretmen yetiştirme programları karşılaştırılarak ülkemizin yapısına uygun olumlu uygulamalardan yararlanılması,
9. Alan Eğitimi ve Genel Kültür alanlarının karşılaştırmalı analizlerinin de yapılması önerilmektedir.

Kaynaklar

- Akbaba, U. (2014). Türkiye-Litvanya eğitim sistemlerine karşılaştırmalı genel bir bakış. *e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 75-86.
- Aksoy, E. (2013). *A.B.D (New York), Finlandiya, Singapur ve Türkiye'de öğretmen eğitimindeki dönüşümler (2000-2010)*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Aksoy, E., & Gözütok, D. (2014). Amerika Birleşik Devletleri, Finlandiya, Singapur ve Türkiye'de öğretmen eğitimindeki dönüşümler. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 13(25), 23-46.

- Alkan, C., & Hacıoğu. F. (1997). *Öğretmenlik uygulamaları*. Ankara: Alkım.
- Aras, S., & Sözen, S. (2012). *Türkiye, Finlandiya ve Güney Kore’de öğretmen yetiştirme programlarının incelenmesi*. X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi’nde sunulmuş bildiri. Niğde Üniversitesi, 27-30 Haziran 2015, Niğde.
- Atar, H. Y. (2014). Öğretmen niteliklerinin TIMSS 2011 fen başarısına çok düzeyli etkileri. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 39(172), 121-137.
- Auguste, B., Kihn, P., & Miller, M. (2010). *Closing the talent gap: Attracting and retaining top third graduates to careers in teaching*. McKinsey & Company. http://mckinseysociety.com/downloads/reports/Education/Closing_the_talent_gap.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Aykaç, N. K., & Bilgin, H. H. (2014). Türkiye’de ve bazı Avrupa Birliği ülkelerindeki öğretmen yetiştirme uygulamalarının karşılaştırılması olarak incelenmesi (Almanya, Finlandiya, Fransa, İngiltere ve Türkiye Örneği). *Turkish Studies: International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(3), 279-292.
- Bakioğlu, A., & Göçmen. G. (2014). Singapur eğitim sistemi. A. Bakioğlu (Ed.), *Karşılaştırmalı eğitim yönetimi içinde*, (s. 127-155). Ankara: Nobel.
- Balcı, A. (2006). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem.
- Balcı, A. (2009). *Karşılaştırmalı eğitim sistemleri*. Ankara: Pegem.
- Barber, M., & Mourshed, M. (2007). *How the world’s best performing school systems come out on top*. London: McKinsey and Company.
- Başkan, G. A., Aydın, A., & Madden, T. (2006). Türkiye’deki öğretmen yetiştirme sistemine karşılaştırmalı bir bakış. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(1), 35-42.
- Boyd, D., Lankford, H., Loeb, S., Rockoff, J., & Wyckoff, J. (2008). The narrowing gap in New York City teacher qualifications and its implications for student achievements in high-poverty schools. *Journal of Policy Analysis and Management*, 27(4), 793-818.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, O. E., Karadeniz, S., & Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Cramer, J. F., & Browne, G. S. (1982). *Çağdaş eğitim milli eğitim sistemleri üzerine bir inceleme*. (F. Oğuzkan, Çev.). İstanbul: Milli Eğitim Yayınları.
- Çelik, Z., & Bozgeyikli, H. (2019). *Dünyada ve Türkiye’de öğretmen yetiştirme, istihdam ve mesleki gelişim politikaları* (Odak Analiz No. 2). Ankara: EBSAM.
- Çelikten, M., Şanal, M., & Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19, 207-237.

- Çiltaş, A., & Akıllı, M. (2011). Öğretmenlerin pedagojik yeterlilikleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4, 64-72.
- Darling-Hammond, L., & Youngs, P. (2002). Defining highly qualified teachers: What does scientifically-based research actually tell us? *Educational Researcher*, 31, 13–25.
- Day, C., Day, S. P., Qing, K., & Stobart, G. (2009). Committed for life? variations in teachers. work, lives and effectiveness. M. Bayer (Ed.), *Teachers career trajectories and work lives* içinde (s. 49–70). Dordrecht: Springer.
- Demirel, Ö. (2000). *Karşılaştırmalı eğitim*. Ankara: Pegem.
- Demirel, Ö. (2012). *Eğitim sözlüğü*. Ankara: Pegem.
- Deryakulu, D. (2011). KPSS eğitim bilimleri sorularının genel öğretmen yeterliklerinin öğretim teknolojisi alanı ile ilgili alt yeterlik ve performans göstergeleri açısından incelenmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 1(1), 1-23.
- Einsiedler, W. (1997). Teaching quality and performance development: Litterature overview. F. E. Weinert, & A. Helmke (Ed.), *Development in basic school age* içinde (s. 225–240). Hemsbach: Beltz.
- Erbilgin, E., & Boz, B. (2013). Matematik öğretmeni yetiştirme programlarımızın Finlandiya, Japonya ve Singapur programları ile karşılaştırması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 156-170.
- Erdem, C., & Eğmir, E. (2018). Öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlığı düzeyleri. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(2), 123-138.
- Erden, M. (1998). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. İstanbul: Alkım.
- Erdoğan, G. (2005). *Çağdaş eğitim sistemleri*. İstanbul: Sistem.
- Erdoğan, G., & Cüceloğlu, D. (2013). *Öğretmen olmak, bir can'a dokunmak*. İstanbul: Final Kültür Sanat.
- Erkan, S. S. Ş. (2014). Türkiye, Fransa, İtalya ve İspanya öğretmen yetiştirme sistemleri karşılaştırılması. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 7-15.
- Gao, X., & Tren T. J. (2009) Understanding mainland Chinese students' motivations for choosing teacher education programmes in Hong Kong. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 35(2), 145-159.
- Goodwin, A. L. (2012). Quality teachers, Singapore style. L. Darling-Hammond, & A. Lieberman (Ed.). *Teacher education around the world: Changing policies and practices* içinde (s. 22-44). London and New York: Routledge Taylor and Francis.
- Gültekin, M. (2020). Değişen toplumda eğitim ve öğretmen nitelikleri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 10(1), 654-700.

- Gültekin, M., & Özenç-İra, G. (2019). Amerika Birleşik Devletleri, Japonya, Singapur ve Finlandiya'nın sınıf öğretmeni yetiştirme sistemleri. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education*, 8(4), 126-140.
- Hacettepe Üniversitesi. (2017). Türkiye'de Öğretmen Eğitimi ve İstihdamı: Mevcut Durum ve Öneriler. Ankara.
- Heck, R. H. (2009). Teacher effectiveness and student achievement: Investigating a multilevelcross-classified model. *Journal of Educational Administration*, 47(2), 227-249.
- Hill, H. C., Rowan, B., & Ball, D. L. (2005). Effects of teachers' mathematical knowledge for teaching on student achievement. *American Educational Research Journal*, 42(2), 371-406.
- Kabaran, G. G., & Görgen, İ. (2016). Güney Kore, Hong Kong, Singapur ve Türkiye'deki öğretmen yetiştirme sistemlerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 478-495.
- Kalaycı, N., & Hayırsever, F. (2017). Öğretmen yetiştirme lisans programları kapsamında yer alan bilgi kategorilerinden genel kültür derslerinin karşılaştırmalı analizi: Türkiye ve Amerika Birleşik Devletleri. *Educational Research and Reviews*, 12(1), 1-18.
- Karacaoğlu, Ö. C., & Acar, E. (2010). Yenilenen programların uygulanmasında öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 45-58.
- Karagözoğlu, G., Arıcı, H., Bülbül, S., & Çoker, N. (1995). *Türkiye'de öğretmen eğitim politikaları ve modelleri*. Avrupa Konseyi Ülkeleri Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Modelleri Toplantısı. Ankara: Milli Eğitim Basımevi Yayın No: 3.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler*. Ankara: Nobel.
- Kavcar, C. (2002). Cumhuriyet döneminde dal öğretmeni yetiştirme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35, 1-2.
- Khoh, S., & Teo, L. (2002). Pre-service preparation of mathematics teachers in the Singapore education system. *International Journal of Educational Research*, 37(2002), 131-143.
- Kırmızı, F. S., & Akkaya, N. (2009). Türkçe öğretimi programında yaşanan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(25), 42-53.
- King, E. (1979). *Other schools and ours comparative studies for today*. London: Holt Koehl, R.
- Koçak, E., Turan, S., & Aydoğdu, E. (2012). Öğretmenlerin yetki devri, otonomi ve hesap verilebilirliklerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Journal of Education and Humanities Theory and Practice*, 3(5), 117-148.
- Küçükahmet, L. (1986). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Ankara Üniversitesi.

- Küçükahmet, L. (1993). *Öğretmen yetiştirme programları ve uygulamaları*. Ankara: Gazi Üniversitesi İletişim Fakültesi.
- Küçüköğlü, A., & Kızıldaş, E. (2012). Almanya, Fransa, İngiltere, İtalya, Rusya ve Türkiye’de okul öncesi öğretmen yetiştirme programlarının karşılaştırılması. *İlköğretim Online Dergisi*, 11(3), 660-670.
- Lauterbach, U., & Mitter, W. (1998). *Theory and Methodology of International Comparisons Vocational Education and Training – The European Research Field Background Report – c. II. s.3-38*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Levent, F., & Yazıcı, E. (2014). Singapur eğitim sisteminin başarısına etki eden faktörlerin incelenmesi. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 39, 121-143.
- MEB. (2018). 2023 Eğitim Vizyonu. http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf sayfasından erişilmiştir.
- MEB Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı (2020) Tebliğler Dergisi, Cilt: 83, Sayı: 2754, 12 Sayılı ve 29.06.2020 tarihli karar. Ankara.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. (2nd Ed.). California: SAGE Publications.
- MOE. (2018). Ministry of Education, Singapore. <https://www.moe.gov.sg/education/education-system> sayfasından erişilmiştir.
- National Institute of Education (NIE). (2019). Bachelor of education curriculum. https://www.nie.edu.sg/docs/default-source/ote-documents/programme-booklets/babsc_programmes_ay2019-2020_as-at-21-june-2019-final-copy.pdf?sfvrsn=0 sayfasından erişilmiştir.
- NCEE (National Centre for Entrepreneurship in Education) (2015). South Korea: Instructional systems. <http://www.ncee.org/programs-affiliates/center-on-international-education-nchmarking/top-performing-countries/south-korea-overview/> sayfasından erişilmiştir.
- Neff, K. A., Lauwerys, J. A., & Varış, F. (1979). *Mukayeseli eğitim*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi.
- OECD (2005). *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*. <http://www.oecd.org/dataoecd/39/47/34990905.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- OECD (2012). *Lessons from PISA for Japan, strong performers and successful reformers in education*. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264118539-en> sayfasından erişilmiştir.
- Orakçı, Ş. (2015). Şangay, Hong Kong, Singapur, Japonya ve Güney Kore’nin öğretmen yetiştirme sistemlerinin incelenmesi. *E-AJI (Asian Journal Of Instruction)*, 3(2), 26-43.

- ÖSYM. (2012). Basın duyurusu: Öğretmenlik alan bilgisi testi (ÖABT). <http://www.osym.gov.tr/belge/1-13857/basin-duyurusu-ogretmenlik-alan-bilgisi-testi-oabt-1012-.html> sayfasından erişilmiştir.
- ÖSYM. (2020). 2020 Yükseköğretim kurumları sınavı (YKS) kılavuzu. <https://www.osym.gov.tr/TR,19226/2020-yuksekogretim-kurumlari-sinavi-yks-kilavuzu.html> sayfasından erişilmiştir.
- Özbay, Y. (Ed.) (2015). Eğitim psikolojisi. S. Erkan (Ed.), *Eğitim psikolojisi içinde* (s. 2-26). Ankara: Pegem.
- Özdemir, S. M. (2016). Öğretmen niteliğinin bir göstergesi olarak sürekli mesleki gelişim. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(3), 233-244.
- Özden, Y. (1999). *Eğitimde dönüşüm eğitimde yeni değerler*. Ankara: Pegem.
- Özer, B., & Alkan, S. (2017). AB ve Türkiye öğretmen yetiştirme programlarının karşılaştırılması ve Türkiye için bir model önerisi. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 62-95.
- Özer, B., & Korkmaz, C. (2016). Yabancı dil öğretiminde öğrenci başarısını etkileyen unsurlar. *EKEV Akademi Dergisi*, 20(67), 59-84.
- Özoğlu, M. (2010). Türkiye’de öğretmen yetiştirme sisteminin sorunları. *Seta Analiz*, 17, 26.
- Rasmussen, J., & Bayer, M. (2014). Comparative study of teaching content in teacher education programmes in Canada, Denmark, Finland and Singapore. *Journal of Curriculum Studies*, 46(6), 798-818.
- Sağ, R., & Sezer, R. (2012). Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin mesleki eğitim ihtiyaçları. *İlköğretim Online*, 11(2), 491-503.
- Sağlam, M., & Kürüm, D. (2005). Türkiye ve Avrupa birliği ülkelerinde öğretmen eğitiminde yapısal düzenlemeler ve öğretmen adaylarının seçimi. *Milli Eğitim*, 33(167), 53-70.
- Saracaloğlu, S., & Ceylan, K. (2016). *Farklı ülkelerde öğretmen yetiştirme: ABD, Güney Kore, İrlanda, Singapur ve Türkiye*. The 4th International Congress on Curriculum and Instruction’da sunulmuş bildiri, Antalya.
- Şişman, M. (2002). *Eğitimde mükemmellik arayışları*. Ankara: Pegem.
- Tan, C. (2005). The potential of Singapore’s ability driven education to prepare students for a knowledge economy. *International Education Journal*, 6(4), 446-453.
- Tandoğan, M. (1998). Öğretmen ve teknoloji. B. Özer (Ed.), *Çağdaş eğitimde yeni teknolojiler içinde* (s. 3-12). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi.
- Taşkın, Ş. Ç. & Hacıömeroğlu, G. (2010). Meslek bilgisi derslerinin öğretmen adaylarının profesyonel gelişimindeki önemi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2), 165-174.

- TEDMEM. (2019). Dünya standartlarında 21. yüzyıl okul sistemi nasıl inşa edilmeli? <https://tedmem.org/mem-notlari/degerlendirme/dunya-standartlarinda-21-yuzyil-okul-sistemi-nasil-insa-edilmeli> sayfasından erişilmiştir.
- Türkoğlu, A. (1985). *Fransa, İsveç ve Romanya eğitim sistemleri*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Basımevi.
- UNESCO. (2012). Unesco Strategy on Teachers (2012-2015). <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002177/217775e.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Ulubey, Ö., & Başaran, S. (2019). 2018 öğretmen yetiştirme lisans programlarının değerlendirilmesi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 9(2), 263-300.
- Ültanır, Y. G. (2012). *Okulları yaratan düşünürler ve etkilerinin devamlılığı içinde karşılaştırmalı eğitim yansımaları*. Ankara: Pegem.
- Ünal, A., & Cura, Ü. (2019). *Singapur eğitim sistemi zıtlıkların gücü*. Ankara: Anı.
- Yavuz, C., & Karadeniz, C. B. (2009). Sınıf öğretmenlerinin motivasyonunun iş tatmini üzerine etkisi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(9), 507-519.
- Yazıcı, Ö., & Gündüz, Y. (2011). Gelişmiş bazı ülkeler ile Türkiye'deki öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerinin karşılaştırılması. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 4(2), 1-15.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- YÖK. (2018a). *Öğretmen yetiştirme lisans programları uygulama yönergesi*. Ankara: Yüksek Öğretim Kurulu.
- YÖK. (2018b). *Öğretmen yetiştirme lisans programları*. Ankara: Yüksek Öğretim Kurulu.
- YÖK. (2021). Üniversitelerimiz. <https://www.yok.gov.tr/universiteler/universitelerimiz> sayfasından erişilmiştir.
- Wayne, A. J., & Youngs, P. (2003). Teacher characteristics and student achievement gains: A review. *Review of Educational Research*, 73, 89-122.
- Weinert, F. E., Schrader, F. W., & Helmke, A. (1990). Teaching Expertise – a concept to reduce the gap between two theoretical paradigms in professional knowledge and professionalization. *Braunschweiger Studies on Education and Social Work Science*, 28, 173-206.

Extended Summary

Education system consists of many disciplines relevant to each other such as economy, social structure, politics, science, and technology. One of the most important phenomena for the education system that concerns all disciplines is teacher training and teacher training curricula. In today's rapidly developing world, there is an increasingly competitive environment for training individuals with higher qualifications in accordance with 21st Century skills (Küçüköğlü & Kızıldaş, 2012; Ültanır,

2012, p. 48). The way to acquire these high-level skills that individuals are required to have is to get through qualified teacher training. The task of providing this training is under the universities. Universities are obliged to carry out educational activities in an effective manner, to conduct qualified scientific studies, and to carry out all of these with society (Kalaycı & Hayırsever, 2017).

In pre-service training, the knowledge, skills, and competencies planned to equip the teacher candidates with should be developed continuously with regard to today's conditions. In this context, learning activities that can use these knowledge, skills, and competencies functionally in teaching life should be organized in teacher training. Universities have to train the teacher candidates in such a way as to have the necessary professional teaching knowledge, content knowledge, and general cultural competencies (Erden, 1998, p. 44). Therefore, countries should consider teacher training as the main problem of the education system and a state policy. Teachers' being trained as qualified, the continuous development of existing qualifications and the quality of teacher training curricula have continued to exist as one of the most important problems of the world. These issues have been the subject of research in many countries. Researching, examining, and comparing the problem of teacher training on an international scale between countries will provide access to important data for increasing the quality of teacher training. Comparative education is a discipline that provides the determination of the similarities and differences of two or more education systems, explains similar phenomena, and offers useful suggestions about ways of training the individuals in different cultures and different countries (Türkoğlu, 1985). In this study, it is aimed to compare teacher training systems of Turkey and Singapore according to the criteria of the selection of the teacher candidates, the courses of professional teaching knowledge from the information categories in undergraduate curricula, and the teacher employment.

The model of the research is descriptive because it fully and carefully analyzes the selection of the teacher candidates, PTK courses in teacher training undergraduate curricula, and teacher employment of Turkey and Singapore. This study is a comparative educational research since it compares the similarities and differences of the teacher training systems of both countries in terms of specified criteria. In this study, the horizontal approach is used since the characteristics of similar programs of two countries analyzed, compared and evaluated (Demirel, 2000).

This research has the characteristic of qualitative research since the written documents discussed in the research about the facts or phenomena were analyzed in a realistic and holistic manner (Yıldırım & Şimşek, 2016). In the research, the information about the teacher training systems of both countries was obtained through literature review. At the same time, in line with the purpose of the research, the undergraduate teacher training framework programs of the countries and PTK programs included in these programs were examined. The Teacher Education Degree Programs which

updated in 2018 were obtained from the Board of Higher Education official website. For Singapore, the programs have been downloaded from the website of the National Institute of Education, which trains teachers. The data were analyzed by using descriptive analysis method, which is a qualitative analysis method.

While there are 93 different faculties which undertake the mission of teacher education in Turkey, there is only one institution named as National Institute of Education which undertake the same mission in Singapore which presents many practice/research studies and projects for teacher training. Turkey has a more passive curriculum structure than Singapore (Aksoy, 2013; Erkan, 2014, NCEE, 2015; OECD, 2012; Özoğlu, 2010). The education period in both countries is four years (Aksoy & Gözütok, 2014; Kabaran & Görgeç, 2016; Levent & Yazıcı, 2014; Saracaloğlu & Ceylan, 2016). While there is only one examination which contains the selection of teacher candidates named as "The Higher Education Examination" which held once in a year in Turkey, Singapore implements the same examination twice in a year. Teacher candidates who are above average in this exam are interviewed in boards consisting of higher education staff and school principals, and assessed the candidates' goals and ideals, their communication skills, their interest in teaching, their desire to learn and whether they have a strong desire to become teachers (Aksoy, 2013; Goodwin, 2012; Kabaran & Görgeç, 2016; Khoh & Teo, 2002; Levent & Yazıcı, 2014; Saracaloğlu & Ceylan, 2016). Following the national exams for the transition into teaching profession in Turkey (KPSS) the teacher candidates providing the required success are admitted to the interview. The candidates are assessed on issues such as expressing themselves effectively, comprehending and explaining a subject, and communication skills, and successful ones are assigned as teacher. In Singapore, the employment of teachers is provided by the Ministry of Education, and there are no exams for transition to the profession. Unlike Turkey, in the first percentile of 30% can apply for being a teacher. After the interviews, they are admitted to the training salaried by Ministry of Education at the National Institute of Education, and the candidates who fail to show the necessary development are eliminated from the system (Auguste, Kihn, & Miller, 2010). In Turkey's curricula, it was determined that the curricula included just objectives and content dimensions, and those existed ones could not meet the scientific criteria of the curriculum evaluation. This shows that the curriculum has problems in terms of scientific program development processes, and Singapore's curriculum has a more qualified structure in this respect with the four dimensions included. Turkey's teacher training curricula had three competence areas (Higher Education Council [HEC], 2018a). In Singapore, courses were included in an integrated manner, with eight fields of study. Although there are similar PTK courses in the curricula, it has been emphasized that the theoretical knowledge is effectively reflected in practice in Singapore's curriculum. The Turkish system has the priority such as prepare the teacher candidates for the profession, however, practicing is more

important in Singapore. On examining Turkey's teacher training curricula, it was seen that Turkey had a theory-weighted structure in the theory-practice balance of teacher training curricula, and the practice training was neglected in the curricula. Singapore's curriculum included more PTK courses and practices than our country's curriculum. In Singapore, teacher candidates were trained with effective curriculum knowledge. Thus, the teacher who graduated from the system becomes an effective program developer and knows how to practice the curriculum of his / her field in the most effective way. Training the teacher candidates as the curriculum expert is also an issue that needs to be emphasized. Studies in the literature indicate that teachers in charge are not curriculum literate at the desired level (Erdem & Eğmir, 2018; Karacaoğlu & Acar, 2010; Kırmızı & Akkaya, 2009; Sağ & Sezer, 2012). It was seen that the teaching practice was included too much in Singapore teacher training curriculum from first grade to fourth grade. Teaching practices are actively maintained for four years, research-reflection studies are carried out, and all of these are carried out by integrating theory and practice. On examining our country's teacher training curriculum on this subject, it was also seen that the course of teaching practice in Turkey was included only in undergraduate programs of recent years and this course was allocated less time than Singapore's curriculum (Gültekin & Özenç-İra, 2019; HEC, 2018b).

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu araştırmada ilk yazar Nevriye Yazçayır; yöntemin yazılmasına, bulguların analiz edilip yorulanmasına, sonuç-tartışma ve önerilerin yazılmasına, ikinci yazar Nilay Yıldırım; girişin yazılmasına, yöntemin yazılmasına, bulguların oluşturulmasına, sonuç ve önerilerin yazılmasına katkı sağlamıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmacının araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma, doküman incelemesi yapılarak yürütüldüğünden etik kurul onayı gerektirmemektedir.

Değişim Sürecindeki Eğitim Denetimi: Müfettişler, Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Görüşleri*

Educational Supervision in a Change Process: The Inspectors', School Administrators' and Teachers' Views

Muhammed Ali Kel, Uğur Akın

Yazar Bilgileri

Muhammed Ali Kel 
Öğretmen, Sivas İl Millî Eğitim
Müdürlüğü,
muhammedalikel@gmail.com

Uğur Akın 
Doç. Dr., Tokat Gaziosmanpaşa
Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,
Eğitim Bilimleri Bölümü,
akinuur@gmail.com

ÖZ

Bu araştırmanın amacı müfettişler, okul yöneticileri ve öğretmenlerin Türkiye'de son yıllarda (2010-2020) hızlı bir değişim süreci içine giren eğitim denetimine ilişkin görüşlerinin belirlenmesidir. Araştırmada nitel yöntem benimsenmiş ve çoklu durum çalışması deseni işe koşulmuştur. Çalışma grubu 2019 yılında İç Anadolu'daki bir il merkezinde görev yapan müfettiş, öğretmen ve okul yöneticileri arasından maksimum çeşitlilik ilkesine göre seçilen 24 katılımcıdan oluşmaktadır. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmış, içerik analizi ile analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, katılımcıların aksi yönde görüşleri olsa da çoğunluğu ders denetimlerinin kaldırılmasını, merkez ve illerdeki denetim yapılanmasının birleştirilmesini ve illerdeki denetim yapılanmasının kaldırılmasını olumlu karşılamaktadır. Katılımcılar, müfettişlerin unvanlarında ve denetim yapılanmalarının isimlerinde yapılan değişiklikleri yüzeysel olmakla eleştirmektedir. Bu bulgulara dayalı olarak, eğitim denetiminde yapılacak değişimlerin sistemin gerçek sorunlarına odaklanması ve yönü belli olan, sistemi geliştirecek, ilerletecek adımlar atılması önerilmektedir.

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler

Eğitim Denetimi
Müfettiş
Öğretmen
Okul Yöneticisi

Keywords

Educational Supervision
Inspector
Teacher
School Administrator

Makale Geçmişi

Geliş: 01.01.2021
Düzeltilme: 20.02.2021
Kabul: 21.02.2021

ABSTRACT

This research was conducted to evaluate the opinions of inspectors, school administrators and teachers about changing process of educational supervision in the last years in Turkey. Qualitative research methods were preferred and a multiple case study design was administered. The study group was selected from the inspectors, teachers and school administrators working in a Central Anatolian Region province of Turkey in 2019. A total of 24 people who were determined via maximum variation sampling participated in the study. A semi-structured interview form was used. Data were examined using the content analysis technique. According to the results, although some of the participants have opposite opinions, the majority of them welcome the abolition of course inspections, the unification of the supervision structure in the center and the provinces, and the abolition of the supervision structure in the provinces. The participants criticize the changes made in the titles of the inspectors and the names of the inspection structures for being superficial. Based on these findings, it is recommended that the changes to be made in educational supervision focus on the real problems of the system and take steps to develop and advance the system in a certain direction.

*Bu çalışma ikinci yazar danışmanlığında birinci yazar tarafından yürütülen yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Makale Türü

Araştırma

Önerilen Atıf

Kel, M. A. & Akın, U. (2021). Değişim sürecindeki eğitim denetimi: Müfettişler, okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşleri. *TEBD*, 19(1), 219-243. <https://doi.org/10.37217/tebd.851827>

Giriş

Her örgüt gibi okullar da belirli amaçları gerçekleştirmek üzere kurulur. Bu amaçların gerçekleşmesi okulun ve okul çalışanlarının kendilerine yüklenen sorumlulukları yerine getirdiğini gösterir. Okullarda belirlenen amaçlara ulaşmak üzere yapılan tüm işler sürekli olarak izlenip işleyiş süreci geri bildirimlerle iyileştirilmelidir. Geribildirimler ve bunlara dayalı iyileştirmeler olmadan okulun amaçlarına ulaşmasının oldukça zor olacağı söylenebilir. Böylesi bir yaklaşım en başta Türk eğitim sisteminin planlılık ve bilimsellik ilkeleriyle çelişir. Gerek dünyada gerekse Türkiye’de eğitim sistemlerini bilimsel bir anlayışla ve planlı bir biçimde izlemek ve sistematik geri bildirimlere dayalı iyileştirmeler yapmak üzere eğitim denetimi sistemleri oluşturulmuştur.

Bursalıoğlu (2012) denetimi kamu yararı adına davranışı kontrol etme yöntemi olarak tanımlamaktadır. Başaran (2000); denetimin evrensel olduğunu, hiçbir örgütün amacına, türüne, kuruluşuna bakılmaksızın denetimsiz varlığını sürdürmeyeceğini, insan olarak bizlerin de ancak yaptığımız işleri denetleyerek belli bir amaca ulaşabileceğimizi ifade etmektedir. Altunya’ya (2014) göre denetim örgütün başarı ölçütlerine ne derece ulaştığını belirlemeye çalışır. Aydın’ın (2011) da belirttiği gibi, eğitim örgütlerinin başarı ölçütleri ise hedefleridir. Bu hedefleri gerçekleştirmek için kurulurlar. Eğitim örgütlerinin ana kısmını oluşturan okulların, hedeflerine ne derecede ulaştıklarını tespit etmek için girdi, süreç ve çıktılarının belli bir programa göre kontrol edilmesi ve sonuçların gözden geçirilmesi gerekmektedir.

Eğitim denetimi alanındaki uygulamalar temel olarak ikiye ayrılabilir: Kurum/idare denetimi ve ders/öğretmen denetimi. Kurum/idare denetiminde idarenin iş ve işlemleri mevzuata uygunluk açısından denetlenmekte ve gerekli iyileştirmeler için geri bildirim verilmektedir. Ders/öğretmen denetiminde ise öğretmenin sınıf içindeki eğitim-öğretim uygulamaları odağa alınmaktadır. Wanzare ve Costa’nın (2000) belirttiği gibi, sınıflarda eğitim işini doğrudan yürütenler öğretmenlerdir. Eğitim denetiminin öncelikli bir amacı da öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemek üzere onlara geri bildirim sağlamaktır. Bu geri bildirim süreci öğretmenlerin mesleki gelişim yolundaki gereksinimlerine odaklanmalı (Gespass ve Paris, 2001; Greene, 1992; Marshall, 2005; Taşdan, 2008), öğretimin niteliğinin arttırılmasını hedeflemelidir. Hem kurum/idare denetiminin hem de ders/öğretmen denetiminin sonul hedefi aynıdır: Eğitimin niteliğini arttırarak hedeflere en üst düzeyde ulaşılmasını sağlamak.

Türkiye’de başlangıcı Osmanlı dönemine ve 19. yüzyılın başlarına kadar giden bir eğitim denetimi sistemi kurulmuştur (Buluç, 1997; Taymaz, 2010). Kuruluşundan itibaren tarihsel, toplumsal, felsefi, teknolojik ve başka birçok değişim eğitim denetiminde de değişimi beraberinde getirmiştir. Ancak bu değişimlerin planlı ve belirli amaçlar doğrultusunda gerçekleştirilen bir süreç olup olmadığı konusunun tartışmaya açık olduğu ileri sürülebilir. Bu araştırmaya esin kaynağı olan eğitim denetimi

sistemindeki bazı değişimler şunlardır: Eğitim kurumlarını ve öğretmenleri denetleme işini yapan kişilerin unvanlarının sıkça değişmesi (müfettiş, denetmen, maarif müfettişi gibi), tarihsel süreçte çeşitli zamanlarda il düzeyinde, bölge düzeyinde ve Bakanlık düzeyinde yapılanmaların kurulup tekrar kaldırılması, merkez teşkilatındaki birimin adının değiştirilip sonrasında tekrar eskiye dönülmesi (Rehberlik ve Denetim Başkanlığı / Teftiş Kurulu Başkanlığı) ve iller düzeyindeki teftiş yapısının önce güçlendirilip sonra tamamen etkisizleştirilmesi.

Türkiye’de eğitim denetimi sisteminde meydana gelen değişimleri doğrudan ya da dolaylı olarak ele alan sınırlı sayıda çalışma bir yandan bu konuda önemli bulgular ortaya koyarken bir yandan da yeni çalışmaların gerekliliğini göstermektedir. Örneğin, Beycioğlu ve Dönmez (2009) unvan değişikliği gibi yüzeysel uygulamaları eleştirmektedir. Bozak’ın (2017) çalışması denetim mevzuatındaki değişikliklere ilişkin müfettişlerin görüşlerini ortaya koymaktadır. Tonbul ve Bayülse’nin (2017) çalışması ise müfettişlerin yaptıkları ders denetiminin kaldırılmasına ilişkin öğretmen, yönetici ve müfettiş görüşlerini ele almaktadır. Kayıkçı, Özdemir ve Özyıldırım’ın (2018) okul müdürlerinin katılımıyla yaptıkları araştırmanın bulguları, müfettişlerin unvanlarının değiştirilmesi gibi yüzeysel değişimlerin ötesine geçen, öğretimin geliştirilmesine odaklanan, kapsamlı şekilde programlanmış bir denetim sisteminin kurulması gerektiğini ortaya koymaktadır. Şahin ve Avan’ın (2020) araştırması maarif müfettişlerinin denetim sistemindeki değişimlerin doğru yönetilemediğini düşündüklerini göstermiştir. Gönülaçar (2018), eğitim denetimindeki bu değişim sürecini dönüşüm sancısı olarak nitelemekte, bu dönüşümün özellikle 2010’dan sonra hız kazandığını belirtmektedir. Belirtilen çalışmalardan ilki ve sonuncusu derleme çalışmalar olup var olan mevzuat ve literatürü ayrıntılarıyla tartışmıştır. Diğerleri ise ya değişimlerin ders denetimi gibi bir boyutunu ele almış ya da değişimden doğrudan etkilenen tarafların bir kısmının görüşleri ile sınırlı kalmıştır. Oysa özellikle sürecin doğrudan öznesi olan öğretmenlerin, okul yöneticilerinin ve müfettişlerin son yıllarda hızlanan değişim sürecinin tamamına ilişkin değerlendirmelerinin birlikte karşılaştırmalı olarak ele alınması daha bütüncül bir bakış açısı sağlayabilir. Bu amaçla, bu çalışmanın odağında Türk eğitim denetimi sisteminde özellikle son 10 yılda (2010’dan sonra) hız kazanan değişim sürecini (Gönülaçar, 2018), bu değişimden doğrudan etkilenen müfettişler, okul yöneticileri ve öğretmenlerin penceresinden irdelemek yer almaktadır.

Türkiye’de Eğitim Denetiminin Tarihsel Gelişimi: Değişim Sürecinin Resmi

Türkiye’de eğitim denetimine ilişkin düzenlemelerin Osmanlı Devleti zamanında Tanzimat Dönemi’nde çıkarılan yasa ve yönetmeliklerle başladığı söylenebilir (Buluç, 1997; Gönülaçar, 2018; Taymaz, 2010). Tanzimat’tan 1970’lere kadar eğitim denetimi sistemi kuruluş aşamasını tamamlamış ve ilgili temel yasal düzenlemeler yürürlüğe girmiştir (Aydın, 2016; Binbaşıoğlu, 2005; Memişoğlu, 2004; Oktar, 2010; Taymaz, 2010). Bu dönemde özellikle denetim yapılanmasının bölgelere dağıtılması

ya da merkezde kalmasına ilişkin yapılan değişiklikler bu konuda bir kararsızlığın göstergesi olarak öne çıkmaktadır. İzleyen yıllarda, 1990'lara kadar, görece durağan bir süreç izlenmiştir. 1990'lı yıllarda eğitim denetiminde bazı önemli değişikliklere gidilmiştir. 1990 yılında ilköğretim müfettiş adaylarının nitelik, seçilme ve yetiştirilmeleri ile ilköğretim müfettişleri kurulunun çalışma usul ve esasları düzenlenmiş (Resmî Gazete, 1990), 1998 yılında Teftiş Kurulu Başkanlığının nasıl çalışacağına ilişkin ayrıntılı düzenlemeler yapılmıştır (Tebliğler Dergisi, 1998). 1999 yılında doğrudan il milli eğitim müdürüne bağlı olarak İlköğretim Müfettişleri Başkanlığı kurulmuştur (Resmî Gazete, 1999). Bu dönemde özellikle rehberlik ve iş başında yetiştirmeye vurgu yapılarak teftiş, değerlendirme, inceleme ve soruşturmaların kurulun görevlendireceği müfettişler tarafından yapılacağı ifade edilmiştir. 90'lı yılları izleyen 2000'lerde yine görece durağan bir süreç yaşanmış denetim sistemi büyük ölçüde var olan biçimi ile işletilmiştir.

2010 yılından sonra Türkiye'de eğitim denetimi sisteminde geçmiş yıllara göre oldukça hızlı ve yönü net olmayan bir değişim, dönüşüm süreci yaşanmaya başlamıştır. 2010'da 5984 sayılı kanun uyarınca illerde görev yapan müfettişlerin unvanları ilköğretim müfettişinden eğitim müfettişine dönüşmüş, ek göstergeleri 3600'e çıkarılmış, lise ve dengi okullar da görev alanlarına alınmıştır (Gönülaçar, 2018). 2011 yılında "Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği" yayımlanmıştır (Resmî Gazete, 2011a). Bu yönetmelik ile her ilde il millî eğitim müdürlüğü bünyesinde eğitim müfettişleri başkanlıkları oluşturulmuştur. Her il kendi içerisinde teftiş bölgelerine ayrılmış ve teftiş grupları meydana getirilmiştir. Aynı yıl içerisinde "Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname" yayımlanmıştır (Resmî Gazete, 2011b). Bu düzenleme ile il eğitim denetmenleri ve denetmen yardımcılarının istihdam edileceği belirtilmiştir. Daha önce Bakanlık düzeyinde oluşturulmuş Teftiş Kurulu Başkanlığının yerini Rehberlik ve Denetim Başkanlığı almıştır. 2011 yılı düzenlemeleri iki önemli değişimi beraberinde getirmiştir. Birincisi, müfettiş unvanının denetmen olarak değiştirilmesidir. İzleyen birkaç yıldaki değişimlerle birlikte (2010-2014 arası) müfettişlerin görev unvanı toplamda dört defa (Gönülaçar, 2018) değişime uğramış olacaktır. İkincisi ise Teftiş Kurulu Başkanlığının Rehberlik ve Denetim Başkanlığına dönüştürülmesidir. Bunlardan özellikle ikincisi eğitim denetimi sürecini, kontrol odaklı bir teftiş anlayışından rehberlik ve geliştirme odaklı bir denetim anlayışına dönüştürme çabasının sembolik bir gösterimi olarak görülebilirdi. Kaldı ki literatürdeki tartışmalar (Zepeda, 2016), sürecin bu biçimde bir evrim geçirmesinin gerekliliğinin altını sürekli çiziyordu. Ancak sonraki yıllarda tekrar Teftiş Kurulu Başkanlığı adına dönülmesi bu iyi niyetli yorumu boşa çıkarmıştır. Teftiş işini yapanların unvanlarında yapılan değişiklikler ise araştırmacılarca (Aslanargun ve Göksoy, 2013) felsefi ve yapısal değişimlerden çok biçimsel düzenlemeler yapıldığı yönünde eleştirilmiştir.

2014 yılında “Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Denetim Başkanlığı ile Maarif Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği” yayınlanmıştır (Resmî Gazete, 2014). Yönetmelikle merkezde Rehberlik ve Denetim Başkanlığı, illerde maarif müfettişleri başkanlıkları bulunması kararlaştırılmış ve illerde bulunan kurumların rehberlik, denetim, araştırma, inceleme ve soruşturmalarının Maarif Müfettişleri Başkanlıklarınca yapılacağı şeklinde düzenlenmiştir. Düzenlemede en dikkat çeken nokta eski mevzuatta yer alan öğretmenlerin derslerinin denetlenmesiyle ilgili maddelerin bu yönetmelikte yer almamasıdır. Böylelikle doğrudan ifade edilmiş olmasa da müfettişlerin yaptıkları ders denetimleri uygulaması fiilen kaldırılmıştır. Böylece öğretmenlerin derslerinin denetlenmesi zaten mevzuat kapsamında öğretmenlerin derslerine girmekte olan okul müdürlerine bırakılmıştır. Düzenlemede denetmen ifadesinin yerini bu kez maarif müfettişine bıraktığı görülmektedir.

2016 yılında “Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Denetim Başkanlığı ile Maarif Müfettişlikleri Başkanlıkları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik” yayınlanmıştır (Resmî Gazete, 2016a). Bu yönetmelikle Maarif Müfettişleri Başkanlığında görevlendirilecek müfettiş sayısı 300’e çıkarılmıştır. Aynı yıl içerisinde “Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun” yayımlanmıştır (Resmî Gazete, 2016b). Bu kanun ile merkez teşkilatındaki Rehberlik ve Denetim Başkanlığı yerini tekrar Teftiş Kurulu Başkanlığına bırakmıştır. Kanun kapsamında, merkez teşkilatta 500 kişilik çekirdek kadrodan oluşan müfettişler ile tüm Türkiye’ye denetim ve teftiş hizmeti verilmesi kararlaştırılmıştır. Böylece yerelde denetim anlayışı yerini merkezden denetim anlayışına bırakmıştır. Böylelikle yerel etkilerin risklerinin azaltılması amaçlanmıştır. İllerde kalan müfettişler ise inceleme, araştırma ve rehberlik faaliyetleri ile il müdürlerinin verdiği diğer görevleri yapmaya devam etmişlerdir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2016). Son durumda ortaya çıkan bu merkeziyetçi denetim anlayışının, denetim sisteminde bir ilerlemeden ziyade klasik yönetim anlayışının merkeziyetçilik ilkesi bağlamında bir geri gidişi çağrıştırdığı ileri sürülebilir.

2018 yılına gelindiğinde Cumhurbaşkanlığı hükûmet sistemi kapsamında birtakım mevzuat yayımlanmıştır. Bunlardan Cumhurbaşkanlığı Teşkilatı Hakkında Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi’nin 320’nci maddesi ile 2014’teki düzenlemeler ile kaldırılan iş başında yetiştirme görevi tekrar mevzuata girmiştir. Henüz gündeme gelmemiş olsa da bu düzenleme ile öğretmenin derste izlenmesi alt mevzuatta yapılacak düzenleme ile tekrar gündeme gelebilecektir (Gönülaçar, 2018). 2019 ve 2020 yılı merkezden görece az sayıda müfettişle eğitim denetiminin yürütülmeye çalışıldığı yıllar olmuştur. Bu süreçte Bakanlık kulislilerinden (Bakanlık maarif müfettişleri ile yapılan kişisel görüşmeler), eğitim denetimi yapılanmasının tekrar gözden geçirildiği, bölge ya da il bazlı yeni

denetim sistemi yapılanması seçeneklerinin masada olduğu haberleri gelmektedir. Anlaşılan tüm bu değişim süreci beklenen faydayı istenilen düzeyde sağlayamamıştır.

Sonuç itibarıyla, Türkiye’de eğitim denetiminin tarihi ve özellikle 2010 yılı sonrasındaki düzenlemeler, sık yaşanan ve genellikle bir ilerlemeyi, gelişmeyi yansıtmayan çeşitli değişimleri gözler önüne sermektedir. İlgili mevzuattan ve denetime ilişkin literatürden izlenebilen bu değişimlerin kuşkusuz alanda bizzat bu değişimleri deneyimleyen uygulamacıların perspektifinden nasıl görüldüğü oldukça önemlidir. Bu çalışmanın amacı, bu değişimi en yakından gözlemleyen ve deneyimleyen eğitim çalışanları olan müfettişler, okul yöneticileri ve öğretmenlerin Türkiye’de değişim süreci içindeki eğitim denetimine ilişkin görüşlerini derinlemesine incelemektir. Bu doğrultuda araştırmanın problem cümlesi şu biçimdedir: Müfettişler, okul yöneticileri ve öğretmenlerin Türkiye’de eğitim denetimi sisteminde son yıllarda (2010 ve sonrası) gözlenen değişimler hakkındaki görüşleri nelerdir? Bu ana problem doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

1. Müfettişler, okul yöneticileri ve öğretmenlerin müfettişlerin ders denetimi yapması uygulamasının kaldırılmasına ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Müfettişler, okul yöneticileri ve öğretmenlerin Bakanlık ve il düzeyindeki denetim yapılanmasının birleştirilmesine ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Müfettişler, okul yöneticileri ve öğretmenlerin il düzeyindeki denetim yapılanmasının kaldırılmasına ilişkin görüşleri nelerdir?
4. Müfettişler, okul yöneticileri ve öğretmenlerin müfettişlere ve denetim kurullarına verilen isimler ile denetim yapılanmasının bağlı olduğu birimlerin değiştirilmesine ilişkin görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada Türkiye’de özellikle son 10 yılda (2010-2020) eğitim denetimi sisteminde gözlemlenen değişim süreci müfettişler, okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak derinlemesine incelenmiştir. Konuya ilişkin tarafların görüşlerine dayalı olarak ayrıntılı ve derinlemesine bilgi sahibi olabilmek amacıyla (Creswell, 2007, s. 40) nitel araştırma yöntemi tercih edilmiştir. Araştırma, nitel çalışmalarda sıklıkla işe koşulan desenlerden durum çalışması biçiminde desenlenmiştir. Durum çalışmalarında ilgilenilen konu, sınırlandırılmış bir bağlam içindeki bir veya birden fazla durumun spesifik birer örnek olarak ele alınması aracılığıyla araştırılmaktadır (Creswell, 2007, s. 73). Birden çok durumun aynı çalışmada ele alındığı çalışmalarda çoklu durum çalışması olarak isimlendirilmektedir (Yin, 2018). Bu çalışmada katılımcıların her birinin eğitim denetimi

sistemindeki değişimlere ilişkin görüşleri birer durum olarak ele alınmış, dolayısıyla çoklu durum deseni işe koşulmuştur.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın hedef evreni, 2019-2020 eğitim öğretim yılında İç Anadolu'daki bir il merkezinde görev yapan müfettişler, okul yöneticileri ve öğretmenlerden oluşmaktadır. Örnekleme oluşturacak çalışma grubu seçilirken maksimum çeşitlilik örnekleme tekniğinden yararlanılmıştır. Maksimum çeşitlilik örnekleme tekniğinin esas amacı, araştırmanın amacıyla tutarlı olarak belirlenen farklı durumlar arasındaki ortak ya da ayrılan yönlerin ortaya çıkartılmasıdır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016). Çalışma grubunda toplamda 24 katılımcı yer almaktadır. Maksimum çeşitliliği sağlamak için çalışma grubuna alınan katılımcıların görev, cinsiyet, branş, öğrenim durumu gibi değişkenler bakımından çeşitlenmesine özen gösterilmiştir. Katılımcılara ilişkin bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcı Bilgileri

| <i>Kod</i> | <i>Cinsiyet</i> | <i>Görev</i> | <i>Eğitim</i> | <i>Kıdem</i> | <i>Branş</i> |
|------------|-----------------|--------------|---------------|--------------|-------------------------|
| M1 | Erkek | Müfettiş | Lisansüstü | 19 | Fen ve Teknoloji |
| M2 | Erkek | Müfettiş | Lisansüstü | 25 | İngilizce |
| M3 | Kadın | Müfettiş | Lisans | 24 | Matematik |
| M4 | Kadın | Müfettiş | Lisans | 25 | Tarih |
| M5 | Kadın | Müfettiş | Lisans | 26 | Türkçe |
| M6 | Kadın | Müfettiş | Lisansüstü | 27 | Türk Dili Edebiyatı |
| OM1 | Erkek | Müdür | Lisans | 10 | Beden Eğitimi |
| OM2 | Erkek | Müdür | Lisans | 20 | Bilişim Teknolojileri |
| OM3 | Kadın | Müdür | Lisans | 23 | Fen ve Teknoloji |
| OM4 | Erkek | Müdür | Lisans | 13 | Matematik |
| OM5 | Erkek | Müdür | Lisans | 15 | Sosyal Bilgiler |
| OM6 | Kadın | Müdür | Lisans | 15 | Türkçe |
| MY1 | Kadın | Müdür Yrd. | Lisans | 15 | Beden Eğitimi |
| MY2 | Kadın | Müdür Yrd. | Lisans | 9 | Bilişim Teknolojileri |
| MY3 | Erkek | Müdür Yrd. | Lisans | 21 | Din Kült. ve Ahlak Bil. |
| MY4 | Kadın | Müdür Yrd. | Lisans | 18 | İngilizce |
| MY5 | Kadın | Müdür Yrd. | Lisans | 16 | Sosyal Bilgiler |
| MY6 | Kadın | Müdür Yrd. | Lisans | 18 | Teknoloji Tasarım |
| Ö1 | Kadın | Öğretmen | Lisans | 4 | Fen ve Teknoloji |
| Ö2 | Kadın | Öğretmen | Lisans | 3 | Müzik |
| Ö3 | Erkek | Öğretmen | Lisans | 10 | Sınıf |
| Ö4 | Kadın | Öğretmen | Lisansüstü | 26 | Sınıf |
| Ö5 | Erkek | Öğretmen | Lisans | 8 | Tarih |
| Ö6 | Erkek | Öğretmen | Lisans | 5 | Türk Dili Edebiyatı |

Tablo 1'de görüldüğü gibi, katılımcıların 14'ü erkek 10'u kadın olup altısı müfettiş, altısı okul müdürü, altısı müdür yardımcısı, altısı ise öğretmendir. Öğretmenlerden iki katılımcı ilkokul, iki katılımcı ortaokul, iki katılımcı ise ortaöğretim kurumlarında görev yapmaktadır. Katılımcıların eğitimcilik kıdemleri üç ila 27 yıl arasında değişmektedir. 21 katılımcı lisans, üçü ise yüksek lisans mezunudur. Katılımcılar 13 farklı branşta görev yapmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Bu teknik araştırmacılara kişilerin bakış açılarını, anlam dünyalarını ortaya koyma ve dünyayı onların gözüyle görme (Kuş, 2003) olanağı verdiği için tercih edilmiştir. Görüşme formu oluşturulurken ele alınan eğitim denetiminde değişim süreci durumunu açıklığa kavuşturabilecek sorular oluşturulmuştur. Bu süreçte öncelikle ilgili literatürden (Beycioğlu ve Dönmez, 2009; Bozak, 2017; Gönülaçar, 2018; Kayıkcı vd., 2018; Tonbul ve Bayülse, 2017) yararlanılmıştır. Hazırlanan taslak formula ilgili eğitim denetimi ve nitel araştırma alanında uzman olan eğitim yönetimi alanında doçent unvanına sahip üç öğretim üyesinden uzman görüşü alınmıştır. Alınan dönütler sonucunda sorulara son şekli verilmiştir. Görüşme formu iki bölüme ayrılmıştır. Birinci bölümde katılımcıların demografik bilgilerinin yer aldığı dört soru bulunmaktadır. İkinci bölümde ise araştırmanın alt amaçları ile koşut biçimde denetim sürecindeki değişimleri sorgulayan şu sorulara yer verilmiştir:

1. Müfettişlerin ders denetimi yapması uygulamasının kaldırılmasına ilişkin görüşleriniz nelerdir?
2. Bakanlık ve il düzeyindeki denetim yapılanmasının birleştirilmesine ilişkin görüşleriniz nelerdir?
3. İl düzeyindeki denetim yapılanmasının kaldırılmasına ilişkin görüşleriniz nelerdir?
4. Türkiye’de müfettişlere ve denetim kurullarına verilen isimler ile denetim yapılanmasının bağlı olduğu birimlerin değiştirilmesine ilişkin görüşleriniz nelerdir?
 - a. Eğitim denetimi işini yapanlar için müfettiş, ilköğretim müfettişi, bakanlık müfettişi, müfettiş, maarif müfettişi, eğitim müfettişi gibi farklı isimler kullanılması hakkındaki görüşleriniz nelerdir?
 - b. Bakanlıktaki denetim yapılanması için önce Teftiş Kurulu Başkanlığı sonra Rehberlik ve Denetim Başkanlığı sonra tekrar Teftiş Kurulu Başkanlığı adının kullanılması hakkındaki görüşleriniz nelerdir?
 - c. Bakanlıktaki denetim yapılanmasının Bakana bağlı iken müsteşara bağlanması hemen ardından tekrar doğrudan Bakana bağlı hâle getirilmesi hakkındaki görüşleriniz nelerdir?

Veri Toplama Süreci

Araştırma verilerinin toplanabilmesi için Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulundan 22.11.2019 tarihli ve 10/1 sayılı karar ile izin alınmıştır. Aynı zamanda araştırma verilerinin toplandığı ilgili il milli eğitim müdürlüğünden uygulama yapılmasına dair onay alınmıştır. Görüşmeler; müfettişler, okul yöneticileri ve öğretmenlerle yüz yüze yapılmıştır.

Katılımcılar ile öncelikle tanışılmış ve rahat bir ortam sağlanmasına özen gösterilmiş, konu tanıtılmış, görüşmeye hazırlık olması anlamında eğitim denetimine ilişkin güncel bilgiler verilerek bilgilendirme yapılmıştır. Daha sonra çalışmanın alana sağlayacağı olası katkılardan bahsedilmiş ve görüşmeye geçilmiştir. Katılımcıların kişisel bilgilerinin hiçbir kimse ile paylaşılmayacağı bildirilerek katılımcıların güven içerisinde kendilerini ifade etmeleri sağlanmış ve görüşmeler not tutma ve ses kayıt tekniği ile kayıt altına alınmıştır. Görüşmelere Kasım 2019 tarihinde başlanmış, her bir görüşme yaklaşık 30 dakika sürmüştür. Görüşmeler Ocak 2020'de tamamlanmıştır.

Verilerin Çözümlemesi

Çalışmanın verileri içerik analizi ile çözümlenmiştir. İçerik analizi, nitel verilerin tümevarımsal bir yaklaşımla analizinde başvurulan tekniklerden biridir. İçerik analizinde bir yandan ham veriler kodlanırken eşzamanlı olarak araştırılan konuya ilişkin verilerin içinde saklı olan kategoriler belirlenir (Merriam, 2009, s. 205). Yıldırım ve Şimşek'e (2016, s. 242) göre, içerik analizinde birbirine benzeyen veriler belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilmekte ve okuyucunun anlayabileceği şekilde düzenlenerek yorumlanmaktadır. Bu çalışmada içerik analizi yapılırken ilk olarak eğitim denetiminde yaşanan değişim sürecine ilişkin katılımcı görüşlerine ulaşma hedefi belirlenmiştir. Daha sonra katılımcıların görüşleri birer birer okunmuş, görüşler kodlanmış ve benzer kodlar alt temalar altında toplanmıştır. Belirlenen kodlar ve alt temalar önceden tanımlanmış araştırma sorularıyla çerçevesi çizilmiş temaları oluşturmuştur. Analizler sonucunda ortaya çıkan kod ve alt temaları örneklendirecek biçimde katılımcı görüşleri analiz için yapılan okumalardan belirlenmiş ve bulguların raporlanmasında bunlara yer verilmiştir. Katılımcı görüşleri verilirken müfettişler M, okul müdürleri OM, müdür yardımcıları MY ve öğretmenler Ö olarak kodlanmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Merriam'a (2009, s. 215-216) göre nitel araştırmalarda iç geçerliği arttırmanın en bilinen yolu çeşitlemedir (triangulation) ve birden çok araştırmacının veri toplayarak analiz yapması da bir çeşitleme yöntemidir. Bu araştırmada birden çok araştırmacı süreçlerde birlikte çalışarak araştırmacı çeşitlemesini sağlamıştır. Yıldırım ve Şimşek'e (2016, s. 276-283) göre, nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirlik; inandırıcılık (iç geçerlik), aktarılabirlik (dış geçerlik), tutarlık (iç güvenirlik) ve teyit edilebilirlik (dış güvenirlik) yoluyla sağlanabilmektedir. Bu araştırmada inandırıcılığı sağlamak üzere, katılımcı görüşleri derinlemesine ele alınmış, araştırmacının tüm süreçleri denetim ve nitel araştırma konularında uzman ve eğitim yönetimi alanında doçent unvanına sahip bir öğretim üyesinin danışmanlığında yürütülmüştür. Buna ek olarak, katılımcıların görüşlerinin araştırmaya doğru yansıtıldığı konusunda teyitleri alınmıştır. Aktarılabirliği sağlamak üzere, tüm tarafların görüşlerini yansıtabilecek biçimde amaçlı bir örnekleme yöntemi kullanılmış ve veriler ayrıntılı biçimde

betimlenmiştir. Tutarlığı sağlamak üzere, bir uzman tarafından tüm araştırma süreçlerinin benzer bir anlayışla yürütülüp yürütülmediğini anlamak için verilerin toplanmasından analizine ve yorumlanmasına kadar bir tutarlık incelemesi yapılmıştır. Ayrıca Miles ve Huberman'ın (1994) tutarlık katsayısı hesaplanmıştır. Uzlaşılan kodların (65) uzlaşılan ve uzlaşılamayan kodların toplamına (65 + 5) bölünmesiyle hesaplanan bu değer .93 olarak bulunmuştur. Uzlaşılamayan kodlar için analiz sürecine dönülerek kodların nihai biçimine birlikte karar verilmiştir. Son olarak, teyit edilebilirlik çerçevesinde, tüm süreç araştırmacılar tarafından tekrar incelenmiş ve ulaşılan kodlar, alt temalar ve temalar gözden geçirilmiştir.

Bulgular

Ders Denetiminin Kaldırılması

Katılımcıların müfettişlerin ders denetimi yapması uygulamasının kaldırılmasına yönelik görüşlerinin analizi sonucunda ders denetiminin kaldırılmasının iyi ve kötü yönleri alt temalarına ulaşılmış, sonuçlar Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Ders Denetiminin Kaldırılması

| <i>Alt Temalar</i> | <i>Kodlar</i> |
|--------------------|--|
| İyi oldu çünkü... | 40 dakika yeterli değildi. (MY4, MY6, OM5, OM6, M4, M5, M6, Ö6) Denetim stres sebebi idi. (MY1, MY5, OM3) Rehberlik yoktu. (Ö2, Ö4) Öğretmenin okul yöneticileri ile iletişimi arttı. (Ö5) Müfettişler taraflı idi. (OM1) Müfettişler tecrübesizdi. (OM1) Müfettişler liyakat sahibi değildi. (OM1) |
| Kötü oldu çünkü... | Genel kurallara uygunluk yoklanıyordu. (MY2, Ö3) Rehberlik vardı. (M1, OM3) Boşluk oluştu. (MY3, M2) Denetim şekli değiştirilerek devam etmeliydi. (OM4) Kurumsal barışı zedeledi. (Ö1) Evrak denetimi devam etmeliydi. (MY4) Müfettişler okul müdürüne göre daha tarafsızdı. (M3) Denetim adaletliydi. (OM2) |

Tablo 2'de görüldüğü üzere katılımcıların ders denetiminin kaldırılmasına ilişkin görüşleri çoğunlukla olumludur. Bununla birlikte olumsuz görüş bildiren katılımcılar da azımsanmayacak orandadır. Olumlu görüş bildiren katılımcılar arasında en çok okul yöneticileri, en az müfettişler bulunmaktadır. Bir okul müdürü denetimin stres sebebi olduğunu bu yüzden ders denetiminin kaldırılmasının olumlu olduğunu şu biçimde belirtmiştir:

Ders denetiminin kaldırılmasını olumlu buluyorum. Çünkü denetim öğretmenler üzerinde bir baskı olarak görülüyor ve uygulanıyordu. Zaten 40 dakikalık denetimle öğretmenin kontrol edilmesini de mümkün görmüyorum. Denetim sadece evrak kontrolü olarak görülecekse onu okul müdürleri de yapabilir (OM3).

Bir müdür yardımcısı ise evrak yükünden kurtulduğunu söyleyerek denetimin niteliksizliğinden kaynaklanan baskının ortadan kalktığını ve stres boşalması yaşandığını şu şekilde ifade etmiştir:

Zaten yapılan yüzeysel çalışmalar denetim olayının boşa çıkmasına sebep oluyordu. Müfettişlerin elde ettiği bilgiler ise hiçbir zaman gerçek durumu yansıtmıyor. Bence müfettişlerin ders denetiminin kaldırılması hem müfettişler hem okul yöneticileri ve özellikle öğretmenler üzerinde stres boşalması sağladı. Bu yüzden bir nebze de olsa evrak yükünden kurtulmuş olduk. Bu yüzden müfettişlerin ders denetiminin kaldırılmasını olumlu buluyorum (MY5).

Bir öğretmen, müfettişlerin ders denetiminin kaldırılmasını olumlu bulduğunu söyleyerek rehberlik anlayışından uzak olan, soruşturma ağırlıklı denetimin işlevsel olmadığını şu ifadelerle beyan etmiştir:

Ders denetiminin kaldırılması bütün eğitim çalışanları için olumlu bir durum oluşturdu. Bence müfettişler denetimleri çoğunlukla rehberlik anlayışından uzak soruşturma ağırlıklı olarak gerçekleştiriyorlardı. Bu da denetimin işlevselliğine büyük zarar veriyordu (Ö4).

Katılımcıların önemli bir kısmı da müfettişlerin ders denetiminin kaldırılmasına ilişkin olumsuz görüş bildirmiştir. Olumsuz görüş bildiren müdür, müdür yardımcısı, müfettiş ve öğretmenler hemen hemen eşit şekilde dağılmaktadır. Ders denetiminin kaldırılmasını olumsuz bulan bir öğretmenin görüşü şöyledir:

Ders denetiminin kaldırılmasını yanlış buluyorum. Eğitim politikalarına harcanan emek, zaman, para gibi unsurların göz ardı edildiğini düşünüyorum (Ö3).

Kendisi de bir okul müdürü olmasına rağmen ders denetiminin müfettişler tarafından yapılmasını okul müdürü tarafından yapılan denetime göre daha adil bulan bir katılımcı görüşlerini aşağıdaki gibi ifade etmiştir:

Bence müfettişler ders denetimini yapmaya devam etmelidir. Şu an öğretmen denetiminin okul müdürü tarafından yapılması denetimde adalet konusunda soru işaretlerinin artmasına neden oluyor. Müfettişlerde bulunan kontrol listeleri nispeten adaletin sağlanmasına yardımcı oluyordu. Okul müdürleri bence daha yanlı davranıyor ve ders denetimi sağlıklı işlemiyor (OM2).

Ders denetimi konusunda boşluk olduğunu ifade eden bir müfettişin bu konudaki görüşleri ise şöyledir:

Müfettişlerin ders denetiminin kaldırılması bence hatalı olmuştur. Çünkü zaman zaman denetim yapılacağını bilmek bile eğitim öğretim faaliyetlerini zinde tutuyordu. Şimdi ise boşluk

olduğu kanaatindeyim. Okul müdürleri bu boşluğu dolduramıyor. Bu yüzden denetim görevinin müfettişlerden alınıp okul müdürlerine verilmesi çok faydalı olmamıştır (M2).

Merkez ve İl Yapısının Birleştirilmesi

Katılımcıların Bakanlık ve il düzeyindeki denetim yapılanmasının birleştirilmesine ilişkin görüşleri içerik analizi ile incelenmiş, analiz sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Merkez ve İl Yapısının Birleştirilmesi

| <i>Alt Tema</i> | <i>Kodlar</i> |
|--------------------|---|
| İyi oldu çünkü... | Çok başlılık ortadan kalktı. (OM1, OM4, M2, MY5, Ö5) Müfettiş niteliği yükseldi. (OM2, OM6, MY3, M5, M6) Denetim daha etkili oldu. (M3, OM4) Artık daha hızlı denetim yapılıyor. (Ö4, Ö6) Yerelde denetim baskısı ortadan kalktı. (OM5, M4) Bakanlık müfettişleri daha çok rehberlik yapmaya başladı. (Ö2) Denetimde objektiflik sağlandı. (MY6) Denetim yerel etkilerden uzaklaştı. (MY2) |
| Kötü oldu çünkü... | Müfettişler sayısı olarak yetersiz kaldı. (M1, OM3, MY4) Denetim süresi içerisinde tamamlanamıyor. (Ö1) Bakanlığın ve illerdeki müfettişlerin görevi farklıydı. (Ö3) |

Tablo 3'te görüldüğü üzere katılımcıların büyük çoğunluğu Bakanlık merkez teşkilatı ile illerdeki denetim yapılanmalarının birleştirilmesini olumlu karşılamaktadır. Birleşmeyi olumlu karşılayanlar arasında okul müdürleri çoğunluğu oluştururken öğretmenler azınlığı oluşturmaktadır. Bakanlık ve il düzeyindeki denetim yapılanmasının birleştirilmesini çok başlılık ortadan kalktığı için olumlu bulan bir öğretmenin düşünceleri şöyledir:

Tek bir çatı altında birleştirilmesi açısından olumlu olduğunu düşünüyorum. Böylece uygulamada oluşturulan birlik sayesinde denetim sistemi daha etkin ve hızlı çalışabilir. Önemli olan etkin ve hızlı çalışabilecek bir sistemi kurabilmektir (Ö5).

Bir müfettiş denetimin tek elden yürütülmesi gerektiğine vurgu yaparak Bakanlık ve il düzeyindeki denetim yapılanmasının birleştirilmesi hakkındaki görüşlerini şöyle ifade etmiştir:

Bence isabetli olmuştur. Denetimin tek elden ve merkezi yönetim eliyle yapılması daha etkili ve verimli olacaktır. Bu açıdan denetimin standartlarının yükseleceğini düşünüyorum. Uygulama yerele yayıldıkça standartlar düşüyor (M2).

Denetimin yerel etkilerden uzaklaştığını, kısır döngü içerisine giren denetim yapılanmasının önünün açıldığını söyleyen bir müdür yardımcısı ise şunları söylemiştir:

Bakanlık denetim yapılanmasının il düzeyindeki denetim yapılanması ile birleştirilmesini denetimde uzmanlaşma adına olumlu buluyorum. Denetim yapılanması yerel etkilerden uzak olmalıdır. Son değişiklik ile denetim yapılanması içerisine girdiği kısır döngüden kurtarılmış oldu (MY2).

Bazı katılımcılarsa merkezî denetim yapılanması ile il düzeyindeki denetim yapılanmasının birleştirilmesine dair olumsuz görüş bildirmiştir. Bakanlık müfettişlerinin sayısının yetersiz olduğunu dile getiren ve illerde bulunan müfettişlere kıyasla her yere yetişmelerinin imkânsız olduğunu ifade eden bir başka müdür yardımcısı görüşlerini şu ifadelerle dile getirmiştir:

Evrak eksikliğinin denetlenmesi veya rehberlik için illerde denetim yapılanmasının bulunmasının daha doğru olacağını düşünüyorum. Çünkü Bakanlıkta müfettiş sayısı ne kadar çok olursa olsun tek tek okulları denetleme ihtimalleri illerde bulunan müfettişlere göre neredeyse imkânsızdır (MY4).

Taşrada denetim faaliyetlerinin süre yetersizliğinden dolayı eksik kalacağını iddia eden bir öğretmen denetim sırası gelene kadar sorumluların ya emekli olacağını ya da başka kurumlara tayin gidebileceğini şu sözlerle belirtmiştir:

Taşradaki denetim faaliyetleri eksik kalmaktadır. Bütün kurumları Bakanlık müfettişlerinin denetlemesi hâlinde ya 9-10 yılda bir sıra gelir veya hiç denetlenmeden kalır. Denetim sırasında bulunan eksikliklere ait sorumlular ya başka kurumlara tayin gitmiş olabilir veya emekli olmuş olabilir. Bu yüzden tamamlayıcı bir denetim olacağını düşünmüyorum (Ö1).

İl Yapılanmasının Kaldırılması

Katılımcıların il düzeyindeki denetim yapılanmasının kaldırılmasına ilişkin görüşlerine yönelik analiz sonuçları Tablo 4'te özetlenmiştir.

Tablo 4. İl Yapılanmasının Kaldırılması

| <i>Alt tema</i> | <i>Kodlar</i> |
|--------------------|--|
| İyi oldu çünkü... | Denetimler niteliksizdi. (om2, om6, ö5, m6) Yereldeki suistimaller önlendi. (m1, ö1, ö4) Denetimin baskı unsuru olarak kullanılması önlendi. (ö2, m4) Önceki denetim adaletsizdi. (om4, om5) İlde görev yapan müfettişler liyakatsizdi. (om1, ö6) Çok başlılık ortadan kalkmış oldu. (my1) Merkezi denetim güçlendirildi. (my5) |
| Kötü oldu çünkü... | İl düzeyinde bakanlığa bağlı olarak kalmalıydı. (my3, m5) Liyakatli müfettişlerle devam etmeliydi. (ö1) Hiç denetim olmamasından daha iyiydi. (my2) Etkili denetim sağlanamıyor. (my6) Bakanlık müfettişlerinin iş yükünü hafifletiyordu. (om3) İletişim kolaylığı sağlıyordu. (my4) İl müfettişlerinin alana hâkimiyeti vardı. (m3) İl milli eğitim müdürlüğünü yönlendiriyorlardı. (ö3) |

Tablo 4'te görüldüğü üzere illerdeki denetim yapılanmasının kaldırılmasına ilişkin olumlu görüş bildiren katılımcılar çoğunluğu oluşturmaktadır. İllerde denetim yapılanmasının kaldırılmasına olumlu bakanların çoğunluğu ise öğretmen ve okul müdürleridir. Bu değişimi ilde görev yapan müfettişlerin liyakatsiz olduğu için olumlu bulduğunu söyleyen bir öğretmen düşüncelerini aşağıdaki cümlelerle açıklamıştır:

Denetim sisteminin kurumsal kültürü ve müfettişlerin mesleki kimliği yeniden oluşturulmalıdır. Kurumsal kültür ile müfettişlerin mesleki kimliğinin kaybolmasının sebebi olarak illerde görev yapan müfettişlerin liyakat sahibi olmamasını görüyorum. Müfettişler denetimin gerektirdiği standartları taşıyamıyordu. Hepsini bu şekilde değerlendiremem ama çoğunun eğitim denetimi alanında gerekli olan liyakate sahip olduğunu düşünüyorum. Bu yüzden bu değişimi olumlu buluyorum (Ö6).

Denetimde ikilik olmaması gerektiğini ifade eden bir müdür yardımcısı ise düşüncesini şöyle belirtmiştir:

Sonuçta hepsinin yaptığı şey denetim. İl düzeyinde de yapılırsa Bakanlık düzeyinde de yapılırsa hepsinin işi denetim. Denetimin Bakanlığa bağlanması ikilik olmaması yönünden olumludur. Bu yüzden bence iyi bir düzenleme oldu (MY1).

Bir okul müdürü denetimlerin niteliksiz olduğunu, illerde denetim yapılanmasının kaldırılmasının eksikliğini hissetmediğini şu ifadelerle belirtmiştir:

Bence doğru bir uygulama. İllerde yapılan denetimlerin formaliteden ibaret olduğunu söylemek bence abartılı olmaz. Okulun, öğretmen ve öğrencilerin kısacası eğitimin kalitesini yükseltmeye yönelik bir gayret olduğunu hiçbir zaman göremedim. Bu açıdan illerde denetim yapılanmasının kaldırılmasının bir eksikliğini de hissetmedim (OM6).

İllerde bulunan denetim yapılanmasını eğitim öğretim faaliyetleri üzerinde baskı unsuru olarak gören bir müfettişin görüşleri şu şekildedir:

İl düzeyindeki denetim yapılanmasının kaldırılmasını olumlu buluyorum. Bence baskı unsurlarından birisi ortadan kalktı. İşimize daha fazla odaklanabiliyoruz (M4).

Katılımcıların çoğunluğu il yapılanmasının kaldırılmasını olumlu bulsa da azımsanamayacak bir kısmı da bu konuda olumsuz bir bakış açısına sahiptir. Bu düzenlemeye olumsuz bakanların çoğunluğu müdür yardımcılarını iken azınlıkta kalanlar okul müdürleri olmuştur. Hiç denetim olmamasından daha iyi olduğunu dile getiren bir müdür yardımcısının görüşü aşağıdaki gibidir:

İl düzeyinde denetim yapılanması kaldırılmamalıydı. Her ne kadar denetim işi kısır döngüye girse de hiç denetim olmamasından iyidir diye düşünüyorum. Eğitim öğretim ortamı gibi ciddi işlerin yapıldığı, geleceğin şekillendirildiği ortamlarda denetim olmalıdır. Bakanlık müfettişleri her yere yetişemezler. Bu yüzden ilde, uzmanlaşmış olmak kaydıyla, müfettişlerin bulunması ve fiilen en azından rehberlik görevine devam etmeleri önemlidir (MY2).

İl düzeyinde denetim yapılanmasının kaldırılmaması gerektiğini ifade eden bir müfettiş gerekçesini şu şekilde özetlemiştir:

Bence kaldırılmaması gerekiyordu. Şu anda illerde denetim il düzeyindeki denetim yapılanması ile yapılmıyor. Merkezi denetimin yanında yerel denetim de devam etmelidir. Rehberlik ağırlıklı olarak devam etmesi Bakanlık müfettişlerinin de işini kolaylaştıracaktır diye düşünüyorum. Bu sayede okullar denetimsiz kalmamış, bütün yük okul müdürlerine binmemiş olur (M5).

Bir okul müdürü aynı yöndeki görüşlerini şu biçimde ifade etmiştir:

İl düzeyinde denetim devam etmeliydi. Zaten il düzeyindeki müfettişler bile yoğun bir iş yüküne sahipken Bakanlık müfettişlerinin her yere gidebilmesi, denetim yapabilmesi ihtimal dışıdır (OM3).

Unvan, Kurul Adları ve Denetimin Bağlı Olduğu Yere İlişkin Değişiklikler

Katılımcıların müfettişlerin unvanları, denetim kurullarının adları ve denetim yapılanmalarının bağlı olduğu yerlerin değiştirilmesine ilişkin görüşleri üzerinden yapılan içerik analizi sonuçları Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Unvan, Kurul Adları ve Denetimin Bağlı Olduğu Yere İlişkin Değişiklikler

| <i>Alt Tema</i> | <i>Kodlar</i> |
|--|--|
| Müfettişler için farklı isimler kullanılması | İsim değişikliği ile sağlıklı denetim sistemi kurulamaz. (MY2, Ö1, OM4, OM6) Müfettiş kelimesi korkutuyor, farklı isimler kullanılmalı. (M1, Ö2, Ö4) Yüzeysel bir değişikliktir. (OM1, MY6) Unvanlar önemsizdir. (M3) |
| Denetim kurullarının isimlerinin değiştirilmesi | Kurul isimleri değiştirken görev tanımları da değişmeli. (Ö3, OM5, M5, M6) Denetim kurullarının bakış açısı değişmelidir. (MY5) Kurulların isminin değiştirilmesi fayda sağlamaz. (OM2) Denetim kurumu kültürü aşındı. (Ö6) |
| Denetim yapılanmasının bağlı olduğu yerin değiştirilmesi | Gereksiz değişikliklerdir. (OM3) Bakanların bürokratların etkisinde kalması ile yapılan değişikliklerdir. (MY4) Uyum sorunu oluşur. (M2) İçerik ve işleyiş net olursa bağlı olunan yer önemli değildir. (M4) Bakanlığa bağlı olarak çalışmak daha verimlidir. (Ö5) |

Tablo 5'te görüldüğü üzere katılımcıların denetim sisteminde son yıllarda yaşanan değişimlere ilişkin görüşleri, müfettişler için farklı isimler kullanılması, denetim kurullarının isimlerinin değiştirilmesi, denetim yapılanmasının bağlı olduğu yerin değiştirilmesi şeklinde üç alt tema altında toplanmıştır. İsim değişikliği ile sağlıklı bir denetim sistemi kurulamayacağını iddia eden bir müdür yardımcısı görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

Denetim yapılanmasındaki değişimlerin gerçekten kararsız olduğunu düşünüyorum. Ne yapılmak istendiği net değil. İsim değişikliği ile veya denetim sisteminin bağlı olduğu birimlerin değiştirilmesi ile denetim sisteminin sağlıklı bir yapıya büründürüleceğine inanmıyorum. Değişimler denetim sisteminin özünde yapılırsa gerçek ve etkili değişiklik olarak kalacaktır. İsim değişiklikleri bu anlamda sorunları çözmez. Özetle demek istiyorum ki, isim değişiklikleri daha karmaşık ve büyük sorunlar yumağı oluşmasına sebep olabilir (MY2).

Bakanlık merkez teşkilatındaki denetim biriminin adının Teftiş Kurulu Başkanlığı iken Rehberlik ve Denetim Başkanlığı yapılması, sonra eskiye dönülmesi ile ilgili olarak da katılımcılar genellikle eleştirel bir dil kullanmışlardır. Örneğin bir okul müdürü düşüncelerini şöyle ifade etmiştir:

İsim değişikliğinin bir faydası olacağını sanmıyorum. Denetleme birimi kriterleri, felsefesi belirlenmiş ayrı bir birim olarak yeniden şekillendirilse daha etkili olur (OM2).

Denetim kurullarında isim değişikliğinden önce bakış açısının değişmesi gerektiğini belirten bir müdür yardımcısı ise fikirlerini şu şekilde dile getirmiştir:

Bakınız yıllardır eğitim camiasının içerisindeyim. O kadar çok değişiklik ile karşılaştım ki artık takip etmeyi bıraktım. Bu süre zarfında birçok kere isim değişikliği, birçok kere müfettişlerin bağlı olduğu yerlerin değiştiğine tanık oldum. Ama sonuç itibarıyla görüyorum ki isim değişikliklerinin veya bağlı oldukları yerlerin değişmesinin eğitime, eğitim denetimine veya eğitimin geleceğine ilişkin bir katkısı olduğuna veya olacağına inanmıyorum. Bu yüzden tam da ifade ettiğiniz gibi kararsız değişimler ile değil denetim kurullarının bakış açılarının değişimi ile çağdaş eğitim denetimine ulaşabileceğimizi düşünüyorum (MY5).

Merkez teşkilatındaki denetim biriminin doğrudan Bakana bağlı iken önce müsteşara bağlanması sonra tekrar eski uygulamaya dönülmesi konusunda da benzer biçimde olumsuz görüşler göze çarpmaktadır. Katılımcılar denetimin bağlı olduğu makamın değişmesi gibi değişikliklerin Bakanların bürokratların etkisinde kalmasıyla gerçekleştiğini, gereksiz olduğunu, uyum sorunu oluşturduğunu, işleyiş ve içerik net olursa bağlı olunan yerin önemli olmayacağını ve görev ve sorumluluk yönünden Bakana bağlı olarak çalışmanın daha verimli olacağını ifade etmişlerdir. Değişikliklerin ihtiyaca göre yapılmadığını savunan bir okul müdürü görüşünü şu şekilde ifade etmiştir:

Değişimlerin kararsız ve çok sık olması nedeniyle takip etmek bile çok zor hâle geldi. Bu kadar değişikliğin yapılıyor olması ama bir sonuca varılamaması da denetim sisteminin bağlı olduğu yerin değiştirilmesinin gereksiz olduğu sonucunu ortaya çıkartıyor. Bir denetim programı belirlenip ciddiyetle uygulanmalıdır. Bu kadar değişikliğe bence ihtiyaç yoktur (OM3).

Sık değişikliklerin uyum sorunu oluşturduğunu belirten bir müfettiş bu kadar çok ve kararsız değişimler yapılmasının verimliliği de olumsuz anlamda etkilediğini ifade etmiştir:

Bakanlığın çok fazla değişiklik yapması aslında verimli bir uygulama değil. Sık değişimler insanlarda uyum sorunu ortaya çıkardığı gibi başarıyı da olumsuz etkilemektedir. Yüzlerce yıldır yerleşmiş kavramların uyduruk ve içi boş kavramlarla değiştirilmesi hem milletin hafızasını hem de dilimizin zenginliklerini yok etmektedir (M2).

İçerik ve işleyişe vurgu yapan bir müfettiş ise bu konudaki görüşlerini şu biçimde ifade etmiştir:

İçerik ve işleyiş sağlam temellere dayanırsa denetim yapılanmasının nereye bağlı olduğunun, otoritenin değişmesinin önemsiz olduğunu düşünüyorum. Herkes işini en iyi ve en doğru şekilde yerine getirebilir (M4).

Tartışma ve Sonuç

Müfettişlerin yaptıkları ders denetimlerinin kaldırılmasının yanlış olduğunu düşünen katılımcılar azınlıkta kalmıştır. Bu katılımcılar denetimlerde hiç değilse genel kurallara uygunluğun yoklandığını, bu hâliyle bir boşluk oluştuğunu düşünmektedir. Katılımcıların çoğunluğu ise müfettişlerin yaptığı ders denetiminin kaldırılmasını olumlu bulmaktadır. Bu görüşlerinin gerekçesi olarak ağırlıkla denetim için 40 dakikalık sürenin yetersiz olmasını, gereksiz stres kaynağı oluşturmasını ve rehberlik yapılamamasını göstermişlerdir. Taymaz (2010) da ders denetimi için öngörülen sürelerin denetim işlemlerinin tam olarak tamamlanması için yeterli olmadığını belirtmiştir. Karaköse, Aslan ve Kılıç'ın (2009) bulguları da denetim sisteminin en önemli sorunlarından birinin zaman sınırlılığı olduğunu göstermiştir. Seçen (2010) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da müfettişlerin ders ve kurum denetimine ilişkin yapmış oldukları rehberlik ve denetim uygulamalarının süresinin okul yöneticileri ve öğretmenler tarafından yeterli bulunmadığı, bu sürenin uzatılması, rehberlik çalışmalarının artırılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Son dönemlerde yapılan araştırmaların sonuçları da öğretmenlerin kısa sürelerde yapılan değerlendirmeleri yeterli bulmadıklarını (Köybaşı, Uğurlu, Açıroğlu-Bakır ve Karakuş, 2017), öğretmenlere yönelik uzun süreli ve sürece yayılan bir gözlemin daha anlamlı bulunduğunu (Dönmez ve Demirtaş, 2018) göstermektedir. Gerek bu araştırmanın gerekse daha önce yapılan araştırmaların sonuçlarından anlaşılan odur ki, müfettişlerin yaptıkları ders denetimlerinin kaldırılması genel olarak olumlu karşılanmaktadır. Bu görüşün en önemli nedenlerinden biri de çok sınırlı sürelerde yapılan denetim faaliyetlerinin amacına ulaşamadığı yönündeki gerekçelendirmelerdir. Gerçekten de çok kısa süreli denetimlerde ancak belirli bir noktaya kadar durum tespiti yapılabilmekteydi. Değerlendirme ve asıl amaç olan geliştirme ise daha çok zaman ve emek gerektirdiğinden çoğunlukla ihmal edilmekteydi. Bu durumda da eğitimciler, "rehberlik ve geliştirme olmayacaksa bu stresi yaşamaya gerek yok" noktasına gelmiş görünmektedir.

Az sayıda katılımcı merkez ve ildeki denetim yapılarının birleştirilmesini olumsuz karşılasa da çoğunluk olumlu görüş bildirmiştir. Olumlu görüş bildiren katılımcıların öne çıkan gerekçeleri çok başlılığın ortadan kalkması ve müfettiş uzmanlığının ve niteliğinin yükselmesi olmuştur. Greene (1992) öğretmen denetiminin profesyonel ve uzmanlık gerektiren bir süreç olduğunu vurgulamaktadır. Gündüz ve Can'ın (2017) bulguları da eğitimcilerin müfettişlerin yüksek düzeyde

uzmanlık bilgisine sahip olmalarını beklediklerini göstermektedir. Oysa Tok'un (2013) Türkiye'deki müfettiş profilini ortaya koymayı amaçlayan çalışmasında müfettişlerin büyük çoğunluğunun alanlarıyla ilgili akademik bir dergiye abone olmadıkları, yabancı dil konusunda kendilerini yetersiz olarak tanımladıkları görülmektedir. Gündüz'ün (2010) araştırması illerde bulunan müfettişlerin öğretmen ve yöneticilerin beklentilerini karşılayamadığını göstermektedir. Türkiye'de eğitimciler arasında özellikle illerde bulunan müfettişlere yönelik olumsuz bir algının olduğu başka araştırmalarla da (Yıldırım, 2012) ortaya konulmuştur. Bakanlık müfettişleri ise çok daha olumlu bir imaja sahiptir. Anlaşıldığı kadarıyla katılımcılar Bakanlık çatısı altında birleşmenin çok başlılığı ortadan kaldırmanın yanında müfettiş niteliğini de yükselteceği görüşündedirler. Bu görüşün oluşmasında eski uygulamalardaki olumlu Bakanlık müfettişi algısının etkili olduğu ileri sürülebilir.

İl düzeyindeki denetim yapılanmasının kaldırılmasına ilişkin katılımcıların çoğunluğu olumlu görüş bildirmiştir. Olumsuz görüş bildiren katılımcılar dahi Bakanlığa bağlanarak ve liyakatli müfettişlerle olmak kaydıyla devamına sıcak baktıklarını bildirmiştir. İllerde denetim devam edecekse buradaki müfettişlerin Bakanlığa bağlı olarak görev yapmaları gerektiği alandaki araştırmacılarca da (Aydın, 2018) dillendirilmektedir. İllerde denetim yapılanmasının kaldırılmasını olumlu bulan katılımcılar denetimlerin niteliksiz olmasını, suistimal, baskı ve adaletsizlikler bulunmasını gerekçe olarak göstermiştir. Aslında Türkiye'de daha önce yapılan araştırmalar (Yılmaz, 2010) bu bulgunun habercisi gibi görünmektedir. Önceki bazı araştırmaların sonuçları, denetimlerin amacının olumsuzlukların ifade edilmesi olarak görüldüğünü (Gök, 2009), olması gerektiği gibi değil de kâğıt üzerinde yapıldığını (Can, 2004), denetimin öğretmenlerin yetiştirilmesi ve geliştirilmesi sürecine yeterli katkıyı sağlayamadığını (İnal, 2008; Mazlum ve Memduhoğlu, 2014) ortaya koymuştur. Bütün bu çalışmalar illerde denetimin niteliği üzerinde ve denetimin baskı unsuru olarak kullanıldığı konusunda katılımcıların bildirdiği görüşleri doğrulamaktadır. Eğer Bakanlık illerde denetim yapılanmasını yeniden kurmak istiyorsa, bütün bu olumsuzlukları göz önünde bulundurmalıdır. Örneğin, müfettişler Bakanlığa bağlı olabilir ve öğretmenlerin ve yöneticilerin beklentilerini karşılayacak düzeyde uzmanlık bilgisiyle, yeterliklerle, yetkinliklerle donatılabilir.

Katılımcıların müfettiş unvanları, denetim kurullarının adları ve denetim kurullarının bağlı olduğu yerlere ilişkin değişimler hakkındaki görüşleri büyük çoğunlukla olumsuzdur. Katılımcılar değişim olması gerektiğini düşünmekte ama bu değişimin rehberlik odaklı, sorun çözen bir şekilde olması gerektiğini dile getirmektedir. Ayrıca katılımcıların görüşleri özetle şunu ifade etmektedir: Denetim sistemi yapılandırılırken biçimden çok içeriğe odaklanılmalıdır. Bu bulgu önceki araştırmaların sonuçlarıyla (Gündüz, 2010; Ünal ve Yıldırım-Erol, 2011) benzerlik göstermektedir. Benzer biçimde Aslanargun ve Göksoy (2013), son yıllarda ilköğretim müfettişi, eğitim müfettişi, denetmen, maarif müfettişi gibi isim değişikliği ve formaliteden ibaret görünen değişimlerin

yapılmasının eğitim denetiminde yaşanan değişimlerin plansız, amaçsız, felsefi alt yapı ve yapısal düzenlemelerden yoksun olduğu izlenimini verdiğini belirtmektedir. Bu araştırmanın ve daha önce yapılan çalışmaların sonuçları eğitim denetiminde yapılan değişikliklerin eğitim denetimi yapılanmasını çağdaş eğitim denetimi seviyesine ulaştırmakta zorlandığını göstermektedir. Bu değişiklikler biçimsel olmaktan öteye geçememektedir. Eğitim denetiminde yapılan değişiklikler ideal bir denetim sistemine geçişi temsil etmekten uzak görünmektedir.

Her örgütün ihtiyacı olduğu gibi eğitim örgütünün ve denetim yapılanmasının da çağı yakalamak adına değişime ihtiyacı vardır. Fakat bu değişim ilerleme, gelişme şeklinde olmalıdır. Beycioğlu ve Dönmez'e (2009) göre önemli olan isim ve sıfatların değişmesi değil içerik ve uygulamada yenileşmeye gidilmesidir. Ancak bu bağlamda yapılan değişiklikler sorunların çözümüne katkı sağlayabilir. Türkiye'de eğitim denetimi sisteminde yaşanan değişimler ise istikrarlı bir görünüm arz etmemekte, çoğu durumda bir ilerlemeye karşılık gelmemektedir. Sık sık yapılan mevzuat değişiklikleri ile getirilen yeni düzenlemeler sisteme nüfuz edemeden ve sonuçları yeterince gözlenmeden yenileri ile yer değiştirmektedir. Şahin ve Avan'ın (2020) bulgularına göre, sürecin en başta gelen tanıklarından olan maarif müfettişleri eğitim denetimi sistemindeki değişim sürecinin doğru yönetilemediğini düşünmektedir. Memduhoğlu'na (2012) göre öğretim sürecini geliştirmeyi hedefleyen, rehberlik esaslı bir eğitim denetimi sisteminin oluşturulabilmesi için sistem ve zihniyet yenilenmesine ihtiyaç vardır.

Sonuç olarak, bu araştırmanın bulguları aslında eğitimcilerin eğitim denetimi sisteminde değişiklik olması gerektiğini düşündüklerini ve yapılan değişiklikleri de kısmen olumlu bulduklarını ortaya koymaktadır. Ancak eğitimciler yüzeysel, biçimsel, felsefesi olmayan ve sisteme nüfuz etme şansı bulamadan yenisi ile değiştirilen uygulamaları olumsuz karşılamaktadır. Bulgulardan yola çıkarak politika yapıcılara eğitim denetimi sisteminde değişiklik yaparken sistemin gerçek sorunlarına odaklanan ve yönü belli olan, sistemi geliştirecek, ilerletecek adımlar atılmaları önerilmektedir.

Eğitim denetimi sistemindeki değişimleri denetim sürecinin paydaşlarının görüşlerine dayalı olarak ele alan bu araştırma nitel yöntemle yürütülmüştür ve ancak kendi bağlamı içinde genellenebilir. Dolayısıyla eğitim denetimindeki değişimlerin nasıl algılandığı ile ilgili genel durumu ortaya koymak, ancak bu sonuçların gelecek araştırmaların bulguları ile desteklenmesi ile olanaklı hâle gelebilecektir.

Kaynaklar

- Altunya, N. (2014). *Türkiye'de dünden bugüne eğitim müfettişliği*. Ankara: Eğitimiş Kültür Yayınları.
- Aslanargun, E., & Göksoy, S. (2013). Öğretmen denetimini kim yapmalıdır? *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(Özel Sayı), 98-121.
- Aydın, İ. (2016). *Öğretimde denetim*. Ankara: Pegem.

- Aydın, İ. (2018). Okullarda denetim için 9 neden. <http://eyp.education.ankara.edu.tr/2018/05/08/prof-dr-inayet-aydin-okullarda-denetim-icin-9-neden/> sayfasından erişilmiştir.
- Aydın, M. (2011). *Çağdaş eğitim denetimi*. Ankara: Hatipoğlu Yayınevi.
- Başaran, İ. E. (2000). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Feryal Matbaası.
- Beycioğlu, K., & Dönmez, B. (2009). Eğitim denetimini yeniden düşünmek. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 71-93.
- Binbaşıoğlu, C. (2005). *Türk eğitim düşüncesi tarihi*. Ankara: Anı.
- Bozak, A. (2017). Maarif müfettişlerinin denetim sistemi hakkında yapılan yasal düzenlemelere ve müfettişlik mesleğine ilişkin görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(38), 90-110.
- Buluç, B. (1997). Türk eğitim sisteminde teftiş ve denetim alt sisteminin gelişim süreci. *Bilgi Çağında Eğitim Dergisi*, 36, 27-30.
- Bursalıoğlu, Z. (2012). *Eğitim yönetiminde teori ve uygulama*. Ankara: Pegem.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Can, N. (2004). İlköğretim öğretmenlerinin denetimi ve sorunları. *Milli Eğitim*, 161, 112-122.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. London: Sage.
- Dönmez, B., & Demirtaş, Ç. (2018). Okul müdürlerinin ders denetimi görevlerine ilişkin okul müdürleri ve öğretmenlerin görüşleri (Adıyaman ili örneği). *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(29), 454-478.
- Gök, T. (2009). *İlköğretim okullarının kurum denetiminde karşılaşılan sorunlara ilişkin müfettiş ve okul müdürü görüşleri* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Gespass, C., & Paris, C. (2001). Examining the mismatch between learner centred teaching and teacher centred supervision. *Journal of Teacher Education*, 52(5), 398-412.
- Gönülaçar, Ş. (2018). Eğitim denetiminde dönüşüm sancısı. *Eğitime Bakış*, 43, 88-97.
- Greene, L. M. (1992). Teacher supervision as professional development: Does it work? *Journal of Curriculum and Supervision*, 7(2), 131-148.
- Gündüz, Y. (2010). İlköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin ilköğretim müfettişlerine ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 1-23.

- Gündüz, Y., & Can, E. (2017, 19-21 Ekim). *Eğitim denetimi uzmanlığı gerektirir mi?* VIII. Eğitim Yönetimi Forum'unda sunulan bildiri, Ankara.
- İnal, A. (2008). *İlköğretim okullarında yapılan denetimlerde müfettişlerin tutum ve davranışlarının öğretmenler tarafından değerlendirilmesi* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Karaköse, T., Aslan A., & Kılıç, L. (2009). *İlköğretim müfettişlerinin kurum ve öğretmen denetiminde karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunların çözümüne ilişkin öneriler*. 1. Uluslararası Katılımlı Ulusal Eğitim Denetimi Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri, 22-23 Haziran 2009. Ankara: TEMSEN.
- Kayıkçı, K., Özdemir, İ., & Özyıldırım, G. (2018). Denetim anlayışı ve uygulamadaki değişimler hakkında okul müdürlerinin görüşleri. *İlköğretim Online*, 17(4), 2170- 2187.
- Köybaşı, F., Uğurlu, C. T., Açıroğlu-Bakır, A., & Karakuş, B. (2017). İlkokullarda yapılan ders denetimlerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Turkish Studies*, 12(4), 327-344.
- Kuş, E. (2003). *Nicel araştırma teknikleri*. Ankara: Anı.
- Marshall, K. (2005). It's time to rethink teacher supervision and evaluation. *Phi Delta Kappan*, 86(10), 727-735.
- Mazlum, M., & Memduhoğlu, H. (2014). Bir değişim hikayesi: Eğitim müfettişlerine ilişkin metaforik algılar. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 28-47.
- MEB. (2016). Teftiş ve denetimde köklü değişiklik. <https://www.meb.gov.tr/teftis-ve-denetimde-koklu-degisiklik/haber/12550/tr> sayfasından erişilmiştir.
- Memduhoğlu, H. B. (2012). Öğretmen, yönetici, müfettiş ve öğretim üyelerinin görüşlerine göre Türkiye'de eğitim denetimi sorunsalı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(1), 135-156.
- Memişoğlu, S. P. (2004). İlköğretim müfettişlerinin denetimsel davranışlarına ilişkin öğretmen görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 29(131), 30-39.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded source book*. California: Sage.
- Oktar, A. N. (2010). *Eğitim denetimi sisteminin yasal dayanaklara göre değerlendirilmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Resmî Gazete (1990). MEB İlköğretim Müfettişleri Kurulu Yönetmeliği (27.10.1990). Sayı: 20678.
- Resmî Gazete (1999). MEB İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği (13.08.1999). Sayı: 23785.
- Resmî Gazete (2011a). MEB Eğitim Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği (24.06.2011). Sayı: 27974.

- Resmî Gazete (2011b). MEB Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname (14.09.2011). Sayı: 28054.
- Resmî Gazete (2014). MEB Rehberlik ve Denetim Başkanlığı ile Maarif Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği (24.05.2014). Sayı: 29009.
- Resmî Gazete (2016a). MEB Rehberlik ve Denetim Başkanlığı ile Maarif Müfettişlikleri Başkanlıkları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik (16.03.2016). Sayı: 29655.
- Resmî Gazete (2016b). MEB Rehberlik ve Denetim Başkanlığı ile Maarif Müfettişlikleri Başkanlıkları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun (09.12.2016). Sayı: 6764.
- Seçen, A. (2010). *İlköğretim okullarındaki denetim uygulamalarının değerlendirilmesi*. Ankara: EARGED.
- Şahin, S., & Avan, Y. (2020). Değişim yönetimi bağlamında Türk eğitim denetim sistemindeki değişimlere ilişkin maarif müfettişlerinin görüşleri. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 110-122.
- Taşdan, M. (2008). Çağdaş eğitim denetiminde meslektaş yardımlaşması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41(1), 69-92.
- Taymaz, H. (2010). *Eğitim sisteminde teftiş*. Ankara: Pegem.
- Tebliğler Dergisi (1998). Millî Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Başkanlığı İnceleme ve Değerlendirme Biriminin Çalışma Esas ve Usulleri Hakkında Yönerge (6 Eylül 1998). Sayı: 2492.
- Tok, N. (2013). Türkiye’de eğitim müfettişlerinin profili. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 119-138.
- Tonbul, Y., & Bayülse, E. (2017). Ders denetimi ile ilgili yönetmelik değişikliğinin maarif müfettişlerinin, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri açısından değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 16(1), 299-311.
- Ünal, A., & Yıldırım-Erol, S. (2011). İlköğretim okulu müdürlerinin eğitim müfettişlerinden beklentileri. *E-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences*, 6(4), 2630-2645.
- Wanzare, Z., & Costa, J. (2000). Supervision and staff development: Overview of the literature. *NASSP Bulletin*, 84(618), 47-54.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yıldırım, N. (2012). Eğitim denetmeni ve bakanlık denetmeni imajları üzerine karşılaştırmalı bir çalışma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18(1), 143-166.
- Yılmaz, A. (2010). İlköğretim denetim sisteminin tarihi gelişim süreci. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 35(374), 23-29.
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods*. Los Angeles: Sage.

Zepeda, J. S. (2016). *Öğretim denetimi*. (A. Balcı & Ç. Apaydın, Çev. Ed.). Ankara: Pegem.

Extended Summary

There are a limited number of studies dealing directly or indirectly with changes occurring in the educational supervision system in Turkey. While these studies reveal important findings in this regard, they also show the need for new research. For example, Beycioğlu and Dönmez (2009) criticize superficial practices such as title change. Bozak's (2017) study reveals the opinions of the inspectors regarding the changes in the educational supervision legislation. Tonbul and Bayülse'nin (2017) study, on the other hand, deals with the opinions of teachers, administrators, and inspectors regarding the abolition of the course inspections of inspectors. The findings of the research conducted by Kayıkçı, Özdemir and Özyıldırım (2018) with the participation of school principals reveal that a comprehensively programmed supervision system should be established that goes beyond superficial changes such as changing the titles of inspectors. Şahin and Avan (2020) stated that inspectors thought that the change process in educational supervision could not be administered. Gönülaçar (2018) describes this change process as a transformation pain and states that this transformation has gained momentum especially after 2010. The first and last of the mentioned studies are reviews, and they discussed the existing legislation and literature in detail. Others have either dealt with a dimension of changes such as course inspection or were limited to the views of some of the parties directly affected by the change. However, a comparative evaluation of the views of teachers, school administrators, and inspectors, who are the direct subjects of the changing process, regarding the whole process of change that has accelerated in recent years may provide a more holistic perspective. The purpose of this study is to examine the change process of educational supervision in Turkey occurred especially in recent years (2010-2020) from the views of inspectors, school administrators, and teachers who most closely observe and experience these changes.

The research was conducted through qualitative method with a multiple case study design. Twenty-four participants were included who were determined according to maximum variation sampling. Data were gathered through a semi-structured interview form which was developed based on the related literature (Beycioğlu & Dönmez, 2009; Bozak, 2017; Gönülaçar, 2018; Kayıkçı et al., 2018; Tonbul & Bayülse'nin, 2017) and expert suggestions. Data were analyzed by content analysis. According to Yıldırım and Şimşek (2016, pp. 276-283), validity and reliability in qualitative research can be achieved through credibility (internal validity), transferability (external validity), consistency (internal reliability), and verifiability (external reliability). In order to ensure credibility in this study, the opinions of the participants were discussed in-depth, all the processes of the research were carried out under the consultancy of an expert on educational supervision and qualitative research, and the participants' opinions were confirmed to be reflected in the research. In order to ensure transferability,

a purposeful sampling method was used to reflect the views of all parties, and the data were described in detail. In order to ensure consistency, a consistency review was conducted by an expert from the collection to the analysis and interpretation of the data to understand whether all research processes were carried out with a similar understanding. Finally, within the framework of verifiability, the data were reanalyzed by an expert and the codes, sub-themes and themes were reviewed.

Participants' opinions on the removal of course inspection are mostly positive. On the other hand, the number of participants who have negative opinions is also considerable. The majority of the participants welcomed the unification of the central and the provincial inspection structures. Participants who expressed positive opinions regarding the abolition of the inspection structure in the provinces constitute the majority. The opinions of the participants on the unstable changes in the supervision system in recent years were collected under three sub-themes: using different names for inspectors, changing the names of the inspection boards, and changing the hierarchical position where the inspectors are responsible. Negative opinions were expressed regarding the changes in all three sub-themes.

The majority of the participants find it positive that the course inspection by the inspectors is removed. As the justification for their views, they mostly cited the insufficiency of the 40-minute period for supervision, unnecessary stress and not being able to provide guidance. Taymaz (2010) also stated that the time prescribed for course inspections is not sufficient for the completion completion of the inspection procedures. Indeed, in very short-term inspections, the current situation can only be determined up to a certain point. Evaluation and development, which are the main purposes, are mostly neglected as it requires more time and effort. In this case, it seems that the educators have come to the point "if there is no guidance and development, there is no need to experience this stress."

Although a small number of participants viewed the merging of the supervisory structures in the center negatively, the majority expressed a positive opinion. The prominent reasons of the participants who gave positive opinions were the elimination of multi-heading and the increase in inspector expertise and quality. Greene (1992) emphasizes that teacher supervision is a professional and expert process. The findings of Gündüz and Can (2017) also show that educators expect inspectors to have a high level of expertise. Previous research has revealed that there is a negative perception of the inspectors in provinces (Yıldırım, 2012). Ministry inspectors had a much more positive image. As it is understood, the participants are of the opinion that uniting under the roof of the Ministry will not only eliminate multi-heading but also increase the quality of inspectors.

The majority of the participants expressed a positive opinion regarding the abolition of the provincial level inspection structure. Even the participants who gave negative opinions stated that

they look forward to the continuation by affiliating with the Ministry and with qualified inspectors. The participants, who found the abolition of the inspection structure in the provinces to be positive, cited the unqualified inspections and the existence of abuse, pressure, and injustice. Previous studies (Can, 2004; Gök, 2009; Mazlum & Memduhoğlu, 2014; Yılmaz, 2010) confirm the opinions expressed by the participants on the quality of supervision in provinces and on the use of supervision as a pressure factor. If the Ministry wants to re-establish the supervision system in the provinces, it should take all these negativities into consideration.

Participants' opinions about the unstable changes observed in educational supervision are mostly negative. Participants think that there should be change but say that this change should be in a guidance-oriented and problem-solving way. In addition, the opinions of the participants express the following in summary: While structuring the supervision system, the focus should be on the content rather than the form. Similarly, Aslanargun and Göksoy (2013) state that the changes in supervision system seem to consist of name changes and formalities, give the impression that the changes in educational supervision are unplanned and aimless, lacking philosophical infrastructure and structural arrangements. Also, this finding is similar to the results of previous studies (Gündüz, 2010; Ünal & Yıldırım-Erol, 2011).

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu araştırmaya birinci yazarın % 60, ikinci yazarın % 40 oranında katkısı olmuştur. Araştırmada birinci yazar tüm bölümlerin yazımında, ikinci yazar ise özellikle giriş, tartışma ve yöntem bölümlerinin yeniden düzenlenip geliştirilmesine katkı sağlamıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmacının araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.



Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulunun 22.11.2019 tarih ve 10/1 sayılı onayı ile yürütülmüştür.

Kosova'da Kullanılan 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabının Türkçe Öğretim Programı ve Yenilenmiş Bloom Taksonomisi Açısından Değerlendirilmesi*

Evaluation of 6th Grade Turkish Textbooks Used in Kosovo in Terms of Turkish Education Program and Revised Bloom Taxonomy

Necati Demir, Ramazan Eryılmaz

| Yazar Bilgileri | ÖZ |
|---|--|
| <p>Necati Demir </p> <p>Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi, necatidemir@gazi.edu.tr</p> | <p>Çalışmanın amacı, Kosova'da kullanılan 6. sınıf Türkçe Ders Kitabı'nın öğretim programı kazanımları ve bilişsel alan basamakları açısından incelenmesidir. Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması olarak desenlenmiştir. Verilerin toplanması sürecinde, doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. İncelenen dokümanlar, Kosova Alt Ortaöğretim Altıncı Sınıf Plan ve Programı ile 6. sınıf Türkçe Ders Kitabıdır. Verilerin analizinde Yenilenmiş Bloom Taksonomisi esas alınmıştır. Bulgulara göre ders kitabında, programda öngörülen 26 kazanımdan; 18'i bulunmakta, 8'i bulunmamaktadır. Metin altı sorularında alt düzey bilişsel süreç basamaklara ağırlık verilmekte, bilgi türlerinden olgusal bilgi yoğunluk göstermektedir. Ulaşılan sonuçların alanyazın ışığında yorumlanması sonucunda Kosova'da kullanılan 6. sınıf Türkçe Ders Kitabı'nın öğretim programı kazanımlarını yansıtmaya ve bilişsel alan basamaklarının dengeli dağılımı anlamında yetersiz olduğu değerlendirilmiştir. Kitap yazım sürecinde ve yeni baskılarda çalışma sonuçlarının göz önünde bulundurulması önerilmektedir.</p> |
| <p>Ramazan Eryılmaz </p> <p>Dr., Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, ramazan.eryilmaz@gazi.edu.tr</p> | |

| Makale Bilgileri | ABSTRACT |
|---|---|
| <p>Anahtar Kelimeler</p> <p>Kosova Türkçe Ders Kitabı Öğretim Programı Bloom Taksonomisi</p> <p>Keywords</p> <p>Kosovo Turkish Textbook Teaching Program Bloom Taxonomy</p> <p>Makale Geçmişi Geliş: 30.10.2020 Düzeltilme: 21.02.2021 Kabul: 24.02.2021</p> | <p>The aim of the study is to examine the 6th-grade Turkish Textbook used in Kosovo as an important element of the Turkish lesson and the most important lesson material, in terms of the learning program outcomes and cognitive domain steps. The research was designed as a case study from qualitative research methods. During the data collection process, the document analysis method was used. The documents reviewed are the Kosovo Lower Secondary Education Sixth Grade Plan and Program and the 6th-grade Turkish Textbook. The Revised Bloom Taxonomy was used in the analysis of the data. According to the findings, 18 of the 26 acquisitions predicted in the curriculum exist in the textbook, while the remaining eight do not. In the sub-text questions, the lower level cognitive process steps are emphasized, and the factual knowledge is concentrated among the types of knowledge. According to the data of the literature and the results reached, the textbook is insufficient in terms of fulfillment of the objectives and the balanced distribution of the cognitive domain steps. It is recommended to consider the result of the study in the book writing process and new editions.</p> |

*Bu araştırma birinci yazar danışmanlığında ikinci yazar tarafından yürütülen doktora tezinden üretilmiştir.

| Makale Türü | Araştırma |
|----------------------|---|
| Önerilen Atıf | Demir, N. & Eryılmaz, R. (2021). Kosova'da kullanılan 6. Sınıf Türkçe ders kitabının Türkçe öğretim programı ve yenilenmiş Bloom taksonomisi açısından değerlendirilmesi. <i>TEBD</i> , 19(1), 244-261. https://doi.org/10.37217/tebd.818079 |

Giriş

Türkçe eğitimi yalnızca Türkiye’de yürütülen bir faaliyet olarak değerlendirilmemelidir. Türkiye dışında birçok ülkede ana dilinde Türkçe eğitim yapılmaktadır. Türkçe eğitiminin hedef kitlesi bakımından bir sınıflamaya gidildiğinde; Türkiye Türkleri, iki dilliler, yabancılar ve Türk soylular olmak üzere dört ana grup ortaya çıkmaktadır (Duman, 2003; Şen, 2010). Demir (2014), buna Balkanlarda Osmanlı Döneminden kalma Türklere Türkçe öğretimini de eklemektedir (s. 19-33). Bu son grup, iki dilliler başlığı altında değerlendirilebilir. Türkçe eğitiminde iki dilliler; her ne kadar Türk soylu olsalar da toplumsal ve siyasal koşullar gereği Türkçe dışında başka dilleri de ana dili seviyesinde konuşan öğrencileri ifade etmektedir. Balkan bölgesi ülkelerinde, Türkler azınlık statüsünde olmaları dolayısıyla, yaşadıkları ülkelerin şartları ve yasaları uyarınca Türkçe eğitim görebilmektedirler. Bu ülkelerde kullanılan Türkçe ders kitaplarının, Türkiye’den gönderilmesi söz konusu olmamakta; eğer varsa ülkenin eğitim bakanlığı tarafından basılmış kitaplar kullanılmaktadır (Kayadibi, 2017; Kelağa, 2005; Kurt, 2017). Bu ülkelerden biri olan Kosova’da azımsanmayacak sayıda öğrenci ana dilleri olan Türk dilinde eğitim almaktadır. 2018 yılı istatistiklerine göre Kosova’da devlet okullarında Türkçe anadilinde eğitim alan öğrenci sayısı 3000’e yaklaşmaktadır. Ortaokul seviyesinde eğitim alan 963 öğrenci kayda geçmiştir (Kosovo Agency of Statistics, 2018). Ortaokul kademesi - Kosova’daki karşılığıyla alt ortaöğretim - 6, 7, 8 ve 9. sınıf seviyelerinden oluşmakta fakat bunlardan sadece 6. ve 7. sınıfların Türkçe ders kitapları bulunmaktadır.

Türkçe eğitiminde en önemli ders materyali halâ ders kitabıdır. Kosova Türk toplumu için başarılı bir Türkçe eğitimi, toplumsal ve dilsel bütünlük ve uyum için gereklidir. Bunun için en önemli ders materyali olarak ders kitabının incelenmesi hem Türkçe öğretim planı geliştirme hem de ders kitabı yazma sürecine dönük yapıcı eleştiriler ve dönütler sağlanması adına önemlidir. Yapılan alan yazın taramasında, Kosova’da ortaokul seviyesinde kullanılan Türkçe ders kitaplarının incelendiği bir çalışma tespit edilmemiştir. Bu açıdan Kosova’da kullanılan, 6. sınıf Türkçe Ders Kitabı’nın verimliliğini etkileyecek bir unsur olarak geri bildirimden yoksun olması çalışmanın problem durumu olarak ortaya çıkmaktadır.

Ders kitabının hazırlanmasında ilgili öğretim programının belirleyici olması ve bu kitabın içeriğinin oluşturulmasında Bloom taksonomisinin temel alınması dolayısıyla kitabın değerlendirilmesinde bu iki etkenin göz önünde tutulmasının uygun olacağı kanaati oluşmuştur (Eryılmaz, 2020). Bundan hareketle çalışmanın amacı, 6. sınıf Türkçe Ders Kitabı’nın (Sülçevsi ve Sülçevsi, 2007) öğretim planı kazanımları ve bilişsel alan basamakları açısından değerlendirilmesidir (Anderson ve Krathwohl, 2001; Kosova Eğitim Bilim ve Teknoloji Bakanlığı, 2003).

Çalışmada bulgularının düzenliliği ve daha ayrıntılı sonuçlar elde etmek adına alt sorun cümleleri belirlenmiştir:

1. 6. sınıf Türkçe Ders Kitabı'nda Kosova Alt Ortaöğretim 6. sınıf Türkçe Öğretim Plan ve Programı kazanımları ne kadar yer bulmuştur?
2. 6. sınıf Türkçe Ders Kitabı metin altı sorularının bilişsel alan basamakları bakımından durumu nedir?

Çalışmanın kuramsal çerçevesi içinde bazı kavram ve durumları daha yakından incelemek gerekmektedir. 6. sınıf Türkçe Ders Kitabı'nın hazırlanmasında temel teşkil eden öğretim programı (Kosova Eğitim Bilim ve Teknoloji Bakanlığı, 2003), metin altı sorularının ve alıştırmaların tasarlanmasında esas alınan Bloom'un bilişsel alan basamakları bu bağlamda ele alınmıştır.

Kosova Türkçe Öğretim Programı ve 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı'nda Konu ve Metin Dağılımı

Kosova'daki bir takım siyasi gelişmelerden sonra bağımsız Kosova devleti kurulmuş; bu ülkedeki Türkçe eğitim tarihinde, devlet denetiminde ilk Türkçe programı 2003 yılında hazırlanmaya başlamıştır. Kosova'nın Eğitim Bilim ve Teknoloji Bakanlığı bünyesinde bu ülkeden yaşayan Türk, Türk Dili uzmanları ve Türkçe öğretmenlerinin de katıldığı bir program geliştirme süreci yürütülmüştür. Kosova'da ortaokul seviyesi, alt ortaöğretim olarak ifade edilmekte; alt ortaöğretim 6., 7., 8. ve 9. sınıflardan meydana gelmektedir.

Kosova'da Türkçe öğretim programları 6., 7., 8. ve 9. sınıflar için ayrı ayrı hazırlanmıştır. Örneğin 6. sınıflar için hazırlanan program, Alt Ortaöğretim Altıncı Sınıf Öğretim Plan ve Programı adıyla yayımlanmıştır (Kosova Eğitim Bilim ve Teknoloji Bakanlığı 2003). Ortaya çıkan programlar temel alınarak, Türkçe Öğretim Programı Komisyonu tarafından yazılan Türkçe ders kitaplarının basımı için 2006 yılında ihaleler yapılmıştır. 2007 yılında 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı'nın, 2009 yılında da 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabı'nın basımı yapılmıştır (Eryılmaz, 2020; Koro, 2013).

İnceleme nesnesinin 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı olması dolayısıyla Alt Ortaöğretim Altıncı Sınıf Öğretim Plan ve Programı'nın (Kosova Eğitim Bilim ve Teknoloji Bakanlığı, 2003) daha ayrıntılı ele alınması gerekmektedir. Bu programın ana başlıkları: *Genelge, Giriş, Hedefler/Kazanımlar, Değerlendirme, Öğretim Araç ve Gereçleri, Ders Planı Ders Süreci, Öğretim Yöntem ve Teknikleri* şeklinde ortaya çıkmaktadır (Kosova Eğitim Bilim ve Teknoloji Bakanlığı, 2003). Programın (2003) *Hedefler* bölümünde yer alan kazanımlar Tablo 1'de görülmektedir.

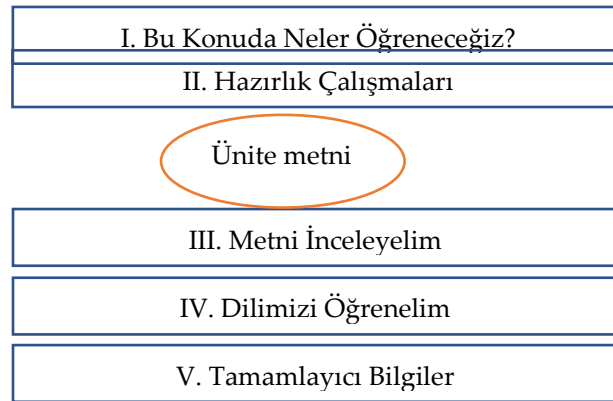
6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı ünitelerden oluşmaktadır. Her üniteye aynı şablon kullanılmıştır. Şekil 1'de görülmektedir.

Tablo 1. Kosova Alt Ortaöğretim 6. Sınıf Türkçe Öğretim Programı Kazanımları

| <i>Alan</i> | <i>Kazanım</i> |
|-------------|---|
| Dinleme | 1. Karşısındakinin sözünü kesmeden dinleyebilme |
| | 2. Kelime hazinesini, genel kültürünü ve iç dünyasını zenginleştirip çeşitlendirecek yayın, film ve konferansları izleyebilme |
| | 3. Sesli ve sessiz okuma hızını arttırma ve tekniğini kusursuz duruma getirme |
| | 4. Dinlediklerinin ve izlediklerinin ana fikrini kavrayabilme |

| | |
|-------------|--|
| Okuma | 5. Yeni öğrenilmiş kelime, kelime grubu, deyim, atasözü anlamlarını kavrayabilme |
| | 6. Düzyazı veya şiirin oluşturulma planını çıkarabilme |
| | 7. Okuduklarının şekil ve içerik özelliklerini kavrayabilme |
| | 8. Okuduklarını muhteva açısından anlayabilme |
| | 9. Seçilen bir parçayı tonlamayı ve vurguyu uygulayarak ve canlandırma ile okuyabilme |
| Konuşma | 10. Düşünce, arzu ve isteklerini düzgün, belli bir süre içinde ve planlı bir şekilde anlatabilme |
| | 11. Günlük yaşantılarını selamlaşmaları ve özür ifadelerini her ortamda görgü kurallarına uygun bir şekilde dile getirebilme |
| Yazma | 12. Yazım ve sözdizimi yanlış yapmadan yazabilme, noktalama işaretlerini yerinde kullanabilme |
| | 13. Düşünce, arzu ve isteklerini düzgün, belli bir süre içinde ve planlı bir şekilde yazıya aktarabilme |
| | 14. Resmi yazışmaları öğrenme |
| Dil Bilgisi | 15. Kelimelerin değişik anlamlarını kavrayabilme |
| | 16. Sesteş, anlamdaş, zıt anlamlı kelimeleri kullanabilme |
| | 17. Ünlü uyumlarını kavrayıp uygulayabilme |
| | 18. Kelime türlerini cümle içindeki anlam ve görevlerine göre tanıma ve kullanabilme |
| | 19. Kelime yapısı ve türetme yollarını kavrayabilme |
| | 20. Noktalama işaretlerini doğru kullanabilme |
| | 21. Eylem kiplerini ve çatılarını, birleşik eylem, eylemsileri kavrama |
| | 22. Cümle öğelerinin sıralanışını, sıralanışa göre anlam değişikliğini kavrayıp cümleyi buna göre kurma |
| | 23. Cümle türlerini öğrenebilme |

Kosova Eğitim Bilim ve Teknoloji Bakanlığı (2003). *Alt Seviye Ortaöğretim Altıncı Sınıf Öğretim Plan ve Programı*. Priştine.



Şekil 1. 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı'nın Ünite Şablonu
Sülçevsi, İ., & Sülçevsi, N. (2007). *Türkçe 6*. Priştine: Albas.

Tablo 2. 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı Konu Dağılımı

| Metin | Dilimizi Öğrenelim | Tamamlayıcı Bilgiler |
|-------|---|---|
| 1. | Görülen geçmiş zaman | Görülen geçmiş zamanın olumsuz ve soru biçimi |
| 2. | Karşıt anlamlı sözcükler | Karşıt anlamlı sözcükler |
| 3. | Şimdiki zaman kipi | Büyük ünlü uyumuna aykırı haller |
| 4. | Türkiye Türkçesi ve Kosova Ağzı | Fabln özellikleri |
| 5. | Deyimler, Düzeltme işaretinin kullanımı | Tekerlemeler |
| 6. | Sıfatlar | Sıfatların kullanımı |
| 7. | Adlar ve çeşitleri, Belirtme sıfatları | Kafiye |
| 8. | Soru işareti, ünlem işareti, tırnak işareti | Kosova'da tırnak işareti kullanımı |
| 9. | Noktalama işaretleri, Geniş zaman | Evliya çelebinin hayatı ve eserleri |
| 10. | Türkçenin hece yapısı | Atatürk'ün hayatı |

| | | |
|-----|-------------------------------------|--------------------------------------|
| 11. | Tasarlama kipleri | Hece ölçüsü |
| 12. | Öge dizilişine göre cümle çeşitleri | Naim Frasherî'nin hayatı ve eserleri |
| 13. | Öğrenilen geçmiş zaman | Okuma çeşitleri |
| 14. | Soru edatının yazımı | Adlarda çokluk |
| 15. | Durum ekleri | Tiyatro |
| 16. | Gelecek zaman eki | Efsane |
| 17. | Ünlüler ve büyük ünlü uyumu | Ünlülerin özellikleri |
| 18. | Hikâyede zaman | Ek eylemin kiplere göre çekimi |
| 19. | Ek eylem, İsim fiil | Kişi ekleri |
| 20. | Bildirme kipleri Dilek kipleri | Dilekçe yazımı |
| 21. | "de" "da" bağlacının yazımı | "ki" bağlacının yazımı |
| 22. | Zamirler | Otobiyografi, biyografi |
| 23. | Türkçede ünsüzlerin özellikleri | Sözlük kullanımı |

Sülçevsi, İ., & Sülçevsi, N. (2007). *Türkçe 6*. Priştine: Albas.

Tablo 2'de görüldüğü gibi, ünite şablonunda yer alan *Dilimizi Öğrenelim* bölümünde dil bilgisi konuları yer almaktadır. *Tamamlayıcı Bilgiler* bölümünde, Türkçenin dünya dilleri içerisindeki yeri, edebiyat ve tür bilgisi, dil bilgisi konuları yer almaktadır. Bu bölümlerde yer alan içerikler günümüzde Türkiye'de dil bilgisi öğretimi konusundaki anlayışla uyum sağlayacak şekilde, yalnızca açıklayıcı bilgilerle yetinmektedir. Etkinlik ya da alıştırma ile öğrencinin bilgilerinin harekete geçirecek, dil bilgisini ve becerilerini kullanarak kalıcılığa katkı sağlayacak mahiyette bir içeriğe rastlamak mümkün değildir. Fakat bunun gelecek yıl başka öğrencilerin kullanması için yılsonunda ders kitaplarının idare teslim edilecek olması etkili olmuş olabilir. Kosova'da Türkçe ders kitaplarının basımı ve sayısal yeterliliği konusunda ciddi sorunlar olduğu görülmektedir.

Tablo 3. 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı Metinleri

| <i>Metnin Adı</i> | <i>Yazarı/Yazarları</i> | <i>Türü</i> |
|---------------------------|-------------------------|-------------|
| Rüstem | Halide Edip ADIVAR | Öykü |
| Renkler Benim Sevdiklerim | Necati ZEKERİYA | Şiir |
| Kitaba Hürmet | Nurullah ATAÇ | Deneme |
| Bayram Saatçi | Süreyya YUSUF | Öykü |
| Eşeğin Suçu | La FONTAİNE | Fabl |
| Keloğlan İlim Peşinde | Türk masalı | Masal |
| Falaka | Ömer SEYFETTİN | Öykü |
| On Kasım | Cahit Sıtkı TARANCI | Şiir |
| Üç Dil | Bedri Rahmi EYÜBOĞLU | Şiir |
| Öğretmenler Günü | İsa SÜLÇEVSİ | Mektup |
| Heidi'den | Johanna SPYRİ | Öykü |
| Evliya Çelebi Viyana'da | Evliya ÇELEBİ | Öykü |
| Türkü | Naim ŞABAN | Şiir |
| Uyku | Muzaffer İZGÜ | Öykü |
| Dinlemek Üzerine | Haldun TANER | Deneme |
| Aydınlık için | Naim FRASHERİ | Şiir |
| Dağ Delen Delikanlı | Serpil URAL | Öykü |
| Kütüphanede Doğan Hikâye | Necati ZEKERİYA | Öykü |
| İstiklal Marşı | Mehmet Akif ERSOY | Şiir |
| Karagöz ve Hacivat | Metin AND | Tiyatro |
| Eğri Minare | M. Necati SEPETÇİOĞLU | Efsane |
| Ana Gibi Yar Olur mu? | Nebahat SÜLÇEVSİ | Öykü |
| Kompozisyon | Mehmet KAPLAN | Deneme |
| Kompozisyon | Mehmet KAPLAN | Deneme |

| | | |
|---------------------|----------------------|-----------|
| Papatya | Tevfik FİKRET | Şiir |
| Üç Elma | Eflatun Cem GÜNEY | Masal |
| Yeni Gemi | Namık KEMAL | Mektup |
| Dünya Çocuklarına | MİHNETİ | Şiir |
| Alışkanlık | Michel De MONTAİGNE | Deneme |
| Nasrettin Hoca | Aziz NESİN | Biyografi |
| Memiş'in Tosunu | Reşit HANADAN | Öykü |
| İşitmek ve Dinlemek | Doğan CÜCELOĞLU | Deneme |
| Yolcu | Mehmet Emin YURDAKUL | Şiir |

Sülçevsi, İ., & Sülçevsi, N. (2007). *Türkçe 6*. Priştine: Albas.

Tablo 3'e göre, 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı'nda Türk ve dünya edebiyatından yazar ve şairlerin eserlerinden alınmış metinler bulunmaktadır. Ayrıca Kosovalı müelliflerin eserleri de bu metinler arasında yer bulmaktadır. Metinlerin hemen hemen her türden seçildiğini söylemek de mümkündür.

Eğitimde Bilişsel Alan Basamaklarının Sınıflanması ve Yenilenmiş Bloom Taksonomisi

Eğitim öğretim sürecinde öğrencilerin ulaşması hedeflenen davranış ya da kazanımların belirlenmesinde, amaçların aşamalı sınıflanması, yani taksonomi kavramının önemi, ortaya çıkmaktadır. Sönmez (2015), hedefler belirlenirken, basitten karmaşığa, kolaydan zora, somuttan soyuta olmak üzere birbirinin ön koşulu olacak şekilde aşamalı sıralamanın, önemli bir husus olduğuna dikkat çekmektedir. Dünyada bu anlamda kabul gören ve alan yazında bu anlamda ilk girişim olarak ortaya çıkan Bloom taksonomisi, ABD'de 1948'de birçok uzmanın katılımıyla fiilen başlayan, 1956 yılında bir yayımla noktalanmış çalışmanın ürünüdür (Bloom, 1956; Tutkun ve Okay, 2012). Bu çalışmanın ortaya çıkışından bu yana geçen uzun sürede, eğitim bilimi açısından önemini halâ koruduğu görülen Bloom taksonomisinden; program geliştirme, eğitsel içerikler hazırlama, ölçme değerlendirme çalışmaları gibi birçok alanda yararlanılmıştır.

Tablo 4. Bloom Taksonomisi

| <i>Bilgi</i> | <i>Analiz</i> |
|---|---|
| Belirli bir alana özgü bilgiler | Ögelerin analizi |
| Belirli bir alanla ilgili bilgilerle ulaşma araçları ve yolları bilgisi | İlişkilerin analizi |
| Bir alandaki evrenseller ve soyutlamalarla ilgili bilgi | Örgütlenme ilişkilerinin analizi |
| <i>Kavrama</i> | <i>Sentez</i> |
| Çevirme | Özgün bir iletişim muhtevası oluşturma |
| Yorumlama | Bir plan veya işlemler takımı önerisi oluşturma |
| Yordama | Soyut ilişkiler takımı geliştirme |
| <i>Uygulama</i> | <i>Değerlendirme</i> |
| | İç kanıtlar bakımından yargılama |
| | Dış kanıtlar bakımından yargılama |

Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (Ed.). (2001). *A taxonomy for learning, teaching and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Longman.
Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2010). *Öğrenme öğretim ve değerlendirme ili ilgili bir sınıflama (Kısaltılmış Basım)*. (D. A. Özçelik, Çev.) Ankara: Pegem Akademi.

Eğitsel hedeflerin tabloda hangi hücreye karşılık geldiği belirlemek adına iki boyutlu bir değerlendirme yapmak gerekmektedir. Bilgi boyutuna bakıldığında olgusal bilgi, kavramsal bilgi,

işlemsel bilgi, biliş ötesi bilgi türleri görülmektedir. Olgusal bilgi belli konu, motif veya temalara denk gelmektedir. Yani terminoloji bilgisi, ögeler bilgisi içerir. Ögeler arasındaki ilişkilerin bilgisine geçildiğinde, kavramsal bilgi ortaya çıkmaktadır. Bu tür bilgiler daha karmaşık ve örgütlü bilgilerdir. Kategoriler, yapılar, sınıflamalar şeklinde kendini gösterir. İşlemsel bilgi ise bir şeyin nasıl yapılacağına bilgisidir. Üst bilişsel bilgi, bilişle ilgilidir ve bireyin bilişsel görevine yönelik bilgisini ifade eder. Başka ifade ile bireyin kendi öğrenmeleri, bilgileri hakkındaki bilgisini içerir (Anderson ve Krathwohl, 2001, 2010). Bilişsel işlem basamaklarında bulunan hatırlama, anlama, uygulama, değerlendirme ve yaratma öğrencinin bilgiyi kullanma biçimi ile ilgilidir. Hatırlama basamağı en alt seviyededir. Burada bilginin ezberden çıkarılması ya da hazır halde verilen bilginin işe koşulması söz konusudur. Örneğin, olaya dayalı bir metinle ilgili uygulanan 5N1K tekniğı, öğrencinin hatırlama düzeyinden işlemler yapmasını gerektirecektir. Anlama basamağında, yorumlama, örneklendirme, özetleme, sonuç çıkarma gibi işlemler yapılması gerekir. Aynı olaya dayalı metinde geçen olayları olduğu gibi aktarılmasından ziyade öğrencinin kendi bakış açısına göre ifade etmesi, özetlemesi ve kendince sonuçlar çıkarması bu basamakta değerlendirilebilir. Uygulama basamağında, birey elindeki bilgileri, işleme tabii tutar ve bundan sonuçlar elde eder. Türkçe dersi özelinde düşünülürse, özellikle dil bilgisi ile ilgili kazanımlarda uygulama basamağının öne çıkması işlevsel olabilmektedir: Dil bilgisel ögeleri belirlemek, dil bilgisel ilişkileri belli prosedürleri uygulayarak ortaya çıkarmak gibi. Analiz basamağı ve bunu takip eden değerlendirme ve yaratma basamakları, üst düzey bilişsel işlemler olarak değerlendirilmektedir. Analiz basamağında birey, konuyu veya materyali bileşenlerine ayırır ve bu bileşenler arasındaki ilişkileri belirler. Bu ilişkiler temelinde bileşenler arasında bir örgütlemeye gider. Bu şekilde bir sınıflandırma da ortaya koymuş olur. Türkçe derslerinde özellikle yazı kompozisyonları oluştururken analiz ve değerlendirme basamaklarına denk gelen işlemlerin yapılması gerekmektedir. Değerlendirme basamağında birey ele aldığı konu ya da materyalle ilgili belli standartlara, kriterlere dayanarak çıkarımlarda bulunur. En üst aşamada, yeni bir ürün ortaya koymak ile ilişkili olarak yaratma basamağı bulunmaktadır. Burada özgünlük öne çıkmaktadır. Yine Türkçe dersi açısından bakıldığında, öğrencinin belirlenen kazanımlara, kendine özgü yollardan ulaşması ya da belirli yollarla kendine özgü ürünler ortaya koyması akla gelebilir. Örneğin, konuşma kurallarını uygulama kazanımıyla ilişkili etkinliklerde öğrencinin ses tonu ve vurgu açısından özgün bir tarz oluşturması ya da okuduğunu anlama kazanımı ile ilgili olarak metni yorumlama anlamında ortaya koyduğu özgün bir yaklaşım bu bağlamda değerlendirilebilir.

Yöntem

Bu bölümde araştırma modeli, inceleme nesnesi, verilerin toplanması ve verilerin analizi hakkında bilgiler bulunmaktadır.

Araştırmanın Modeli

Çalışma, nitel araştırma türündedir. Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel bilgi toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konulmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmalar olarak tanımlanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 41). Nitel araştırma yöntemlerinde sık kullanılan modellerden durum çalışması deseni bu çalışmada tercih edilmiştir. Bu tür çalışmalarda, incelenen durum; birey, kurum, ortam, süreç vb. olabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 73).

Bu çalışma bağlamında durum, ders materyali olarak kullanılan bir kitabın işlevselliği ve amaca hizmet etme durumudur. Durum çalışmalarında incelenen durumun bütüncül bir yaklaşımla derinlemesine incelenmesi söz konusudur. Hangi etkenlerin ne derece bu durumu etkilediğine odaklanmak gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 73-74). Bu çalışmada da ders kitabı ile ilgili kazanımların ilişkisi ve tasarlanan alıştırma/etkinliklerin bu kazanımları gerçekleştirebilme kapasitesinin derinlemesine incelenmesi amaçlanmakta, bunlarla ilişkili muhtemel etkenler açığa çıkarılmaya çalışılmaktadır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Verilerin toplanmasında, doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Ders kitabının öğretim programı kazanımlarını yansıtmaya durumunu anlamak adına, ders kitabı ve öğretim programı içeriği analiz edilmiştir. Metin altı sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre değerlendirilmesinin sebebi program geliştirme sürecinde bu taksonominin temel alınmasıdır.

Veri analizinin ilk aşamasında, öğretim programında (Kosova Eğitim Bilim ve Teknoloji Bakanlığı, 2003) geçen kazanımların ders kitabında bulunma durumu belirlenmiştir. Buna göre 6. sınıf *Türkçe Ders Kitabı'nda* hedef/kazanımın bulunması durumu "✓" işareti ile bulunmaması durumu da "X" işareti ile gösterilmiştir. Veri analizinin son aşamasında, ders kitabının metin altı sorularının bilişsel alan basamakları açısından değerlendirilmesinde, *Yenilenen Bloom Taksonomisinde* çerçevesi belirlenen bir yaklaşım esas alınmıştır (Anderson ve Krathwohl, 2001).

Metin altı sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre konumu tabloya yerleştirilirken alıştırma, soru ya da etkinliğin, bilişsel işlem basamakları ve bilgi türleri açısından durumunu doğru anlamak gerekmektedir. Bunun için ilgili alanyazın araştırmacılar tarafından taranmıştır (Anderson ve Krathwohl, 2001, 2010; Aslan ve Atik, 2018; Bloom, 1956; Bümen, 2010; Forehand, 2005; Köğçe, Aydın ve Yıldız, 2009; Krathwohl, 2002; Oran ve Karalı, 2019; Sallabaş ve Yılmaz, 2020; Tutkun ve Okay, 2012; Ulum ve Taşkaya, 2019; Yüksel, 2007).

Bilişsel alan sınıflaması tablosu yerleşimi ve kodlama örnekleri aşağıda görülmektedir.

Tablo 5. Yenilenmiş Bloom Taksonomisi

| | | <i>Bilgi Birikimi Boyutları</i> | | |
|----------------------------|------------------|---------------------------------|---------------------------|------------------------------|
| | | <i>A. Olgusal bilgi</i> | <i>B. Kavramsal bilgi</i> | <i>D. Üst bilişsel bilgi</i> |
| Bilişsel İşlem Basamakları | 1. Hatırlama | A.1 | B.1 | D.1 |
| | 2. Anlama | A.2 | B.2 | D.2 |
| | 3.Uygulama | A.3 | B.3 | D.3 |
| | 4. Çözümleme | A.4 | B.4 | D.4 |
| | 5. Değerlendirme | A.5 | B.5 | D.5 |
| | 6. Yaratma | A.6 | B.6 | D.6 |

Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (Ed.). (2001). *A taxonomy for learning, teaching and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Longman. Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2010). *Öğrenme öğretim ve değerlendirme ili ilgili bir sınıflama* (Kısaltılmış Basım). (D. A. Özçelik, Çev.) Ankara: Pegem Akademi.

A.1. Hücresi örneği: *Mahluk, muharebe, iğreti, poyraz sözcüklerinin anlamlarını sözlükten bulup yazınız.*

A.2. Hücresi örneği: *Siz de yaş-, oku-, it-, eylem kök ve gövdelerine -yor ekini ekleyerek şimdiki zaman kipinde kişilere göre çekimleyiniz.*

A.3. Hücresi örneği: *Yukarıda verilen tariflere göre okuduğunuz hikâyenin düğüm ve çözüm kısımlarını bulmaya çalışınız.*

A.4. Hücresi örneği: *Bayram Saatçi'nin dükkanını kapatıp, göç etme nedenini tartışınız.*

A.5. Hücresi örneği: *"Bir lisan bir insan." atasözünü açıklayan bir kompozisyon yazınız.*

A.6. Hücresi örneği: *Bu özellikle herhangi bir metin altı soru tespit edilmemiştir.*

B.1. Hücresi örneği: *Bellemek, iş tutmak, temasla dokunmak, sözcük ve sözcük gruplarının metin içerisindeki anlamlarını çözmeye çalışınız.*

B.2. Hücresi örneği: *Yukarıda okuduğunuz metinde yazar, okumanın öneminden bahsediyor. Yazar okumanın öneminden bahsederken kendi düşüncelerini mi aktarıyor, yoksa bilimsel verilere mi dayanıyor?*

B.3. Hücresi örneği: *Okuduğunuz şiirin mısraları arasında uyak olup olmadığını ve şiirde hece ölçüsü olup olmadığını belirleyiniz.*

B.4. Hücresi örneği: *Çok çalışarak zengin olmuş birilerini tanıyor musunuz? Çok çalışıp, dürüst kazanmanın yararlarını sınıfta tartışınız.*

B.5. Hücresi örneği: *Hayatta en hakiki mürşit ilimdir." sözünden hareket ederek, bir kompozisyon yazınız.*

B.6. Hücresi örneği: *Bu özellikle herhangi bir metin altı soru tespit edilmemiştir.*

D.1. Hücresi örneği: *Kana kana bakmak, dört nala koşmak, dolu dizgin uçmak ifadelerinden ne anlıyorsunuz?*

D.2. Hücresi örneği: *Hangi renkleri en çok seversiniz neden?*

D.3. Hücresi örneği: *Bu özellikle herhangi bir metin altı soru tespit edilmemiştir.*

D.4. Hücresi örneği: *Siz hangi amaçla neden okursunuz?*

D.5. Hücresi örneği: *Sevdiğiniz şeylerin olumlu yönlerini nasıl gözler önüne serersiniz? Bu konu ile ilgili bir kompozisyon yazınız.*

D.6. Hücresi örneği: *Bu özellikle herhangi bir metin altı soru tespit edilmemiştir.*

Yapılan kodlamaların güvenilirliğini belirlemek adına, Miles ve Huberman (1994) güvenilirlik formülü kullanılmıştır. Bu formülde kodlayıcılar arasındaki uyumu hesaplamak mümkün olmaktadır. Araştırmacıların yaptıkları kodlamalardan birbiriyle uyuşmayanlar tekrar gözden geçirilmiş ve görüş birliğine varılmıştır. Kodlama işlemi için güvenilirlik değeri, 0,94 olarak belirlenmiştir.

Bulgular

6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı'nın Kosova Alt Ortaöğretim 6. Sınıf Türkçe Öğretim Plan ve Programı Kazanımları Açısından Durumu

Programda ifade edildiği şekliyle "hedefler" dinleme/izleme, okuma, konuşma, yazma ve dil bilgisi öğrenme alanlarına denk gelmektedir (Kosova Eğitim Bilim ve Teknoloji Bakanlığı, 2003).

Tablo 6. 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı Kazanımları

| <i>Öğrenme Alanı</i> | <i>Kazanım</i> | <i>Kitapta Bulunma Durumu</i> |
|----------------------|--|-------------------------------|
| <i>Dinleme</i> | Karşısındakinin sözünü kesmeden dinleyebilme | X |
| <i>İzleme</i> | Kelime hazinesini, genel kültürünü ve iç dünyasını zenginleştirip çeşitlendirecek yayın, film ve konferansları izleyebilme | X |
| | Dinlediklerinin ve izlediklerinin ana fikrini kavrayabilme | ✓ |
| <i>Okuma</i> | Sesli ve sessiz okuma hızını artırma ve tekniğini kusursuz duruma getirme | X |
| | Kitap sevgisini geliştirerek boş zamanlarını okuyarak değerlendirme alışkanlığı edinme | ✓ |
| | Dizin, dipnot, sözlük, ansiklopedi ve diğer başvuru kaynaklarından yararlanma becerisini geliştirmek | ✓ |
| | Okuduklarını muhteva açısından anlayabilme | ✓ |
| | Seçilen bir parçayı tonlamayı ve vurguyu uygulayarak ve canlandırma ile okuyabilme | ✓ |
| | Düzyazı veya şiirin oluşturulma planını çıkarabilme | ✓ |
| | Okuduklarının şekil ve içerik özelliklerini kavrayabilme | ✓ |
| <i>Yazma</i> | Yazım ve söz dizimi yanlış yapmadan yazabilme, noktalama işaretlerini yerinde kullanabilme | ✓ |
| | Düşünce, arzu ve isteklerini düzgün, belli bir süre içinde ve planlı bir şekilde yazıya aktarabilme | ✓ |
| | Resmi yazışmaları öğrenme | X |
| <i>Konuşma</i> | Günlük yaşantılarını selamlaşmaları ve özür ifadelerini her ortamda görgü kurallarına uygun bir şekilde dile getirebilme | X |
| | Düşünce, arzu ve isteklerini düzgün, belli bir süre içinde ve planlı bir şekilde anlatabilme | X |
| <i>Dil Bilgisi</i> | Anlamlarına göre cümle ve kelimeleri doğru vurgulayabilme | ✓ |
| | Kelimelerin değişik anlamlarını kavrayabilme | ✓ |

| | |
|---|---|
| Sesteş, anlamdaş, zıt anlamlı kelimeleri kullanabilme | X |
| Ünlü uyumlarını kavrayıp uygulayabilme | X |
| Kelime türlerini cümle içindeki anlam ve görevlerine göre tanıma ve kullanabilme | ✓ |
| Kelime yapısı ve türetme yollarını kavrayabilme | ✓ |
| Kelime ve ekleri anlayıp doğru yazabilme | ✓ |
| Noktalama işaretlerini doğru kullanabilme | ✓ |
| Eylem (fiil) kiplerini, birleşik zamanlarını, çatılarını, ek eylem, yardımcı eylem, birleşik eylem, eylemsileri kavrama ve doğru kullanabilme | ✓ |
| Cümle öğelerinin sıralanışını, sıralanışa göre anlam değişikliğini kavrayıp cümleyi buna göre kurma | ✓ |
| Cümle türlerini öğrenebilme | ✓ |

Öğretim programında yer alan hedef/kazanımların çağdaş dil eğitimi anlayışlarının aksine dil bilgisi ağırlıklı olduğu görülmektedir. 6. sınıf Türkçe Ders Kitabı'nda da buna benzer şekilde dil bilgisi konularının yoğun bir şekilde yer bulduğunu fakat temel dil becerilerini kazandırmaya yönelik etkinlik ya da bilgilerin de son derece kısıtlı olduğu görülmektedir. Dil bilgisi konularının öğrencilere paket bilgiler şeklinde, hazır sunulması da dil eğitimi açısından geleneksel bir yaklaşım olarak değerlendirilebilir.

Tablo 6'ya göre; "Karşısındakinin sözünü kesmeden dinleyebilme," "Kelime hazinesini, genel kültürünü ve iç dünyasını zenginleştirip çeşitlendirecek yayın, film ve konferansları izleyebilme," "Sesli ve sessiz okuma hızını artırma ve tekniğini kusursuz duruma getirme," "Resmi yazışmaları öğrenme," "Günlük yaşantılarını selamlaşmaları ve özür ifadelerini her ortamda görgü kurallarına uygun bir şekilde dile getirebilme," "Düşünce, arzu ve isteklerini düzgün, belli bir süre içinde ve planlı bir şekilde anlatabilme," "Sesteş, anlamdaş, zıt anlamlı kelimeleri kullanabilme," "Ünlü uyumlarını kavrayıp uygulayabilme," kazanımlarının 6. sınıf Türkçe Ders Kitabı'nda karşılığı yoktur. "Dinlediklerinin ve izlediklerinin ana fikrini kavrayabilme," "Kitap sevgisini geliştirerek boş zamanlarını okuyarak değerlendirme alışkanlığı edinme," "Dizin, dipnot, sözlük, ansiklopedi ve diğer başvuru kaynaklarından yararlanma becerisini geliştirmek," "Okuduklarını muhteva açısından anlayabilme," "Seçilen bir parçayı tonlamayı ve vurguyu uygulayarak ve canlandırma ile okuyabilme," "Düzyazı veya şiirin oluşturulma planını çıkarabilme," "Okuduklarının şekil ve içerik özelliklerini kavrayabilme," "Yazım ve söz dizimi yanlış yapmadan yazabilme, noktalama işaretlerini yerinde kullanabilme," "Düşünce, arzu ve isteklerini düzgün, belli bir süre içinde ve planlı bir şekilde yazıya aktarabilme," "Anlamlarına göre cümle ve kelimeleri doğru vurgulayabilme," "Kelimelerin değişik anlamlarını kavrayabilme," "Kelime türlerini cümle içindeki anlam ve görevlerine göre tanıma ve kullanabilme," "Kelime yapısı ve türetme yollarını kavrayabilme," "Kelime ve ekleri anlayıp doğru yazabilme," "Noktalama işaretlerini doğru kullanabilme," "Eylem (fiil) kiplerini, birleşik zamanlarını, çatılarını, ek eylem, yardımcı eylem, birleşik eylem, eylemsileri kavrama ve doğru kullanabilme," "Cümle öğelerinin sıralanışını, sıralanışa göre anlam değişikliğini kavrayıp cümleyi buna göre

kurma," "Cümle türlerini öğrenebilme," kazanımlarını gerçekleştirmeye yönelik unsurlar 6. sınıf Türkçe Ders Kitabı'nda bulunmaktadır.

Bu bulgulara göre ders kitabı dinleme/ izleme ve konuşma alanı ile ilgili kazanımları gerçekleştirmek bakımından yetersiz kalmaktadır. Okuma, yazma ve dil bilgisi alanı kazanımlarının ise görece yeterli düzeyde kitapta yer aldığı görülmektedir.

6. sınıf Türkçe Ders Kitabı Metin Altı Sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Durumu

Tablo 7'de 6. sınıf Türkçe Ders Kitabı, metin altı sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre durumu görülmektedir.

Tablo 7. Metin Altı Sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Durumu

| | | <i>Bilgi Birikimi Boyutları</i> | | | | | | | | | | |
|---------------------------|----------------------|---------------------------------|----|----------------------|-----|------------------------|----|---------------------------|----|---------------|-------|----|
| | | | | <i>Olgusal Bilgi</i> | | <i>Kavramsal Bilgi</i> | | <i>Üst Bilişsel Bilgi</i> | | <i>Toplam</i> | | |
| | | f | % | f | % | f | % | f | % | f | % | |
| Bilişsel Alan Basamakları | Alt Düzey Basamaklar | 213 | 93 | Hatırlama | 95 | 41 | 21 | 9 | 23 | 10 | 149 | 65 |
| | | | | Anlama | 31 | 13 | 12 | 5 | 17 | 7 | 60 | 26 |
| | | | | Uygulama | 2 | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 | 4 | 1 |
| | Üst Düzey Basamaklar | 15 | 7 | Çözümleme | 3 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 4 | 1 |
| | | | | Değerlendirme | 5 | 2 | 2 | 0 | 4 | 1 | 11 | 4 |
| | | | | Yaratma | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | - | - |
| | Toplam | | | | 136 | 59 | 38 | 16 | 44 | 19 | Genel | |
| | | | | | | | | | | N | % | |
| | | | | | | | | | | 228 | 100 | |

Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (Ed.). (2001). *A taxonomy for learning, teaching and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Longman. Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2010). *Öğrenme öğretim ve değerlendirme ili ilgili bir sınıflama* (Kısaltılmış Basım). (D. A. Özçelik, Çev.) Ankara: Pegem Akademi.

Tablo 7'ye göre, 6. sınıf Türkçe Kitabı metin altı sorularının %93'ü bilişsel alanın alt düzey basamaklara denk gelmektedir. 6. sınıf Türkçe Kitabı metin altı sorularında %7 oranında üst düzey basamaklara denk gelen öğeler bulunmuştur. Bu da açıkça göstermektedir. 6. sınıf Türkçe Kitabı metin altı soruları üst düzey bilişsel becerilerin kazandırılması anlamında son derece yetersizdir.

6. sınıf Türkçe Kitabı metin altı sorularının %65'i hatırlama basamağındadır. %26 oranında öğrenin de anlama basamağında olduğu görülmektedir. Uygulama ve değerlendirme basamakları ise %1 oranındadır. Değerlendirme basamağında %4 öge tespit edilirken, yaratma basamağında hiçbir öge tespit edilmemiştir. Özellikle yaratma basamağında hiçbir öge bulunmaması dikkat çekicidir. Aynı şekilde değerlendirme ve çözümleme basamaklarında öğelerin de yetersiz olduğu görülmektedir.

Bilgi türleri açısından dağılıma bakıldığında, metin altı sorularında %59 oranında olgusal bilgiler, %16 oranında kavramsal bilgiler, %19 oranında üst bilişsel bilgiler olarak değerlendirilebilecek bilgilerin kullanıldığı görülmektedir. Olgusal bilgilerde yaşanan yığılma hemen göze çarpmaktadır. Bu tür bilgilerin daha katı, yoruma kapalı olduğu söylenebilir. Başka bir deyişle, çoğunlukla ezber yoluyla elde edilen bu bilgilerin, yaygınlaşması da daha çok nakil yoluyla olmaktadır. Ders kitabın hemen

hemen her metnin altında birkaç tane sözlükten, sözcük tanımı öğrenilmesi/ezberlenmesine dair yönerge, bu oranın artmasına etki etmiştir. Başka bir dikkat çekici nokta da işlemsel bilgiye hiç yer verilmemesidir. Metin altı soruları ya da alıştırmalarının işlevselliği açısından bunun bir sorun teşkil ettiği, dengesiz dağılımın daha da arttığı ifade edilebilir.

Tartışma

Türkçe Ders Kitabı'nda bulunan metin altı sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi açısından değerlendirildiği iki çalışmadan biri 2013, diğeri 2020 yılında yapılmıştır (Kuzu, 2013; Sallabaş ve Yılmaz, 2020). Sallabaş ve Yılmaz'ın (2020) ulaştığı sonuçlara göre, metin altı sorularının %32'si hatırlama basamağına, %35'i anlama basamağına, %11'i çözümlleme basamağına, %14'ü değerlendirme basamağına, %4'ü yaratma basamağına denk gelmektedir. Kuzu (2013) tarafından yapılan çalışmada ise 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı'ndaki metin altı soruların; %36'sı hatırlama, %39'u anlama düzeyine, %25'i de kalan düzeylere denk gelmektedir. Bu çalışmada yalnızca hatırlama ve anlama düzeyinin incelenmesi bakımından bir sınırlılık olsa da iki çalışmada da dağılım, hemen hemen aynıdır. Bu çalışmada ulaşılan sonuçlarla karşılaştırıldığında Kosova'da 6. sınıflarda kullanılan ders kitabında Türkiye'deki Türkçe ders kitaplarına kıyasla, hatırlama düzeyinde bir yığılma olduğu görülmektedir. Hatırlama düzeyi, en alt basamak olarak değerlendirildiğine göre, Kosova'da kullanılan 6. sınıf Türkçe Ders Kitabı'nın açıkça alt düzey becerilere odaklandığı, bunun da dengesiz bir dağılım yarattığı söylenebilir. Anlama basamağı oranlarında kitaplar birbirine benzemekte, üst düzey basamaklar olan çözümlleme, değerlendirme ve yaratma basamaklarında Kosova'da kullanılan ders kitabı yetersiz kalmaktadır. Aslan ve Atik (2018) tarafında yapılan bir çalışmada 2015 ve 2018 yılı İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı kazanımları, bu çalışmaya benzer şekilde Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre incelenmiştir. Buna göre, 2015 yılı kazanımları uygulama, anlama ve çözümlleme basamaklarına uygunken, 2017 programında ise kazanımların büyük çoğunluğunun alt düzeylerle ilgili olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

İlkokul 2, 3 ve 4. sınıf Türkçe ders ve çalışma kitaplarında yer alan etkinlikleri, Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre incelendiği bir araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin bilişsel beceri boyutunu oluşturan tüm basamaklar, çeşitli oranlarda dağılım göstermektedir. Bilgi boyutunu öğeler yoğunluğa göre sırasıyla; olgusal bilgi, kavramsal bilgi, işlemsel bilgi, üst bilişsel bilgidir (Ulum ve Taşkaya, 2019). Bu çalışmada olduğu gibi olgusal bilgilerde bir yoğunlaşma görülmektedir. Bu kitaplarda olduğu gibi genel olarak ders kitaplarında yer verilen etkinlikler ya da metin altı sorularının bilgi türleri açısından dengeli bir dağılım göstermesi gerektiği, bu noktada ifade edilmelidir.

Sonuç

6. sınıf Türkçe Ders Kitabı metin altı soruları ve hazırlık çalışmaları, öğretim programında belirtilen 26 kazanımdan 18 tanesini içermekte buna karşın 8 tanesine ilişkin herhangi bir içerik bulunmamaktadır. Bu durum kitabın ihtiyaçları cevap verebilmesi adına soru işaretleri yaratmaktadır. Kosova'da ortaokul seviyesinde basılmış iki adet kitap bulunmaktadır. Bunlar 6. ve 7. sınıf Türkçe ders kitaplarıdır. Öbür taraftan da 8. ve 9. sınıf kitaplarının basılmadığı görülmektedir (Eryılmaz ve Demir, 2020). Dolayısıyla eldeki kitapların kazanımların tamamını içermemesi, verimli bir Türkçe eğitimi yürütülmesi açısından olumsuz sonuçlar doğuracaktır.

6. sınıf Türkçe Kitabı metin altı sorularının %93'ü bilişsel alanın alt düzey basamaklarına, %7'si üst düzey basamaklara denk gelmektedir. Bu sonuçlara bakıldığında, metin altı soruların üst düzeyde bilişsel beceriler kazandırılması açısından yetersiz olduğu görülmektedir.

6. sınıf Türkçe Kitabı metin altı sorularının bilişsel süreçler boyutunda; %65'i hatırlama, %26'sının anlama %1'inin uygulama, %4'ünün değerlendirme basamağında olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yaratma basamağında öge tespit edilmemiştir. Bu dengesiz dağılım ve üst düzey becerilerdeki eksiklik ders kitabının bu anlamda işlevini yerine getirmediğini göstermektedir. 6. sınıf Türkçe Kitabı metin altı sorularının, bilgi türleri açısından dağılımına bakıldığında, %59 oranında olgusal bilgiler, %16 oranında kavramsal bilgiler, %19 oranında üst bilişsel bilgiler olarak değerlendirilebilecek bilgilerin kullanıldığı görülmektedir. Burada da dengesiz bir dağılım söz konusudur. Olgusal bilgilerin yoğunluğu göze çarpmaktadır. Bunun yanında işlemsel bilgi türünde hiçbir öge tespit edilmemiştir.

Çalışma sonuçları, eldeki verilere göre birçok sorunu ortaya koymaktadır. Fakat Kosova gibi bir ülkede Türkçe ders kitabı hazırlanması, basılması ile ilgili sorunları göz ardı etmek de mümkün değildir. Örneğin incelenen ders kitabında yazma etkinlikleri hemen hemen yoktur. 6. sınıf Türkçe ders kitabının ilk basımından 2020 yılına değin geçen 13 yılda, 2007 ve 2013 yıllarında, iki defa sınırlı sayıda olmak üzere basılmıştır. 6. sınıf kademesine geçen öğrenciler bu kitabı 1 yıl kullandıktan sonra, bir alt sınıfa devretmektedir. Bu durumda yıllarca el değiştirecek bir kitapta yazma etkinlikleri tasarlamak, kitap yazarı açısından da düşündürücü olmalıdır.

Ulaşılan sonuçlar temelinde Kosova'da Türkçe ders kitabı hazırlama sürecine dâhil olacak uzmanlar için bazı öneriler öne sürülebilir:

1. 6. sınıf Türkçe Ders Kitabı ve tasarlanacak/basılacak diğer ders kitaplarının mevcut Türkçe öğretim programının kazanımlarını tam olarak yansıtması gerekmektedir.

2. 6. sınıf Türkçe Ders Kitabı ve tasarlanacak/basılacak diğer ders kitaplarının, metin altı sorularının bilişsel alan basamaklarını dengeli bir şekilde yansıtması gerektiği göz önünde bulundurulmalıdır.
3. 6. sınıf Türkçe Ders Kitabı ve tasarlanacak/basılacak diğer ders kitaplarının, metin altı soruları çağın anlayışına uygun şekilde öğrenciyi daha katılımcı, araştırmacı olmaya yönelttiği tarzda olmalıdır. 6. sınıf Türkçe Ders Kitabı'nda metinlerden sonra 5N1K tekniğine göre sorular oluşturulmuştur. Farklı tarzlarda, öğrencilerin ilgilerini çekecek etkinlikler tasarlanması; görseller kullanılması, güncel gelişmelerle ilintiler kurulması bu noktada ihmal edilmiş fakat önemli hususlardır.

Kaynaklar

- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (Ed.). (2001). *A taxonomy for learning, teaching and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Longman.
- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2010). *Öğrenme öğretim ve değerlendirme ili ilgili bir sınıflama* (Kısaltılmış Basım). (D. A. Özçelik, Çev.) Ankara: Pegem Akademi.
- Aslan, M., & Atik, U. (2018). 2015 ve 2017 ilköğretim Türkçe dersi öğretim programı kazanımlarının revize edilmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 7(1), 528-547.
- Bloom, B. S. (Ed.) (1956). *Taxonomy of educational objectives. Vol. 1: Cognitive domain*. New York: McKay.
- Bümen, N. T. (2010). Program geliştirmede bir dönüm noktası: Yenilenmiş Bloom taksonomisi. *Eğitim ve Bilim*, 32(142), 3-14.
- Demir, N. (2014). *Dil, tarih, kültür ve edebiyat araştırmaları*. Ankara: Edge Akademi.
- Duman, A. (2003). Türk soylulara Türkiye Türkçesi öğretiminde metin seçimi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 13(1), 151-156.
- Eryılmaz, R. (2020). *Kosova'da Türkçe öğretimi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Eryılmaz, R., & Demir, N. (2020). Kosova'da yaşayan Türklerin ana dilde eğitiminde kullanılan 7. sınıf Türkçe ders kitabının biçim, içerik ve öğretim programına uygunluk açısından değerlendirilmesi. *Uluslararası Ders Kitapları ve Eğitim Materyalleri Dergisi*, 3(2), 353-370. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ijotem/issue/57627/755958> sayfasından erişilmiştir.
- Forehand, M. (2005). Bloom's taxonomy: Original and revised. <http://projects.coe.uga.edu/epltt/> sayfasından erişilmiştir.
- Kayadibi, N. (2017). *Makedonya'da ilköğretim okullarında Türkçe eğitimi 7. sınıf örneği*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

- Kelağa, A. İ. (2005). *Yunanistan'da (Batı Trakya'da) iki dilli eğitim veren azınlık okullarında Türkçe ve Yunanca eğitim gören öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Koro, B. (2013). 21. yüzyılın başlangıcında Kosova eğitim sistemi ve Türkçe eğitimi. *Balkan Türkoloji Araştırmaları Merkezi (BAL-TAM)*, 12(3), 355-369.
- Kosova Eğitim Bilim ve Teknoloji Bakanlığı (2003). *Alt Seviye Ortaöğretim Altıncı Sınıf Öğretim Plan ve Programı*. Priştine.
- Kosovo Agency of Statistics (2018). *Education statistics in Kosovo*. Priştine.
- Köğçe, D., Aydın, M., & Yıldız, C. (2009). Bloom taksonomisinin revizyonu: Genel bir bakış. *İlköğretim Online*, 8(3), 1-7.
- Krathwohl, D. R. (2002). A revision of Bloom's taxonomy: An overview. *Theory into Practice*, 41(4), 212-218.
- Kurt, B. (2017). *Gagauzya bölgesinde Türkiye Türkçesi öğretimi*. Ankara: Son Çağ.
- Kuzu, T. S. (2013). Türkçe ders kitaplarındaki metin altı sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisindeki hatırlama ve anlama bilişsel düzeyleri açısından incelenmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi / Journal of Social Sciences*, 37(1), 122-135.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. CA: Sage.
- Oran, M., & Karalı, M. A. (2019). Ortaokul 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabı değerlendirme sorunlarının Bloom taksonomisinde bilişsel alan basamaklarına göre incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(3), 88-104.
- Sallabaş, M. E., & Yılmaz, G. (2020). Türkçe ders kitabında bulunan metin altı sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(2), 586-596.
- Sönmez, V. (2015). *Program geliştirme öğretmen el kitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sülçevsi, İ., & Sülçevsi, N. (2007). *Türkçe 6*. Priştine: Albas.
- Şen, Ü. (2010). Yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının ana dili eğitimine yönelik Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde yapılan çalışma ve uygulamalar. *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks*, 2(3), 239-253.
- Tutkun, Ö. F., & Okay, S. (2012). Bloom'un yenilenmiş taksonomisi üzerine genel bir bakış. *Sakarya University Journal of Education*, 1(3), 14-22.
- Ulum, H., & Taşkaya, S. M. (2019). İlkokul 2, 3 ve 4. sınıf Türkçe ders ve çalışma kitaplarında yer alan etkinliklerin yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(1), 107-118.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yüksel, S. (2007). Bilişsel alan sınıflanmasında (Taksonomi) yeni gelişmeler ve sınıflamalar. *Journal of Turkish Educational Sciences*, 5(3), 479-509.

Extended Summary

Turkish education activities carried out in Kosovo should be evaluated within the field of Turkish education. An important element and the most important course material of the Turkish course is the Turkish course book. In the literature, there is no study examining the 6. grade Turkish Textbook used in Kosovo. The aim of this study is to examine the 6. grade Turkish Textbook used in Kosovo in terms of the educational program outcomes and cognitive domain levels. The results to be obtained will contribute to the preparation process of the textbook.

The research was designed as a case study from qualitative research methods. During the data collection process, document analysis method was used in the study. The documents reviewed were the Kosovo Lower Secondary Education Sixth Grade Plan and Program and the 6. grade Turkish Textbook. The Revised Bloom Taxonomy was used in the analysis of the data. The formula of Miles and Huberman (1994) was used to ensure reliability in the coding process made according to the revised Bloom Taxonomy.

According to the findings, 18 of the 26 acquisitions predicted in the curriculum exist in the textbook, while the remaining eight do not. This situation shows that the textbook cannot adequately reflect the gains of the curriculum. In the sub-text questions, the lower level cognitive process steps are emphasized, and the factual knowledge is concentrated among the types of knowledge. According to this, in the cognitive processes dimension of the 6th grade Turkish Book subtext questions; 65% is at the remembering level, 26% is at the understanding level, 1% is at the application level, and 4% is at the evaluation level. The intensity of remembering and comprehension levels shows that there is an unbalanced distribution. Considering the distribution of the 6th grade Turkish Book sub-text questions in terms of types of knowledge, it is seen that 59% of the knowledge is used as factual knowledge, 16% conceptual knowledge, and 19% metacognitive knowledge. Here, too, there is an uneven distribution. The density of factual knowledge stands out.

According to the literature data and the results obtained, the textbook is insufficient in terms of fulfilling the outcomes and in the balanced distribution of the cognitive domain steps. It is suggested in the context of the study to overcome these deficiencies in the book writing process and in new editions. Considering the results and the publications on the subject in the literature, some suggestions can be made for the experts who will be involved in the process of preparing Turkish textbooks in Kosovo:

1. 6. grade Turkish Textbook and other textbooks to be designed/published must fully reflect the achievements of the current Turkish curriculum.
2. It should be taken into consideration that the 6. grade Turkish Textbook and other textbooks to be designed/published should reflect the cognitive domain steps of the subtext questions in a balanced way.
3. 6th grade Turkish Textbook and other textbooks to be designed/published, should be in a style that encourages the student to be more participatory and researcher in accordance with the understanding of the age. After the texts in the 6. grade Turkish Textbook, questions were created according to the 5W1H technique. Designing activities in different styles to attract students' attention; using visuals and establishing connections with current developments are neglected but important issues at this point.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu alışmada giriş, kavramsal çerçeve, bulgular, sonuçlar ve tartışma blmlerinin yazılmasında iki yazarın da katkıları olmuştur. İkinci yazar özellikle yöntem bölümünde verilerin toplanması ve analizi ve bulguların ortaya çıkarılması aşamalarında katkı sağlamıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmacının araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar atışması yoktur.

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma doküman incelemesi yapılarak yürütüldüğünden etik kurul kararı gerektirmemektedir.



THE JOURNAL OF TURKISH EDUCATIONAL SCIENCES


TÜRK EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ

Lise Öğrencilerinin Dijital Bağımlılık ve Yaşam Doyumunun İncelenmesi

Investigation of High School Students' Digital Addiction and Life Satisfaction

Mesut Altınok

Yazar Bilgileri

Mesut Altınok 
Dr. Öğretmen, Özel Bilimkent
Okulları, Mersin,
altnokmesut@gmail.com

ÖZ

Bu çalışmada, 2019-2020 Eğitim Öğretim yılında Mersin ilinin Mezitli ilçesinde öğrenim gören lise öğrencilerinin dijital bağımlılık ve yaşam doyumu durumlarının cinsiyet, okul türü, sınıf düzeyi, kardeş sayısı, algılanan akademik başarı, kendilerine ait telefonun varlığı, evde bilgisayar olması, günlük bilgisayar kullanımı, aile gelir durumu, anne-baba eğitim durumu, günlük ders çalışma süresi, sosyal etkinliklere katılım, aile tutumu ve anne çalışma durumu değişkenlerine göre farklılaşp farklılaşmadığı incelenmiştir. Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre erkek öğrencilerin dijital bağımlılığı da yaşam doyumu da kız öğrencilere göre daha yüksektir. Sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerin dijital bağımlılık ve yaşam doyumu azalmaktadır. Bu durumun lise son sınıf öğrencilerinin yaşadıkları sınav kaygısından kaynaklandığı söylenebilir. Kardeş sayısının azlığı katılımcıları dijital ortama sürüklerken, kardeş sayısı fazla olanların ise oyun oynama konusunda geleneksel davranışlar sergilediği, dijital ortamlara ihtiyaç duymadığı söylenilebilir. Algılanan akademik başarı düzeyi arttıkça dijital bağımlılığın azaldığı ve yaşam doyumunun arttığı gözlemlenmektedir. Bunların dışında diğer demografik bilgiler ile ilgili elde edilen sonuçlar çalışmada yer almaktadır.

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler
Dijital Bağımlılık
Yaşam Doyumu
Lise Öğrencileri
Okul Türleri

Keywords

Digital Addiction
Life Satisfaction
High School Students
School Types

Makale Geçmişi

Geliş: 16.02.2020
Düzeltilme: 10.12.2020
Kabul: 16.01.2021

ABSTRACT

In this study, it was examined whether the digital addiction and life satisfaction of high school students studying in Mezitli district of Mersin in the 2019-2020 academic year differentiate according to the variables such as gender, school type, grade level, number of siblings, perceived academic success, presence of their own phone, having computer at home, daily computer use, family income, parents' education status, daily study time, participation in social activities, family attitude and mother working status. According to the results obtained from the study, both digital addiction and life satisfaction of male students are higher than female students. As the grade level increases, students' digital addiction and life satisfaction decrease. It can be said that this situation stems from the exam anxiety experienced by senior high school students. While the low number of siblings drags the participants into the digital environment, it can be said that those with a high number of siblings display traditional behaviors in playing games and do not need digital environments. It is observed that as the perceived academic achievement increases, digital addiction decreases and life satisfaction increases. Apart from these, the results obtained about other demographic information are included in the study.

Makale Türü

Araştırma

Önerilen Atıf

Altınok, M. (2021). Lise öğrencilerinin dijital bağımlılık ve yaşam doyumunun incelenmesi. *TEBD, 19(1)*, 262-291. <https://doi.org/10.37217/tebd.689774>

Giriş

Günümüzde bireylerin en önemli bağımlılıklarından birisi olarak değerlendirilen dijital bağımlılık, özellikle genç bireyler için büyük bir tehlike olabilmektedir. Bu bağlamda, dijital bağımlı gençlerin sayısı her geçen gün artmaktadır. Yapılan çalışmalarda, genç ve yetişkin bireylerin telefon kullanamadıkları, maillerinin kontrol edemedikleri ve sosyal medya hesaplarından paylaşım yapamadıkları günlerde kendilerini eksik ve rahatsız hissettiklerini belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır (Kaya, 2013; Laura ve Richard, 2004; Mossbarger, 2008).

Dijital medya araçlarının yaygınlaşması, bu araçları mesleki hayatlarında kullanması gerekli olan insanların üretimlerini çeşitlendirmesi ve kolaylaştırması açısından büyük öneme sahiptir. Bu nedenle dijital medya araçlarının gereksinimleri karşılama konusunda hızlı ve kolay erişilebilir olma avantajı söz konusudur (O'Reilly, 1996). Ancak bu araçlarının gerektiği kadar ve güvenli kullanım koşulları sağlanarak kullanılmamasının, özellikle çocukluk ve gençlik dönemindeki bireylerde başta fiziksel hastalıklar olmak üzere birçok sorunu beraberinde getirdiği ve iletişim ile birlikte sosyalleşme yoksunluğunu doğurduğu bilinmektedir (Scherer, 1997). Aşırı teknolojik cihaz kullanımı ile anksiyete, depresyon, sosyal izolasyon, düşük benlik saygısı, utangaçlık ve duygusal-sosyal beceri yetersizlikleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu yönünde kanıtlar mevcuttur (Morahan-Martin, 2005).

Dijital bağımlılık, birçok araştırmacı tarafından gençlere yönelik olarak şu şekilde ifade edilmektedir: dijital bağımlılık 24 saatlik biyolojik hayat yerine, bir anlamda zaman kavramını yok eden sanal hayatı yaşatmaktadır. Bu sebeple gençler artık geceleri sosyal medyada paylaşımda bulunabilmekte, tuvalette dahi SMS gönderebilmekte ya da yüz yüze sohbet sırasında dahi göz ucuyla telefonunu kontrol etmektedir (Kaltiala-Heino, Lintonen ve Rimpela, 2004). Dijital bağımlılık; dinamik bir hayat sürmesinin yerine, sürekli bir ekrana bağımlı olmayı gerektirmesinden dolayı tam tersine statik bir hayat sürdürülmesine yol açmaktadır. Bu yönüyle de hareketsiz bir hayat sürdürülmesinden dolayı birçok fiziksel rahatsızlığa sebep olabilmektedir (Kabakçı, Odabaşı ve Çoklar, 2008). Günümüzde davranışsal bağımlılık altında incelenen dijital bağımlılık kavramı bireyin bilgisayar, telefon, televizyon, tablet, sosyal medya vb. teknolojik aletler ve ortamlarla olan ilişkisini tanımlamak için kullanılmaktadır (Shaw ve Black, 2008; Young, 1998). Dijital araçlara olan aşinalık dijital bağımlılığı tetiklemektedir. 1980 sonrası dijital araçların yaygın olarak kullanıldığı dönemde doğan ve bu araçları etkin olarak kullananlar "dijital yerliler", daha önce doğan ancak dijital araçları etkin olarak kullananlar ise "dijital göçmenler" olarak adlandırılmaktadır (Prensky, 2001). Dijital yerliler teknolojinin içine doğduklarından dijital göçmenlere göre dijital araç-gereçlere ilişkin tutum, davranış, bağımlılık, bağımlılık düzeyi vb. konularda farklılık gösterdiği belirlenmiştir (Eşgi, 2013). Dijital araçlara yönelik bağımlılık türleri: televizyon, bilgisayar, tablet, telefon gibi araçlara; internet, facebook, sosyal medya, sanal alışveriş gibi ortamlara yönelik olmak üzere iki alt kategoride ele

alınmaktadır (Shaw ve Black, 2008). İnternet bağımlılığı, dijital bağımlılıklar içinde ilk olarak tanımlanan ve kriterleri belirlenen bağımlılık türüdür (Young, 1998) ve bireyleri hem fiziksel hem de psikolojik olarak etkiler. Dijital bağımlılıklar arasında son zamanlarda dikkat çeken ve endişe uyandıran bağımlılık ise oyun bağımlılığıdır. Özellikle dijital yerliler sanal ortamlarda gereğinden fazla zaman geçirmekte ve hem fiziksel hem de psikolojik olarak olumsuz yönde etkilenmektedir.

Genç yetişkinlerde sosyal platformların kullanımı arttıkça yalnızlığın azaldığı, yaşam doyumu ve mutluluğun arttığı görülmektedir. Bu süreçte kişi diğer bireyleri yeni haberler ve sosyal destek aldığı “arkadaş” olarak tanımlamaktadır (Pittman ve Reich, 2016). Birey dijital bağımlılık sayesinde yaşam doyumunu arttırmayı amaçlamaktadır.

Yaşam doyumu, bir bireyin kendi belirlediği kriterlere uygun bir biçimde bireyin tüm yaşamını pozitif değerlendirmesi olarak tanımlanmaktadır. Yaşam doyumu kavramı ilk kez Neugarten, Havinghurst ve Tobin tarafından “Kişinin beklentisiyle, elinde olanların karşılaştırılmasıyla elde edilen durum ya da sonuç” olarak tanımlanmıştır (aktaran Köker, 1991). Diener ise yaşam doyumunu; “Bireyin genel memnuniyeti ve hayata ilişkin olumlu değerlendirmeleri ve bilişsel değerlendirmelerinin toplamı” olarak tanımlamıştır (aktaran Vara, 1999). Yaşam doyumu genel olarak kişinin kendi yaşamından duyduğu memnuniyeti, olumlu duygunun olumsuz duygudan daha fazla olmasını ve iş yaşamı dışındaki duygusal tepkisi olarak ifade edilebilir (Özdevecioğlu, 2003; Telef, 2011; Telman ve Ünsal, 2004).

Bu çalışma, Mersin Mezitli ilçe milli eğitim müdürlüğü desteği ile teknolojinin çok geliştiği bir dönemde doğan dijital yerli lise öğrencilerinde çeşitli demografik değişkenler kullanılarak dijital bağımlılık ve yaşam doyum düzeylerini belirleme ve bu çalışmadan elde edilecek sonuçlar doğrultusunda lise öğrencilerini çeşitli seminer ve webinarlar ile bilgilendirme amacı ile yapılmıştır.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki hipotezler ortaya çıkmıştır:

Hipotez 1: “Lise öğrencilerinin dijital bağımlılık ve yaşam doyumu düzeylerinin” değerlendirildiği ifadelerle ilişkin görüşleri cinsiyetlerine göre farklılık göstermektedir.

Hipotez 2: “Lise öğrencilerinin dijital bağımlılık ve yaşam doyumu düzeylerinin” değerlendirildiği ifadelerle ilişkin görüşleri okul türlerine göre farklılık göstermektedir.

Hipotez 3: “Lise öğrencilerinin dijital bağımlılık ve yaşam doyumu düzeylerinin” değerlendirildiği ifadelerle ilişkin görüşleri sınıf düzeylerine göre farklılık göstermektedir.

Hipotez 4: “Lise öğrencilerinin dijital bağımlılık düzeylerinin” değerlendirildiği ifadelerle ilişkin görüşleri kardeş sayılarına göre farklılık göstermektedir.

Hipotez 5: “Lise öğrencilerinin dijital bağımlılık ve yaşam doyumu düzeylerinin” değerlendirildiği ifadelerle ilişkin görüşleri algılanan akademik başarılarına göre farklılık göstermektedir.

Hipotez 6: “Lise öğrencilerinin dijital bağımlılık ve yaşam doyumu düzeylerinin” değerlendirildiği ifadelerle ilişkin görüşleri kendilerine ait telefon ve bilgisayar olup olmasına göre farklılık göstermektedir.

Hipotez 7: “Lise öğrencilerinin dijital bağımlılık ve yaşam doyumu düzeylerinin” değerlendirildiği ifadelerle ilişkin görüşleri aile gelirlerine göre farklılık göstermektedir.

Hipotez 8: “Lise öğrencilerinin dijital bağımlılık ve yaşam doyumu düzeylerinin” değerlendirildiği ifadelerle ilişkin görüşleri anne-baba eğitim durumlarına göre farklılık göstermektedir.

Hipotez 9: “Lise öğrencilerinin dijital bağımlılık ve yaşam doyumu düzeylerinin” değerlendirildiği ifadelerle ilişkin görüşleri günlük ders çalışma saatlerine göre farklılık göstermektedir.

Hipotez 10: “Lise öğrencilerinin dijital bağımlılık ve yaşam doyumu düzeylerinin” değerlendirildiği ifadelerle ilişkin görüşleri sosyal etkinliklere katılımlarına göre farklılık göstermektedir.

Hipotez 11: “Lise öğrencilerinin dijital bağımlılık ve yaşam doyumu düzeylerinin” değerlendirildiği ifadelerle ilişkin görüşleri aile tutumlarına göre farklılık göstermektedir.

Hipotez 12: “Lise öğrencilerinin dijital bağımlılık ve yaşam doyumu düzeylerinin” değerlendirildiği ifadelerle ilişkin görüşleri anne çalışma durumlarına göre farklılık göstermemektedir.

Yöntem

Bu bölümde; araştırma modeli, araştırma grubu, veri toplama aracı ve veri analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada lise öğrencilerinin dijital bağımlılık ve yaşam doyumlarının; cinsiyet, okul türü, sınıf düzeyi, kardeş sayısı, algılanan akademik başarı, kendilerine ait telefonun varlığı, evde bilgisayar olması, günlük bilgisayar kullanımı, aile gelir durumu, anne-baba eğitim durumu, günlük ders çalışma süresi, sosyal etkinliklere katılım, aile tutumu ve anne çalışma durumu değişkenleri ile incelenmesi araştırılmıştır. Araştırmanın bağımlı değişkenleri, dijital bağımlılık ve yaşam doyumdur. Araştırmanın bağımsız değişkenleri ise; cinsiyet, okul türü, sınıf düzeyi, kardeş sayısı, algılanan akademik başarı, kendilerine ait telefonun varlığı, evde bilgisayar olması, günlük bilgisayar kullanımı,

aile gelir durumu, anne-baba eğitim durumu, günlük ders çalışma süresi, sosyal etkinliklere katılım, aile tutumu ve anne çalışma durumudur.

Çalışma Grubu

Mersin Mezitli Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan resmi verilere göre ilçede toplam 9846 lise öğrencisi eğitim görmektedir. Araştırmada Mersin Mezitli İlçe Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan izinlerle ilçedeki 9846 lise öğrencisinden gönüllülük esas alınarak 967 öğrenci ile çalışılmıştır (Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2014).

Araştırma kapsamında, 2019-2020 Eğitim-Öğretim yılı Güz döneminde Mersin ilinin Mezitli ilçesinde Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı olarak faaliyet gösteren ve farklı okul türlerinde 9. sınıf, 10. sınıf, 11. sınıf ve 12. sınıfta eğitim gören 967 öğrenciye ulaşılabilmektedir. Bu öğrencilerin 384'ü (%39.7) Anadolu Lisesi, 155'i (%16) İmam Hatip Lisesi, 318'i (%32.9) Meslek Lisesi, 110'u (%11.4) Özel Anadolu Lisesi öğrencisidir. Bu öğrencilerin 546'sı (%56.5) kız, 421'i (%43.5) erkektir. Bu öğrencilerin 940'ı Dijital Bağımlılık Ölçeğini, 961'i Yaşam Doyumu Ölçeğini analizlere uygun olarak doldurmuştur.

Veri Toplama Araçları

Kişisel Bilgi Formu:

Kişisel Bilgi Formu öğrencilerin cinsiyet, okul türü, sınıf, kardeş sayısı, akademik başarı, kendilerine ait telefon olma durumu, evlerinde bilgisayar olma durumu, bilgisayar başında geçirilen günlük süre, aile gelir durumu, anne-baba eğitim durumu, günlük ders çalışma saati, spor, müzik, resim vb. etkinliklere katılma durumu, algılanan aile tutumu ve anne çalışma durumu bilgilerini içeren araştırmacı tarafından geliştirilen bir formdur.

Dijital Bağımlılık Ölçeği:

Lise öğrencilerinin dijital bağımlılıklarını belirlemek için; Arslan, Kırık, Karaman ve Çetinkaya (2015) tarafından geliştirilen ve "Lise ve Üniversite Öğrencilerinde Dijital Bağımlılık" başlıklı çalışmada kullanılan "Dijital Bağımlılık Ölçeği" kullanılmıştır. Arslan vd. (2015) Dijital Bağımlılık Ölçeği'nin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısını 0,89 olarak belirlemişlerdir. Dijital Bağımlılık Ölçeği, beşli likert ölçeği temelinde geliştirilmiştir. Beşli ölçekteki ifadelerin puanlaması; "1: Kesinlikle Katılmıyorum", "2: Katılmıyorum", "3: Kararsızım", "4: Katılıyorum", "5: Kesinlikle Katılıyorum" şeklinde yapılmıştır. Bu çalışmada ölçeğin Cronbach Alpha değeri 0.902, oyun alt boyutunda 0.818, sosyal madde alt boyutunda 0.887 ve sosyal hayata etkisi alt boyutu için 0.85 olarak bulunmuştur.

Yaşam Doyumu Ölçeği:

Öğrencilerin yaşam doyumunu belirlemek için Diener, Emmons, Larsen ve Griffin (1985) tarafından geliştirilmiş, Türkçe geçerlilik ve güvenirlik çalışması Köker (1991) tarafından yapılmış

“Yaşam Doyumu Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek yedili likert tipindedir. Yedili likert tipindeki ölçekteki ifadelerin puanlaması; “1: Kesinlikle Katılmıyorum”, “2: Katılmıyorum”, “3: Kısmen Katılmıyorum”, “4: Kararsızım”, “5: Kısmen Katılıyorum”, “6: Katılıyorum” ve “7: Kesinlikle Katılıyorum” şeklinde yapılmıştır. Köker (1991) ölçeğin tutarlılık katsayısını 0,85 olarak elde etmiştir. Çalışmada Yaşam Doyumu Ölçeği’nin Cronbach Alpha katsayısı 0,832 olarak bulunmuştur.

Verilerin Analizi

Verilerin toplanması aşamasından önce araştırmacı tarafından gerekli izinler Mersin Mezitli İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü’nden alınmış ve sonrasında araştırmacı tarafından araştırma grubunda yer alan öğrencilere gerekli açıklamalar yapıldıktan sonra gönüllülük esasına dayalı olarak anketlerin uygulanması ile veriler elde edilmiştir. Elde edilen veriler SPSS paket programında değerlendirilmiştir. Puanların normal dağılıp dağılmadığını kontrol etmek amacı ile Kolmogorov-Smirnov testi uygulanmış ve verilerin normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Öğrencilerin dijital bağımlılık düzeylerinin cinsiyet, vb. değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için bağımsız gruplar t-testi; sınıf düzeyi, vb. değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için ise tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Tüm analizlerde anlamlılık düzeyi $\alpha=0.05$ alınmıştır. Yapılan testlerde gruplardaki alt boyutlarda öğrenci sayıları aynı olmadığı için homojenlik sağlanmaz. Bu sebepten dolayı Post-hoc testlerden Games-Howell ve Bonferroni testleri kullanılmıştır (Kayri, 2009).

Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde, lise öğrencilerinin dijital bağımlılık ve yaşam doyumu düzeyleri, dijital bağımlılık ve yaşam doyumunun cinsiyet, okul türü, sınıf, kardeş sayısı, algılanan akademik başarı, kendisine ait telefonunun varlığı, evinde bilgisayarının varlığı, günde kaç saat ders çalıştığı, ailenin gelir durumu, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, günlük ders çalışma saati, düzenli olarak herhangi bir spor, müzik, resim vb. etkinliğine katılım, algılanan aile tutumu ve annenin çalışma durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

Öğrencilerin dijital bağımlılık ve yaşam doyumu özet istatistikleri ve yaşam doyumu düzeyleri sırasıyla Tablo 1 ve Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 1. Öğrencilerin Dijital Bağımlılık Ölçeği ve Yaşam Doyumu Ölçeğine İlişki Özet İstatistikleri

| | <i>n</i> | <i>Minimum</i> | <i>Maksimum</i> | <i>Ortalama</i> | <i>Std. Sapma</i> |
|---------------------------|----------|----------------|-----------------|-----------------|-------------------|
| Dijital Bağımlılık Toplam | 940 | 29.00 | 136.00 | 74.3883 | 20.31224 |
| Oyun Boyutu | 940 | 11.00 | 54.00 | 24.6319 | 8.64140 |
| Sosyal Medya Boyutu | 940 | 12.00 | 60.00 | 35.4383 | 11.15261 |
| Günlük Hayata Etki Boyutu | 940 | 6.00 | 30.00 | 14.3181 | 6.05019 |
| Yaşam Doyumu | 961 | 5.00 | 35.00 | 20.1748 | 7.64694 |

Öğrencilerin dijital bağımlılık ortalaması 74.3883, olup en çok bağımlılık sosyal medya boyutundadır. Ayrıca öğrencilerin yaşam doyumu ortalaması ise 20.1748'dir.

Tablo 2. Yaşam Doymu Düzeyi

| Düzy | Frekans | Yüzde |
|-------------|---------|-------|
| Düşük | 473 | 48.9 |
| Yüksek | 488 | 50.5 |
| Belirtmeyen | 6 | 0.6 |
| Toplam | 961 | 100 |

Lise öğrencilerinin %48.9'unun yaşam doyumu düzeyi düşük, %50.5'inin yaşam doyumu yüksektir.

Cinsiyete Göre Lise Öğrencilerinin Dijital Bağımlılık ve Yaşam Doymu

Öğrencilerin cinsiyete göre dijital bağımlılık ve yaşam doyumu puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olup olmadığını belirleyebilmek için uygulanan bağımsız t-testi sonuçları Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3. Cinsiyete Göre Dijital Bağımlılık ve Yaşam Doymu Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları

| | Cinsiyet | n | Ortalama | ss | t | p |
|------------------------------|----------|-----|----------|-------|--------|--------|
| Dijital Bağımlılık Toplam | Kız | 530 | 73.25 | 20.96 | -1.948 | 0.052 |
| | Erkek | 410 | 75.85 | 19.37 | | |
| Oyun Boyutu | Kız | 530 | 22.78 | 8.39 | -7.694 | 0.000* |
| | Erkek | 410 | 27.02 | 8.38 | | |
| Sosyal Medya Boyutu | Kız | 530 | 36.02 | 11.80 | 1.856 | 0.064 |
| | Erkek | 410 | 34.69 | 10.22 | | |
| Günlük Hayata Etki Boyutu | Kız | 530 | 14.45 | 6.18 | 0.776 | 0.438 |
| | Erkek | 410 | 14.14 | 5.88 | | |
| Yaşam Doymu | Kız | 542 | 19.46 | 7.74 | -3.298 | 0.001* |
| | Erkek | 419 | 21.10 | 7.44 | | |

Dijital bağımlılık ölçeği toplam ve oyun boyutu puan ortalaması erkeklerin daha yüksektir. Oyun boyutunda ortalamalar arasındaki farklılık istatistiksel olarak da anlamlı bulunmuştur ($p < 0.05$). Buna göre erkeklerin oyun boyutunda kızlardan daha çok dijital bağımlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Erkek öğrencilerin yaşam doyumu ortalaması kızlara göre daha yüksektir, ortalamalar arasında istatistiksel olarak pozitif yönde anlamlı farklılık bulunmuştur.

Okul Türüne Göre Lise Öğrencilerinin Dijital Bağımlılık ve Yaşam Doymu

Öğrencilerin okul türüne göre, dijital bağımlılık ve yaşam doyumu ortalamalarının farklılaşp farklılaşmadığını değerlendirmek üzere ANOVA uygulanmış ve sonuçlar Tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 4. Okul Türüne Göre Dijital Bağımlılık ve Yaşam Doymu ANOVA Sonuçları

| | Gruplar | n | Ortalama | ss | F | p | Anlamlı Fark |
|---------------------------------|------------------------|-----|----------|-------|-------|-------|--------------|
| Dijital Bağımlılık Toplam | Anadolu Lisesi | 374 | 75.33 | 18.17 | 1.418 | 0.236 | ----- |
| | İmam Hatip | 146 | 71.55 | 20.35 | | | |
| | Lisesi | | | | | | |
| | Meslek Lisesi | 312 | 74.09 | 23.19 | | | |
| | Özel Anadolu Lisesi | 108 | 75.81 | 18.12 | | | |

| | | | | | | | |
|---------------------------|---------------------|-----|-------|-------|-------|--------|-----------------|
| Oyun Boyutu | Anadolu Lisesi | 374 | 25.10 | 8.43 | 0.635 | 0.593 | ----- |
| | İmam Hatip Lisesi | 146 | 24.37 | 8.97 | | | |
| | Meslek Lisesi | 312 | 24.23 | 9.02 | | | |
| | Özel Anadolu Lisesi | 108 | 24.52 | 7.78 | | | |
| Sosyal Medya Boyutu | Anadolu Lisesi | 374 | 36.59 | 9.59 | 5.135 | 0.002* | Anadolu L. > |
| | İmam Hatip Lisesi | 146 | 32.68 | 11.41 | | | İmam Hatip L. |
| | Meslek Lisesi | 312 | 34.88 | 12.81 | | | İmam Hatip L. < |
| | Özel Anadolu Lisesi | 108 | 36.79 | 10.01 | | | Özel Anadolu L. |
| Günlük Hayata Etki Boyutu | Anadolu Lisesi | 374 | 13.65 | 5.45 | 2.842 | 0.037* | Anadolu L. < |
| | İmam Hatip Lisesi | 146 | 14.50 | 6.65 | | | Meslek L. |
| | Meslek Lisesi | 312 | 14.97 | 6.40 | | | |
| | Özel Anadolu Lisesi | 108 | 14.51 | 6.00 | | | |
| Yaşam Doymu | Anadolu Lisesi | 382 | 21.38 | 7.21 | 9.238 | 0.000* | Anadolu L. > |
| | İmam Hatip Lisesi | 154 | 18.71 | 7.79 | | | İmam Hatip L. |
| | Meslek Lisesi | 316 | 18.94 | 8.05 | | | Anadolu L. > |
| | Özel Anadolu Lisesi | 109 | 21.59 | 6.82 | | | Meslek L. |
| | | | | | | | Özel Anadolu L. |
| | | | | | | | >İmam Hatip L. |

Tablo 4 incelendiğinde okul türüne göre sosyal medya ($F_{3-936}=5.135$, $p<0,05$) ve günlük hayata etki ($F_{3-936}=5.135$, $p<0,05$) alt boyut puan ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Gruplar arasında gözlenen bu farkın kaynağını belirlemek için verilere post-hoc testlerden Games-Howell uygulanmıştır (Field, 2013). Games-Howell testi sonucuna göre sosyal medya alt boyutunda Anadolu Lisesi öğrencilerin puan ortalamaları İmam Hatip Lisesi öğrencilerden, Özel Anadolu Lisesi öğrencilerinin puan ortalaması İmam Hatip Lisesi öğrencilerinden anlamlı düzeyde daha yüksektir. Günlük hayata etki alt boyutunda Meslek Lisesi öğrencilerinin puan ortalaması Anadolu Lisesi öğrencilerinden anlamlı düzeyde daha yüksektir.

Öğrencilerin okul türüne göre yaşam doyumu ($F_{3-957}=9.238$, $p<0,05$) puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur. Gruplar arasında gözlenen bu farkın kaynağını belirlemek için verilere post-hoc testlerden Games-Howell uygulanmıştır. Test sonucuna göre Anadolu Lisesinde okuyan öğrencilerin yaşam doyumu İmam Hatip Lisesi ve Meslek Lisesinde okuyan öğrencilerin yaşam doyumundan anlamlı düzeyde daha yüksek, Özel Anadolu Lisesinde okuyan öğrencilerin yaşam doyumu İmam Hatip Lisesi ve Meslek Lisesinde okuyarlardan anlamlı düzeyde daha yüksektir. Burda Anadolu Lisesi, Özel Anadolu Lisesi ve İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin dijital bağımlılığı ile yaşam doyumu arasında pozitif yönlü farklılık tespit edilmiştir.

Sınıf Düzeyine Göre Lise Öğrencilerinin Dijital Bağımlılık ve Yaşam Doyumu

Öğrencilerin sınıf düzeyine göre, dijital bağımlılık ve yaşam doyumu puanlarının farklılaşp farklılaşmadığını değerlendirmek üzere ANOVA uygulanmış ve sonuçlar Tablo 5'de verilmiştir.

Tablo 5. Sınıf Düzeyine Göre Dijital Bağımlılık ve Yaşam Doyumunu ANOVA Sonuçları

| | <i>Gruplar</i> | <i>n</i> | <i>Ortalama</i> | <i>ss</i> | <i>F</i> | <i>p</i> | <i>Anlamlı Fark</i> |
|------------|----------------|----------|-----------------|-----------|----------|----------|---------------------|
| Dijital | 9 | 371 | 74.13 | 18.96 | 1.596 | 0.189 | ----- |
| Bağımlılık | 10 | 200 | 75.52 | 21.94 | | | |
| Toplam | 11 | 221 | 75.76 | 20.10 | | | |
| | 12 | 148 | 71.45 | 21.44 | | | |
| Oyun | 9 | 371 | 25.16 | 7.87 | 3.228 | 0.022* | 12<9 |
| Boyutu | 10 | 200 | 25.52 | 9.42 | | | 12<10 |
| | 11 | 221 | 23.99 | 8.97 | | | |
| | 12 | 148 | 23.06 | 8.68 | | | |
| Sosyal | 9 | 371 | 35.05 | 10.47 | 1.396 | 0.243 | ----- |
| Medya | 10 | 200 | 35.61 | 11.72 | | | |
| Boyutu | 11 | 221 | 36.62 | 11.19 | | | |
| | 12 | 148 | 34.43 | 11.92 | | | |
| Günlük | 9 | 371 | 13.92 | 5.56 | 2.120 | 0.096 | ----- |
| Hayata | 10 | 200 | 14.39 | 6.16 | | | |
| Etki | 11 | 221 | 15.15 | 6.46 | | | |
| Boyutu | 12 | 148 | 13.97 | 6.38 | | | |
| Yaşam | 9 | 376 | 21.58 | 7.40 | 13.019 | 0.000* | 9>11 |
| Doymu | 10 | 209 | 20.70 | 7.63 | | | 9>12 |
| | 11 | 227 | 17.73 | 7.78 | | | 10>11 |
| | 12 | 149 | 19.62 | 7.18 | | | |

Tablo 5 incelendiğinde sınıf düzeyine göre oyun alt boyut puan ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Gruplar arasındaki bu farkın kaynağını belirlemek için verilere post-hoc testlerden Games-Howell uygulanmıştır. Games-Howell testi sonucuna göre oyun ($F_{3-936}=3.228$, $p<0.5$) alt boyutunda 12. sınıf öğrencilerin puan ortalamaları 9. sınıf ve 10. sınıf öğrencilerin puan ortalamalarından anlamlı düzeyde daha düşüktür.

Öğrencilerin sınıf düzeyine göre yaşam doymu ($F_{3-957}=13.019$, $p<0.05$) puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur. Gruplar arasında gözlenen bu farkın kaynağını belirlemek için verilere post-hoc testlerden daha güçlü sonuçlar verdiği için Bonferroni uygulanmıştır (Kayri, 2009). Test sonucuna göre 9. sınıf öğrencilerin yaşam doymu 11. sınıf ve 12. sınıf öğrencilerin yaşam doymundan anlamlı düzeyde daha yüksektir, 10. sınıf öğrencilerin yaşam doymu 11. sınıf öğrencilerin yaşam doymundan anlamlı düzeyde daha yüksektir. Sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerin dijital bağımlılık oyun boyutu ve yaşam doymu azalmaktadır. Buradan 12. sınıf öğrencilerinin yaşadıkları sınav kaygısından dolayı hem dijital bağımlılıklarının hem de yaşam doymularının azaldığı yorumu yapılabilir.

Kardeş Sayısına Göre Lise Öğrencilerinin Dijital Bağımlılık ve Yaşam Doymu

Öğrencilerin kardeş sayısına göre, dijital bağımlılık ve yaşam doymu ölçeğinden aldıkları puanların farklılaşıp farklılaşmadığını değerlendirmek üzere ANOVA uygulanmış ve sonuçlar Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Kardeş Sayısına Göre Dijital Bağımlılık ve Yaşam Doyumu ANOVA Sonuçları

| <i>I</i> | <i>Gruplar</i> | <i>n</i> | <i>Ortalama</i> | <i>ss</i> | <i>F</i> | <i>p</i> | <i>Anlamlı Fark</i> |
|---------------------------|----------------|----------|-----------------|-----------|----------|----------|---------------------|
| Dijital Bağımlılık Toplam | 1 | 96 | 79.77 | 18.84 | 2.936 | 0.008* | 1>4 1>7+ |
| | 2 | 350 | 74.39 | 18.61 | | | |
| | 3 | 248 | 75.25 | 21.97 | | | |
| | 4 | 134 | 71.38 | 21.31 | | | |
| | 5 | 64 | 73.13 | 19.85 | | | |
| | 6 | 24 | 75.00 | 22.53 | | | |
| | 7+ | 24 | 63.42 | 20.39 | | | |
| Oyun Boyutu | 1 | 96 | 27.04 | 8.36 | 2.891 | 0.008* | 1>7+ |
| | 2 | 350 | 24.56 | 8.37 | | | |
| | 3 | 248 | 24.50 | 8.95 | | | |
| | 4 | 134 | 24.20 | 8.58 | | | |
| | 5 | 64 | 23.91 | 8.45 | | | |
| | 6 | 24 | 26.63 | 10.05 | | | |
| | 7+ | 24 | 19.79 | 7.59 | | | |
| Sosyal Medya Boyutu | 1 | 96 | 38.57 | 10.25 | 5.007 | 0.000* | 1>4 1>5 1>7+ |
| | 2 | 350 | 36.02 | 10.15 | | | |
| | 3 | 248 | 36.27 | 11.69 | | | |
| | 4 | 134 | 32.70 | 11.77 | | | |
| | 5 | 64 | 33.30 | 11.09 | | | |
| | 6 | 24 | 33.33 | 13.01 | | | |
| | 7+ | 24 | 28.96 | 12.14 | | | |
| Günlük Hayata Etki Boyutu | 1 | 96 | 14.16 | 5.70 | 1.286 | 0.261 | ----- |
| | 2 | 350 | 13.81 | 5.79 | | | |
| | 3 | 248 | 14.49 | 6.27 | | | |
| | 4 | 134 | 14.48 | 5.95 | | | |
| | 5 | 64 | 15.92 | 6.34 | | | |
| | 6 | 24 | 15.04 | 5.98 | | | |
| | 7+ | 24 | 14.67 | 8.11 | | | |
| Yaşam Doyumu | 1 | 101 | 20.79 | 7.55 | 1.860 | 0.085 | ----- |
| | 2 | 356 | 21.03 | 7.49 | | | |
| | 3 | 253 | 19.63 | 7.67 | | | |
| | 4 | 136 | 19.75 | 7.35 | | | |
| | 5 | 65 | 18.80 | 8.10 | | | |
| | 6 | 26 | 18.35 | 6.64 | | | |
| | 7+ | 24 | 18.83 | 10.30 | | | |

Tablo 6 incelendiğinde kardeş sayısına göre oyun ($F_{3-936}=2.891$, $p<0.05$) alt boyutu puan ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Gruplar arasında gözlenen bu farkın kaynağını belirlemek için verilere post-hoc testlerden Bonferroni uygulanmıştır. Bonferroni testi sonucuna göre oyun alt boyutunda bir kardeşi olan öğrencilerin puan ortalamaları 7+ kardeşi olan öğrencilerinden anlamlı düzeyde daha yüksektir.

Öğrencilerin kardeş sayısına göre dijital bağımlılık toplam ($F_{3-936}=2.936$, $p<0.05$) ve sosyal medya ($F_{3-936}=5.007$, $p<0.05$) alt boyutu puan ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Gruplar arasında gözlenen bu farkın kaynağını belirlemek için verilere post-hoc testlerden Games-Howell uygulanmıştır. Games-Howell testi sonucuna göre dijital bağımlılık toplamda bir kardeşi olan öğrencilerin puan ortalamaları dört ve 7+ kardeşi olan öğrencilerden anlamlı düzeyde daha yüksek; sosyal medya alt boyutunda bir kardeşi olan öğrencilerin puan

ortalamaları dört, beş ve 7+ kardeşi olan öğrencilerden anlamlı düzeyde daha yüksektir. Buradan, kardeş sayısının azlığı katılımcıları dijital ortama sürüklerken, kardeş sayısı fazla olanların ise oyun oynama konusunda geleneksel davranışlar sergilediği, dijital ortamlara ihtiyaç duymadığı söylenilebilir.

Algılanan Akademik Başarıya Göre Lise Öğrencilerinin Dijital Bağımlılık ve Yaşam Doyumu

Öğrencilerin algıladıkları akademik başarılarına göre, dijital bağımlılık ve yaşam doyumu ölçeğinden aldıkları puanların farklılaşıp farklılaşmadığını değerlendirmek üzere ANOVA uygulanmış ve sonuçlar Tablo 7’de verilmiştir. 967 lise öğrencisinin 16’sı algıladıkları akademik başarıyı belirtmemişlerdir.

Tablo 7. Akademik Başarıya Göre Dijital Bağımlılık ve Yaşam Doyumu ANOVA Sonuçları

| | <i>Gruplar</i> | <i>n</i> | <i>Ortalama</i> | <i>ss</i> | <i>F</i> | <i>p</i> | <i>Anlamlı Fark</i> |
|---------------------------|----------------|----------|-----------------|-----------|----------|----------|---|
| Dijital Bağımlılık | Başarılı | 356 | 71.78 | 18.79 | 6.136 | 0.002* | Başarılı<Orta Başarılı<Başarısız |
| | Orta | 548 | 75.79 | 20.99 | | | |
| | Başarısız | 23 | 82.48 | 22.42 | | | |
| Oyun Boyutu | Başarılı | 356 | 24.02 | 8.29 | 1.763 | 0.172 | ----- |
| | Orta | 348 | 25.02 | 8.78 | | | |
| | Başarısız | 23 | 26.04 | 10.06 | | | |
| Sosyal Medya Boyutu | Başarılı | 356 | 34.62 | 10.41 | 2.331 | 0.098 | ----- |
| | Orta | 548 | 35.86 | 11.55 | | | |
| | Başarısız | 23 | 38.65 | 11.07 | | | |
| Günlük Hayata Etki Boyutu | Başarılı | 356 | 13.14 | 5.46 | 13.481 | 0.000* | Başarılı<Orta Başarılı<Başarısız |
| | Orta | 548 | 14.91 | 6.20 | | | |
| | Başarısız | 23 | 17.78 | 7.65 | | | |
| Yaşam Doyumu | Başarılı | 363 | 21.95 | 7.43 | 21.357 | 0.000* | Başarılı>Orta Orta>Başarısız Başarılı>Başarısız |
| | Orta | 556 | 19.33 | 7.54 | | | |
| | Başarısız | 26 | 14.38 | 7.75 | | | |

Tablo 7 incelendiğinde akademik başarıya göre dijital bağımlılık toplam ($F_{3-936}=6.136$, $p<0.05$) ve günlük hayata etki ($F_{3-936}=13.481$, $p<0.05$) alt boyutu puan ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Gruplar arasında gözlenen bu farkın kaynağını belirlemek için verilere post-hoc testlerden Bonferroni ve Games-Howell uygulanmıştır. Bonferroni testi sonucuna göre başarılı öğrencilerin puan ortalamaları orta ve başarısız öğrencilerin puan ortalamalarından anlamlı düzeyde daha düşüktür. Games-Howell testi sonucuna göre başarılı öğrencilerin puan ortalamaları orta ve başarısız öğrencilerin puan ortalamalarından anlamlı düzeyde daha düşüktür. Elde edilen sonuçlara göre başarılı olan öğrenciler, diğer öğrencilere nazaran daha düşük dijital bağımlılık sergilemektedir.

Öğrencilerin akademik başarıya göre yaşam doyumu ($F_{3-957}=21.357$, $p<0.005$) puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur. Gruplar arasında gözlenen bu farkın kaynağını belirlemek için verilere post-hoc testlerden Bonferroni uygulanmıştır. Test sonucuna göre başarılı öğrencilerin yaşam doyumu orta ve başarısız öğrencilerin yaşam doyumundan anlamlı

düzye de daha yüksek, akademik başarısı orta düzeyde olan öğrencilerin yaşam doyumunu başarısız öğrencilerin yaşam doyumundan anlamlı düzeyde daha yüksektir. Alınan akademik başarı arttıkça katılımcıların yaşam doyumunun da arttığı gözlemlenmektedir. Buradan algılanan akademik başarı düzeyi arttıkça dijital bağımlılığın azaldığı ve yaşam doyumunun arttığı gözlemlenmektedir.

Kendilerine Ait Telefon Olması Durumuna Göre Lise Öğrencilerinin Dijital Bağımlılık ve Yaşam Doyumu

Öğrencilerin cep telefonlarının olması durumuna göre dijital bağımlılık ve yaşam doyumunu puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olup olmadığını belirleyebilmek için uygulanan bağımsız t-testi sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Kendilerine Ait Telefon Olması Durumuna Göre Dijital Bağımlılık ve Yaşam Doyumu Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları

| | <i>Telefon</i> | <i>n</i> | <i>Ortalama</i> | <i>ss</i> | <i>t</i> | <i>p</i> |
|---------------------|----------------|----------|-----------------|-----------|----------|----------|
| Dijital Bağımlılık | Var | 841 | 75.55 | 19.95 | 5.178 | 0.000* |
| Toplam | Yok | 99 | 64.53 | 20.82 | | |
| Oyun Boyutu | Var | 841 | 24.78 | 8.61 | 1.545 | 0.123 |
| | Yok | 99 | 23.36 | 8.83 | | |
| Sosyal Medya Boyutu | Var | 841 | 36.37 | 10.84 | 7.691 | 0.000* |
| | Yok | 99 | 27.53 | 10.71 | | |
| Günlük Hayata Etki | Var | 841 | 14.40 | 5.97 | 1.084 | 0.281 |
| Boyutu | Yok | 99 | 13.64 | 6.69 | | |
| Yaşam Doyumu | Var | 861 | 20.36 | 7.56 | 2.166 | 0.031* |
| | Yok | 100 | 18.61 | 8.20 | | |

Tablo 8 incelendiğinde, dijital bağımlılık toplam ve sosyal medya boyutu puan ortalaması kendisine ait telefonu olan öğrencilerde daha yüksektir. Dijital bağımlılık toplam ve sosyal medya boyutunda ortalamalar arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p < 0.05$). Buna göre kendisine ait telefonu olan öğrencilerin dijital bağımlılık toplam ve sosyal medya boyutunda kendisine ait telefonu olmayan öğrencilerden daha çok dijital bağımlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kendisine ait telefonu olan ve olmayan öğrencilerin yaşam doyumunu ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur. Buna göre telefonu olan öğrencilerin yaşam doyumunu telefonu olmayan öğrencilerin yaşam doyumundan daha yüksektir.

Kendisine ait cep telefonu olan öğrencilerin dijital bağımlılık ve yaşam doyumunu ortalamaları cep telefonu olmayan öğrencilere göre daha yüksektir, ortalamalar arasında pozitif yönde farklılık bulunmuştur.

Evlerinde Bilgisayar Olması Durumuna Göre Lise Öğrencilerinin Dijital Bağımlılık ve Yaşam Doyumu

Öğrencilerin evlerinde bilgisayar olması durumuna göre dijital bağımlılık ve yaşam doyumunu puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olup olmadığını belirleyebilmek için uygulanan bağımsız t-testi sonuçları Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. Öğrencilerin Bilgisayara Göre Dijital Bağımlılık ve Yaşam Doyumu Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları

| | <i>Bilgisayar</i> | <i>n</i> | <i>Ortalama</i> | <i>ss</i> | <i>t</i> | <i>p</i> |
|---------------------|-------------------|----------|-----------------|-----------|----------|----------|
| Dijital Bağımlılık | Var | 691 | 75.39 | 20.12 | 2.524 | 0.012* |
| Toplam | Yok | 249 | 71.61 | 20.63 | | |
| Oyun Boyutu | Var | 691 | 24.95 | 8.86 | 1.904 | 0.057 |
| | Yok | 249 | 23.74 | 7.94 | | |
| Sosyal Medya Boyutu | Var | 691 | 36.33 | 10.71 | 3.902 | 0.000* |
| | Yok | 249 | 32.97 | 11.97 | | |
| Günlük Hayata Etki | Var | 691 | 14.11 | 5.87 | -1.702 | 0.090 |
| Boyutu | Yok | 249 | 14.90 | 6.49 | | |
| Yaşam Doyumu | Var | 711 | 20.56 | 7.53 | 2.621 | 0.009* |
| | Yok | 250 | 19.09 | 7.89 | | |

Tablo 9 incelendiğinde, dijital bağımlılık toplam ve sosyal medya boyutu puan ortalaması evinde bilgisayar olan öğrencilerde daha yüksektir. Dijital bağımlılık toplam ve sosyal medya boyutunda ortalamalar arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p < 0.05$). Buna göre evinde bilgisayar olan öğrencilerin dijital bağımlılık toplam ve sosyal medya boyutunda evinde bilgisayar olmayan öğrencilerden daha çok dijital bağımlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Evinde bilgisayar olan ve olmayan öğrencilerin yaşam doyumu ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur. Buna göre evinde bilgisayar olan öğrencilerin yaşam doyumu bilgisayarı olmayan öğrencilerin yaşam doyumundan daha yüksektir.

Evinde bilgisayarı olan öğrencilerin dijital bağımlılık ve yaşam doyumu ortalamaları bilgisayarı olmayan öğrencilere göre daha yüksektir, ortalamalar arasında pozitif yönde farklılık bulunmuştur.

Günlük Bilgisayar Saatine Göre Lise Öğrencilerinin Dijital Bağımlılık ve Yaşam Doyumu

Öğrencilerin günlük bilgisayar başında geçirdikleri saate göre, dijital bağımlılık ve yaşam doyumu ölçeğinden aldıkları puanların farklılaşıp farklılaşmadığını değerlendirmek üzere ANOVA uygulanmış ve sonuçlar Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. Günlük Bilgisayar Başında Geçirilen Süreye Göre Dijital Bağımlılık ve Yaşam Doyumu ANOVA Sonuçları

| | <i>Gruplar</i> | <i>n</i> | <i>Ortalama</i> | <i>ss</i> | <i>F</i> | <i>p</i> | <i>Anlamlı Fark</i> |
|---------------------------|----------------|----------|-----------------|-----------|----------|----------|-------------------------|
| Dijital Bağımlılık Toplam | 0-1 | 239 | 63.69 | 21.32 | 56.352 | 0.000* | 0-1 < 1-2, 2-3, 3-4, 4+ |
| | 1-2 | 243 | 70.13 | 17.72 | | | |
| | 2-3 | 209 | 76.67 | 13.74 | | | |
| | 3-4 | 116 | 82.97 | 16.61 | | | |
| | 4+ | 133 | 90.34 | 20.79 | | | |
| Oyun Boyutu | 0-1 | 239 | 21.53 | 8.49 | 18.988 | 0.000* | 0-1 < 1-2, 2-3, 3-4, 4+ |
| | 1-2 | 243 | 23.72 | 7.86 | | | |
| | 2-3 | 209 | 25.67 | 7.49 | | | |
| | 3-4 | 116 | 26.44 | 8.15 | | | |
| | 4+ | 133 | 28.66 | 10.11 | | | |

| | | | | | | | |
|---------------------------|-----|-----|-------|-------|--------|--------|-------------------------|
| Sosyal Medya Boyutu | 0-1 | 239 | 28.98 | 11.46 | 69.052 | 0.000* | 0-1 < 1-2, 2-3, 3-4, 4+ |
| | 1-2 | 243 | 33.03 | 8.98 | | | |
| | 2-3 | 209 | 36.58 | 8.01 | | | 1-2 < 2-3, 3-4, 4+ |
| | 3-4 | 116 | 41.31 | 9.35 | | | |
| | 4+ | 133 | 44.53 | 11.00 | | | 2-3 < 3-4, 4+ |
| Günlük Hayata Etki Boyutu | 0-1 | 239 | 13.18 | 6.16 | 12.102 | 0.000* | 0-1 < 3-4, 4+ |
| | 1-2 | 243 | 13.37 | 6.02 | | | 1-2 < 3-4, 4+ |
| | 2-3 | 209 | 14.42 | 5.01 | | | 2-3 < 4+ |
| | 3-4 | 116 | 15.22 | 5.91 | | | |
| | 4+ | 133 | 17.15 | 6.54 | | | |
| Yaşam Doyumu | 0-1 | 247 | 19.81 | 7.69 | 5.189 | 0.000* | 1-2 > 4+ |
| | 1-2 | 247 | 21.45 | 7.37 | | | 2-3 > 4+ |
| | 2-3 | 218 | 20.81 | 7.28 | | | |
| | 3-4 | 113 | 19.57 | 7.32 | | | |
| | 4+ | 136 | 18.02 | 8.40 | | | |

Tablo 10 incelendiğinde, dijital bağımlılık toplam ($F_{3-936}=56.352$, $p<0.05$), oyun ($F_{3-936}=18.988$, $p<0.05$), sosyal medya ($F_{3-936}=69.052$, $p<0.05$), ve günlük hayata etki ($F_{3-936}=12.102$, $p<0.05$) alt boyutları puan ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Gruplar arasında gözlenen bu farkın kaynağını belirlemek için verilere post-hoc testlerden Games-Howell testi uygulanmıştır. Games-Howell testi sonucuna göre dijital bağımlılık toplamda bilgisayar başında günlük 0-1 saat geçiren öğrencilerin puan ortalamaları 1-2, 2-3, 3-4, 4+ saat geçiren öğrencilerin puan ortalamalarından anlamlı derecede düşük; 1-2 saat geçiren öğrencilerin puan ortalaması 2-3, 3-4, 4+ saat geçiren öğrencilerin puan ortalamalarından anlamlı derecede düşük; 2-3 saat geçiren öğrencilerin puan ortalaması 3-4, 4+ saat geçiren öğrencilerin puan ortalamalarından anlamlı derecede düşük; 3-4 saat geçiren öğrencilerin puan ortalaması 4+ saat geçiren öğrencilerin puan ortalamalarından anlamlı derecede düşüktür. Games-Howell testi sonucuna göre oyun alt boyutunda bilgisayar başında günlük 0-1 saat geçiren öğrencilerin puan ortalamaları 1-2, 2-3, 3-4, 4+ saat geçiren öğrencilerin puan ortalamalarından anlamlı derecede düşük; 1-2 saat geçiren öğrencilerin puan ortalaması 3-4, 4+ saat geçiren öğrencilerin puan ortalamalarından anlamlı derecede düşük; 2-3 saat geçiren öğrencilerin puan ortalaması 4+ saat geçiren öğrencilerin puan ortalamalarından anlamlı derecede düşüktür. Games-Howell testi sonucuna göre sosyal medya alt boyutunda bilgisayar başında günlük 0-1 saat geçiren öğrencilerin puan ortalamaları 1-2, 2-3, 3-4, 4+ saat geçiren öğrencilerin puan ortalamalarından anlamlı derecede düşük; 1-2 saat geçiren öğrencilerin puan ortalaması 2-3, 3-4, 4+ saat geçiren öğrencilerin puan ortalamalarından anlamlı derecede düşük; 2-3 saat geçiren öğrencilerin puan ortalaması 3-4, 4+ saat geçiren öğrencilerin puan ortalamalarından anlamlı derecede düşüktür. Games-Howell testi sonucuna göre günlük hayata etki alt boyutunda bilgisayar başında günlük 0-1 saat geçiren öğrencilerin puan ortalamaları 3-4, 4+ saat geçiren öğrencilerin puan ortalamalarından anlamlı derecede düşük; 1-2 saat geçiren öğrencilerin puan ortalaması 3-4, 4+ saat geçiren öğrencilerin puan

ortalamalarından anlamlı derecede düşük; 2-3 saat geçiren öğrencilerin puan ortalaması 4+ saat geçiren öğrencilerin puan ortalamalarından anlamlı derecede düşüktür.

Öğrencilerin günlük bilgisayar başında geçirdikleri saate göre yaşam doyumu ($F_{3-957}=5.189$, $p<0.005$) puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur. Gruplar arasında gözlenen bu farkın kaynağını belirlemek için verilere post-hoc testlerden Bonferroni uygulanmıştır. Bonferroni testi sonucuna göre bilgisayar başında günlük 1-2, 2-3 saat geçiren öğrencilerin yaşam doyumu 4+ saat geçiren öğrencilerin yaşam doyumundan anlamlı düzeyde daha yüksektir.

Günlük bilgisayar başında geçirilen süre arttıkça dijital bağımlılık artarken yaşam doyumu azalmaktadır.

Gelir Durumuna Göre Lise Öğrencilerinin Dijital Bağımlılık ve Yaşam Doyumu

Öğrencilerin aile gelir durumuna göre, dijital bağımlılık ve yaşam doyumu ölçeğinden aldıkları puanların farklılaşıp farklılaşmadığını değerlendirmek üzere ANOVA uygulanmış ve sonuçlar Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11. Aile Gelir Durumuna Göre Dijital Bağımlılık ve Yaşam Doyumu ANOVA Sonuçları

| | <i>Gruplar</i> | <i>n</i> | <i>Ortalama</i> | <i>ss</i> | <i>F</i> | <i>p</i> | <i>Anlamlı Fark</i> |
|---------------------------|----------------|----------|-----------------|-----------|----------|----------|--|
| Dijital Bağımlılık | Düşük | 59 | 68.27 | 23.09 | 2.745 | 0.042* | Düşük<İyi |
| | Orta | 430 | 73.89 | 20.77 | | | |
| Toplam | İyi | 393 | 75.99 | 19.44 | | | |
| | Çok İyi | 58 | 73.43 | 18.68 | | | |
| Oyun Boyutu | Düşük | 59 | 22.17 | 8.18 | 1.840 | 0.138 | ----- |
| | Orta | 430 | 24.64 | 8.72 | | | |
| | İyi | 393 | 25.00 | 8.59 | | | |
| | Çok İyi | 58 | 24.60 | 8.64 | | | |
| Sosyal Medya Boyutu | Düşük | 59 | 32.58 | 13.53 | 3.589 | 0.013* | Düşük, Orta<İyi |
| | Orta | 430 | 34.65 | 10.99 | | | |
| | İyi | 393 | 36.57 | 10.78 | | | |
| | Çok İyi | 58 | 36.57 | 11.42 | | | |
| Günlük Hayata Etki Boyutu | Düşük | 59 | 13.53 | 6.13 | 2.964 | 0.031* | Orta>Çok İyi |
| | Orta | 430 | 14.60 | 6.27 | | | |
| | İyi | 393 | 14.42 | 5.81 | | | |
| | Çok İyi | 58 | 12.26 | 5.60 | | | |
| Yaşam Doyumu | Düşük | 62 | 15.05 | 7.87 | 25.336 | 0.000* | Düşük<Orta, İyi, Çok İyi Orta<İyi, Çok İyi |
| | Orta | 438 | 18.93 | 7.35 | | | |
| | İyi | 401 | 21.78 | 7.28 | | | |
| | Çok İyi | 60 | 23.82 | 7.58 | | | |

Tablo 11 incelendiğinde, dijital bağımlılık toplam ($F_{3-936}=2.745$, $p<0.05$), sosyal medya ($F_{3-936}=3.589$, $p<0.05$), ve günlük hayata etki ($F_{3-936}=2.964$, $p<0.05$) alt boyutları puan ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Gruplar arasında gözlenen bu farkın kaynağını belirlemek için verilere post-hoc testlerden Bonferroni testi uygulanmıştır. Bonferroni testi sonucuna göre dijital bağımlılık toplamda ailesinin aylık gelir düzeyi düşük olan öğrencilerin puan

ortalaması iyi olan öğrencilerin puan ortalamasından anlamlı derecede düşüktür. Bonferroni testi sonucuna göre sosyal medya alt boyutunda ailesinin aylık gelir düzeyi düşük ve orta olan öğrencilerin puan ortalaması iyi olan öğrencilerin puan ortalamasından anlamlı derecede düşüktür. Bonferroni testi sonucuna göre günlük hayata etki alt boyutunda ailesinin gelir düzeyi orta olan öğrencilerin puan ortalaması çok iyi olan öğrencilerin puan ortalamasından anlamlı derecede yüksektir.

Öğrencilerin aile gelir düzeyine göre yaşam doyumu ($F_{3-957}=25.336, p<0.005$) puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur. Gruplar arasında gözlenen bu farkın kaynağını belirlemek için verilere post-hoc testlerden Bonferroni uygulanmıştır. Bonferroni testi sonucuna göre aile gelir düzeyi düşük olan öğrencilerin yaşam doyumu aile gelir düzeyi orta, iyi ve çok iyi olan öğrencilerin yaşam doyumundan anlamlı düzeyde daha düşük; aile gelir düzeyi orta olan öğrencilerin yaşam doyumu aile gelir düzeyi iyi ve çok iyi olan öğrencilerin yaşam doyumundan anlamlı düzeyde daha düşüktür.

Aile geliri arttıkça hem dijital bağımlılık hem de yaşam doyumu artmaktadır.

Anne Eğitim Düzeyine Göre Lise Öğrencilerinin Dijital Bağımlılık ve Yaşam Doyumu

Öğrencilerin anne eğitim düzeyine göre, dijital bağımlılık ve yaşam doyumu ölçeğinden aldıkları puanların farklılaşp farklılaşmadığını değerlendirmek üzere ANOVA uygulanmış ve sonuçlar Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12. Anne Eğitim Düzeyine Göre Dijital Bağımlılık ve Yaşam Doyumu ANOVA Sonuçları

| | <i>Gruplar</i> | <i>n</i> | <i>Ortalama</i> | <i>ss</i> | <i>F</i> | <i>p</i> | <i>Anlamlı Fark</i> | |
|---------------------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------|----------|----------|--|---|
| Dijital Bağımlılık Toplam | Okuryazar Değil | 65 | 62.75 | 20.72 | 7.631 | 0.000* | Okuryazar değil < İlkokul, Ortaokul, Lise, Üniversite, Ylisans+ İlkokul<Lise Ortaokul<Lise | |
| | İlkokul | 239 | 72.90 | 21.63 | | | | |
| | Orta Okul | 171 | 72.56 | 21.00 | | | | |
| | Lise | 211 | 78.89 | 19.89 | | | | |
| | Üniversite | 214 | 75.93 | 17.03 | | | | |
| Yüksek Lisans+ | 40 | 78.03 | 18.69 | | | | | |
| | Oyun Boyutu | Okuryazar Değil | 65 | 21.29 | 7.87 | 5.241 | 0.000* | Okuryazar değil < Lise, Üniversite İlkokul<Lise |
| | | İlkokul | 239 | 23.60 | 8.68 | | | |
| | | Orta Okul | 171 | 23.92 | 8.18 | | | |
| | | Lise | 211 | 26.36 | 9.23 | | | |
| Üniversite | | 214 | 25.37 | 8.34 | | | | |
| Yüksek Lisans+ | 40 | 26.20 | 7.58 | | | | | |
| Sosyal Medya Boyutu | Okuryazar Değil | 65 | 28.09 | 11.89 | 9.291 | 0.000* | Okuryazar değil< İlkokul, Ortaokul, Lise, Üniversite, Ylisans+ Ortaokul<Lise | |
| | İlkokul | 239 | 34.68 | 11.93 | | | | |
| | Orta Okul | 171 | 34.25 | 11.40 | | | | |
| | Lise | 211 | 37.64 | 10.47 | | | | |
| | Üniversite | 214 | 37.06 | 9.52 | | | | |
| Yüksek Lisans+ | 40 | 36.75 | 10.02 | | | | | |
| Günlük Hayata Etki Boyutu | Okuryazar Değil | 65 | 13.37 | 6.78 | 1.742 | 0.122 | ----- | |
| | İlkokul | 239 | 14.63 | 6.38 | | | | |
| | Orta Okul | 171 | 14.39 | 6.43 | | | | |
| | Lise | 211 | 14.89 | 5.91 | | | | |

| | | | | | | | |
|--------------|-----------------|-----|-------|------|-------|--------|--------------------------|
| | Üniversite | 214 | 13.50 | 5.26 | | | |
| | Yüksek Lisans+ | 40 | 15.08 | 5.48 | | | |
| Yaşam Doyumu | Okuryazar Değil | 68 | 18.81 | 8.42 | 4.614 | 0.000* | İlkokul<Lise, Üniversite |
| | İlkokul | 241 | 18.66 | 7.37 | | | |
| | Orta Okul | 172 | 19.79 | 7.94 | | | |
| | Lise | 218 | 21.62 | 7.41 | | | |
| | Üniversite | 222 | 21.00 | 7.30 | | | |
| | Yüksek Lisans+ | 40 | 20.80 | 8.09 | | | |

Tablo 12 incelendiğinde, dijital bağımlılık toplam ($F_{3-936}=7.631$, $p<0.05$), oyun ($F_{3-936}=5.241$, $p<0.05$) ve sosyal medya ($F_{3-936}=9.291$, $p<0.05$) alt boyutları puan ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Gruplar arasında gözlenen bu farkın kaynağını belirlemek için verilere post-hoc testlerden Games-Howell ve Bonferroni testleri uygulanmıştır. Games-Howell testi sonucuna göre dijital bağımlılık toplamda anne eğitim düzeyi okuryazar değil olan öğrencilerin puan ortalaması anne eğitim düzeyi ilkököl, ortaokul, lise, üniversite ve yüksek lisans+ olan öğrencilerin puan ortalamasından anlamlı derecede düşük; anne eğitim düzeyi ilkököl olan öğrencilerin puan ortalaması anne eğitim düzeyi ortaokul olan öğrencilerin puan ortalamasından anlamlı derecede yüksek; anne eğitim düzeyi ortaokul olan öğrencilerin puan ortalaması anne eğitim düzeyi lise olan öğrencilerin puan ortalamasından anlamlı derecede düşüktür. Bonferroni testi sonucuna göre oyun alt boyutunda anne eğitim düzeyi okuryazar değil olan öğrencilerin puan ortalaması anne eğitim düzeyi lise ve üniversite olan öğrencilerin puan ortalamasından anlamlı derecede düşük; anne eğitim düzeyi ilkököl olan öğrencilerin puan ortalaması anne eğitim düzeyi lise olan öğrencilerin puan ortalamasından anlamlı derecede düşüktür. Games-Howell testi sonucuna göre sosyal medya alt boyutunda anne eğitim düzeyi okuryazar değil olan öğrencilerin puan ortalaması anne eğitim düzeyi ilkököl, ortaokul, lise, üniversite ve yüksek lisans+ olan öğrencilerin puan ortalamasından anlamlı derecede düşük; anne eğitim düzeyi ortaokul olan öğrencilerin puan ortalaması anne eğitim düzeyi lise olan öğrencilerin puan ortalamasından anlamlı derecede düşüktür.

Öğrencilerin anne eğitim düzeyine göre yaşam doyumu ($F_{3-957}=4.614$, $p<0.005$) puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur. Gruplar arasında gözlenen bu farkın kaynağını belirlemek için verilere post-hoc testlerden Bonferroni uygulanmıştır. Bonferroni testi sonucuna göre anne eğitim düzeyi ilkököl olan öğrencilerin yaşam doyumu, anne eğitim düzeyi lise ve üniversite olan öğrencilerin yaşam doyumundan anlamlı düzeyde daha düşüktür.

Anne eğitim düzeyi arttıkça öğrencilerin hem dijital bağımlılığı hem de yaşam doyumu artmaktadır.

Baba Eğitim Düzeyine Göre Lise Öğrencilerinin Dijital Bağımlılık ve Yaşam Doyumu

Öğrencilerin baba eğitim düzeyine göre, dijital bağımlılık ve yaşam doyumu puan ortalamalarının farklılaşıp farklılaşmadığını değerlendirmek üzere ANOVA uygulanmış ve sonuçlar Tablo 13'de verilmiştir.

Tablo 13. Baba Eğitim Düzeyine Göre Dijital Bağımlılık ve Yaşam Doyumu ANOVA Sonuçları

| | <i>Gruplar</i> | <i>n</i> | <i>Ortalama</i> | <i>ss</i> | <i>F</i> | <i>p</i> | <i>Anlamlı Fark</i> |
|---------------------------|-----------------|----------|-----------------|-----------|----------|----------|--|
| Dijital Bağımlılık Toplam | Okuryazar Değil | 17 | 57.94 | 20.22 | 3.736 | 0.002* | Okuryazar değil < İlkokul, Lise, Üniversite |
| | İlkokul | 165 | 73.16 | 21.69 | | | |
| | Orta Okul | 175 | 72.44 | 20.41 | | | |
| | Lise | 246 | 74.98 | 20.99 | | | |
| | Üniversite | 266 | 77.11 | 19.15 | | | |
| | Yüksek Lisans+ | 71 | 73.75 | 16.27 | | | |
| Oyun Boyutu | Okuryazar Değil | 17 | 21.65 | 8.51 | 1.931 | 0.087 | ----- |
| | İlkokul | 165 | 23.55 | 8.64 | | | |
| | Orta Okul | 175 | 24.13 | 8.24 | | | |
| | Lise | 246 | 24.80 | 8.97 | | | |
| | Üniversite | 266 | 25.73 | 8.82 | | | |
| | Yüksek Lisans+ | 71 | 24.39 | 7.43 | | | |
| Sosyal Medya Boyutu | Okuryazar Değil | 17 | 24.29 | 8.98 | 5.603 | 0.000* | Okuryazar değil < İlkokul, Ortaokul, Lise, Üniversite, Ylisans+ Ortaokul< Üniversite |
| | İlkokul | 165 | 34.90 | 11.92 | | | |
| | Orta Okul | 175 | 34.32 | 11.48 | | | |
| | Lise | 246 | 35.35 | 11.79 | | | |
| | Üniversite | 266 | 37.39 | 9.87 | | | |
| | Yüksek Lisans+ | 71 | 35.11 | 9.26 | | | |
| Günlük Hayata Etki Boyutu | Okuryazar Değil | 17 | 12.00 | 5.45 | 1.246 | 0.286 | ----- |
| | İlkokul | 165 | 14.70 | 6.52 | | | |
| | Orta Okul | 175 | 13.99 | 6.22 | | | |
| | Lise | 246 | 14.83 | 6.22 | | | |
| | Üniversite | 266 | 13.99 | 5.64 | | | |
| | Yüksek Lisans+ | 71 | 14.24 | 5.39 | | | |
| Yaşam Doyumu | Okuryazar Değil | 18 | 17.56 | 8.57 | 4.225 | 0.001* | İlkokul< Lise, Üniversite |
| | İlkokul | 169 | 18.28 | 7.37 | | | |
| | Orta Okul | 179 | 19.56 | 7.74 | | | |
| | Lise | 249 | 20.73 | 7.88 | | | |
| | Üniversite | 272 | 21.25 | 7.18 | | | |
| | Yüksek Lisans+ | 74 | 20.81 | 7.84 | | | |

Tablo 13 incelendiğinde, dijital bağımlılık toplam ($F_{3-936}=3.736$, $p<0.05$) ve sosyal medya ($F_{3-936}=5.603$, $p<0.05$) alt boyutu puan ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Gruplar arasında gözlenen bu farkın kaynağını belirlemek için verilere post-hoc testlerden Games-Howell ve Bonferroni testleri uygulanmıştır. Bonferroni testi sonucuna göre dijital bağımlılık toplamda baba eğitim düzeyi okuryazar değil olan öğrencilerin puan ortalaması baba eğitim düzeyi ilkokul, lise ve üniversite olan öğrencilerin puan ortalamasından anlamlı derecede düşüktür. Games-Howell testi sonucuna göre sosyal medya alt boyutunda baba eğitim düzeyi okuryazar değil olan öğrencilerin puan ortalaması baba eğitim düzeyi ilkokul, ortaokul, lise, üniversite ve yüksek lisans+ olan öğrencilerin puan ortalamasından anlamlı derecede düşük; baba eğitim düzeyi ortaokul olan öğrencilerin puan ortalaması baba eğitim düzeyi üniversite olan öğrencilerin puan ortalamasından anlamlı derecede düşüktür.

Öğrencilerin baba eğitim düzeyine göre yaşam doyumu ($F_{3-957}=4.225$, $p<0.005$) puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur. Gruplar arasında gözlenen bu farkın kaynağını belirlemek için verilere post-hoc testlerden Bonferroni uygulanmıştır. Bonferroni testi sonucuna göre baba eğitim düzeyi ilkökul olan öğrencilerin yaşam doyumu, baba eğitim düzeyi lise ve üniversite olan öğrencilerin yaşam doyumundan anlamlı düzeyde daha düşüktür.

Baba eğitim düzeyi arttıkça öğrencilerin hem dijital bağımlılığı hem de yaşam doyumu artmaktadır.

Günlük Ders Çalışma Saatine Göre Lise Öğrencilerinin Dijital Bağımlılık ve Yaşam Doyumu

Öğrencilerin günlük ders çalışma saatine göre, dijital bağımlılık ve yaşam doyumu ölçeğinden aldıkları puanların farklılaşp farklılaşmadığını değerlendirmek üzere ANOVA uygulanmış ve sonuçlar Tablo 14'de verilmiştir.

Tablo 14. Günlük Ders Çalışma Saatine Göre Dijital Bağımlılık ve Yaşam Doyumu ANOVA Sonuçları

| | <i>Gruplar</i> | <i>n</i> | <i>Ortalama</i> | <i>ss</i> | <i>F</i> | <i>p</i> | <i>Anlamlı Fark</i> |
|---------------------------|------------------|----------|-----------------|-----------|----------|----------|--|
| Dijital Bağımlılık Toplam | Hiç Çalışmıyorum | 93 | 84.65 | 22.86 | 20.857 | 0.0000* | Hiç Çalışmıyorum > 2-3 saat, 4-5 saat, 5+ saat |
| | 0-1 Saat | 286 | 79.87 | 19.69 | | | |
| | 2-3 Saat | 447 | 70.70 | 18.81 | | | |
| | 4-5 Saat | 90 | 67.93 | 17.92 | | | |
| | 5+ | 24 | 62.29 | 21.64 | | | |
| Oyun Boyutu | Hiç Çalışmıyorum | 93 | 28.23 | 9.26 | 10.873 | 0.000* | Hiç Çalışmıyorum > 2-3 saat, 4-5 saat, 5+ saat |
| | 0-1 Saat | 286 | 26.14 | 8.62 | | | |
| | 2-3 Saat | 447 | 23.56 | 8.18 | | | |
| | 4-5 Saat | 90 | 22.33 | 8.04 | | | |
| | 5+ | 24 | 21.25 | 10.11 | | | |
| Sosyal Medya Boyutu | Hiç Çalışmıyorum | 93 | 39.26 | 12.44 | 14.770 | 0.000* | Hiç Çalışmıyorum > 2-3 saat, 4-5 saat, 5+ saat |
| | 0-1 Saat | 286 | 38.30 | 11.27 | | | |
| | 2-3 Saat | 447 | 33.88 | 10.17 | | | |
| | 4-5 Saat | 90 | 32.37 | 10.44 | | | |
| | 5+ | 24 | 28.38 | 12.55 | | | |
| Günlük Hayata Etki Boyutu | Hiç Çalışmıyorum | 93 | 17.16 | 6.78 | 12.251 | 0.000* | Hiç Çalışmıyorum > 2-3 saat, 4-5 saat, 5+ saat |
| | 0-1 Saat | 286 | 15.42 | 6.15 | | | |
| | 2-3 Saat | 447 | 13.33 | 5.60 | | | |
| | 4-5 Saat | 90 | 13.23 | 5.41 | | | |
| | 5+ | 24 | 12.67 | 6.79 | | | |
| Yaşam Doyumu | Hiç Çalışmıyorum | 94 | 17.55 | 9.15 | 3.338 | 0.010* | Hiç Çalışmıyorum < 2-3 saat |
| | 0-1 Saat | 292 | 20.27 | 7.62 | | | |
| | 2-3 Saat | 458 | 20.69 | 7.22 | | | |
| | 4-5 Saat | 92 | 20.08 | 7.68 | | | |
| | 5+ | 25 | 19.84 | 7.98 | | | |

Tablo 14 incelendiğinde, dijital bağımlılık toplam ($F_{3-936}=20.857$, $p<0.05$), oyun ($F_{3-936}=10.873$, $p<0.05$), sosyal medya ($F_{3-936}=14.770$, $p<0.05$) ve günlük hayata etki ($F_{3-936}=12.251$, $p<0.05$) alt boyutları puan ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Gruplar arasında

gözlenen bu farkın kaynağını belirlemek için verilere post-hoc testlerden Games-Howell ve Bonferroni testleri uygulanmıştır. Bonferroni testi sonucuna göre dijital bağımlılık toplamda günlük hiç ders çalışmayan öğrencilerin puan ortalaması 2-3, 4-5 ve 5+ saat ders çalışan öğrencilerin puan ortalamasından anlamlı derecede yüksek; günlük 0-1 saat ders çalışan öğrencilerin puan ortalaması 2-3, 4-5 ve 5+ saat ders çalışan öğrencilerin puan ortalamasından anlamlı derecede yüksektir. Bonferroni testi sonucuna göre oyun alt boyutunda günlük hiç ders çalışmayan öğrencilerin puan ortalaması 2-3 ve 4-5 saat ders çalışan öğrencilerin puan ortalamasından anlamlı derecede yüksek; günlük 0-1 saat ders çalışan öğrencilerin puan ortalaması 2-3 ve 4-5 saat ders çalışan öğrencilerin puan ortalamasından anlamlı derecede yüksektir. Games-Howell testi sonucuna göre sosyal medya alt boyutunda günlük hiç ders çalışmayan öğrencilerin puan ortalaması 2-3, 4-5 ve 5+ saat ders çalışan öğrencilerin puan ortalamasından anlamlı derecede yüksek; günlük 0-1 saat ders çalışan öğrencilerin puan ortalaması 2-3, 4-5 ve 5+ saat ders çalışan öğrencilerin puan ortalamasından anlamlı derecede yüksektir. Games-Howell testi sonucuna göre günlük hayata etki alt boyutunda günlük hiç ders çalışmayan öğrencilerin puan ortalaması 2-3, 4-5 ve 5+ saat ders çalışan öğrencilerin puan ortalamasından anlamlı derecede yüksek; günlük 0-1 saat ders çalışan öğrencilerin puan ortalaması 2-3 ve 4-5 saat ders çalışan öğrencilerin puan ortalamasından anlamlı derecede yüksektir.

Öğrencilerin günlük ders çalışma saatine göre yaşam doyumu ($F_{3-957}=3.338$, $p<0.005$) puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur. Gruplar arasında gözlenen bu farkın kaynağını belirlemek için verilere post-hoc testlerden Games-Howell uygulanmıştır. Games-Howell testi sonucuna göre günlük hiç ders çalışmayan öğrencilerin yaşam doyumu, günlük 2-3 saat ders çalışan öğrencilerin yaşam doyumundan anlamlı düzeyde daha düşüktür.

Günlük ders çalışma saati arttıkça dijital bağımlılık azalmaktadır bunun yanında 2-3 saat ders çalışan öğrencilerin yaşam doyumu hiç ders çalışmayan öğrencilere göre pozitif yönde farklılık göstermiştir.

Spor, Müzik, Resim Vb. Etkinliklere Katılma Durumuna Göre Lise Öğrencilerinin Dijital Bağımlılık ve Yaşam Doyumu

Öğrencilerin spor, müzik, resim vb. etkinliklere katılma durumuna göre dijital bağımlılık ve yaşam doyumu puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olup olmadığını belirleyebilmek için uygulanan bağımsız t-testi sonuçları Tablo 15'de verilmiştir.

Tablo 15. Öğrencilerin Spor, Müzik, Resim Vb. Etkinliklere Katılma Durumuna Göre Dijital Bağımlılık ve Yaşam Doyumu Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları

| | <i>Spor</i> | <i>n</i> | <i>Ortalama</i> | <i>ss</i> | <i>t</i> | <i>p</i> |
|--------------------|-------------|----------|-----------------|-----------|----------|----------|
| Dijital Bağımlılık | Evet | 434 | 75.92 | 20.74 | 2.141 | 0.033* |
| Toplam | Hayır | 506 | 73.08 | 19.87 | | |
| Oyun Boyutu | Evet | 434 | 25.44 | 8.74 | 2.679 | 0.008* |
| | Hayır | 506 | 23.93 | 8.50 | | |

| | | | | | | |
|---------------------------|-------|-----|-------|-------|--------|--------|
| Sosyal Medya Boyutu | Evet | 434 | 36.26 | 11.33 | 2.103 | 0.036* |
| | Hayır | 506 | 34.73 | 10.96 | | |
| Günlük Hayata Etki Boyutu | Evet | 434 | 14.21 | 6.05 | -0.509 | 0.611 |
| | Hayır | 506 | 14.41 | 6.06 | | |
| Yaşam Doyumu | Evet | 447 | 20.55 | 7.72 | 1.412 | 0.158 |
| | Hayır | 514 | 19.85 | 7.58 | | |

Tablo 15 incelendiğinde, dijital bağımlılık toplam, oyun ve günlük hayata etki alt boyutu puan ortalaması spor, müzik, resim vb. etkinliklere katılan öğrencilerin daha yüksektir. Dijital bağımlılık toplam, oyun ve sosyal medya boyutlarında ortalamalar arasındaki bu farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p<0.05$). Buna göre spor, müzik, resim vb. etkinliklere katılan öğrencilerin dijital bağımlılık toplam, oyun ve sosyal medya boyutlarında spor, müzik, resim vb. etkinliklere katılmayan öğrencilerden daha çok dijital bağımlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Spor, müzik, resim vb. etkinliklere katılan ve katılmayan öğrencilerin yaşam doyumu ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir.

Aile Tutumuna Göre Lise Öğrencilerinin Dijital Bağımlılık ve Yaşam Doyumu

Öğrencilerin aile tutumuna göre, dijital bağımlılık ölçeğinden ve yaşam doyumu ölçeğinden aldıkları puanların farklılaşıp farklılaşmadığını değerlendirmek üzere ANOVA uygulanmış ve sonuçlar Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16. Aile Tutumuna Göre Dijital Bağımlılık ve Yaşam Doyumu ANOVA Sonuçları

| | Gruplar | n | Ortalama | ss | F | p | Anlamlı Fark |
|---------------------------|------------|-----|----------|-------|--------|--------|--|
| Dijital Bağımlılık Toplam | İlgisiz | 72 | 82.99 | 23.22 | 12.833 | 0.000* | İlgisiz, Otoriter > Demokratik |
| | Demokratik | 604 | 72.16 | 19.40 | | | |
| | Otoriter | 264 | 77.14 | 20.64 | | | |
| Oyun Boyutu | İlgisiz | 72 | 28.24 | 9.57 | 11.663 | 0.000* | İlgisiz, Otoriter > Demokratik |
| | Demokratik | 604 | 23.74 | 8.22 | | | |
| | Otoriter | 264 | 25.68 | 8.98 | | | |
| Sosyal Medya Boyutu | İlgisiz | 72 | 38.07 | 12.90 | 5.161 | 0.006* | İlgisiz, Otoriter > Demokratik |
| | Demokratik | 604 | 34.61 | 10.76 | | | |
| | Otoriter | 264 | 36.61 | 11.35 | | | |
| Günlük Hayata Etki Boyutu | İlgisiz | 72 | 16.68 | 7.09 | 8.853 | 0.000* | İlgisiz, Otoriter > Demokratik |
| | Demokratik | 604 | 13.80 | 5.83 | | | |
| | Otoriter | 264 | 14.85 | 6.06 | | | |
| Yaşam Doyumu Ölçeği | İlgisiz | 72 | 14.19 | 7.51 | 34.449 | 0.000* | İlgisiz< Demokratik, Otoriter Otoriter< Demokratik |
| | Demokratik | 615 | 21.36 | 7.34 | | | |
| | Otoriter | 274 | 19.08 | 7.47 | | | |

Tablo 16 incelendiğinde, dijital bağımlılık toplam ($F_{3-936}=12.833$, $p<0.05$), oyun ($F_{3-936}=11.663$, $p<0.05$), sosyal medya ($F_{3-936}=5.161$, $p<0.05$) ve günlük hayata etki ($F_{3-936}=8.853$, $p<0.05$) alt boyutları puan ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Gruplar arasında gözlenen bu farkın kaynağını belirlemek için verilere post-hoc testlerden Games-Howell ve Bonferroni testleri uygulanmıştır. Bonferroni testi sonucuna göre dijital bağımlılık toplamda aile tutumu ilgisiz olan öğrencilerin puan ortalaması demokratik olan öğrencilerin puan ortalamasından anlamlı

derecede yüksek; aile tutumu otoriter olan öğrencilerin puan ortalaması demokratik olan öğrencilerin puan ortalamasından anlamlı derecede yüksektir. Games-Howell testi sonucuna göre oyun alt boyutunda aile tutumu ilgisiz olan öğrencilerin puan ortalaması aile tutumu demokratik olan öğrencilerin puan ortalamasından anlamlı derecede yüksek; aile tutumu otoriter olan öğrencilerin puan ortalaması demokratik olan öğrencilerin puan ortalamasından anlamlı derecede yüksektir. Bonferroni testi sonucuna göre sosyal medya alt boyutunda aile tutumu ilgisiz olan öğrencilerin puan ortalaması aile tutumu demokratik olan öğrencilerin puan ortalamasından anlamlı derecede yüksek; aile tutumu otoriter olan öğrencilerin puan ortalaması demokratik olan öğrencilerin puan ortalamasından anlamlı derecede yüksektir. Games-Howell testi sonucuna göre günlük hayata etki alt boyutunda aile tutumu ilgisiz olan öğrencilerin puan ortalaması aile tutumu demokratik olan öğrencilerin puan ortalamasından anlamlı derecede yüksek; aile tutumu otoriter olan öğrencilerin puan ortalaması demokratik olan öğrencilerin puan ortalamasından anlamlı derecede yüksektir.

Öğrencilerin aile tutumuna göre yaşam doyumu ($F_{3-957}=34.449$, $p<0.005$) puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur. Gruplar arasında gözlenen bu farkın kaynağını belirlemek için verilere post-hoc testlerden Bonferroni uygulanmıştır. Bonferroni testi sonucuna göre aile tutumu ilgisiz olan öğrencilerin yaşam doyumu, aile tutumu demokratik ve otoriter olan öğrencilerin yaşam doyumundan anlamlı düzeyde daha düşüktür; aile tutumu otoriter olan öğrencilerin yaşam doyumu, aile tutumu demokratik olan öğrencilerin yaşam doyumundan anlamlı düzeyde daha düşüktür.

Aile tutumu demokratik olan öğrenciler, aile tutumu ilgisiz ve otoriter olan öğrencilere göre daha az dijital bağımlıdır. Ayrıca aile tutumu demokratik olan öğrencilerin yaşam doyumu aile tutumu otoriter olan öğrencilerin yaşam doyumundan ve aile tutumu otoriter olan öğrencilerin yaşam doyumu aile tutumu ilgisiz olan öğrencilerin yaşam doyumundan daha yüksektir.

Anne Çalışma Durumuna Göre Lise Öğrencilerinin Dijital Bağımlılık ve Yaşam Doyumu

Öğrencilerin anne çalışma durumuna göre dijital bağımlılık ve yaşam doyumu puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olup olmadığını belirleyebilmek için uygulanan bağımsız t-testi sonuçları Tablo 17'de verilmiştir.

Tablo 17. Öğrencilerin Anne Çalışma Durumuna Göre Dijital Bağımlılık ve Yaşam Doyumu Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları

| | Anne İş | n | Ortalama | ss | t | p |
|--------------------|---------|-----|----------|-------|-------|--------|
| Dijital Bağımlılık | Evet | 318 | 75.38 | 18.76 | 1.068 | 0.286 |
| Toplam | Hayır | 622 | 73.88 | 21.06 | | |
| Oyun Boyutu | Evet | 318 | 24.65 | 8.16 | 0.040 | 0.968 |
| | Hayır | 622 | 24.62 | 8.88 | | |
| Sosyal Medya | Evet | 318 | 36.63 | 10.27 | 2.442 | 0.015* |
| Boyutu | Hayır | 622 | 34.83 | 11.54 | | |

| | | | | | | |
|---------------|-------|-----|-------|------|--------|-------|
| Günlük Hayata | Evet | 318 | 14.10 | 5.82 | -0.814 | 0.416 |
| Etki Boyutu | Hayır | 622 | 14.43 | 6.17 | | |
| Yaşam Doyumu | Evet | 321 | 20.48 | 7.74 | 0.866 | 0.386 |
| | Hayır | 640 | 20.02 | 7.60 | | |

Tablo 17 incelendiğinde, dijital bağımlılığın sosyal medya boyutunda anne çalışma durumuna göre ortalamalar arasındaki farklılığın anlamlı olduğu görülmüştür ($p<0.05$). Buna göre annesi çalışan öğrencilerin sosyal medya boyutunda annesi çalışmayan öğrencilerden daha çok dijital bağımlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Annesi çalışan ve çalışmayan öğrencilerin yaşam doyumu ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir.

Tartışma ve Sonuç

Araştırma sonucuna göre hipotezlerin doğruluğunu gösteren sonuçlara ulaşılmıştır ve bu bölümde ulaşılan sonuçlardan dikkat çekici olanlara yer verilmiştir. Öğrencilerin %48.9'unun yaşam doyumu düzeyi düşük, %50.5'inin yaşam doyumu ise yüksektir. Erkek öğrencilerin oyun boyutunda dijital bağımlılığı kız öğrencilere göre yüksek bulunmuştur. Arslan vd. (2015) oyun boyutunda erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre anlamlı bir şekilde daha yüksek bağımlılığa, sosyal medya boyutunda ise kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre anlamlı bir şekilde daha yüksek bağımlılığa sahip oldukları ortaya koyulmuştur. Araştırma sonucuna göre erkek öğrencilerin yaşam doyumu kız öğrencilerin yaşam doyumundan yüksek bulunmuştur.

Sınıf düzeyine göre 9. ve 10. sınıf öğrencileri oyun alt boyutunda 12. sınıf öğrencilerine göre daha yüksek bağımlılığa sahiptir. Eryılmaz ve Çukurluöz (2018) çalışmalarında lise öğrencilerinde dijital bağımlılık, sosyal medya, oyun ve sosyal hayata etki boyutunda sınıf düzeylerine göre ortalamalar arasındaki farklılığın anlamlı olmadığı bulunmuştur.

Kardeş sayısına göre dijital bağımlılık tüm alt boyutlarında tek çocuklar kardeşi olan çocuklara göre daha yüksek bağımlılığa sahiptir. Yaşam doyumu için ortalamalar arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır. Yani kardeş sayısının yaşam doyumuna etkisi olmadığı belirlenmiştir. İn ve Şanlı-Kula (2019) çalışmasında üniversite öğrencilerinde yaşam doyumu ortalamalarında kardeş sayısı değişkenine göre farklılık anlamlı bulunmuştur. İn ve Şanlı-Kula (2019) çalışmasında en yüksek yaşam doyumuna sahip olan öğrenciler tek çocuk olan öğrencilerdir.

Öğrencilerin algıladıkları akademik başarı seviyesine göre dijital bağımlılık toplamda ve günlük hayata etki alt boyutlarında algıladıkları akademik başarıyı başarılı olarak belirten öğrenciler en düşük dijital bağımlılığa sahiptir. Ayrıca algıladıkları akademik başarıyı başarılı olarak belirten öğrenciler en yüksek yaşam doyumuna sahiptir. İn ve Şanlı-Kula (2019) çalışmasında kendilerini matematikte iyi düzeyde gören öğrencilerin yaşam doyumu ortalamasının en yüksek olduğu belirtilmiştir. Elde edilen bu sonuç çeşitli yaş grupları için yapılan çalışmalarla benzerdir (Chang, Chang, Stewart ve Au, 2003; Huebner ve Gilman, 2006).

Aile gelir durumuna göre dijital bağımlılık toplam, sosyal medya ve günlük hayata etki alt boyutlarında aile geliri iyi ve çok iyi olan öğrenciler aile geliri düşük ve orta olan öğrencilere göre daha yüksek dijital bağımlılığa sahiptir. Ayrıca aile gelir durumuna göre öğrencilerin aile geliri arttıkça yaşam doyumları yükselmektedir. Bu sonuç İn ve Şanlı-Kula (2019) çalışmasında elde edilen sonuç ile benzerdir.

Öğrencilerin spor, müzik, resim vb. etkinliklere katılma durumuna göre dijital bağımlılık toplam, oyun ve sosyal medya alt boyutlarında spor, müzik, resim vb. etkinliklere katılan öğrencilerin dijital bağımlılığının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin spor, müzik, resim vb. etkinliklere katılmasının yaşam doyumlarına bir etkisi bulunamamıştır. Bu sonuç İn ve Şanlı-Kula (2019) çalışmasıyla benzerdir.

Öğrencilerin anne çalışma durumuna göre sosyal medya alt boyutunda anlamlı farklılık bulunmuştur. Sosyal medya alt boyutunda anne çalışma durumu evet olan öğrencilerin dijital bağımlılığının daha yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca anne çalışma durumunun öğrencilerin yaşam doyumuna etkisi olmadığı bulunmuştur. Arslan vd. (2015) lise ve üniversite öğrencilerinin dijital bağımlılık düzeyleri arasında anlamlı düzeyde farklılık olup olmadığını belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda; oyun alt boyutunda farklılığın anlamlı olduğunu belirlemişlerdir. Bu doğrultuda lise öğrencilerinin üniversite öğrencilerinden daha yüksek oyun bağımlılığına sahip olduğu belirtilmiştir. Ayrıca sosyal medya boyutu ve günlük hayata etki boyutu puanlarını ise anne eğitim durumu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirtilmiştir. Bu bağlamda hem lise hem de üniversite öğrencilerinde anne eğitim düzeyi arttıkça oyun bağımlılığı düzeyinin de aynı oranda arttığını belirtmişlerdir. Buna karşın hem lise hem de üniversite öğrencilerinin dijital bağımlılık tüm alt boyutlarında puanlarının baba eğitim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma sonucuna göre aşağıdaki öneriler sunulabilir:

- Pandemi sürecinin dijital bağımlılığa ve yaşam doyumuna etkisi araştırılabilir.
- Pandemi sürecinde yapılan uzaktan eğitimin dijital bağımlılığa etkisi araştırılabilir.
- Bu araştırma lise öğrencileri ile sınırlı olup orta ve ileri yaş grupları için yapılabilir.
- Dijital bağımlılık sosyal medya alt boyutunda kullanılan uygulamaların etkisine bakılabilir.
- Dijital bağımlılığı önlemek amacı ile doğru ve etkili teknoloji kullanımı öğrencilere anlatmak için webinar düzenlenebilir.

Kaynaklar

- Arslan, A., Kırık, A. M., Karaman, M., & Çetinkaya, A. (2015). Lise ve üniversite öğrencilerinde dijital bağımlılık. *UHI VE: Uluslararası Hakemli İletişim ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 34 – 58.
- Chang, L., Chang, C., Stewart, S. M., & Au, E. (2003). Life satisfaction, self concept, and family relations in Chinese adolescents and children. *International Journal of Behavioral Development*, 27, 182-189.
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 71-75.
- Eryılmaz, S., & Çukurluöz, Ö. (2018). Lise öğrencilerinin dijital bağımlılıklarının incelenmesi: Ankara ili, Çankaya ilçesi örneği. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(67), 889-912.
- Eşgi, N. (2013). Dijital yerli çocukların ve dijital göçmen ebeveynlerinin internet bağımlılığına ilişkin algılarının karşılaştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 181-194.
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using SPSS*. (4th Ed.). London: SAGE Publications.
- Huebner, E. S., & Gilman, R. (2006). Students who like and dislike school. *Applied Research in Quality of Life*, 1, 139-150.
- İn, Ç. E., & Şanlı-Kula, K. (2019). Üniversite öğrencilerinin tükenmişlik ve yaşam doyumunun incelenmesi: Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 32(2), 403-441.
- Kabakçı, I., Odabaşı, H. F., & Çoklar, A. N. (2008). Parents' views about internet use of their children. *International Journal of Education and Information Technologies*, 2(4), 248 – 255.
- Kaltiala-Heino, R., Lintonen, T., & Rimpela, A. (2004). Internet addiction: potentially problematic use of the internet in a population of 12-18 year old adolescents. *Addiction Research and Theory*, 12(1), 89-96.
- Kaya, A. B. (2013). *Çevrimiçi oyun bağımlılığı ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Kayri, M. (2009). Araştırmalarda gruplar arası farkın belirlenmesine yönelik çoklu karşılaştırma (Post-Hoc) teknikleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(1), 51-64.
- Köker, S. (1991). *Normal ve sorunlu ergenlerin yaşam doyumu düzeylerinin karşılaştırılması*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Laura, A. N., & Richard, N. (2004). Development of a psychometrically sound internet addiction scale: A preliminary step. *Psychology of Addictive Behaviors*, 18(4), 381-384.
- Morahan-Martin, J. (2005). Internet abuse: Addiction? Disorder? Symptom? Alternative explanations. *Social Science Computer Review*, 23(1), 39-48.

- Mossbarger, B. (2008). Is internet addiction addressed in the classroom? A survey of psychology textbooks. *Computers in Human Behavior*, 24, 468 – 474.
- O'Reilly, M. (1996). Internet addiction: a new disorder enters the medica lexicon. *Canadian Medical Association Journal*, 154, 1882 – 1883.
- Özdevecioğlu, M. (2003). *İş tatmini ve yaşam tatmini arasındaki ilişkinin belirlenmesine yönelik bir araştırma*. 11.Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi'nde sunulmuş bildiri, Afyon.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants, part II: Do they really think differently? *NCB University Press*, 9(6), 1-6.
- Pittman, M., & Reich, B. (2016). Social media and loneliness: why and Instagram Picture maybe worth more than a thousand Twitter words. *Computars in Human Behavior*, 62, 155-167.
- Scherer, K. (1997). College life on – line: Healthy and unhealthy internet use. *Journal of College Student Development*, 38, 655 – 665.
- Shaw, M., & Black, D. W. (2008). Internet addiction: Definition, assessment, epidemiology, and clinical management. *CNS Drugs*, 22(5), 353-365.
- Telef, B. B. (2011). Öğretmenlerin öz-yeterlikleri, iş doyumları, yaşam doyumları ve tükenmişliklerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 10(1), 91-108. <http://ilkogretim-online.org.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Telman, N., & Ünsal, P. (2004). *Çalışan memnuniyeti*. (1. Baskı). İstanbul: Epsilon Yayınevi.
- Vara, S. (1999). *Yoğun bakım hemşirelerinde iş doyumunu ve genel yaşam doyumunu arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Yazıcıoğlu, Y., & Erdoğan, S. (2014). *SPSS uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Young, K. S. (1998). Internet addiction: The emergence of a new clinical disorder. *Cyber Psychology and Behavior*, 1(3), 237-244.

Extended Summary

In this study, it was examined whether the digital addiction and life satisfaction of high school students studying in Mezitli district of Mersin in the 2019-2020 academic year differentiate according to the variables such as gender, school type, grade level, number of siblings, perceived academic success, presence of their own phone, having computer at home, daily computer use, family income, parents' education status, daily study time, participation in social activities, family attitude and mother working status. According to the results obtained from the study, both digital addiction and life satisfaction of male students are higher than female students. As the grade level increases, students' digital addiction and life satisfaction decrease. It can be said that this situation stems from

the exam anxiety experienced by senior high school students. While the low number of siblings drags the participants into the digital environment, it can be said that those with a high number of siblings display traditional behaviors in playing games and do not need digital environments. It is observed that as the perceived academic achievement increases, digital addiction decreases and life satisfaction increases. Apart from these, the results obtained about other demographic information are included in the study.

This study was carried out with the support of Mersin Mezitli District Directorate of National Education, with the aim of determining digital addiction and life satisfaction levels of digital local high school students born in a period when technology is very advanced, and to inform high school students through various seminars and webinars in line with the results to be obtained from this study. For this purpose, the following hypotheses have emerged:

Hypothesis 1: Opinions of the statements evaluating "digital addiction and life satisfaction levels of high school students" differ according to their gender.

Hypothesis 2: Opinions of the statements evaluating "digital addiction and life satisfaction levels of high school students" differ according to school types.

Hypothesis 3: Opinions of the expressions evaluating "the digital addiction and life satisfaction levels of high school students" differ according to their grade levels.

Hypothesis 4: Opinions regarding the statements evaluating the "digital addiction levels of high school students" differ according to the number of siblings.

Hypothesis 5: The opinions regarding the statements evaluating the "digital addiction and life satisfaction levels of high school students" differ according to their perceived academic achievement.

Hypothesis 6: Opinions of the statements evaluating the "digital addiction and life satisfaction levels of high school students" differ according to whether they have a telephone and a computer.

Hypothesis 7: Opinions of the statements evaluating the "digital addiction and life satisfaction levels of high school students" differ according to family income.

Hypothesis 8: Opinions of the statements evaluating "digital addiction and life satisfaction levels of high school students" differ according to the education level of the parents.

Hypothesis 9: Opinions of the statements evaluating "digital addiction and life satisfaction levels of high school students" differ according to their daily study hours.

Hypothesis 10: The opinions regarding the expressions evaluating the "digital addiction and life satisfaction levels of high school students" differ according to their participation in social activities.

Hypothesis 11: Opinions of the statements evaluating "digital addiction and life satisfaction levels of high school students" differ according to family attitudes.

Hypothesis 12: Opinions of the statements evaluating “digital addiction and life satisfaction levels of high school students” do not differ according to the mothers working status.

In this chapter information on the research model, research group, data collection tool, and data analysis will be included. A descriptive research model was used in this study, which aims to determine digital addiction and life satisfaction of high school students.

Within the scope of the research, 967 students, who are operating under the Directorate of National Education in Mezitli district of Mersin province in the fall semester of 2019-2020 academic year and who are studying in different school types in 9th grade, 10th grade, 11th grade, and 12th grade, could be reached. 384 (39.7%) of these students are from Anatolian High School, 155 (16%) are from Imam Hatip High School, 318 (32.9%) are from Vocational High School, and 110 (11.4%) are from Private Anatolian High School. Of these students, 546 (56.5%) are girls and 421 (43.5%) are boys. A total of 940 of these students filled the Digital Addiction Scale, and 961 filled the Life Satisfaction Scale according to the analyses.

Personal Information Form: Personal Information Form is a form developed by the researcher that includes information about participating students whose gender, school type, class, number of siblings, academic achievement, having a telephone of their own, having a computer at home, daily time spent in front of a computer, family income, parents' education, daily lesson hours in activities such as sports, music, painting, perceived family attitude and mother's work status.

Digital Addiction Scale: To determine the digital addiction of high school students; The "Digital Addiction Scale", which was developed by Arslan, Kırık, Karaman, and Çetinkaya (2015) and used in the study titled "Digital Addiction in High School and University Students", was used. Arslan et al. (2015) determined the Cronbach Alpha reliability coefficient of the Digital Addiction Scale as 0.89. The Digital Addiction Scale was developed on the basis of the five-point Likert scale. The scoring of five expressions in the scale was made as "1: Strongly Disagree", "2: Disagree", "3: Undecided", "4: Agree", and "5: Strongly Agree". In this study, the Cronbach Alpha value of the scale was 0.902; 0.818 in the game sub-dimension, 0.887 in the social item sub-dimension, and 0.85 for the effect on social life sub-dimension.

Life Satisfaction Scale: The "Life Satisfaction Scale" developed by Diener, Emmons, Larsen, and Griffin (1983) and whose validity and reliability study was made by Köker (1991) was used to determine the students' life satisfaction. The scale is of seven-likert type. Scoring of the statements in the scale of seven-point likert; "1: Strongly Disagree", "2: Disagree", "3: Partially Disagree", "4: Undecided", "5: Partially Agree", "6: Agree" and "7: Strongly Agree". Köker (1991) obtained the consistency coefficient of the scale as 0.85. In the study, Cronbach Alpha coefficient of the Life Satisfaction Scale was found to be 0.832.

Before the data collection phase, the necessary permissions were obtained by the researcher, and after the necessary explanations were made by the researcher to the students in the research group, the data were obtained by applying the questionnaires on a voluntary basis. The data obtained were evaluated in the SPSS package program. Independent sample t-test and one-way analysis of variance were used to test whether there were differences between the means. In all analyses, the significance level was taken as $\alpha = 0.05$.

According to the results of the research, gender, school type, class, number of siblings, perceived academic success, having own phone, having computer at home, daily computer time, family income status, parent education status, daily study hours, regular activities, family attitude and mother's employment status, there was a significant difference between the mean of digital addiction according to participation status. There are differences according to variables such as gender, school type, class, perceived academic achievement, own telephone, computer at home, daily computer time, family income, parental education, daily study hours and family attitude for life satisfaction, It is concluded that there is no difference according to the number of siblings, regular participation in the activities and mother's working status. Of students 48.9% have low life satisfaction and 50.5% have high life satisfaction. The digital addiction of male students in game dimension was found to be significantly higher than female students. Arslan et al. (2015) showed that male students have a significantly higher dependency in the game dimension than female students, and female students have a significantly higher dependency in the social media dimension than male students. According to the results of the research, the satisfaction of male students was found to be significantly higher than female students' life satisfaction.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Yazar, verilerin toplanması, elde edilen verilerin değerlendirilmesi ve yorumlanması ve sonuçların makaleye dönüştürülmesi süreçlerini tek başına yürütmüştür.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Verilerin toplanabilmesi için gerekli izinleri veren Mezitli İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'ne, Makalenin incelenme sürecinde katkılarından dolayı hakemlere ve editörlere teşekkür ederim.

Çatışma Beyanı

Araştırmacının araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Etik Kurul Beyanı


Bu araştırma 21.02.2020 tarihinden önce, TR Dizin tarafından etik kurul izinleri kapsamında alınan karar öncesinde dergimize gönderilmiş olduğundan etik kurul kararı bildirim zorunluluğu yoktur.

Türkiye ve Kanada'daki (Alberta Eyaleti) Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarının Beceri Boyutu Açısından Karşılaştırılması


Comparison of Social Studies Curriculum in Turkey and Canada (Alberta Province) in terms of Skill Dimension


Nurbanu Şeren, Edip Tut, Elif Aydın Çolak, Kasım Kiroğlu

Yazar Bilgileri

Nurbanu Şeren 
Arş. Gör., Ondokuz Mayıs Üni.,
Eğitim Fakültesi,
nurbanuseren@gmail.com

Edip Tut 
Arş. Gör., Ondokuz Mayıs Üni.,
Eğitim Fakültesi,
ediptut@hotmail.com

Elif Aydın Çolak 
Doktora Öğrencisi, Ondokuz
Mayıs Üni., Eğitim Fakültesi,
eliifaydin@hotmail.com

Kasım Kiroğlu 
Doç. Dr., Ondokuz Mayıs Üni.,
Eğitim Fakültesi,
november@omu.edu.tr

ÖZ

Bir karşılaştırmalı eğitim çalışması olan bu araştırmanın amacı, Türkiye ve Kanada'daki (Alberta Eyaleti) Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarını beceri boyutu açısından incelemektir. Araştırma deseni temel nitel araştırmadır. Veriler doküman incelemesi yoluyla toplanmış ve birincil veri kaynağı olarak her iki ülkenin resmi internet sitelerinden ulaşılan güncel Sosyal Bilgiler Öğretim Programları kullanılmıştır. Elde edilen veriler betimsel analiz yoluyla analiz edilmiştir. Ülkelerin sosyal bilgiler öğretim programlarında yer alan temel beceriler ve sınıf düzeyi bazındaki beceriler irdelenerek "benzerlikler" ve "farklılıklar" temaları altında işlenmiştir. Bulgulara bakıldığında Türkiye'deki Sosyal Bilgiler Öğretim Programı ile Kanada'daki (Alberta Eyaleti) Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda kazandırılması hedeflenen temel beceriler hem sayısal olarak hem de içeriklerinin açıklanması bakımından farklılık göstermektedir. Bunun yanında eleştirel düşünme, araştırma, iletişim, karar verme, problem çözme ve sosyal katılım becerileri ortak olarak her iki ülke programında da yer almaktadır. Ayrıca sınıf düzeyi bazında verilen becerilerin Kanada'daki (Alberta Eyaleti) Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda dört ana başlık altında şekillendiği görülmektedir. Bu kapsamda elde edilen sonuçlar ilgili literatür ışığında tartışılmış ve birtakım önerilere yer verilmiştir.

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler
Karşılaştırmalı Eğitim
Sosyal Bilgiler Öğretim Programı
Beceriler
Kanada

Keywords
Comparative Education
Social Studies Curriculum
Skills
Canada

Makale Geçmişi
Geliş: 19.12.2020
Düzeltilme: 14.01.2021
Kabul: 16.01.2021

ABSTRACT

The purpose of this study, which is a comparative education study, is to investigate the social studies curriculum in Turkey and Canada (Alberta Province) in terms of skill dimension. the research design is basic qualitative research. Data were collected through document analysis, and current social studies curriculums on websites of both countries were used as a source of primary data. Data obtained were analyzed through descriptive analysis. It was observed under the themes "similarities" and "differences" by examining basic skills included in the social studies curriculum and skills on the basis of grade level. According to the findings, basic skills to be acquired in the social studies curriculum in Turkey and Canada (Alberta Province) differ both numerically and in terms of explanation of their content. In addition, critical thinking, research, communication, decision making, problem solving, and social participation skills are commonly included in both countries' curriculum. Besides, it is seen that skills taught on the basis of grade level are shaped under four main titles in the social sciences curriculum in Canada (Alberta Province). In this context, the results obtained were discussed in the light of the relevant literature, and some suggestions were recommended.

Makale Türü

Araştırma

Önerilen Atıf Şeren, N., Tut, E., Aydın-Çolak, E. & Kiroğlu, K. (2021). Türkiye ve Kanada'daki (Alberta Eyaleti) sosyal bilgiler öğretim programlarının beceri boyutu açısından karşılaştırılması. *TEBD*, 19(1), 292-311. <https://doi.org/10.37217/tebd.843175>

Giriş

Günümüzde sadece bilgiye ulaşan değil aynı zamanda ulaştığı bilgiyi işleyerek hayatında etkili şekilde kullanan bireylere ihtiyaç duyulmaktadır. Gelişmiş ülkelerin başlıca hedeflerinden biri de sahip olduğu bilgiler aracılığıyla karşılaştığı problemleri çözebilen bireyler yetiştirmektir (Safi, 2010). Bu doğrultuda birçok kavram öne çıkmış, beceri kavramı da bunlar arasında yerini almıştır.

Beceri, literatürde birçok şekilde tanımlanmıştır. Türk Dil Kurumuna (TDK, 2006) göre “elinden iş gelme durumu, ustalık, maharet, kişinin yatkınlık ve öğrenime bağlı olarak bir işi başarma ve bir işlemi amaca uygun olarak sonuçlandırma yeteneğini”; Güneş’e (2010) göre zihinde yapılandırılan bilgiyi uygulamaya dökme gücünü; Nicholls’a (1978) göre ise kişinin çabalaması sonucunda neler yapabileceğini ifade eder. Bir beceri çeşitli bilgilerin bir araya gelmesiyle oluşan yeni bir yapı özelliği taşır ve bu bilgilerin uygulamaya dökülmesi ile anlam kazanır (Çelikkaya, 2011).

Herkes tarafından kabul gören belli başlı birtakım becerilerden söz etmek mümkün değildir. Çünkü kazandırılmak istenen beceriler toplumun ihtiyaçlarına, bireysel ihtiyaçlara ve çevresel faktörlere göre zaman içerisinde sürekli değişime uğramaktadır. 21. yüzyıldaki yaşamın uluslararası, çok kültürlü ve birbiri ile bağlantılı olması hem eğitimde hem iş yaşamında başarıya ulaşmak için yeni becerilerin edinilmesini gerekli kılmıştır (Suto, 2013). Bununla birlikte yakın zamanda literatüre 21. yüzyıl becerileri kavramı girmiş ve öğretim programları da bu becerileri karşılamaya yönelik olarak güncellenmiştir. 21. yüzyıl becerileri, “kişilerin, bilimsel ve teknolojik gelişmelerle her geçen gün daha da küreselleşen dünyaya uyum sağlayabilmeleri ve rekabetçi iş piyasasında başarıya ulaşabilmeleri için sahip olmaları gereken öğrenme ve yenilenme, bilgi, medya ve teknoloji, yaşam ve kariyer becerileridir” (Greenhill, 2010). Bilim ve teknolojinin ilerlemesi sonucu küreselleşmenin yarattığı rekabet ortamındaki zorluklarla baş edebilmeleri için gelecek neslin bu becerileri öğrenmesi önem kazanmaktadır (NCREL ve Metiri Group, 2003). Bu bağlamda öğrencilerin eleştirel düşünme, problem çözme, işbirlikli çalışma ve çevrimiçi iletişim gibi becerilere sahip olabilmesi için okulların öğrencileri bu doğrultuda hazırlaması gerekmektedir (Shields ve Chugh, 2018). Suto (2013) da öğretim programlarının bu becerileri kapsayacak şekilde geliştirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Toplumun ihtiyaç duyduğu yeterliklere sahip insan modelinin oluşması anlayışıyla beceriler zaman içerisinde gelişmiş ülkelerin öğretim programları içerisinde yerini almıştır (Mutluer, 2013). Robinson (2008) günümüzde bireylerin sahip olması gereken becerilerin öğretim programları ile kazandırılmadığını; ihtiyaç duyulan yenilikçi, yaratıcı ve sezgisel düşünce ile donatılmış bireyleri yetiştirme konusunda öğretim programlarının yetersiz kaldığını ifade etmektedir. Jacopson (1998) da eğitim sistemlerinin beceriler bağlamında oluşturulması gerektiğini savunmaktadır.

21. yüzyıl becerileri, öğrencileri karşılarına çıkabilecek problemlere hazırlamak amacıyla sosyal bilgiler öğretiminin nasıl olması gerektiği konusunda bizlere bir vizyon sunmaktadır (Tay ve

Demir, 2016). Birtakım becerileri kazandırma yoluyla öğrencilerin hayata hazır olmalarını sağlama işlevi, tüm derslerin genel amacı olarak yer almasının yanı sıra özelde sosyal bilgiler dersinin temel amacını oluşturmaktadır (Hayırsever, 2010). Bu bakımdan sosyal bilgiler; disiplinlerarası oluşu ve toplumsal hayata dayalı olması sebebiyle ilkökul ve ortaokul düzeyinde yukarıda bahsedilen becerilerin kazandırılmasında önemli bir rol oynamaktadır (Ablak, 2017).

Sosyal bilgiler dersi; antropoloji, ekonomi, tarih, siyaset bilimi, psikoloji, sosyoloji ve coğrafya gibi birçok disiplinden oluşmaktadır (Ross, Matthison ve Vinson, 2014). Tüm bu disiplinlerden hareketle insanların ihtiyaçlarını karşılamaları, yaşamlarını organize etmeleri, birbirleri ile ilişki kurmaları, çatışmaları çözmeleri, düzeni sağlamaları ve hayatlarını anlamlı kılmaları için gerekli içeriği barındıran bir çalışma alanıdır (Strauss, 2007). Tıpkı diğer programlarda olduğu gibi sosyal bilgiler dersi öğretim programı da bilgi-beceri-değer üç-ayağı üzerine inşa edilmiştir (Köksal, 2018). Bilginin gitgide önem kazandığı ve toplumların birbiri ile iç içe yaşamaya başladığı dünyada ülkelerin, öğretim programlarını tasarlarken tek tip ve izole olmuş bir eğitim anlayışına sahip olmak yerine kendi kültürlerini muhafaza etmenin yanı sıra diğer ülkelerin de eğitim anlayışından faydalanmaları gerekmektedir (Sezgin ve Çalık, 2005). Bu açıdan karşılaştırmalı eğitim çalışmaları önem kazanmaktadır. Karşılaştırmalı eğitim; eğitim sistemleri ve toplumları kendi açımızdan daha iyi anlamamızı sağlamasının yanında eğitimin geçmişinden yola çıkarak mevcut durumu kavrayıp idareciler ve politika belirleyiciler yoluyla geleceğe yön vermeyi sağlamaktadır (Noah, 1984).

Sosyal bilgiler dersinin dünyadaki gelişiminde ABD ve Kanada öncü ülkeler arasında yer almış ve bu dersin temel derslerden biri olarak programa girmesi ve geliştirilmesi açısından katkıda bulunmuşlardır (Bursa ve Çengelci-Köse, 2017). Son yıllarda Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı'nda (Programme for International Student Assessment [PISA]) okuduğunu anlama, fen ve matematik alanlarında üst düzey becerileri ölçmeye yönelik soruların cevaplanması bakımından Kanada'nın başarılı olması (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013, 2016, 2019) burada verilen eğitimin beceri boyutuna yansıdığı bir kanıtı olarak düşünülebilir. Ayrıca Kanada, Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (Organization for Economic Co-operation and Development [OECD]) tarafından yayımlanan eğitim raporları ile Dünya Barış ve Huzur Endeksi gibi raporlarda üst sıralarda yer almakta ve Dünya Suç Oranları Raporu'nda listenin sonlarında olmasının yanında (Bursa ve Çengelci-Köse, 2017), benzer şekilde ülkelerin sosyal ve ekonomik açıdan gelişimlerini inceleyen İnsani Gelişim İndeksi'nde öncü ülkelerden biri olarak yer almaktadır (United Nations Development Programme, 2019).

Alanyazın incelendiğinde Türkiye ve Kanada'nın (Alberta Eyaleti) öğretim programlarının beceri boyutuna yönelik karşılaştırmalı bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu bağlamda bu çalışmanın amacı; Türkiye'deki Sosyal Bilgiler Öğretim Programı ile Kanada'nın Alberta eyaletindeki Sosyal

Bilgiler Öğretim Programı'nı kazandırılması hedeflenen beceriler açısından karşılaştırmaktır. Bu karşılaştırmanın hem literatüre hem de sosyal bilgiler dersinin beceri boyutunun geliştirilmesine yönelik çalışmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu amaçla aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

1. Türkiye'de ve Kanada'da uygulanmakta olan Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarında yer alan temel beceriler nelerdir?
2. Türkiye'de ve Kanada'da uygulanmakta olan Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarında yer alan sınıf düzeyine yönelik beceriler nelerdir?
3. Türkiye ve Kanada'da uygulanmakta olan Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarının benzerlikleri nelerdir?
4. Türkiye ve Kanada'da uygulanmakta olan Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarının farklılıkları nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu araştırmada Türkiye'deki Sosyal Bilgiler Öğretim Programı ile Kanada'daki (Alberta Eyaleti) Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nın beceri boyutu açısından karşılaştırılması amaçlanmış ve bu amaçla nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın deseni temel nitel araştırmadır. Eğitim gibi uygulamalı alanlarda yaygın olarak kullanılan ve araştırmacı tarafından fenomenolojik, gömülü teori, öyküsel analiz ya da etnografik çalışma kalıbına konulmadan yapılan araştırmalar temel nitel araştırma çalışmalarıdır (Merriam ve Tisdell, 2016). Temel yorumlayıcı çalışmalar olarak da adlandırılan temel nitel araştırmalar; adından da anlaşıldığı üzere temeldir, deneyimi tanımlar, yorumlamaya çalışır, tekrarlayan temaları veya kalıpları belirlemeye odaklanır (Ary, Jacobs ve Sorensen, 2010).

Veri Toplama Süreci

Araştırmanın veri kaynağını Türkiye ve Kanada (Alberta Eyaleti) Sosyal Bilgiler Öğretim Programları oluşturmaktadır. Öğretim programlarına her iki ülkenin eğitim bakanlıklarına ait resmi ve güncel internet sitelerinden ulaşılmıştır. Araştırmanın birincil veri kaynağını bu öğretim programları oluşturmuş; konu ile ilgili makale, tez, rapor, bildiri, kitap gibi yazılı materyallerden ise ikincil veri kaynağı olarak yararlanılmıştır. Nitel araştırmalarda temel olarak bilgi toplamak için gözlem, görüşme ve doküman incelemesi yöntemleri kullanılır (Merriam ve Tisdell, 2016). Bu araştırmada da Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarının *beceri* boyutuna yönelik olarak veriler, doküman incelemesi yoluyla toplanmıştır. Veri çeşitliliği oluşturması açısından hem diğer veri toplama araçları ile birlikte hem de tek başına kullanılabilen doküman incelemesi; ilgili yazılı

materyallerden araştırılmak istenen olgu ve olaylar hakkında bilgi toplamayı amaçlar (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmaya konu olan İngilizce dokümanlar, araştırmacının yanı sıra güvenilirlik açısından iki yabancı dil uzmanı tarafından da Türkçeye tercüme edilmiştir. Ayrıca Türkiye’de 1-3. sınıf düzeyinde Hayat Bilgisi dersi, 4-7. sınıf düzeyinde Sosyal Bilgiler dersi, 8. sınıf düzeyinde İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi okutulurken Kanada’nın eğitim sisteminde Sosyal Bilgiler dersi okul öncesinden itibaren 12 yıl boyunca yer almaktadır. Dolayısıyla sosyal bilgiler kavramını karşılayarak birebir karşılaştırma yapabilmek amacıyla her iki ülkenin Sosyal Bilgiler Öğretim Programları, 4-7. sınıf bağlamında ele alınmıştır.

Verilerin Analizi

Nitel araştırma yaklaşımına göre tasarlanan bu araştırmada veriler doküman incelemesi yoluyla toplanmış ve bu verilerin betimlenmesi yoluyla problem ve alt problemlere yanıt aranmıştır. Veri analizi, betimsel analiz yöntemi kullanılarak yapılmıştır. Betimsel analiz, önceden belirlenen temalar etrafında verilerin betimlenerek yorumlanması ile birtakım sonuçlara ulaşılmasını sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu araştırmada da öncelikle Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarının hangi temalar altında organize edileceği belirlenmiştir. Daha sonra ise bu temalar çerçevesinde veriler işlenmiştir. Türkiye ve Kanada Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarında yer alan temel beceriler ve farklı sınıf düzeyleri içerisinde bulunan beceriler belirlenerek karşılaştırma yoluna gidilmiştir. Her iki ülke programında da yer alan beceriler, “benzerlikler” teması altında; bir ülke programında bulunmasına rağmen diğerinde bulunmayan beceriler ise “farklılıklar” teması altında ortaya konmaya çalışılmıştır. Veriler analiz edilirken süreç içerisinde dört farklı uzman tarafından ayrı ayrı analizler yapılmış, Miles ve Huberman’ın (1994) “güvenirlik = görüş birliği / (görüş birliği + görüş ayrılığı)” formülü kullanılarak temalar ve kodlar arasında %97 oranında görüş birliğine varılmıştır. Ayrıca nitel araştırmalarda geçerliliğin sağlanabilmesi için araştırmacının kendi konumunu net bir şekilde aktarması ve araştırmacının temel aşamalarını anlatması gerekmektedir (Miles ve Huberman, 1994). Bu araştırmada da araştırma deseni, veri toplama süreci ve veri analizi aşamaları açık bir şekilde anlatılmıştır. Ayrıca geçerliliğin sağlanabilmesi adına elde edilen veriler, araştırmacı tarafından yorumlanmadan oldukları gibi tablolaştırılarak ortaya konmuştur. Araştırma sonuçları, tutarlı olması açısından uzman görüşüne sunulmuş ve alanda yer alan diğer çalışmalarla karşılaştırılarak tartışılmıştır.

Bulgular

Türkiye’de Uygulanmakta Olan Sosyal Bilgiler Öğretim Programı’nda Yer Alan Temel Beceriler

Türkiye’de 2005 yılından itibaren uygulanmakta olan ve en son 2018 yılında revize edilen Sosyal Bilgiler Öğretim Programı incelendiğinde programın *bilgi, beceri* ve *değer* olmak üzere üç

boyuttan oluştuğu görülmektedir. Programın *beceri* boyutunda ise öğrencilere kazandırılması hedeflenen 27 temel beceri olduğu belirtilmiştir (MEB, 2018). Bu beceriler aşağıda verilmiştir:

Tablo 1. Türkiye’de Uygulanmakta Olan Sosyal Bilgiler Öğretim Programı’nda Yer Alan Temel Beceriler

| | |
|--|--|
| 1. Araştırma | 15. Kanıt kullanma |
| 2. Çevre okuryazarlığı | 16. Karar verme |
| 3. Değişim ve sürekliliği algılama | 17. Konum analizi |
| 4. Dijital okuryazarlık | 18. Medya okuryazarlığı |
| 5. Eleştirel düşünme | 19. Mekânı algılama |
| 6. Empati | 20. Öz denetim |
| 7. Finansal okuryazarlık | 21. Politik okuryazarlık |
| 8. Girişimcilik | 22. Problem çözme |
| 9. Gözlem | 23. Sosyal katılım |
| 10. Harita okuryazarlığı | 24. Tablo, grafik ve diyagram çizme ve yorumlama |
| 11. Hukuk okuryazarlığı | 25. Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma |
| 12. İletişim | 26. Yenilikçi düşünme |
| 13. İş birliği | 27. Zaman ve kronolojiyi algılama |
| 14. Kalıp yargı ve önyargıyı fark etme | |

Tablo 1’de yer alan beceriler, programın geneli dâhilinde kazandırılması hedeflenen beceriler olarak yer almaktadır. Toplam 27 temel beceri, programda yalnızca tablo halinde verilmiş; becerilerin içeriğine yönelik açıklamalarda bulunulmamıştır. Bu beceriler, kazanımlarla ilişkilendirilmiş ve sınıf düzeyi, öğrenme alanı ve konuya göre değişiklik gösterecek şekilde harmanlanmıştır.

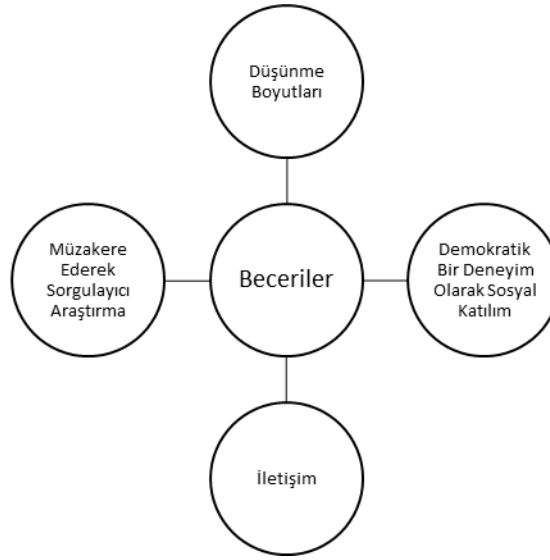
Kanada’da Uygulanmakta Olan Sosyal Bilgiler Öğretim Programı’nda Yer Alan Temel Beceriler

Kanada’nın 2005 yılından beri uygulamakta olduğu Sosyal Bilgiler Öğretim Programı, 21. yüzyıl öğrencilerinin doğasını yansıtan ve ihtiyaçlarını karşılayan bir yapıdadır (Alberta Education, 2005). Program hem genel hatları ile tanıtılmış hem de her sınıf düzeyi için ayrı ayrı ele alınmıştır. Tuncel ve Güngör-Akıncı’ya (2016) göre programda öğrencilerin gelişim ve öğrenme özelliklerine yer verilmesi ve aileleri de öğretim sürecine dâhil etmek için ayrıca hazırlanan 49 sayfalık bir kitabı da bu programın beraberinde getirmesi önemlidir. Sosyal Bilgiler Öğretim Programı *değer ve davranış, bilgi ve anlayış, beceri/yetenekler* olmak üzere üç boyuttan oluşmaktadır. *Beceri* boyutu program içerisinde iki şekilde yer almaktadır. Bunlardan ilki, programın genel tanıtımları doğrultusunda verilen ve öğrencilere kazandırılması hedeflenen becerilerdir. Bu beceriler aşağıda verilmiştir:

- Aktif araştırma, eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünmek
- Problem çözme, etik sonuçlara dayanarak karar verme ve yeniden çözüm üretmek
- Olgu ve olaylara anlamlandırma için tarihi ve coğrafi becerilerden yararlanmak
- Eleştirel bir şekilde bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanmak ve yönetmek
- Çeşitli yöntem ve kaynakları kullanarak etik araştırmalar yapmak; bulgularını organize etmek yorumlamak ve sunmak, görüşlerini savunmak

- Öğrencilerin neleri öğrendikleri ve neleri öğrenmeleri gerektiğini yansıtarak üstbilişsel becerilerini uygulamak
- Okullarında, topluluklarında, Kanada'da ve dünyada yer alan adaletsizliklerin farkına varmak
- Fikirlerini ve bilgilerini bilinçli, organize ve ikna edici bir şekilde ifade etmek

Yukarıda verilen cümlelerin öğrenme çıktısı olarak ise öğrencilerden birtakım becerileri kazanmış olması beklenmektedir. Becerilere yönelik programda yer alan ikinci başlık, ölçme ve değerlendirme altında verilmiş olup her kategorinin detaylı biçimde içeriği de açıklanmıştır. Şekil 1'de beceri boyutuna yönelik kategorilere yer verilmiştir.



Şekil 1. Kanada'da Uygulanmakta Olan Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda Beceri Boyutuna Yönelik Kategoriler

Şekil 1'de verilen 4 ayrı kategori, beceriler açısından genişletilmiş ve detaylı açıklamalarına da yer verilmiştir. Bu kategorilerin alt başlıkları ise Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Kanada Alberta Eyaleti'nde Uygulanmakta Olan Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda Yer Alan Temel Beceriler

| | |
|--------------------------------|---|
| 1. Eleştirel düşünme | 6. Üst Düzey Düşünme/Düşünmeyi Düşünme |
| 2. Yaratıcı düşünme | 7. Demokratik Bir Deneyim Olarak Sosyal Katılım |
| 3. Tarihi düşünme | 8. Müzakere Ederek Sorgulayıcı Araştırma |
| 4. Coğrafi düşünme | 9. İletişim |
| 5. Karar Alma ve Problem Çözme | |

Tablo 2'de yer alan beceriler, programın çıktısı olarak kazandırılması hedeflenen beceriler olarak yer almaktadır. Toplam 9 temel beceri, açıklamaları ile birlikte verilmiştir. Bu beceriler, kazanımlarla da ilişkilendirilmiş ve her sınıf düzeyi, öğrenme alanı ve konuya göre değişiklik gösterecek şekilde harmanlanmıştır.

Türkiye’de Uygulanmakta Olan Sosyal Bilgiler Öğretim Programı’nda Sınıf Düzeyine Yönelik Beceriler

Türkiye’de 2005 yılından itibaren uygulanmakta olan ve en son 2018 yılında revize edilen Sosyal Bilgiler Öğretim Programı’nda kazandırılması hedeflenen temel beceriler, sınıf düzeyine göre kategorilere ayrılmaktadır. Bu beceriler, programda yer alan 7 ayrı öğrenme alanı (“Birey ve Toplum”, “Kültür ve Miras”, “İnsanlar, Yerler ve Çevreler”, “Bilim, Teknoloji ve Toplum”, “Üretim, Dağıtım ve Tüketim”, “Etkin Vatandaşlık”, “Küresel Bağlantılar”) içerisinde dağılım göstermektedir (MEB, 2018). Sınıf düzeyine göre yer verilen beceriler Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Türkiye’de Uygulanmakta Olan Sosyal Bilgiler Öğretim Programı’nda Sınıf Düzeyine Yönelik Beceriler

| Öğrenme Alanı | 4. Sınıf Beceriler | 5. Sınıf Beceriler | 6. Sınıf Beceriler | 7. Sınıf Beceriler |
|------------------------------|---|---|--|--|
| Birey ve Toplum | 1. Kanıt kullanma 2. Zaman ve kronolojiyi algılama 3. Empati kurma | 1. Sosyal katılım becerisi | 1. Eleştirel düşünme 2. Zaman ve kronolojiyi algılama | 1. İletişim 2. Medya okuryazarlığı |
| Kültür ve Miras | 1. Kanıt kullanma 2. Zaman ve kronolojiyi algılama 3. Değişim ile sürekliliği algılama | 1. Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma 2. Araştırma | 1. Zaman ve kronolojiyi algılama | 1. Kanıt kullanma |
| İnsanlar, Yerler ve Çevreler | 1. Mekânı algılama 2. Harita kullanma 3. Konum analizi 4. Tablo, grafik, diyagram çizme ve yorumlama | 1. Harita okuryazarlığı 2. Çevre okuryazarlığı 3. Gözlem | 1. Mekânı algılama 2. Harita okuryazarlığı | 1. Kanıt kullanma 2. Problem çözme 3. Tablo, grafik, diyagram çizme ve yorumlama |
| Bilim, Teknoloji ve Toplum | 1. Değişim ve yenilikçilik | 1. Özdenetim 2. Dijital okuryazarlık | 1. Yenilikçilik 2. Araştırma | 1. Zaman ve kronolojiyi algılama |
| Üretim, Dağıtım ve Tüketim | 1. Özdenetim 2. Karar verme 3. Finansal okuryazarlık | 1. İş birliği 2. Yenilikçilik 3. Girişimcilik 4. Araştırma | 1. Girişimcilik 2. Yenilikçilik 3. Araştırma | 1. Araştırma 2. Değişim ve sürekliliği algılama 3. Zaman ve kronolojiyi algılama |
| Etkin Vatandaşlık | 1. İş birliği 2. Sosyal katılım 3. Karar verme | 1. Araştırma 2. Sosyal katılım | 1. Eleştirel düşünme 2. Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma 3. Politik okuryazarlık | 1. Problem çözme |
| Küresel Bağlantılar | 1. Araştırma 2. Empati | 1. Araştırma 2. Yaratıcılık | 1. Araştırma 2. Eleştirel düşünme | 1. İş birliği 2. Problem çözme 3. Kalıp yargı ve ön yargıyı fark etme |

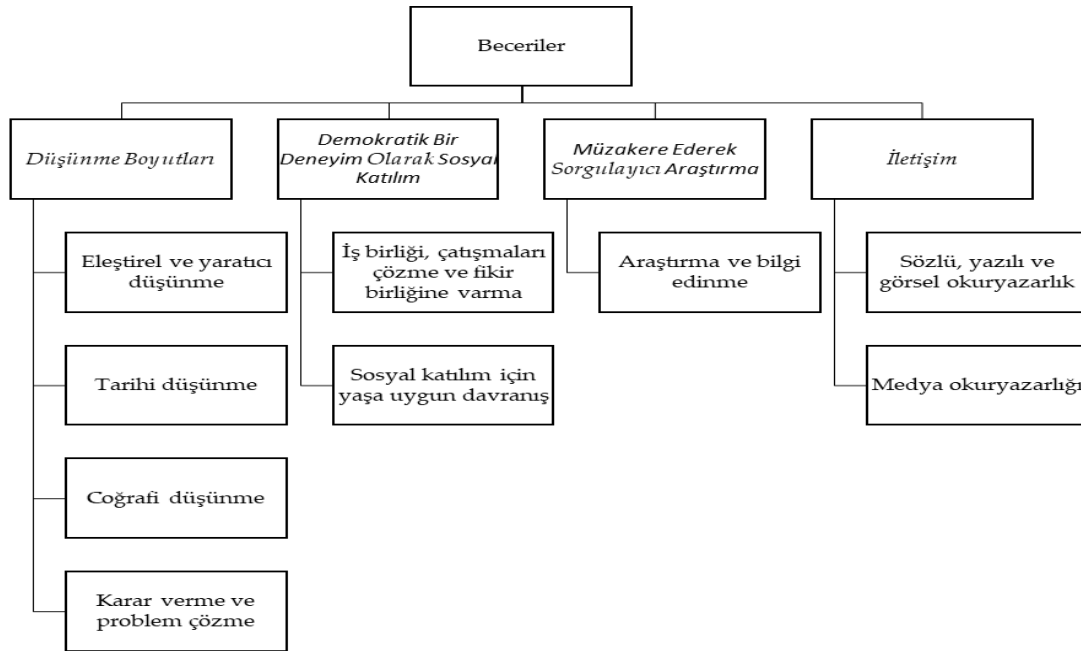
Tablo 3’e bakıldığında Türkiye’deki Sosyal Bilgiler Öğretim Programı’nda sınıf düzeyi yükseldikçe kazandırılmak istenen beceri sayısının azaldığı görülmektedir. Bu beceriler 4. sınıfta 19 adet, 5. sınıfta 16 adet, 6. sınıfta 15 adet ve 7. sınıfta 14 adet olarak yer almaktadır. Ayrıca en çok *araştırma becerisine* yer verilirken; temel becerilerde yer almasına rağmen *hukuk okuryazarlığı becerisine* hiç yer verilmemiştir.

Kanada'da Uygulanmakta Olan Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda Sınıf Düzeyine Yönelik Beceriler

Kanada Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda altı adet öğrenme alanı bulunmaktadır. Bu öğrenme alanları şunlardır: "Zaman, Süreklilik ve Değişim", "İnsanlar, Yerler ve Çevreler", "Güç, Yönetim ve Karar Verme", "Ekonomi ve Kaynaklar", "Küresel Bağlantılar", "Kültür ve Toplum" (Alberta Education, 2005).

Her sınıf düzeyinde ayrı ayrı belirlenmiş temalar bulunmaktadır. Kazanımlar bu temalar çerçevesinde oluşturulmuştur. Kazanımların hangi öğrenme alanı içerisinde yer aldığı da hemen altında belirtilmiştir. Beceri boyutu da tüm kazanımları kapsayacak şekilde her sınıf düzeyi için ayrı ayrı genişletilerek verilmiştir. Sınıf düzeyi değişiklik göstermesine rağmen ana başlıklar değişiklik göstermemektedir. İçerikleri ise sınıf düzeyinin bağlı olduğu temaya göre değişmektedir. Becerilerin yer aldığı başlıklar Şekil 2'de verilmiştir.

Şekil 2'de verilen becerilerin içeriği, programda bir veya birkaç cümleden oluşacak şekilde açıklanmıştır. Her sınıf düzeyine göre bu açıklamalar mevcut temayı kapsayacak şekilde farklılaşmaktadır. Örneğin, 4. sınıf düzeyinde yer alan eleştirel ve yaratıcı düşünme becerisinin açıklaması "ön yargıları incelemeye ve gerçeği görüşten ayırmaya odaklanarak çeşitli kaynaklardan önemli yerel ve güncel olayları değerlendirmek" şeklinde verilmişken; 7. sınıf düzeyinde yer alan eleştirel ve yaratıcı düşünme becerisinin açıklaması "bir konu veya sorunun anlaşılmasını genişletmek için bağlam, ön-yargı, kaynak, tarafsızlık, kanıt ve/veya güvenilirlik temelinde bilginin geçerliliğini belirleme" şeklinde verilmiştir.



Şekil 2. Kanada Alberta Eyaleti'nde Uygulanmakta Olan Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda Yer Alan Sınıf Düzeyine Yönelik Beceriler

Türkiye ve Kanada'da Uygulanmakta Olan Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarının Benzerlikleri

Türkiye ve Kanada'da uygulanmakta olan Sosyal Bilgiler Öğretim Programları hem temel beceriler açısından hem de sınıf düzeyine yönelik beceriler açısından karşılaştırıldığında bazı becerilerin her iki ülkenin öğretim programında da yer aldığı görülmektedir. Türkiye Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda kazandırılması hedeflenen temel beceriler 27 tane olmasına rağmen Kanada'da dokuz tanedir. Karar alma ve problem çözme becerisi iki ayrı beceri gibi düşünüldüğünde toplam altı adet temel becerinin ortak olarak yer aldığı görülmektedir. Bu ortak temel beceriler; "eleştirel düşünme", "araştırma", "iletişim", "karar verme", "problem çözme" ve "sosyal katılım" becerileridir.

Sınıf düzeyine yönelik olarak bakıldığında ise ortak olarak görülen beceriler Tablo 4'te verilmiştir.

Türkiye'de 4. sınıfta 15 beceri içerisinde dördü; 5. sınıfta 12 beceri içerisinde dördü; 6. sınıfta dokuz beceri içerisinde ikisi ve 7. sınıfta 11 beceri içerisinde dördü ortak olarak yer almaktadır.

Tablo 4. Sınıf Düzeyine Yönelik Olarak Her İki Ülke Programında da Yer Alan Beceriler

| <i>Sınıf Düzeyi</i> | <i>Türkiye'deki Beceri Sayısı</i> | <i>Kanada'daki Beceri Sayısı</i> | <i>Ortak Beceri Sayısı</i> | <i>Her İki Ülke Programında Ortak Olarak Yer Alan Beceriler</i> |
|---------------------|-----------------------------------|----------------------------------|----------------------------|---|
| 4. Sınıf | 15 | 9 | 4 | İş birliği, Sosyal katılım, Karar verme, Araştırma |
| 5. Sınıf | 12 | 9 | 4 | Sosyal katılım, Araştırma, İş birliği, Yaratıcılık |
| 6. Sınıf | 9 | 9 | 2 | Eleştirel düşünme, Araştırma |
| 7. Sınıf | 11 | 9 | 4 | İletişim, Medya okuryazarlığı, Problem çözme, İş birliği |

Türkiye ve Kanada'da Uygulanmakta Olan Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarının Farklılıkları

Türkiye ve Kanada Sosyal Bilgiler Öğretim Programları incelendiğinde bir ülkede yer almasına rağmen diğerinde bulunmayan becerilerin var olduğu görülmektedir. Türkiye'de kazandırılması hedeflenen 27 temel beceri içerisinde yer alan çevre okuryazarlığı; değişim ve sürekliliği algılama; dijital okuryazarlık; empati; finansal okuryazarlık; girişimcilik; gözlem; harita okuryazarlığı; hukuk okuryazarlığı; iş birliği; kalıp yargı ve önyargıyı fark etme; kanıt kullanma; konum analizi; medya okuryazarlığı; mekanı algılama; öz denetim; politik okuryazarlık; tablo, grafik ve diyagram çizme ve yorumlama; Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma; yenilikçi düşünme; zaman ve kronolojiyi algılama becerileri, Kanada Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda temel beceriler içerisinde yer almamaktadır. Dolayısıyla bu 21 beceri için Türkiye'ye özgü beceriler denilebilir. Benzer şekilde Kanada Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda kazandırılması hedeflenen dokuz temel beceri içerisinde yer alan yaratıcı düşünme, tarihi düşünme, coğrafi düşünme, üst düzey

düşünme/düşünmeyi düşünme becerileri de Türkiye Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda yer almamaktadır. Bu sebeple bu dört becerinin de Kanada'ya özgü beceriler olduğu söylenebilir.

Sınıf düzeyine yönelik olarak bakıldığında ise ülkelerin kendilerine özgü becerileri aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 5. Sınıf Düzeyine Yönelik Her İki Ülke Programında Birbirinden Farklı Olan Beceriler

| <i>Sınıf Düzeyi</i> | <i>Türkiye</i> | <i>Kanada</i> |
|---------------------|---|--|
| 4. Sınıf | Kanıt kullanma Zaman ve kronolojiyi algılama Empati kurma Değişim ve sürekliliği algılama Mekânı algılama Harita kullanma Konum analizi Tablo, grafik, diyagram çizme ve yorumlama Değişim ve yenilikçilik Özdenetim Karar verme Finansal okuryazarlık | Eleştirel düşünme Yaratıcı düşünme Tarihi düşünme Coğrafi düşünme Problem çözme İletişim Sözlü, yazılı ve görsel okuryazarlık Medya okuryazarlığı |
| 5. Sınıf | Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma Harita okuryazarlığı Çevre okuryazarlığı Gözlem Özdenetim Dijital okuryazarlık Yenilikçilik Girişimcilik | Eleştirel düşünme Tarihi düşünme Coğrafi düşünme Karar verme İletişim Sözlü, yazılı ve görsel okuryazarlık Medya okuryazarlığı |
| 6. Sınıf | Zaman ve kronolojiyi algılama Mekânı algılama Harita okuryazarlığı Yenilikçilik Girişimcilik Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma Politik okuryazarlık | Yaratıcı düşünme Tarihi düşünme Coğrafi düşünme Karar verme Problem çözme İş birliği Sosyal katılım İletişim Sözlü, yazılı ve görsel okuryazarlık Medya okuryazarlığı |
| 7. Sınıf | Kanıt kullanma Tablo, grafik, diyagram çizme ve yorumlama Zaman ve kronolojiyi algılama Değişim ve sürekliliği algılama Kalıp yargı ve ön yargıyı fark etme | Eleştirel düşünme Yaratıcı düşünme Tarihi düşünme Coğrafi düşünme Karar verme Sosyal katılım Sözlü, yazılı ve görsel okuryazarlık |

Tablo 5'e bakıldığında sınıf düzeylerine yönelik her iki ülke programında yer alan birbirinden farklı beceriler verilmiştir. Bu becerilerin çeşitlilik gösterdiği görülmektedir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Karşılaştırmalı eğitim; kültürlerin benzerlik ve farklılıklarını ortaya koyarak küreselleşmeye katkı sağlayan, farklı uygulamaların sonuçlarını sunan ve eğitim programlarının geliştirilmesini

sağlayan bir alandır (Phillips ve Schweisfurth, 2014). Bir karşılaştırmalı eğitim çalışması olan bu araştırmanın amacı Türkiye ve Kanada (Alberta Eyaleti) Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarını “beceri” boyutu açısından incelemektir. Araştırmada elde edilen bulgulardan birtakım sonuçlara ulaşılmış ve sonuçlar ilgili literatür ışığında tartışılmıştır.

Bu sonuçlardan ilki, Türkiye ve Kanada Sosyal Bilgiler Öğretim Programları dâhilinde kazandırılması hedeflenen temel becerilerin nicelik açısından farklılık göstermesidir. Türkiye’deki Sosyal Bilgiler Öğretim Programı’nda 27 temel beceri (araştırma; çevre okuryazarlığı; değişim ve sürekliliği algılama; dijital okuryazarlık; eleştirel düşünme; empati; finansal okuryazarlık; girişimcilik; gözlem; harita okuryazarlığı; hukuk okuryazarlığı; iletişim; iş birliği; kalıp yargı ve ön yargıyı fark etme; kanıt kullanma; karar verme; konum analizi; medya okuryazarlığı; mekanı algılama; öz denetim; politik okuryazarlık; problem çözme; sosyal katılım; tablo, grafik ve diyagram çizme ve yorumlama; Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma; yenilikçi düşünme; zaman ve kronolojiyi algılama) bulunurken Kanada’daki Sosyal Bilgiler Öğretim Programı’nda dokuz beceri (eleştirel düşünme; yaratıcı düşünme; tarihi düşünme; coğrafi düşünme; karar alma ve problem çözme; üst düzey düşünme/düşünmeyi düşünme; demokratik bir eylem olarak sosyal katılım; müzakere ederek sorgulayıcı araştırma; iletişim) yer almaktadır. Kanada’daki Sosyal Bilgiler Öğretim Programı’ndaki bu dokuz temel becerinin içeriği birer paragraf hâlinde açıklanmıştır. Böylece bahsi geçen becerilerin ne ifade ettiği ve neleri kapsadığı açık bir şekilde verilmiştir. Fakat Türkiye’deki Sosyal Bilgiler Öğretim Programı’nda 27 temel becerinin bir tablo içerisinde sadece kavramsal olarak verildiği görülmektedir. Bu becerilerin herhangi bir açıklama olmaksızın programda yalnızca kavramsal olarak yer alması, içerikleri hakkında net bir şekilde yorum yapmayı güçleştirmektedir. Dolayısıyla kavramların hem birbirlerine benzemeleri hem de nicelik olarak fazla olmaları nedeniyle kendi aralarında bir kavram karmaşasına neden olabilir. Karademir (2019) yaptığı çalışmada Sosyal Bilgiler Öğretim Programı içerisinde 2004 yılında 14 adet, 2017 yılında ise 26 adet beceriye yer verilerek beceri boyutunda yaklaşık %86 oranında artış olduğunu ortaya koymuştur. Zayimoğlu-Öztürk ve Öztürk (2015), 2005 yılındaki Sosyal Bilgiler Öğretim Programı’nı incelemişler ve beceri boyutunun Alberta Sosyal Bilgiler Öğretim Programı’na göre çok daha açıklayıcı ve kapsamlı olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Buradan hareketle kazandırılmak istenen temel becerilerin yıllar içerisinde nicelik olarak artmasına rağmen nitelik olarak ne ifade ettikleri ve neleri kapsadıklarının açıklanmadığı söylenebilir. Brugar ve Whitlock’a (2018) göre de temel sosyal bilgiler becerileri içinde yer alan beceriler, yaygın sosyal bilgiler yaklaşımları ile örtüşmemekte ve geliştirilmesi gerekmektedir.

Sınıf düzeyine yönelik olarak verilen becerilere bakıldığında Türkiye ve Kanada Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarında yer alan temel becerilerin kazanımlar dâhilinde verildiği görülmektedir. Fakat Türkiye’deki Sosyal Bilgiler Öğretim Programı’nda temel beceriler tablosunda

yer almasına rağmen yalnızca hukuk okuryazarlığı becerisi sınıf düzeyine yönelik beceriler içerisinde yer almamıştır. Kara ve Tangülü (2017) yaptıkları araştırmada, 2009 yılındaki Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nı incelemişler ve hukuk okuryazarlığına ait bir beceri olmadığını, programın beceri boyutunun hukuk okuryazarlığı çerçevesinde geliştirilmesi gerektiğini vurgulamışlardır. 2018 yılında revize edilen sosyal bilgiler öğretim programında ise temel beceriler içerisinde yer alan hukuk okuryazarlığı becerisinin sınıf düzeyleri açısından ele alındığında kazanımlara yansımadağı görülmektedir. Duman ve Tural (2019) da hukuk okuryazarlığı becerisinin programda yer aldığı hâlde kazanımlar içerisinde doğrudan ifade edilmediği sonucuna ulaşmıştır. Bunun yanı sıra beşinci sınıf düzeyinde küresel bağlantılar öğrenme alanı içerisinde yaratıcılık olarak ifade edilen bir beceri yer almaktadır. Fakat programdaki temel beceriler içerisinde yaratıcılık/yaratıcı düşünme ile ilgili herhangi bir becerinin olmadığı görülmektedir.

Türkiye'deki Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda sınıf düzeyine yönelik en çok yer verilen becerinin ise araştırma becerisi olduğu görülmüştür. Araştırma becerisi programda, dört ayrı sınıf düzeyinde toplam dokuz kere yer almıştır. Bu kadar yer verilmesine rağmen Çelikkaya'nın (2011) çalışmasında öğretmenler, Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda yer alan araştırma becerisinin kısmen kazandırıldığını düşündüklerini ifade etmişlerdir.

Kendi kültürleri baz alınarak yapılandırılmış Alberta Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda (Brown, 2004) ise sınıf düzeyine yönelik beceriler "Düşünme Boyutları", "Demokratik Bir Deneyim Olarak Sosyal Katılım", "Müzakere Ederek Sorgulayıcı Araştırma" ve "İletişim" olmak üzere dört ana başlık etrafında verilmiştir. Sınıf düzeyi değişiklik göstermesine rağmen ana başlıklar değişiklik göstermemektedir. Ancak sınıf düzeyinin seviyesine ve bağlı bulunduğu temaya göre bu başlıkların içerikleri değişmektedir. Bu içerikler, programda her sınıf düzeyi için ayrıca ele alınmıştır. Von Heyking (2019) bu durumu, öğretmenleri içeriğe hâkim olarak bu becerileri geliştirmeye yönlendiren ve her sınıf seviyesinin daha özel içeriğe dayalı çalışma birimlerini çerçevelediği şekilde ifade etmiştir. Dikkati çeken bir diğer husus ise bu becerilerin içeriklerinin öğrencilerin gelişim düzeyleri dikkate alınarak sınıf düzeyi bazında derinleşmesidir. Bursa ve Çengelci-Köse (2017) ile Yavuz (2018) Alberta Eyaleti Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nı değerler açısından incelemiş ve sınıf düzeyleri arttıkça soyut değerlere yer verilme sıklığının arttığını bulmuşlardır. Bu açıdan bakıldığında Alberta Eyaleti Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nın bir bütün olarak öğrencilerin gelişim düzeyleri gözetilerek hazırlandığı söylenebilir.

Türkiye ve Kanada Sosyal Bilgiler Öğretim Programları benzerlikleri açısından karşılaştırıldığında altı temel becerinin ortak olarak her iki ülke programında da yer aldığı görülmektedir. Bunlar eleştirel düşünme, araştırma, iletişim, karar verme, problem çözme ve sosyal katılım becerileridir. Çelikkaya, Yıldırım ve Kürümlüoğlu (2019) hem sosyal bilgiler öğretmenlerinden

hem de 8. sınıf öğrencilerinden Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda yer alan 27 temel beceri içerisinden önemli gördükleri beş beceriyi sıralamalarını istemişlerdir. Araştırma sonucunda 8. sınıf öğrencileri bu sıralamayı iletişim, karar verme, empati, problem çözüme, yenilikçi düşünme şeklinde yaparken sosyal bilgiler öğretmenleri ise araştırma, iletişim, eleştirel düşünme, problem çözüme ve empati şeklinde yapmıştır. Öğrencilerin sıralamasında yer edinen becerilerden üçü ve öğretmenlerin sıralamasında yer edinen becerilerden dördünün Türkiye ve Kanada'daki Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarında yer alan altı ortak beceri içerisinde yer aldığı görülmektedir.

Türkiye ve Kanada Sosyal Bilgiler Öğretim Programları farklılıkları açısından karşılaştırıldığında bir ülkede yer alan ancak diğerinde bulunmayan becerilerin olduğu görülmektedir. Türkiye'de kazandırılması hedeflenen 27 temel beceri içerisinde yer alan çevre okuryazarlığı; değişim ve sürekliliği algılama; dijital okuryazarlık; empati; finansal okuryazarlık; girişimcilik; gözlem; harita okuryazarlığı; hukuk okuryazarlığı; iş birliği; kalıp yargı ve önyargıyı fark etme; kanıt kullanma; konum analizi; medya okuryazarlığı; mekanı algılama; öz denetim; politik okuryazarlık; tablo, grafik ve diyagram çizme ve yorumlama; Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma; yenilikçi düşünme; zaman ve kronolojiyi algılama becerileri, Kanada Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda temel beceriler içerisinde yer almamaktadır. Dolayısıyla bu 21 beceri için Türkiye'ye özgü beceriler denilebilir. Benzer şekilde Kanada Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda kazandırılması hedeflenen dokuz temel beceri içerisinde yer alan yaratıcı düşünme; tarihi düşünme; coğrafi düşünme; üst düzey düşünme/düşünmeyi düşünme becerileri de Türkiye Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda yer almamaktadır. Bu sebeple bu dört becerinin de Kanada'ya özgü beceriler olduğu söylenebilir. 2005 yılındaki Türkiye'deki Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda yer alan yaratıcı düşünme becerisi, 2018 yılında revize edilen programda yenilikçi düşünme becerisi olarak değiştirilmiştir. Karademir'e (2019) göre, yaratıcı düşünme becerisi daha geniş bir kavramdır ve yenilikçi düşünme becerisini kapsamaktadır. Yenilikçilik, yaratıcılık için gerekli koşullardan biridir (Lipman, 2003). Dolayısıyla yenilikçi düşünme becerisi, yaratıcı düşünme becerisi kavramını karşılamamaktadır. Buradan hareketle Türkiye Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda yer alan yenilikçi düşünme becerisi ile Kanada Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda yer alan yaratıcı düşünme becerisinin birbirinden ayrıldığı söylenebilir.

Elde edilen sonuçlar ışığında, Türkiye ve Kanada (Alberta Eyaleti) Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarının beceri boyutu açısından karşılaştırıldığı bu çalışmaya dair aşağıdaki öneriler getirilebilir:

- Türkiye'deki Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'ndaki beceriler, öğrencilerin gelişim özellikleri göz önünde bulundurularak yeniden düzenlenebilir.

- Öğretmen ve öğrencilere yol gösterici olması açısından becerilere içerik ve kapsam bakımından açıklamalar eklenebilir.
- Birbiri ile benzer beceriler daha kapsamlı bir kavram altında birleştirilerek niceliğin azalması sağlanabilir.
- Öğrencilerin bu becerileri kazanma düzeyine yönelik derinlemesine araştırmalar yapılarak programda düzenlemelere gidilebilir.

Kaynaklar

- Ablak, S. (2017). *Sosyal bilgiler programındaki becerilere ilişkin öğrenci algularının incelenmesi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Alberta Education. (2005). Social studies kindergarten to grade 12 curriculum guide. <http://www.learnalberta.ca/ProgramOfStudy.aspx?lang=en&ProgramId=564423#> sayfasından erişilmiştir.
- Ary, D., Jacobs, L. C., & Sorensen, C. K. (2010). *Introduction to research in education*. USA: Wadsworth Cengage Learning.
- Brown, D. C. (2004). *The role of "culture" in the new Alberta social studies curriculum*. (Doctoral dissertation). ProQuest Dissertations and Theses database.
- Brugar, K. A., & Whitlock, A. M. (2018). Social studies skills or something else? An analysis of how the "Essential social studies skills and strategies" reflects social studies instruction. *A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 91(3), 111-117.
- Bursa, S., & Çengelci-Köse, T. (2017). Türkiye ve Kanada sosyal bilgiler öğretim programlarının değerler eğitimi bakımından karşılaştırılması. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 7(2), 338-372.
- Çelikkaya, T. (2011). Sosyal bilgiler programında yer alan becerilerin kazandırılma düzeyi: öğretmen görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(3), 969-990.
- Çelikkaya, T., Yıldırım, T., & Kürümlüoğlu, M. (2019). Öğrenciler ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin programdaki becerilere ilişkin beceri hiyerarşileri, gerekçeleri ve önerileri. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(1), 111-132.
- Duman, B., & Tural, A. (2019). Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın okuryazarlık becerileri açısından incelenmesi. 3. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Kongresi* içinde (s. 88-94).
- Greenhill, V. (2010). 21st century knowledge and skills in educator preparation. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED519336.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Güneş, F. (2010). Eğitimde yapılandırmacı yaklaşımla gelen yenilikler. *Eğitime Bakış Dergisi*, 6(16), 3-9.

- Hayırsever, F. (2010). *Sosyal bilgiler ders, öğretmen kılavuz ve öğrenci çalışma kitaplarının sosyal bilgiler öğretim programında kazandırılması hedeflenen temel beceriler açısından değerlendirilmesi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Jacopson, R. (1998). Teachers improving learning using metacognition with self-monitoring learning strategies, *Education*, 118(4), 579-590.
- Kara, H., & Tangülü, Z. (2017). Sosyal bilgiler öğretim programında hukuk okuryazarlığı ve politik okuryazarlığı üzerine bir durum incelemesi. *Araştırma ve Deneyim Dergisi*, 2(1), 1-28.
- Karademir, B. (2019). *2004-2005 ve 2017-2018 eğitim öğretim yıllarında uygulanan sosyal bilgiler öğretim programlarının değerlendirilmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Köksal, H. (2018). İlköğretim sosyal bilgiler dersi öğretim programı. R. Turan & T. Yıldırım (Ed.). *Sosyal bilgilerin temelleri içinde* (s. 37-59). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in education*. New York: Cambridge University Press.
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. (4th ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Miles, A. M., & Huberman, M. B. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks CA: Sage.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2013). PISA 2012 Ulusal Ön Raporu. Ankara: MEB. <http://pisa.meb.gov.tr/wp-content/uploads/2013/12/pisa2012-ulusal-on-raporu.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2016). PISA 2015 Ulusal Raporu. Ankara: MEB. http://pisa.meb.gov.tr/wp-content/uploads/2014/11/PISA2015_UlusalRapor.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 4, 5, 6 ve 7. Sınıflar). <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812103847686-SOSYAL%20B%20C4%B0LG%20C4%B0LER%20C3%96%C4%99ERET%20C4%B0M%20PROGRAMI%20.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2019). PISA 2018 Türkiye Ön Raporu. http://pisa.meb.gov.tr/wp-content/uploads/2020/01/PISA_2018_Turkiye_On_Raporu.pdf adresinden erişilmiştir.
- Mutluer, C. (2013). Sosyal bilgiler programlarında yer alan beceriler hakkında sosyal bilgiler öğretmen görüşleri (İzmir Menemen örneği). *Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(7), 355-362.
- NCREL & Metiri Group. (2003). EnGauge 21st century skills: Literacy in the digital age. <https://pict.sdsu.edu/engauge21st.pdf> sayfasından erişilmiştir.

- Nicholls, J. G. (1978). The development of the concepts of effort and ability: Perceptions of academic attainment and the understanding that difficult tasks require more ability. *Child Development*, 49, 800-814.
- Noah, H. J. (1984). The use and abuse of comparative education. *Comparative Education Review*, 28(4), 550-562.
- Phillips, D., & Schweisfurth, M. (2014). *Comparative and international education: An introduction to theory, method and practice*. London: Bloomsbury Publishing.
- Robinson, K. (2008). *Yaratıcılık: Aklın sınırlarını aşmak*. (N. Geyran-Koldaş, Çev.) İstanbul: Kitap.
- Ross, E. W., Matthison, S., & Vinson, K. D. (2014). Social studies curriculum and teaching in the era of standardization. E. W. Ross (Ed.). *The social studies curriculum purposes, problems, and possibilities* içinde (s. 25-50), Albany: State University of New York Press.
- Safi, H. (2010). *Sosyal bilgiler öğretim programında yer alan mekanı algılama becerisinin geliştirilmesi hakkında öğretmen görüşleri*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Sezgin, F., & Çalık, T. (2005). Küreselleşme, bilgi toplumu ve eğitim. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(1), 55-56.
- Shields, R., & Chugh, R. (2018). Preparing Australian high school learners with 21st century skills. *IEEE International Conference on Teaching, Assessment and Learning for Engineering (TALE)*, 1101-1106.
- Strauss, L. M. (2007). *Worldview construction: International relations concepts embedded in elementary social studies textbooks*. (Doctoral Dissertation). ProQuest Dissertations and Theses database.
- Suto, I. (2013). 21st century skills: Ancient, ubiquitous, enigmatic? *A Cambridge Assessment Publication*, 1-28.
- Tay, B., & Demir, B. Ş. (2016). Sosyal bilgiler öğretiminin ve öğreniminin geçmişi, bugünü ve geleceği. B. Tay & S. B. Demir (Ed.). *Sosyal bilgiler öğretimi ilkeler ve uygulamalar* içinde (s. 2-19). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tuncel, G., & Güngör-Akıncı, B. A. (2016). Kanada. C. Öztürk (Ed.). *Farklı ülkelerin sosyal bilgiler öğretim programları* içinde (s. 301-326). Ankara: Pegem Akademi.
- Türk Dil Kurumu. (2006). *Türk Dil Kurumu Sözlüğü*. Ankara: TDK.
- United Nations Development Programme. (2019). Human Development Report, New York Oxford University Press. <http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr2019.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Von Heyking, A. (2019). *Alberta, Canada: How curriculum and assessments work in a plural school system*. Johns Hopkins Institute for Education Policy.

- Yavuz, İ. (2018). *Sosyal bilgilerde vatanseverlik değerinin kazandırılmasında farklı ülke uygulamaları (ABD, Kanada, Singapur, Türkiye)*. (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. Baskı). Ankara: Seçkin.
- Zayımoğlu-Öztürk, F. & Öztürk, T. (2015). What are the similarities and differences? A comparison of the Turkish and Alberta social studies curricula in terms of their basics. *One World in Dialogue*, 3(2).

Extended Summary

Today, there is a need for individuals who not only get the knowledge but also use it effectively in their lives by commenting. One of the main objectives of the developed countries is to bring forth individuals who are able to solve the problems they encounter by using the knowledge they have (Safi, 2010). In this direction, many concepts have emerged, and the concept of skill has taken its place among them. On the other hand, the concept of 21st-century skills has recently entered the literature, and the curriculums have also been updated to meet these skills. 21st-century skills offer us a vision about how social studies course teaching should be in order that students would be prepared for the problems which they may encounter (Tay & Demir, 2016). In the world where knowledge is getting more and more important and societies tend to live together, countries should benefit from the understanding of education of the other ones as well as preserving their own culture instead of having a monotype and isolated understanding of education while designing their curriculum (Sezgin & Çalık, 2005). In the development of social studies courses in the world, the USA and Canada have taken place among the leading countries, and they have contributed to this course to be involved and to be improved in the curricula (Bursa & Çengelci-Köse, 2017). In this context, the purpose of this study is to make a comparison between the social studies curriculum in Turkey and in Canada, Alberta Province in terms of the skills targeted to be acquired. For this reason, answers were tried to find for the following sub-problems:

1. What are the basic skills included in the social studies curriculum in Turkey and Canada?
2. What are the skills on the basis of grade level included in the social studies curriculum in Turkey and Canada?
3. What are the similarities in the social studies curriculum in Turkey and Canada?
4. What are the differences in the social studies curriculum in Turkey and Canada?

Qualitative research was used in the study. The research design is basic qualitative research . The social studies curricula in Turkey and Canada (Alberta Province) are the data source. The curricula, which were accessed from the official and updated websites of the education ministries in both countries, were the primary data source, and relevant written materials, such as articles, thesis,

reports, paper, were used as the secondary data source in the study. Data about the skill dimension of social studies curriculum were collected through document analysis. Social studies curriculum in both countries were handled within the context of 4th-7th grade in order to make a one-to-one comparison. Data analysis was done by using the descriptive analysis method. After basic skills and skills within different grade levels in the social studies curricula in Turkey and Canada were determined, both countries were compared. Skills which were included in both countries' curricula were tried to be presented under the theme of "similarities" and skills which were included in one country's curriculum, but not in another one were stated under the theme of "differences". One by one coding was made by four different experts during the process while analyzing the data, and they reached a consensus between themes and codes.

According to the results obtained, basic skills which were aimed to be gained within the social studies curricula in Turkey and Canada were found to vary in terms of quantity. There are 27 basic skills in the social studies curriculum in Turkey, whereas there are nine skills in that of Canada. The contents of these nine basic skills in the social studies curriculum in Canada were explained in one paragraph. Thus, what the mentioned skills mean and what they cover were clearly stated. However, it is seen that 27 basic skills in the social studies curriculum in Turkey were indicated conceptually only in a table. The fact that these skills are included only conceptually in the curriculum without any explanation makes it difficult to comment clearly on their contents.

According to the skills on the basis of grade level, basic skills included in the social studies curriculum in Turkey and Canada are taught within the scope of acquisitions. However, only law literacy skill isn't included in the skills on the basis of grade level though it has been in the table of basic skills in the social studies curriculum in Turkey. In addition to this, there is a skill expressed as creativity within the global connections learning domain on the fifth-grade level. Yet, it is seen that there are no skills related to creativity/creative thinking among the basic skills in the curriculum.

Although the grade level varies in the social studies curricula in Canada, the main titles do not change. Yet, the contents of these titles vary according to the grade level and the related theme. These contents are also handled for each grade level in the curriculum. It was observed that the contents of the skills here deepened on the basis of grade level, considering the development levels of the students. Bursa and Çengelci-Köse (2017) and Yavuz (2018) examined the social studies curriculum in Alberta Province in terms of values and found that as the grade level increased, the frequency of abstract values increased. From this perspective, it can be said that the social studies curriculum in Alberta Province was prepared as a whole by considering the development levels of the students.

When we compare the similarities in social studies curricula in Turkey and Canada, we have found out that six basic skills are commonly included in both countries' curricula. These are critical thinking, research, communication, decision making, problem solving, and social participation skills.

Compared the differences in social studies curricula in Turkey and Canada, there seems to be skills that exist in a country, but not in the nother one. Twenty-one skills in Turkey and four skills in Canada are different from each other.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Araştırmaya birinci yazar %30 oranında, ikinci yazar %25 oranında, üçüncü yazar %25 oranında ve dördüncü yazar %20 oranında katkı sağlamıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmacının araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulunun 26.08.2020 tarih ve 2020/497 sayılı onayı ile yürütülmüştür.

21. Yüzyıl Becerileri Açısından Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı*

Secondary School Turkish Course Curriculum in Terms of 21st Century Skills

Gürcü Erdamar, Meryem Barası

Yazar Bilgileri

Gürcü Erdamar

Prof. Dr., Gazi Üniversitesi,
Gazi Eğitim Fakültesi, Eğitim
Bilimleri, gurkoc@gazi.edu.tr

Meryem Barası

Türkçe Öğretmeni, Millî Eğitim
Bakanlığı,
meryembarasi@gmail.com

ÖZ

Bu araştırmanın amacı 2018 yılı ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nı 21. yüzyıl becerileri açısından incelemektir. Bu doğrultuda; 2018 yılı ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda 21. yüzyıl becerilerine yer verilme durumu araştırılmıştır. Araştırmanın modeli nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi incelemesidir. 2018 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın tamamı çalışmaya dâhil edilmiştir. Doküman analizinde Partnership for 21 Century Skills (P21) sınıflandırması dikkate alınarak oluşturulmuş 21. yüzyıl becerileri seçilmiştir. Bu beceriler öğrenme ve yenilik, bilgi, medya ve teknoloji ve yaşam ve kariyer beceriler olmak üzere üç alanda sınıflanmıştır. Doküman analizine göre Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda en çok yer verilen beceriler; genel amaçlarda (özel amaç, yetkinlik, kazanım) iletişim, eleştirel düşünme ve karar verme; içerikte iletişim, iş birliği problem çözme; öğrenme öğretme süreçlerinde eleştirel düşünme, üretkenlik, medya okuryazarlığı, öğrenmeyi öğrenme; ölçme ve değerlendirme öğelerinde öğrenmeyi öğrenme, medya okuryazarlığı, yaratıcılık, öz yönlendirme becerileridir. En az yer verilen beceriler ise genel amaçlarda yenilikçilik, iş birliği, medya okuryazarlığı; içerikte eleştirel düşünme, karar verme, medya okuryazarlığı; öğrenme-öğretme süreçlerinde hesap verebilirlik, liderlik, yenilikçilik, esneklik ve uyum; ölçme ve değerlendirmede ise iletişim, iş birliği, bilgi okuryazarlığı, liderlik ve sorumluluk alma becerileridir.

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler

Türkçe Dersi Öğretim Programı
Ortaokul
21. Yüzyıl Becerileri
Doküman Analizi

Keywords

Turkish Curriculum
Secondary School
21st Century Skills
Document Analysis

Makale Geçmişi

Geliş: 26.01.2021
Düzeltilme: 16.02.2021
Kabul: 18.02.2021

ABSTRACT

The aim of this research is to examine the 2018 secondary school Turkish curriculum in terms of 21st-century skills. In accordance with this purpose, the situation of 21st-century skills in the 2018 Turkish class curriculum was investigated. As a qualitative research method, document analysis method was used for examining the curriculum in terms of 21st-century skills, and the sample document in this study is the Turkish class curriculum. In the study, document analysis was used as a qualitative data collection tool in order to examine the Turkish course curriculum. For this purpose, the entire 2018 secondary school Turkish class curriculum was examined. In the document analysis, benchmark skills are created according to the "Partnership for 21 Century Skills" (P21) classification. The skills are seen to be composed of three main skill fields: learning and innovation skills, knowledge, media and technology skills, and life and career skills. According to the document analysis, the skills mostly included in the Turkish course curriculum; communication, critical thinking, and decision making in general purposes (specific purpose, competence, achievement); problem solving, communication and collaboration in content; critical thinking, productivity, media literacy, learning to learn in teaching and learning processes; creativity, media literacy, learning to learn and self-direction skills in measurement and evaluation items. The least frequently mentioned skills are innovativeness, collaboration, media literacy in general purpose; critical thinking, decision making, media literacy in content; accountability, leadership, innovation, flexibility, and adaptability in learning-teaching processes; communication, cooperation, information literacy, leadership, and taking responsibility skills in assessment and evaluation.

*Bu çalışma birinci yazar danışmanlığında ikinci yazar tarafından yürütülen yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Makale Türü

Araştırma

Önerilen Atıf

Erdamar, G. & Barası, M. (2021). 21. yüzyıl becerileri açısından ortaokul Türkçe dersi öğretim programı. *TEBD, 19*(1), 312-342. <https://doi.org/10.37217/tebd.868788>

Giriş

Bilgi ve iletişim teknolojilerinin hızlı bir şekilde gelişmesiyle dünyanın herhangi bir yerinde olan bir gelişmenin bütün insanları etkileyebildiği ve bilgiye ulaşmanın çok kolaylaştığı günümüzde; bu bilgilerin nasıl yorumlanacağı, değişen şartlara nasıl uyum sağlanacağı önem kazanmaktadır. Korkmaz ve Kalaycı'nın (2019) belirttiği üzere bilginin küreselleşmesi; toplum, kültür, siyaset, ekonomi, teknoloji, endüstri alanlarında yaşanan gelişim, kalite anlayışındaki değişim, ulusal ve uluslararası rekabet ve yeni meslek alanlarının bireylerden talep ettiği bilgi, beceri ve yetkinlikler eğitim-öğretimde köklü değişmelere neden olmaktadır.

Günümüzde bir önceki yüzyılda insanlar tarafından yapılan birçok iş, teknoloji sayesinde çok kısa sürelerde yapılabilmektedir. Okuma, yazma, matematik gibi temel becerilerde iyi olmak, iş dünyasındaki çalışan ihtiyacına cevap vermemektedir. Düşük maaşlı işlerde bile bireylerin karşılaştıkları sorunlara çözüm üretebilme becerisine sahip olmaları tercih edilmektedir (Marzano ve Heflebower, 2012; Wagner, 2008). Benzer tespitte bulunan Keskin (2012) de çocuğun hayata atılma aşamasına geldiğinde birçok işin bilgisayarlar ile yapıldığını göreyerek üretken düşünmesi gerektiğini anlayacağını ve bulunduğu ortamın hangi alanda olursa olsun kendisinden bir farklılık yaratmasını bekleyeceğini vurgulamaktadır. Bunun doğal ve zorunlu bir sonucu olarak yaratıcılık ve sezgisel gücün öneminin artacağını ifade etmiştir. Başka bir deyişle bu yüzyılda insana düşen en önemli görev özgün, yeni, yaratıcı, eleştirel düşündürmektir.

Gelişen dünyaya uyum sağlayabilmek için yaratıcı, eleştirel, özgün düşünme, iletişim ve iş birliği, liderlik, zaman yönetimi, problem çözme, karar verme, inovasyon gibi 21. yüzyıl becerilerine ihtiyaç vardır. Yapılan çalışmalarda bu beceriler 21. yüzyıl becerileri olarak adlandırılmaktadır. Farklı ülkelerden bilim insanları bu becerileri saptamaya çalışmış ve eğitim programlarına dahil edilmesi gerektiği konusunda görüş birliğine varmışlardır (Fadel, Bialik ve Trilling, 2015; Kereluik, Mishra, Fahnoe ve Terry, 2013; Koenig, 2011; Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2012; Partnership for 21 Century Skills [P21], 2015; Schleicher, 2012). Dünyada çevre, toplum, teknoloji ve ekonomik yapı sürekli değişirken bu değişime ayak uydurmak için 21. yüzyıl becerilerine göre insan yetiştirme konusunda düzenlemeler ve değişiklikler yapılması gerekmektedir (Kay, 2010; Marzano ve Heflebower, 2012; Yılmaz, 2016). Çocuklara sadece okul içindeki eğitim faaliyetlerinde değil, farklı ortamlarda da özgün düşünme becerilerini geliştirecek görevler verilmeli ve bu tür öğrenme yaşantıları için fırsatlar tanınmalıdır.

Alanyazında 21. yüzyıl becerileriyle ilgili farklı sınıflamalar bulunmaktadır. ATC21S projesi kapsamında 60 kurumdan 250'den fazla araştırmacı bir araya gelerek 21. yüzyıl becerilerini düşünme yolları, çalışma yolları, çalışma araçları ve yaşam becerileri başlıklarında toplamıştır (OECD, 2012, s. 34). Kereluik vd.'ne (2013) göre 21. yüzyıl becerileri; "temel, değişim ve insancıl bilgiler"dir. Fadel vd.

(2015) 21. yüzyıl eğitiminin boyutlarını “bilgi, beceri, karakter ve meta öğrenme” olarak tanımlamıştır. National Research Council’a (NRC, 2011) göre 21. yüzyıl becerileri bilişsel beceriler, kişiler arası beceriler ve içsel becerilerdir. Lai ve Viering (2012), 21. yüzyıl becerilerini eleştirel düşünme, yaratıcılık, iş birliği, motivasyon, üst bilişsel becerileri olarak ele almaktadır. Dikkat çeken bir diğer sınıflandırmaya göre (P21, 2015) 21. yüzyıl becerisi “bireylerin iş ve yaşamda başarılı olmak için ustalaşması gereken beceri, bilgi ve uzmanlık” olarak tanımlanmaktadır. Bu beceriler “Öğrenme ve Yenilik”, “Bilgi, Medya ve Teknoloji” ile “Yaşam ve Kariyer” becerileri olmak üzere üç ana başlık altında toplanmıştır. Bu beceriler bireylerin zorlu iş ve yaşam koşullarıyla güçlü biçimde mücadele etmesini desteklemeleri bakımından önem taşımaktadır.

21. yüzyıl becerileri hem dünyada hem de ülkemizde öğretim programlarına dahil edilmeye çalışılmaktadır. Ülkemizde 2005 yılından bu yana tüm öğretim programlarında öğrencilere kazandırılması gereken sekiz temel beceri yer almıştır. Bu beceriler “eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, araştırma-sorgulama, problem çözme becerisi, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik, Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma” becerileridir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2005). Sözü edilen bu becerilerin, 21. yüzyıl becerileri ile yakından ilgili oldukları görülmektedir. 2005 yılından günümüze kadar geliştirilen Türkçe, matematik, fen bilimleri, yabancı dil, sosyal bilgiler öğretim programlarında ortak olarak kazandırılması hedeflenen temel beceriler yer almaktadır. 21. yüzyıl becerilerinin ilişkilendirilebileceği en önemli derslerden birisi de Türkçedir. Çünkü Türkçe dersi sadece temel dil becerilerini değil, düşünme becerilerini de geliştirmektedir (Demirel, 1999; Öz, 2001; Sever, 2000). Türkçe dersi ile hem dili keşfetme ve giderek zenginleşen bir çizgide onu kullanma, estetik haz oluşturma, değerler sistemi yaratma hem de bilginin kendisinden çok bilgileri ilişkilendirme, düzenleme ve kullanılır hâle getirme sağlanabilmektedir (Cemiloğlu, 2004, s. 4-22). Başka bir deyişle Türkçe dersi, öğrencilerin dili kullanırken hem iletişim, iş birliği, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerinin; kültür aktarımı sağlanırken araştırma, inceleme ve karar verme becerilerinin; değerler sistemi oluşturulurken liderlik, sorumluluk, öz yönlendirme becerilerinin; aynı zamanda medya ve iletişim teknolojileriyle iç içe olduğu için bilgi okuryazarlığı, medya okuryazarlığı becerilerinin geliştirilmesinde önemli rol oynamaktadır.

2009 yılı Türkçe öğretim programında temel beceriler başlığı altında yer alan beceriler, 2015 Türkçe öğretim programında temel beceriler başlığı kaldırılarak programın genel amaçlarında ifade edilmiştir. 2017 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda başlık açılmaksızın sekiz anahtar yetkinlik ile “ana dilde iletişim, yabancı dillerde iletişim, matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler, dijital yetkinlik, öğrenmeyi öğrenme, sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler, inisiyatif alma ve girişimcilik, kültürel farkındalık ve ifade” becerilerine yer verilmiş, 2017 programında yer alan anahtar yetkinliklerin 2018 ve 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda da “yetkinlikler” başlığı

altında verildiği görülmüştür. Kalaycı ve Yıldırım (2020) 2009, 2017 ve 2019 Türkçe dersi öğretim programlarını inceledikleri çalışmalarında 2009 programında belirtilen temel becerilerin 2017 ve 2019 programlarında bulunmadığını, 2009 programında bulunmayan temel yeterlilik alanlarının 2017 ve 2019 programlarına eklendiğini saptamıştır.

Alanyazın incelendiğinde Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın öğelerinin analiz edildiği ve Türkçe Dersi Öğretim Programı'na yönelik öğretmenlerin görüşlerinin alındığı (Aktaş ve Yurt, 2016; Altunkeser ve Coşkun, 2016, 2017; Alver ve Sancak, 2016; Bağcı-Ayrancı ve Mutlu, 2017; Bayburtlu, 2015; Epçaçan ve Erzen, 2008; Şahin, 2007; Şahin ve Bayramoğlu, 2016; Yıldız ve İzalan, 2016) çalışmalar bulunmaktadır. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nı 21. yüzyıl becerileri açısından inceleyen çalışma sayısı ise oldukça azdır (Bal, 2018; Belet-Boyacı ve Güner-Özer, 2019; Kayhan, Altun ve Gürol, 2019; Kurudayıoğlu ve Soysal, 2019). Bu çalışmalardan bazılarının tek bir sınıf düzeyini (Kayhan vd., 2019) bazılarının da programın tek bir ögesini incelediği (Bal, 2018; Kurudayıoğlu ve Soysal, 2019) görülmüştür. Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın tüm öğelerinin 21. yüzyıl becerileri açısından bir bütün olarak incelenmesi bu çalışmanın önemini artırmaktadır. Araştırma sonuçlarının MEB'e ve program geliştirme uzmanlarına, program geliştirme sürecinde 21. yüzyıl becerilerinin kazandırılması için eğitim programının hangi ögesinde ne tür değişiklikler yapılması gerektiği konusunda gerekli düzenlemeler için bir veri kaynağı olacağı umulmaktadır. Bu nedenlerle 21. yüzyıl becerileri ve Türkçe Dersi Öğretim Programı, araştırmaya konu olmuştur.

Bu araştırmanın amacı 2018 yılı ortaokul (5, 6, 7 ve 8. sınıflar) Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın 21. yüzyıl becerileri açısından incelenmesidir. Bu amaca bağlı olarak araştırmanın alt problemleri şunlardır:

Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın;

1. Amaçlarında (kazanım, özel amaç, yetkinlik) 21. yüzyıl becerilerine yer verilme durumu nedir?
2. İçeriğinde 21. yüzyıl becerilerine yer verilme durumu nedir?
3. Öğrenme-öğretme sürecinde 21. yüzyıl becerilerine yer verilme durumu nedir?
4. Ölçme-değerlendirme sürecinde 21. yüzyıl becerilerine yer verilme durumu nedir?

Yöntem

Araştırmada, 2018 yılı Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın 21. yüzyıl becerileri açısından değerlendirilmesinde betimsel model kullanılmıştır. Betimsel modelde araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne mevcut koşulları içinde olduğu şekliyle hiçbir değişiklik yapılmadan gözlemlenerek tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2017). Betimsel araştırmalar incelenen durumu mümkün olduğunca tam ve dikkatli bir şekilde tanımlar (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün,

Karadeniz ve Demirel, 2016). Türkçe Dersi Öğretim Programı, 21. yüzyıl becerileri açısından incelenirken nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesinden yararlanılmıştır. "Dokümanlar, nitel araştırmalarda etkili bir şekilde kullanılması gereken önemli bilgi kaynaklarıdır." (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 190). Buna göre, Türkçe öğretim programının amaç, içerik, öğrenme-öğretme süreçleri, ölçme ve değerlendirme boyutları 21. yüzyıl becerileri açısından analiz edilmiştir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni ortaokul Türkçe dersi (5, 6, 7, ve 8. sınıf) öğretim programıdır. Bu açıdan evrenin tamamı incelemeye alınmıştır. Araştırmada kullanılan doküman, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının resmî web sayfasından elde edilmiştir (<http://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx>). Genel olarak bütün derslerin öğretim programı incelendiğinde öğretim programının amaçları, perspektifi, bu perspektif doğrultusunda hazırlanan değerler ve yetkinlikler bölümü, öğretim programlarında ölçme ve değerlendirme, bireysel gelişim ve öğretim programları bölümlerine yer verilmiştir. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın yapısı ise; Türkçe dersinin özel amaçları, öğrenme-öğretme yaklaşımı, ölçme değerlendirme yaklaşımı, uygulamada dikkat edilecek hususlar, beceri alanları, kazanımlar ve açıklamaları şeklinde yapılandırılmıştır. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın uygulanmasında dikkat edilecek hususlar başlığı altında; ilk okuma yazma süreci, temalara, metin sayısı ve metin türlerine yönelik açıklamalar yer almaktadır.

Veri Toplama Araçları

Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nı incelemek için P21 sınıflaması dikkate alınarak oluşturulmuş beceriler dikkate alınmıştır. Farklı kaynaklarca en çok tekrar eden becerileri bünyesinde bulundurduğu için P21 sınıflandırmasının kullanılmasına karar verilmiştir. En çok tekrar eden 21. yüzyıl becerilerinin iletişim, problem çözme, eleştirel düşünme, yaratıcılık, karar verme, iş birliği, dijital okur-yazarlık (Ekici, Abide, Canbolat ve Öztürk, 2017; EnGauge, 2003; Fadel vd., 2015; Marzona, 2012; OECD, 2012) olduğu görülmektedir. P21 sınıflamasında yer alan 21. yüzyıl becerileri beceriler, öğrenme ve yenilik başlığı altında problem çözme, yaratıcılık, yenilikçilik, iletişim, iş birliği, eleştirel düşünme, karar verme, öğrenmeyi öğrenme; bilgi, medya ve teknoloji becerileri başlığı altında bilgi okuryazarlığı, bilgi ve iletişim teknolojileri okuryazarlığı, medya okuryazarlığı; yaşam ve kariyer becerileri başlığı altında esneklik ve uyum, girişimcilik, öz-yönlendirme, sosyal ve kültürler arası etkileşim, üretkenlik, hesap verebilirlik, liderlik ve sorumluluk alma becerileridir. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nı 21. yüzyıl becerileri açısından analiz edebilmek için bir belirtke tablosu hazırlanmıştır. Belirtke tablosu 19 satır ve 7 sütundan oluşmaktadır. Satırlarda 21. yüzyıl becerilerine, sütunlarda ise yetkinlik, özel amaç, kazanımlar, tema ve konu önerileri, öğrenme-öğretme süreçleri, ölçme ve değerlendirmeye yer verilmiştir.

Verilerin Analizi

Türkçe Dersi Öğretim Programı, betimsel analiz kullanılarak incelenmiştir. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan 21. yüzyıl becerilerini incelemek için doküman analizinin aşamaları takip edilmiştir. Doküman analizi sürecinde dokümanlara ulaşma, orijinalliği (özgünlüğü) kontrol etme, dokümanları anlama, veriyi analiz etme ve veriyi kullanma aşamaları izlenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu aşamalara uygun olarak araştırmada 21. yüzyıl becerilerini ifade eden kategori ve kodlar belirlenmiştir. Kelime, cümle veya paragraf gibi kendi içinde anlamlı olan bölümler isimlendirilerek kodlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Doküman incelenirken bu kategori ve kodlar çerçevesinde notlar alınarak bulgular yorumlanmış ve sayısallaştırılarak sunulmuştur. Kodların güvenilirliğini sağlamak amacıyla Türkçe Öğretim Programı, üç uzman (iki eğitim programları ve öğretim ile bir Türkçe eğitimi alan uzmanı) tarafından ayrı ayrı kodlanmış ve Miles ve Huberman'ın (1994) formülü kullanılarak güvenilirlik katsayısı 0.91 olarak hesaplanmıştır.

Bulgular

Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın amaçlarında (kazanım, yetkinlik, özel amaç), içerik, öğrenme-öğretme süreçleri ve değerlendirme öğelerinde 21. yüzyıl becerilerine yer verilme durumuna ilişkin bulgular sunulmuştur.

1. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın Amaçlarında (Kazanım, Yetkinlik, Özel Amaç) 21. Yüzyıl Becerilerine Yer Verilme Durumu Nedir?

21. yüzyıl becerileri açısından analiz edilmeden önce Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın kazanımları incelenmiştir. Buna göre Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda 5. Sınıflar için 69, 6. sınıf için 68, 7.ve 8. sınıflar için 76 kazanım bulunmaktadır (MEB, 2018, s. 20). Tablo 1'de Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın yetkinlik, amaç ve kazanımlarında 21. yüzyıl becerilerine yer verilme durumu gösterilmiştir. Kazanım sayıları fazla olduğu için tamamına değil, örnek kazanımlara yer verilmiştir. Tablo 2'de ise sınıf düzeylerine göre programın kazanımlarında 21. yüzyıl becerilerine yer verilme yüzdeleri sunulmuştur.

Tablo 1. Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın Yetkinlik, Amaç ve Kazanımlarında 21. Yüzyıl Becerilerine Yer Verilme Durumu

| 21. Yüzyıl Becerileri | Yetkinlik, Amaç ve Kazanım Sayısı | Yetkinlik, Amaç ve Kazanımlar |
|-----------------------|-----------------------------------|---|
| Problem Çözme | 2 Yetkinlik 34 Kazanım | Yetkinlik: Matematiksel yetkinlik: "Günlük hayatta karşılaşılan bir dizi problemi çözmek için matematiksel düşünme tarzını geliştirme ve uygulamadır." Sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler: "Bu yetkinlikler kişisel, kişiler arası ve kültürler arası yetkinlikleri içermekte; bireylerin farklılaşan toplum ve çalışma hayatına etkili ve yapıcı biçimde katılmalarına imkân tanıyacak; gerektiğinde çatışmaları çözecek özelliklerle donatılmasını sağlayan tüm davranış biçimlerini kapsar." |

| | | |
|--------------|--|---|
| | | Kazanım: "Metinde ele alınan sorunlara farklı çözümler üretir." (T.5.3.15, T.6.3.2, T.7.3.24 ve T.8.3.22) |
| Yaratıcılık | 3 Yetkinlik 1 Amaç 28 Kazanım | Yetkinlik: Ana dilde iletişim: "Kavram, düşünce, görüş ve duygularını hem sözlü hem de yazılı olarak ifade etme, yorumlama; eğitim ve öğretim, iş yeri, ev ve eğlence gibi her türlü sosyal ve kültürel bağlamda uygun ve yaratıcı bir şekilde dilsel etkileşimde bulunmak." İnisiyatif alma ve girişimcilik: "Bireyin düşüncelerini eyleme dönüştürme becerisini ifade eder. Yaratıcılık, yenilikçilik ve risk almanın yanında hedeflere ulaşmak için planlama yapma ve proje yönetme yeteneğini de içerir." Kültürel farkındalık ve ifade: "Müzik, sahne sanatları, edebiyat ve görsel sanatlar dâhil olmak üzere çeşitli kitle iletişim araçlarını kullanarak görüş, deneyim ve duyguların yaratıcı bir şekilde ifade edilmesinin öneminin takdiridir." Amaç: "Okuduğu, dinlediği/izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmalarının; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmelerinin sağlanması" Kazanım: "Dinlediklerine/izlediklerine yönelik farklı başlıklar önerir."(T.5.1.7, T.6.1.7, T.7.1.7 ve T.8.1.7) |
| Yenilikçilik | 1 Yetkinlik 24 Kazanım | Yetkinlik: İnisiyatif alma ve girişimcilik: "Bireyin düşüncelerini eyleme dönüştürme becerisini ifade eder. Yaratıcılık, yenilikçilik ve risk almanın yanında hedeflere ulaşmak için planlama yapma ve proje yönetme yeteneğini de içerir." Kazanım: "Farklı yazı karakterleri ile yazılmış yazıları okur."(T.6.3.3, T.6.3.3, T.7.3.3 ve T.8.3.3) |
| İletişim | 1 Yetkinlik 2 Özel Amaç 84 Kazanım | Yetkinlik: Ana dilde iletişim: "Kavram, düşünce, görüş, duygu ve oldukları hem sözlü hem de yazılı olarak ifade etme yorumlama; eğitim ve öğretim, iş yeri, ev ve eğlence gibi her türlü sosyal ve kültürel bağlamda uygun ve yaratıcı bir şekilde dilsel etkileşimde bulunmak" Amaç: "Duygu ve düşünceleri ile bir konudaki görüşlerini veya tezini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmelerinin sağlanması" Kazanım: "Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır."(T.5.2.5, T.6.2.5, T.7.2.5 ve T.8.2.5) |
| İş Birliği | 2 Yetkinlik 22 Kazanım | Yetkinlik: Ana dilde iletişim: "Kavram, düşünce, görüş, duygu ve olguları hem sözlü hem de yazılı olarak ifade etme yorumlama; eğitim ve öğretim, iş yeri, ev ve eğlence gibi her türlü sosyal ve kültürel bağlamda uygun ve yaratıcı bir şekilde dilsel etkileşimde bulunmak" Sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler: "Bu yetkinlikler kişisel, kişiler arası ve kültürler arası yetkinlikleri içermekte; bireylerin farklılaşan toplum ve çalışma hayatına etkili ve yapıcı biçimde katılmalarına imkân tanıyacak; gerektiğinde çatışmaları çözecek özelliklerle donatılmasını sağlayan tüm davranış biçimlerini kapsar." Kazanım: "Yazma stratejilerini uygular (grup olarak yazma)." (T.5.4.4, T.6.4.4, T.7.4.4 ve T.8.4.4) |

| | | |
|---|--|---|
| Eleştirel Düşünme | 1 Yetkinlik 1 Özel Amaç 75 Kazanım | Yetkinlik: Dijital yetkinlik: "İş, günlük hayat ve iletişim için bilgi ve iletişim teknolojilerini güvenli ve eleştirel bir şekilde kullanılmasını kapsar." Amaç: "Okuduklarını anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmelerinin ve sorgulamalarının sağlanması" Kazanım: "Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur."(T.5.3.31, T.6.3.29, T.7.3.28 ve T.8.3.25) |
| Karar Verme | 86 Kazanım | Kazanım: "Medya metinlerini analiz eder."(T.8.3.29, T.7.3.17 ve T.8.3.17) |
| Öğrenmeyi Öğrenme | 1 Yetkinlik 2 Özel Amaç 40 Kazanım | Yetkinlik: Öğrenmeyi öğrenme: "Bireyin kendi öğrenme eylemini etkili zaman ve bilgi yönetimini de kapsayacak şekilde kullanılmasını kapsar." Amaç: "Bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihinde yapılandırma becerilerinin geliştirilmesi" "Okuduğu, dinlediği/izlediğinden hareketle söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmalarını; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmelerinin sağlanması" Kazanım: "Metinle ilgili sorular sorar." (T.5.3.18, T.6.3.18, T.8.3.15 ve T.8.3.15) |
| Bilgi Okuryazarlığı | 1 Yetkinlik 2 Özel Amaç 26 kazanım | Yetkinlik: Bilim/teknolojide temel yetkinlikler: "Bilimde yetkinlik, soruları tanımlamak ve kanıta dayalı sonuçlar üretmek amacıyla doğal dünyanın açıklanmasına yönelik bilgi varlığına ve metodolojiden yararlanma beceri ve arzusuna atıfta bulunmaktadır." Amaç: "Bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihinde yapılandırma becerilerinin geliştirilmesi" "Okuma yazma sevgisi ve alışkanlığını kazanmalarının sağlanması" Kazanım: "Grafik, tablo ve çizelgeyle sunulan bilgilere ilişkin soruları cevaplar." (T.5.3.34, T.6.3.35, T.7.3.34 ve T.8.3.32) |
| Bilgi ve İletişim Teknolojileri Okuryazarlığı | 2 Yetkinlik 1 Özel Amaç 30 Kazanım | Yetkinlik: Dijital yetkinlik: "İş, günlük hayat ve iletişim için bilgi ve iletişim teknolojilerini güvenli ve eleştirel bir şekilde kullanılmasını kapsar." Bilim/teknolojide temel yetkinlikler: "Bilimde yetkinlik, soruları tanımlamak ve kanıta dayalı sonuçlar üretmek amacıyla doğal dünyanın açıklanmasına yönelik bilgi varlığına ve metodolojiden yararlanma beceri ve arzusuna atıfta bulunmaktadır. Teknolojide yetkinlik, algılanan insan istek ve ihtiyaçlarını karşılama bağlamında bilgi ve metodolojinin uygulanması olarak görülmektedir. Bilim ve teknolojide yetkinlik, insan etkinliklerinden kaynaklanan değişimleri ve her bireyin vatandaş olarak sorumluluklarını kavrama gücünü kapsamaktadır." Amaç: "Basılı materyaller ile çoklu medya kaynaklarından bilgiye erişme, bilgiyi düzenleme, sorgulama, kullanma ve üretme becerilerinin geliştirilmesi" Kazanım: "Bilgi kaynaklarının güvenilirliğini sorgular." (T.5.3.29, T.6.3.34, T.7.3.33 ve T.8.3.31) |

| | | |
|-------------------------------------|--|--|
| Medya Okuryazarlığı | 1 Yetkinlik 1 Özel Amaç 24 Kazanım | Yetkinlik: Dijital yetkinlik: “İş, günlük hayat ve iletişim için bilgi ve iletişim teknolojilerini güvenli ve eleştirel bir şekilde kullanılmasını kapsar.” Amaç: “Basılı materyaller ile çoklu medya kaynaklarından bilgiye erişme, bilgiyi düzenleme, sorgulama, kullanma ve üretme becerilerinin geliştirilmesi” Kazanım: “Dinlediklerinde/izlediklerinde tutarlılığı sorgular.” (T.7.1.10 ve T.8.1.9) |
| Esneklik ve Uyum | 32 Kazanım | Kazanım: “Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.” (T.5.3.5, T.6.3.5, T.7.3.5 ve T.8.3.5) |
| Girişimcilik | 1 Yetkinlik 28 Kazanım | Yetkinlik: İnisiyatif alma ve girişimcilik: “Bireyin düşüncelerini eyleme dönüştürme becerisini ifade eder. Yaratıcılık, yenilikçilik ve risk almanın yanında hedeflere ulaşmak için planlama yapma ve proje yönetme yeteneğini de içerir.” Kazanım: “Hazırlıksız konuşma yapar.” (T.5.2.2, T.6.2.2, T.7.2.2 ve T.8.2.2) |
| Öz-yönlendirme | 34 Kazanım | Kazanım: “Yazdıklarını düzenler.”(T.5.4.9, T.6.4.10, T.7.4.16 ve T.8.4.16) |
| Sosyal ve Kültürler Arası Etkileşim | 2 Yetkinlik 2 Özel Amaç 34 Kazanım | Yetkinlik: Kültürel farkındalık ve ifade: “Müzik, sahne sanatları, edebiyat ve görsel sanatlar dâhil olmak üzere çeşitli kitle iletişim araçlarını kullanarak görüş, deneyim ve duyguların yaratıcı bir şekilde ifade edilmesinin önemini takdiridir.” Sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler: “Bu yetkinlikler kişisel, kişiler arası ve kültürler arası yetkinlikleri içermekte; bireylerin farklılaşan toplum ve çalışma hayatına etkili ve yapıcı biçimde katılmalarına imkân tanıyacak, gerektiğinde çatışmaları çözecek özelliklerle donatılmasını sağlayan tüm davranış biçimlerini kapsar.” Amaç: “Türk ve dünya kültür ve sanatına ait eserler aracılığıyla estetik ve sanatsal değerleri fark etmelerinin ve benimsemelerinin sağlanması amaçlanmıştır.” “Millî, manevi, ahlaki, tarihî, kültürel, sosyal değerlere önem vermelerinin sağlanması, millî duygu ve düşüncelerinin güçlendirilmesi” Kazanım: “Yazılarını zenginleştirmek için atasözleri, deyimler ve özdeyişler kullanır.” (T.5.4.7, T.6.4.7, T.7.4.7 ve T.8.4.7) |
| Üretkenlik | 1 Yetkinlik 75 Kazanım | Yetkinlik: Bilimde yetkinlik: “Soruları tanımlamak ve kanıta dayalı sonuçlar üretmek amacıyla doğal dünyanın açıklanmasına yönelik bilgi varlığına ve metodolojiden yararlanma beceri ve arzusuna atıfta bulunmaktadır.” Kazanım: “Şiir yazar.” (T.5.4.1, T.6.4.1, T.7.4.1 ve T.8.4.1) |
| Hesap Verebilirlik | 1 Özel Amaç 52 Kazanım | Amaç: “Duygu ve düşünceleri ile bir konudaki görüşlerini veya tezini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmelerinin sağlanması” Kazanım: “Yazdıklarını desteklemek için gerektiğinde grafik ve tablo kullanır.” (T.6.4.5.) |

| | | |
|-----------------------------|---------------------------|--|
| Liderlik ve Sorumluluk Alma | 1 Yetkinlik 28 Kazanım | Yetkinlik: İnisiyatif alma ve girişimcilik: “Bireyin düşüncelerini eyleme dönüştürme becerisini ifade eder. Yaratıcılık, yenilikçilik ve risk almanın yanında hedeflere ulaşmak için planlama yapma ve proje yönetme yeteneğini de içerir.” Kazanım: “Yazdıklarını paylaşır.” (T.5.4.10, T.6.4.11, T.7.4.17 ve T.8.4.17) |
|-----------------------------|---------------------------|--|

Tablo 2. Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın Yetkinlik, Amaç ve Kazanımlarında 21. Yüzyıl Becerilerinin Sınıflara Göre Dağılımı

| Beceriler | 5.Sınıf | | 6.Sınıf | | 7. Sınıf | | 8. Sınıf | |
|---|---------|------|---------|------|----------|------|----------|------|
| | N | % | N | % | N | % | N | % |
| Öğrenme ve Yenilenme Becerileri | | | | | | | | |
| Problem Çözme | 8 | 11,7 | 8 | 11,7 | 9 | 11,8 | 9 | 11,8 |
| Yaratıcılık | 7 | 10,1 | 7 | 10,2 | 7 | 9,2 | 7 | 9,2 |
| Yenilikçilik | 6 | 8,7 | 6 | 8,8 | 6 | 7,9 | 6 | 7,9 |
| İletişim | 21 | 30,4 | 21 | 30,8 | 21 | 27,7 | 21 | 27,6 |
| İş birliği | 5 | 7,2 | 5 | 7,3 | 6 | 7,9 | 6 | 7,9 |
| Eleştirel Düşünme | 16 | 23,1 | 16 | 23,5 | 21 | 27,6 | 22 | 28,9 |
| Karar Verme | 20 | 29,4 | 19 | 29 | 24 | 31,5 | 23 | 30,2 |
| Öğrenmeyi öğrenme | 10 | 14,5 | 10 | 14,7 | 10 | 13,1 | 10 | 13,1 |
| Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri | | | | | | | | |
| Bilgi Okuryazarlığı | 6 | 8,7 | 6 | 8,8 | 7 | 9,2 | 8 | 10,5 |
| Bilgi ve İletişim Teknolojileri Okuryazarlığı | 7 | 10,1 | 7 | 10,2 | 8 | 10,5 | 8 | 10,5 |
| Medya Okuryazarlığı | 5 | 7,2 | 5 | 7,3 | 7 | 9,2 | 7 | 9,2 |
| Yaşam ve Kariyer Becerileri | | | | | | | | |
| Esneklik ve Uyum | 8 | 11,6 | 8 | 11,7 | 8 | 10,5 | 8 | 10,5 |
| Girişimcilik | 7 | 10,1 | 7 | 10,3 | 7 | 9,2 | 7 | 9,2 |
| Öz yönlendirme | 8 | 11,6 | 8 | 11,7 | 8 | 10,5 | 8 | 10,5 |
| Sosyal ve Kültürler arası Etkileşim | 8 | 11,6 | 8 | 11,7 | 8 | 10,5 | 10 | 13,1 |
| Üretkenlik | 18 | 26 | 19 | 27 | 19 | 25 | 19 | 25 |
| Hesap verebilirlik | 11 | 16 | 12 | 17,6 | 15 | 20 | 14 | 18,4 |
| Liderlik ve Sorumluluk Alma | 7 | 10,1 | 7 | 10,3 | 7 | 9,2 | 7 | 9,2 |

Tablo 1 ve 2'ye göre, ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın amaç ve kazanımlarında 21. yüzyıl becerilerinin tamamına yer verildiği, özellikle öğrenme ve yenilenme becerilerinden iletişim, karar verme, eleştirel düşünme; yaşam ve kariyer becerilerinden üretkenlik becerilerini yansıtan amaç ve kazanımların programda oldukça fazla olduğu görülmüştür. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın amaç ve kazanımlarında 1 yetkinlik (ana dilde iletişim), 2 özel amaç ve toplamda 84 kazanım ile en çok ilişkilendirilen beceri ise *iletişim* becerisidir. Her sınıf düzeyi için 21 kazanım, başka bir deyişle kazanımların yaklaşık üçte biri iletişim becerisine yöneliktir. Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın amaç ve kazanımları incelendiğinde *karar verme* becerisi ile ilişkilendirilen 86 kazanım tespit edilmiştir. 5. ve 6. sınıflarda kazanımların dörtte birinden fazlasının, yine 7. ve 8. sınıflarda kazanımların üçte birine yakınının karar verme becerisi ile ilişkili olması dikkat çekicidir. Karar verme becerisine 7. ve 8. sınıf kazanımlarında daha fazla yer verildiği anlaşılmaktadır. *Eleştirel düşünme* becerisi ile ilişkilendirilen 1 yetkinlik (dijital yetkinlik), 1 amaç ve 76 kazanıma rastlanmıştır. Tüm sınıf

düzeylerinde kazanımların yaklaşık dörtte birinde eleştirel düşünme becerisine yer verildiği görülmektedir. Programda en çok yer verilen becerilerden biri de *üretkenliktir*. Üretkenlik becerisiyle ilişkili 1 yetkinlik (bilimde yetkinlik) ve 75 kazanım vardır. Kazanımların yaklaşık dörtte birinin üretkenlik becerisiyle ilişkili olduğu söylenebilir. Türkçe dersi sözlü ve yazılı iletişime dayalı olduğu için program kazanımlarında en fazla iletişim becerisine yer verilmesi, olması gereken bir durum olarak değerlendirilmiştir. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın temelini oluşturan metin analizleri, kendini ifade etme, okuduğunu/dinlediğini anlama ve yorumlama, yazma/konuşma stratejileri uygulama gibi etkinliklerin tamamı karar verme, eleştirel düşünme ve üretkenlik becerilerinin kullanımını gerektirmektedir.

Programda yenilikçilik, iş birliği, medya okuryazarlığı, bilgi okuryazarlığı, girişimcilik gibi becerileri yansıtan kazanım sayısının diğerlerine göre daha az olduğu belirlenmiştir. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın amaç ve kazanımlarında *yenilikçilik* becerisiyle ilişkilendirilen 1 yetkinlik (inisiyatif alma ve girişimcilik) ve 24 kazanım; *medya okuryazarlığı becerisi* ile ilişkilendirilen 1 yetkinlik (dijital yetkinlik), 1 amaç ve 24 kazanım; *bilgi okuryazarlığı becerisi* ile ilişkilendiren 1 yetkinlik (bilim/teknolojide temel yetkinlikler), 2 amaç ve 26 kazanım; *girişimcilik ve liderlik ve sorumluluk alma* becerisiyle ilişkilendirilen 1 yetkinlik (inisiyatif alma ve girişimcilik) ve 28 kazanım; iş birliği becerisi ile ilişkilendirilen 2 yetkinlik (ana dilde iletişim, sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler) ve 22 kazanım olduğu tespit edilmiştir. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda en az yer verilen beceriler bilgi, medya ve teknolojileri ile yaşam ve kariyer becerileri olarak belirlenmiştir. Oysa günümüzde neredeyse tüm öğretim programlarında bilgi ve medya teknolojileri becerilerinin yer alması gerekmektedir. Özellikle de yüz yüze eğitime geçilse bile hibrid eğitimin (yüz yüze ve online) bundan sonra da devam edeceği düşünüldüğünde tüm öğrencilerin ve öğretmenlerin bu becerilere sahip olmaları daha da önem kazanmıştır.

2. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın İçeriğinde 21. Yüzyıl Becerilerine Yer Verilme Durumu Nedir?

Kazanımlardan sonra ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın tema ve konu başlıklarında 21. yüzyıl becerilerine yer verilme durumu incelenmiştir. Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın uygulanması sürecinde her sınıf düzeyinde 8 tema işlenmesi öngörülmüştür. "Erdemler", "Millî Kültürümüz", "Millî Mücadele ve Atatürk" temalarının her sınıf düzeyinde işlenmesi zorunludur. Zorunlu temalar dışında verilen diğer temalar (Birey ve Toplum, Okuma Kültürü, İletişim, Hak ve Özgürlükler, Kişisel Gelişim, Bilim ve Teknoloji, Sağlık ve Spor, Zaman ve Mekân, Duygular, Doğa ve Evren, Sanat, Vatandaşlık, Çocuk Dünyası temaları) seçmeli olup kitap yazarlarınca belirlenebilmektedir (MEB, 2018, s. 16). Tablo 3'te Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın içeriğinde 21. yüzyıl becerilerine yer verilme durumu gösterilmektedir. Türkçe Dersi Öğretim

Programı'nda temalar ve konu önerileri sınıf ayrımı yapılmadan verildiği için tabloda da sınıf ayrımı yapılmadan gösterilmiştir.

Tablo 3. Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın İçeriğinde 21. Yüzyıl Becerilerine Yer Verilme Durumu

| <i>Beceriler</i> | <i>Tema ve Konu Sayısı</i> | <i>Tema</i> | <i>Konu</i> |
|-------------------|----------------------------|---------------------------|---|
| Problem Çözme | 6 tema 15 konu | Millî Mücadele ve Atatürk | "15 Temmuz, Çanakkale, Atatürk, Millî mücadele, Kut'ül-Amare, millî irade" |
| | | Birey ve Toplum | "Hayat becerileri, zaman yönetimi" |
| | | Kişisel Gelişim | "Karar verme, meslek seçimi" |
| | | Bilim ve Teknoloji | "Bilim insanları, keşif ve icatlar, matematik okuryazarlığı" |
| | | Duygular | "Duygu yönetimi" |
| | | Sağlık ve Spor | "İlk yardım" |
| Yaratıcılık | 4 tema 14 konu | Bilim ve Teknoloji | "Merak duygusu, patent, tasarım, keşif ve icatlar, bilim insanları, hayal gücü" |
| | | Sanat | "Özgünlük, estetik, heykel, mimari, resim, seramik" |
| | | Okuma Kültürü | "Yaratıcı okuma" |
| | | Kişisel Gelişim | "Yetenek, yeterlilik" |
| Yenilikçilik | 3 tema 8 konu | Bilim ve Teknoloji | "Yenilikçilik, keşif ve icatlar, merak duygusu, teknoloji" |
| | | Sanat | "Yenilikçi düşünme, özgünlük" |
| | | Çocuk Dünyası | "Keşif, hayal" |
| İletişim | 5 tema 21 konu | İletişim | "Aile iletişimi, bilgi iletişimi, diğer canlılarla iletişim, etkili iletişim, iletişim becerileri, insanlarla iletişim, kitle iletişim araçları, komşuluk, kültürel iletişim, kültürler arası iletişim, medya okuryazarlığı, öğrenci hareketliliği, öğrenci öğretmen iletişimi" |
| | | Bilim ve Teknoloji | "Haberleşme, iletişim, sosyal medya" |
| | | Kişisel Gelişim | "Sosyal gelişim, empati" |
| | | Duygular | "Bağışlama" |
| | | Çocuk Dünyası | "Geleneksel çocuk oyunları, sokak oyunları" |
| | | | |
| İş Birliği | 5 tema 17 konu | Birey ve Toplum | "Dayanışma, hayat becerileri, kardeşlik, komşuluk ilişkileri, sosyokültürel farkındalık" |
| | | Vatandaşlık | "Mültecilik, iş birliği, paylaşma" |
| | | Erdemler | "Paylaşma, kardeşlik, dayanışma, dostluk, iyilikseverlik, yardımlaşma" |
| | | Millî kültürümüz | "Vakıf kültürü" |
| | | Çocuk Dünyası | "Geleneksel çocuk oyunları, sokak oyunları" |
| | | | |
| Eleştirel Düşünme | 3 tema 3 konu | Okuma Kültürü | "Eleştirel okuryazarlık" |
| | | Kişisel Gelişim | "Öz eleştiri" |
| | | Hak ve Özgürlükler | "Düşünce özgürlüğü" |
| Karar Verme | 3 tema 6 konu | Kişisel Gelişim | "Karar verme, meslek seçimi, çatışma yönetimi" |
| | | Millî Mücadele ve Atatürk | "Cesaret, millî irade" |
| | | Okuma Kültürü | "Eleştirel okuryazarlık" |
| Öğrenmeyi Öğrenme | 3 tema 8 konu | Kişisel Gelişim | "Öğrenmeyi öğrenme, motivasyon" |
| | | Okuma Kültürü | "Bilgi okuryazarlığı, dijital okuryazarlık, kütüphaneler, okuma alışkanlığı, okuma sevgisi" |
| | | Bilim ve Teknoloji | "Merak duygusu" |

| | | | |
|---|-------------------|---------------------------|---|
| Bilgi Okuryazarlığı | 2 tema 12 konu | Okuma Kültürü | "Bilgi okuryazarlığı, çoklu okuryazarlık, dijital okuryazarlık, teknoloji okuryazarlığı, e-kitap, okur kimliği, sözlük kültürü, okuma alışkanlığı, okuma serüveni, okuma sevgisi" |
| | | Bilim ve Teknoloji | "Bilim insanları, bilim okuryazarlığı" |
| Bilgi ve İletişim Teknolojileri Okuryazarlığı | 3 tema 13 konu | Bilim ve Teknoloji | "Bilim insanları, bilim okuryazarlığı, bilişim okuryazarlığı, iletişim, keşif ve icatlar, patent, sosyal medya, tasarım, teknoloji, ulaşım" |
| | | Çocuk Dünyası | "Dijital oyunlar" |
| | | İletişim | "Bilgi iletişimi, kitle iletişim araçları" |
| Medya Okuryazarlığı | 2 tema 5 konu | İletişim | "Medya okuryazarlığı, kitle iletişim araçları" |
| | | Bilim ve Teknoloji | "Haberleşme, iletişim, sosyal medya" |
| Esneklik Ve Uyum | 3 tema 8 konu | Kişisel Gelişim | "Çatışma yönetimi, kendini tanıma, olumlu düşünme" |
| | | Duygular | "Duygu yönetimi" |
| | | Birey ve Toplum | "Çok kültürlülük, farklılıklara saygı, küreselleşme, zaman yönetimi" |
| Girişimcilik | 4 tema 8 konu | Kişisel Gelişim | "Girişimcilik, öz güven, başarı, beceri, çalışkanlık" |
| | | Bilim ve Teknoloji | "Girişimcilik" |
| | | Millî Mücadele ve Atatürk | "Cesaret" |
| | | Birey ve Toplum | "Meslekler" |
| Öz-Yönlendirme | 2 tema 9 konu | Kişisel Gelişim | "Öz denetim, öz eleştiri, zaman yönetimi, kendini tanıma, kişilik tipleri, meslek seçimi, öz güven, öz saygı" |
| | | Duygular | "Duygu yönetimi" |
| Sosyal ve Kültürler Arası Etkileşim | 3 tema 34 konu | Millî Kültürümüz | "Aile, bayrak, büyüklerimiz, dinî bayramlar, gelenekler, geleneksel sporlar, insan ilişkileri, kültürel miras, mekânlar, millî bayramlar, şehirlerimiz, tarihî mekânlar, tarihî şahsiyetler, tarihî eserlerimiz, Türkçe, vakıf kültürü" |
| | | Vatandaşlık | "Mültecilik, paylaşma, göçmenlik, göç" |
| | | Birey ve Toplum | "Adalet, barış, dayanışma, çok kültürlülük, komşuluk ilişkileri, kültürel farklılıklar, küreselleşme, medeniyet, misafirperverlik, selamlaşma, sosyokültürel farkındalık, toplumsal kurallar, vatandaşlık" |
| Üretkenlik | 5 tema 14 konu | Bilim ve Teknoloji | "Hayal gücü, tasarım, patent, telif, yenilikçilik" |
| | | Vatandaşlık | "Üretme" |
| | | Çocuk Dünyası | "Hayal, hobiler, keşif, merak" |
| | | Kişisel Gelişim | "Çalışkanlık" |
| | | Okuma Kültürü | "Yazılı kültür, kitaplar, kitabevi" |
| Hesap Verebilirlik | 4 tema 12 konu | Bilim ve Teknoloji | "Etik" |
| | | Kişisel Gelişim | "Öz denetim" |
| | | Vatandaşlık | "Görev bilinci, hukukun üstünlüğü, sorumluluk, vergi bilinci" |
| | | Hak ve Özgürlükler | "Hakkını savunma, toplumsal cinsiyet adaleti, toplumsal cinsiyet eşitliği, çocuk hakları, insan hakları, demokrasi" |
| Liderlik ve Sorumluluk Alma | 3 tema 10 konu | Vatandaşlık | "Sorumluluk, görev bilinci, çalışma, alın teri" |
| | | Hak ve Özgürlükler | "Demokrasi" |
| | | Birey ve Toplum | "Hukuk, hükümet, iktidar, meslekler, toplumsal kurallar" |

Tablo 3'e göre Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın içeriğinde en çok yer verilen temalardan olan iletişim becerisi ile ilgili 5 tema ve 21 konu; iş birliği becerisi ilgili 5 tema ve 17 konu; problem çözme becerisiyle ilgili 5 tema ve 15 konu; yaratıcılık becerisi ile ilgili 4 tema ve 14 konu; sosyal ve

kültürler arası etkileşim becerisi ile ilgili 3 tema ve 34 olduğu saptanmıştır. Buna göre Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın içeriğinde en fazla yer bulan beceriler iletişim, iş birliği ile sosyal ve kültürler arası etkileşim gibi dersin iletişim becerilerine dayalı yapısını yansıtan becerilerdir. Kazanımlarda olduğu gibi Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın içeriğinde de en fazla iletişim becerisi ile ilişkilendirme söz konusudur. Programın içerik ögesinde iletişim, aile, bilgi, diğer canlılarla, insanlarla, kitle ile, kültürel, kültürler arası, öğrenci-öğretmen gibi geniş bir yelpazede ele alınmıştır. İş birliği becerisi ile ilgili olarak en çok üzerinde durulan konular dayanışma, paylaşma, kardeşlik, dostluk, yardımlaşma, komşuluk ilişkileri vb. olmuştur. İçerikte problem çözme becerisi ile ilişkilendirilen başlıklardan bazıları hayat becerileri, zaman yönetimi, karar verme, bilim insanları, meslek seçimi, keşif ve icatlar, duygu yönetimi iken; yaratıcılık ile ilişkilendirilen konulardan bazıları ise merak duygusu, patent, tasarım, özgünlük, estetik, yaratıcı okuma, yetenek olmuştur. Görüldüğü gibi Türkçe dersi içeriğinin özellikle öğrenme ve yenilik becerilerini geliştirici nitelikte olduğu söylenebilir.

Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı içeriğinde en az yer verilen 21. yüzyıl becerileri 3 tema ve 3 konu ile eleştirel düşünme, 3 tema ve 6 konu ile karar verme, 2 tema ve 5 konu ile ve medya okuryazarlığı, 3 tema ve 8 konu ile öğrenmeyi öğrenme, yenilikçilik ve esneklik ve uyum olmuştur. Eleştirel okuryazarlık, öz eleştiri ve düşünce özgürlüğü konuları eleştirel düşünme becerisi; karar verme, meslek seçimi, çatışma yönetimi, eleştirel okuryazarlık konuları karar verme; medya okuryazarlığı, kitle iletişim araçları, haberleşme, iletişim ve sosyal medya konuları medya okuryazarlığı becerilerine yöneliktir. Programın kazanımlarında daha fazla yer bulan eleştirel düşünme becerisinin içerikte fazlaca yer bulamaması ilginçtir. Medya okuryazarlığı becerisinin ise kazanımlarda olduğu gibi içerikte de fazlaca yer bulamadığı görülmektedir.

3. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın Öğrenme-Öğretme Sürecinde 21. Yüzyıl Becerilerine Yer Verilme Durumu Nedir?

Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın öğrenme öğretme yaklaşımı incelenerek maddeler hâline getirilmiştir. MEB, Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın öğrenme-öğretme yaklaşımına göre; dört temel dil becerisinin kazandırılmasında tek bir öğrenme öğretme yaklaşımı benimsenemeyeceği, öğrencilerin hazırbulunuşluk, öğrenme stilleri ve ihtiyaçları, sosyokültürel farklılıkları dikkate alınarak farklı öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılması gerektiğini belirtmiştir (MEB, 2018). 21. yüzyıl becerilerine ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın öğrenme-öğretme süreçlerinde yer verilme durumu Tablo 4'te gösterilmiştir. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda öğrenme-öğretme süreçleri sınıf ayrımı yapılmadan açıklandığı için tabloda da sınıf ayrımı yapılmamıştır. Tabloda etkinliklerin tamamına değil, seçilmiş örneklerine yer verilmiştir.

Tablo 4. Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın Öğrenme-Öğretme Süreçlerinde 21. Yüzyıl Becerilerine Yer Verilme Durumu

| Beceriler | Yer Verilme Durumu/İfade Sayısı | Örnekler |
|---|---------------------------------|--|
| Problem Çözme | 3 | "Öğrenciler verileri toplama, organize etme ve sınıflamada elde ettikleri bulguları yazma, düzenleme ve sunmada bilgisayar programlarından yararlanmaları konusunda teşvik edilmelidir." |
| Yaratıcılık | 7 | "Öğrencilerin konu ve ana fikri belirlemeleri, buna göre giriş, gelişme, sonuç bölümlerinden oluşan bir metin taslağı oluşturmaları, bu bölümlerde yazacaklarını belirlemeleri sağlanır." "Serbest, güdümlü, yaratıcı, hafızada tutma tekniği ve kelime kavram havuzundan seçerek konuşma gibi yöntem ve tekniklerin kullanılması sağlanır." |
| Yenilikçilik | 2 | "Öğrenciler yeni öğrendikleri kelimeleri kullanmaya ve günlük hayattan örnekler vermeye teşvik edilir." |
| İletişim | 7 | "Not alarak, katılımlı, grup hâlinde dinleme gibi yöntem ve teknikleri uygulamaları sağlanır." |
| İş Birliği | 7 | "...grup olarak yazma gibi yöntem ve tekniklerin kullanılması sağlanır." "...empati kurma, tartışma gibi yöntem ve tekniklerinin kullanılması sağlanır." |
| Eleştirel Düşünme | 14 | "Öğrenciler verileri toplama, organize etme ve sınıflamada elde ettikleri bulguları yazma, düzenleme ve sunmada bilgisayar programlarından yararlanmaları konusunda teşvik edilmelidir." "Öğrencilerin dinlediklerindeki / izlediklerindeki tutarlılığı sorgulamaları sağlanır." |
| Karar Verme | 5 | "Öğrenciler verileri toplama, organize etme ve sınıflamada elde ettikleri bulguları yazma, düzenleme ve sunmada bilgisayar programlarından yararlanmaları konusunda teşvik edilmelidir." "Neden-sonuç, amaç-sonuç, koşul, karşılaştırma, benzetme, örneklendirme, duygu belirten ifadeler, abartma, nesnel ve öznel çıkarımlar üzerinde durulur." |
| Öğrenmeyi Öğrenme | 9 | "Öğrenciler kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almaları konusunda teşvik edilmelidir." "Öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirmeleri sağlanmalıdır." |
| Bilgi Okuryazarlığı | 5 | "Bilgi ve iletişim teknolojilerinden yararlanılmalıdır." "Anlatımı desteklemek için grafik ve tablo kullanmaları sağlanır." |
| Bilgi ve İletişim Teknolojileri Okuryazarlığı | 5 | "Dersin işlenişinde ve uygulamalarda görsel iletişim araçlarına yer verilmeli; slayt, bilgisayar, televizyon, etkileşimli tahta, internet, EBA içerikleri vb. etkin olarak kullanılmalıdır." |
| Medya Okuryazarlığı | 9 | "İnternet, sinema ve televizyonun verdiği iletileri değerlendirmeleri sağlanır." "Medya metinlerinin hedef kitlesi ve amacının sorgulanması sağlanır." |
| Esneklik ve Uyum | 2 | "Özel öğretime ihtiyaç duyan öğrenciler için, bireysel özellikleri ve performansları doğrultusunda Türkçe Dersi Öğretim Programı temel alınarak "Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı" hazırlanmalı ve uygulanmalıdır." |
| Girişimcilik | 6 | "Öğrenciler, yazdıklarını sınıf ve okul panosu gibi farklı ortamlarda paylaşmaya teşvik edilir." |
| Öz Yönlendirme | 7 | "Öğrencilerin konu ve ana fikri belirlemeleri, buna göre giriş, gelişme, sonuç bölümlerinden oluşan bir metin taslağı oluşturmaları, bu bölümlerde yazacaklarını belirlemeleri sağlanır." |
| Sosyal ve Kültürler Arası Etkileşim | 7 | "Öğrencilerin öğrendiklerini yaşadıkları sosyokültürel ve çevresel durumlarla ilişkilendirmelerine imkân sağlayan aktif olarak katılabileceği etkinlik ve çalışmalara yer verilmelidir." |
| Üretkenlik | 10 | "Öğrencilerin konu ve ana fikri belirlemeleri, buna göre giriş, gelişme, sonuç bölümlerinden oluşan bir metin taslağı oluşturmaları, bu bölümlerde yazacaklarını belirlemeleri sağlanır." |

| | | |
|-----------------------------|---|---|
| Hesap Verebilirlik | 1 | “Dijital kaynakların, özellikle internetten indirilen materyallerin kullanımında intihal yapılmamalı, etik kurallara ve telif haklarına uyulmalıdır.” |
| Liderlik ve Sorumluluk Alma | 2 | “Öğrenciler kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almaları konusunda teşvik edilmelidir.” |

Tablo 4’e göre 2018 ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın öğrenme-öğretme süreçlerinde 21. yüzyıl becerilerinden; eleştirel düşünme becerisine yönelik 14, üretkenlik becerisine yönelik 10, öğrenmeyi öğrenme ve medya okuryazarlığına yönelik 9, yaratıcılık, iletişim, sosyal ve kültürler arası etkileşim, öz yönlendirme ve iş birliği becerilerine ilişkin 7, girişimciliğe yönelik 6, bilgi okuryazarlığı, bilgi ve iletişim teknolojileri okuryazarlığı için 5, karar verme becerisine yönelik 5, problem çözme becerisine yönelik 3 ve yenilikçilik, esneklik ve uyum, liderlik ve sorumluluk alma becerisine yönelik 2 ve hesap verebilirlik becerisine yönelik 1 ifadeye yer verildiği görülmektedir. Buna göre öğrenme-öğretme süreçlerinde en fazla yer verilen beceriler eleştirel düşünme, üretkenlik, öğrenmeyi öğrenme ve medya okur-yazarlığı iken, en az yer verilenler hesap verebilirlik ve yenilikçilik, esneklik ve uyum, liderlik ve sorumluluk alma becerileri olmuştur. Öğrenme-öğretme süreçleri açısından en az yer verilen beceriler yaşam ve kariyer becerileridir. Öğrencilerin Türkçe dersinde verileri toplaması, organize etmesi, dinlediğini/izlediğini sorgulaması, konu ve ana fikri belirlemesi, kompozisyon yazması başka bir deyişle öğrenme sürecine aktif bir biçimde katılması ve üretken olması beklenmektedir. Öğrenme-öğretme süreçlerinde yer alan açıklamalar incelendiğinde eleştirel düşünme, karar verme, problem çözme ve öğrenmeyi öğrenme gibi üst düzey düşünme becerilerini geliştirici etkinliklere yer verilmesi gerektiği anlaşılmaktadır. Etik kurallara uyulması, öğrencilerin bireysel özelliklerini dikkate alan bireyselleştirilmiş eğitim programı uygulanması ve öğrencilerin sorumluluk almaları ile ilgili ise daha az açıklama bulunduğu görülmektedir.

4. Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın Ölçme-Değerlendirme Sürecinde 21. Yüzyıl Becerilerine Yer Verilme Durumu Nedir?

21. yüzyıl becerilerine Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın ölçme ve değerlendirme sürecinde yer verilme durumu Tablo 5’te gösterilmiştir. Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda ölçme ve değerlendirme süreçlerinin ortaokul düzeyini kapsayan bölümü 4-8. Sınıflar şeklinde verilmiş olup sınıf ayrımı yapılmadığı için tabloda da sınıf ayrımı yapılmamıştır. Programda yer alan ölçme-değerlendirme önerilerinin tamamına değil, seçilmiş örneklerine yer verilmiştir.

Tablo 5. Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın Ölçme Değerlendirme Süreçlerinde 21. Yüzyıl Becerilerine Yer Verilme Durumu

| Beceriler | Yer Verilme Durumu/İfade Sayısı | Örnekler |
|---------------|---------------------------------|--|
| Problem Çözme | 2 | “Akıl yürütme, uzamsal becerileri kullanmalarını sağlayacak sorular olmalıdır.” |
| Yaratıcılık | 3 | “Hazırlanan maddeler, mümkün olduğunca yazılı (kısa metin, şiir, tablo, grafik vb.) ve görsel unsurlar (karikatür, fotoğraf, resim vb.), grafik düzenleyiciler (kavram |

| | | |
|---|---|--|
| | | haritaları, zihin haritaları vb.) gibi öncüllere yer verilerek zenginleştirilmeli ve bunların aktif kullanımlarını gerektirmelidir.” |
| Yenilikçilik | 2 | “Gerçek hayata ait durumların ve materyallerin kullanıldığı öncüllere dayalı sorular, öğrencilerin çıkarım yapma becerisini yordarken edindikleri bilgileri nerede ve/veya hangi gerçek hayat durumlarında kullanabileceklerine dair farkındalık geliştirmelerini de sağlayacaktır.” |
| İletişim | 1 | “Duyuşsal becerilerin; iş birliği yapma, çevresindeki kişilere saygılı davranma, etkinliklere aktif katılma vb. gözlemlenmesine imkân sağlayan ölçütlere de yer verilmelidir.” |
| İş Birliği | 1 | “Duyuşsal becerilerin; iş birliği yapma, çevresindeki kişilere saygılı davranma, etkinliklere aktif katılma vb. gözlemlenmesine imkân sağlayan ölçütlere de yer verilmelidir.” |
| Eleştirel Düşünme | 3 | “Çıkarımda bulunma, eleştirel düşünme, analiz etme becerilerini kullanacakları sorular hazırlanmalıdır.” |
| Karar Verme | 2 | “Yazılı sınavlar yapılandırılırken öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerinin kullanılmasına imkân sağlayan çeşitli madde türlerinden yararlanılmalıdır.” |
| Öğrenmeyi Öğrenme | 4 | “Öğrenci düzeyine uygun, öğrenmeyi pekiştirirken aynı zamanda yapmaktan zevk alabileceği performans çalışmaları ve projeler de bu sınıf düzeylerinde öğrencilerin bilişsel, psikomotor ve duyuşsal becerilerinin ölçülmesinde tanı amaçlı kullanılabilir.” |
| Bilgi Okuryazarlığı | 1 | “Sorular eski ve yeni bilgilerin birleştirilmesini sağlamalıdır.” |
| Bilgi ve İletişim Teknolojileri Okuryazarlığı | 2 | “Hazırlanan maddeler Görsel unsurlar (karikatür, fotoğraf, resim vb. gibi), grafik düzenleyiciler_(kavram haritaları, zihin haritaları gibi) öncüllere yer verilerek hazırlanmalıdır.” |
| Medya Okuryazarlığı | 3 | “Hazırlanan maddeler Görsel unsurlar(karikatür, fotoğraf, resim vb. gibi), grafik düzenleyiciler (kavram haritaları, zihin haritaları gibi) öncüllere yer verilerek hazırlanmalıdır.” |
| Esneklik ve Uyum | 1 | “Gerçek hayata ait durumların ve materyallerin kullanıldığı öncüllere dayalı sorular, öğrencilerin çıkarım yapma becerisini yordarken edindikleri bilgileri nerede ve/veya hangi gerçek hayat durumlarında kullanabileceklerine dair farkındalık geliştirmelerini de sağlayacaktır.” |
| Girişimcilik | 2 | “Çaba harcama gibi becerilerin gözlemlenmesine imkân sağlayan ölçütlere de yer verilmelidir.” |
| Öz Yönlendirme | 3 | “Öğrencilerin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almalarında öz değerlendirme becerisini edinmeleri önemli bir rol oynamaktadır.” |
| Sosyal ve Kültürler Arası Etkileşim | 1 | “Gerçek hayata ait durumların ve materyallerin kullanıldığı öncüllere dayalı sorular, öğrencilerin çıkarım yapma becerisini yordarken edindikleri bilgileri nerede ve/veya hangi gerçek hayat durumlarında kullanabileceklerine dair farkındalık geliştirmelerini de sağlayacaktır.” |
| Üretkenlik | 2 | “Dil becerilerinin ayrı ayrı veya bütüncül bir şekilde değerlendirilebilmesi için eğitim öğretim yılı sürecinde öğrenci ürün dosyaları ile elektronik portfolyolardan da yararlanılabilir.” |
| Hesap Verebilirlik | 2 | “...sorumluluklarını yerine getirme gibi duyuşsal becerilerin gözlemlenmesine imkân sağlayan ölçütlere yer verilmelidir.” |
| Liderlik ve Sorumluluk Alma | 1 | “...sorumluluklarını yerine getirme gibi duyuşsal becerilerin gözlemlenmesine imkân sağlayan ölçütlere yer verilmelidir.” |

Tablo 5'e göre ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın ölçme-değerlendirme süreçlerinde en fazla yer verildiği saptanan beceriler öğrenmeyi öğrenme, öz-yönlendirme, medya okur-yazarlığı eleştirel düşünme ve yaratıcılık iken, en az yer verilenler iletişim, sosyal ve kültürler arası etkileşim, iş birliği, bilgi okuryazarlığı, esneklik ve uyum ve liderlik ve sorumluluk almaktır. Öğrencilerin öğrenmeyi öğrenme düzeylerini, yaratıcılıklarını ve eleştirel düşünme becerilerini ortaya çıkarabilecek

bilişsel soruların yanında, duyuşsal ve psiko-motor becerilere yönelik ölçme-değerlendirme yapılmasına yönelik önerilerin bulunduğu görülmektedir. Programın ölçme-değerlendirme süreçleri ögesinde bilişsel alan ağırlıklı ve üst düzey düşünme becerilerinin ölçülmesine yönelik bir vurgunun olduğu söylenebilir. Ancak programın kazanımları ve içeriğinde fazlaca vurgulanan iletişim ve iş birliği becerilerine yönelik ölçme-değerlendirme önerilerinin yetersiz olması, programın önemli bir eksiği olarak değerlendirilmiştir. Bilgi okur-yazarlığı becerisi ise kazanım ve içerikte olduğu gibi ölçme-değerlendirmede en az yer verilen becerilerden birisi olarak dikkati çekmektedir.

Sonuç ve Tartışma

21. yüzyıl becerileri açısından ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın öğelerinin incelendiği bu çalışmada, programda en çok ve en az yer verilen 21. yüzyıl becerileri Tablo 6'da özetlenmiştir.

Tablo 6. Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın Öğelerinde 21. Yüzyıl Becerilerine Yer Verilme Durumu

| | <i>Yetkinlik, Amaç ve Kazanımlar</i> | <i>İçerik</i> | <i>Öğrenme-Öğretme Süreçleri</i> | <i>Ölçme-Değerlendirme Süreçleri</i> |
|--------|--|--|---|--|
| En Çok | İletişim, Eleştirel düşünme, Karar verme, üretkenlik | İletişim, İş birliği, problem çözme, yaratıcılık, Sosyal ve kültürler arası etkileşim, üretkenlik | Eleştirel düşünme, üretkenlik, medya okuryazarlığı, öğrenmeyi öğrenme | Öğrenmeyi öğrenme, medya okuryazarlığı, eleştirel düşünme, yaratıcılık, Öz yönlendirme |
| En Az | Yenilikçilik, İş birliği, Medya okuryazarlığı, bilgi okur-yazarlığı, girişimcilik, liderlik ve sorumluluk alma | Eleştirel düşünme, Karar verme, medya okuryazarlığı, öğrenmeyi öğrenme, yenilikçilik, esneklik ve uyum | Hesap verebilirlik, liderlik ve sorumluluk alma, yenilikçilik, esneklik ve uyum | İletişim, İş birliği, Bilgi okuryazarlığı, esneklik ve uyum, liderlik ve sorumluluk alma |

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın kazanımlarında en fazla öğrenme ve yenilikçilik becerilerine yer verildiği, onu yaşam ve kariyer becerilerinin izlediği, en az yer verilen beceri grubunun ise bilgi, medya ve teknoloji becerileri olduğu belirlenmiştir. Buna göre Türkçe programının kazanımlarının 21. yüzyıl becerileri açısından dengeli bir dağılıma sahip olmadığı söylenebilir. Kurudayıoğlu ve Sosyal'ın (2019) 2018 Türkçe (1-8. sınıf); Kayhan vd.'nin (2019), sekizinci sınıf 2018 Türkçe öğretim programını incelediği çalışmalarda da benzer sonuçlarla karşılaşmış, 21. yüzyıl becerilerinin programın amaç ve kazanımlarında belli becerilere yoğunlaştığı saptanmıştır. Başka bir deyişle 2018 Türkçe programının tamamı için benzer bir yorum yapılabilir.

Program kazanımlarında en fazla ilişkilendirilen beceri ise iletişim olmuştur. Dökmen (2004) iletişimi "bilgi üretme, aktarma ve anlamlandırma süreci" olarak tanımlamaktadır. Çetinkaya'ya (2011) göre ise iletişim, "genel olarak en az iki kişi arasındaki duygu, düşünce, tasarı, izlenim, bilgi

paylaşımı, etkileşimdir.” İletişim becerisinin belli aşamalardan geçmesi, geliştirilmesi ve olgunlaştırılması gereklidir. Eğitimin başlı başına bir iletişim etkinliği olduğu söylenebilir. Çünkü eğitim öğretim ortamları iletişim üzerine kuruludur (Zevfi, 2015). Kurudayıoğlu ve Çetin (2015) bireylerin istenilen nitelikte iletişim becerilerine sahip olmalarının ancak eğitim ile mümkün olabileceğini ve bireyin sosyal, akademik ve özel yaşamının sahip olduğu iletişim becerilerine göre şekilleneceğini belirtmektedir. Bu açıdan bakıldığında iletişim becerilerinin geliştirilmesi için Türkçe dersi önemli bir yere sahiptir. Türkçe dersi kazanımları dinleme, konuşma, okuma, yazma öğrenme alanlarına göre gruplandırılmıştır (MEB, 2018). “Ana dilde iletişim yetkinliği, duygu ve düşünceleri ile bir konudaki görüşlerini veya tezini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmelerinin sağlanması; dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi” özel amaçları düşünüldüğünde Türkçe dersinin doğasının yazılı ve sözlü iletişim üzerine kurulu olduğu görülür. Bireyler dil ile düşünür, gelen uyarıcıları anlamlandırır, zihnindekileri başkasına aktarır ve dil sayesinde düşünce gücünü geliştirir (Aksan, 2015; Ergin, 2013; Özbay, 2013). Bu nedenle kazanımların üçte birine yakınının iletişim becerisiyle ilişkili ve en fazla yer verilen becerinin iletişim becerisi olması doğal bir sonuç olarak değerlendirilmiştir. Literatürdeki diğer doküman analizi çalışmalarında da, Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın kazanımlarında en fazla iletişim becerisine yer verildiği bulgulanmıştır (Belet-Boyacı ve Güner-Özer, 2019; Kayhan vd., 2019).

Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın kazanımlarında en fazla yer verilen diğer beceriler, eleştirel düşünme, üretkenlik ve karar verme becerisidir. Eleştirel düşünme ve üretkenlik becerileri toplam kazanımların yaklaşık dörtte biri kadardır. Ayrıca eleştirel düşünme becerisi 5-6. sınıflarla kıyaslandığında 7-8. sınıflarda daha fazla yer bulmaktadır. Türkçe dersinin yapısı düşünüldüğünde öğrencilerin konuşma, dinleme, yazma ve okuma becerilerini sergilerken sürekli üretim içinde oldukları ve eleştirel düşündükleri görülmektedir. Kurudayıoğlu ve Çetin (2015) dört temel dil becerisi olan okuma, dinleme, konuşma, yazma ile bağlantılı olarak Türkçe öğretim programında yer alan temel becerilerin (Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim kurma, problem çözme, karar verme, bilgi teknolojilerini kullanma, araştırma, girişimcilik) geliştirilebileceğini vurgulamaktadır. Türk Dil Kurumu ([TDK], 2020) sözlüğe göre üretkenlik; üretken olma durumu, verilen emeğe ve yapılan masrafa oranla üretilen miktar, ürün verme gücü, üretkenlik anlamına gelmektedir. Trilling ve Fadel’e (2009) göre öğrencilere üretkenlik becerileri kazandırabilmek için öğrencilerin hedeflerini oluşturması, yapılması beklenen işleri önem sırasına koyması ve zamanı etkili kullanması gerekmektedir. Öğrenciler bu becerileri kazandığında proje yönetiminde de başarılı olmaktadır. Hotaman’a (2019) göre, eleştirel düşünme bireylerin farkında olarak veya olmadan gerçekleştirdiği zihinsel bir aktivite olup, eleştirel düşünme becerisi okullarda ve aile çevresinde eğitim süresince geliştirilebilir. Seferoğlu ve Akbıyık (2006) eleştirel düşünme

becerisinin çağdaş eğitim programlarının hedefleri arasında olması ve öğrenme sürecinde temel konumda bulunması gerektiğini belirtmektedir. Zevfi (2015), Öztürk (2018) ve Söylemez'in (2018), Kurudayıoğlu ve Soysal'ın (2019) çalışmalarında ortaya konan, Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki kazanımların eleştirel düşünme becerisi bakımından zengin olduğu, Türkçe ders kitaplarında eleştirel düşünme becerisinin diğer temel becerilere oranla daha yoğun olduğu sonuçları da araştırmanın bulgularını desteklemektedir. Tüm sınıf düzeylerinde kazanımların yaklaşık üçte birinde karar verme becerisine yer verildiği bulgusuna ulaşılmıştır. Öğrenciler kendini yazılı ve sözlü ifade etme, çıkarımlarda bulunma, metinle ilgili sorular sorma vb. (metnin ana fikrini bulma, metne başlık belirleme, metinle ilgili sorunlara çözüm üretme, metinleri analiz etme gibi) kazanımlar için karar verme becerisine ihtiyaç duymaktadır.

Programın kazanımlarında en az yer bulabilen 21. yüzyıl becerileri ise iş birliği, yenilikçilik, medya okur-yazarlığı, liderlik ve sorumluluk almaktır. Kazanımlar incelendiğinde iş birliği becerisinin tüm sınıf düzeylerinde %7-8 yer bulabildiği görülmüştür. P21'e (2015) göre iş birliği becerileri; farklı takımlarda etkin ve saygılı çalışma becerisi, ortak hedefe ulaşmak için gerekli durumlarda esneklik ve diğerlerine yardım etme istekliliği, ortak çalışmada sorumluluk paylaşımı ve her takım üyesinin katkısını değerlendirme olarak sıralanmıştır. Türkçe derslerinde iletişim becerisi gibi iş birliği becerisinin de yeri oldukça fazladır. Dört temel becerinin geliştirilmesi için grup çalışmaları ve işbirlikli öğrenme sıklıkla kullanılmaktadır. Bu nedenle programda iş birliği becerisi ile ilişkilendirilmiş kazanım sayısının daha fazla olması beklenmektedir.

İşbirliği becerisi gibi, yenilikçilik ve medya okuryazarlığı becerilerine de program kazanımlarında oldukça az yer verilmiştir. Belet-Boyacı ve Güner-Özer'in (2019) de çalışmalarında 2017 ve 2018 Türkçe dersi programlarının kazanımlarında yenilikçilik becerilerine az yer verildiğini bulgulamıştır. 5. ve 6. sınıf kazanımlarının yaklaşık %7'si, 7. ve 8. sınıf kazanımlarının ise yaklaşık %9'u medya okuryazarlığı becerisine ayrılmıştır. Medya ile iç içe olan çocukların kazanımları gereken en önemli becerilerden birinin de medya okuryazarlığı olması gerekmektedir. Bilgi okuryazarlığını yansıtan kazanımlara ayrılan yüzdenin de sınıf bazında %8 ile %10 arasında değiştiği görülmektedir. Bilgiye ulaşmanın çok kolay olduğu günümüzde öğrencilerin doğru ve bilimsel bilgiye ulaşabilmeleri için kazanımları gereken 21. yüzyıl becerilerden biri de bilgi okuryazarlığıdır. Bu nedenlerle programda bilgi, medya ve teknoloji becerilerine yer verildiği ancak bunun yeterli olmadığı söylenebilir. Gelecek nesillerin 21. yüzyıl için gerekli becerileri kazanmasını sağlamada öncülük eden bir kuruluş olan EnGauge'e (2003) göre teknoloji dünyanın çalışma şeklini değiştirir. Teknoloji geliştikçe onu kullananların beceri setleri de gelişmelidir. Yarının dünyasında rekabetçi kalabilmek için bugünün öğrencilerinin değişikliklere kolayca uyum sağlayacak teknikler geliştirmeleri gerekmektedir. Bu kuruluş 21. yüzyıl öğrenme becerilerini "dijital çağ okuryazarlığı, yaratıcı

düşünme becerileri, etkili iletişim, yüksek verimlilik” olarak dört grupta incelemiştir (EnGauge, 2003). Buna göre en önemli 21. yüzyıl becerilerinden birisi dijital okur-yazarlıktır. Kayhan vd.’nin (2019), çalışmasında medya okuryazarlığı ve bilgi okuryazarlığına ait kazanımların Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda az yer aldığı; Belet-Boyacı ve Güner-Özer’in (2019) çalışmasında medya-okuryazarlığı becerisinin 2018 Türkçe dersinin kazanımlarında olmadığı ve sadece temel felsefesi ve yetkinliklerinde yer verildiği, Kurudayıoğlu ve Soysal’ın (2019) çalışmasında ise bilgi okuryazarlığı, medya okuryazarlığı ile bilgi ve iletişim teknolojileri okuryazarlığı becerilerine Türkçe öğretim programında yeterli düzeyde yer verilmediği, sosyal ve kültürler arası becerilerin hiç bulunmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu sonuçlar, medya okuryazarlığı ve bilgi okuryazarlığı becerileri ile ilişkilendirilen kazanım sayılarının az olduğu bulgusunu desteklemektedir.

Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın içeriğinde 21. yüzyıl becerilerinin tamamına yer verildiği ancak yine dengeli bir dağılımın olmadığı saptanmıştır. Belet-Boyacı ve Güner-Özer (2019) ve Bal (2018) çalışmalarında Türkçe dersi öğretim programlarının, tema ve konular bağlamında aynı düzeyde olmasa da 21. yüzyıl becerilerinin tümünü kapsayacak nitelikte olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar da araştırmanın bulgularını desteklemektedir. Programın kazanımlarında olduğu gibi içeriğinde de en fazla yer verilen 21. yüzyıl becerisi iletişimdir. Sosyal ve kültürler arası etkileşim, iş birliği, problem çözme, yaratıcılık, üretkenlik becerilerine yönelik konuların fazla oluşu dikkat çekmektedir. Ayrıca kazanımlarda daha az yer bulan iş birliği becerisinin içerikte en fazla ilişkilendirilen 21. yüzyıl becerilerinden olduğu görülmektedir. Diğer yandan, eleştirel düşünme, karar verme, medya okuryazarlığı gibi becerilere ait tema ve konu önerilerinin az olması da düşündürücüdür. Eleştirel düşünme ve karar verme becerisine kazanımlarda oldukça fazla yer verilmesine rağmen içerikte yer bulamadığı görülmektedir. Medya okur-yazarlığı kazanımlarda olduğu gibi içerikte de en az yer verilen beceriler arasındadır. Bu araştırma sonuçlarına paralel olarak Bal (2018) Türkçe öğretim programı (1-8) ve 5. sınıf Türkçe ders kitabında en fazla iletişim ve iş birliğine, en az medya okur-yazarlığına; Kayhan vd. ise (2019), sekizinci sınıf Türkçe ders kitabında en az medya ve bilgi okur-yazarlığına ilişkin metin yer aldığını belirtmektedir.

Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın öğrenme-öğretme yaklaşımları analiz edildiğinde öğrencilerin veri toplama, organize etme, sınıflama etkinlik önerileri ile problem çözme ve eleştirel düşünmeye; özgün metinler oluşturma, konu ve ana fikir belirleme ile yaratıcılığa ve üretkenliğe; grup olarak yazma, dinleme, konuşma, tartışma etkinlikleri ile işbirlikli öğrenmeye; bilgi ve iletişim teknolojilerinden yararlanma ve görsel iletişim araçları kullanımı ile bilgi ve iletişim teknolojileri okur-yazarlığına vurgu yapıldığı görülmektedir. Programın öğrenme-öğretme süreçlerinde 21. yüzyıl becerilerinin tamamına yer verildiği, eleştirel düşünme, üretkenlik, medya okuryazarlığı, öğrenmeyi öğrenme gibi becerilerin öğrenme-öğretme süreçlerinde diğerlerine oranla daha fazla yer aldığı ancak

becerilerin dağılımının diğer öğelerde olduğu gibi dengeli olmadığı görülmektedir. Başka bir deyişle öğrenme ve yenilenme becerileri programın öğrenme-öğretme süreçlerinde daha fazla ilişkilendirilirken yaşam ve kariyer becerileri kendine daha az yer bulabilmiştir. Alanyazındaki diğer çalışmaların sonucu da bu bulguyu desteklemektedir (Bal, 2018; Gültekin, 2019).

Program içeriğinde daha az yer bulan eleştirel düşünme becerisinin, kazanımlarda ve öğrenme-öğretme süreçlerinde; kazanım ve içerikte daha az yer bulan medya okur-yazarlığı becerisinin öğrenme-öğretme süreçlerinde fazla yer verilen becerilerden olması ilginç bulunmuştur. Programın kazanım, içerik ve değerlendirme öğelerinde orta düzeylerde yer alan öğrenmeyi öğrenme becerisi, programın öğrenme-öğretme süreçlerinde daha fazla vurgulanmıştır. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nı 21. yüzyıl becerileri açısından inceleyen diğer çalışmalarda da Türkçe ders kitaplarında en fazla eleştirel düşünme (Durukan ve Demir, 2017; Kayhan vd., 2019), dijital okuryazarlık (Direkçi, Akbulut ve Şimşek, 2019), girişim ve öz-yönetim, sosyal ve kültürler arası beceriler ve bilgi, medya ve teknoloji (Belet-Boyacı ve Güner-Özer, 2019) becerilerinin kazandırılmasına yönelik etkinlikler bulunduğu saptanmıştır. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın öğrenme-öğretme süreçlerinde en az yer verilen 21. yüzyıl becerileri ise hesap verebilirlik, yenilikçilik, esneklik ve uyum, liderlik ve sorumluluk alma becerileridir. Belet-Boyacı ve Güner-Özer (2019), 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın öğrenme-öğretme süreçlerine yönelik olarak yaratıcılık ile esneklik ve uyum becerilerine yönelik açıklamaların olmadığını; Gültekin (2019), kazanımlarda kendilerine fazlaca yer bulan 21. yüzyıl becerilerinin 5-8. sınıf Türkçe ders ve çalışma kitaplarındaki etkinliklerde yeterli düzeyde yer olmadığını; Kayhan vd. (2019) sekizinci sınıf Türkçe ders kitabında (2018) liderlik ve sorumluluk becerisine yönelik etkinlik bulunmadığını; bilgi, medya ve teknolojilerine çok az yer verildiğini belirtmektedir.

Amerikan Ulusal Araştırma Konseyi (NRC), 2008 yılında gerçekleştirdiği bir çalışmada 21. yüzyıl becerilerini ölçmek için birtakım önerilerde bulunmuştur. Buna göre, bu becerilerin ölçümü bilişsel (rutin olmayan problem çözme becerisi, eleştirel düşünme ve sistemli düşünme), sosyal (karmaşık iletişim, sosyal beceriler, takım çalışması, kültürel hassasiyet, karmaşıklık ile başa çıkabilme) ve içsel (öz yönetim, zaman yönetimi, kişisel gelişim, öz düzenleme, uyumluluk, yönetim) becerilere yönelik olmalıdır. 21. yüzyıl becerilerinin ölçme-değerlendirmesinde geleneksel yöntemlerin yeterli olmayacağı düşünülmektedir (Kylonen ve Bertling, 2014; Soland, Hamilton ve Stecher, 2013; Yalçın, 2018). Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın ölçme ve değerlendirme süreçlerinde, "akıl yürütmeye dayalı, üst düzey bilişsel becerilerin kullanılmasına olanak sağlayan çeşitli madde türlerinin olması, ürün dosyaları ve e-portfolyolardan yararlanılması, yazı, görsel unsurlar ve grafik düzenleyicilerin olması, çıkarımda bulunma, eleştirel düşünme analiz etme becerilerinin kullanıldığı soruların hazırlanması" biçiminde öneriler bulunmaktadır (NRC, 2011).

Programın ölçme değerlendirme süreçlerinde 21. yüzyıl becerilerinin tamamına eşit düzeyde olmasa da yer verildiği görülürken en fazla öğrenmeyi öğrenme becerisinin vurgulandığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bunun dışında programda ağırlıklı olarak yer verilen diğer beceriler; eleştirel düşünme, öz yönlendirme, yaratıcılık, medya okuryazarlığı becerileri olmuştur. Ölçme değerlendirme süreçlerinde 21. yüzyıl becerileriyle ilişkilendirilme noktasında en az değinilen beceriler ise iletişim, iş birliği, esneklik ve uyum, sosyal ve kültürler arası etkileşim ve liderlik ve sorumluluk alma becerisidir. İletişim becerisi öğrenme-öğretme ve ölçme-değerlendirme süreçlerinde kazanım ve içerikte olduğu kadar çok yer bulamamıştır. İş birliği, bilgi okur-yazarlığı ile liderlik ve sorumluluk alma becerileri de ölçme-değerlendirmede az yer verilen diğer 21. yüzyıl becerileridir. Alanyazındaki diğer çalışmalarda da programın değerlendirme ögesinde problem çözme, yaratıcılık, liderlik ve sorumluluk, esneklik ve uyum ile bilgi, medya ve teknoloji becerilerine yer verilmediği görülmektedir (Belet-Boyacı ve Güner-Özer, 2019).

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın öğelerinde fazlaca yer bulamayan yaratıcılık, problem çözme, esneklik, girişimcilik, iş birliği çağımızda bireylerde olması en fazla beklenen becerilerdendir. Kalaycı ve Yıldırım'ın (2020) 2007, 2017 ve 2019 Türkçe programlarını karşılaştırdığı çalışmalarında, öğrencilere kazandırılması gereken becerilere 2007 programında ayrı bir başlık altında yer verildiği, 2017 ve 2019 programlarında böyle bir başlığın olmadığı saptanmıştır. Ancak yapılan incelemede 2017 programında "Öğretim Programında Temel Beceriler" başlığı altında yaşam boyu öğrenme becerilerine yer verildiği anlaşılmaktadır. 2019 programında becerilere ayrı bir vurgunun olmamasının ve kazanımlarda örtük bir biçimde yer almalarının programların uygulanması sırasında gereken önemin verilmesini de engelleyeceği düşünülmektedir.

Sonuç olarak, programın dört ögesi düşünüldüğünde en çok yer verilen 21. yüzyıl becerilerinin öğrenme ve yenilenme, en az yer verilenlerin ise bilgi, medya ve teknoloji becerileri olduğu görülmektedir. İletişim, eleştirel düşünme, üretkenlik, karar verme becerilerinin programda genel olarak en çok yer bulan beceriler arasında olduğu; hesap verebilirlik, esneklik ve uyum, liderlik ve sorumluluk alma becerilerine ise en az yer verildiği çıkarımları yapılabilir. Başka bir deyişle programın öğelerinde 21. yüzyıl becerilerinin yer aldığı ancak her öğede farklı becerilere ağırlık verildiği ve dengeli bir dağılımın gözetilmediği söylenebilir. Oysa alanyazında belirtildiği üzere, bu becerilerin programlarda bütünlük içinde ele alınması gerekmektedir (Bal, 2018; Chu, Reynolds, Tavares, Notari ve Lee, 2017; Suto, 2013). Çalışmanın sonunda uygulamaya ve yeni araştırmalara yönelik olarak şu önerilerde bulunulmuştur:

- Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın kazanımlarında 21. yüzyıl becerilerinin tamamına yer verildiği görülse de yer verildiği söylenen becerilerin yüzdesi oldukça düşüktür. Bu nedenle programın kazanımlarında 21. yüzyıl becerilerine daha çok yer verilmelidir.

Ayrıca programda az yer verilen hesap verebilirlik, girişimcilik, yaratıcılık, yenilikçilik, öz yönlendirme ve öğrenmeyi öğrenme gibi becerileri kazandırmak için programın kazanımları gözden geçirilerek bu becerilere yönelik daha fazla kazanım olmalıdır.

- Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın içeriğinde tema ve konu önerilerinin az olduğu öğrenmeyi öğrenme, eleştirel düşünme, karar verme, medya okuryazarlığı gibi becerilere daha fazla yer verilmelidir.
- 21. yüzyıl becerilerinin öğrenme-öğretme süreçlerinde uygulama düzeyini yükseltmek için uygulama düzeyinin daha az olduğu hesap verebilirlik, öğrenmeyi öğrenme, öz yönlendirme, medya okuryazarlığı, esneklik ve uyum becerilerini kazandırıcı, destekleyici teknolojilerin kullanımını sağlayan, sorgulama ve probleme dayalı yaklaşımları ve üst düzey düşünme becerilerini birleştiren yenilikçi öğrenme etkinlikleri çoğaltılmalıdır.
- Türkçe derslerinde ölçme ve değerlendirme süreçlerinde geleneksel kalem kağıt testleri yerine etkili ve biçimlendirici sınıf değerlendirmelerinin yanı sıra yüksek kaliteli standart testler de dahil olmak üzere, öğrencilerin 21. yüzyıl becerileri yeterliliğini ölçen, teknolojiyle geliştirilmiş, biçimlendirici ve özetleyici değerlendirmeler yapılması sağlanabilir. Bu sayede öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerini kazanıp kazanmadıkları da belirlenebilir.
- Programın dört ögesinde de az yer verilen (hesap verebilirlik, öğrenmeyi öğrenme, öz yönlendirme, medya okuryazarlığı, esneklik ve uyum) 21. yüzyıl becerilerinin başka hangi derslerde kazandırılabilceği araştırılabilir.
- Türkçe dersinden farklı olarak sosyal bilgiler, matematik, fen bilimleri, İngilizce gibi derslerin programlarının da 21. yüzyıl becerileri açısından incelenmesi önerilebilir.
- Bu çalışmada ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı 21. yüzyıl becerileri doküman analizine göre incelenmiştir. Becerilere yönelik öğretmen ve öğrenci görüşlerinin alındığı, öğretmenlerin 21. yüzyıl becerileri yeterlilik düzeyleri ve algılarının incelendiği, sınıf içi gözlemlere dayalı çalışmalar yapılabilir.

Kaynaklar

Aksan, D. (2015). *Her yönüyle dil ana çizgileriyle dilbilim*. Ankara: Türk Dil Kurumu.

Aktaş, E., & Yurt, S. U. (2016). *2005 ile 2015 ilköğretim Türkçe dersi öğretim programlarının (1-8. sınıflar) karşılaştırılması*. 15. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu'nda sunulan bildiri, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.

- Altunkeser, F., & Coşkun, İ. (2016). 2005 ve 2015 Türkçe dersi öğretim programlarının karşılaştırılması ve değerlendirilmesi. 15. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu'nda sunulan bildiri, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.
- Altunkeser, F., & Coşkun, İ. (2017). 2009 ve 2015 Türkçe dersi öğretim programlarının karşılaştırılması ve değerlendirilmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 114-135.
- Alver, M., & Sancak, Ş. (2016). 2015 Türkçe dersi öğretim programı hakkında öğretmen, öğretmen adayı ve öğretim elemanı görüşleri. *Turkish Studies*, 11(14), 31-60.
- Bağcı-Ayrancı, B., & Mutlu, H. H. (2017). 2006, 2015 ve 2017 Türkçe dersi öğretim programlarının karşılaştırılması. *International Journal of Language Academy*, 5(7), 119 -130.
- Bal, M. (2018). Türkçe dersinin 21. yy becerileri açısından incelenmesi, *Turkish Studies*, 13(4), 49-64.
- Bayburtlu, Y. S. (2015). 2015 Türkçe dersi öğretim programı ve 2006 Türkçe dersi öğretim programının değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 10(15), 137-158.
- Belet-Boyacı, Ş. D., & Güner-Özer, M. (2019). Öğrenmenin geleceği: 21. yüzyıl becerileri perspektifiyle Türkçe dersi öğretim programları. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 9(2), 708- 738.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, E. Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Cemiloğlu, M. (2004). *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi*. İstanbul: Aktüel.
- Chu, S. K. W., Reynolds, R. B., Tavares, N. J., Notari, M., & Lee, C. W. Y. (2017). Twenty-first century skills and global education roadmaps. *21st century skills development through inquiry-based learning* içinde (s. 17-32). Springer: Singapore.
- Çetinkaya, Z. (2011). Türkçe öğretmen adaylarının iletişim becerilerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(2), 567-576.
- Demirel, Ö. (1999). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem.
- Direkçi, B., Akbulut S., & Şimşek, B. (2019). Türkçe dersi öğretim programı (2018) ve ortaokul Türkçe ders kitaplarının dijital okuryazarlık becerileri bağlamında incelenmesi, *AVRASYA Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 7(16), 797 – 813.
- Dökmen, Ü. (2004). *İletişim çatışmaları ve empati*. İstanbul: Sistem.
- Durukan, E., & Demir, E. (2017). 6, 7 ve 8. Sınıf Türkçe dersi öğrenci çalışma kitaplarındaki etkinliklerin Bloom'un yenilenmiş taksonomisine göre sınıflandırılması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 6(3), 1619-1629. http://www.tekedergisi.com/Makaleler/1379543468_23durukan.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Ekici, G., Abide, Ö. F., Canbolat, Y., & Öztürk, A. (2017). 21. yüzyıl becerilerine ait veri kaynaklarının analizi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 6(Özel Sayı 1), 124-134.

- Epçaçan, C., & Erzen, M. (2008). İlköğretim Türkçe dersi öğretim programının değerlendirilmesi. *Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(4), 182-202.
- EnGauge. (2003). enGauge21st Century Skills. https://www.cwasd.k12.wi.us/highschl/newsfile1062_1.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Ergin, M. (2013). *Türk dil bilgisi*. İstanbul: Bayrak.
- Fadel, C., Bialik, M., & Trilling, B. (2015). *Four dimension education. The competence learner need to succeed*. Boston: The Center For Curriculum Redesign.
- Gültekin, H. (2019). *Türkçe dersi öğrenci çalışma kitaplarının 21. yüzyıl becerileri açısından incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Hotaman, D. (2019). Ekonomik açıdan 21. yüzyıl becerileri. A. D. Öğretir-Özçelik, & M. N. Tuğluk. (Ed). *Eğitimde ve endüstride 21. yüzyıl becerileri içinde* (s. 276). Ankara: Pegem.
- Kalaycı, N., & Yıldırım, N. (2020). Türkçe dersi öğretim programlarının karşılaştırmalı analizi (2009-2017-2019). *Trakya Eğitim Dergisi*, 10(1), 238-262.
- Karasar, N. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Anı.
- Kay, K. (2010). 21st century skills: Why they matter, what they are, and we get there. J. Bellanca, & R. Brandt (Ed.) *Rethinking how students learn* içinde (s. xiii – xxxi). Bloomington: Solution TreePress.
- Kayhan, E., Altun, S., & Gürol, M. (2019). Sekizinci sınıf Türkçe öğretim programı (2018)'nin 21. yüzyıl becerileri açısından değerlendirilmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2), 20-35.
- Kereluik, K., Mishra, P., Fahnoe, C., & Terry, L. (2013). What knowledge is of most worth: Teacher knowledge for 21st century learning. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 29(4), 127-140.
- Keskin, S. (2012). *İnovasyon nasıl yapılır? "Yenilikçi fikir ve ürün arayanlara pratik modeller"*. İstanbul: Mavi.
- Koenig, J. A. (2011). *Assessing 21st century skills: Summary of a workshop*. Washington, DC: National Research Council.
- Korkmaz, G., & Kalaycı, N. (2019). Theoretical foundations of project based curricula in higher education. *Çukurova University Faculty of Education Journal*, 48(1), 236- 274.
- Kurudayıoğlu, M., & Çetin, Ö. (2015). Temel beceriler ve Türkçe öğretimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(3), 1-19.
- Kurudayıoğlu, M., & Soysal, T. (2019). 2018 Türkçe dersi öğretim programı kazanımlarının 21. yüzyıl becerileri açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 483-496.

- Kylonen, P. C., & Bertling, J. P. (2014). Innovative questionnaire assessment methods to increase cross-country comparability. L. Rutkowski, M. Von Davier, & D. Rutkowski (Ed.), *Handbook of international large scale assessment: Background, technical issues, and methods of data analysis* içinde (s. 277-285). Boca Raton, FL.: CRC Press.
- Lai, E. R., & Viering, M. (2012). *Assessing 21st century skills: Integrating research findings*. National Council on Measurement in Education, Vancouver, BC, Canada. http://researchnetwork.pearson.com/wpcontent/uploads/Assessing_21st_Century_Skills_NC_ME.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Marzano, R. J., & Heflebower, T. (2012). *Teaching and assessing 21st century skills*. Bloomington: IN: Marzano Research Laboratory.
- MEB. (2005). İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB. (2018). Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar). Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *An expanded sourcebook: Qualitative data analysis* (2nd ed.). Thousand Oaks: Sage
- National Research Council. (2011). *Assessing 21st century skills: Summary of a workshop*: National Academies Press.
- OECD. (2012). Preparing teachers and developing school leaders for the 21st century lessons from around the world. <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/9789264174559en.pdf?expires=1525871538&id=id&accname=ocid43023564&checksum=C1612E76295F222EDFA279634267D51A> sayfasından erişilmiştir.
- Öz, F. (2001). *Uygulamalı Türkçe öğretimi*. Ankara: Anı.
- Özbay, M. (2013). *Türkçe özel öğretim yöntemleri I*. Ankara: Öncü.
- Öztürk, Y. (2018). *2015 Türkçe dersi öğretim programında yer alan anlama kazanımlarının temel becerilere uygunluğu*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Partnership for 21st Century Skills - P21. (2015). P21 framework definitions. http://www.p21.org/storage/documents/P21_Framework_Definitions.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Schleicher, A. (2012). *Preparing teachers and developing school leaders for the 21st century: Lessons from around the world*. Paris: OECD Publishing.
- Seferoğlu, S., & Akbıyık, C. (2006). Eleştirel düşünme ve öğretimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(30), 193-200.
- Sever, S. (2000). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı.

- Soland, J., Hamilton, L. S., & Stecher, B. M. (2013). *Measuring 21st century competencies guidance for educators*. Santa Monica, CA: RAND Corporation.
- Söylemez, Y. (2018). 2018 Türkçe dersi öğretim programındaki kazanımların üst düzey düşünme becerileri açısından değerlendirilmesi. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 63, 345-384.
- Suto, I. (2013). 21st century skills: Ancient, ubiquitous, enigmatic? *Research matters: A Cambridge Assessment Publication*, 15, 2-8.
- Şahin, İ. (2007). Yeni ilköğretim 1. kademe Türkçe programının değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 6(2), 284-304.
- Şahin, D., & Bayramoğlu, C. D. (2016). 2015 Türkçe öğretim programının metin, tür ve tema seçimi bakımından değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 11(3), 2095-2130.
- Türk Dil Kurumu. (2020). *Türkçe sözlük*. Ankara: TDK.
- Trilling, B., & Fadel, C. (2009). *21st century skills: learning for life in our times*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Wagner, T. (2008). *The global achievement gap: why even our best schools don't teach the new survival skills our children need—and what we can do about it*. New York: Basic Books.
- Yalçın, S. (2018). 21. yüzyıl becerileri ve bu becerilerin ölçülmesinde kullanılan araçlar ve yaklaşımlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 51(1), 183-201.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yıldız, D. G., & İzalan, Z. (2016). 2005 Türkçe dersi öğretim programı ve 2015 Türkçe dersi öğretim programının karşılaştırılması. 15. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu'nda sunulan bildiri, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla. <http://usos2016.com/usos2016-bildiri-ozet-kitabi.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Yılmaz, E. (2016). 21. yüzyıl becerileri kapsamında dönüşen okul paradigması. E. Yılmaz. (Ed.) *Eğitim bilimlerinden yansımalar içinde* (s. 8-11). Konya: Çizgi. https://www.researchgate.net/publication/316105245_21yuzuil_becerileri_kapsaminda_donus_en_okul_paradigmasi sayfasından erişilmiştir.
- Zevfi, R. (2015). *Ortaokul Türkçe ders kitaplarının Türkçe dersi öğretim programında yer alan temel beceriler açısından incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

Extended Summary

Today, a lot of work done by people in the previous century can be done in a very short time thanks to technology. Being good in basic skills such as reading, writing, and mathematics does not meet the need for employees in the business world. In order to survive in the developing and changing world, 21st-century skills such as creative, critical, and original thinking, communication

and cooperation, leadership, time management, problem solving, decision making, and innovation are needed. Studies have named these skills as 21st-century skills. Scientists from different countries have tried to identify these skills and have agreed that they should be included in educational programs. 21st-century skills are tried to be included in education programs both in the world and in our country. Eight basic skills that should be acquired by students have been included in all education programs in our country since 2005. These skills seem to be closely related to 21st-century skills. There are basic skills that are aimed to be acquired in common in Turkish, mathematics, science, foreign language, and social studies curriculums developed since 2005. One of the most important lessons to which 21st-century skills can be associated is Turkish because Turkish lesson improves not only basic language skills but also thinking skills. With the Turkish lesson, it is possible to discover the language and use it in an increasingly enriched line, to create aesthetic pleasure, to create a system of values, and to associate, organize and use information.

The aim of this study is to examine the 2018 secondary school (5th, 6th, 7th, and 8th grades) Turkish course curriculum in terms of 21st-century skills. Depending on this purpose, the sub-problems of the research are as follows:

Secondary school Turkish course curriculum;

1. What is the suitability of 21st-century skills in its aims (specific objectives and competence)?
2. What is the suitability of 21st-century skills in its content?
3. What is the suitability of 21st-century skills in the learning-teaching process?
4. What is the suitability of 21st-century skills in the assessment and evaluation process?

In the study, a descriptive model was used to evaluate the 2018 Middle School Turkish course curriculum in terms of 21st-century skills. While the secondary school Turkish course curriculum (5th-8th grades) was examined in terms of 21st-century skills, document analysis, one of the qualitative research methods, was used. Accordingly, the aims, content, learning-teaching processes, assessment, and evaluation dimensions of the Turkish teaching program were analyzed in terms of 21st-century skills. In order to examine the Secondary School Turkish Course Curriculum, the skills created by regarding the P21 classification were taken into consideration. It was decided to use the P21 classification, as it contains the most repetitive skills from different sources. These skills are grouped under the heading of learning and innovation, knowledge, media and technology, and life and career skills. In order to analyze the Turkish course curriculum in terms of 21st-century skills, a specification table has been prepared. The specifier table consists of 19 rows and 7 columns. There are 21st-century skills in the lines; competence, special objectives, achievements, theme and topic suggestions, learning-teaching processes, assessment, and evaluation in the columns. The Turkish course

curriculum was analyzed using descriptive analysis. The stages of document analysis were followed to examine the 21st-century skills in the Turkish language curriculum. In the document analysis process, the stages of reaching the documents, checking the originality (originality), understanding the documents, analyzing the data, and using the data were followed.

It was determined that learning and innovation skills were the most used in the acquisitions of the Turkish course curriculum, followed by life and career skills, and the least used skill group was knowledge, media, and technology skills. The skills most associated with program outcomes are communication, critical thinking, decision making, and productivity; the least involved are collaboration, innovation, media literacy, leadership, and responsibility taking. Accordingly, it can be said that the aims of the Turkish program do not have a balanced distribution in terms of 21st-century skills.

It was determined that the content of the Turkish course curriculum includes all 21st-century skills, but again, there is no balanced distribution. As with the program's aims, the 21st-century skill that is most frequently used in its content is communication. It is noteworthy that there are many subjects related to social and intercultural interaction, cooperation, problem solving, creativity, and productivity skills. On the other hand, it is also thought-provoking that there are few themes and topic suggestions for skills such as critical thinking, decision-making, and media literacy.

It is seen that all 21st-century skills are included in the learning-teaching processes of the program, skills such as critical thinking, productivity, media literacy, learning to learn are more involved in learning-teaching processes than others, but the distribution of skills is not balanced as in other items. In other words, while learning and renewal skills were associated more in the learning-teaching processes of the program, life and career skills were less common.

While 21st-century skills are included in the assessment and evaluation processes of the program, but not equally; it was found that learning to learn skill was emphasized the most. Apart from this, other skills that are mainly included in the program are; critical thinking, self-direction, creativity, and media literacy. The least mentioned skills in relation to 21st-century skills in assessment and evaluation processes are communication, cooperation, flexibility and adaptation, social and intercultural interaction, and leadership and taking responsibility.

As a result, it can be said that 21st-century skills are included in the elements of the program, but different skills are emphasized in each element, and a balanced distribution is not observed. However, as stated in the literature, these skills should be handled in integrity in programs. Although it is seen that all 21st-century skills are included in the acquisitions of the Turkish course curriculum, the percentage of skills said to be included is quite low. Therefore, 21st-century skills should be included in the program's aims. In addition, in order to gain skills such as accountability,

entrepreneurship, creativity, innovativeness, self-direction, and learning to learn, which are less included in the program, the program should be reviewed, and more acquisitions should be made for these skills. In the content of the Turkish course curriculum, skills such as learning to learn, critical thinking, decision making, and media literacy, for which theme and topic suggestions are few, should be given more space. 21st-century skills in learning-teaching processes with innovative learning activities that provide less implementation level accountability, learning to learn, self-direction, media literacy, flexibility and adaptation skills, provide the use of supportive technologies, and combine inquiry and problem-based approaches and high-level thinking skills should be increased. In Turkish lessons, instead of traditional pencil and paper tests, effective and formative classroom assessments, as well as high-quality standard tests, can be provided to evaluate students' 21st-century skills competence, which is developed with technology and formative and summative evaluations. In this way, it can be determined whether students have acquired 21st-century skills or not.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu makaleye araştırmacılar tarafından eşit oranda katkı sunulmuştur.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmacının araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma doküman incelemesi yapılarak yürütüldüğünden etik kurul kararı gerektirmemektedir.

Kamu İlkokullarında Öğrenim Gören Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Çocuk Haklarına İlişkin Görüşleri*

Opinions of Fourth Grade Public Primary School Students About Children's Rights

Ülkü Çoban Sural, Naciye Aksoy

Yazar Bilgileri

Ülkü Çoban Sural
Arş. Gör., Gazi Üniversitesi,
Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sınıf
Eğitimi, ulkusural@gazi.edu.tr

Naciye Aksoy
Prof. Dr., Gazi Üniversitesi,
Gazi Eğitim Fakültesi, Sınıf
Eğitimi, naciye@gazi.edu.tr

ÖZ

Bu çalışmanın amacı, kamu ilkokullarında öğrenim gören 4. sınıf öğrencilerinin çocuk olarak sahip oldukları haklara yönelik görüşlerini incelemektir. Nitel araştırma yöntemine göre gerçekleştirilen çalışmada, tipik durum örnekleme yoluyla çalışma grubu oluşturulmuştur. Çalışma grubunda Ankara ilinin farklı ilçelerinde yer alan dört kamu ilkokulunun 4. sınıfında öğrenim gören 413 öğrenci yer almaktadır. Öğrencilerin görüşlerini alabilmek için açık uçlu yapılandırılmamış sorulardan oluşan ve araştırmacılar tarafından geliştirilen "Öğrencilerin Çocuk Haklarına İlişkin Görüşleri" anketi kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde betimsel analiz ve içerik analizi teknikleri bir arada kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda 4. sınıf öğrencilerinin çoğunluğunun "hak" kavramına yönelik bilgilerinin sınırlı olduğu görülmüştür. Öğrenciler, sahip olduklarını düşündükleri haklar arasında öncelikle ekonomik, sosyal ve kültürel haklara yer vermiştir. Haklarının ihlal edilmesi durumunda öğrencilerin çoğu tepkisiz kalacağını belirtmiştir. Öğrencilerin hakları konusunda okul yönetiminden beklentileri çoğunlukla "haklarının korunması ve kullanımına" yönelikken öğretmenlerden beklentileri ise çoğunlukla "eğitim süreci ve ortamına" yöneliktir.

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler
Çocuk Hakları
İlkokul
Dördüncü Sınıflar

Keywords
Children Rights
Elementary School
Fourth Graders

Makale Geçmişi
Geliş: 15.01.2021
Düzeltilme: 24.02.2021
Kabul: 26.02.2021

ABSTRACT

The aim of this study is to examine the opinions of 4th-grade students in public primary schools about their rights as children. In the research, which was carried out according to the qualitative research method, the study group was formed through typical case sampling. The study group consists of 413 students from the 4th grade of four public primary schools in different districts of Ankara. The "Opinions of the Students on Children's Rights" questionnaire, which consists of open-ended unstructured questions and was developed by the researchers, was used to get the students' opinions. Descriptive and content analysis techniques were used together for data analysis. As a result of the study, it was seen that most of the 4th-grade students had limited knowledge about the concept of "right". Among the rights that students think they have, first of all, are economic, social and cultural rights. Most of the students stated that if their rights were violated, they would remain unresponsive. While the expectations of the students from the school management regarding their rights were mostly related to the "protection and use of their rights", their expectations from teachers were mostly about the "educational process and environment".

*Bu çalışma birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında yürütmüş olduğu yüksek lisans tezinden üretilmiş olup, 3. Uluslararası Eğitim, Uzaktan Eğitim ve Eğitim Teknolojileri Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Makale Türü

Araştırma

Önerilen Atıf Çoban-Sural, Ü. & Aksoy, N. (2021). Kamu ilkokullarında öğrenim gören dördüncü sınıf öğrencilerinin çocuk haklarına ilişkin görüşleri. *TEBD*, 19(1), 343-367. <https://doi.org/10.37217/tebd.862281>

Giriş

Bir toplumun mutluluğu ve refahı o toplumdaki çocukların mutluluğu ve refahı demektir (Ay-Zöğ, 2008). Ülkeler gerek maddi gerekse manevi açılardan mutluluğa ulaşmak arzusunda iseler imkânlarının büyük bir kısmını, toplumda yer alan çocukların sağlıklı büyümesine ve yetenekleri doğrultusunda geliştirilebilmelerine harcamak zorundadırlar (Akyüz, 2000, s. 1). Bir toplumda çocuklar istismara uğruyor, kötü muamele görüp ihmal ediliyorsa o toplumun geri kalmış bir kültüre sahip olduğu söylenebilir. Çocuklara kıymet veren, koruyan, sağlıklı büyüme ve gelişebilme olanakları sunan toplumlar ise ileri ve ilerlemekte olan bir kültürle karakterize edilmektedir (Ay-Zöğ, 2008).

Çocuk, eski çağlardan beri hukukun ilgi alanında yer alan bir varlıktır (İnan, 1968, s. 3). Ancak çocukların haklarının hukuk kuralları çerçevesinde ele alınması Yeni Çağda başlamıştır (Akyüz, 2016). Çocukların her türlü istismar ve ihmalden korunması yönünde örgütlerin kurulması düşüncesi, merkezlerin açılması ve özellikle Birinci Dünya Savaşı'ndan sonra yayınlanan bildirgelerden sonra (Akyüz, 2000) çocuğun kendine özgü haklara sahip olduğu kabul edilmiş ve bu haklara sistemli bir şekilde hem ulusal hem de uluslararası metinlerde yer vermeye başlanmıştır. Birleşmiş Milletler (BM), on sekiz yaşın altında olan çocukların da insan hakları ve anayasal temel haklardan faydalanması gerektiğini ifade etmiş ve Çocuk Hakları Sözleşmesi'ni (ÇHS) 20 Kasım 1989'da kabul etmiştir. Yürürlüğe girmesi 2 Eylül 1990 tarihinde gerçekleşen Sözleşme, tarihte en yaygın şekilde onaylanan insan hakları belgesi olma özelliğini taşımaktadır (Özdemir-Uluç, 2008). Türkiye Cumhuriyeti ise ÇHS'yi 1994 yılında onaylamıştır (Fazlıoğlu, 2007).

Sözleşme'yi onaylayan devletler, dünyadaki bütün çocukların yaşama, gelişme, korunma ve katılım haklarının tanınması ve korunması konusunda çok değerli ve önemli bir adım atmışlardır. Aynı zamanda Birleşmiş Milletler, ÇHS'yi imzalayan taraf devletlere, Sözleşme'nin 42'nci maddesi ile ÇHS'de yer alan maddeleri çocuk ve yetişkinlere yaygın şekilde tanıtarak öğretme sorumluluğu yüklemiştir. Ancak Ay-Zöğ'e (2008) göre Sözleşme'nin ardından yapılan birçok araştırmada çocukların, kendileri adına iyi olan şeylerin neler olduğu bilgisine sahip olmadıkları ortaya konulmuştur. Ayrıca çocuklara karşı sergilenen davranışların çoğu genel olarak yetişkinlerin gözlemlerine dayanmaktadır. Yetişkin gözlemleri doğrultusunda bilgi toplama yöntemi önemlidir fakat yeterli değildir.

Karaman-Kepenekçi (2000, s. 16), insanların haklarını bilmelerinin onların hakları ve sorumlulukları hakkında bilinçlenmelerini sağlayacağını belirtmektedir. Bu bilinçlenmenin çocuklukta başlaması yetişkinlik dönemi açısından olumlu sonuçlar doğuracaktır. Çocukluk döneminde insan hak ve sorumluluklarına yönelik en sağlıklı bilinçlenme ise eğitim kurumlarında sağlanabilir. Bu nedenle öğrencilerin sahip oldukları hakları erken yaşlarda öğrenmeleri hem kendileri hem de bütün toplum için demokratik süreçlerinin işletilmesi ve demokratik toplum düzeninin oluşturulması açısından

önemli faydalar sağlayacaktır. Haklarını bilmek kişinin kendisine saygısının ve güveninin gelişmesinde önemli bir unsurdur ve bu durum çocuklar için de geçerlidir. Onların özgüven sahibi bireyler olarak yetişmesinde haklarını bilmeleri önemli bir rol oynamaktadır. Kişilerin özgüvene sahip olmaları, kendilerine ve diğerlerine değer vermeleri, onları medeni haklarını kullanma konusunda ve sosyal yaşamda rol almada daha faal bireyler hâline dönüştürmektedir.

Çocuk başta aile ve okul olmak üzere içinde bulunduğu çevrede kendine ve başkalarına karşı saygı duymayı deneyimler. Başkalarına saygı duyma çocukların sahip oldukları hakları bilmelerinin neticesinde elde edebilecekleri bir kazanımdır. Bu kazanım beraberinde empati becerisinin gelişmesi ve bencilliğin yok edilmesine de imkân sunar. Çünkü çocuklar haklarını öğrendiklerinde bu hakların sadece kendileri için değil diğer tüm çocuklar ve insanlar için de geçerli olduğunu öğrenir. Bunların yanı sıra haklarını bilmek kalıp yargılara yönelimi de azaltarak çocukların eleştirel düşünebilmelerinin yolunu açar. Çocuklarının toplum içerisinde haklarının bilincinde olmaları, haklarını en iyi biçimde kullanabilmeleri ve haklarından yüksek düzeyde yarar sağlamaları onların ahlaki anlamda gelişebilmelerine de katkı sağlar (Karaman-Kepenekçi, 2000, s. 17-21).

İlköğretim dönemi hak ve sorumluluklarla ilgili bilgi, beceri ve anlayış kazandıracak ilk basamaktır. Çünkü çocuklar kişisel değer ve tutumlar ile temel vatandaşlık yeterliklerini ilköğretim döneminde kazanırlar. Bu açıdan Birleşmiş Milletler de 1991 yılında ÇHS'ye taraf olan ülkelere çocuk hakları eğitimi ile ilgili bazı önerilerde bulunmuştur. Bu önerilerden biri, bu işi eğitim aracılığıyla yapmak ve eğitim programlarının içeriğine çocuk haklarını da eklemek olmuştur. Bu öneriler üzerine ABD, İsviçre, İngiltere, Kanada gibi pek çok ülkede çocuk hakları, eğitim programlarına dâhil edilmiştir (Ersoy, 2011).

Çocuk Hakları Eğitimi (ÇHE) savunucuları, bu eğitimin verilmesinde üç farklı perspektif benimsemekte ve bu görüşler mevcut eğitim biçimini etkilemektedir. Bu perspektiflerden ilki, çocuk hakları eğitiminin teknik olarak uygulanması gerektiğinin savunulduğu hukuki perspektif; ikincisi çocuklarla ilgili yasal metinlerinin yorumlanması ve detaylandırılmasına odaklanan reformist/yoruma dayalı perspektif; üçüncüsü ise çocuk hakları eğitimi daha geniş bir politik mücadelenin parçası olarak gören radikal perspektiftir. Hukuki perspektif, çocuk hakları eğitimi siyasi açıdan tartışmaya kapalı, nispeten tarafsız bir fikir kümesi olarak ele almaktadır. Bu görüşe göre uluslararası bildirgeler, sözleşmeler, kararlar ve diğer çeşitli araçlar ÇHE'yi tanımlayan ve üzerinde anlaşmaya varılan bir çerçeve sunmaktadır. Reformist/yoruma dayalı perspektif, Sözleşme'yi ayrıntılı bir rehberlikle ayrıntılandırılan Çocuk Haklarına Dair Komitenin yayınladığı Genel Yorumlar ile BM içinde temsil edilmektedir. Bu perspektif, hukuki perspektife nazaran ÇHE'nin politik görüşünü daha açık bir şekilde geliştirmeye doğru ilerlemektedir. Ayrıca çocuk hakları eğitiminin müfredat, eğitim süreçleri ve kurumlar için etkileri olduğunu ve çocuk katılımı ile akran eğitimi gerektirdiğini belirtmektedir.

Üçüncü ve son perspektifte ise ÇHE ile ilgili olarak çeşitli modeller geliştirmeyi hedeflemektedir (Jerome, 2016).

Ülkemizde çocuk hakları, 1990'ların sonu itibariyle eğitim programlarına yansıtılmaya çalışılmış ve ders içeriklerinde bazı düzenlemelere gidilmiştir. Çocuk haklarının ilkökul 1, 2, 3 ve 4'üncü sınıflardaki derslerin içeriklerinde yer alma durumlarını inceleyen Özdemir-Uluç (2008) çalışmasında çocuk haklarının eğitim programlarındaki yeri ve önemine ilişkin şu değerlendirmeleri yapmaktadır. Türkiye'de hayat bilgisi, sosyal bilgiler ve Türkçe derslerinin öğretim programlarının içeriğinde çocuk haklarına ilişkin bazı konular bulunmaktadır. Ancak programlarda yer alan çocuk haklarının daha çok gelişme ve katılım haklarından oluştuğu, yaşama ve korunma haklarına ise çok az yer verildiği görülmektedir. Programlarda çocuk haklarına bilinçli bir şekilde yer verilen bölümlerde dahi kazanımların içselleştirilmediği konuyla ilgili etkinliklerden anlaşılmaktadır. Bu durum programların çocuk hakları konusunda oldukça yüzeysel bir farkındalık ile hazırlandığının göstergesidir. Türkçe dersi toplam ders saati sayısının fazlalığı ve tüm sınıflarda okutuluyor olması açısından çocuk haklarının eğitimi konusunda yüksek bir potansiyele sahip olmasına rağmen yeterince değerlendirilememiştir. Çocuk haklarıyla ilgili kazanımların derslere dağılımı da bilimsel tutarlılık çerçevesinde yapılmamıştır. Bütün programlarda çocukların, gelecekteki yurttaş ve toplumdaki yetişkin bir üye olacakları zaman sahip olacakları roller ve sorumluluklar için diğer bir deyişle gelecek için hazırlanmakta oldukları gözlemlenmektedir. Bu nedenle çocuk hakları geri planda kalmaktadır. Ayrıca çocukların haklarını anlama ile ilgili olarak yeterli olmayan bir muhakeme gücüne sahip oldukları düşüncesinin de etkili olduğu dikkat çekmektedir. Çocuğun yaşı ilerledikçe anlama kapasitesinde de artış olacağı dikkate alınmadığından üst sınıflarda çocuk haklarına daha fazla yer verilmesi gerekirken böyle bir yol izlenmemiştir. Programlarda önerilmekte olan etkinlikler yeterli derecede yapılandırılmadığından programın amaçlarına ulaşabilmesi öğretmenlerin yetkinliklerine ve yeterliklerine kalmaktadır.

Türkiye'de hayat bilgisi, sosyal bilgiler ve Türkçe derslerinin yanı sıra çocuk hakları ile yakından ilişkili olan demokrasi ve insan hakları eğitiminin sistematik bir biçimde verilebilmesi için bazı adımlar atılmış ve ilkökul 4. sınıf ders programına 2015-2016 öğretim yılında "İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi" dersi eklenmiştir. Ancak Izgar'a (2017) göre bu dersin kitabındaki etkinliklerde çeşitlendirmeye gidilmesi gerekmekte, yalnızca metin ve sorulardan oluşan bir kitabın istenen seviyede bir insan hakları eğitimi sağlaması mümkün görülmemektedir.

Çocuklara hakları ve sorumluluklarını öğretecek yeni bir programın geliştirilmesinde veya mevcut programın aksayan yönlerinin tespit edilmesinde programın hedef kitesinin neyi ne kadar bildiğinin tespit edilmesi önemlidir. Bu tespitin yapılabilmesi için de çocuklar tarafından haklarının ne kadar bilindiği sorusu akıllara gelmektedir. Bu açıdan çalışmada "Kamu ilkokullarında öğrenim gören

4. sınıf öğrencilerinin çocuk olarak sahip oldukları haklarına yönelik görüşleri nelerdir?" sorusuna ve bu soruyu ayrıntılandıran "4. sınıf öğrencilerine göre "hak" kavramı ne anlama gelmektedir?, Öğrenciler, sahip oldukları haklarından hangilerini bilmektedir?, Haklarının ihlal edilmesi durumunda nasıl tepki vermektedir?, Çocuk haklarını bilme, kullanma ve koruma konusunda okul yönetiminden ve öğretmenlerden neler beklemektedir?" alt sorularına yanıt aranmıştır.

Yöntem

Bu araştırma, nitel araştırma yaklaşımına göre gerçekleştirilmiştir. Nitel yaklaşımda olaylar, olgular, algılar, duygular ve görüşler gözlem, görüşme ve doküman incelemesi gibi çeşitli veri toplama yollarıyla doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde incelenerek açıklanmaya çalışılır (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 39). Bu çalışmada ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin çocuk haklarının farklı boyutlarına yönelik görüşlerinin nasıl olduğu sorusuna yanıt aranmıştır. Öğrencilerin görüşleri sınırlandırılmış sorulardan oluşan ölçme araçları yerine detaylı ve özgün veriler sunan açık uçlu soruların cevaplanması yoluyla ortaya konulmuştur. Araştırmaya gönüllü olarak katılan öğrencilerin çocuk haklarına yönelik görüş, düşünce ve bilgilerine hiçbir şekilde müdahale edilmemiş, görüş ve düşünceler var olduğu şekliyle betimlenmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Ankara ilinin Etimesgut, Çankaya, Pursaklar ve Altındağ ilçelerinde yer alan dört kamu ilkokulunun 4. sınıfında öğrenim gören ve veri toplama aracını gönüllü olarak doldurmayı kabul eden 413 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden tipik durum örnekleme yoluyla oluşturulmuştur.

Tipik durum örneklemeinde birkaç durum arasından en tipik bir ya da birkaçı belirlenerek çalışılabilir. Burada amaç sonuçları evrene genellemekten ziyade, ortalama durumların çalışılması yoluyla belli bir alanla ilgili bilgi sahibi olabilmektir. Nitel araştırmaların örnek ve bakış açısı oluşturma yöntemiyle tecrübe edindirme fonksiyonu, bu tip örnekleme yönteminin kullanıldığı çalışmalarda açık ve net bir şekilde ortaya çıkmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s.110). Bu çalışmada tipik durum örnekleme yoluyla seçilen gruptaki öğrenciler sosyo-ekonomik düzey bakımından ne çok üstte ne de çok altta olacak şekilde, orta sosyo-ekonomik düzeyden seçilmiştir. Verilerin toplanacağı okulların sosyo-ekonomik düzeylerinin tespit edilmesinde okul yöneticilerinin görüşleri temel alınmıştır.

Akademik ve sosyal açıdan olgunluk düzeylerinin alt sınıflardaki öğrencilere göre daha gelişmiş olması; kendilerini yazılı ve sözlü olarak daha rahat bir şekilde ifade edebilecek olmaları ve ilkokul 1, 2 ve 3. sınıflarda özellikle hayat bilgisi dersinde ve 4. sınıfta sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi derslerinde yer alan çocuk hakları ile ilgili konuları öğrenmiş olmaları nedeniyle çalışma grubunda 4. sınıf öğrencilerinin yer alması özellikle tercih edilmiştir.

Çalışma grubunun ayrıntılı bir biçimde tanımlanabilmesi için araştırmaya katılan öğrencilere okul dışı yaşantılarına yönelik de bazı kişisel bilgileri sorulmuş ve sorulara verilen yanıtlar doğrultusunda elde edilen bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Öğrencilerin Kişisel Bilgilerine Göre Dağılımı

| <i>Değişkenler</i> | <i>Kategoriler</i> | <i>N</i> | <i>%</i> |
|---|--------------------|----------|----------|
| Cinsiyet | Kız | 205 | 49,64 |
| | Erkek | 208 | 50,36 |
| | Toplam | 413 | 100 |
| Anne eğitim durumu | Okuryazar değil | 9 | 2,18 |
| | İlköğretim | 231 | 55,93 |
| | Ortaöğretim | 99 | 23,97 |
| | Yükseköğretim | 74 | 17,92 |
| | Toplam | 413 | 100 |
| Anne çalışma durumu | Çalışıyor | 138 | 33,41 |
| | Çalışmıyor | 275 | 66,59 |
| | Toplam | 413 | 100 |
| Baba Eğitim Durumu | Okuryazar değil | 7 | 1,69 |
| | İlköğretim | 185 | 44,79 |
| | Ortaöğretim | 123 | 29,78 |
| | Yükseköğretim | 98 | 23,73 |
| | Toplam | 413 | 100 |
| Baba Çalışma Durumu | Çalışıyor | 402 | 97,34 |
| | Çalışmıyor | 11 | 2,66 |
| | Toplam | 413 | 100 |
| Okul dışında katıldığı sosyo-kültürel faaliyetler (spor, sanat, eğitim) | Evet | 150 | 36,32 |
| | Hayır | 263 | 63,68 |
| | Toplam | 413 | 100 |

Tablo 1’de de görüldüğü gibi çalışmaya katılan toplam 413 öğrencinin 205’i (%49,64) kız, 208’i (%50,36) erkektir. Oranlar dikkate alındığında kız ve erkek öğrencilerin eşit düzeyde katılımı söz konusudur. Öğrencilerin annelerinin eğitim durumları incelendiğinde; dokuz (%2,18) öğrencinin annesinin okuryazar olmadığı, 231’inin (%55,93) ilköğretim mezunu, 99’unun (%23,97) ortaöğretim mezunu ve 74’ünün (%17,92) ise yükseköğretim mezunu olduğu görülmektedir. Öğrencilerin 138’inin (%33,41) annesi çalışmakta iken 275’inin (%66,59) annesi ise herhangi bir işte çalışmamaktadır. Babalarının eğitim durumları incelendiğinde ise yedi (%1,69) öğrencinin babasının okuryazar olmadığı, 185’inin (%44,79) ilköğretim mezunu, 123’ünün (%29,73) ortaöğretim mezunu ve son olarak 98’inin (%23,73) ise yükseköğretim mezunu olduğu görülmektedir. Öğrencilerin babalarının 402’si (%97,34) çalışırken 11’i (%2,66) çalışmamaktadır. 150 (%36,32) öğrenci okul dışında spor, sanat, eğitim gibi sosyo-kültürel faaliyetlere katılmaktayken 263’ü (%63,68) bu türden herhangi bir faaliyete katılmamaktadır.

Veri Toplama Araçları

Öğrencilerin çocuk hakları ile ilgili görüşlerini doğallıkla ortaya koyabilmek için açık uçlu yapılandırılmamış sorulardan oluşan ve araştırmacılar tarafından geliştirilen “Öğrencilerin Çocuk Haklarına İlişkin Görüşleri Anketi” kullanılmıştır.

Açık uçlu sorular katılımcıların veri toplama aracını detaylı ve özgün bir biçimde cevaplamaları istendiğinde kullanılır. Yapılandırılmamış sorular adıyla da bilinen açık uçlu soruların kullanıldığı çalışmalarda cevaplayıcı, sorulara serbest bir biçimde cevaplar verir. Bu nedenle açık uçlu sorular araştırmacının beklemediği cevapları da alabilmesini sağlar ve bu bakımdan avantajlıdır. Bu sayede konu ile ilgili çok daha geniş kapsamlı ve ayrıntılı bilgilere erişim sağlanır. Açık uçlu sorular; yorumlama, listeleme ve boşluk doldurma soruları biçiminde üç grupta sınıflanır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2009, s. 164). Bu çalışmada açık uçlu soruların bu üç türünün hepsi kullanılmıştır. Anket iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde öğrencilerin kişisel bilgilerine yönelik altı ve ikinci bölümde ise çocuk haklarına yönelik beş soru sorulmuştur. İkinci bölümde yer alan sorular aşağıdaki gibidir:

1. Sence “hak” nedir? “Hak” denince aklına ne geliyor?
2. Sence çocuk olarak sahip olduğun haklar nelerdir?
3. Hakların elinden alındığında neler yaparsın? Nasıl bir yol izlersin?
4. Çocuk olarak sahip olduğun haklar konusunda okul yönetimi ne yapmalı?
5. Çocuk olarak sahip olduğun haklar konusunda öğretmenler ne yapmalı?

Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri, yazışma yoluyla toplanmıştır. Yazışma, verilerin “açık uçlu / yapılandırılmamış” ya da “kapalı uçlu / yapılandırılmış” sorularla yazılı iletişim yoluyla toplanmasıdır (İlhan, 2015; Karasar, 2017, s. 175). Bu çalışmada veriler açık uçlu sorular ile toplanmıştır.

Veri toplama sürecinin öncesinde Gazi Üniversitesi Etik Komisyonundan ve Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden gerekli yasal izinler alınmıştır. Veri toplama aracı, okullar tek tek ziyaret edilerek çalışmaya katılma noktasında gönüllü olduğunu beyan eden öğrencilere dağıtılmış ve cevaplama işleminin ardından toplanmıştır. Veri toplama aracının nasıl doldurulacağına yönelik bir açıklama araca eklenmiş, gerektiği durumlarda sözel açıklamalarda da bulunulmuştur. Bu konuda özellikle kişisel bilgilerin ve görüşlerin gizliliğinin nasıl sağlanacağı ve istendiği takdirde araştırmaya katılmaktan çekilebileceklerine yönelik bilimsel etik ilkeler doğrultusunda açıklamalar yapılmıştır.

Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Açık uçlu sorulardan elde edilen verilerin betimlenmesi zor ve karmaşık bir süreçtir. Bu tür verilerin analizinde kategorilerin oluşturulmasında çok özenli davranmak gerekir. Çalışmada verilerin analizinde betimsel ve içerik analizi kullanılmıştır. Betimsel analiz tekniğinde veriler önceden belirlenmiş olan temalara göre özetlenir ve yorumlanır. İçerik analizi tekniğinde ise birbirine benzeyen veriler, belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilir ve okuyucunun anlayabileceği bir biçimde organize edilerek yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 224).

Bu çalışmada veri kaybına ya da yanlış veri düzenlemesine sebep olmamak için kategorilerin bir kısmı literatüre dayalı olarak oluşturulmuştur. Örneğin, çocukların "hak" kavramının ne olduğuna yönelik yanıtlarının kategorilendirilmesinde Melton'ın (1980) çalışmasında kullandığı kategorilerden (bkz. Tablo 2) faydalanılmıştır. Çocukların sahip olduklarını düşündükleri haklarının kategorilendirilmesinde ise Akyüz'ün (2016, s. 64-80) haklar sınıflamasından (bkz. Tablo 4) yararlanılmıştır.

Çalışmada yer alan diğer sorulara verilen yanıtlar, içerik analizi yapılarak uzman görüşü çerçevesinde birbirine benzeyen belirli kodlar ve kodlardan ulaşılan kavramlar bir araya getirilerek kategorilendirilmiştir. Örneğin hakları elinden alındığında izleyecekleri yola ilişkin olarak öğrencilerin cevapları sınıflandırılmış ve "tepkisizlik" ile "savunma yolları" adlı iki tema oluşturulmuştur. "Savunma yolları" teması ise kendi içerisinde "bireysel mücadele" ve "ortak mücadele" olarak ikiye ayrılmıştır. Benzer şekilde öğrencilerin çocuk olarak sahip oldukları haklar konusunda okul yönetimi ve öğretmenlerden beklentilerine ilişkin olarak, öğrenci cevaplarının benzerliklerine göre kategorilendirilmesi sonucunda, "hakların korunması ve kullanımına ilişkin beklentiler", "eğitim süreci ve ortamına ilişkin beklentiler" ve "demokratik tutum ve davranışlara ilişkin beklentiler" olmak üzere üç tema oluşturulmuştur. Veriler bu çerçeveye göre işlenmiş, daha sonra bulgular tanımlanarak yorumlanmıştır.

Temel içerik analizinde verilerin analizi genellikle niceldir ve tanımlayıcı istatistiklerin kullanımına odaklanır. Araştırmacılar, incelenen verileri açıklamak için belirli içerik veya olayların sayılarını veya sıklığını kullanır (Driscio ve Maschi, 2016). Bu çalışmada da anlaşılabilirliği kolaylaştırmak adına sorulara verilen cevaplar frekans ve yüzde olarak tablo hâline getirilmiş ve zaman zaman doğrudan alıntılara da yer verilmiştir. Doğrudan alıntılara yer verilirken çalışmaya katılan öğrencilerin her birine "katılımcı" anlamına gelen "K" harfi ile öğrencinin doldurduğu anket numarasından oluşan bir kod verilmiştir. Örneğin 5 numaralı anketi dolduran öğrencinin bir ifadesi alınacaksa çalışmada bu öğrenciye "K5" kodu ile yer verilmiştir.

Katılımcıların görüşlerinin birden fazla kategori içerisinde kodlanmış olması nedeniyle görüş sayısı katılımcı sayısından fazla olduğu için frekansların toplamı, toplam kişi sayısı olan 413'ü ve

yüzdelerin toplamı ise %100'ü vermemektedir. Öğrencilerin tek bir cevap seçeneğini işaretlediği sorularda ise belirtilen değerler sağlanmakta ve frekansların toplamı 413'ü, yüzdelerin toplamı ise %100'ü vermektedir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Genellikle nicel araştırmaların önemli değer ölçütleri biçiminde kabul edilen “geçerlik” ve “güvenirlik” kavramları nitel araştırmalarda doğası gereği değiştirilerek alternatif kavramlar ile ifade edilmektedir. Bu bağlamda nitel araştırmalarda, nicel araştırmalarda yer alan “iç geçerlik” yerine “inandırıcılık”, “dış geçerlik” yerine “aktarılabirlik”, “iç güvenirlik” yerine “tutarlık” ve “dış güvenirlik” yerine ise “teyit edilebilirlik” kavramları kullanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Bu araştırmada inandırıcılığın değerlendirilmesinde uzman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Bu kapsamda araştırma konusu ile ilgili genel bilgiye sahip ve nitel araştırma yöntemlerinde uzman olan üç kişiden, araştırmayı farklı boyutlarıyla incelemesi istenmiştir. Ek olarak veri toplama aracının oluşturulmasında da uzman görüşleri alınmış, uzmanlardan gelen geri bildirimlere dayalı olarak veri toplama aracı yeniden gözden geçirilmiştir. Ayrıca Silverman'ın (2018, s. 162) ifade ettiği şekliyle farklı kodlayıcıların içerik analizinde aynı sonuçlara ulaşmasını sağlayacak nitelikte açık ve net kategorilerin oluşturulmasını sağlayabilmek için de uzman görüşünden faydalanılmıştır. Böylece Guion'un (2002) belirttiği gibi tek bir veri kümesinin yorumlanması için birden fazla uzmanın perspektifi kullanılarak araştırmacı üçgenlemesi gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada aktarılabirliğin değerlendirilmesinde ise ayrıntılı betimleme yöntemi kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e (2016, s. 270) göre nitel araştırmalarda sonuçların aktarılabirliği, araştırmadan elde edilen verilerin yeterli bir şekilde betimlenmesiyle mümkün olur. Ayrıntılı betimlemede ham veri yorum katılmadan, orijinal hâli bozulmadan sunulur. Bu amacın gerçekleştirilebilmesi için doğrudan alıntılar yapılabilir. Bu sayede okuyucular da araştırmadan kendi sonuçlarını çıkarabilme olanağı sağlarlar. Bu araştırmada aktarılabirliğin sağlanabilmesi için doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

Araştırmada tutarlığın değerlendirilmesinde tutarlık incelemesinden faydalanılmıştır. Tutarlık incelemesinin amacı araştırmacının ortaya koyduğu araştırmaya yönelik etkinliklerde tutarlı davranıp davranmadığını belirlemektir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu nedenle araştırmadan elde edilen verilerin sonuçlarla ilişkilendirilmesinin yapılması gerekmektedir. Bu araştırmada da araştırmaya ait veriler araştırma bittikten sonra sonuçlarla tekrar karşılaştırılmış ve tutarlık sağlanmaya çalışılmıştır.

Bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilere “‘Hak’ nedir? ‘Hak’ denince aklına ne geliyor?” sorusu yöneltilmiş, öğrencilerin bu soruya verdikleri yanıtların dağılımı Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Öğrencilerin Hak Kavramına Yükledikleri Anlamaların Dağılımı

| <i>Kategoriler*</i> | <i>n</i> | <i>%</i> |
|----------------------|----------|----------|
| Kanun/Kural | 54 | 13,08 |
| Koruma/ Güvenlik | 11 | 2,66 |
| Yapılan/İstenen | 31 | 7,51 |
| Sahip olunan/Verilen | 230 | 55,69 |
| İnanış/İlke | 18 | 4,36 |
| Ayrıcalık/Hak etme | 14 | 3,39 |
| Bilmiyor | 71 | 17,19 |
| Cevap Yok | 15 | 3,63 |

*Öğrenciler tarafından birden fazla kategori belirtilmiştir.

Tablo 2’de yer alan bulgulara göre çalışmaya katılan öğrencilerin 230’u (%55,69) hakkın sahip olunan/verilen, 31’i (%7,51) ise yapılan/istenen bir şey olduğunu düşünürken 54’ü (%13,08) hakkı kanun/kural, 18’i (%4,36) inanış/ilke, 14’ü (%4,36) ayrıcalık/hak etme ve 11’i (%2,66) ise koruma/güvenlik ile ilişkili bir kavram olarak açıklamaktadır. Ayrıca öğrencilerden 71’i (%17,19) hakkın ne olduğunu bilmediğini söylerken 15’i (%3,63) ise bu soruya cevap vermemiştir. Öğrenciler *sahip olunan/verilen* şeyler kategorisinde tipik bir ifade olarak “*Aklıma çocukların ve insanların sahip olduğu şeyler geliyor*” (K321) açıklamasını yapmışlardır. Diğer kategorilerde yer alan görüş örnekleri ise aşağıdaki gibidir:

“*Hak deyince aklıma yönetim geliyor.*” (K360, Kanun/kural kategorisi).

“*Hak insanın kendini korumasıdır. Hak denince akla korumak gelir.*” (K73, koruma/güvenlik kategorisi).

“*Hak deyince aklıma istediğini yapabilme hakkı geliyor.*” (K32, yapılan/istenen kategorisi).

“*Bir kişinin görüşü, inandığı şeydir.*” (K356, inanış/ilke kategorisi).

“*İnsanların hak ettiği şey.*” (K394, ayrıcalık/hak etme kategorisi).

Öğrencilerin sahip olduklarını düşündükleri haklarının dağılımına yönelik bulgular Tablo 3’te yer almaktadır.

Tablo 3. Öğrencilerin Sahip olduklarını Düşündükleri Haklarının Dağılımı

| <i>Kategoriler*</i> | <i>n</i> | <i>%</i> |
|---|----------|----------|
| Kişisel (Medeni) Haklar | 147 | 35,59 |
| Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar | 291 | 70,46 |
| Korunma Hakları | 36 | 8,72 |
| Özel durumdaki çocukların korunma hakları | 0 | 0 |
| Diğer | 33 | 7,99 |
| Bilmiyor/Cevap yok | 52 | 12,59 |

*Öğrenciler tarafından birden fazla kategori belirtilmiştir.

Öğrencilerin 147'si (%35,59), çocukların kişisel (medeni) haklara, 291'i (%70,46) ekonomik, sosyal ve kültürel haklara, 36'sı (%8,72) korunma haklarına sahip olduklarını ifade etmiştir. Ayrıca 33 (%7,99) öğrencinin ilgili soruya verdiği yanıtlar herhangi bir kategoriye dâhil edilememiş ve diğer kategorisinde yer almıştır. Bilmiyor/cevap yok kategorisindeki 52 (%12,59) öğrenciden 19'u bu soruya cevap vermemiş, kalan 33'ü ise sahip olduğu haklarının neler olduğunu bilmediğini belirtmiş ya da verdiği yanıtlara binaen sorunun konusuyla alakasız ifadeler kullandıkları görülmüştür ve bu nedenle bilmediklerine kanaat getirilmiştir.

Öğrencilerin "Çocuk olarak sahip olduğun hakların nelerdir?" sorusuna verdikleri yanıtların incelenmesiyle oluşturulan ana kategorilerin altında yer alan alt kategorilerin ayrıntılı betimlemesi Tablo 4'te sunulmaktadır.

Tablo 4. Öğrencilerin Sahip olduklarını Düşündükleri Haklarının Alt Kategorilere Dağılımı

| <i>Kategoriler</i> | <i>Alt Kategoriler*</i> | <i>n</i> | <i>%</i> |
|--|--|----------|----------|
| Kişisel (Medeni) Haklar | Barınma Hakkı | 27 | 6,54 |
| | Beslenme Hakkı | 25 | 6,05 |
| | Giyinme Hakkı | 14 | 3,39 |
| | Yaşama Hakkı | 14 | 3,39 |
| Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar | Katılım Hakkı (Düşünce, düşünceyi açıklama, vicdan ve din özgürlüğü) | 57 | 13,80 |
| | Özgür Olma Hakkı | 44 | 10,65 |
| | Ayrımcılık Yasağı (Eşitlik Hakkı) | 6 | 1,45 |
| | Eğitim Hakkı | 221 | 53,51 |
| Korunma Hakları | Oyun Hakkı | 143 | 34,62 |
| | Eğlenme/Boş Zamanlarını Değerlendirme Hakkı | 73 | 17,68 |
| | Seyahat Hakkı | 8 | 1,94 |
| | Dinlenme Hakkı | 5 | 1,21 |
| | Sağlık Hakkı | 5 | 1,21 |
| | İstismara Karşı Korunma hakkı | 32 | 7,75 |
| | Ana-Baba Tarafından Yetiştirilme Hakkı | 5 | 1,21 |

*Öğrenciler tarafından birden fazla kategori belirtilmiştir.

Tablo 4'te öğrencilerin sahip olduğu hakların neler olduğuna yönelik görüşleri yer almaktadır. Toplam üç ana kategoriye ayrılan haklar kendi içlerinde de gruplara ayrılmıştır. Örneğin kişisel (medeni) haklar ana kategorisinde yaşama ve gelişme hakkı, ayrımcılık yasağı (eşitlik) hakkı, katılım hakkı (düşünce, düşünceyi açıklama, vicdan ve din özgürlüğü) ile özgür olma hakkı yer almaktadır. Ekonomik, sosyal ve kültürel haklar kendi içinde eğitim, oyun, eğlenme/boş zamanlarını değerlendirme, seyahat, dinlenme ve sağlık hakkı olarak gruplanmakta ve son olarak korunma hakları ise istismara karşı korunma ve ana-baba tarafından yetiştirilme hakkı olarak iki gruba ayrılmaktadır.

Kişisel (medeni) haklar kategorisindeki haklar incelendiğinde yaşama ve gelişme hakkının kendi içinde beslenme, barınma, giyinme ve yaşama hakkı olarak dört gruba ayrıldığı görülmektedir. Barınma hakkı 27 (%6,54), beslenme hakkı 25 (%6,05), giyinme hakkı 14 (%3,39) ve son olarak yaşama

hakkı da yine 14 (%3,39) öğrenci tarafından sahip oldukları haklar olarak ifade edilmiştir. Yine kişisel (medeni) haklar kategorisinde bulunan katılım hakkı 57 (%13,80), özgür olma hakkı 44 (%10,65) ve ayrımcılık yasağı (eşitlik) hakkı ise 6 (%1,45) öğrenci tarafından belirtilmiştir.

Ekonomik, sosyal ve kültürel haklar kategorisinde yer alan haklardan eğitim hakkı 221 (%53,51) defa yinelenmiş ve çocukların sahip olduklarını düşündükleri haklar arasında en fazla ifade ettikleri hak olmuştur. Eğitim hakkının yanı sıra oyun hakkı 143 (%34,62), eğlenme/ boş zaman değerlendirme hakkı 73 (%17,68), seyahat hakkı 8 (%1,94), sağlık hakkı 5 (%1,21) ve dinlenme hakkı yine 5 (%1,21) öğrenci tarafından ifade edilmiştir.

Korunma hakları kategorisindeki haklardan istismara karşı korunma hakkı 32 (%7,75), ana-baba tarafından yetiştirilme hakkı ise 5 (%1,21) defa yinelenmiştir. İstismara karşı korunma hakkı içinde en çok ifade edilen hak *çalıştırılmama hakkıdır*. Çalıştırılmama hakkı 22 çocuk tarafından belirtilmiş, 11 çocuk ise istismara karşı korunma hakkından bahsetmiştir. Bu çocuklardan biri her iki haktan da bahsetmiştir. Çocukların bu soruya verdikleri yanıtlardan bazıları aşağıda yer almaktadır:

"Ailede araba alınacaksa o arabanın rengini seçebilirim." (K193)

"Oyuncak, park, eğlenceli aletler ve okula gidemeyen çocuklara okuma yazma hakkı." (K351)

"Her çocuğa eşit davranılmalı; kız, erkek ayrılmamalı; fakir, zengin ayrılmamalı." (K202)

"Eğitim hakkı, özgürlük hakkı, oyun oynama hakkı, giyinme hakkı, eğlenme hakkı." (K206)

"Kendi kararlarım ve kararlarımın saygılı olmaları." (K8)

Tablo 5'te hakları ihlal edildiğinde öğrencilerin ne gibi yollar izleyeceklerine yönelik yanıtlarının dağılımı sunulmaktadır.

Tablo 5. Öğrencilerin Hakları İhlal Edildiğinde İzleyecekleri Yollara İlişkin Görüşlerinin Dağılımı

| <i>Kategoriler*</i> | <i>n</i> | <i>%</i> |
|---------------------|----------|----------|
| Tepkisizlik | 223 | 54,00 |
| Savunma Yolları | 173 | 41,89 |
| Diğer | 21 | 5,08 |

*Öğrenciler tarafından birden fazla kategori belirtilmiştir.

Tablodaki bulgulara göre 223 (% 54,00) öğrenci, hakları ihlal edildiğinde tepkisiz kalacağını, 173 (% 41,89) öğrenci ise çeşitli savunma yollarını kullanabileceğini ifade etmektedir. 21 (% 5,08) öğrencinin cevabı ise bu kategorilerle eşleştirilemediğinden diğer kategorisine dâhil edilmiştir. Öğrencilerin soruya verdikleri yanıtlar bu ana kategoriler içerisinde daha detaylı olarak alt kategorilere ayrılmış ve Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Öğrencilerin Hakları İhlal Edildiğinde İzleyecekleri Yollara İlişkin Görüşlerinin Ayrıntılı Betimlenmesi

| <i>Kategoriler</i> | <i>Alt Kategoriler*</i> | <i>n</i> | <i>%</i> |
|--------------------|---------------------------|----------|----------|
| Tepkisizlik | Ne yapacağımı bilmiyorum. | 194 | 46,97 |
| | Hiçbir şey yapmam. | 29 | 7,02 |

| | | | | |
|-----------------|-------------------|---|----------|---------------|
| Savunma Yolları | Bireysel Mücadele | Şiddet/Hakaret/Bağırma/Kızma/Sözlü uyarıda bulunurum. Eylem yaparım. | 68 15 | 16,46 3,63 |
| | Ortak Mücadele | Yetkili mercie şikâyet ederim. | 54 | 13,08 |
| | | Büyüklerden yardım alırım. Kamuoyu oluştururum. | 23 18 | 5,57 4,36 |
| | Diğer | | 21 | 5,08 |

*Öğrenciler tarafından birden fazla kategori belirtilmiştir.

Çalışmaya katılan öğrencilerin hakları ihlal edildiğinde yapacağı şeyler, izleyeceği yollar Tablo 6'da yer almaktadır. Tablodaki bulgular gözden geçirildiğinde tepkisizlik kategorisi altında ne yapacağını bilmeyen 194 (%46,97), hiçbir şey yapmayan 29 (%7,02) öğrenci olduğu görülmektedir. Hakları ihlal edildiğinde çeşitli savunma yollarını izleyen öğrencilerden bireysel mücadele yolunu seçen 68'i (%16,46) böyle bir durumda şiddet, hakaret, bağırma, kızma ya da sözlü uyarıda bulunacağını; 15'i (%3,63) ise eylem yapacağını ifade etmiştir. Hakları ihlal edildiğinde ortak mücadele yollarını kullanarak kendini savunan öğrencilerden 54'ü (%13,08) yetkili mercilere şikâyet edeceğini, 23'ü (%5,57) büyüklerden yardım alacağını ve 18'i (%4,36) ise kamuoyu oluşturacağını belirtmiştir. Öğrenciler tarafından verilen yanıtlardan bazıları aşağıda yer almaktadır.

"Kendi haklarım elimden alındığında çok kızar ve haklarımı kısıtlamak ne demek onlara gösteririm." (K221)

"Anneme, babama ya da öğretmenime derim." (K224)

"Ben adalete başvururum." (K239)

"Herkesle paylaşır bir kamuoyu oluştururum." (K343)

"En sevdiğim haklarım elimden alınırsa hakkımı eylem yaparak savunurum." (K297)

"Üzülmem olsun derim, biter." (K337)

Bunların yanı sıra diğer kategorisindeki 21 (%5,08) öğrenci ise "yazı yazarım, yalvarırım, intihar ederim, isyan ederim vb." yanıtlar vermişlerdir.

Tablo 7, öğrencilerin hakları ile ilgili olarak okul yönetiminden beklentilerine yönelik bulguları içermektedir.

Tablo 7. Öğrencilerin Hakları Konusunda Okul Yönetiminden Beklentilerinin Ana Kategorilerdeki Dağılımı

| Kategoriler* | n | % |
|---|-----|-------|
| Hakların korunması ve kullanımına ilişkin beklentiler | 101 | 24,46 |
| Eğitim süreci ve ortamına ilişkin beklentiler | 99 | 23,97 |
| Demokratik tutum ve davranışlara ilişkin beklentiler | 51 | 12,35 |
| Diğer | 27 | 6,54 |
| Bilmiyor/Cevap yok | 148 | 35,84 |

*Öğrenciler tarafından birden fazla kategori belirtilmiştir.

“Çocuk olarak sahip olduğun haklar konusunda okul yönetimi ne yapmalı?” sorusuna verilen yanıtları içeren Tablo 7’ye göre öğrencilerin 101’i (%24,46) okul yönetiminden haklarının korunması ve kullanımına, 99’u (%23,97) eğitim süreci ve ortamına, 51’i (%12,35) ise demokratik tutum ve davranışlara ilişkin beklentilere sahiptir. 27 (%6,54) öğrencinin cevabı bu kategorilerden herhangi birine dâhil edilememiş ve bu yanıtların diğer kategorisinde yer alması uygun görülmüştür. Bunların yanı sıra bilmiyor/cevap yok kategorisinde yer alan 148 (%35,84) öğrenciden 118’i okul yönetiminin hakları konusunda neler yapabileceğini bilmediğini belirtmiş ya da verdiği yanıtlara binaen sorunun konusu dışında ifadeler kullandıkları görülmüştür ve bu nedenle bilmediklerine kanaat getirilmiştir. 30 öğrenci ise soruya cevap vermemiştir.

Öğrencilerin “Çocuk olarak sahip olduğun haklar konusunda okul yönetimi ne yapmalı?” sorusuna verdikleri yanıtların ayrıntılı betimlemesi Tablo 8’de sunulmaktadır.

Tablo 8. Öğrencilerin Hakları Konusunda Okul Yönetiminden Beklentilerinin Alt Kategorilerdeki Dağılımı

| <i>Kategoriler</i> | <i>Alt Kategoriler*</i> | <i>n</i> | <i>%</i> |
|---|--|----------|----------|
| Hakların korunması ve kullanımına ilişkin beklentiler | Haklarımı korusun. | 42 | 10,17 |
| | Beni sahip olduğum haklar konusunda bilgilendirsin. | 35 | 8,47 |
| | Haklarımı kullanmama izin versin. | 27 | 6,54 |
| Eğitim süreci ve ortamına ilişkin beklentiler | Okulun fiziki şartlarını iyileştirsin. | 37 | 8,96 |
| | Okulda sosyo-kültürel etkinlikler düzenlesin. | 33 | 7,99 |
| | Okulun temizliğini sağlasın. | 18 | 4,36 |
| Demokratik tutum ve davranışlara ilişkin beklentiler | Okulun teknolojik araç-gereç ihtiyacını gidersin. | 14 | 3,39 |
| | Haklarıma saygı duysun. | 21 | 5,08 |
| | Tüm öğrencilere eşit/yansız davransın. | 12 | 2,91 |
| | Bir karar alınacaksa oylama yaparak çoğunluğun kararını uygulasin. | 11 | 2,66 |
| | Dürüst olsun ve uyulması gereken kurallara uysun. | 7 | 1,69 |

*Öğrenciler tarafından birden fazla kategori belirtilmiştir.

Öğrencilerin, hakların korunması ve kullanımına ilişkin olarak okul yönetiminden beklentileri incelendiğinde bu kategorideki yanıtlardan 42’sinin (%10,17) haklarımı korusun, 35’inin (%8,47) beni sahip olduğum haklar konusunda bilgilendirsin, 27’sinin (%6,54) ise haklarımı kullanmama izin versin kategorisinde yer aldığı görülmektedir. Bu kategoride yer alan yanıtlardan bazıları şu şekildedir: “Bizi korumak amaçlı planlama ve eğitici koruma dersleri vermeli.” (K351), “Bir konferans ya da toplantı yaparak bize haklarımızı anlatmalı.” (K298).

Eğitim süreci ve ortamına ilişkin beklentilerden 37’sinin (%8,96) okulun fiziki şartlarının iyileştirilmesine, 33’ünün (%7,99) okulda sosyo-kültürel etkinlikler düzenlenmesine, 18’inin (%4,36) okulun temizliğinin sağlanmasına ve 14’ünün (%3,39) ise okulun teknolojik araç-gereç ihtiyaçlarının giderilmesine yönelik olduğu görülmektedir. Bu kategoride yer alan yanıtlardan bazıları şu şekildedir: “Tuvaletlerin daha sık yıkanması” (K361), “Bize basket potaları, futbol sahaları ve oyun bahçeleri ayrıca laboratuvar yapmalı.” (K318), “Çeşitli kulüpler açsın.” (K388)

Demokratik tutum ve davranışlara ilişkin beklentiler incelendiğinde ise 21 (%5,08) çocuğun okul yönetiminden haklarına saygı duymasını, 12'sinin (%2,91) tüm öğrencilere eşit/yansız davranmasını, 11'inin (%2,66) bir karar alınacaksa oylama yaparak çoğunluğun kararını uygulamasını ve 7'sinin (%1,69) ise dürüst olmasını ve uyulması gereken kurallara uymasını istediği görülmüştür. Bu kategoride yer alan yanıtlardan bazıları şu şekildedir: *"Herkes eşit şekilde şanslar vermelidir."* (K202), *"Okul yönetimi her konuda dürüst olsun, bir kurala uyulacaksa ilk başta onlar uysun."* (K162), *"Ne yapılacaksa bizim fikrimizi de almalı, oylama yapıp yapılacaklara karar vermelidir."* (K6)

Öğrencilerin okul yönetiminden beklentileri incelendiğinde alt kategorilerin aynı zamanda ÇHS'de yer alan hak sınıflaması ile de uyumlu olduğu görülmüştür. ÇHS'ye göre çocuk hakları yaşama, gelişme, korunma ve katılım hakkı olmak üzere dört kategoriye ayrılmaktadır. Bu doğrultuda öğrencilerin sahip olunan haklar konusunda bilgilendirilme, haklarına saygı duyulması ve eşit/yansız davranılmasına yönelik beklentileri hem gelişme hem de korunma hakkı ($n=68$); haklarının korunmasına ilişkin beklentileri yalnızca korunma hakkı ($n=42$); haklarını kullanmalarına izin verilmesi ve alınan kararlarda oylama yoluyla çoğunluğun kararının uygulanması ile ilgili beklentileri ise katılım hakkı ($n=38$) kategorisinde değerlendirilebilir. Buradan hareketle öğrencilerin hakları konusunda okul yönetiminden beklentilerinin sırasıyla en çok korunma, ardından gelişme ve son olarak katılım hakkı kategorisinde yer aldığı söylenebilir.

Öğrencilerin sahip oldukları hakları konusunda öğretmenlerden ne gibi beklentilerinin olduğuna yönelik yanıtlarının ana kategorilere dağılımı Tablo 9'da yer almaktadır.

Tablo 9. Öğrencilerin Sahip Oldukları Hakları Konusunda Öğretmenlerden Beklentilerinin Ana Kategorilerdeki Dağılımı

| <i>Kategoriler*</i> | <i>n</i> | <i>%</i> |
|---|----------|----------|
| Eğitim süreci ve ortamına ilişkin beklentiler | 143 | 34,62 |
| Hakların korunması ve kullanımına ilişkin beklentiler | 117 | 28,33 |
| Demokratik tutum ve davranışlara ilişkin beklentiler | 49 | 11,86 |
| Diğer | 12 | 2,91 |
| Bilmiyor/Cevap yok | 98 | 23,73 |

*Öğrenciler tarafından birden fazla kategori belirtilmiştir.

Tablo 9'a göre öğrencilerin 143'ü (%34,62) öğretmenlerden eğitim süreci ve ortamına, 117'si (%28,33) hakların korunması ve kullanımına, 49'u (%11,86) ise demokratik tutum ve davranışlara ilişkin beklentilere sahiptir. 12 (%2,91) öğrencinin cevabı bu kategorilerden herhangi birine dâhil edilememiş ve bunların diğer kategorisinde yer alması uygun görülmüştür. Ayrıca bilmiyor/cevap yok kategorisinde yer alan 98 (%23,73) öğrenciden 23'ü soruya cevap vermemiş, 75'i ise hakları konusunda öğretmenlerin neler yapabileceğini bilmediğini belirtmiştir.

Öğrencilerin "Çocuk olarak sahip olduğun haklar konusunda öğretmenler ne yapmalı?" sorusuna verdikleri yanıtların ayrıntılı betimlemesi Tablo 10'da sunulmaktadır.

Tablo 10. Öğrencilerin Sahip Oldukları Hakları Konusunda Öğretmenlerden Beklentilerinin Alt Kategorilerdeki Dağılımı

| <i>Kategoriler</i> | <i>Alt Kategoriler*</i> | <i>n</i> | <i>%</i> |
|---|--|----------|----------|
| Eğitim süreci ve ortamına ilişkin beklentiler | Daha kaliteli eğitim versinler. | 113 | 27,36 |
| | Beden Eğitimi ve Spor derslerini aksatmadan yapsınlar. | 20 | 4,84 |
| | Öğrencilere şiddet uygulamasın ve bağırmasınlar. | 10 | 2,42 |
| | Okulda sosyo-kültürel etkinlikler düzenlesin. | 4 | 0,97 |
| Hakların korunması ve kullanımına ilişkin beklentiler | Haklarımı korusun. | 63 | 15,25 |
| | Beni sahip olduğum haklar konusunda bilgilendirsin. | 44 | 10,65 |
| | Haklarımı kullanmama izin versin. | 10 | 2,42 |
| Demokratik tutum ve davranışlara ilişkin beklentiler | Tüm öğrencilere eşit/yansız davransın. | 23 | 5,57 |
| | Haklarıma saygı duysun. | 20 | 4,84 |
| | Bir karar alınacaksa oylama yaparak çoğunluğun kararını uygulasin. | 6 | 1,45 |

*Öğrenciler tarafından birden fazla kategori belirtilmiştir.

Öğrencilerin hakları konusunda eğitim süreci ve ortamına ilişkin olarak öğretmenlerden beklentileri incelendiğinde bu kategorideki yanıtlardan 113'ünün (%27,36) daha kaliteli eğitim verilmesine, 20'sinin (%4,84) beden eğitimi ve spor derslerinin aksatılmadan yapılmasına, 10'unun (%2,42) öğrencilere şiddet uygulanmaması ve bağırılmamasına, 4'ünün (%0,97) ise okulda sosyo-kültürel etkinlikler düzenlenmesine yönelik beklentiler olduğu görülmektedir. Bu kategoride yer alan yanıtlardan bazıları şu şekildedir: "İyi bir eğitim vermeye çalışmalılar." (K378), "Çocuklara kızmamalılar, dövmemeliler." (K396), "Bizi Beden'e çıkarmamazlık yapmasınlar." (K319)

Hakların korunması ve kullanımına ilişkin beklentilerden 63'ünün (%15,25) haklarımı korusun, 44'ünün (%10,65) beni sahip olduğum haklar konusunda bilgilendirsin, 10'unun (%2,42) ise haklarımı kullanmama izin versin kategorisinde yer aldığı görülmektedir. Bu kategoride yer alan yanıtlardan bazıları şu şekildedir: "Çocuklara haklarını öğretmeliler." (K8), "Çocukların hakkını korumalı." (K14).

Demokratik tutum ve davranışlara ilişkin beklentiler incelendiğinde ise öğrencilerin 23'ünün öğretmenlerden (%5,57) tüm öğrencilere eşit/yansız davranmasını, 20'sinin (%4,84) haklarına saygı duymasını, 6'sının (%1,45) bir karar alınacaksa oylama yaparak çoğunluğun kararını uygulamasını istediği görülmüştür. Bu kategoride yer alan yanıtlardan bazıları şu şekildedir: "Benim hakkımı bana verip hoşgörülü, eşit davranmalı, adaletli olmalı." (K397), "Çocukların haklarına saygılı olmalı." (K5), "Herkes aynı sevgiyi vermeli ve aynı eşitlikte davranmalıdır." (K394).

ÇHS’de yer alan hak sınıflaması doğrultusunda incelendiğinde ise öğrencilerin kaliteli eğitim alma, beden eğitimi ve spor derslerinin aksatılmaması, okulda sosyo-kültürel etkinlikler düzenlenmesi ile ilgili beklentileri gelişim hakkı ($n=137$); öğrencilere şiddet uygulanmaması, bağırılmaması ve haklarının korunması noktasındaki beklentileri korunma hakkı ($n=73$); sahip olunan haklar konusunda bilgilendirilme, haklarına saygı duyulması ve eşit/yansız davranılmasına yönelik beklentileri hem gelişme hem de korunma hakkı ($n=87$); haklarını kullanmalarına izin verilmesi ve alınan kararlarda oylama yoluyla çoğunluğun kararının uygulanması ile ilgili beklentileri ise katılım hakkı ($n=16$) kategorisinde değerlendirilebilir. Buradan hareketle öğrencilerin hakları konusunda öğretmenlerinden beklentilerinin sırasıyla en çok gelişim, ardından korunma ve en son katılım hakkı kategorisinde yer aldığı görülmektedir.

Sonuç ve Tartışma

Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre öğrenciler hak kavramının sözlük/literatüre dayalı tanımını yapamamaları da hak kavramı ile ilişkili olabilecek dolaylı anlatım yapabilmektedirler. Ancak bir kavramın ne anlama geldiğine, nelerle ve kimlerle ilişkili olduğuna ilişkin yüzeysel, yanlış ve eksik bilgi, kavramın getirdiği yararlar, sorumluluklar ve yükümlülüklerle ilgili beklenti ve davranışların da yüzeysel olmasına yol açar. “Hayat Bilgisi”, “Sosyal Bilgiler” derslerini ve özellikle de tamamen hak kavramını öğretmeyi amaçlayan bir ders olan “İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi” dersini alan bu öğrencilerin hak kavramına yönelik tanımlamalarındaki eksiklik hem yaşları ile ilişkilendirilebilir hem de hakların öğretildiği derslerde kavram üzerinde yeterince bilgilendirme yapılmadığı şeklinde açıklanabilir.

Konu hakkında fikir beyan eden öğrencilerin hakkı daha çok sahip olunan/verilen bir şey olarak gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Buradan hareketle öğrenciler hak kavramını, sahip oldukları ya da birileri tarafından kendilerine verilen bir kavram olarak değerlendirmektedirler. Konu ile ilgili çalışmalardan bazılarında çocuğun haklarına yönelik algılarının buldukları ekonomik duruma (Ersoy, 2011) ya da sosyo-kültürel ortama göre şekillendiği ve bu durumların çocuğa bir bakış açısı kazandırarak algılarını etkilediği sonucuna varılmıştır (Mayall, 2000; Morss, 2002). Ruck, Keating, Abramovitch ve Koegl’in (1998) çalışmalarına katılan öğrenciler ise hakkı daha çok yapılan/istenen bir kavram olarak görmüşlerdir. Yine bahsi geçen çalışmada soruya cevap veremeyen öğrenci sayısının fazlalığı bu çalışmayla benzerlik göstermektedir.

Çocuklar sahip olduklarını düşündükleri haklar arasında en çok ekonomik, sosyal ve kültürel haklara ardından da kişisel (medeni) haklara karşılık gelen haklara yer vermişlerdir. Korunma hakları ise çok az öğrenci tarafından belirtilmiştir. Çocuğun korunma hakkının çok az öğrenci tarafından belirtilmiş olması, korunma hakkına hem geçmiş zamanlı müfredatta (Özdemir-Uluç, 2008) hem de yeni müfredatta (İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi dersi) yeterince yer verilmemesiyle

ilişkilendirilebilir. Bir başka ifade ile korunma hakkının çocuklara yeterince açıklanmıyor olması bu durumun sebeplerinden biri olarak görülebilir.

Ekonomik, sosyal ve kültürel haklar arasından öğrenciler en çok eğitim ve oyun hakkını ifade etmiştir. Diğer araştırmalarda da (Çarıkcı, 2019; Demirezen, Altınkulaç ve Akhan, 2013; Ersoy, 2011; Ertaş, Ertaş ve Kubilay, 2017; Gültekin, Gürdoğan-Bayır ve Balbağ, 2016; Hareket, 2018; Hareket ve Yel, 2017; Kaymak-Özmen, Öcal ve Özmen, 2014) bu bulguyu destekleyen sonuçlara ulaşılmış ve hakları sorulduğunda çocukların, eğitim ve oyun oynama hakları üzerinde yoğunlaştıkları görülmüştür. Bu sonuç çocukların hem okul içinde olmaları hem de oyunun onlar için yaşamsal bir ihtiyaç olması nedeniyle bu haklara yönelik bir farkındalığa sahip oldukları biçiminde yorumlanabilir. Ekonomik, sosyal ve kültürel haklar kategorisindeki diğer hakları (örneğin; eğlenme/boş zamanlarını değerlendirme, seyahat, dinlenme, sağlık) belirten öğrenci sayısı ise oldukça azdır. Öğrenciler kişisel (medeni) haklardan en çok yaşama ve gelişme hakkına (sırasıyla barınma, beslenme, giyinme ve yaşama) ve ardından katılım ve özgür olma haklarına değinmişlerdir. Ayrımcılık yasağı (eşitlik) hakkı ise çok az öğrenci tarafından belirtilmiştir. Bu durum çocukların fiziksel ihtiyaçları ile ilgili olarak günlük yaşamda ihtiyaç duydukları kişisel (medeni) haklarını ihtiyaç olarak hissettikleri için daha iyi bildikleri, fakat katılım, özgür olma ve eşitlik gibi daha soyut olan haklarını ise yeterince ifade edemedikleri şeklinde yorumlanabilir. Korunma hakları da bir önceki sonuçta ifade edildiği gibi çok az bahsedilen haklardandır ve bu kategoride belirtilen hakların genellikle istismara karşı korunmaya yönelik olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Literatürde korunma haklarının öğrenciler tarafından az bilinen haklar arasında yer aldığı sonucuna ulaşılan farklı çalışmalar (Çavuş, 2019; Demirezen vd., 2013) da bulunmaktadır. Ancak Covell ve Howe (1999) ise bu araştırmalar ile uyuşmayan bir sonuca ulaşmış ve korunma hakkının öğrenciler tarafından en fazla değinilen haklar arasında yer aldığını tespit etmişlerdir. Melton ve Limber (1993) ise araştırmalarında çocukların haklarına ilişkin algılarının kültürel farklılıklara göre biçimlendiği sonucuna ulaşmışlardır. Örneğin Amerika Birleşik Devletleri'ndeki çocuklar düşüncelerini açıklama ve kendilerini ilgilendiren konularda karar alma süreçlerine katılım haklarını vurgulamaktayken Norveçli çocuklar yaşam ve gelişim ile korunma hakları üzerinde yoğunlaşmaktadırlar.

Haklarının ihlal edilmesi durumunda sergileyecekleri tavır sorulduğunda öğrencilerin çoğu tepkisiz kalacağını ifade etmiştir. Bulgulara göre bu öğrencilerin tepkisiz kalmalarının altında yatan en önemli neden, böyle bir durumda ne yapacaklarını bilememeleri ve otoriter aile ve toplum kuralları içinde (sessiz kalma, kararlara katılmama, büyüklere karşı gelmenin saygısızlık olarak görülmesi vb.) tepkisiz kalmayı içselleştirmiş olmaları ile açıklanabilir. Haklarını savunma yolunu seçen öğrencilerin ise bireysel ve ortak mücadele yollarını kullanma oranlarının birbirine yakın olduğu görülmüştür. Bireysel mücadele yollarından şiddet/hakaret/bağırma/kızma/sözlü uyarıda

bulunma ile yasal ve ortak mücadele yollarından yetkili mercie şikâyet etme, öğrenciler tarafından en çok tercih edilen savunma yollarıdır. Tüm savunma yolları içinde ise öğrenciler tarafından en çok şiddet/hakaret/bağırma/kızma/sözlü uyarıda bulunma tercih edilmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin yaşları göz önüne alındığında bunlar öngörülebilir davranışlar olarak değerlendirilebilir.

Hakları konusunda okul yönetiminden beklentileri incelendiğinde en çok dikkat çeken husus, öğrencilerin büyük bir kısmının okul yönetiminin bu konuda neler yapabileceğine yönelik bilgisinin olmamasıdır. Konu hakkında fikir beyan eden öğrenciler ise daha çok “hakların korunması ve kullanımı” ile “eğitim süreci ve ortamına” ilişkin beklentilere sahiptir. Okul yönetiminden “demokratik tutum ve davranışlara” yönelik beklentiler ise oldukça azdır ve bu durum okul yöneticilerinin kişilik yapıları ile ilgili beklentilerinin daha düşük olduğu şeklinde yorumlanabilir. Okul yönetiminden haklarının korunması ve kullanımına yönelik beklentisi olan öğrenciler, bu kategoride yöneticilerden en çok haklarını korumalarını istemekten sonra hakları konusunda bilgilendirmelerini ve haklarını kullanmalarına izin vermelerini talep etmektedirler. Öğrencilerin eğitim süreci ve ortamına ilişkin beklentileri ise okulun fiziki şartlarının iyileştirilmesi ve okulda sosyo-kültürel etkinlikler düzenlenmesi üzerinde yoğunlaşmıştır. Okulun temizliğinin (özellikle tuvalet temizliği) sağlanması ve teknolojik donanımındaki eksikliklerinin giderilmesi ise az da olsa öğrenciler tarafından ifade edilen diğer hususlardır. Okul yönetiminden demokratik tutum ve davranışlara yönelik beklentisi olan öğrenciler ise daha çok haklarına saygı duyulmasını, tüm öğrencilere eşit ve dürüst davranılmasını beklemektedirler.

Çalışmaya katılan öğrencilerin hakları konusunda öğretmenlerden beklentileri incelendiğinde ise öğrencilerin, hakları konusunda öğretmenlerin üzerine düşen görevleri, okul yönetiminin üzerine düşen görevlerden nispeten daha fazla bildikleri ortaya çıkmıştır. Öğrenciler, okul yönetiminden beklentilerinden farklı olarak öğretmenlerden daha çok eğitim süreci ve ortamına yönelik beklentilere sahiptirler. Eğitim süreci ve ortamının ardından haklarının korunması ve kullanımına ilişkin beklentileri olan öğrenciler, demokratik tutum ve davranışlara yönelik beklentilerini yine daha az ifade etmişlerdir. Öğrencilerin eğitim süreci ve ortamına yönelik olarak öğretmenlerden beklentileri en çok daha kaliteli eğitim vermeleri yönündedir. Ayrıca beden eğitimi ve spor dersinin aksatılmadan yapılmasının ifade edilmesi bu anlamda bir eksiklik olduğu düşüncesini doğurmaktadır. Öğrencilerin bir bölümü bu derste farklı derslerin işlendiğine yönelik ifadeler kullanmışlardır. Bu durum çocukların oyun, eğlenme ve boş zamanlarını değerlendirme hakkını kullanabilmelerinin önünde bir engel teşkil etmektedir. Öğretmenlerden haklarının korunması ve kullanımına yönelik beklentisi olan öğrenciler, bu kategoride öğretmenlerden en çok haklarını korumalarını istemekten sonra hakları konusunda bilgilendirmelerini ve haklarını kullanmalarına izin vermelerini talep

etmektedirler. Öğretmenlerden demokratik tutum ve davranışlara yönelik beklentisi olan öğrenciler ise sırasıyla tüm öğrencilere eşit davranılmasını ve haklarına saygı duyulmasını istemektedirler.

Öğrencilerin hakları konusunda okul yöneticileri ve öğretmenlerden beklentileri birlikte değerlendirildiğinde hakların korunması ve kullanımı (haklar konusunda bilgilendirme, hakların korunması ve kullanımına izin verme), demokratik tutum ve davranışlar (eşit ve yansız davranma, karar alma ve karara katılma haklarının gözetilmesi ile dürüstlük) ile sosyo-kültürel etkinlik düzenlemeye yönelik beklentilerinin ortak olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öte yandan öğrencilerin okul yöneticileri ve öğretmenlerden eğitim süreci ve ortamına yönelik beklentileri ise farklılaşmaktadır. Bu kategori altında öğrenciler, okul yöneticilerinden okulun fiziki şartları, temizliği ve teknolojik donanımının iyileştirilmesine yönelik beklentilere sahipken öğretmenlerinden ise sınıf içi süreçlerde şiddet olmamasını, her dersi aksatmadan yapmalarını ve nitelikli eğitim vermelerini beklemektedirler. Fazlıoğlu'na (2007) göre bu beklentilerin karşılanabilmesi için öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin çocuk haklarına yönelik farkındalıklarının yüksek olması gerekmektedir. Bu doğrultuda gerçekleştirdiği çalışmada Fazlıoğlu (2007), ilkokullarda görev yapan öğretmenler ve okul yöneticilerinin çocuk haklarının okul ortamında var olmasının önemli ve gerekli olduğunu ancak bu hakların okul ortamında varlığının istenen seviyede olmadığını düşündükleri sonucuna ulaşmıştır. Bu sonucu ise öğretmen ve yöneticilerin çocuk haklarının önemini kavramış oldukları ancak uygulamada istenilen düzeyde olunmadığı biçiminde yorumlamıştır.

Bu çalışmanın sonuçları doğrultusunda "hak" kavramının tanımı, çocukların sahip olduğu haklar ve bu hakların korunması noktasında yapılabilecek uygulamalar, ihlal edilmesi durumunda başvurulabilecek merciler, öğretmenlerin ve okul yönetiminin bu konuda üstlenebileceği rol ve sorumluluklar gibi konuların eğitim programları kapsamına dâhil edilmesi önerilebilir. Ek olarak bu çalışma Ankara ilindeki sınırlı sayıda dördüncü sınıf öğrencisi ile gerçekleştirildiğinden bir sınırlılığa sahiptir. Bu nedenle farklı il ve sınıf düzeylerinde benzer çalışmaların yapılması bu çalışmanın sonuçlarının genellenebilmesi ya da daha güvenilir sonuçlara ulaşılması açısından önemli görülmektedir.

Kaynaklar

- Akyüz, E. (2000). *Çocuğun haklarının ve güvenliğinin korunması*. Ankara: Milli Eğitim.
- Akyüz, E. (2016). *Çocuk hukuku: Çocukların hakları ve korunması*. Ankara: Pegem.
- Ay-Zöğ, D. (2008). *Öğrencilerin çocuk haklarını algılama düzeyleri ile akademik başarıları arasındaki ilişki (İstanbul ili Beyoğlu ilçesi örneği)*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.

- Covell, K., & Howe, R. B. (1999). The impact of children's rights education: A Canadian study. *International Journal of Children's Rights*, 7, 171-183.
- Çarıkcı, S. (2019). *Çocuk Hakları Eğitimi Programı'nın ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin çocuk hakları tutum ve farkındalıklarına etkisi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Çavuş, S. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin çocuk hakları kavramına ilişkin bilişsel yapılarının incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Demirezen, S., Altıkulaç, A., & Akhan, N. E. (2013). "Children's rights" according to primary school students. *The International Journal of Educational Researchers*, 4(1), 39-52.
- Drisco, J. W., & Maschi, T. (2016). *Content analysis*. New York: Oxford University.
- Ersoy, A. F. (2011). İlköğretim öğrencilerinin çocuk haklarına ilişkin alguları. *İlköğretim Online*, 10(1), 20-39.
- Ertaş, H., Ertaş, B., & Kubilay, S. (2017). İlkokul öğrencilerinin çocuk haklarını bilme düzeyleri. Ö. Pınarcık & M. Özözen-Danacı (Ed.), *Uluslararası Çocuk Hakları Kongresi (CRC) Tam Metin Kitabı* içinde (s. 226-232). Ankara: Eğiten.
- Fazlıoğlu, Z. (2007). *Çocuk Hakları Sözleşmesinde yer alan "Çocuk Hakları" konusunda öğretmenlerin ve yöneticilerin bilinç düzeyleri*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Guion, L. A. (2002). *Triangulation: Establishing the validity of qualitative studies*. University of Florida, Institute of Food and Agricultural Sciences. <https://sites.duke.edu/niou/files/2014/07/W13-Guion-2002-Triangulation-Establishing-the-Validity-of-Qualitative-Research.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Gültekin, M., Gürdoğan-Bayır, Ö., & Balbağ, N. L. (2016). Haklarımız var: Çocukların gözünden çocuk hakları. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(24), 971-1005. <http://dergipark.org.tr/adyusbd/issue/37218/429586> sayfasından erişilmiştir.
- Hareket, E. (2018). *Eğitim hukuku bağlamında çocuk hakları eğitimi: Bir eylem araştırması*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Hareket, E., & Yel, S. (2017). Which perceptions do we have related to our rights as child? Child rights from the perspective of primary school students. *Journal of Education and Learning*, 6(3), 340-349.
- Izgar, G. (2017). İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi ders kitabının yapılandırmacı yaklaşım açısından analizi. *İlköğretim Online*, 16(2), 584-600.
- İlhan, L. (2015). Veri toplama teknikleri. [PowerPoint Sunusu]. <http://slideplayer.biz.tr/slide/2746088/> sayfasından erişilmiştir.
- İnan, A. N. (1968). *Çocuk hukuku*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

- Jerome, L. (2016). Interpreting children's rights education: Three perspectives and three roles for teachers. *Citizenship, Social and Economics Education*, 15(2) 143–156.
- Karaman-Kepekçi, Y. (2000). *İnsan hakları eğitimi*. Ankara: Anı.
- Karasar, N. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Kaymak-Özmen, S., Öcal, T., & Özmen, A. (2014). The effect of children's rights training on primary school students' utilisation and knowledge level about children's rights. *Education 3-13*, 4(2), 138–153. doi:[10.1080/03004279.2012.662520](https://doi.org/10.1080/03004279.2012.662520)
- Mayall, B. (2000). The sociology of childhood in relation to children's rights. *The International Journal of Children's Rights*, 8, 243-259.
- Melton, G. B. (1980). Children's concepts of their rights. *Journal of Clinical Child Psychology*, 186-190.
- Melton, G. B., & Limber, S. P. (1993). What children's rights mean to children: Children's own views. M. Freman, & P. Veerman (Ed.), *The ideologies of children's rights* içinde (s. 167-187). Dordrecht: Martinus Nijhoff.
- Morss, J. R. (2002). The several social constructions of James, Jenks, and Prout: A contribution to the sociological theorization of childhood. *The International Journal of Children's Rights*, 10(1), 39-54.
- Özdemir-Uluç, F. (2008). *İlköğretim programlarında çocuk hakları*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Ruck, M. D., Keating, D. P., Abramovitch, R., & Koegl, C. J. (1998). Adolescents' and children's knowledge about rights: Some evidence for how young people view rights in their own lives. *Journal of Adolescence*, 21, 275–289.
- Silverman, D. (2018). *Nitel verileri yorumlama*. (E. Dinç, Çev.). Ankara: Pegem.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

Extended Summary

The purpose of the study is to examine 4th-grade public primary school students' opinions about their "rights". The research was carried out according to qualitative research methodology. The data were collected from 413 students at four public primary schools located in Etimesgut, Çankaya, Pursaklar, and Altındağ districts of Ankara, which were formed by typical case sampling. In order to obtain students' views about their rights the "Students Opinions on Children's Rights" questionnaire, which consists of open-ended unstructured questions and developed by researchers with expert opinions, was used. Before the data collecting phase, required permissions have been granted by Gazi University Ethical Commission and Ankara Provincial Directorate of National Education. After declared their volunteer participation in the study, the questionnaire was given to the students and collected after all students completed answering.

For analyzing the obtained data, both descriptive and content analysis techniques were used. In this study, some of the categories were created based on the literature in order not to cause data loss or incorrect data arrangement. For example, while categorizing students' answers about what a "right" is, Melton's (1980) categories were used. In addition, the rights classification of Akyüz (2016, p. 64-80) was used in categorizing the rights that students think they have.

The answers given to the other questions in the study were categorized by bringing together certain codes and concepts derived from codes. The researchers made the code and categorization processes according to the basic content analysis. Basic content analysis is often quantitative and focuses on the use of descriptive statistics. Researchers use numbers or frequency of specific content or events to explain data (Drisko & Maschi, 2016). Also, in order to simplify the understandability of the study, answers given to the questions have been tabulated as frequency and percentage, and direct quotes were included from time to time.

According to the results, although the students cannot define the concept of right based on dictionary/literature, they can make indirect expressions that may be related to the concept of "right". In some of the studies on the subject, it was concluded that children's perceptions of their rights are shaped according to the economic situation (Ersoy, 2011) or socio-cultural environment, and these situations affect their perceptions by giving the child a perspective (Mayal, 2000; Morss, 2002). Among the rights that children think they have, are mostly economic, social, and cultural rights and then the rights that correspond to personal (civil) rights. The right to protection has been specified by very few students.

Beside economic, social, and cultural rights, students mostly stated their right to education and right to play. This result has been interpreted as children's having an awareness of these rights because they are in school and play is a vital need for them. Of the civil rights, the students mostly touched on the right to life and development (housing, food, clothing, and living, sequentially), and then the rights to participation and freedom. The right to non-discrimination (equality) was stated by very few students. This situation was interpreted as that children know their personal (civil) rights they need in daily life as a need, but they cannot adequately express their more abstract rights such as participation, freedom, and equality. Protection rights are one of the least mentioned rights as it is said above, and it can be concluded that most of the rights in this category are for protection against abuse. Also, in the literature, there are studies that indicate protection rights are one of the least known rights among students (Çavuş, 2019; Demirezen, Altıkulaç & Akhan, 2013).

When asked about their attitude in case of violation of their rights, most of the students stated that they would be unresponsive. According to the findings, the most important reason for these students to remain unresponsive can be explained by their inability to know what to do in such a

situation and their internalization of being unresponsive within the authoritarian family and society rules (keeping silent, not participating in decisions, opposing adults as disrespectful, etc.). It was seen that the rate of using individual and common ways of struggle of the students who chose to defend their rights was close to each other. Students stated that they would use more violence, insult, yell, get angry and use verbal warnings while defending their rights individually; they will take legal action and complain to the competent authorities while fighting commonly.

When the expectations from the school administration regarding their rights are examined, the most striking point is that most of the students do not have information about what the school administration can do on this issue. On the other hand, students who express their opinions on the subject have more expectations about "protection and use of rights" and "educational process and environment". Expectations from the school administration for "democratic attitudes and behaviors" are quite low.

When the expectations of the students participating in the study from the teachers about their rights were examined, it was found that the students were relatively more aware of the duties of teachers regarding their rights than the duties of the school administration. Unlike the expectations of the school administration, students have more expectations from teachers about the educational process and environment. Students, who had expectations for the protection and use of their rights after the educational process and environment, again expressed fewer expectations for democratic attitudes and behaviors. Students' expectations from teachers regarding the educational process and environment are mostly that teachers should provide quality education.

In line with the results of this study, it may be suggested to include subjects such as the definition of the concept of "right", the rights of children and the practices that can be done at the point of protecting these rights, the authorities that can be applied in case of violation, the roles and responsibilities that teachers and school management can assume in the scope of the curriculum. In addition, this study has a limitation since it was conducted with a limited number of fourth-grade students in Ankara. For this reason, conducting similar studies at different provincial and class levels is considered important in terms of generalizing the results of this study or reaching more detailed results.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu çalışma birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığı ve desteğiyle yürütmüş olduğu yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmacının araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma, Gazi Üniversitesi Etik Kurulunun 07.01.2021 tarih ve E.2248 sayılı onayı ile gerçekleştirilmiştir.

Üstün Yetenekli ve Normal Gelişen Çocukların Sınıf İçi Etkinliklere Yönelik Görüşleri

Perceptions of Gifted and Typical Developing Children on Class Activities

Fatma Betül Şenol, Selda Koca

Yazar Bilgileri

Fatma Betül Şenol
Arş. Gör. Dr., Afyon Kocatepe
Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,
fbetululu@aku.edu.tr

Selda Koca
Öğretmen, Afyonkarahisar
Dumlupınar Bilim Sanat
Merkezi, seldak80@hotmail.com

ÖZ

Çalışmada ilkokula devam eden üstün yetenekli ve normal gelişim gösteren çocukların sınıf içi etkinliklerine yönelik görüşlerinin belirlenmesi ve karşılaştırılması amaçlanmıştır. Araştırma betimsel nitelikte olup tarama modelinde bir çalışmadır. Araştırmanın çalışma grubunu 2019-2020 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Afyonkarahisar Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı Bilim Sanat Merkezine ve ilkokullara devam eden 289 çocuk oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak Sınıf Etkinliklerim Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinde yüzde, frekans ve Mann Whitney U Testi kullanılmıştır. Ölçekten alınan puanlar üstün yetenekli çocuklarda 3,59-4,47 ve normal gelişim gösteren çocuklarda 3,79-4,11 arasındadır. Üstün yetenekli ve normal gelişen çocukların puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır. Bu sonuçlar doğrultusunda, sınıf etkinliklerinin hem üstün yetenekli çocuklar hem de normal gelişen çocukların gelişimlerini destekleyecek ve sınıf etkinliklerine yönelik algılarının olumlu olmasını sağlayacak şekilde yapılandırılması gerektiği söylenebilir.

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler
Üstün Yetenekli
Sınıf Etkinlikleri
İlgi
Seçim
Sınırları Zorlama
Keyif

Keywords

Gifted
Class Activities
Interest
Choice
Challenge
Enjoyment

Makale Geçmişi

Geliş: 05.05.2020
Düzeltilme: 18.02.2021
Kabul: 02.03.2021

ABSTRACT

In the study, it was aimed to determine and compare the perceptions of gifted and typical developing children attending primary school towards class activities. This is a descriptive study designed in a scanning model. The study group of the research consists of 289 children attending Science and Art Centre (BİLSEM) and primary schools affiliated to Afyonkarahisar Provincial Directorate of National Education in the fall semester of the 2019-2020 academic year. My Class Activities Survey was used as the data collection tool. Percentage, frequency and Mann Whitney U Test were used in the analysis of the data. The scores obtained from the scale were found 3.59-4.47 in gifted children and 3.79-4.11 in typical developing children. There was no statistically significant difference between the scores of gifted and typical developing children. In line with these results, it can be said that class activities should be structured in a way that will support the development of both gifted children and typical developing children and ensure that their perception of classroom activities is positive.

Makale Türü

Araştırma

Önerilen Atıf Şenol, F. B. & Koca, S. (2021). Üstün yetenekli ve normal gelişen çocukların sınıf içi etkinliklere yönelik görüşleri. *TEBD*, 19(1), 368-382. <https://doi.org/10.37217/tebd.732242>

Giriş

Çocukların öğrenme ortamlarına katılımlarının sağlanması öğrenme motivasyonları ile ilişkilendirilmektedir (Deniz ve Saranlı, 2017). Motivasyon, çocukların başarılı olmalarının kaynağıdır. Aynı zamanda çocukların belirli bir amaca yönelik bir davranışı edinmelerini sağlayan içsel ve dışsal faktörlerin tümüdür (Ertem, 2006). Öğrenme ve motivasyonun birbiri ile ilişkili kavramlar olduğu belirtilmektedir (Bacanlı ve Şahinkaya, 2011). Öğrenme ortamı, çocukların motivasyonları üzerine etkili olmaktadır (Gentry ve Gable, 2001). Çocukların motivasyonlarının düşük olması sınıf içi etkinliklere katılımlarını olumsuz etkilemekte ve sınıftaki öğrenme sürecine yoğunlaşmalarına neden olmaktadır (Ersoy ve Başer, 2010). Bu nedenle öğretmenlerin çocukların motivasyonlarını arttırmak için değişiklikler yapması gerekmektedir. Bu değişiklikler çocukların sınıf etkinliklerinden keyif almalarını, eğlenmelerini ve sınırlarını zorlamalarını sağlamalıdır (Gentry ve Gable, 2001). Motivasyonu arttırmaya yönelik yapılan değişikliklerin normal gelişen çocuklar kadar üstün yetenekli çocuklar için de önem taşıdığı belirtilmektedir (Pereira, Bakhiet, Gentry, Balhmar ve Hakami, 2017).

Üstün yetenekli çocuklar, akranlarına göre bazı gelişim alanlarında üst düzey performans ve akranlarına göre farklı gelişim özellikleri gösterebilmektedirler (Davis, Rimm ve Siegle, 2011). Bazı gelişim alanlarında üstün performans gösterirken, bazı gelişim alanlarında tipik, bazı gelişim alanlarında ise daha düşük performans gösterebilmektedirler (Saranlı, 2017).

Üstün yetenekli çocukların sahip olduğu gelişimsel özellikler şöyledir: hafızaları güçlüdür, meraklıdırlar, dikkat süreleri uzundur, sabırsızdırlar, sözcük dağarcıkları geniştir, kapsamlı ifadeler kullanabilirler, hızlı öğrenirler, yaratıcıdırlar, sürekli soru sorarlar, soyut düşünebilirler, sıra dışı fikirleri ve farklı bir espri anlayışları vardır (Davis vd., 2011; Webb, Gore, Amend ve DeVries, 2007). Üstün yetenekli çocukların farklı gelişim özelliklerinin genel eğitim sınıflarında desteklenmesi ve potansiyellerinin en üst seviyeye çıkartılması için farklı öğrenme ortamlarının sunulması, programın zenginleştirilmesi, kullanılan yöntem ve tekniklerin farklılaştırılması gerekmektedir (Park ve Oliver, 2009; Reid ve Horvathova, 2016). Üstün yetenekli çocuklar, uygun öğrenme ortamı sunulduğunda performanslarını gösterebilmektedirler (Sak, 2017). Üstün yetenekli çocuklara genel eğitim sınıflarında ilgilendikleri alanlarda, kendi sınırlarını zorlayarak ve keyif alarak yaptıkları çalışmalarını içeren programlar sunulması gerekliliği uzun yıllardır vurgulanmaktadır (Reid ve Horvathova, 2016; Renzulli, 1994; Wright ve Ford, 2017).

Üstün yetenekli çocuklar ilgilendikleri alanlardaki konuları öğrenmek için daha fazla çaba göstermektedirler (Csikszentmihalyi, Rathunde ve Whalen, 1997; Renzulli vd., 2002), böylelikle daha kolay öğrenmektedirler (Singh, Granville ve Dika, 2002). Çocukların ilgilendikleri alanlara yönelik öğretimin sunulmasının öğrenme ile ilişkili olduğu belirtilmektedir (Singh vd., 2002). Bununla birlikte ilgi, motivasyon ile bağlantılı olan ve öğrenmeyi kolaylaştıran bir kaynak olarak açıklanmaktadır

(Schiefele, 1991). İlginin çocukların daha başarılı olmalarında önemli bir etken olduğu vurgulanmaktadır (Wigfield ve Eccles, 2000). Çocukların ilgileri doğrultusunda hazırlanan eğitim ortamlarında kendi potansiyellerini geliştirmek için daha fazla çaba harcadıkları belirtilmektedir (Molden ve Dweck, 2000). Üstün yetenekli çocuklar için hazırlanan eğitim programlarında, çocukların ilgi alanlarına yer verilmesi (Renzulli, 1994), çocukların gelişimlerini ve potansiyellerini destekleyeceği düşünülmektedir.

Üstün yetenekli çocukların motivasyonlarına ve öğrenmelerine sınırları zorlama kavramı da etki etmektedir. Sınırları zorlama, çocukların yapabildiklerinin bir adım ilerisini yapmaya gayret göstermeleridir. Üstün yetenekli çocuklar yeteneklerine meydan okuyarak daha üst becerileri yapmaya çabalamakta ve kendi sınırlarını zorlayarak gelişimlerini destekleyebilmektedirler (Assouline, Colangelo, Ihrig ve Forstadt, 2006; McNabb, 2003). Ancak bu çocuklar, üstün yeteneklere sahip olma kimliklerini koruma eğiliminde olmaları nedeniyle sınırlarını zorlayan durumlarda başarısız olma riskini almamaktadırlar (Siegle, Rubenstein, Pollard ve Romey, 2010). Bu nedenle üstün yetenekli çocukların sınırlarını zorlayacakları zenginleştirilmiş ve farklılaştırılmış müfredatlar hazırlanması, problemlere kendi orijinal çözüm yollarını bulmalarının teşvik edilmesi, zor ve farklı düşüncelerini gerektiren soruların sorulmasının önemli olduğu belirtilmektedir (Bildiren, 2018; Renzulli, 1994).

Üstün yetenekli çocuklara ilgi alanları doğrultusunda seçim yapma olanağı sunulduğunda, çocuklar kendi öğrenmeleri üzerinde kontrol sahibi olmaktadır. Böylelikle çocukların içsel motivasyonları ve etkinliklere katılımları artmakta (Deci ve Ryan, 2008; Ryan ve Deci, 2002); kendi başarılarına öğrenmeleri desteklenmektedir (Deniz ve Saranlı, 2017). Üstün yetenekli çocukların seçim yapmaları desteklendiğinde, çocukların etkinliklere daha iyi katılım gösterdikleri (Hospel ve Galand, 2016), motive oldukları (Frey ve Fisher, 2010) ve kendi başarılarına önemli kararları alma becerilerinin geliştiği (Gentry ve Owen, 2004) belirtilmektedir. Üstün yetenekli çocukların eğitiminde çocukların seçimini dikkate almanın, çocuklara en uygun öğrenme deneyimi sunmak açısından önemli olduğu belirtilmektedir (Alexander ve Schnick, 2008). Çocuklar seçim yaparak ilgi alanları ile kendilerine sunulan eğitim programı arasında bağlantı kurmakta ve üst düzey başarıya ulaşabilmektedirler (Pereira, Peters ve Gentry, 2010).

Zevk alma, seçim ve ilgi ile ilişkili bir kavramdır (Pereira vd., 2010). Etkinlikler, çocuklar tarafından ilgi alanları doğrultusunda, kendi seçtikleri konu ile ilgili sınırlarını zorlayacak şekilde yapılandırıldığında, çocuklar etkinliklerden zevk almaktadırlar (Cash, 2011). Burada amacın eğlenmek değil, öğrenme etkinliğini çocuklara eğlenceli şekilde sunmak olduğu belirtilmektedir (Pereira vd., 2017). Çocuklara keyif alacakları, eğlenceli etkinlikler sunmak, çocuklara zevk ve memnuniyet vermekte (Gentry ve Gable, 2001), öğrenme performanslarını olumlu yönde etkilemekte

(Pekrun, Goetz, Frenzel, Barchfeld ve Perry, 2011) ve çocukların etkinliklere ilgi duymasını sağlamaktadır (Gentry ve Gable, 2001).

Çocuklara sunulan sınıf içi etkinlikler çocukların ilgi alanları doğrultusunda, seçim yapma fırsatı sunarak, sınırlarını zorlayarak ve süreçten zevk almalarını sağlayarak gerçekleştirildiğinde çocukların öğrenmeye yönelik motivasyonlarının olumlu şekilde etkileneceği sonucuna ulaşılabileceği belirtilmektedir (Pereira vd., 2017). Bu şekilde verilen eğitim, genel eğitim sınıflarında verilen geleneksel eğitimden farklılaşmaktadır. Çocuklara farklılaştırılmış bir eğitim ortamı sunmanın çocuklar için basit ancak etkili bir değişiklik olduğu değerlendirilmektedir. Tüm bunların hem normal gelişim gösteren hem de üstün yetenekli çocukların motivasyonunu ve öğrenme ortamını olumlu yönde etkilediği düşünülmektedir. Çocukların sınıf içi etkinliklere yönelik algıları öğretimin etkililiği hakkında önemli bilgiler sunmaktadır (Pereira vd., 2017). Bu nedenle normal gelişim gösteren ve üstün yetenekli çocukların sınıf içi etkinliklerine yönelik görüşleri incelenmesi gereken bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır.

Türkiye'deki araştırmalar incelendiğinde, üstün yetenekli ve normal gelişen çocukların genel eğitim sınıflarındaki etkinliklere yönelik görüşlerini dört faktörün (ilgi, sınırları zorlama, seçim ve zevk alma) hepsini ele alarak karşılaştıran çalışma olmadığı görülmektedir. Uluslararası araştırmalar incelendiğinde ise üstün yetenekli ve normal gelişen çocukların görüşlerini karşılaştıran (Gentry, Gable ve Springer, 2000), üstün yetenekli çocukların görüşlerini inceleyen (Gentry, Rizza ve Gable, 2001; Gentry ve Gable, 2001; Pereira vd., 2010; Pereira vd., 2017) çalışmaların olduğu görülmektedir. Üstün yetenekli ve normal gelişen çocukların görüşlerinin belirlenmesinin ve karşılaştırılmasının, öğrenme ortamlarında çocukların özelliklerine göre değişiklik yapılabilmesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Tüm bu açıklamalar doğrultusunda, çalışmada ilkökula devam eden üstün yetenekli ve normal gelişim gösteren çocukların sınıf içi etkinliklerine yönelik görüşlerinin belirlenmesi ve karşılaştırılması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Üstün yetenekli ve normal gelişim gösteren çocukların sınıf içi etkinliklere yönelik görüşleri nedir?
2. Üstün yetenekli ve normal gelişim gösteren çocukların sınıf içi etkinliklere yönelik görüşleri arasında farklılık var mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma betimsel nitelikte, tarama modelinde bir çalışmadır. Betimsel çalışmalar, bir durumu/olguyu tanımlar. Tarama modeli, bir olayı/olguyu/durumu kendi koşulları içinde, olduğu gibi betimlemeyi amaçlayan çalışmalardır (Karasar, 2009). Bu çalışmada da üstün yetenekli ve normal

gelişim gösteren çocukların sınıf içi etkinliklere yönelik görüşlerinin düzeyi ve bu çocukların sınıf içi etkinliklere yönelik görüşleri üzerinde farklılık olup olmadığı araştırılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2019-2020 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Afyonkarahisar Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı Bilim Sanat Merkezine ve ilkokullara devam eden 289 çocuk oluşturmaktadır.

Bilim Sanat Merkezinde eğitim görmekte olan 142 üstün yetenekli çocuğa ulaşılmıştır. Birebir oranda 147 normal gelişim gösteren çocuk çalışmaya dâhil edilmiştir. Üstün yetenekli çocukların %50,00'si kız, %50,00'si erkektir. Çocukların %21,13'ü ikinci sınıfa, %35,92'si üçüncü sınıfa, %42,96'sı dördüncü sınıfa devam etmektedir. Çocukların %5,63'ü yedi, %26,76'sı sekiz, %38,73'ü dokuz, %26,06'sı on, %2,82'si ise on bir yaşındadır.

Normal gelişen çocukların %51,02'si kız, %48,98'i erkektir. Çocukların %23,81'i ikinci sınıfa, %37,41'i üçüncü sınıfa, %38,78'i dördüncü sınıfa devam etmektedir. Çocukların %10,88'i yedi, %29,25'i sekiz, %27,21'i dokuz, %31,29'u on ve %1,36'sı on bir yaşındadır.

Veri Toplama Araçları ve Süreci

Sınıf Etkinliklerim Ölçeği (My Class Activities Survey):

Ölçek, çocukların sınıftaki etkinliklere ilgi duyma, zevk alma, sınırları zorlama ve seçim yapabilmelerine yönelik algılarını tespit etmek amacıyla Gentry ve Gable (2001) tarafından geliştirilmiş, Deniz ve Saranlı (2017) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek 32 maddeden ve ilgi duyma, seçim yapabilme, sınırlarını zorlama ve konudan zevk alma olmak üzere toplam dört alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçek beşli likert tipinde ("Hiçbir Zaman" (1) ile "Her Zaman" (5) arasında) tasarlanmıştır. Gentry ve Gable (2001) ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısını İlgi Duyma, 0,89; Sınırları Zorlama, 0,78; Seçim Yapabilme, 0,75; Keyif Alma, 0,92; Deniz ve Saranlı (2017) ise sırasıyla 0,86, 0,82, 0,83 ve 0,90 olarak hesaplamıştır. Bu çalışmada ise sırasıyla 0,82, 0,80, 0,86 ve 0,83 olarak hesaplanmıştır.

Veriler 2019-2020 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Afyonkarahisar Millî Eğitim Müdürlüğünden izin alınarak; Bilim Sanat Merkezine ve ilkokullara devam eden çocuklara uygulanmıştır. Uygulama öncesinde çalışma ve ölçme aracı hakkında çocuklara ve ailelerine bilgi verilmiş, onamları alınmış ve ölçek uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Demografik özelliklerin değerlendirilmesinde yüzde ve frekans dağılımları kullanılmıştır. Çalışma grubundaki çocukların Sınıf Etkinliklerim Ölçeği'nden aldıkları puanları belirlemek amacıyla Kolmogorov-Smirnov normallik testi uygulanmış ve normal dağılım göstermediği tespit edilmiştir.

Gruplar arası farklılık incelenirken ikili gruplar için Mann Whitney U Testi uygulanmıştır. Anlamlılık düzeyi olarak 0,05 olarak kabul edilmiştir (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2011).

Araştırmanın Etik İzinleri

Yapılan bu çalışmada Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimleri Araştırma ve Yayın Etiği Kurulundan onay alınmış ve “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.

Bulgular

İlkokula devam eden üstün yetenekli ve normal gelişim gösteren çocukların sınıf içi etkinliklerine yönelik görüşlerinin belirlenmesi ve karşılaştırılması amacıyla yapılan çalışmanın bulgularına aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 1. Üstün Yetenekli ve Normal Gelişen Çocukların SEÖ’den Aldıkları Puanlar ve Karşılaştırılması

| SEÖ | Gruplar | X-Ss. | E.K.-E.B | U | p |
|-------------------|-----------------|-----------|-----------|-------|-------|
| İlgi | Üstün Yetenekli | 4,02-0,66 | 1,00-5,00 | 9569 | 0,221 |
| | Normal Gelişen | 4,11-0,69 | 1,56-5,00 | | |
| Sınırları zorlama | Üstün Yetenekli | 4,07-0,63 | 1,56-5,00 | 10364 | 0,917 |
| | Normal Gelişen | 4,06-0,73 | 2,11-5,00 | | |
| Seçim | Üstün Yetenekli | 3,59-1,07 | 1,00-5,00 | 9510 | 0,191 |
| | Normal Gelişen | 3,79-0,90 | 1,14-5,00 | | |
| Keyif | Üstün Yetenekli | 4,47-0,63 | 1,57-5,00 | 10207 | 0,742 |
| | Normal Gelişen | 4,37-0,74 | 1,00-5,00 | | |
| Toplam | Üstün Yetenekli | 4,04-0,60 | 1,28-5,00 | 10066 | 0,601 |
| | Normal Gelişen | 4,08-0,61 | 2,50-5,00 | | |

Tablo 1’de üstün yetenekli ve normal gelişim gösteren çocukların Sınıf Etkinliklerim Ölçeği’nin alt boyutlarından ve toplamından aldıkları puanlar incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir ($p>0,05$).

Tablo 2. Üstün Yetenekli ve Normal Gelişim Gösteren Çocukların SEÖ’nün Maddelerinden Aldıkları Puanların Karşılaştırılması

| Maddeler | Gruplar | Ort-ss. | u | p |
|---|-----------------|-----------|--------|---------|
| 2. Sınıfta ilgimi çeken konular üzerinde çalışma fırsatım olur | Üstün Yetenekli | 3,61-1,10 | 8945,0 | 0,029* |
| | Normal Gelişen | 3,86-1,17 | | |
| 4. Sınıfta yaptıklarım bana yeni fikirler verir. | Üstün Yetenekli | 4,09-1,00 | 9026,5 | 0,031* |
| | Normal Gelişen | 4,33-0,91 | | |
| 5. Sınıfta ilgi çekici konular üzerinde çalışırım. | Üstün Yetenekli | 3,49-1,14 | 7991,0 | <0,001* |
| | Normal Gelişen | 3,95-1,07 | | |
| 9. Sınıftaki etkinlikler ilgilerimi keşfetmeme yardımcı olur | Üstün Yetenekli | 3,92-1,03 | 9107,0 | 0,048* |
| | Normal Gelişen | 4,10-1,08 | | |
| 21. Sınıf etkinliklerindeki grup çalışmasında, grup arkadaşlarımı kendim seçebilirim. | Üstün Yetenekli | 3,34-1,45 | 8759,0 | 0,014* |
| | Normal Gelişen | 3,72-1,47 | | |

* $p<0,05$

Tablo 2’de üstün yetenekli ve normal gelişim gösteren çocukların Sınıf Etkinliklerim Ölçeği’nden aldıkları puanlar madde bazında karşılaştırıldığında; 2, 4, 5, 9 ve 21. maddelerde normal gelişim gösteren çocukların lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ($p < 0,05$). Diğer maddelerde ise istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Tartışma ve Sonuç

Öğrenme ortamlarında çocukların motivasyonlarını artırmak, sınıf etkinliklerine katılımlarının artmasının anahtarıdır (Ortiz, 2018). Çocukların öğrenme ortamlarına yönelik motivasyonlarının artmasında, sınıf etkinliklerinin içeriği önem taşımaktadır. Bu nedenle özellikle üstün yetenekli çocukların gelişimlerini destekleyen ve olumlu öğrenme ortamlarının oluşturulmasına etki eden faktörlerin üzerinde durulması gerekmektedir (Brigandi, Weiner, Siegle, Gubbins ve Little, 2018). Çalışmanın sonucunda, üstün yetenekli ve normal gelişim gösteren çocukların sınıf içi etkinliklere yönelik görüşlerinin yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Gentry ve Gable’ye (2001) göre Sınıf Etkinliklerim Ölçeği’nden alınan yüksek puanların çocukların sınıf etkinliklerine yönelik algılarının olumlu olduğunu göstermektedir. Çalışmada çocukların ölçekten aldıkları yüksek puanlar genel eğitim sınıflarını ilgi çekici, zevkli, seçim yapılabilen ve sınırlarını zorlayan ortamlar olarak düşündükleri söylenebilir. Sınıf etkinlikleri çocuklar için ilgi çekici, zevkli, seçim yapmaya müsait ve sınırlarını zorlayıcı şekilde planlandığında çocukların öğrenme ortamından daha fazla verim aldıkları belirtilmektedir (Wright ve Ford, 2017). Bu çalışmadan alınan yüksek puanlar, eğitim ortamının hem üstün yetenekli hem de normal gelişim gösteren çocuklar için verimli ortamlar olduğunu gösterdiği söylenebilir.

Sınıf içi etkinlikleri değerlendiren Pereira vd.’nin (2017) yaptıkları çalışmada 2-8. sınıfa devam eden üstün yetenekli ve normal gelişim gösteren çocukların Sınıf Etkinliklerim Ölçeği’nden aldıkları puanların yapılan bu çalışmaya göre düşük olduğu görülmektedir. Bu durumun çalışma gruplarındaki çocukların katıldıkları eğitim ortamlarının ve sosyo-kültürel durumun farklı olmasından kaynaklandığı düşünülebilir. Eğitim ortamlarında yapılan değişikliklere ilişkin bir başka çalışma incelendiğinde, 3-8. sınıflara devam eden ve cumartesi zenginleştirme programına katılan üstün yetenekli çocukların Sınıf Etkinliklerim Ölçeği’nden aldıkları puanların yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Pereira vd., 2010). Yapılan bu çalışmaya katılan üstün yetenekli çocukların da Pereira vd.’nin (2010) çalışmasında kullanılan programa benzer şekilde BİLSEM tarafından oluşturulan programlara katıldıkları için çocukların puanları benzer şekilde yüksek bulunmuştur. Çünkü üstün yetenekli çocuklar ilgilerini çeken ve zevk aldıkları öğrenme ortamlarında daha iyi motive olmaktadır (Brigandi, Siegle, Weiner, Gubbins ve Little, 2016). Üstün yetenekli çocuklar BİLSEM’de ilgi alanları doğrultusunda sınırlarını zorlayan eğitim aldıkları, bu süreçte seçim yapma fırsatı sunulduğu ve aldıkları eğitimden zevk aldıkları için puanlarının daha yüksek olduğu, sınıf içi

etkinliklere yönelik algılarının olumlu yönde etkilendiği düşünülebilir. Yapılan bu çalışmada normal gelişim gösteren çocukların puanlarının da yüksek olması, öğretim ortamlarında teknolojik araç gereçlerin kullanılması, materyallere ulaşım kolaylığı, eğitimin çocukların bireysel farklılıklarını dikkate alarak gerçekleştirilmesinden kaynaklandığı değerlendirilmektedir.

Üstün yetenekli çocukların birçok alanda normal gelişen akranlarına göre farklı özellikler taşıdığı belirtilmektedir (Roepers ve Silverman, 2009). Bu nedenle üstün yetenekli ve normal gelişim gösteren çocukların genel eğitim sınıflarındaki etkinliklere yönelik görüşleri karşılaştırılmış ve aralarında anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Ölçekten alınan puanlar incelendiğinde, üstün yetenekli ve normal gelişim gösteren çocukların sınıf etkinliklerine yönelik görüşlerinin birbirine yakın olduğu görülmüştür. Çocukların ölçekten aldıkları puanlar madde bazında incelendiğinde ise, ilgi (madde 2, 4, 5), sınırları zorlama (madde 9) ve seçim (madde 21) alt boyutlarındaki bazı maddelerde normal gelişen çocukların lehine anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Üstün yetenekli çocukların maddelerin bir kısmından düşük puan almaları genel eğitim sınıflarında sıkıldıklarına, zevk almadıklarına ve ilgi duymadıklarına ilişkin bir işaret olabileceği değerlendirilmektedir. Üstün yetenekli olan ve olmayan ortaokula devam eden çocuklarla yapılan bir çalışmanın sonucunda, çocukların sınıf etkinliklerine yönelik görüşlerinin birbirine yakın olduğu görülmüş ve seçim alt boyutunda gruplar arası anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir (Gentry vd., 2000). Yang, Gentry ve Choi (2012) 3-6. sınıfa devam eden üstün yetenekli ve normal gelişim gösteren çocukların sınıf etkinliklerine yönelik algılarını inceledikleri çalışmada; üstün yetenekli çocukların, normal gelişim gösterenlere göre ilgi, seçim yapma ve zevk alma alt boyutlarında yüksek; sınırları zorlama alt boyutunda ise farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Sınırları zorlama alt boyutunda farklılık çıkmasının nedenini öğretmenlerin tüm çocuklara aynı zorluk seviyesinde öğrenme ortamı sunmasından kaynaklanabileceğini belirtmişlerdir. Ayrıca üstün yetenekli çocukların sınıfta normal gelişen çocuklara göre yeni konuları daha çok merak ettikleri ve ilgilendikleri sonucuna ulaşmıştır (Davis vd., 2011). Elde edilen bu sonuçların genel eğitim sınıflarında çocuklara sunulan öğrenme ortamları ile ilişkili olduğu söylenebilir. Genel eğitim sınıflarında üstün yetenekli çocuklar için çok az farklılık yapıldığı yapılan araştırmalarda belirtilmiştir (Archambault vd., 1993; Westberg, Archambault, Dobyns ve Salvin, 1993). Bununla birlikte üstün yetenekli çocuklar ilkökul döneminde seçim yapamadıkları, ilgi duymadıkları, zevk almadıkları ve sınırlarını zorlamayan eğitim ortamlarında bulduklarında, kolay ve zahmetsizce başarıya ulaşırlar, zorlu görevlerden kaçarlara, var olan performanslarını gösteremeyebilirler (Reis ve McCoach, 2000). Bu nedenle genel eğitim sınıflarının hem üstün yetenekli çocuklar hem de normal gelişen çocukların potansiyellerini geliştirecekleri, sınıftaki etkinliklere yönelik ilgi, zevk alma ve sınırlarını zorlamaya ilişkin algılarını destekleyecek şekilde yapılandırılmasının önem taşıdığı söylenebilir.

Sınırlılıklar ve Öneriler

Çalışma, Afyonkarahisar ilinde BİLSEM'e ve genel eğitim sınıflarına devam eden çocuklarla sınırlıdır. Bu çalışma farklı illerde öğrenim gören daha fazla sayıda çocuğa uygulanabilir.

Bu çalışma veri toplama aracı olarak "Sınıf Etkinliklerim Ölçeği"nin kullanılması ile sınırlıdır. Çalışma, çocukların sınıf içinde "Sınıf Etkinliklerim Ölçeği"ndeki alt boyutlar doğrultusunda gözlemlenerek ve çocukların öğretmenleri ile görüşme yapılarak nitel çalışmalarla desteklenebilir.

Çalışmada çocukların yüksek puan aldıkları görülmüştür. Bu yüksek puanın oluşmasında etkili olabilecek faktörlere yönelik çalışma planlanabilir.

Üstün yetenekli çocukların bulunduğu sınıflarda sınıf etkinliklerinin daha ilgi çekici olması yönünde sınıf öğretmenleri planlama yapabilir.

Öğretmenlere üstün yetenekli çocuklara yönelik etkinlik planlama konusunda hizmet içi eğitim verilebilir.

Kaynaklar

- Alexander, J. M., & Schnick, A. K. (2008). Motivation. J. A. Plucker, & C. M. Callahan (Ed.), *Critical issues and practices in gifted education* içinde (s. 423–447). Waco, TX: Prufrock Press.
- Archambault, F. X., Westberg, K., Brown, S. B., Hallmark, B. W., Emmons, C. I., & Zhang, W. (1993). *Regular classroom practices with gifted students: Results of a national survey of classroom teachers*. Storrs, CT: National Research Center on the Gifted and Talented.
- Assouline, S. G., Colangelo, N., Ihrig, D., & Forstadt, L. (2006). Attributional choices for academic success and failure by intellectually gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 50(4), 283-294. <https://doi.org/10.1177%2F001698620605000402>
- Bacanlı, H., & Sahinkaya, O. (2011). The adaptation study of academic motivation scale into Turkish. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 12, 562-567. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.02.068>
- Bildiren, A. (2018). The interest issues of gifted children, *World Journal of Education*, 8(1), 17-26. <https://doi.org/10.5430/wje.v8n1p17>
- Brigandi, C. B., Siegle, D., Weiner, J. M., Gubbins, E. J., & Little, C. A. (2016). Gifted secondary school students: The perceived relationship between enrichment and goal valuation. *Journal for the Education of the Gifted*, 39(4), 263-287. <https://doi.org/10.1177%2F0162353216671837>
- Brigandi, C. B., Weiner, J. M., Siegle, D., Gubbins, E. J., & Little, C. A. (2018). Environmental perceptions of gifted secondary school students engaged in an evidence-based enrichment practice. *Gifted Child Quarterly*, 62(3), 289-305. <https://doi.org/10.1177%2F0016986218758441>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Cash, R. (2011). *Advancing differentiation: Thinking and learning skills for the 21st century*. Minneapolis, MN: Free Spirit.
- Csikszentmihalyi, M., Rathunde, K. R., & Whalen, S. (1997). *Talented teenagers: The roots of success and failure*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Davis, G. A., Rimm, S. B., & Siegle, D. (2011). *Education of the gifted and talented* (6th Ed.). New Jersey, NJ: Pearson Education.
- Deci, E., & Ryan, R. (2008). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, 49(3), 17-23. <https://doi/10.1037/0708-5591.49.3.262>
- Deniz, K. Z., & Saranlı, A. G. (2017). Sınıf Etkinliklerim Ölçeği'nin (SEÖ) Türk kültürüne uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 8(2), 169-182. <https://doi/10.21031/epod.291825>
- Ersoy, E., & Başer, N. (2010). Probleme dayalı öğrenme sürecinin öğrenci motivasyonuna etkisi. *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 5(4), 336-358.
- Ertem, H. (2006). *Ortaöğretim öğrencilerinin kimya derslerine yönelik güdülenme tür (içsel ve dışsal) ve düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Frey, N., & Fisher, D. (2010). Motivation requires a meaningful task. *The English Journal*, 100(1), 30-36.
- Gentry, M., & Gable, R. K. (2001). *My Class Activities: A survey instrument to assess students' perceptions of interest, challenge, choice and enjoyment in their classrooms [Instrument]*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Gentry, M., Gable, R. K., & Springer, P. (2000). Gifted and nongifted middle school students: Are their attitudes toward school different as measured by the new affective instrument, My Class Activities...? *Journal for the Education of the Gifted*, 24(1), 74-95. <https://doi.org/10.1177%2F016235320002400104>
- Gentry, M., & Owen, S. V. (2004). Secondary student perceptions of classroom quality: Instrumentation and differences between advanced/honors and nonhonors classes. *The Journal of Secondary Gifted Education*, 16(1), 20-29. <https://doi.org/10.4219%2Fjsge-2004-464>
- Gentry, M., Rizza, M. G., & Gable, R. K. (2001). Gifted students' perceptions of their class activities: Differences among rural, urban, and suburban student attitudes. *Gifted Child Quarterly*, 45, 115-129. <https://doi.org/10.1177%2F001698620104500205>

- Hospel, V., & Galand, B. (2016). Are both classroom autonomy support and structure equally important for students' engagement? A multilevel analysis. *Learning and Instruction, 41*, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2015.09.001>
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar-ilkeler-teknikler*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- McNabb, T. (2003). Motivational issues: Potential to performance. N. Colangelo, & G. A. Davis (Ed.), *Handbook of gifted education* içinde (3rd Ed., s. 417-423). Boston: Allyn & Bacon.
- Molden, D. C., & Dweck, C. S. (2000). Meaning and motivation. C. Sansone, & J. M. Harackiewicz (Ed.), *Intrinsic and extrinsic motivation: The search for optimal motivation and performance* içinde (s. 131-159). San Diego, CA: Academic Press.
- Ortiz, C. J. (2018). *An experimental comparison of student motivation between two computational thinking-based stem activities: vex-based automation and robotics and a quadcopter activity*. (Master of Science), <https://digitalcommons.usu.edu/etd/7193/> sayfasından erişilmiştir.
- Park, S., & Oliver E. (2009). The translation of teachers' understanding of gifted students into instructional strategies for teaching science. *Journal Science Teacher Education, 20*(4), 333-351. <https://doi.org/10.1007/s10972-009-9138-7>
- Pekrun, R., Goetz, T., Frenzel, A. C., Barchfeld, P., & Perry, R. P. (2011). Measuring emotions in students' learning and performance: The Achievement Emotions Questionnaire (AEQ). *Contemporary Educational Psychology, 36*(1), 36-48. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.10.002>
- Pereira, N., Bakhiet, S. F., Gentry, M., Balhmar, T. A., & Hakami, S. M. (2017). Sudanese students' perceptions of their class activities: psychometric properties and measurement invariance of my class activities–Arabic language version. *Journal of Advanced Academics, 28*(2), 141-159. <https://doi.org/10.1177%2F1932202X17701881>
- Pereira, N., Peters, S. J., & Gentry, M. (2010). My Class Activities instrument as used in Saturday enrichment program evaluation. *Journal of Advanced Academics, 21*(4), 568–593. <https://doi.org/10.1177%2F1932202X1002100402>
- Reid, E., & Horváthová, B. (2016). Teacher training programs for gifted education with focus on sustainability. *Journal of Teacher Education for Sustainability, 18*(2), 66-74.
- Reis, S. M., & McCoach, D. B. (2000). The underachievement of gifted students: What do we know and where do we go? *Gifted Child Quarterly, 44*(3), 152-170. <https://doi.org/10.1177%2F001698620004400302>
- Renzulli, J. S. (1994). *Schools for talent development: A comprehensive plan for total school improvement*. Mansfield Center, CT: Creative Learning.

- Renzulli, J. S., Smith, L. H., White, A. J., Callahan, C. M., Hartman, R. K., & Westberg, K. L. (2002). *Scales for rating the behavioral characteristics of superior students* (Rev. ed.). Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Roeper A., & Silverman L. (2009) Giftedness and moral promise. T. Cross, & D. Ambrose (Ed.) *Morality, ethics, and gifted minds*. Boston, MA: Springer. https://doi.org/10.1007/978-0-387-89368-6_19
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2002). An overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective. E. L. Deci, & R. M. Ryan (Ed.), *Handbook of self-determination research* içinde (s. 3-33). Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Sak, U. (2017). *Üstün zekâlılar*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Saranlı, A. G. (2017). Eş zamanlı olmayan gelişimin üstün yetenekli çocuklardaki görünümü üzerine bir örnek olay çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(1), 89-108. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.300060>
- Schiefele, U. (1991). Interests, learning and motivation. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 299-323.
- Siegle, D., Rubenstein, L. D. V., Pollard, E., & Romey, E. (2010). Exploring the relationship of college freshmen honors students' effort and ability attribution, interest, and implicit theory of intelligence with perceived ability. *Gifted Child Quarterly*, 54(2), 92-101. <https://doi.org/10.1177%2F0016986209355975>
- Singh, K., Granville, M., & Dika, S. (2002). Mathematics and science achievement: Effects of motivation, interest, and academic engagement. *The Journal of Educational Research*, 95(6), 323-332. <https://doi.org/10.1080/00220670209596607>
- Webb, J. T., Gore, J. L., Amend, E. R., & DeVries, A. (2007). *A parent's guide to gifted children*. Scottsdale, AZ: Great Potential Press.
- Westberg, K. L., Archambault, F. X., Dobyms, S. M., & Salvin T. J. (1993). *An observational study of instructional and curricular practices used with gifted and talented students in regular classrooms*. Storrs, CT: The National Research Center on the Gifted and Talented.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 68-81. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1015>
- Wright, B. L., & Ford, D. Y. (2017). Untapped potential: Recognition of giftedness in early childhood and what professionals should know about students of color. *Gifted Child Today*, 40(2), 111-116. <https://doi.org/10.1177%2F1076217517690862>

Yang, Y., Gentry, M., & Choi, Y. O. (2012). Gifted students' perceptions of the regular classes and pull-out programs in South Korea. *Journal of Advanced Academics*, 23(3), 270-287. <https://doi.org/10.1177%2F1932202X12451021>

Extended Summary

Motivation is the source of children's success. Motivation is all of the internal and external factors that enable children to acquire a purposeful behavior (Ertem, 2006). It is stated that learning and motivation are related concepts (Bacanlı & Şahinkaya, 2011). Because of that, the learning environment offered to children is highly effective on children's motivations (Gentry & Gable, 2001). Teachers should make some changes to increase the motivation of children. These changes can be listed as enabling children to enjoy class activities, have fun and challenge (Gentry & Gable, 2001). It is said that the changes made to increase motivation are as important for gifted children as normal children (Pereira, Bakhiet, Gentry, Balhmar, & Hakami, 2017). Gifted children are defined as children who perform better in some developmental areas than their peers. They can demonstrate different developmental characteristics according to their peers (Davis, Rimm, & Siegle, 2011). While they demonstrate outstanding ability in some areas of development, they are typical in some areas of development and lower in some areas of development (Saranlı, 2017). In order to support the different developmental characteristics of gifted children in general education classes, it is necessary to present different learning environments, enrich the program, and differentiate methods and techniques (Park & Oliver, 2009; Reid & Horvathova, 2016). In this way, it has been emphasized that the gifted children should be offered programs and their fields of interest, including their interest by challenging and enjoyment in their general education classes (Reid & Horvathova, 2016; Renzulli, 1994; Wright & Ford, 2017). Gifted children make more efforts to learn fields in their interests (Csikszentmihalyi, Rathunde, & Whalen, 1997; Renzulli et al., 2002), so they learn more easily (Singh, Granville, & Dika, 2002). When gifted children are offered the opportunity to choose according to their field of interests, children have control over their own learning. In this way, the inner motivation of the children and their participation in the class increase (Deci & Ryan, 2008; Ryan & Deci, 2002). Associated with the field of interest, the concept of challenge affects the motivation and learning of gifted children. Challenging is the effort of children to go one step further than what they can do. Gifted children try to make higher skills by challenging their abilities and can support their development by challenging their own limits (Assouline, Colangelo, Ihrig, & Forstadt, 2006; McNabb, 2003). When gifted children are supported to make choices, it is stated that children participate better in lessons (Hospel & Galand, 2016), are motivated more (Frey & Fisher, 2010), and their ability to make decisions on their own are increasing (Gentry & Owen, 2004). Another concept associated with choice and interest is enjoyment (Pereira, Peters, & Gentry, 2010). When the activities are structured by children toward the fields of interest, to

challenge their limits on the field they choose, children enjoy the activities (Cash, 2011). It is concluded that when class activities include children's interests and the opportunity to choose, children's motivation to learn will be positively affected and they will challenge their limits and enjoy the process. In conclusion, it was aimed to determine and compare the perceptions of gifted and typical developing children attending primary school about classroom activities in the study. For this purpose, answers were sought to the following questions:

1. What is the level of perceptions of gifted and typical developing children about classroom activities?
2. Is there a statistically significant difference between the perceptions of gifted and typical developing children about classroom activities?

This is a descriptive study designed in a scanning model. The study group of the research consists of 289 children attending Science and Art Centre (BİLSEM) and primary schools affiliated to Afyonkarahisar Provincial Directorate of National Education in the fall semester of the 2019-2020 academic year. My Class Activities Survey was used as the data collection tool. The scale was developed by Gentry and Gable (2001) and adapted to Turkish by Deniz and Saranlı (2017) in order to determine children's perceptions about being interested in, enjoying, challenging and making choices for activities in the classroom. The scale consists of 32 items and four sub-dimensions: interest, choice, challenge and enjoyment. Percentage, frequency and Mann Whitney U Test were used in the analysis of the data.

The scores obtained from the scale were found 3.59-4.47 in gifted children and 3.79-4.11 in typical developing children. When the scores obtained by the gifted and typical developing children from the sub-dimensions and the total of My Class Activities Survey were examined, it was seen that there was no statistically significant difference ($p > .05$). When the scores of gifted and typical developing children received from My Class Activities Survey were compared on the basis of items, it was found that there were statistically significant differences in favor of children with typical development in items 2, 4, 5, 9 and 21 ($p < .05$). There was no statistically significant difference in other items ($p > .05$).

As a result of the study, it was determined that the perceptions of gifted and typical developing children towards class activities were at high level. In this study, the high scores that the children got from the scale, showed that the general education classes were interesting, enjoyable, selectable and challenging their limits. It is considered that this is due to the use of technological equipment in educational environments, the ease of access to materials, and the realization of education taking into account the individual differences of the children. When the scores of the children from the scale were analyzed on the basis of items, it was observed that there was a

significant difference in favor of children who normally developed in the items of interest (item 2, 4, 5), pushing the boundaries (item 9) and choice (item 21). This result is not surprising considering the fact that gifted children are bored in general education classes, do not enjoy themselves, are not interested in the literature. It can be said that it is important to structure the class activities in such a way that both gifted and typical developing children will develop their potential and support their perceptions about interest, enjoyment and pushing the limits for activities in the classroom.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu araştırmada birinci yazar; makalenin giriş, verilerin analizi, tartışma ve sonuç kısımlarına, ikinci yazar; makalenin giriş, verilerin toplanması ve yöntem kısımlarına katkıda bulunmuştur.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmacının araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimleri Araştırma ve Yayın Etiği Kurulunun 11.12.2019 tarih ve 137 sayılı onayı ile yürütülmüştür.

Üniversite Öğrencilerinde Pozitif-Negatif Duygu ve Mükemmeliyetçiliğin Yordayıcısı Olarak Öz Anlayış*

Self Compassion as Predictor of Positive-Negative Affect and Perfectionism in University Students

Ersoy Çarkıt, Süleyman Barbaros Yalçın

Yazar Bilgileri

ÖZ

Ersoy Çarkıt

Arş. Gör., Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışma
carkitersoy@nevsehir.edu.tr

Süleyman Barbaros Yalçın

Doç. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışma
barbarosyalcin@konya.edu.tr

Bu araştırmanın amacı, üniversite öğrencilerinde öz anlayışın pozitif-negatif duyguyu ve mükemmeliyetçiliği yordayıcı rolünü incelemektir. Araştırmanın çalışma grubu, Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesinde öğrenim gören öğrencilerden rastgele seçilen 303 öğrenciden oluşmaktadır. Katılımcıların 248'i (%81.8) kadın, 55'i (%18.2) erkektir. Çalışma grubunun yaş ortalaması 20.51'dir (17-37 yaş arası; Standart sapma: 2.15). Araştırmada 'Öz-Anlayış Ölçeği', 'Pozitif-Negatif Duygu Ölçeği' ve 'Frost Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği' veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Verilerin analizinde yapısal eşitlik modellemesi kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre, öz anlayış mükemmeliyetçiliğin, olumlu ve olumsuz duygunun anlamlı bir yordayıcısıdır. Üniversite öğrencilerinde öz anlayışın artması mükemmeliyetçiliğin ve olumsuz duygunun azalmasını sağlayabilir. Ek olarak, üniversite öğrencilerinde öz anlayışın artması olumlu duygunun da artmasını sağlayabilir. Sonuçlar ilgili literatür çerçevesinde tartışılmış ve önerilere yer verilmiştir.

Makale Bilgileri

ABSTRACT

Anahtar Kelimeler

Öz Anlayış
Mükemmeliyetçilik
Pozitif-Negatif Duygu

Keywords

Self Compassion
Perfectionism
Positive-Negative Affect

The aim of this study is to examine self-compassion as a predictor of positive-negative affect and perfectionism in university students. The relational survey method was administered in this study. The study group of the research consisted of 303 students (248 female / 55 male) who were randomly selected from Necmettin Erbakan University Ahmet Keleşoğlu Faculty of Education. The average age of the study group is 20.51 (from 17 to 37 years range; sd: 2.15). 'Self-Compassion Scale', 'Positive-Negative Affect Scale' and 'Frost Multidimensional Perfectionism Scale' were used in the study. As a result of the structural equation modeling, it is concluded that self-compassion is a significant predictor of positive-negative affect and perfectionism. The results showed that increasing self-compassion in university students might decrease their perfectionism and negative affect. In addition, increasing self-compassion in university students can increase positive affect. The results are discussed in the literature.

Makale Geçmişi

Geliş: 03.03.2020
Düzeltilme: 19.01.2021
Kabul: 20.01.2021

*Bu çalışma, 18-21 Ekim 2017 tarihinde gerçekleştirilen II. Uluslararası Akademik Araştırmalar Kongresi'nde (INES) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Makale Türü

Araştırma

Önerilen Atıf

Çarkıt, E. & Yalçın, S. B. (2021). Üniversite öğrencilerinde pozitif-negatif duygu ve mükemmeliyetçiliğin yordayıcısı olarak öz anlayış. *TEBD*, 19(1), 383-402. <https://doi.org/10.37217/tebd.697249>

Giriş

Belli durumlar karşısında verilen tepkilerde, bilişsel, duygusal ve güdüsel süreçlerde bireyler arası farklılıklar gözlenmektedir. Bu farklılıkların, kişilik özelliklerinden kaynaklandığı söylenebilir. Kişilik özellikleri bireylerin iyi oluşları ile yakından ilişkilidir (Butkovic, Brkovic ve Bratko, 2012; DeNeve ve Cooper, 1998). İnsanların iyi oluşları ile yakından ilişkili olduğu düşünülen mükemmeliyetçi kişilik özelliğinin ise günümüzde yaygınlığı artmıştır (Curran ve Hill, 2019). Çok boyutlu bir kişilik özelliği olan mükemmeliyetçilik (Frost, Marten, Lahart ve Rosenblate, 1990; Hewitt ve Flett, 1991), bireyin kendine katı standartlar belirlemesi, sorunlara neden olmasına rağmen bu standartların peşinden gitmesi ve bu süreçteki performansına dayanarak kendisini aşırı eleştirel bir tutumla değerlendirmesidir (Frost vd., 1990; Frost, Lahart ve Rosenblate, 1991; Shafran, Egan ve Wade, 2010). Mükemmeliyetçiliğin yaygın olarak araştırılan çok boyutlu modellerinden biri Frost vd.'nin (1990) altı boyutlu modelidir: Hata yapma endişesi, davranışlarından şüphe duyma, kişisel standartlar, yüksek ailesel eleştiri algısı, yüksek aile beklentileri algısı ve düzen. Mükemmeliyetçi bireyler, küçük hatalar yapmanın bile standartlarının karşılanmadığı algısı yaratmasından dolayı hata yapma endişesi yaşarlar. Davranışlarından şüphe duyma, mükemmeliyetçi bireylerin performans kaliteleri hakkındaki belirsizliğe işaret eder. Bir işin, tatmin edici bir şekilde, ne zaman tamamlandığı onlar için belirsizdir. Bunların yanı sıra mükemmeliyetçilerin kendi performanslarını değerlendirmeleri ebeveyn beklentileri ve onaylanma ya da onaylanmama varsayımına bağlıdır. Mükemmeliyetçi bireylerin sevgi ve onayın koşullu olduğu aile ortamında büyümesinden dolayı sevgi ve onay görebilmeleri için sürekli artan seviyelerde performans göstermeleri gerektiğine inanırlar. Mükemmeliyetçiler, ebeveynlerinin kendileri için karşılayamayacakları standartlar belirlediğini düşünür. Bu standartlara uyulmaması, ebeveyn kabulünün kaybı ve eleştirisi anlamına gelir. Mükemmeliyetçilerin diğer özelliği ise hassasiyet, düzen ve organizasyona aşırı vurgu yapmalarıdır. Düzen boyutu, standartların belirlenmesi ya da bu standartlara ilişkin performansın nasıl değerlendirildiği ile ilgili olmasa da, bireyin bu standartları karşılama görevini günlük olarak nasıl gerçekleştirdiği ilgilidir (Frost vd., 1990; Frost vd., 1991). Türkiye’de ve yurtdışında yapılan araştırmalarda mükemmeliyetçiliğin bilişsel hatalar ve mantıkdışı inançlarla (Çarkıt, 2016; Çarkıt ve Yalçın, 2018; Dilmaç, Aydoğan, Koruklu ve Deniz, 2009), yalnızlıkla (Arslan, Hamarta, Üre ve Özyeşil, 2010), bipolar bozuklukla (Fletcher vd., 2019) ve yoğun negatif duygularla (Castro, Soares, Pereira ve Macedo, 2017; Dunkley, Zuroff ve Blankstein, 2003; Kobori ve Tanno, 2005; Nejad, Besharat, Haddadi ve Abdolmanafi, 2011) pozitif yönde ilişkili olduğu bulunmuştur. Ayrıca mükemmeliyetçiliğin anksiyete ve depresif semptomları artırdığı (Arslan, Oral ve Karababa, 2018; Levine, Green-Demers, Werner ve Milyavskaya, 2019) ve yaşam doyumunu azalttığı (Karababa, 2018) bulunmuştur. Limburg, Watson, Hagger ve Egan (2017), mükemmeliyetçilik ve obsesif kompulsif bozukluk, kasten kendine

zarar verme, anksiyete bozuklukları, intihar düşünceleri, depresyon, yoğun stres ve yeme bozuklukları gibi psikopatoloji arasındaki ilişkiyi meta analiz yöntemiyle incelemişlerdir. Çoğunluğu kadın ve yaş ortalaması yaklaşık 25 olan 57.200 katılımcıyı içeren 284 çalışma meta analiz kapsamına alınmıştır. Mükemmeliyetçilik ve psikopatoloji arasındaki ilişkide etki büyüklüğü 2.04 olarak hesaplanmıştır (Limburg vd., 2017). Bu araştırma bulgularından hareketle mükemmeliyetçiliğin psikolojik sağlık için bir risk faktörü olduğu söylenebilir. Buna karşın mükemmeliyetçiliğin yaratacağı olumsuz sonuçlar karşısında öz anlayışın koruyucu bir faktör olabileceği düşünülmektedir. Çünkü mükemmeliyetçi kişilik özelliğine sahip bireylerin aksine, kendisine karşı şefkatli olan bireyler, ağır öz yargılama ve öz eleştiri (Neff, 2003a, 2003b; Neff, Hsieh ve Dejitterat, 2005) yapmazlar. Bireylerin kendi kusurlarını kucaklayabilmesi, kendine karşı sevgi dolu, merhametli ve kibar olması mükemmeliyetçiliğin yıkıcı etkilerine karşı tampon görevi görebilir. Öz anlayışlı olmak bireyin kusurlu ve hatalı olduğu için kendini aşırı eleştirmeme eğilimidir (Pommier, Neff ve Tóth-Király, 2020). Bu özellik ise olumsuz mükemmeliyetçiliğe sahip bireylerde eksik olan bir özelliktir (Frost vd., 1990; James, Verplanken ve Rimes, 2015).

Öz anlayış, bireyin acı ve başarısızlık durumlarında öz eleştiri yapmak yerine kendine özenli ve merhametli davranmayı, negatif yaşam olaylarını yaşamın bir unsuru olarak görmeyi, olumsuz duygu ve düşüncelere aşırı odaklanmaktansa mantıklı bir bilinçle farkındalığa sahip olmayı ifade etmektedir (Neff, 2003a). Öz anlayış birbirine zıt olan üçü olumlu üçü olumsuz altı boyuttan oluşmaktadır. Öz şefkate karşı öz yargılama, bireyin kendisine sert, yargılayıcı ve eleştirel olmasından ziyade merhametli, şefkatli ve nazik bir tutum takınmasıdır. Paylaşımların bilincinde olmaya karşı yalıtım ise bireyin deneyimlediği bütün şanssızlık, sıkıntı ve acıları sadece kendisinin yaşadığına inanarak kendini diğer insanlardan ayrı görmek yerine yaşadığı bu olumsuzlukları birçok insanın da bunları deneyimleyebileceğini kabul etmesi demektir. Bilinçli farkındalığa karşı özdeşleşme, bireyin yaşadığı olumsuz olay ve acıları kendisiyle aşırı özdeşleştirmeden farkına varması, bunu yaparken olumsuz durumları yok saymadan ve abartmadan görmektir (Neff, 2003a, 2003b, 2009, 2012, 2016). Türkiye’de ve yurtdışında yapılan araştırmalarda öz anlayış bazı demografik değişkenlere göre incelenmiştir. Akyol (2011) ve Eker (2011) öz anlayışın algılanan sosyo-ekonomik düzeye göre farklılaşmadığını bulmuştur. Bacanlı ve Çarkıt (2020) ise yaptıkları meta analiz çalışmasında öz anlayışın cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediğini bulmuştur. Öz anlayış, üniversite öğrencilerinde depresyon ve kaygı ile negatif; iyi oluş, güvenli bağlanma ve sosyal bağlılıkla pozitif yönde ilişkili (Neff ve McGehee, 2010) bulunmuştur. Öz anlayış, kendini toparlama gücü (Kaygısız ve Traş, 2019; Sünbül ve Güneri, 2019), kişiler arası yapıcı problem çözme (Arslan, 2018), affedicilik (Oral ve Arslan, 2017; Wu, Chi, Zeng, Lin ve Du, 2019), sabır eğilimi (Eliüşük-Bülbül ve Arslan, 2017), insani değerler ve olumlu mizah tarzları (Baş ve Dilmaç, 2019; Dilmaç, Deniz ve Deniz, 2009) ve kayıp

sonrası yas düzeyi ile pozitif yönde (Çağlar ve Taş, 2018) ilişkili bulunmuştur. Bu araştırmalar değerlendirildiğinde öz anlayışın bireylerde istendik özelliklerle yakından ilişkili olduğu görülmektedir. Buna karşın düşük düzeydeki öz anlayış ise depresyon, anksiyete, stres (Brophy, Brähler, Hinz, Schmidt ve Körner, 2020; Deniz ve Sümer, 2010), travmatik çocukluk yaşantıları (İme ve Taş, 2018) ve yüksek öfke (Arslan ve Adıgüzel, 2018) ile ilişkili olarak rapor edilmiştir. Bu araştırma bulgularına dayanarak öz anlayışın duygulanım süreçleriyle yakından ilişkili olduğu söylenebilir.

Duygusal eğilimin çok boyutlu ölçeklendirilme girişimlerinde ilk iki boyut olarak pozitif ve negatif duygulanım ortaya çıkmaktadır (Diener, Larsen, Levine ve Emmons, 1985; Watson, Clark ve Tellegen, 1984). Bu iki boyut, duygusal durumu temsil etse bile, olumlu ve olumsuz duygusal tepkilerde bireysel farklılığa işaret eden özelliklerle ilişkilidir (Tellegen, 1985). Tellegen (1985) pozitif ve negatif duyguyu, ödül ve ceza sinyallerine karşı psikobiyojik ve psikodinamik duyarlılık yapılarına bağlamıştır. Ayrıca hem durum hem de özellik olarak pozitif ve negatif duygu, depresyon ve anksiyetenin başlıca ayırt edici özellikleridir (Tellegen, 1985). Yukarıda bahsedilen teorik açıklamalar ve araştırma bulgularına dayanarak, yüksek düzeyde öz anlayışın insanlarda hevesli, güçlü, ilhamlı, uyanık, ilgili, güçlü, kararlı olmak gibi pozitif duygular (Watson, Clark ve Tellegen, 1988) yaratacağı söylenebilir. Düşük düzeyde öz anlayışın insanlarda mutsuzluk, suçluluk, tedirginlik, asabiyet gibi negatif duygular (Watson vd., 1988) yaratacağı söylenebilir.

Önceki araştırmalara göre, son yıllarda gençlerde olumsuz mükemmeliyetçiliğin daha yaygın hâle geldiği rapor edilmektedir (Curran ve Hill, 2019). Gençlerde mükemmeliyetçiliğin yaygınlığı ve olumsuz sonuçları (bakınız; Arslan vd., 2018; Castro vd., 2017; Limburg vd., 2017) dikkate alındığında gerek mükemmeliyetçiliğin önlenmesi gerekse mükemmeliyetçiliğe müdahale edilerek öznel iyi oluşun sağlanmasında, mükemmeliyetçilikle ilişkili olan kavramların bilinmesi önemli görülmektedir. Ayrıca öznel iyi oluşun sağlanmasında pozitif duygunun fazla, negatif duygunun ise az olması gerekir (Diener, 1984; Myers ve Diener, 1995). Dolayısıyla pozitif-negatif duyguyla ilişkili kavramların da bilinmesi önemlidir. Bu nedenle bu çalışmada üniversite öğrencilerinde öz anlayışın pozitif-negatif duygu ve mükemmeliyetçilik özelliklerini yordayıcı rolünü incelemek amaçlanmıştır. Araştırma sonuçlarının eğitim ortamlarında ve ruh sağlığı hizmeti verilen kurumlarda mükemmeliyetçilik ile baş etmek, mükemmeliyetçiliğin yaygınlığını azaltmak ya da oluşumunu önlemek için geliştirilecek olan bireysel veya grupla müdahale hizmetleri için kılavuz olabileceği, araştırmacı ve uygulayıcılar için doğurguları olacağı düşünülmektedir. Bu araştırma sonuçlarının benzer şekilde bireylerde olumlu duygunun artırılması ve olumsuz duygunun azaltılması için planlanan müdahale çalışmalarına da rehberlik etmesi beklenmektedir. Ayrıca bu araştırma sonuçlarının gelecek çalışmalar için araştırmacılara fikir vereceği ve alandaki bilgi birikimine katkıda bulunacağı söylenebilir.

Yöntem

İlişkisel tarama modeline göre yürütülmüş bu araştırmada üniversite öğrencilerinin pozitif-negatif duyguları, mükemmeliyetçilikleri ve öz anlayışları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. İlişkisel tarama modeli, sadece durumları veya olayları betimlemenin ötesinde olası ilişkileri inceleyerek bir olguyu daha iyi anlamaya ve ön görülerde bulunmaya olanak sağlar (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008). Değişkenler arasındaki yordayıcı ilişkiler Yapısal Eşitlik Modellemesi ile incelenmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesinden seçkisiz olarak belirlenen ve çalışmaya katılma konusunda gönüllü olan 303 (248 kadın - %81.8; 55 erkek - %18.2) üniversite öğrencisinden oluşmaktadır. Çalışma grubunun yaş ortalaması 20.51'dir (Ss= 2.15; 17-37 yaş arası).

Veri Toplama Araçları

Öz Anlayış Ölçeği (ÖZAN):

Orijinali Neff (2003b) tarafından geliştirilen Öz Anlayış Ölçeği, 6 alt ölçek ve 26 maddeden oluşmaktadır. Bu ölçek 5'li likert tipindedir (1: Hemen hemen hiçbir zaman; 5: Hemen hemen her zaman). ÖZAN'ın Türk üniversite öğrencilerine uyarlama çalışmasını Deniz, Kesici ve Sümer (2008) yapmıştır. Orijinalinden farklı olarak Türkçe ÖZAN, tek boyutlu bir yapıda iyi uyum göstermiştir. Ayrıca orijinalinde olan iki madde, madde toplam korelasyonunun düşük olmasından dolayı Türkçe formundan çıkarılmıştır. Türkçe ÖZAN, 24 madde ve tek boyuttan oluşmaktadır. Türkçe ÖZAN'ın iç tutarlılık katsayısı .89; test-tekrar test korelasyon .83 olarak bulunmuştur. ÖZAN'ın ölçüt bağımlı geçerlik çalışması için birlikte uygulanan ölçeklerle korelasyon katsayıları ise orta ve yüksek düzeydedir (Deniz vd., 2008). Bu araştırmada Cronbach Alfa değeri .92 olarak bulunmuştur.

Pozitif-Negatif Duygu Ölçeği (PANAS):

Orijinali Watson vd. (1988) tarafından geliştirilen Pozitif-Negatif Duygu Ölçeği, olumlu ve olumsuz duygulanımı ölçen 10'ar maddelik iki alt ölçekten oluşmaktadır. Ölçek 5'li liker tipindedir (1: Çok az veya hiç; 5: Çok fazla). Pozitif-Negatif Duygu Ölçeği'nin Türkçe uyarlama çalışması Gençöz (2000) tarafından yapılmıştır. Türkçe Pozitif-Negatif Duygu Ölçeği'nin iç tutarlılık katsayısı pozitif duygu alt boyutu için .83, negatif duygu alt boyutu için .86 olarak bulunmuştur. Türkçe Pozitif-Negatif Duygu Ölçeği'nin kararlılık katsayısı ise pozitif duygu alt boyutu için .40, negatif duygu alt boyutu için .54 olarak bulunmuştur. Türkçe Pozitif-Negatif Duygu Ölçeği'nin ölçüt bağımlı geçerliği için birlikte uygulandığı ölçeklerle ilişki katsayısı ise orta ve düşük düzeydedir (Gençöz, 2000). Türkçe

Pozitif-Negatif Duygu Ölçeği'nin iç tutarlılık katsayısı bu araştırmada pozitif duygu alt boyutu için .85, negatif duygu alt boyutu için .83 olarak bulunmuştur.

Frost Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği (FÇBMÖ):

Orijinalini Frost vd.'nin (1990) geliştirdiği FÇBMÖ, 35 madde ve 6 alt ölçekten oluşmaktadır. FÇBMÖ 5'li likert tarzındadır. FÇBMÖ'nün alt ölçekleri, hatalara karşı duyarlılık, yüksek standartlar, ailesel eleştiri, davranışlarından şüphe duyma, aile beklentileri ve düzendir. FÇBMÖ'nün Türkçe uyarlama çalışması Kağan (2011) tarafından yapılmıştır. Türkçe FÇBMÖ, orijinalinde olduğu gibi 35 madde ve 6 alt ölçekten oluşmaktadır. Ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi sonucunda iyi uyum gösterdiği bulunmuştur ($\chi^2/sd = 2.48$, RMSEA = 0.06; CFI = 0.96 ve SRMS= 0.07). Türkçe FÇBMÖ'nün iç tutarlılık katsayısı .64 ile .94 aralığında değişmektedir (Kağan, 2011). Bu araştırmada Türkçe FÇBMÖ'nün iç tutarlılık katsayısı hata yapma endişesi için .80, yüksek kişisel standartlar için .72, aile beklentileri için .81, ailesel eleştiri için .71 yaptığından emin olamama için .68 ve düzen için .95 olarak bulunmuştur.

Kişisel Bilgi Formu:

Katılımcıların yaş ve cinsiyet bilgilerine ilişkin soruları içeren ve araştırmacılar tarafından oluşturulan formdur.

İşlem

Üniversite öğrencilerinin pozitif-negatif duygulanım ve mükemmeliyetçiliklerinde öz anlayışın yordayıcı rolünü incelemek için yapısal eşitlik modellemesinden yararlanılmıştır. Veriler SPSS 26 ve AMOS 24 paket programları kullanılarak analiz edilmiştir.

Tablo 1: Tanılayıcı İstatistik, Cronbach Alfa Değeri ve Değişkenler Arası İlişki

| <i>Değişkenler</i> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
|---------------------------|--------|--------|-------|-------|-------|-------|-------|------|------|
| 1. Öz Anlayış | - | | | | | | | | |
| 2. Pozitif Duygu | .44** | - | | | | | | | |
| 3. Negatif Duygu | -.46** | -.31** | - | | | | | | |
| 4. Hata Yapma Endişesi | -.54** | -.10 | .34** | - | | | | | |
| 5. Kişisel Standartlar | -.04 | .33** | .04 | .46** | - | | | | |
| 6. Aile Beklentileri | -.08 | .16** | .17** | .40** | .43** | - | | | |
| 7. Ailesel Eleştiri | -.26** | -.08 | .26** | .47** | .21** | .49** | - | | |
| 8. Davranışlarından Şüphe | -.44** | -.07 | .30** | .61** | .28** | .34** | .40** | - | |
| 9. Düzen | .17** | .29** | -.11 | -.05 | .29** | .03 | -.11 | 0.05 | - |
| X | 78.45 | 32.87 | 21.26 | 18.48 | 22.40 | 12.55 | 6.97 | 10 | 23 |
| Ss | 16.15 | 7.92 | 7.42 | 5.95 | 5.19 | 4.86 | 3.05 | 3.14 | 5.72 |
| α | .92 | .85 | .83 | .80 | .72 | .81 | .71 | .68 | .95 |
| Çarpıklık | -.22 | -.36 | .83 | .63 | .10 | .35 | 1.16 | .18 | -.65 |
| Basıklık | -.29 | -.43 | .11 | .24 | -.36 | -.56 | 1.03 | -.44 | -.15 |

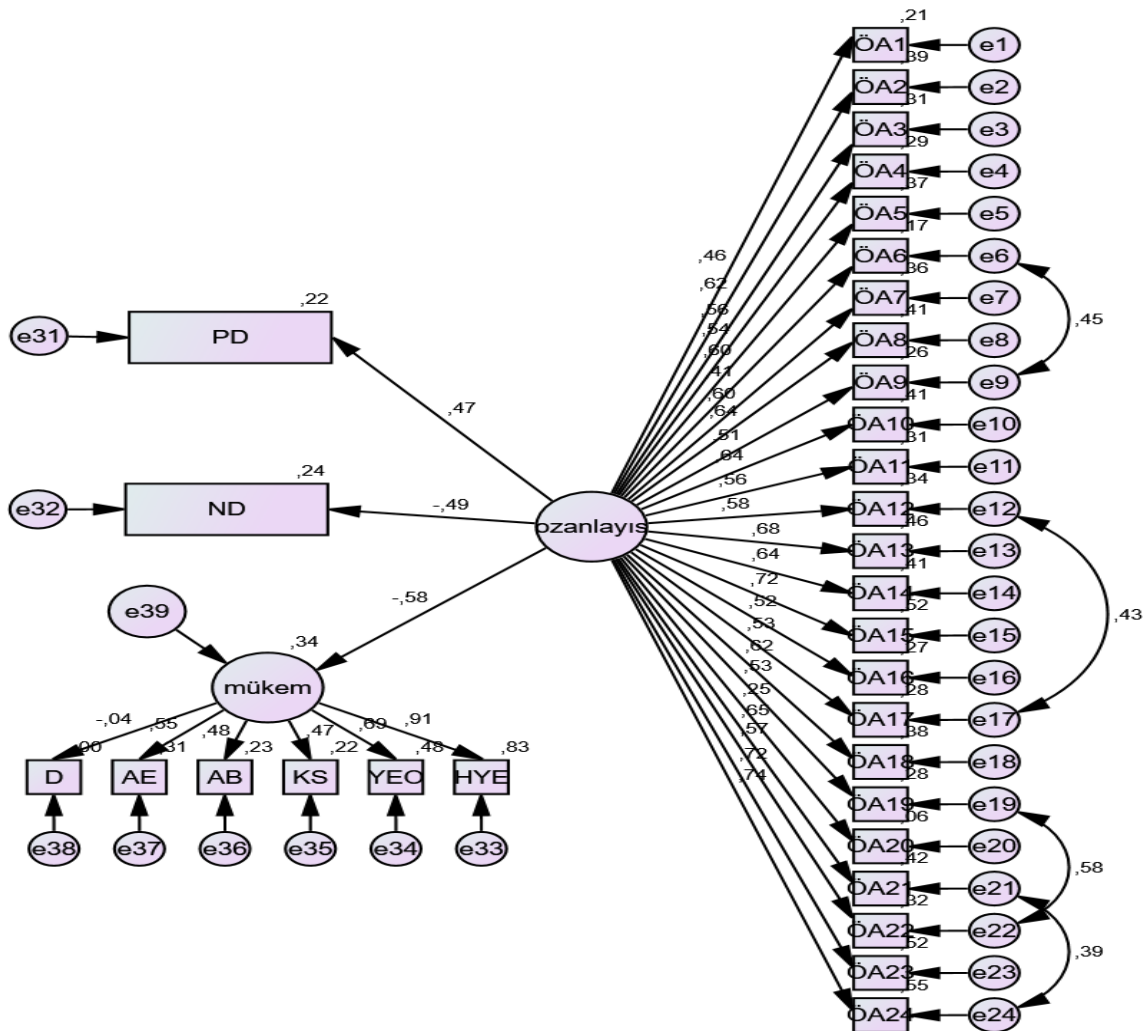
Not: N= 303 **p < .01

Değişkenlere ilişkin veriler uç değerler, normal dağılım ve çoklu doğrusallık bakımından test edilmiştir. Ön analiz sonuçları Tablo 1'de sunulmuştur. Ön analizler sonucunda (Tablo 1) gerekli

varsayımların sağlandığı görülmüştür. Maksimum olabilirlik (Maximum likelihood) istatistiği kullanılarak test edilen model için uyum iyiliği değerleri, Hu ve Bentler'in (1998, 1999) önerdiği ($\chi^2/sd \leq 3$; RMSEA $\leq .06$; SRMR $\leq .08$) sınırlar doğrultusunda değerlendirilmiştir. Araştırmada uç değerler z değerleri hesaplanarak araştırılmıştır. Bu değerlerin ± 3.29 aralığında olmasından dolayı (Tabachnick ve Fidel, 2013) uç değerlerin olmadığı söylenebilir. Tablo 1 incelendiğinde değişkenler arasındaki ilişkilerin çoklu doğrusallığa neden olacak kadar yüksek olmadığı görülmektedir. Ayrıca değişkenlerin çarpıklık ve basıklık değerleri ± 1.5 aralığında (Tabachnick ve Fidel, 2013) olduğu için verilerin normal dağılıma sahip olduğu söylenebilir.

Bulgular

Bu bölümde ön analiz ve yapısal eşitlik modellemesi bulgularına yer verilmiştir. Araştırmada test edilen model aşağıda verilmiştir.



Şekil 1. Öz Anlayışın Mükemmeliyetçilik ve Duyguları Yordamasına İlişkin Test Edilen Model

Şekil 1 ve Tablo 2'de görüldüğü gibi öz anlayış mükemmeliyetçiliğin ($\beta = -.582$, $p = 0.000$), pozitif duygunun ($\beta = .470$, $p = 0.000$) ve negatif duygunun ($\beta = -.485$, $p = 0.000$) anlamlı bir

yordayıcısıdır. Öz anlayış mükemmeliyetçiliğe ilişkin toplam varyansın yaklaşık %34'ünü ($R^2 = .339$, $p = 0.000$), pozitif duygunun %22'sini ($R^2 = .220$, $p = 0.000$) ve negatif duyguya ilişkin varyansın ise yaklaşık %24'ünü ($R^2 = .236$, $p = 0.000$) açıklamaktadır.

Tablo 2. Üniversite Öğrencilerinde Pozitif-Negatif Duygu ve Mükemmeliyetçiliğin Yordayıcısı Olarak Öz Anlayışın Yol Katsayıları

| Yordayıcı | Yordanan | B | S.H. | Beta | t |
|------------|---------------------|--------|------|-------|--------|
| Öz anlayış | → Mükemmeliyetçilik | -3.700 | .425 | -.582 | -8.706 |
| Öz anlayış | → Pozitif Duygu | 4.364 | .552 | .470 | 7.902 |
| Öz anlayış | → Negatif Duygu | -4.228 | .515 | -.485 | -8.208 |

Modele ilişkin uyum iyiliği değerlerinden $\chi^2 = 1107.124$; $p = 0.000$; $df = 459$; $\chi^2/df = 2.41$; $RMSEA = .06$; $SRMR = .07$ değerleri kabul edilir uyuma işaret etmektedir (Hu ve Bentler, 1998, 1999). Öz anlayış; hata yapma endişesini ($d = -.53$), yaptığından emin olamamayı ($d = -.40$), ailesel eleştiriyi ($d = -.32$), aile beklentilerini ($d = -.28$) ve kişisel standartları ($d = -.27$) negatif yönde ve dolaylı olarak; düzeni ($d = .02$) ise pozitif yönde ve dolaylı olarak etkilemektedir. Öz anlayış pozitif duyguyu ($d = .47$) olumlu yönde, negatif duyguyu ($d = -.48$) olumsuz yönde doğrudan etkilemektedir. Cohen'e (1992) göre korelasyon temelli etki büyüklüklerinin yorumlanmasında .10 düşük, .30 orta, .50 ve üzeri güçlü olarak yorumlanmaktadır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada üniversite öğrencilerinde öz anlayışın pozitif-negatif duygu ve mükemmeliyetçilik özelliklerini yordayıcı rolünü incelemek amaçlanmıştır. Araştırma bulguları öz anlayışın mükemmeliyetçilik, pozitif ve negatif duygu için önemli bir yordayıcı olduğunu göstermiştir.

Araştırma bulgularına göre üniversite öğrencilerinde öz anlayış, pozitif duyguyu olumlu ve negatif duyguyu olumsuz yönde anlamlı şekilde yordamaktadır. Bu bulgudan hareketle üniversite öğrencilerinin, olumsuz durumlar karşısında öz yargılama olmadan kendilerine özenli olmalarının, olumsuzlukları hayatın bir parçası olarak görmelerinin, bilinçli farkındalığa sahip olmalarının sevinç, mutluluk, coşku, heyecan, gurur, güven gibi olumlu duyguları arttıracığı; kaygı, üzüntü, korku, incinmişlik, kızgınlık gibi olumsuz duyguları azalacağı söylenebilir. Birçok çalışmada öz anlayışın; pozitif duygu, yaşam doyumu, umut, iyi oluş, mutluluk, iyimserlik gibi olumlu durumları güçlendirdiği ve bu durumlarla pozitif yönde ilişkili olduğu bulurken; öz anlayışın negatif duygu, anksiyete, depresyon, stres gibi olumsuz durumları azalttığı ve bu durumlarla ters yönde ilişkili olduğu bulunmuştur (Deniz, Arslan, Özyeşil ve İzmirli, 2012; Deniz vd., 2008; Deniz ve Sümer, 2010; Kriger, Hermann, Zimmermann ve Holtforth, 2015; Leary, Tate, Adams, Allen ve Hancock, 2007; Neff, 2003b; Neff, Rude ve Kirkpatrick, 2007; Neff ve Vonk, 2009; Öveç, 2007; Trompetter, de Kleine ve Bohlmeijer, 2017; Yang, Zhang ve Kou, 2016). Araştırma bulguları ile paralel olarak Neff (2003b) Öz

Anlayış Ölçeği'ni geliştirme çalışmasında öz anlayışın, öz-eleştiri ile negatif yönde, sosyal bağlantı ile pozitif yönde ilişkili olduğunu rapor etmiştir. Buna ilaveten psikolojik sağlık için öz anlayışın önemli bir yordayıcı olduğu rapor edilmiştir. Deniz vd. (2012), üniversite öğrencileri üzerinde yaptıkları çalışmada öz anlayışı, pozitif duygu ve yaşam memnuniyeti ile olumlu, negatif duygu ile olumsuz yönde anlamlı bir ilişki tespit etmişlerdir. Leary vd. (2007), yüksek öz anlayış düzeyine sahip bireylerin yaşadıkları istenmeyen yaşam olaylarını anlatırken daha az negatif duygu gösterdikleri ve çevreden soyutlanmadan bu durumların üstesinden geldiklerini bildirmişlerdir. Neff ve Lamb (2009), öz anlayış; özellikle iyi oluş ve sağlığın çekirdek yapılarıyla ilgilidir. Öz anlayış, kaygı ve depresyonu azaltırken mutluluğu ve benlik saygısını geliştiren duygu düzenleme stratejisidir (Neff, 2003b; Neff vd., 2007). Bunu da negatif duygu ve düşünceleri öz kabule dönüştürerek yapmaktadır (Gilbert ve Procter, 2006; Neff, Kirkpatrick ve Rude, 2006). Öz anlayışla ilgili değişkenler dikkate alındığında; öz anlayış düzeyi yüksek olan bireylerin daha çok pozitif duygular yaşarken negatif duyguları daha az yaşadığı, yaşamdan daha çok doyum elde ettiği; anksiyete, stres ve depresyonlarının daha az olduğu; iyimserlik, umut ve iyi oluşlarının daha fazla olduğu söylenebilir. Önceki çalışmalar incelendiğinde; üniversite öğrencilerinin olumsuz durumlar karşısında öz yargılama olmadan kendine özenli olmalarının, olumsuzlukları hayatın bir parçası olarak görmelerinin, mantıklı bir bilinçle farkındalığa sahip olmalarının onların sevinç, mutluluk, coşku, heyecan, gurur, güven gibi olumlu duygularını arttıracığı; kaygı, üzüntü, korku, incinmişlik, kızgınlık gibi olumsuz duygularını azalacağı sonucunu destekler nitelikte olduğu söylenebilir.

Araştırma bulgularına göre, üniversite öğrencilerinin mükemmeliyetçilik özelliklerini öz anlayış negatif yönde anlamlı bir şekilde yordamaktadır. Bu bulguya göre, üniversite öğrencilerinin kendilerini yargılamak yerine kendine karşı sıcak ve anlayışlı olmalarının, yapılan hatalar karşısında kendini izole ederek sadece kendisi yapıyormuş gibi davranmak yerine bu durumu herkesin yaşayabileceği bir durum olarak görmelerinin, olumsuz duygu ve düşünceleri bastırmak yerine olduğu gibi kabul etmelerinin; daha az mükemmeliyetçi eğilimler göstermelerini sağlayacağı söylenebilir. Araştırma bulguları, öz anlayışın uyumsuz mükemmeliyetçilikle (Barnett ve Sharp, 2016; Chang, Pua ve Ng, 2019; Ferrari, Yap, Scott, Einstein ve Ciarrochi, 2018; Fletcher, vd., 2019; Fong ve Cai, 2019; Linnett ve Kibowski, 2020; Mehr ve Adams, 2016; Stoeber, Lalova ve Lumley, 2020; Yeshua, Zohar ve Berkovich, 2019), özel eleştirel mükemmeliyetçilikle (Richardson, Trusty ve George, 2020), nörotik mükemmeliyetçilik ve öz eleştiriyle (Neff, 2003b), ailesel eleştiriyle (Potter, Yar, Francis ve Schuster, 2014), kendine, başkalarına ve sosyal düzene yönelik mükemmeliyetçilikle (Hiçdurmaz ve Aydın, 2017) ve yüksek standartlar şemasıyla (Thimm, 2017) negatif yönde ilişkili olduğunu bulan araştırma sonuçlarını desteklemektedir. Otrar ve Bükköse-Tezcan (2015) öz yargılama, soyutlama, aşırı özdeşleşme düzeyleri ile kendine, başkalarına ve sosyal düzene yönelik mükemmeliyetçilik

arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulmuştur. Linnett ve Kibowski (2018), hata yapma endişesi ve gerçek başarılar ile yüksek beklentiler arasındaki algılanan tutarsızlıkla ifade edilen mükemmeliyetçiliğin olumsuz boyutlarını öz anlayış ile negatif yönde ilişkili bulmuştur. Çalışma bulgularından hareketle yüksek düzeyde öz anlayışın mükemmeliyetçiliğin olumsuz doğasıyla ters yönde ilişkili olduğu söylenebilir. Bu araştırmanın bulguları öz anlayış ve mükemmeliyetçiliğin ilişkisini inceleyen önceki araştırma bulgularını desteklemektedir. Mükemmeliyetçilik; gerçekçi olmayan standartlar belirleme, sorunlara neden olmasına rağmen bu standartlara ulaşmak için aşırı gayret ve öz eleştirel bir tutum sergileme (Shafran vd., 2010) ile karakterize edilebilir. Öz eleştiriye, gerçekçi olmayan yüksek standartlar belirlemek ve eksiklikler için kendini aşırı yargulayarak suçlamak şeklinde tanımlayacak olursak; öz eleştirinin mükemmeliyetçilikle yakından ilişkili olabileceği söylenebilir (Brown, 2011). Yüksek düzeyde öz anlayışa sahip olan birey problemlerini, zayıflıklarını, eksikliklerini görür ve buna rağmen kendini eleştirmek ve kendisine katı bir tutum sergilemek yerine, şefkat ve merhametle yaklaşır. Böylece öz anlayış, olumsuz yaşam olaylarına karşı tampon görevi görebilir ve işler yolunda gitmediğinde bireyin pozitif duygular geliştirmesini sağlayabilir (Leary vd., 2007). Bu çalışmalardan hareketle mükemmeliyetçiliğin olumsuz doğasına sahip bireylerin öz anlayış düzeylerinin düşük olduğu ve yüksek öz anlayış düzeyinin mükemmeliyetçilik için bir antidot olabileceği söylenebilir. Diğer bir deyişle öz anlayış eksikliği mükemmeliyetçiliğin uyumsuz doğasını besleyebilir ve negatif duyguların gelişmesine neden olabilir. Özetle konu ile ilgili yapılan önceki çalışmaların ve kavramsal çerçevenin; üniversite öğrencilerinin kendilerini yargulamak yerine kendine karşı sıcak ve anlayışlı olmalarının, yapılan hatalar karşısında kendini izole ederek sadece kendisi hata yapıyormuş gibi davranmak yerine bu durumu herkesin yaşayabileceği bir durum olarak görmelerinin, olumsuz duygu ve düşünceleri bastırmak yerine olduğu gibi kabul etmelerinin; mükemmeliyetçi özellikler ile ters yönde ilişki olduğu bulgusunu destekler nitelikte olduğu söylenebilir.

Bu araştırmada dikkate alınması gereken birtakım sınırlılıklar bulunmaktadır. İlk olarak bu araştırmanın verileri Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesinin farklı bölümlerinde öğrenim görmekte olan öğrencilerden toplanmıştır. Gelecek araştırmalarda farklı üniversite ve fakültelerde öğrenim görmekte olan öğrenciler ve daha geniş bir çalışma grubu üzerinde bu araştırmanın tekrarlanması önerilmektedir. Öz anlayışı artırmaya yönelik müdahale programları hazırlanarak mükemmeliyetçiliğin ve negatif duyguların azaltılmasına yönelik çalışmalar yapılabilir.

Kaynaklar

Akyol, Ü. (2011). *Ergenlerde iletişim becerilerinin yordayıcıları olarak öz-duyarlık ve mizah tarzları*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

- Arslan, C. (2018). Interpersonal problem solving, self-compassion and personality traits in university students. *Educational Research and Reviews* 11(7), 474-481. doi: [10.5897/ERR2015.2605](https://doi.org/10.5897/ERR2015.2605)
- Arslan, C., & Adıgüzel, G. (2018). Investigation of university students' aggression levels in terms of empathic tendency, self-compassion and emotional expression. *European Journal of Education Studies*, 5(4), 46-53. doi: [10.5281/zenodo.1461079](https://doi.org/10.5281/zenodo.1461079)
- Arslan, C., Hamarta, E., Üre, Ö., & Özyeşil, Z. (2010). An investigation of loneliness and perfectionism in university students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 814-818. doi: [10.1016/j.sbspro.2010.03.109](https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.109)
- Arslan, C., Oral, T., & Karababa, A. (2018). Examination of secondary school students' hope levels in terms of anxiety, depression and perfectionism. *Education and Science*, 43(194), 101-110. doi: [10.15390/EB.2018.6592](https://doi.org/10.15390/EB.2018.6592)
- Bacanlı, F., & Çarkıt, E. (2020). Öz şefkatin cinsiyete göre incelenmesi: Meta analiz çalışması. *Ege Eğitim Dergisi*, 21(2), 1-15. doi: [10.12984/eggefd.648331](https://doi.org/10.12984/eggefd.648331)
- Barnett, M. D., & Sharp, K. J. (2016). Maladaptive perfectionism, body image satisfaction, and disordered eating behaviors among US college women: The mediating role of self-compassion. *Personality and Individual Differences*, 99, 225-234. doi: [10.1016/j.paid.2016.05.004](https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.05.004)
- Baş, Z., & Dilmaç, B. (2019). Predictive relationship between values, self-compassion and humor styles of adolescents. *Research on Education and Psychology (REP)*, 3(2), 80-90.
- Brophy, K., Brähler, E., Hinz, A., Schmidt, S., & Körner, A. (2020). The role of self-compassion in the relationship between attachment, depression, and quality of life. *Journal of Affective Disorders*, 260, 45-52. doi: [10.1016/j.jad.2019.08.066](https://doi.org/10.1016/j.jad.2019.08.066)
- Brown, B. (2011). *Mükemmel olmamanın hediyeleri* (I. Ölmez, Çev.). İstanbul: Butik Yayıncılık.
- Butkovic, A., Brkovic, I., & Bratko, D. (2012). Predicting well-being from personality in adolescents and older adults. *Journal of Happiness Studies*, 13(3), 455-467. doi: [10.1007/s10902-011-9273-7](https://doi.org/10.1007/s10902-011-9273-7)
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Castro, J., Soares, M., J., Pereira, A., T., & Macedo, A. (2017). Perfectionism and negative/positive affect associations: The role of cognitive emotion regulation and perceived distress/coping. *Trends in Psychiatry and Psychotherapy*, 39(2), 77-87. doi: [10.1590/2237-6089-2016-0042](https://doi.org/10.1590/2237-6089-2016-0042)
- Chang, D., Pua, X. C., & Ng, S. S. L. (2019). *Relationship between self-compassion, perfectionism, and body image satisfaction among university students in Malaysia*. A Research Project Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Bachelor of Social Science (Hons) Psychology, Faculty of Arts and Social Science, Universiti Tunku Abdul Rahman.

- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112(1), 155-159. doi: [10.1037//0033-2909.112.1.155](https://doi.org/10.1037//0033-2909.112.1.155)
- Curran, T., & Hill, A. P. (2019). Perfectionism is increasing over time: A meta-analysis of birth cohort differences from 1989 to 2016. *Psychological Bulletin*, 145(4), 410-429. doi: [10.1037/bul0000138](https://doi.org/10.1037/bul0000138)
- Çağlar, A., & Taş, B. (2018). The analysis of the relationship between bereavement degrees of adolescents who have lost their parents and their self-compassion. *Research on Education and Psychology (REP)*, 2(2), 144-155.
- Çarkıt, E. (2016). *Üniversite öğrencilerinin düşünce hataları ve duygular ifade etmelerinin mükemmeliyetçilik tutumlarını yordaması*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Çarkıt, E., & Yalçın, S. B. (2018). Üniversite öğrencilerinin düşünce hataları ve duygularını ifade etmelerinin mükemmeliyetçilik tutumlarını yordaması. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(1), 195-210. doi: [10.19126/suje.367429](https://doi.org/10.19126/suje.367429)
- DeNeve, K. M., & Cooper, H. (1998). The happy personality: A meta-analysis of 137 personality traits and subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 124, 197-229. doi: [10.1037/0033-2909.124.2.197](https://doi.org/10.1037/0033-2909.124.2.197)
- Deniz, M. E., Arslan, C., Özyeşil, Z., & İzmirli, M. (2012). Öz anlayış, yaşam doyumu, pozitif ve negatif duygu: Türk ve diğer ülke üniversite öğrencileri arasında bir karşılaştırma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*(23), 428-446.
- Deniz, M. E., Kesici Ş., & Sümer A. S. (2008). The validity and reliability study of the turkish version of Self Compassion Scale. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 36(9), 1151-1160. doi: [10.2224/sbp.2008.36.9.1151](https://doi.org/10.2224/sbp.2008.36.9.1151)
- Deniz, M. E., & Sümer, A. S. (2010). Farklı öz-anlayış düzeylerine sahip üniversite öğrencilerinde depresyon, anksiyete ve stresin değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 35(158), 115-127.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95, 542-75.
- Diener, E., Larsen, R. J., Levine, S., & Emmons, R. A. (1985). Intensity and frequency: Dimensions underlying positive and negative affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48, 1253-1265. doi: [10.1037//0022-3514.48.5.1253](https://doi.org/10.1037//0022-3514.48.5.1253)
- Dilmaç, B., Aydoğan, D., Koruklu, N., & Deniz, M. E. (2009). İlköğretim öğrencilerinin mükemmeliyetçilik özelliklerinin mantık dışı inançlarla açıklanabilirliği. *İlköğretim Online*, 8(3), 720-728.
- Dilmaç, B., Deniz, M., & Deniz, M. E. (2009). Üniversite öğrencilerinin öz-anlayışları ile değer tercihlerinin incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7(18), 9-24.

- Dunkley, D. M., Zuroff, D. C., & Blankstein, K. R. (2003). Self-critical perfectionism and daily affect: dispositional and situational influences on stress and coping. *Journal of Personality and Social Psychology, 84*, 234-52. doi: [10.1037/0022-3514.84.1.234](https://doi.org/10.1037/0022-3514.84.1.234)
- Eker, H. (2011). *Üniversite öğrencilerinin öz-duyarlık ve duyarlı sevgi düzeylerinin ebeveyn tutumları açısından tutumları açısından incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Eliüşük-Bülbül, A., & Arslan, C. (2017). Investigation of patience tendency levels in terms of self-determination, self-compassion and personality features. *Universal Journal of Educational Research 5*(9), 1632-1645. doi: [10.13189/ujer.2017.050921](https://doi.org/10.13189/ujer.2017.050921)
- Ferrari, M., Yap, K., Scott, N., Einstein, D. A., & Ciarrochi, J. (2018). Self-compassion moderates the perfectionism and depression link in both adolescence and adulthood. *PloS One, 13*(2), e0192022. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0192022>
- Fletcher, K., Yang, Y., Johnson, S. L., Berk, M., Perich, T., Cotton, S., ..., & Murray, G. (2019). Buffering against maladaptive perfectionism in bipolar disorder: The role of self-compassion. *Journal of Affective Disorders, 250*, 132-139. doi: [10.1016/j.jad.2019.03.003](https://doi.org/10.1016/j.jad.2019.03.003)
- Fong, R. W., & Cai, Y. (2019). Perfectionism, self-compassion and test-related hope in Chinese primary school students. *The Asia-Pacific Education Researcher, 28*(4), 293-302.
- Frost, R. O., Lahart, C. M., & Rosenblate, R. (1991). The development of perfectionism: A study of daughters and their parents. *Cognitive Therapy and Research, 15*(6), 469-489.
- Frost, R. O., Marten, P., Lahart, C., & Rosenblate, R. (1990). The dimensions of perfectionism. *Cognitive Therapy and Research, 14*, 449-468.
- Gençöz, T. (2000). Pozitif ve Negatif Duygu Ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Psikoloji Dergisi, 15*(46), 19-26.
- Gilbert, P., & Procter, S. (2006). Compassionate mind training for people with high shame and self-criticism: Overview and pilot study of a group Nyanaponika Therapy approach. *Clinical Psychology & PsychoNyanaponika Therapy, 13*(6), 353-379. doi: [10.1002/cpp.507](https://doi.org/10.1002/cpp.507)
- Hewitt, P. L., & Flett, G. L. (1991). Perfectionism in the self and social contexts: Conceptualization, assessment, and association with psychopathology. *Journal of Personality and Social Psychology, 60*, 456-470. doi: [10.1037/0022-3514.60.3.456](https://doi.org/10.1037/0022-3514.60.3.456)
- Hiçdurmaz, D., & Aydın, A. (2017). The relationship between nursing students' self-compassion and multidimensional perfectionism levels and the factors that influence them. *Journal of Psychiatric Nursing, 8*(2), 86-94.
- Hu, L., & Bentler, P. M. (1998). Fit indices in covariance structure modeling: Sensitivity to

- underparameterized model misspecification. *Psychological Methods*, 3(4), 424-453. doi: [10.1037/1082-989X.3.4.424](https://doi.org/10.1037/1082-989X.3.4.424)
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55. doi: [10.1080/10705519909540118](https://doi.org/10.1080/10705519909540118)
- İme, Y., & Taş, B. (2018). The investigation of relationships between childhood traumatic events and self-compassion among adolescents. *Research on Education and Psychology (REP)*, 2(2), 136-143.
- James, K., Verplanken, B., & Rimes, K. A. (2015). Self-criticism as a mediator in the relationship between unhealthy perfectionism and distress. *Personality and Individual Differences*, 79, 123-128. doi: [10.1016/j.paid.2015.01.030](https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.01.030)
- Kağan, M. (2011). Psychometric properties of the Turkish version of the Frost Multidimensional Perfectionism Scale. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 12(3), 192-197.
- Karababa, A. (2018). The relationship between adaptive-maladaptive perfectionism and life satisfaction among secondary school students. *Research on Education and Psychology (REP)*, 2(2), 166-175.
- Kaygısız, F., & Traş, Z. (2019). A review on adolescents' resilience in terms of submissive behaviors and self-compassion. *Research on Education and Psychology (REP)*, 3(2), 127-141.
- Kobori, O., & Tanno, Y. (2005). Self-oriented perfectionism and its relationship to positive and negative affect: The mediation of positive and negative perfectionism cognitions. *Cognitive Therapy and Research*, 29(5), 555-567. doi: [10.1007/s10608-005-2835-4](https://doi.org/10.1007/s10608-005-2835-4)
- Krieger, T., Hermann, H., Zimmermann, J., & Holtforth, M., G. (2015). Associations of self-compassion and global self-esteem with positive and negative affect and stress reactivity in daily life: Findings from a smart phone study. *Personality and Individual Differences*, 87, 288-292. doi: [10.1016/j.paid.2015.08.009](https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.08.009)
- Leary, M. R., Tate, E. B., Adams, C. E., Allen, A. B., & Hancock, J. (2007). Self-compassion and reactions to unpleasant self-relevant events: The implications of treating oneself kindly. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92, 887-904. doi: [10.1037/0022-3514.92.5.887](https://doi.org/10.1037/0022-3514.92.5.887)
- Levine, S. L., Green-Demers, I., Werner, K. M., & Milyavskaya, M. (2019). Perfectionism in adolescents: Self-critical perfectionism as a predictor of depressive symptoms across the school year. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 38(1), 70-86. doi: [10.1521/jscp.2019.38.1.70](https://doi.org/10.1521/jscp.2019.38.1.70)

- Limburg, K., Watson, H. J., Hagger, M. S., & Egan, S. J. (2017). The relationship between perfectionism and psychopathology: A meta-analysis. *Journal of Clinical Psychology, 73*(10), 1301-1326. doi: [10.1002/jclp.22435](https://doi.org/10.1002/jclp.22435)
- Linnett, R. J., & Kibowski, F. (2018, July 5). A closer look at multidimensional perfectionism and multidimensional self-compassion. <https://doi.org/10.31234/osf.io/bcu37>
- Linnett, R. J., & Kibowski, F. (2020). A multidimensional approach to perfectionism and self-compassion. *Self and Identity, 19*(7), 757-783. doi: [10.1080/15298868.2019.1669695](https://doi.org/10.1080/15298868.2019.1669695)
- Mehr, K. E., & Adams, A. C. (2016). Self-compassion as a mediator of maladaptive perfectionism and depressive symptoms in college students. *Journal of College Student Psychotherapy, 30*(2), 132-145. doi: [10.1080/87568225.2016.1140991](https://doi.org/10.1080/87568225.2016.1140991)
- Myers, D. G., & Diener, E. (1995). Who is happy? *Psychological Science, 6*(1), 10-17. doi: [10.1111/j.1467-9280.1995.tb00298.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.1995.tb00298.x)
- Neff, K. D. (2003a). Self-compassion: An alternative conceptualization of a healthy attitude toward oneself. *Self and Identity, 2*(2), 85-101. doi: [10.1080/15298860390129863](https://doi.org/10.1080/15298860390129863)
- Neff, K. D. (2003b). The development and validation of a scale to measure self-compassion. *Self and Identity, 2*(3), 223-250. doi: [10.1080/15298860390209035](https://doi.org/10.1080/15298860390209035)
- Neff, K. D. (2009). The role of self-compassion in development: A healthier way to relate to oneself. *Human Development, 52*, 211-214. doi: [10.1159/000215071](https://doi.org/10.1159/000215071)
- Neff, K. D. (2012). The science of self-compassion. C. Germer, & R. Siegel (Eds.), *Compassion and Wisdom in Psychotherapy* içinde (s. 79-92). New York: Guilford Press.
- Neff, K. D. (2016). The Self-Compassion Scale is a valid and theoretically coherent measure of self-compassion. *Mindfulness, 7*(1), 264-274. doi: [10.1007/s12671-015-0479-3](https://doi.org/10.1007/s12671-015-0479-3)
- Neff, K. D., Hsieh, Y., & Dejitterat, K. (2005). Self-compassion, achievement goals, and coping with academic failure. *Self and Identity, 4*(3), 263-287. doi: [10.1080/13576500444000317](https://doi.org/10.1080/13576500444000317)
- Neff, K. D., Kirkpatrick, K. L., & Rude, S. S. (2006). Self-compassion and adaptive psychological functioning. *Journal of Research in Personality, 41*, 139-154. doi: [10.1016/j.jrp.2006.03.004](https://doi.org/10.1016/j.jrp.2006.03.004)
- Neff, K. D., & Lamb, L. M. (2009). Self-compassion. S. Lopez (Ed.), *The encyclopedia of positive psychology* içinde (s. 864-867). Oxford: Blackwell Publishing.
- Neff, K. D., & McGehee, P. (2010). Self-compassion and psychological resilience among adolescents and young adults. *Self and Identity, 9*, 222-240. doi: [10.1080/15298860902979307](https://doi.org/10.1080/15298860902979307)
- Neff, K. D., Rude, S. S., & Kirkpatrick, K. L. (2007). An examination of self-compassion in relation to positive psychological functioning and personality traits. *Journal of Research in Personality, 41*(4), 908-916. doi: [10.1016/j.jrp.2006.08.002](https://doi.org/10.1016/j.jrp.2006.08.002)

- Neff, K. D., & Vonk, R. (2009). Self-compassion versus global self-esteem: Two different ways of relating to oneself. *Journal of Personality*, 77, 23-50. doi: [10.1111/j.1467-6494.2008.00537.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2008.00537.x)
- Nejad, E. M. H., Besharat, M. A., Haddadi, P., & Abdolmanafi, A. (2011). Mediation effects of positive and negative affects on the relationship between perfectionism and physical health. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 30, 176 -181. doi: [10.1016/j.sbspro.2011.10.035](https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.10.035)
- Oral, T., & Arslan, C. (2017). The investigation of university students' forgiveness levels in terms of self-compassion, rumination and personality traits. *Universal Journal of Educational Research*, 5(9), 1447-1456. doi: [10.13189/ujer.2017.050902](https://doi.org/10.13189/ujer.2017.050902)
- Otrar, M., & Bükköse-Tezcan, H. (2015). Rehberlik ve psikolojik danışma öğrencilerinin öz duyarlıkları ile mükemmeliyetçilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(3), 163-172.
- Öveç, Ü. (2007). Öz duyarlık ile öz bilinç, depresyon, anksiyete ve stres arasındaki ilişkilerin yapısal eşitlik modeliyle incelenmesi. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Pommier, E., Neff, K. D., & Tóth-Király, I. (2020). The development and validation of the Compassion Scale. *Assessment*, 27(1), 21-39. doi: [10.1177/1073191119874108](https://doi.org/10.1177/1073191119874108)
- Potter, R., Yar, K., Francis, A. J., & Schuster, S. (2014). Self-compassion mediates the relationship between parental criticism and social anxiety. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 14(1), 33-43.
- Richardson, C. M., Trusty, W. T., & George, K. A. (2020). Trainee wellness: self-critical perfectionism, self-compassion, depression, and burnout among doctoral trainees in psychology. *Counselling Psychology Quarterly*, 33(2), 187-198. doi: [10.1080/09515070.2018.1509839](https://doi.org/10.1080/09515070.2018.1509839)
- Shafran, R., Egan, S., & Wade, T. (2010). *Overcoming perfectionism*. Londra: Constable and Robinson.
- Stoeber, J., Lalova, A. V., & Lumley, E. J. (2020). Perfectionism, (self-) compassion, and subjective well-being: A mediation model. *Personality and Individual Differences*. doi: [10.1016/j.paid.2019.109708](https://doi.org/10.1016/j.paid.2019.109708)
- Sünbül, Z. A., & Güneri, O. Y. (2019). The relationship between mindfulness and resilience: The mediating role of self compassion and emotion regulation in a sample of underprivileged Turkish adolescents. *Personality and Individual Differences*, 139, 337-342. doi: [10.1016/j.paid.2018.12.009](https://doi.org/10.1016/j.paid.2018.12.009)
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.), Boston: Allyn and Bacon.
- Tellegen, A. (1985). Structures of mood and personality and their relevance to assessing anxiety, with an emphasis on self-report. A. H. Tuma & J. D. Maser (Eds.), *Anxiety and the anxiety disorders* içinde (s. 681-706). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Thimm, J. C. (2017). Relationship between early maladaptive schemas, mindfulness, self-compassion, and psychological distress. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 17(1), 3-17.
- Trompeter, H. R., de Kleine, E., & Bohlmeijer, E. T. (2017). Why does positive mental health buffer against psychopathology? An exploratory study on self-compassion as a resilience mechanism and adaptive emotion regulation strategy. *Cognitive Therapy and Research*, 41(3), 459-468. doi: [10.1007/s10608-016-9774-0](https://doi.org/10.1007/s10608-016-9774-0)
- Watson, D., Clark, L. A., & Tellegen, A. (1984). Cross-cultural convergence in the structure of mood: A Japanese replication and a comparison with U.S. findings. *Journal of Personality and Social Psychology*, 47, 127-144. doi: [10.1037/0022-3514.47.1.127](https://doi.org/10.1037/0022-3514.47.1.127)
- Watson, D., Clark, L. A., & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measure of positive and negative affect: The panas scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(6), 1063-1070. doi: [10.1037//0022-3514.54.6.1063](https://doi.org/10.1037//0022-3514.54.6.1063)
- Wu, Q., Chi, P., Zeng, X., Lin, X., & Du, H. (2019). Roles of anger and rumination in the relationship between self-compassion and forgiveness. *Mindfulness*, 10(2), 272-278. doi: [10.1007/s12671-018-0971-7](https://doi.org/10.1007/s12671-018-0971-7)
- Yang, Y., Zhang, M., & Kou, Y. (2016). Self-compassion and life satisfaction: The mediating role of hope. *Personality and Individual Differences*, 98, 91-95. doi: [10.1016/j.paid.2016.03.086](https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.03.086)
- Yeshua, M., Zohar, A. H., & Berkovich, L. (2019). "Silence! The body is speaking"—a correlational study of personality, perfectionism, and self-compassion as risk and protective factors for psychosomatic symptoms distress. *Psychology, Health & Medicine*, 24(2), 229-240. doi: [10.1080/13548506.2018.1546016](https://doi.org/10.1080/13548506.2018.1546016)

Extended Summary

Perfectionism, which is a multi-dimensional personality trait (Frost, Marten, Lahart, & Rosenblate, 1990; Hewitt, & Flett, 1991), is that the individual acquires strict standards, pursues these standards despite causing problems, and evaluates himself with an extremely critical attitude based on his/her performance in this process (Frost, et al., 1990; Frost, Lahart, & Rosenblate, 1991; Shafran, Egan, & Wade, 2010). One of the widely investigated multidimensional models of perfectionism is the six-dimensional model of Frost et al. (1990): Anxiety to make mistakes, not being sure about what it is doing, personal standards, high perception of family criticism, high perception of family expectations, and order.

It is thought that self-compassion can be a protective factor in the face of the negative consequences of perfectionism. Individuals who show compassion for themselves do not make harsh

judgment and self-criticism against them (Neff, 2003a, 2003b; Neff, Hsieh, & Dejitterat, 2005). The fact that the individual can embrace his own flaws, be loving, compassionate, and kind to himself can act as a buffer against the devastating effects of perfectionism. Because having self-compassion is the tendency of the individual not to over criticize himself/herself for being flawed and faulty (Pommier, Neff, & Tóth-Király, 2020), and this feature is a feature that is lacking in negative perfectionism (Frost et al., 1990; James, Verplanken, & Rimes, 2015). Self-compassion is the extension of kindness, care, warmth, and understanding (instead of beratement and criticism) toward oneself when faced with shortcomings, inadequacies, or failures (Neff, 2003a). It can be said that self-compassion is closely related to desired characteristics such as positive affect, subjective well-being, and life satisfaction.

According to the researches, it has been reported that negative perfectionism has become more widespread in recent years (e.g. Curran & Hill, 2019). Considering the prevalence (Curran & Hill, 2019) and negative results of perfectionism in young people (Arslan, Oral, & Karababa, 2018; Castro, Soares, Pereira, & Macedo, 2017; Limburg, Watson, Hagger, & Egan, 2017), it is important to know the concepts related to perfectionism in preventing perfectionism and intervening in it. In addition, it is important to know the concepts related to positive and negative affect in order to provide subjective well-being. Therefore, in this study, we aimed to investigate the role of self-compassion in predicting the positive-negative affect and perfectionism characteristics of university students.

The relational survey method was administered in this study. In this study, the relationships between positive-negative affect, perfectionism, and self-compassion of university students were investigated. Structural Equation Modeling was used to examine the predictive role of self-compassion.

The study group consisted of 303 students (248 women - 81.8%; 55 men - 18.2%) who were randomly selected and enrolled in the Ahmet Keleşoğlu Faculty of Education at Necmettin Erbakan University in 2017-2018 academic year. The mean age of the study group was 20.51 years (Standard Deviation = 2.15). In the study, 'Self Compassion Scale', 'Positive-Negative Affect Scale' and 'Frost Multidimensional Perfectionism Scale' were used as data collection tools. SPSS 23 and AMOS 22 software were used in the analysis of the data. The goodness of fit values ($\chi^2/sd \leq 5$; RMSEA $\leq .07$; SRMR $\leq .07$; NNFI $> .80$) for the model tested using the Maximum likelihood statistic were evaluated within the limits (Byrne, 2011).

As a result of the structural equation modeling, it is concluded that self compassion is a significant predictor of positive-negative affect and perfectionism. Self-compassion is a meaningful predictor of perfectionism ($\beta = -.582$, $p = 0.000$), positive affect ($\beta = .470$, $p = 0.000$), and negative affect ($\beta = -.485$, $p = 0.000$). Self-compassion explains about 34% of the total variance of perfectionism

($R^2 = .339$, $p = 0.000$), about 22% of the total variance of positive affect ($R^2 = .220$, $p = 0.000$), and about 24% of the total variance of negative affect ($R^2 = .236$, $p = 0.000$). That the goodness of fit of the model is $\chi^2 = 1107.124$; $p = 0.000$; $df = 459$; $\chi^2/df = 2.41$; $RMSEA = .06$; $SRMR = .07$; $NNFI = .82$ indicates acceptable compliance (Byrne, 2011). Self-compassion affects the anxiety of making mistakes ($d = -.53$), suspicion of behavior ($d = -.40$), familial criticism ($d = -.32$), family expectations ($d = -.28$) and personal standards ($d = -.27$) negatively and indirectly, while positively and indirectly influences order ($d = .02$). Self-compassion influences positive affect positively ($d = .47$), while negative affect directly influences negative affect ($d = -.48$). According to Cohen (1992), .10 low, .30 medium, .50 and above are interpreted as strong in the interpretation of correlation based effect sizes.

The finding that self-compassion is an important predictor of positive-negative affect is similar to previous research results (e.g., Deniz, Arslan, Özyesil, & Izmirli, 2012; Deniz, Kesici, & Sumer, 2008; Deniz & Sumer, 2010; Kriger, Hermann, Zimmermann, & Holtforth, 2015; Leary, Tate, Adams, Allen, & Hancock, 2007; Neff, 2003b; Neff, Rude, & Kirkpatrick, 2007; Neff & Vonk, 2009; Öveç, 2007; Trompeter, de Kleine, & Bohlmeijer, 2017; Yang, Zhang, & Kou, 2016). The finding that self-compassion is an important predictor of perfectionism is similar to previous research results (e.g., Barnett & Sharp, 2016; Chang, Pua, & Ng, 2019; Ferrari, Yap, Scott, Einstein, & Ciarrochi, 2018; Fletcher et al., 2019; Fong & Cai, 2019; Linnett & Kibowski, 2020; Mehr & Adams, 2016; Stoeber, Lalova, & Lumley, 2020; Yeshua, Zohar, & Berkovich, 2019).

There are a number of limitations and recommendations to consider in this research. First of all, the data of this research was obtained from students in different departments of Necmettin Erbakan University, Ahmet Keleşoğlu Education Faculty. In future research, it is recommended to work on students in different universities, faculties, and departments and with a larger working group. The second limitation of this study is that most of the study group was women. For future studies, it is possible to study working groups with a balanced gender distribution. Self-compassion-based intervention programs can be prepared to reduce perfectionism. It is thought that self-compassion-based case conceptualization might be beneficial for the perfectionist during the counseling process.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu araştırma makalesinin hazırlanmasında araştırmacılar eşit oranda katkı sağlamıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmacının araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Etik Kurul Beyanı


Bu araştırma, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Etik Kurulunun 12.03.2020 tarih ve 2020.08.62 sayılı onayı ile yürütülmüştür.

Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Organel Kavramına Yönelik Yanılgılarının İncelenmesi

Investigating Pre-Service Science Teachers' Misconceptions About the Concept of Organelle

Ferhat Karakaya, Mehmet Yılmaz

Yazar Bilgileri

Ferhat Karakaya 
Öğr. Gör. Dr., Yozgat Bozok
Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,
Biyoloji Eğitimi,
ferhatk26@gmail.com

Mehmet Yılmaz 
Prof. Dr., Gazi Üniversitesi,
Gazi Eğitim Fakültesi, Biyoloji
Eğitimi,
myilmaz@gazi.edu.tr

ÖZ

Biyoloji eğitiminde öğrenim süreci kartopu etkisiyle gerçekleşmektedir. En ufak bilimsel yanlışlık zaman geçtikçe büyümekte ve yeni bilgilerin öğrenilmesine engel olmaktadır. Bu araştırmada, fen bilgisi öğretmen adaylarının organel kavramına yönelik yanılgıları ve yanılgılara neden olan kaynaklarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı çalışma, 2020-2021 eğitim öğretim yılında gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubu, Türkiye'deki bir devlet üniversitesinde öğrenim gören 54 fen bilgisi öğretmen adayından oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan yapılandırılmış görüş formu kullanılmıştır. Verilerin analizi, iki farklı araştırmacı tarafından içerik analiz yöntemi kullanılarak yapılmıştır. Araştırma bulgularına göre, fen bilgisi öğretmen adaylarının organel kavramının bilimsel tanımı ve hücre içerisindeki organellere yönelik kavram yanılgılarının olduğu belirlenmiştir. Bu yanılgıların oluşmasında ise; ders kitapları, öğretmenler ve yardımcı kitapların etkili olduğu tespit edilmiştir. Sonuç olarak, fen bilgisi öğretmen adaylarının organel konusuna yönelik yanılgılarının giderilmesi için uygulamalar yapılabilir. Ayrıca yanılgılara neden olan ders kitapları ve yardımcı kitaplardaki bilimsel yanlışların belirlenmesi ve düzeltilmesine yönelik çalışmalar yapılabilir.

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler
Biyoloji Eğitimi
Hücre
Organel
Kavram Yanılgıları

Keywords

Biology Education
Cell
Organelle
Misconceptions

Makale Geçmişi

Geliş: 22.02.2021
Düzeltilme: 03.03.2021
Kabul: 07.03.2021

ABSTRACT

The learning process in biology education takes place with the snowball effect. The slightest scientific mistake grows over time and prevents new information from being learned. In this study, it was aimed to determine the misconceptions of pre-service science teachers about the concept of organelle and the sources that caused them. The research, using the case study, was conducted in 2020-2021. The study group of the research consists of 54 pre-service science teachers who were studying at a state university in Turkey. The structured interview form prepared by the researchers was used as the data collection tool. The analysis of the data was done by two different researchers using the content analysis method. As a result of the research, it was determined that pre-service science teachers have a scientific definition of the concept of organelle and misconceptions about organelles in the cell. When the reasons for these misconceptions are examined, it is determined that teachers, textbooks, supplementary books and technological applications are effective. According to the results of the research, it can be said that the misconceptions of pre-service science teachers about the theme of organelle should be eliminated. In addition, it can be suggested to work on the determination and correction of scientific mistakes in textbooks, supplementary books and technological applications that cause misconceptions.

Makale Türü

Araştırma

Önerilen Atıf

Karakaya, F. & Yılmaz, M. (2021). Fen bilgisi öğretmen adaylarının organel kavramına yönelik yanılgılarının incelenmesi. *TEBD*, 19(1), 403-420. <https://doi.org/10.37217/tebd.884899>

Giriş

Ökaryotik hücrelerin sitoplazmasında yer alan ve belirli işlevler için özelleşmiş olan zarla çevrelenmiş yapılara organel denir. Prokaryotik hücreler organel içermezler (Simon, Dickey, Hogan ve Reece, 2017, s. 58). Ökaryotik hücre organizasyonu, protistleri, bitkileri, mantarları ve hayvanları içeren Eukarya (ökaryotlar) domaini üyelerinde bulunur. Prokaryotik hücrelerin aksine ökaryotik hücreler, organel adı verilen zarla kaplı bölmeleri içerir. En dikkate değer organel, hücrenin DNA'sının çoğunun bulunduğu ve gen ifadesinin başladığı hücre çekirdeğidir. Çekirdek, endoplazmik retikulum, Golgi aygıtı, lizozom, mitokondri, plastidler (kloroplast, kromoplast, amiloplast), lizozom, peroksizom ve vakuol çeşitli ökaryotik hücrelerde yer alan belli başlı organellerdir (Mader ve Windelspecht, 2018; Pollard, Earnshaw, Lippincott-Schwartz ve Johnson, 2017, s. 8; Reece vd., 2011, s. 64, 145; Sadava, Hillis, Heller ve Berenbaum, 2014, s. 81).

Türkiye'deki öğretim programları incelendiğinde, gerek ilköğretim gerekse ortaöğretim kademelerinde organel kavramına yönelik kazanımlar bulunmaktadır. Örneğin, Ortaöğretim Biyoloji Dersi öğretim programında, "9.2.1.2. Hüresel yapıları ve görevlerini açıklar. 9.2.1.2.c. Organellerin hücrede aldıkları görevler bakımından incelenmesi sağlanır" kazanımları yer almaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018a, s. 17). Fen Bilimleri Dersi öğretim programı incelendiğinde ise, "F.7.2.1.1.a. Hücrenin temel kısımları için sadece hücre zarı, sitoplazma ve çekirdek verilir. F.7.2.1.1.b. Hücre organellerinin ayrıntılı yapıları verilmeden sadece isim ve görevlerine değinilir" kazanımının olduğu görülmektedir (MEB, 2018b, s. 40). Türkiye'de gerek ortaöğretime gerekse lisans eğitime geçişte uygulanan merkezi sınavların soru içerikle düşünüldüğünde, hücre konusuna yönelik kazanımların önemi anlaşılmaktadır. Bu kazanımların öğrencilere öğretilmesinde ve öğretim programlarında yer alan hedeflere ulaşılması için en büyük sorumluluk, alan bilgisinde yetkin öğretmenlere düşmektedir.

Günümüzde bilgiye ulaşma oldukça kolaylaşmıştır. Ancak, bu durum bilimsel doğrular yerine yanlış bilgilerin yayılmasını ve doğru bilgidен daha fazla bilinir hale gelmesini sağlamıştır. Yanlış bilgilerin hızla yayılması ve eğitim süreçlerinde kullanılması, bireylerde kalıcı yanlış öğrenmelere ve kavram yanlışlarının oluşmasına neden olmaktadır. Kavram yanlışları, kavramın yanlış bilinmesi değildir. Kavram yanlışları, bireylerin kendi yaşantıları yoluyla edindikleri bilimsel karşılığı olmayan, doğru bilgilerin öğretilmesine engel olan kalıcı bilgilerdir (Baki, 1999; Yürük ve Çakır, 2000). Kavram yanlışları, zihinde kalıcı yer edinerek yeni bilgilerin üzerine inşa edilmesine izin vermemektedir. Bu doğrultuda kavram yanlışlığı ile yanlış öğrenmeler arasında belirgin bir fark olduğu söylenebilir. Kavram yanlışlarına sahip bireyler hatalarında ısrarcı ve değişime karşı direnç göstermektedirler. Nitekim Erdem ve Gürbüz'e (2017) göre, yanlışın sürekli olması ve yanlışta ısrarcı olmak kavram yanlışlığının en büyük göstergesi olarak kabul edilmektedir. Kavram yanlışları çok farklı konu alanlarında gözlenebilmektedir (Baysen, Güneşli ve Baysen, 2012). Fen eğitimi

konularında yaygın görülen kavram yanlışları, bireyleri bilimsel bilgidan uzaklaşmasına neden olabilmektedir. Biyoloji eğitiminde sık sık karşılan bu durum, eğitim-öğretim süreçlerini olumsuz yönde etkilemektedir (Tekkaya, Çapa ve Yılmaz, 2000). Yanlış bilgilerinde ısrarcı olan bireyler, bilimsel bilgiyi kabul etmekte zorlanmakta ve yanlış bilgiyi değiştirememekten yakınmaktadırlar (Karakaya, Yılmaz, Çimen ve Adıgüzel, 2020). Bu durumun getirdiği olumsuzlukları ortadan kaldırmak için bireylerde var olan kavram yanlışlarının neler olduğunun öğrenilmesi ve bu kavram yanlışlarına sebep olan nedenlerin bilinmesi önem arz etmektedir.

Alanyazın incelendiğinde, hücre konusunda bilgi ve kavram yanlışlığı yönelik gerek ulusal gerekse uluslararası birçok çalışmanın olduğu görülmektedir (Adıgüzel ve Yılmaz, 2020; Clément, 2007; Ecevit ve Şimşek, 2017; Jones, Minogue, Oppewall, Cook ve Broadwell, 2006; Kalaycı, 2017; Ormancı ve Balım, 2016; Önel, Yüce ve Yeşilyurt, 2015; Tasdelen ve Güven, 2012; Taştan-Kırık ve Kaya, 2014; Topsakal ve Oversby, 2012). Örneğin Ecevit ve Şimşek (2017) yaptıkları araştırma sonucunda, öğretmenlerin kavram öğretimi için kullandıkları yöntemleri, kavram yanlışlarının saptanması ve giderilmesi için kullandıkları yöntemleri belirlemiştir. Kalaycı (2017), fen bilgisi öğretmen adaylarının prokaryot ve ökaryot kavramlarına yönelik bilgi düzeylerini incelemiştir. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının akademik bilgi düzeylerinin yeterli olmadığı ve kavramlara yönelik yanlışlarının olduğu belirlenmiştir. Önel vd. (2015), ortaöğretim öğrencilerinin hücre konusundaki kavramsal bilgi düzeylerini çizim yoluyla belirlemiştir.

Yapılan araştırmalar (Brookman-Byrne, Mareschal, Tolmie ve Dumontheil, 2018; Mason, Zaccoletti, Carretti, Scrimin ve Diakidoy, 2019) öğrencilerde yeni bilgilerin inşası için yanlış öğrenmelerin engellenmesi gerektiğini göstermiştir. Bilimsel olarak eksik, yanlış bilgilere veya kavram yanlışlarına sahip öğretmenler öğrencilerin de aynı yanlışlara düşmesine neden olacaktır. Bu nedenle öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının bilimsel eksiklerinin ve kavram yanlışlarının olmaması gerekmektedir. Ancak alanyazın incelendiğinde, fen bilgisi öğretmen adaylarının organel kavramına yönelik yanlışlarının belirlendiği yeterli çalışmanın (Chuang ve Cheng, 2003; Duda, 2020; Kalaycı, 2017; Koç ve Sönmez, 2018; Minogue, Jones, Broadwell ve Oppewall, 2006) olmadığı düşünülmektedir. Ayrıca hücre ve organeller konusunun eğitimin tüm kademelerinde (ilkokul, ortaokul lise ve lisans) yer alması nedeniyle organel kavramına yönelik gerek yanlış öğrenmelerin gerekse kavram yanlışlarının tespitinin önemini ortaya koymaktadır. Bu nedenle araştırmanın alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Araştırmada, fen bilgisi öğretmen adaylarının organel kavramına yönelik yanlışları ve yanlışlara neden olan kaynaklarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda aşağıda verilen sorulara cevap aranmıştır:

1. Fen bilgisi öğretmen adaylarının organel kavramına yönelik yanlışları nelerdir?

2. Fen bilgisi öğretmen adaylarının organel kavramına yönelik yanlışlarının kaynakları nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışması, bir sistem içerisinde gerçekleşen durum ya da olayların detaylandırılarak açıklanmasını ifade etmektedir (Creswell, 2007). Durum çalışmalarının en büyük faydası, araştırılmak istenen konunun çok yönlü ve derinlemesine incelenmesine odaklanmasıdır. Bu çalışmada, fen bilgisi öğretmen adaylarının organel kavramına yönelik yanlışlarını ve kaynaklarını derinlemesine belirlemek için durum çalışması kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Türkiye’de bir devlet üniversitesinin dördüncü ve birinci sınıflarında öğrenim gören fen bilgisi öğretmen adaylarından oluşmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu, amaçlı örneklem yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Dördüncü sınıfta öğrenim gören öğretmen adayları, lisans eğitimlerini tamamlama düzeyinde ve bir yıl sonra eğitim sisteminde görev alacak olmaları nedeniyle tercih edilmiştir. Birinci sınıfta öğrenim gören öğretmen adayları ise, ortaöğretim bilgilerinin güncel olduğu düşüncesiyle çalışma grubunda yer almıştır. Araştırmanın çalışma grubunda yer alan 54 fen bilgisi öğretmen adayının %63,0’ü (N=34) dördüncü, %37,0’si (N=20) birinci sınıfta öğrenim görmektedir. Katılımcılara araştırmanın etik kuralları uygunluğu, amacı, yöntemi ve veri toplam araçları hakkında gerekli bilgilendirmeler yapılmıştır. Bu kapsamda fen bilgisi öğretmen adaylarından araştırmaya gönüllülük esasına göre katılım sağladıkları ve gerekli bilgilendirilmelerin yapıldığına yönelik beyanları alınmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada, fen bilgisi öğretmen adaylarının organel kavramına yönelik yanlışlarını ve kaynaklarını belirlemek amacıyla yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yapılandırılmış görüşme formu, uluslararası bilimsel kitaplar (Mader ve Windelspecht, 2018, s. 64; Pollard vd., 2017, s. 8; Reece vd., 2013, s. 145; Sadava vd., 2014, s. 81; Simon vd., 2017, s. 58) incelenerek hazırlanmıştır. Formun kapsam ve yapı geçerliliği, biyoloji eğitimi alanında görev yapan iki farklı öğretim üyesinin uzman görüşleri doğrultusunda sağlanmıştır. Yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sorular aşağıda verilmiştir:

1. Organel nedir? Kısaca tanımlayınız.
2. Hücre içerisindeki bir yapıyı organel olarak tanımlayabilmek için hangi şartları taşıması gerekir? Nedenleri ile kısaca açıklayınız.

3. Ökaryot hücre yapısına sahip canlıdaki organelleri zar yapısına göre sınıflandırmanız istenirse nasıl bir sınıflama yapardınız?
4. Ökaryot hücre yapısına sahip canlılarda bulunan organellerin isimlerini yazınız.
5. Hücrede bulunan ribozom, sentrozom ve çekirdek yapılarını organel kapsamında nasıl değerlendirirsiniz?
6. Organel konusuna yönelik sahip olduğunuz bilgilerinizin kaynağı nedir? Kısaca açıklayınız.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Verilerin toplanma sürecinde, önce etik izinler alınmıştır. Daha sonra yapılandırılmış görüşme formu, Google Formlar uygulamasına aktarılarak çevrim içi form haline getirilmiştir. Çevrim içi formun bağlantı adres (linki), öğretmen adaylarının akademik danışmanları aracılığıyla maillerine gönderilmiştir. Araştırma kapsamında elde edilen veriler, içerik analizi yapılarak değerlendirilmiştir. İçerik analizi, verilerin belli temalar altında sınıflandırılarak birbiriyle ilişkisinin ortaya çıkarılmasını sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 227). Bu nedenle araştırmada, verilerin analizi tümevarımsal içerik analizi ile gerçekleştirilmiştir. İçerik analizi sonucu oluşan kodlara göre alt temalar ve temalar belirlenmiştir. Verilerin analizi sürecinde, araştırmaya katılan öğretmen adayları (Ö-1, Ö-2, Ö-3, vb.) şeklinde kodlanmıştır. Fen bilgisi öğretmen adaylarının yapılandırılmış görüşme formuna vermiş oldukları cevapların analizi iki farklı araştırmacı tarafından yapılmış ve görüş birliği oluşmuştur. İki farklı araştırmacı tarafından yapılan analizlerdeki tutarlılık Miles ve Huberman'ın (2015) ortaya koyduğu (Güvenirlilik = Görüş birliği / Tüm görüşler) formülü uygulanarak belirlenmiştir. İki kodlayıcının güvenirlilik değeri %94 olarak hesaplanmıştır.

Bulgular

Bu bölümde, yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen bulgular sunulmuştur. Araştırmada ilk olarak, "Organel nedir? Kısaca tanımlayınız" sorusuna cevap aranmıştır. Bulgular Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Organel Kavramının Tanımına Yönelik Bulgular

| | | 4.Sınıf | 1.Sınıf |
|-----------|----------|---------|---------|
| Tema | Alt tema | f | f |
| Tanımlama | Doğru | 0 | 0 |
| | Yanlış | 34 | 20 |

Tablo 1'deki bulgular incelendiğinde, dördüncü sınıfta (f=34) ve birinci sınıfta öğrenim gören (f=20) fen bilgisi öğretmen adaylarının organel kavramının bilimsel tanımını yanlış bildikleri belirlenmiştir. Fen bilgisi öğretmen adaylarının örnek görüşleri aşağıda verilmiştir:

Ö-2: "Hücre içinde görev alan tüm yapılar organel olarak tanımlanır."

Ö-5: "Hücredeki yapım ve yıkım olaylarında görev alan yapılardır."

Ö-16: "Hücresinin içinde hücrenin yaşamsal faaliyetlerine yardım eden hücre birimleridir."

Ö-27: "Hücrede yaşamsal faaliyetleri (sindirim, boşaltım, solunum gibi) yerine getirmek için özelleşmiş, çekirdek tarafından yönetilen yapılardır."

Ö-38: "Hücredeki anabolizma ve katabolizma faaliyetlerini yerine getiren hücrenin yaşamsal faaliyetlerini düzenleyip vücut için gerekli görevi üstlenen yapılardır."

Ö-46: "Kendine özgü görevleri olan genellikle ökaryotik hücrelerde bulunan sistemlerdir."

Araştırmada, "Hücre içerisindeki bir yapıyı organel olarak tanımlayabilmek için hangi şartları taşıması gerekir?" sorusuna cevap aranmıştır. Bulgular Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Bir Yapının Organel Olarak Tanımlanabilmesine Yönelik Bulgular

| Tema | Alt Tema | 4.Sınıf | 1.Sınıf |
|------------------|-------------------------------|---------|---------|
| | | f | f |
| Doğru tanımlama | Zarlı olması | 2 | - |
| | İşlevinin olması | 40 | 18 |
| | Özelleşmiş olması | 6 | 12 |
| | Canlı olması | 3 | - |
| Yanlış tanımlama | Nükleik asit bulundurma | 2 | - |
| | Enerji üretmesi | 1 | - |
| | Sitoplazmasının olması | 1 | - |
| | Belli oranda boyutunun olması | 1 | - |
| | Hücre zarının olması | 1 | - |
| Tanımlama yok | Diğer | 3 | 2 |

Not: Bu soruda öğretmen adaylarının cevapları birden farklı temada değerlendirilmiştir.

Tablo 2'de verilen bulgular incelendiğinde, dördüncü sınıfta öğrenim gören fen bilgisi öğretmen adayları bir yapının organel olarak tanımlanabilmesi için en çok işlevsel (f=40) ve özelleşmiş olması (f=6) gerektiğini ifade etmişlerdir. Birinci sınıfta öğrenim gören fen bilgisi öğretmen adayları bir yapının organel olarak tanımlanabilmesi için en çok işlevsel (f=18) ve özelleşmiş olması (f=12) gerektiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca hem dördüncü (f=3) hem de birinci (f=2) sınıfta öğrenim gören bazı fen bilgisi öğretmen adaylarının konuya yönelik bir düşüncelerinin olmadığı görülmüştür. Fen bilgisi öğretmen adaylarının örnek görüşleri aşağıda verilmiştir:

Ö-1: "Bir yapının organel olabilmesi için zarla çevrili olması gerekir (Doğru)."

Ö-5: "Hücresinin ihtiyaç duyduğu olayları gerçekleştirerek hücrenin yaşamasını sağlarlar. Canlılık özelliği taşımaları gerekir. Çünkü birtakım yaşamsal faaliyetlerin temelini oluştururlar."

Ö-15: "Hücresinin beslenmesi, maddeleri taşıma, solunum gibi yaşamsal olaylara yardımcı olması ve kendine ait zarlı bir yapısının olması gerekir (Doğru)."

Ö-20: "Enerji üretmeleri ve kendi moleküllerini sentezlemeleri gerekir."

Ö-52: "Hücreye katkı sağlayan görevi olmalı. Canlı olmalı, işlevsel olmalıdır."

Araştırmada "Ökaryot hücre yapısına sahip canlıdaki organelleri zar yapısına göre sınıflandırmanız istenirse nasıl bir sınıflama yapardınız?" sorusuna cevap aranmıştır. Bulgular Tablo 3'de sunulmuştur.

Tablo 3. Organellerin Sınıflandırılmasına Yönelik Bulgular

| Tema | Alt Tema | 4.Sınıf | 1.Sınıf |
|------------|-----------------------------|---------|---------|
| | | f | f |
| Zar yapısı | Zarsız-Tek Zarlı-Çift Zarlı | 21 | 12 |
| | Zarlı-Zarsız | 5 | 4 |
| | Tek zarlı-Çift zarlı | 4 | 4 |
| | Kıvrımlı-Düz | 3 | - |
| Diğer | Bilmiyorum | 1 | - |

Tablo 3'deki bulgular incelendiğinde, dördüncü sınıfta öğrenim fen bilgisi öğretmen adaylarının organelleri zarsız-tek zarlı-çift zarlı (f=21), zarlı-zarsız (f=5), tek zarlı-çift zarlı (f=4) ve kıvrımlı-düz (f=3) şeklinde sınıflandırdıkları belirlenmiştir. Birinci sınıfta öğrenim gören fen bilgisi öğretmen adayları ise, zarsız-tek zarlı-çift zarlı (f=12), zarlı-zarsız (f=4), ve tek zarlı-çift zarlı (f=4) şeklinde sınıflandırmışlardır. Fen bilgisi öğretmen adaylarının örnek görüşleri aşağıda verilmiştir:

Ö-5: "Çift katlı, tek katlı ve zarsız olmak üzere üçe ayırırım. Çift katlı zar yapısına sahip olan organeller sadece ökaryot hücrelerde bulunur."

Ö-7: "Çift zarlı organeller, tek zarlı organeller ve zarsız organeller."

Ö-13: "Zarlı ve zarsız organeller olarak ayırıp zarlı organelleri de tek ve çift olarak ayırırdım."

Ö-35: "Kıvrımlı ve düz olmak üzere iki sınıflama yapardım."

Araştırmada "Ökaryot hücre yapısına sahip canlılarda bulunan organellerin isimlerini yazınız" sorusuna cevap aranmıştır. Bulgular Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Ökaryot Hücre Yapısına Sahip Canlılarda Bulunan Organellere Yönelik Bulgular

| Tema | Alt Tema | 4.Sınıf | 1.Sınıf |
|------------------|--------------------------|---------|---------|
| | | f | f |
| Yanlış tanımlama | Ribozom | 34 | 20 |
| | Sentrozom | 17 | 16 |
| | Sentriyoller | 2 | 5 |
| | Hücre iskelet elemanları | 1 | 4 |
| | Sitoplazma | 1 | - |
| Doğru tanımlama | ER | 22 | 20 |
| | Golgi | 30 | 20 |
| | Koful | 31 | 19 |
| | Lizozom | 26 | 20 |
| | Mitokondri | 29 | 20 |
| | Kloroplast | 17 | 15 |
| | Plastitler | 7 | 10 |
| | Peroksizomlar | 3 | 1 |
| Çekirdek | 3 | 5 | |

Not: Bu soruda öğretmen adaylarının cevapları birden farklı temada değerlendirilmiştir.

Tablo 4'deki bulgular incelendiğinde, dördüncü sınıfta öğrenim fen bilgisi öğretmen adaylarının hücrede bulunan ribozom (f=34), sentrozom (f=17), sentriyoller (f=2), hücre iskeleti (f=1) ve sitoplazmayı (f=1) organel olarak tanımladıkları belirlenmiştir. Benzer şekilde birinci sınıfta öğrenim gören fen bilgisi öğretmen adaylarının hücrede bulunan ribozom (f=20), sentrozom (f=16), sentrioller (f=4) ve hücre iskeleti (f=4) organel olarak tanımladıkları belirlenmiştir.

Araştırmada, fen bilgisi öğretmen adaylarının ribozom, sentrozom ve çekirdek yapılarına yönelik bilgileri araştırılmıştır. Bu kapsamda "Hücrede bulunan ribozom, sentrozom ve çekirdek yapılarını organel kapsamında nasıl değerlendirirsiniz?" sorusuna cevap aranmıştır. Bulgular Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Ribozom, Sentrozom ve Çekirdeğe Yönelik Bulgular

| | | 4.Sınıf | 1.Sınıf |
|-----------|------------------|---------|---------|
| Tema | Alt Tema | f | f |
| Ribozom | Organel değildir | - | - |
| | Organeldir | 34 | 20 |
| Sentrozom | Organel değildir | - | - |
| | Organeldir | 34 | 20 |
| Çekirdek | Organel değildir | 27 | 6 |
| | Organeldir | 2 | 12 |
| | Diğer | 5 | 2 |

Tablo 5'de verilen bulgular incelendiğinde, dördüncü sınıfta öğrenim gören fen bilgisi öğretmen adaylarının (f=34) ribozom ve sentrozom (f=34) yapılarını hücrede bulunan organeller olarak tanımladıkları belirlenmiştir. Ancak dördüncü sınıfta öğrenim gören fen bilgisi öğretmen adayının (f=27), çekirdeği organel olarak tanımlamadıklarını ifade etmişlerdir. Birinci sınıfta öğrenim gören fen bilgisi öğretmen adaylarının (f=20) ribozom ve sentrozom (f=20) yapılarını hücrede bulunan organeller olarak tanımladıkları belirlenmiştir. Ayrıca birinci sınıfta öğrenim gören fen bilgisi öğretmen adayı (f=12), çekirdeği organel olarak tanımlamadıklarını ifade etmişlerdir. Fen bilgisi öğretmen adaylarının örnek görüşleri aşağıda verilmiştir:

Ö-2: "Çekirdek, hücrenin merkezinde bulunur ve hücreyi yöneten organeldir."

Ö-9: "Sentrozom hayvan hücrelerinde bulunan bir organeldir."

Ö-15: "Çekirdek, hücrenin temel yapı taşıdır. Ama organel değildir."

Ö-20: "Ribozom hücrede belli bir görevi olan zarsız organeldir."

Ö-24: "Sentrozom iğ ipliklerini üreten organeldir."

Ö-28: "Hücreyi yöneten organeldir."

Ö-29: "Hücre; çekirdek, sitoplazma ve organellerden oluşur. Bu nedenle çekirdek organel değildir."

Ö-40: "Sentrozom, hücre bölünmesinden sorumlu organeldir."

Ö-41: "Sentrozom, bitki hücrelerinde bulunmayan organeldir."

Ö-50: "Çekirdeği organel olarak öğrenmedik."

Ö-52: "Ribozom protein sentezi yapan organeldir."

Ö-54: "Ribozom tüm canlılarda ortak olan organeldir."

Araştırmada, fen bilgisi öğretmen adaylarının organel kavramına yönelik bilgi kaynakları araştırılmıştır. Bu kapsamda "Organel konusuna yönelik sahip olduğunuz bilgilerinizin kaynağı nedir? Kısaca açıklayınız" sorusuna cevap aranmıştır. Bulgular Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Organel Konusuna Yönelik Sahip Olunan Bilgi Kaynakları

| | | 4.Sınıf | 1.Sınıf |
|-----------|-------------------|---------|---------|
| Tema | Alt Tema | f | f |
| Kişi | Öğretmen | 31 | 16 |
| | Akademisyen | 3 | - |
| Kitap | Ders kitapları | 22 | 12 |
| | Yardımcı kitaplar | 10 | 19 |
| | Bilimsel kitaplar | 4 | 1 |
| Teknoloji | Videolar | 2 | 8 |
| | İnternet | 4 | 10 |

Tablo 6'daki bulgular incelendiğinde, dördüncü sınıfta öğrenim gören fen bilgisi öğretmen adaylarının organel konusuna yönelik bilgi kaynakları en çok öğretmenler (f=31), ders kitapları (f=22) ve yardımcı kitaplardan (f= 10) oluşmaktadır. Birinci sınıfta öğrenim gören fen bilgisi öğretmen adaylarının bilgi kaynakları ise öğretmenler (f=16), ders kitapları (f=12) ve yardımcı kitaplardan (f=19) oluşmaktadır. Ayrıca teknolojinin (f=18) birinci sınıfta öğrenim gören öğretmen adayları için önemli bilgi kaynağı olduğu görülmüştür. Öğretmen adaylarının örnek görüşleri aşağıda verilmiştir:

Ö-3: "Öğretmen, ders kitapları, internetten okuduğumuz bilgiler."

Ö-12: "Organel konusunda bilgilerin kaynağı öğretmen ve ders kitaplarıdır."

Ö-16: "Bilgilerimin kaynağı ilk olarak öğretmenlerim sonradan bilimsel kitaplar ders kitapları yer almaktadır."

Ö-25: "Ortaokuldan bu yana derslerime giren hocalarım, ders kitapları, internetteki animasyonlar zihnimde bu bilgilerin oluşmasında yardımcı olmuştur."

Ö-30: "Hücre ve organelleri konusunu üniversite sınavına hazırlanırken yardımcı kitaplardan okuyarak ve test çözerek öğrendim."

Ö-52: "Biyoloji konularına çalışırken aldığım bütün yardımcı kitaplarımda organelleri zarlı ve zarlı olarak ayırıyordu."

Tartışma

MEB tarafından yayımlanan öğretim programlarının amaç, hedef ve kazanımları düşünüldüğünde öğretmen ve öğretmen adaylarının kavram yanlışlığı, bilimsel hata ve yanlış

öğrenmelere sahip olmamasının önemi ortaya çıkmaktadır. Bu noktadan hareketle araştırmada, fen bilgisi öğretmen adaylarının organel kavramına yönelik yanılgıları ve bu yanılgılarının kaynakları belirlenmiştir. Araştırma bulguları incelendiğinde, fen bilgisi öğretmen adaylarının “organel” kavramının bilimsel tanımına yönelik yanılgılarının olduğu belirlenmiştir. Hücre içerisinde bir yapının organel olarak tanımlanabilmesi için gerekli olan “zarlı olması” şartının fen bilgisi öğretmen adayları tarafından ifade edilmediği tespit edilmiştir. Ayrıca fen bilgisi öğretmen adaylarının “hücre içinde belli görevi olan tüm yapıları” organel olarak tanımladıkları görülmüştür. Bu sonuçlara göre, fen bilgisi öğretmen adaylarının organel kavramının bilimsel tanımına yönelik yanılgılarının ve yanlış öğrenmelerinin olduğu söylenebilir. Konu ile ilgili alanyazın incelendiğinde, araştırmaların bulgularını destekleyen çalışmalar yer almaktadır. Örneğin, Koç ve Sönmez (2018) tarafından yapılan araştırma sonucunda, fen bilgisi öğretmen adaylarının hücre organelleri konusunda eksik bilgilerinin ve kavram yanılgılarının olduğu belirlenmiştir. Kalaycı (2017) yaptığı araştırma sonucunda, fen bilgisi öğretmen adaylarının hücre ve organeller konusunda bilişsel yapılarının çok yetersiz olduğu sonucuna ulaşmıştır. Duda (2020) tarafından hücre biyoloji dersi almış öğrencilerle yapılan araştırma sonucunda, öğrencilerin hücre ve yapılarına kavram yanılgılarının olduğu belirlenmiştir.

Araştırmada, fen bilgisi öğretmen adaylarının zar yapısına göre organelleri yanlış sınıflandırdıkları belirlenmiştir. Fen bilgisi öğretmen adaylarının genellikle organelleri “zarsız-tek zarlı ve çift zarlı” olarak sınıflandırdıkları görülmüştür. Ayrıca araştırmada, fen bilgisi öğretmen adaylarının ökaryotik bir hücrede bulunan ribozom, sentrozom, sentriyoller, hücre iskelet elemanları ve sitoplazma gibi yapıları organel olarak tanımladıkları belirlenmiştir. Ancak sadece iki fen bilgisi öğretmen adayının çekirdeği organel olarak ifade ettiği görülmüştür. Bu sonuç, araştırmaların diğer bulgularını destekler niteliktedir. Fen bilgisi öğretmen adayları bilimsel tanımı bilmedikleri için hücrede bulunan yapılardan hangilerinin organel olduğunu da bilmedikleri söylenebilir. Alanyazın incelendiğinde, fen bilgisi öğretmen adaylarının ribozomu hem prokaryot hem de ökaryot hücre yapısında bulunan organel olarak tanımladıkları belirlenmiştir (Kalaycı, 2017). Duda (2020) yaptığı araştırma sonucunda, öğrencilerin ribozoma yönelik kavram yanılgılarının yüksek oranda olduğunu belirlemiştir. Ormancı ve Balım (2016) tarafından yapılan araştırmada, öğretmen adaylarının çekirdek konusunda yeterli bilgi düzeylerinin olmadığı belirlenmiştir. Önel vd. (2015) tarafından yapılan araştırmada, ortaöğretim öğrencilerinin ribozom, sentrozom ve çekirdeği organel olarak bildiği tespit edilmiştir. Ayrıca araştırmada, sınıf düzeyi arttıkça bu yapıların organel olarak bilinme oranlarının da arttığı görülmüştür. Moleküler düzeyde yapılan araştırmalar sonucu hazırlanan birçok çalışmada, hücre içerisindeki ribozom gibi yapıların organel olmadığını, belli görevleri üstlenen yapı birimleri olduğunu belirtilmiştir (Cassimeris, Lingappa ve Lewin, 2011; Mullins, 2005; Pommerville, 2010). Bu sonuçlar araştırmaların bulgularını desteklemektedir.

Araştırmada, fen bilgisi öğretmen adaylarının organel kavramına yönelik sahip oldukları bilgi kaynakları belirlenmiştir. Öğretmen adayları, organel kavramına yönelik bilgi kaynaklarının öğretmenler, ders kitapları, sınavlara yönelik yardımcı kitaplar ve teknolojik uygulamalar olduğunu belirtmişlerdir. Bu sonuca göre, gerek öğretmenlerde gerekse derse yönelik uygulamalarda (ders kitapları, yardımcı kitaplar ve teknolojik uygulamalar) organel kavramına yönelik yanlış bilgilerin olduğu söylenebilir. Lise öğrencilerindeki hücre konusuna yönelik kavram yanlışları, özellikle ders kitapları ve öğretmenlerden kaynaklanmaktadır (Duda, 2020). Adıgüzel ve Yılmaz (2020), biyoloji birinci sınıf öğretmen adaylarıyla yaptıkları çalışmada, bu öğrencilerde kavram yanlışlarının oluşmasının ortaokul ve lise öğrenimleri sırasında ders kitaplarında ve yardımcı kaynaklarda yapılan bilimsel hatalardan kaynaklandığını belirtmişlerdir. Gündüz, Yılmaz, Çimen, Karakaya ve Adıgüzel (2018), dokuzuncu sınıf ders kitabında yer alan “Canlılığın Temel Birimi Hücre” konusunda bilimsel hataların olduğunu belirlemişlerdir. Kete, Horasan ve Namdar (2012) yaptıkları araştırma sonucunda, hücre konusuna yönelik dokuzuncu sınıf ders kitabındaki bilimsel hataların öğretmenler tarafından fark edilmediği ve bu nedenle öğrencilerdeki kavram yanlışları düzeltilmeden konunun tamamlandığı belirlenmiştir. Yılmaz, Üçüncü, Karakaya ve Çimen (2019) araştırmaları sonucunda, öğretmenlerin kendilerine verilen sorulardaki hataların ve bilimsel yanlışların farkında olmadıklarını tespit etmişlerdir. Ecevit ve Şimşek’e göre (2017) kavram yanlışlarının oluşmasında, öğretmen ve ders kitaplarının yetersizliği etkili olmaktadır. Benzer bulgu alanyazındaki birçok çalışmada da tespit edilmiştir (Deshmukh ve Deshmukh, 2007; Gündüz, Yılmaz, Çimen ve Karakaya, 2019; Istanda, Chang, Lee, Liua ve Wang, 2012; Karakaya vd., 2020; Yılmaz vd., 2019; Yılmaz, Gündüz, Çimen ve Karakaya, 2017; Yılmaz, Gündüz, Diken ve Çimen, 2017). Ayrıca çok fazla soyut konu/kavramları içermesi nedeniyle biyoloji ders kitaplarının gerek dil gerekse içerik bakımından titizlikle hazırlanması gerekmektedir (Gul, Ozay-Kose ve Diken, 2020) Bu sonuçlar araştırmanın bulgularını desteklemektedir.

Sonuç

Sonuç olarak araştırma bulguları, fen bilgisi öğretmen adaylarının organel kavramına yönelik yanlışlarının ve bilimsel eksikliklerinin olduğunu göstermiştir. Fen bilgisi öğretmen adaylarının organel konusuna yönelik yanlışlarının giderilmesi için çalışmalar yapılabilir. Bu durumun oluşmasındaki kaynaklar düşünüldüğünde ise eğitimde kullanılacak olan ders materyallerinin hazırlanmasında yurt içi ve yurt dışındaki son güncel bilimsel bilgiler dikkate alınmalıdır. Ayrıca ders kitapları ve yardımcı ders kitaplarının alanlarında uzman bilim insanları tarafından öğrenci seviyelerine uygun, kolaylıkla anlaşılabilir ve kavram yanlışlarına neden olmayacak şekilde hazırlanması sağlanabilir.

Kaynaklar

- Adıgüzel, M., & Yılmaz, M. (2020). Biyoloji öğretmen adaylarının kavram yanlışlarının belirlenmesi ve giderilmesi üzerine bir eylem araştırması. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 16(1), 69-82. <https://doi.org/10.17244/eku.691760>
- Baki, A. (1999). *Cebirle ilgili işlem yanlışlarının değerlendirilmesi*. III. Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri. MEB. ÖYGM.
- Baysen, E., Güneşli, A., & Baysen, F. (2012). Kavram öğrenme-öğretme ve kavram yanlışları: Fen bilgisi ve Türkçe öğretimi örneği. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education (IJTASE)*, 1(2), 108-117. <http://www.ijtase.net/ojs/index.php/IJTASE/article/view/58> sayfasından erişilmiştir.
- Brookman-Byrne, A., Mareschal, D., Tolmie, A. K., & Dumontheil, I. (2018). Inhibitory control and counterintuitive science and maths reasoning in adolescence. *PLoS ONE*, 13(6), e0198973. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0198973>
- Cassimeris, L., Lingappa, V. R., & Lewin B. (2011). *Lewin's cell*. (2nd Ed.). Canada: Jones and Bartlett Publishers.
- Chuang, H. F., & Cheng, Y. J. (2003). A study on attitudes toward biology and learning environment of the seventh grade students. *Chinese Journal of Science Education*, 11(2), 171-194. <http://www.fed.cuhk.edu.hk/ceric/cjse/200300110002/0171.htm> sayfasından erişilmiştir.
- Clément, P. (2007). Introducing the cell concept with both animal and plant cells: A historical and didactic approach. *Science & Education*, 16, 423-440. <https://doi.org/10.1007/s11191-006-9029-7>
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: choosing among five traditions*. Thousand Oaks, California: SAGE.
- Deshmukh, N. D., & Deshmukh, V. M. (2007). *A study of students' misconceptions in biology at the secondary school level*. International Conference to Review Research in Science, Technology and Mathematics Education'da sunulmuş bildiri, Homi Bhabha Centre for Science Education, TIFR, Mumbai, India.
- Duda, H. J. (2020). Students' misconception in concept of biology cell. *Anatolian Journal of Education*, 5(1), 47-52. <https://doi.org/10.29333/aje.2020.515a>
- Ecevit, T., & Şimşek, P. Ö. (2017). Öğretmenlerin fen kavram öğretimleri, kavram yanlışlarını saptama ve giderme çalışmalarının değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 16(1), 129-150. <http://ilkogretim-online.org.tr/index.php/io/article/view/1120/975> sayfasından erişilmiştir.
- Erdem, Z. Ç., & Gürbüz, R. (2017). Öğrencilerin hata ve kavram yanlışları üzerine bir inceleme: denklem örneği. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 640-670.

- <http://efdergi.yyu.edu.tr/uploads/meabdyuefd15112016y-1542266221.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Gul, S., Özyay-Köse, E., & Diken, E. H. (2020). The Examination of the readability levels of texts in 9th grade biology textbook. *Cukurova University Faculty of Education Journal*, 49(1), 1-27. <https://dergipark.org.tr/en/pub/cuefd/issue/53758/466481> sayfasından erişilmiştir.
- Gündüz, E., Yılmaz, M., Çimen, O., & Karakaya, F. (2019). 11. sınıf biyoloji ders kitabındaki konuların bilimsel içerik bakımından incelenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 999-1015. <https://doi.org/10.17240/aibuuefd.2019.19.49440-559869>
- Gündüz, E., Yılmaz, M., Çimen, O., Karakaya, F., & Adıgüzel, M. (2018). *MEB ortaöğretim 9. sınıf biyoloji ders kitabının bilimsel içerik bakımından incelenmesi*. V. Uluslararası Multidisipliner Çalışmaları Sempozyumu'nda (ISMS) sunulmuş bildiri, 16-17 Kasım 2018, Ankara, Türkiye.
- Istanda, V., Chang, C. Y., Lee, W. C., Liua, Y. C., & Wang, S. R. (2012). Concept cartoons based two-tier online testing system for magnetism conception. *Applied Mechanics and Materials*, 148(149), 891-894. <https://doi.org/10.4028/www.scientific.net/AMM.148-149>
- Jones, M. G., Minogue, J., Oppewal, T., Cook, M. P., & Broadwell, B. (2006). Visualizing without vision at the microscale: students with visual impairments explore cells with touch. *Journal of Science Education and Technology*, 15(5), 345-351. <https://doi.org/10.1007/s10956-006-9022-6>
- Karakaya, F., Yılmaz, M., Çimen, O., & Adıgüzel, M. (2020). Identifying and correcting pre-service teachers' misconceptions about the alternation of generations. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 9(4), 1047-1063. <http://dx.doi.org/10.30703/cije.654967>
- Kalaycı, S. (2017). Fen bilgisi öğretmen adaylarının "Prokaryot-Ökaryot" konusundaki bilişsel yapılarının belirlenmesi. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8(3), 46-64. <http://www.e-ijer.com/en/pub/issue/33336/337877> sayfasından erişilmiştir.
- Kete, R., Horasan, Y., & Namdar, B. (2012). Investigation of the conceptual understanding difficulties in 9th grade biology books about cell unit. *Elementary Education Online*, 11(1), 95-106. <http://ilkogretim-online.org.tr/index.php/io/article/view/1670/1506> sayfasından erişilmiştir.
- Koç, Y., & Sönmez, E. (2019). Fen Bilgisi öğretmen adaylarının hücre organelleri konusundaki kavramsal anlama düzeyleri. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(2), 338-351. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/joiss/issue/47398/598236> sayfasından erişilmiştir.
- Mader, S. S., & Windelspecht, M. (2018). *Essentials of biology*, (5th Ed.). USA: McGraw-Hill Education.
- Mason, L., Zaccoletti, S., Carretti, B., Scrimin, S., & Diakidoy, I. (2019). The role of inhibition in conceptual learning from refutation and standard expository texts. *Int J of Sci and Math Educ*, 17(3), 483-501. <https://doi.org/10.1007/s10763-017-9874-7>

- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2015). *Nitel veri analizi*. (1.baskı) (S. Altun-Akbaba & A. Ersoy, Çev. Ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018a). *Biyoloji Dersi Öğretim Programı*. <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/20182215535566-Biyoloji%20d%C3%B6p.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018b). *Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=325> sayfasından erişilmiştir.
- Minogue, J., Jones, M. G., Broadwell, B., & Oppewall, T. (2006). The impact of haptic augmentation on middle school students' conceptions of the animal cell. *Virtual Reality*, 10, 293-305. <https://doi.org/10.1007/s10055-006-0052-4>
- Mullins, C. (2007). *The biogenesis of cellular organelles*. USA: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Ormancı, Ü., & Balım, G. (2016). The determination of science teacher candidates' ideas on cell subject through drawing method. *The Online Journal of New Horizons in Education*, 6(2), 112-123. <https://www.tojned.net/journals/tojned/articles/v06i02/v06i02-15.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Önel, A., Yüce, Z., & Yeşilyurt, D. (2015). Fen bilgisi öğretmen adaylarının hücre konusundaki kavramsal bilgi düzeylerinin çizimler yoluyla belirlenmesi. *Caucasian Journal of Science*, 2(1), 32-43. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/cjo/issue/33907/382465> sayfasından erişilmiştir.
- Pollard, T. D., Earnshaw, W. C., Lippincott-Schwartz, J., & Johnson, G. (2017). *Cell biology*. USA: Elsevier.
- Pommerville, J. C. (2010). *Alcamo's fundamentals of microbiology*. (9th Ed.). Canada: Jones and Bartlett Publishers.
- Reece, J. B, Urry, L. A., Cain, M. L., Wasserman, S. A., Minorsky, P. V., & Jackson, R. B. (2013). *Campbell biyoloji*. (E. Gündüz & İ. Türkan, Çev. Ed.). Ankara: Palme Yayıncılık.
- Sadava, D., Hillis, M. D., Heller, H. C., & Berenbaum, M. R. (2014). *Yaşam bilimi biyoloji*. (E. Gündüz & İ. Türkan, Çev.). Ankara: Palme Yayıncılık.
- Simon, E. J., Dickey, J. L., Hogan, K. A., & Reece, J. B. (2017). *Campbell temel biyoloji*. (E. Gündüz & İ. Türkan, Çev.). Ankara: Palme Yayıncılık.
- Tasdelen, O., & Guven, T. (2012). The evaluation of cell biology (cytology) laboratory lesson according to the ideas of students. *Journal of Turkish Science Education*, 9(2), 155-167. <https://www.tused.org/index.php/tused/article/view/435/372> sayfasından erişilmiştir.

- Taştan-Kırık, Ö., & Kaya H. (2014). A qualitative study concerning the 6th grade students' conceptual structures about the cell concept. *International Online Journal of Educational Sciences*, 6(3), 737-760. <http://dx.doi.org/10.15345/iojes.2014.03.018>
- Tekkaya, C., Çapa, Y., & Yılmaz, Ö. (2000). Biyoloji öğretmen adaylarının Genel Biyoloji konularındaki kavram yanlışları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 140-147. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/hunefd/issue/7818/102721> sayfasından erişilmiştir.
- Topsakal, U. U., & Oversby, J. (2012) Turkish student teachers' ideas about diagrams of a flower and a plant cell. *Journal of Biological Education*, 46(2), 81-92. <http://dx.doi.org/10.1080/00219266.2011.572988>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, M., Üçüncü, G., Karakaya, F., & Çimen, O. (2019). Fen bilimleri öğretmenlerinin sosyal medyada yer alan hatalı sekizinci sınıf biyoloji soruları hakkında farkındalıkları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(1), 131-145. <https://doi.org/10.7822/omuefd.480899>
- Yılmaz, M., Gündüz, E., Çimen, O., & Karakaya, F. (2017). 7. sınıf fen bilimleri ders kitabı biyoloji konularının bilimsel içerik incelemesi. *Turkish Journal of Education*, 6(3), 128-142. <https://doi.org/10.19128/turje.318064>
- Yılmaz, M., Gündüz, E., Diken, E. H., & Çimen, O. (2017). 8. sınıf fen bilimleri ders kitabındaki biyoloji konularının bilimsel içerik açısından incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 17-35. <https://doi.org/10.17556/erziefd.330600>
- Yürük, N., & Çakır, Ö. (2000). Lise öğrencilerinde oksijenli ve oksijensiz solunum konusunda görülen kavram yanlışlarının saptanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 185-191. <https://dergipark.org.tr/en/pub/hunefd/issue/7818/102726> sayfasından erişilmiştir.

Extended Summary

The learning process in biology education takes place with the snowball effect. The slightest scientific mistake grows over time and prevents new information from being learned. For this reason, a great responsibility falls on future teachers, who are one of the keystones of education. Although it is easier to reach correct information today, the spread of false information has accelerated instead of scientific facts. Sometimes, incorrect and incomplete information about concepts turns into misconceptions in individuals. Misconceptions are not misunderstandings of a concept. However, erroneous and incomplete information causes the concept to be known differently from its scientific definition and misconception. Misconceptions are permanent information that does not have the scientific counterpart that individuals acquire through their own lives and prevents the teaching of

correct information (Baki, 1999; Yürük & Çakır, 2000). Misconceptions do not allow to be built on new information by taking a permanent place in the mind. People with misconceptions insist on their mistakes and resist change. According to Erdem and Gürbüz (2017), the constant and persistent mistake of the person is considered as the biggest indication of the misconception.

Membrane-enclosed structures located in the cytoplasm of eukaryotic cells and specialized for certain functions are called organelles. Prokaryotic cells do not contain organelles (Simon, Dickey, Hogan, & Reece, 2017, p. 58). Unlike prokaryotic cells, eukaryotic cells contain membrane-lined compartments called organelles. Considering education programs in Turkey, it is located in both primary and secondary gains for the organelles in the concept stage. The greatest responsibility in teaching these achievements to students falls on teachers who are academically trained with the correct field knowledge. In this study, it was aimed to determine the misconceptions of pre-service science teachers about the concept of organelle and the sources that caused them.

In this research, a case study, one of the qualitative research designs, was used in order to investigate the subject in depth and versatility. Case study refers to the detailed explanation of the situation or events that occur within a system (Creswell, 2007). The study group of the research consists of 54 pre-service science teachers studying at a state university in Turkey. The structured interview form prepared by the researchers was used as the data collection tool. The analysis of the data was done by two different researchers using the content analysis method. In order to determine whether there is consistency between the analyses of two different coders, the formula (Reliability = Consensus / All opinions) introduced by Miles and Huberman (2015) was applied. The reliability value of the two encoders was calculated as 94%.

When the research findings were examined, it was determined that the pre-service science teachers had misconceptions about the scientific definition of the organelle. It was determined that the requirement of "having a membrane", which is necessary for a cell to be defined as an organelle, was not expressed by pre-service science teachers. In addition, it was determined that pre-service science teachers defined "all structures that have a specific function in the cell" as organelles. According to these results, it can be said that pre-service science teachers have misconceptions and misleading about the scientific definition of an organelle. When the literature on the subject is examined, there are studies supporting the findings of the research. For example, as a result of the research conducted by Koç and Sönmez (2018), it was determined that pre-service science teachers had incomplete information and misconceptions about cell organelles. In the study conducted by Kalaycı (2017), it was concluded that the cognitive structures of pre-service science teachers about cells and organelles were very insufficient. As a result of the research conducted by Duda (2020) with the students who took cell

biology course, it was determined that the students had misconceptions about the cell and its structures.

In the study, it was determined that pre-service science teachers misclassified organelles according to the presence and number of membranes. It was observed that pre-service science teachers generally classified organelles as “without membrane -single membrane and double membrane”. In addition, it was determined that pre-service science teachers defined the structures such as ribosome, centrosome, centrioles, cytoskeletal elements, and cytoplasm in a eukaryotic cell as organelles. However, it was observed that very few pre-service science teachers expressed the nucleus as organelle. When the literature was examined, it was determined that pre-service science teachers defined the ribosome as an organelle found in both prokaryotic and eukaryotic cell structures (Kalaycı, 2017). In the study conducted by Duda (2020), it was determined that students have a high rate of misconceptions about the ribosome.

In the study, pre-service science teachers stated their sources of knowledge about the concept of organelle as teachers, textbooks, supplementary books for exams, and technological applications (video and internet, etc.). According to this result, it can be said that there is misinformation about the concept of organelle in both teachers and textbooks. Especially in high school students, misconceptions about the cell issue stem from textbooks and teachers (Duda, 2020). Adıgüzel and Yılmaz (2020), in their study with first-year biology pre-service teachers, stated that the occurrence of misconceptions in these students was caused by scientific mistakes in textbooks and supplementary resources during their secondary and high school education. As a result of their research, Yılmaz, Üçüncü, Karakaya, and Çimen (2019) found that teachers were not aware of the errors and scientific errors in the questions in the textbooks and supplementary textbooks.

Like atoms, which are the building blocks of matter, cells are the building blocks of life. According to the cell theory, cells are the basic units of life, and all living creatures are composed of cells (Sadava et al., 2014). The subject of cell is included as the most basic unit in the introduction to biology in scientific books accepted worldwide. For this reason, studies can be carried out to eliminate the misconceptions of science teacher candidates about the basic components of the cell.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu araştırmada birinci yazar; verilerin analizi, bulguların ve tartışmanın yazımını sağlayarak çalışmaya %50 oranında, ikinci yazar; verilerin toplanması, giriş ve yöntemin yazımı, çalışmanın bilimsel içeriğinin oluşturulmasını sağlayarak çalışmaya %50 oranında katkı sağlamıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmacının araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma, T.C. Yozgat Bozok Üniversitesi Etik Kurulunun 19.08.2020 tarih ve 12/15 No'lu onayı ile yürütülmüştür.

Hayat Bilgisi Dersinde Kullanılan Dijital Platformların Çoklu Ortam Tasarım İlkelerine Göre Değerlendirilmesi


Evaluation of Digital Platforms Used in Life Studies Lesson According to Multimedia Design Principles

Mehmet Arif Özerbaş, Beyza Nur Safi, Şevval Türkoğlu

Yazar Bilgileri

Mehmet Arif Özerbaş 
Prof. Dr., Manas Üniversitesi,
marif.ozerbash@manas.edu.kg

Beyza Nur Safi 
Gazi Üniversitesi, Eğitim
Bilimleri Enstitüsü, Yüksek
Lisans Öğrencisi,
bbeyza718@gmail.com

Şevval Türkoğlu 
Gazi Üniversitesi, Eğitim
Bilimleri Enstitüsü, Yüksek
Lisans Öğrencisi,
sevval.turkoglu.9@gmail.com

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, dijital platformda bulunan üçüncü sınıf hayat bilgisi dersindeki videoların Mayer'in Çoklu Ortam Tasarım İlkeleri'ne göre değerlendirilerek tasarım ve geliştirme aşamasında ölçütlere ne düzeyde dikkat edildiğinin ortaya konulmasıdır. Araştırmada doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini, dijital platformdaki ilkökul 3. sınıf hayat bilgisi dersinde yer alan 41 video oluşturmaktadır. Araştırmada Ozan (2013) tarafından hazırlanan çoklu ortam uygulamalarına ilişkin değerlendirme tablosundan faydalanılmıştır. Verilerin analizinde tekrarlı ölçümler için iki faktörlü ANOVA Testi kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre videolarda konuyla bağlantısı olmayan ayrıntılara yer verilmemiştir. Ayrıca konu küçük parçalara bölünerek görseller ve sözel anlatım aynı anda verilmiştir. Bu bağlamda Mayer'in Çoklu Ortam İlkeleri'ne göre en yüksek puanları 'tutarlılık' ve 'zamansal bitişiklik' ilkesi almıştır. Videolarda, öğrenene anlatımı istediği zaman yazılı olarak görme imkânının sunulmaması Mayer'in çoklu ortam tasarım ilkelerinden 'gereksizlik' ilkesine uymamaktadır. Bunun sonucunda videolar gereksizlik ilkesi bağlamında en düşük puanla değerlendirilmiştir. Araştırmada uzmanlar tarafından Mayer'in Çoklu Ortam Tasarım İlkesi'ne göre değerlendirilen her video için verilen değerlendirme puanlarına bakıldığında bir ve ikinci uzman hariç farklı değerlendirme sonuçlarına ulaşılmıştır. Araştırma sonucuna göre dijital platformlardaki içerikler mutlaka alanda uzman kişiler tarafından değerlendirilmeli ve eksik yönleri belirtilmelidir. Ayrıca yazılımları oluşturan kişiler alandaki araştırmaları ve gerekli değerlendirme ilkelerini göz önünde bulundurarak içerik üretmelidirler.

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler
Hayat Bilgisi Dersi
Çoklu Ortam
Tasarım İlkeleri
Dijital Platform

Keywords

Life Studies Lesson
Multimedia
Design Principles
Digital Platform

Makale Geçmişi

Geliş: 05.02.2021
Düzeltilme: 23.02.2021
Kabul: 24.02.2021

ABSTRACT

The purpose of this research is to evaluate the videos in the third grade Life Science course on the digital platform according to Mayer's Multimedia design principles and to reveal the level of attention to the criteria during the design and development phase. Document analysis method was used in the study. The sample of the study consists of 41 videos in the primary school third grade Life Science lesson on the digital platform. In the study, the evaluation chart on multimedia applications prepared by Ozan (2013) was used. A two-factor ANOVA test was used for repeated measures in the analysis of the data. According to the findings, details that are not related to the subject were not included in the videos. In addition, the subject was divided into small parts and visuals and verbal expression were given at the same time. In this context, the highest scores according to Mayer's multimedia principles are 'consistency' and 'temporal contiguity' principles. The fact that the learner is not provided with the opportunity to see the narration in writing whenever he/she wants in the videos does not comply with the 'needlessness' principle of Mayer's multimedia design principles. As a result, the videos were rated with the lowest score in the context of the redundancy principle. Considering the evaluation scores given for each video by the experts according to the Mayer's Multimedia design principle, different evaluation results were obtained except for the first and the second expert. According to the results, the contents on digital platforms should be evaluated by experts in the field and their deficiencies should be specified. In addition, the people who create the software should produce content by considering the work in the field and the necessary evaluation principles.

Makale Türü

Araştırma

Önerilen Atıf

Özerbaş, M. A., Safi, B. N. & Türkoğlu, Ş. (2021). Hayat bilgisi dersinde kullanılan dijital platformların çoklu ortam tasarım ilkelerine göre değerlendirilmesi. *TEBD*, 19(1), 421-437. <https://doi.org/10.37217/tebd.872751>

Giriş

Dünya üzerinde yaşanan küreselleşme ve bilgi teknolojilerindeki gelişmelere paralel olarak eğitim sistemlerinin de yeniden yapılandırılarak bu gelişmelerle uyumlu hâle getirilmesi zorunluluk hâline gelmiştir. Değişen koşullar ve teknolojik gelişmeler ile birlikte insanların bilgiye erişim ve bilgi paylaşım alanları da hızla değişmeye başlamıştır. İnternetin hayatımıza girmesi, bilgi teknolojilerinin yaygınlaşması ve bilgiye erişimin hızlanmasıyla birlikte günümüzde eğitim; hemen herkesin, her an bilgiye ulaşabileceği bir konuma ulaşmıştır. Aile eğitiminden sonra okul ortamında başlayan ilkökul düzeyindeki eğitim, bireylerin kişisel gelişimleri açısından önemli bir yere sahiptir. Geleceğin tasarımı olarak değerlendirilmesi gereken ilkökul eğitiminin, teknolojik gelişmelere uygun olarak düzenlenmesi toplumsal bir gerekliliktir. Gelişen teknoloji ile birlikte amaçlanan analitik düşünme, iş birliği gibi becerilerle öğrencilerin öğrenmede aktif yer almaları sağlanmak istenmektedir. Teknolojiyi eğitime entegre etmeye çalışan her proje için amaçlardan biri öğrenci ve öğretmenlerin etkin bilişim teknolojilerini kullanmalarını sağlamaktır. Eğitime entegre edilen teknolojide çeşitliliğin yanı sıra teknolojiyi etkili kullanabilmek için gerekli ve yeterli içeriğin de önemi artık fark edilmektedir.

Temel eğitimin başladığı ilkökullarda dahi geleneksel kara tahta ve tebeşir kullanımı yerini dijital eğitim araçlarına bırakmıştır. Teknoloji ile zenginleştirilmiş öğrenme ortamları, basit bilgisayar laboratuvarlarından donanımlı bilgisayarların, projektörlerin, internet bağlantısının ve haberleşme teknolojilerinin bulunduğu ortamlara dönüşmüştür (Ott, 2000). Bununla birlikte eğitimde ders niteliğine sahip içeriklerin ve bu alanda hizmet veren uygulama ve programların sayısının da artmasına neden olmuştur. Yeni nesil teknoloji altyapısına sahip bu eğitim modeli, geleneksel eğitim modelleriyle karşılaştırıldığında, eğitimde yalnızca teknolojik gelişmelerin kullanılması ile sınırlı kalmayıp destekleyici yöntem ve yeni stratejik hedeflerin de belirlenmesi gerektiğini de göstermektedir (Baturay ve Türel, 2013). Vizyon 2023'ün önemli amaçlarından biri, öğretim süreçlerinde dijital içerik ve beceri dönüşümleri oluşturmaktır. Bu hedef doğrultusunda dijital eğitim-öğretim içeriği geliştirme ekosistemi, ulusal dijital içerik arşivi, yeni nesil ölçme araçları ve dijital öğrenme materyalleri geliştiren lider öğretmenler desteklenmektedir.

Öğretim artık sadece öğretmenin aktif olduğu değil, öğrencilerin de aktifleşmesi gereken bir öğretim ortamını gerekli hâle getirdi. Öğretmen artık bilgiyi öğreten değil, bilgiye ulaşmak ve dönüştürmek için yol gösteren, öğretim ortamını içinde bulunduğumuz çağın becerilerine (yaratıcılık, eleştirel düşünme, medya okuryazarlığı vb.) göre şekillendiren kimse hâline gelmiştir. Millî Eğitim Bakanlığının (MEB) Talim Terbiye Kurulunda yayınladığı 2018 Öğretim Programı'nda yer alan Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinde (TYÇ) belirlenmiş sekiz anahtar yetkinliklerinden biri olan "dijital yetkinlik" kavramına programda şu şekilde yer verilmiştir; iş, günlük hayat ve iletişim için bilgi iletişim teknolojilerinin güvenli ve eleştirel şekilde kullanılmasını kapsar. Söz konusu yetkinlik,

bilgiye erişim ve bilginin değerlendirilmesi, saklanması, üretimi, sunulması ve alışverişi için bilgisayarların kullanılması ayrıca internet aracılığıyla ortak ağlara katılım sağlanması ve iletişim kurulması gibi temel beceriler yoluyla desteklenmektedir (MEB, 2018). Bu yetkinliğin öğrenciye kazandırılması için öğretim ortamının teknolojiyle bütünleştirilmesi gerekmektedir.

Öğrenme ortamlarının, öğrenmeye hazır olanlar ile öğrenmeye yönelik verilerin doğru, güvenilir ve etkin bir biçimde buluşmasına olanak sağlayacak yapıda olması gerekmektedir. Etkin bir öğrenmenin gerçekleşmesi için öğrenmeye yönelik verilerin öğrenciler tarafından duyu organlarıyla algılanabilir nitelikte görsel, işitsel, deneysel yapıda olması ve bunların uygun yöntem ve araçlar kullanılarak aktarılması gerekmektedir. Bu alanda yapılan araştırmalar, etkili ve kalıcı bir öğrenmenin, birden çok duyuyu hedef alan uyarıcılardan oluşan çoklu öğrenme ortamlarında mümkün olabileceğini göstermektedir. Etkili öğrenmenin sağlanması için gerekli öğrenme ortamlarının çerçevesini çizen Çoklu Ortam Öğrenme Kuramı, dayanağını oluşturan ilkeleri ve kuralları ile bu alanda önemli bir yol gösterici olarak değerlendirilmektedir (Akkoyunlu ve Yılmaz, 2005).

Çoklu ortam, öğrenme-öğretme sürecinde tekstleri, bilişim teknolojileri aracılığıyla görüntü, diyagram, şekil, video, canlandırma, ses gibi formlarla bütünleştirerek öğrenenlerin etkinleşmesini sağlayan eğitsel tasarımlardır (Özerbaş, 2007). Türk Dil Kurumuna göre çoklu ortam, bilgisayarda metin, grafik, ses ve animasyon öğelerini birleştirerek sunan ortam, multimedya olarak belirtilmektedir (Türk Dil Kurumu [TDK], 2017). Bu uygulama öğrencinin öğretim ortamında daha aktif hâle gelmesinin sağlar.

Müfredatta olan çoğu konu öğretmenler tarafından öğrencilere somutlaştırılmadan, Piaget'in gelişim dönemleri göz önüne alınmadan anlatılmaktadır. Hedef kitlemiz olan ilkökul öğrencileri somut işlemler dönemi (7-11) içerisindeydir. Anlatılan konularda ses, şekil, görüntü, animasyon kullanılması öğrenmenin anlamlandırılmasına yardımcı olacaktır. Çoklu ortam tanımında da bahsedildiği gibi bu uygulama hem öğrenciyi öğretim ortamında daha aktif hâle getirecek yani öğretim ortamındaki kontrol öğrenciye bırakılacaktır. Hem de öğretmenlerin konuları somut bir şekilde öğrencilere aktarmalarını sağlayacaktır. Yapılan araştırmalarda çoklu ortam tasarımları; Piaget'ye göre somut işlemler döneminde yer alan ilkökul öğrencilerine soyut içerikli matematik konularını somutlaştırarak anlamlı öğrenme gerçekleştirmelerine katkı sağlamaktadır (Olkun ve Toluk-Uçar, 2009).

Bu bağlamda, Morpa Kampüs, dijital platform, EBA (Eğitim Bilişim Ağı) vb. çoklu ortam uygulamaları kullanılmaktadır. Dijital platform etkileşimli ve canlandırılmalı, konu anlatımlarını pekiştiren çalışma kağıtları, soru çözümü videoları, konu testleri, öğrenme alanlarına uygun eğitsel oyunlar ve elektronik kitaplar içinde bulunduran eğitim içeriklerindedir. Bu eğitim içerikleri, MEB

kazanımları ve yapılandırmacı öğretim modeli göz önünde bulundurularak hazırlanmıştır. Bu platformlardan faydalanacak olan öğretmen ve öğrenci potansiyelinin yüksek olması nedeniyle oluşturulan içeriklerin kaliteli olması gerekmektedir.

Türkiye’de teknolojinin kullanımı için 1984-2013 yılları arasında yapılan projelerin analiz edildiği yeni öğretim programlarını inceleme ve değerlendirme raporuna göre ilgili dönemde yapılan 32 projenin bilgilerine ulaşılmış ve otuz yıllık süreçte, Türk Eğitim sisteminde teknolojinin daha etkin kullanımı için azımsanmayacak miktarda yatırım yapıldığı görülmüştür. Ancak raporda belirtildiği üzere önceki yıllarda yapılan proje sonuçlarının yeterli düzeyde analiz edilemediği ve bu durumun sonucu olarak ilgili alandaki ihtiyacı karşılamak amacıyla nasıl bir proje yapılması gerektiği analiz edilmeksizin sadece teknolojiyi satın almanın yeterli olacağı düşüncesinin hâkim olduğu gözlenmiştir. (Eğitim Reformu Girişimi, 2005). Türkiye’de eğitim projeleri için yapılan yatırımların yeterince izlenmediği ve gerekli değerlendirmelerin yapılmadığı, geçmiş projelerin eksikliklerinin ve ihtiyaçlarının yeterince saptanmadığı da tespitler arasında yer almıştır. Teknolojik yatırımların içeriklerinde ve öğretim materyallerindeki yetersizliklerin devam etmesi, teknolojinin başarılı bir şekilde eğitime entegre edilememiş olduğunu göstermektedir (Topuz ve Göktaş, 2015).

EBA’da bulunan Türkçe videolarının incelendiği bir başka araştırmada, videoların Türkçe öğretimi bakımından ‘etkin materyal’ olma özelliği taşımadıkları belirtilmiştir. Bunun sebebi olarak videoların etkin bir öğretimi sağlaması için farklı öğretim yöntem ve tekniklerden yararlanmamış olunması ve videoların bir öğretmenin sunuş yoluyla öğretim yaklaşımını kullanarak dersleri bilgi verici bir tutumla anlatmış olması gösterilmiştir (Ateş, Çerçi ve Derman, 2015).

EBA içeriklerinin eğitsel yazılım değerlendirme ölçütlerine göre değerlendirildiği araştırmada, çoklu ortam öğelerinden yeterince yararlanılarak, zenginliğin sağladığı materyal sayılarının oldukça sınırlı olduğu, farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilerin desteklendiği çoklu ortam öğeleriyle çeşitlendirmenin her alanda artırılması gerekli olduğu belirtilmiştir. Ayrıca, öğretim yazılımlarının tasarlanmasında, çeşitli çoklu ortam öğelerinden yararlanılabileceği gibi materyallerin üzerinde değişiklik yapabilme ve kendi branşına göre özelleştirme yapabilme olanağının sunulması için yeterli yardım ve yönlendirmenin sağlanmasının gerekli olduğu önerilmiştir. Öğrencilerin ön bilgilerinin sınırlı olduğu ve sonuçlara göre temel-orta-ileri düzey sınıflandırmalarla öğrencinin seviyesine uygun sıralanan materyallerin eksikliği vurgulanmıştır (Erensayın ve Güler, 2017). Araştırmada, öğretmenler ve öğrenciler tarafından başlıca kaynak olarak başvuru alan, eğitsel bir içerik sağlama amacı olan dijital platformda yer alan videoların çoklu ortam tasarım ilkelerine uygunluğu açısından incelenerek değerlendirilmiş ve bu araştırma ile uygun içerik üretiminin önemi vurgulanmıştır.

Araştırmanın Amacı

Öğretmen ve öğrenciler tarafından başlıca kaynak olarak başvuru alan, eğitsel bir içerik sağlama amacı olan dijital platformda bulunan 3. sınıf hayat bilgisi dersindeki videoların Mayer'in Çoklu Ortam Yedi Temel Tasarım İlkesi'ne göre değerlendirilerek, çoklu ortam elemanlarının tasarım ve geliştirme aşamasında ölçütlere ne düzeyde dikkat edildiğinin ortaya konulması amaçlanmıştır.

Bu genel amaca ulaşmak için şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Araştırma kapsamında incelenen videoların, Mayer'in Çoklu Ortam Tasarım İlkeleri'ne uygunluğu nedir?
2. İzlenen videoların (Mayer'in) değerlendirme ilkeleri arasında anlamlı korelasyonlar var mıdır?
3. Videoları değerlendirenlerin değerlendirme ilkelerine yönelik puanları arasında anlamlı farklar var mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden, doküman incelemesi modeli kullanılmıştır. Doküman inceleme, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu araştırmada da öğretmen ve öğrenciler tarafından başlıca kaynak olarak başvuru alan, eğitsel bir içerik sağlama amacı olan dijital platformda bulunan üçüncü sınıf hayat bilgisi dersindeki videolar Mayer'in Çoklu Ortam Tasarım İlkeleri'ne göre analiz edilerek çoklu ortam tasarım ölçütlerine ne düzeyde dikkat edildiğinin ortaya konulması amaçlanmıştır.

Veri Kaynağı

Araştırmanın veri kaynağını ilkökulda dijital platformlarda kullanılan videolar oluşturmaktadır. İlkokul materyal sayıları incelendiğinde en çok içeriğin 3. sınıflarda olduğu görülmüştür. Alanda yapılan araştırmalar incelendiğinde ise hayat bilgisi dersine yönelik değerlendirmelerde eksiklikler saptanmıştır. Bu nedenle ilkökul sınıfları arasından içerik açısından en fazla materyale sahip olduğu göz önünde bulundurularak araştırma, ilkökul 3. sınıf ve hayat bilgisi dersi ile sınırlandırılmıştır. Bu sebeple araştırmanın örneklemini, dijital platform video materyallerinden ilkökul 3. sınıf hayat bilgisi filtresinde ortaya çıkan ders videoları oluşturmaktadır. Ancak bu bölümde yalnızca eğitim videoları değil, konu testleri ve yazdırılabilir eğitim materyalleri de olduğundan bunlardan sadece çoklu ortam videosu olarak nitelendirilebilecek eğitim videoları seçilerek çoklu ortam tasarım kriterlerine göre incelenmiştir. Bu bağlamda araştırmanın örneklemini, dijital platformdaki ilkökul 3. sınıf hayat bilgisi dersinde yer alan 41 video materyali oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada, Ozan (2013) tarafından hazırlanan, çoklu ortam uygulamalarına ilişkin değerlendirme tablosundan faydalanılmıştır. Araştırmada, öncelikle Mayer'in (2009) çoklu ortam tasarım ilkeleri belirlenerek, Ozan'ın (2013) "Bağlantıcı Mobil Öğrenme Ortamlarında Yönlendirici Destek" başlıklı doktora tezinde oluşturup kullandığı ve kullanma izni alınan "Eğitim Amaçlı Çoklu Ortam Uygulamalarına İlişkin Değerlendirme Tablosu" başlıklı veri toplama aracı kullanılmıştır. 1'den 4'e kadar dereceleme anahtarı kullanılmıştır. 1 en düşük 4 ise en yüksek dereceleme oluşturulmaktadır. Dereceli puanlama anahtarı kullanılarak incelenecek olan videoların yaklaşık 30 tanesi bağımsız gözlemciler arası uyum oranının belirlenmesi için araştırmacı dışında başka bir bilişim teknolojileri öğretmeni tarafından da incelenerek kodlanmıştır. Araştırmacılar arası uyuma bakılırken gözlemcilerin verdiği puanlar arasındaki ilişki korelasyon değeri hesaplanarak incelenmiştir. Gözlemciler arası uyumu belirlemek için hesaplanan korelasyon değeri .85 olarak tespit edilmiş olup gözlemcilerin içerikleri inceleme sürecinde verdikleri puanların yüksek ve pozitif yönde ilişkili olduğu görülmüştür. Bu değerlendirme tablosunda çoklu ortamlar tasarlanırken bilginin farklı kanallarda (görsel ve işitsel) işlenmesine uygun zihinsel modellerin yapılandırılması ve doğru yaklaşımların kullanılması öğrenmeyi kolaylaştırmak ve öğrenen merkezli bir yapı tasarlayabilmek adına önemlidir. Bu doğrultuda yukarıda bahsi geçen ilkeler temel alınarak geliştirilmiştir. Araştırma kapsamında biri profesör iki tanesi yüksek lisans öğrencisi olan uzmanlara Ozan (2013) tarafından geliştirilen "Eğitim Amaçlı Çoklu Ortam Uygulamalarına İlişkin Değerlendirme Tablosu" başlıklı veri toplama aracı dağıtılmıştır. Değerlendirme aracı ile ilgili uzmanlara bilgiler verildikten sonra dijital platformda yer alan hayat bilgisi dersinde belirlenen 42 videonun birbirinden bağımsız değerlendirilmesi istenmiştir. Her video için 1'den 4'e kadar dereceli puanlama anahtarı kullanılmıştır. Uzmanlardan en yüksek 4 puan ve en düşük olarak 1 puan olacak şekilde videoları değerlendirmeleri istenmiştir.

Verilerin Analizi

Veriler SPSS paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin analizi için öncelikli olarak SPSS programında her bir video için uzmanların toplam puanları hesaplanmıştır. Bu bağlamda videoların Mayer'in Çoklu Ortam Tasarım İlkeleri'ne uygunluğu analiz edilmiştir. İzlenen videoların değerlendirme ilkeleriyle aralarında anlamlı bir ilişki olup olmadığını kontrol etmek için Pearson korelasyon analizi kullanılmıştır. Verilerimiz normal dağılım gösterdiği için Pearson korelasyon analizi kullanılmıştır. Verilerin analizi sonucunda sayısal değerlerinin yanında eğer iki yıldız varsa (**) 0.01 düzeyinde anlamlı bir ilişki olduğu tek yıldız (*) varsa 0.05 düzeyinde anlamlı bir ilişki olduğu belirtilmiştir. Videoların değerlendirme ilkelerine göre videoları değerlendiren uzmanların her video için verilen puanların ortalamaları arasında anlamlı bir şekilde farklılaşp

farklılaşmadıklarını analiz etmek için istatistiksel analiz tekniği olarak t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Varyans analizi sonucunda elde edilen f değerinin anlamlı bulunduğu durumlarda bu farkın hangi gruptan (düzeyden) kaynaklandığını bulmak amacıyla varyans analizi sonrası Scheffe Testi kullanılmıştır. Anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde öğretmen ve öğrenciler tarafından başlıca kaynak olarak başvuru, eğitsel bir içerik sağlama amacı olan dijital platformda bulunan 3. sınıf hayat bilgisi dersindeki videolar Mayer'in Çoklu Ortam Yedi Temel Tasarım İlkesi'ne göre değerlendirilerek, çoklu ortam elemanlarının tasarım ve geliştirme aşamasında ölçütlere ne düzeyde dikkat edildiği analiz edilmiş ve bulgular tablolaştırılarak sunulmuştur. Kısacası, araştırma kapsamında analizler sonucu elde edilen bulgular araştırmanın soruları doğrultusunda sıra ile sunulmuştur.

1. Araştırma Kapsamında İncelenen Videoların, Mayer'in Çoklu Ortam Tasarım İlkeleri'ne Uygunluğu

Tablo 1. Videoların, Mayer'in Çoklu Ortam Tasarım İlkelerine Uygunluğuna İlişkin Sonuçlar

| Video No | Çoklu Ortam İlkesi | Görsel Bitişiklik İlkesi | Biçim İlkesi | Zamansal Bitişiklik İlkesi | Tutarlılık İlkesi | Bireyselleştirme İlkesi | Gereksizlik İlkesi | Toplam |
|----------|--------------------|--------------------------|--------------|----------------------------|-------------------|-------------------------|--------------------|--------|
| V25 | 10 | 12 | 11 | 11 | 12 | 11 | 9 | 24,00 |
| V39 | 12 | 12 | 11 | 12 | 12 | 12 | 7 | 24,00 |
| V14 | 10,00 | 12,00 | 11,00 | 11,00 | 12,00 | 12,00 | 7,00 | 23,67 |
| V19 | 12,00 | 11,00 | 11,00 | 12,00 | 12,00 | 12,00 | 7,00 | 23,67 |
| V29 | 10,00 | 12,00 | 11,00 | 11,00 | 12,00 | 12,00 | 7,00 | 23,67 |
| V37 | 12,00 | 12,00 | 11,00 | 12,00 | 12,00 | 12,00 | 6,00 | 23,67 |
| V8 | 12,00 | 11,00 | 9,00 | 12,00 | 11,00 | 12,00 | 8,00 | 23,67 |
| V28 | 10,00 | 12,00 | 11,00 | 11,00 | 12,00 | 12,00 | 7,00 | 23,00 |
| V30 | 10,00 | 12,00 | 11,00 | 11,00 | 12,00 | 12,00 | 7,00 | 23,00 |
| V40 | 10,00 | 12,00 | 11,00 | 11,00 | 12,00 | 12,00 | 6,00 | 22,67 |
| V20 | 10,00 | 11,00 | 11,00 | 11,00 | 12,00 | 12,00 | 7,00 | 22,00 |
| V36 | 10,00 | 12,00 | 11,00 | 11,00 | 12,00 | 12,00 | 6,00 | 22,00 |
| V4 | 12,00 | 9,00 | 11,00 | 12,00 | 12,00 | 12,00 | 6,00 | 21,67 |
| V11 | 12,00 | 6,00 | 11,00 | 12,00 | 12,00 | 9,00 | 3,00 | 21,33 |
| V13 | 10,00 | 6,00 | 11,00 | 11,00 | 12,00 | 9,00 | 4,00 | 21,33 |
| V26 | 10,00 | 6,00 | 11,00 | 11,00 | 12,00 | 9,00 | 4,00 | 21,33 |
| V33 | 10,00 | 6,00 | 11,00 | 11,00 | 12,00 | 9,00 | 4,00 | 21,33 |
| V31 | 10,00 | 6,00 | 11,00 | 11,00 | 12,00 | 9,00 | 4,00 | 21,00 |
| V41 | 10,00 | 6,00 | 11,00 | 11,00 | 12,00 | 9,00 | 4,00 | 21,00 |
| V5 | 12,00 | 9,00 | 11,00 | 12,00 | 12,00 | 12,00 | 6,00 | 21,00 |
| V15 | 10,00 | 9,00 | 9,00 | 11,00 | 12,00 | 10,00 | 5,00 | 20,67 |
| V2 | 10,00 | 4,00 | 11,00 | 11,00 | 10,00 | 10,00 | 5,00 | 20,67 |
| V21 | 10,00 | 9,00 | 11,00 | 11,00 | 12,00 | 9,00 | 5,00 | 20,67 |
| V24 | 10,00 | 9,00 | 9,00 | 11,00 | 11,00 | 10,00 | 5,00 | 20,67 |
| V3 | 12,00 | 5,00 | 9,00 | 11,00 | 10,00 | 11,00 | 6,00 | 20,67 |
| V22 | 10,00 | 3,00 | 11,00 | 11,00 | 12,00 | 9,00 | 4,00 | 20,33 |
| V1 | 11,00 | 4,00 | 10,00 | 10,00 | 11,00 | 10,00 | 5,00 | 20,00 |
| V38 | 12,00 | 3,00 | 11,00 | 12,00 | 12,00 | 9,00 | 4,00 | 20,00 |
| V9 | 12,00 | 3,00 | 11,00 | 12,00 | 12,00 | 9,00 | 4,00 | 20,00 |

| | | | | | | | | |
|-----|-------|------|-------|-------|-------|-------|------|-------|
| V12 | 10,00 | 3,00 | 11,00 | 11,00 | 12,00 | 9,00 | 4,00 | 19,67 |
| V27 | 10,00 | 3,00 | 11,00 | 11,00 | 12,00 | 9,00 | 4,00 | 19,67 |
| V32 | 10,00 | 3,00 | 11,00 | 11,00 | 12,00 | 9,00 | 4,00 | 19,67 |
| V34 | 10,00 | 3,00 | 11,00 | 11,00 | 12,00 | 9,00 | 4,00 | 19,67 |
| V6 | 11,00 | 4,00 | 11,00 | 11,00 | 12,00 | 10,00 | 5,00 | 19,67 |
| V10 | 10,00 | 3,00 | 11,00 | 11,00 | 12,00 | 9,00 | 4,00 | 19,00 |
| V16 | 10,00 | 3,00 | 11,00 | 11,00 | 12,00 | 9,00 | 4,00 | 19,00 |
| V17 | 10,00 | 3,00 | 11,00 | 11,00 | 12,00 | 9,00 | 4,00 | 19,00 |
| V35 | 10,00 | 3,00 | 11,00 | 11,00 | 12,00 | 9,00 | 4,00 | 19,00 |
| V18 | 10,00 | 9,00 | 9,00 | 11,00 | 11,00 | 10,00 | 5,00 | 18,67 |
| V7 | 11,00 | 7,00 | 11,00 | 11,00 | 12,00 | 10,00 | 4,00 | 18,67 |

Tablo 1 incelendiğinde, videoların Mayer'in Çoklu Ortam Tasarım İlkeleri'ne uygunluğu dikkate alındığında en yüksek toplam puanın 'Dikkatli Olalım' başlıklı Video 25'e ait olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Toplam en düşük puanın ise 'Demokratik Çözümler' başlıklı Video 7'ye ait olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Video 25'in görsel bitişiklik ve tutarlılık ilkesinden uzmanlar tarafından tam puan aldığı, gereksizlik ilkesinden ise en düşük puanı aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Video 7'de ise tutarlılık ilkesinden uzmanlar tarafından tam puan aldığı, gereksizlik ilkesinden ise en düşük puanı aldığı sonucuna ulaşılmıştır. İkelere genel olarak bakıldığında en yüksek puanı (12 puan) alan ilke tutarlılık ilkesi olmuştur.

Çoklu ortam ilkesi uzmanlar tarafından 10 videoda tam puan almıştır, 3 tane videodan 11 puan, 27 tane videodan ise 10 puan almıştır. Bu ilke diğer ilkelere kıyasla uzmanlar tarafından tam puana yakın değerler almıştır. Bu bulgulara göre ise videoların tanımlamalarda ya da kavramsal ilişkileri gösterirken tablo, grafik, animasyon gibi görsel içerikleri bolca kullanması bakımından çoklu ortam ilkesini yerine getirdiği sonucuna ulaşılabilir. Görsel bitişiklik ilkesine bakıldığında ise uzmanlar tarafından 9 tane 12 puan aldığı, 3 tane 11 puan, 6 tane 9 puan, 1 tane 7 puan, 1 tane 5 puan, 3 tane 4 puan, 11 tane 3 puan aldığı görülmektedir. Bu bulgulara göre videolarda yazı ve görsellerin birlikte kullanıldığı, bu bakımdan görsel bitişiklik ilkesi gereğince vurgulanmak istenilen yerde görsellerin kelimelerle desteklenmesi gerekliliği özelliğine uymamaktadır. Görsellere ait açıklamalar değerlendirilen videoların çoğunluğunda farklı ekranlarda veya pencerelerde verilmiştir. Biçim ilkesine bakıldığında ise videoların uzmanlar tarafından tam puanın almadığı, 34 tane 11 puan, 1 tane 10 puan, 5 tane 9 puan aldığı bulgusuna ulaşılmıştır. Tam puanın olmamasında videoların hepsinde yazılı metinler yerine sesli anlatımların kullanılması gerekliliğine uyulmadığı bulgusuna ulaşılabilir. Videoların çoğundan 11 puan alınması, genel anlamda videolarda görsellerin büyük bir kısmının sesli anlatımlar ile açıklandığı sonucunu vermektedir.

Zamansal bitişiklik ilkesine bakıldığında ise uzmanlar tarafından videolardan 9 tane 12 puan, 30 tane 12 puan, 1 tane 10 puan alındığı görülmektedir. Bu bulguya göre videoların zamansal bitişiklik ilkesi gereğince görsellerle sözel anlatımın eş zamanlı verildiği sonucuna ulaşılabilir. Gereksizlik ilkesine bakıldığında ise uzmanlar tarafından tam puan almamış ve düşük puanlarla

değerlendirilmiştir. Bu bulgulara göre videolarda öğrenene istediği zaman anlatımı yazılı olarak görme seçeneği sunulmamıştır. Videolarda uzmanlar tarafından en yüksek puanı alan ilke ise tutarlılık ilkesidir. Tutarlılık ilkesi videoların çoğunda tam puan almıştır. Bu bulguya göre videolarda gereksiz bilgi verilmemiş ve parçalar arasında bağlantı kurulup konudan sapma yaşanmamıştır.

Bu doğrultuda videolarda ilginç ama konu ile alakası olmayan detaylara yer verilmemiştir. Ayrıca videolarda açık, sade ve net ifadeler kullanılmıştır. Bireyselleştirme ilkesi ise uzmanlar tarafından toplamda 9 puan ve 12 tam puan arasında değerlendirilmiştir. Videoların çoğunun 9 puan alması ise öğrenenlerin bireysel farklılıklarının tam anlamıyla göz önünde bulundurulmadığı ancak genel anlamda kontrolün öğrenende olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

2. Videoların Değerlendirme İlkeleri Arasındaki Korelasyon Sonuçları

İzlenen videoların değerlendirme ilkeleri arasında anlamlı ilişki olup olmadığı kontrol edilmiştir. Bu amaçla Pearson korelasyon analizi yapılmış ve bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Videoların Değerlendirme İlkeleri Arasındaki Korelasyon Sonuçları

| | | <i>Çoklu ortam</i> | <i>Görsel</i> | <i>Biçim</i> | <i>Zaman</i> | <i>Tutarlık</i> | <i>Bireysellik</i> | <i>Gereksiz</i> |
|-------------|---------------------|--------------------|---------------|--------------|--------------|-----------------|--------------------|-----------------|
| Çoklu ortam | Pearson Correlation | 1 | ,102 | -,068 | ,785** | -,107 | ,328* | ,193 |
| | Sig. (2-tailed) | | ,527 | ,672 | ,000 | ,505 | ,036 | ,228 |
| | N | 41 | 41 | 41 | 41 | 41 | 41 | 41 |
| Görsel | Pearson Correlation | ,102 | 1 | -,069 | ,225 | ,111 | ,848** | ,819** |
| | Sig. (2-tailed) | ,527 | | ,670 | ,157 | ,491 | ,000 | ,000 |
| | N | 41 | 41 | 41 | 41 | 41 | 41 | 41 |
| Biçim | Pearson Correlation | -,068 | -,069 | 1 | ,116 | ,669** | ,014 | -,050 |
| | Sig. (2-tailed) | ,672 | ,670 | | ,471 | ,000 | ,933 | ,755 |
| | N | 41 | 41 | 41 | 41 | 41 | 41 | 41 |
| Zaman | Pearson Correlation | ,785** | ,225 | ,116 | 1 | ,182 | ,297 | ,182 |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 | ,157 | ,471 | | ,255 | ,060 | ,254 |
| | N | 41 | 41 | 41 | 41 | 41 | 41 | 41 |
| Tutarlık | Pearson Correlation | -,107 | ,111 | ,669** | ,182 | 1 | -,009 | -,056 |
| | Sig. (2-tailed) | ,505 | ,491 | ,000 | ,255 | | ,958 | ,730 |
| | N | 41 | 41 | 41 | 41 | 41 | 41 | 41 |
| Bireysellik | Pearson Correlation | ,328* | ,848** | ,014 | ,297 | -,009 | 1 | ,888** |
| | Sig. (2-tailed) | ,036 | ,000 | ,933 | ,060 | ,958 | | ,000 |
| | N | 41 | 41 | 41 | 41 | 41 | 41 | 41 |
| Gereksiz | Pearson Correlation | ,193 | ,819** | -,050 | ,182 | -,056 | ,888** | 1 |
| | Sig. (2-tailed) | ,228 | ,000 | ,755 | ,254 | ,730 | ,000 | |
| | N | 41 | 41 | 41 | 41 | 41 | 41 | 41 |

*p< 0.05, ** p< 0.01

Tablo 2 incelendiğinde yapılan Pearson korelasyon analizinde biçim ve tutarlık ilkesi ($r = ,669$, $p < ,001$), zamansal bitişiklik ve çoklu ortam ilkesi ($r = ,785$, $p < ,001$), görsel bitişiklik ve gereksizlik ilkesi ($r = ,819$, $p < ,001$), görsel bitişiklik ve bireyselleştirme ilkesi ($r = ,848$, $p < ,001$), bireyselleştirme ve çoklu ortam ilkesi ($r = ,328$, $p < ,05$) arasında anlamlı ve olumlu bir ilişki olduğu bulunmuştur. En yüksek anlamlı ilişki bireyselleştirme ve gereksizlik ilkesi ($r = ,888$, $p < ,001$) arasında ortaya çıkmıştır. Çoklu ortam ve görsellik arasında anlamlı bir ilişkinin bulunmadığı sonucuna ulaşılabilir. Pearson korelasyon değerine bakıldığında da değer 0'a yakın olması aralarında nötr bir ilişki olduğunu göstermektedir. Çoklu ortam ve biçim arasında anlamlı bir ilişkinin bulunmadığı sonucuna ulaşılabilir. Pearson korelasyon sonucuna bakıldığında da değer 0'a yakın olması aralarında nötr bir ilişki olduğunu göstermektedir. Çoklu ortam ve zaman arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. Pearson korelasyon değerinin 0,785 bulunması olumlu yönde korelasyonel bir ilişkinin bulunduğunu göstermektedir. Çoklu ortam ve tutarlılık arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Pearson değeri de 0'a yakın olması bakımından aralarında nötr bir ilişki olduğunu göstermektedir. Çoklu ortam ve bireysellik arasında anlamlı bir farklılık olduğu fakat Pearson korelasyon sonucuna göre bu anlamlılığın pozitif yönde ve çok güçlü olmadığı görülmektedir. Çoklu ortam ve gereksizlik ilkeleri arasında ise anlamlı bir farklılığın olmadığı ve Pearson korelasyon sonucuna göre aralarındaki ilişkinin nötre yakın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Görsel ve biçim, görsel ve zaman, görsel ve tutarlılık ilkeleri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı ve bu ilişkinin Pearson'a göre nötre yakın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Görsel ve bireysellik, görsel ve gereksizlik ilkeleri arasında anlamlı bir farklılığın olduğu ve Pearson korelasyon değerine göre bu farklılığın pozitif yönde olduğu sonucuna ulaşılabilir. Biçim ve zaman, biçim ve bireysellik, biçim ve gereksizlik ilkeleri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı aralarındaki ilişkinin nötre yakın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Biçim ve tutarlılık ilkeleri arasında ise anlamlı bir farklılığın olduğu ve bu farklılığın pozitif yönde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Zaman ve tutarlılık, zaman ve bireysellik, zaman ve gereksizlik arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı ve aralarındaki ilişkinin nötre yakın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Tutarlılık ve bireysellik, tutarlılık ve gereksizlik, bireysellik ve gereksizlik ilkeleri arasında da anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

3. Uzmanların Dijital Platformdaki Videoların Mayer'in Çoklu Ortam Tasarım İlkelerine Göre Değerlendirmelerine İlişkin Bulgular

Araştırmada değerlendirilmeye alınan videoların Mayer'in Çoklu Ortam Yedi Temel Tasarım İlkesi'ne göre değerlendiren uzmanların her video için verilen değerlendirme puanlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 3 ve tekrarlı ölçümler için ANOVA sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 3. Uzmanlarının Değerlendirme Puanlarının Betimsel İstatistikleri

| <i>Uzmanlar</i> | <i>N</i> | <i>X</i> | <i>Sd</i> |
|-----------------|----------|----------|-----------|
| 1. Uzman | 41 | 22,48 | 2,08 |
| 2. Uzman | 41 | 22,09 | 1,86 |
| 3. Uzman | 41 | 18,53 | 2,44 |

Tablo 4. Faktörlere İlişkin Puanların Uzmanlara Göre ANOVA Sonuçları

| <i>Varyansın Kaynağı</i> | <i>KT</i> | <i>sd</i> | <i>KO</i> | <i>f</i> | <i>P</i> | <i>Anlamlı Fark</i> |
|--------------------------|-----------|-----------|-----------|----------|----------|---------------------|
| Uzmanlar arası | 342,130 | 40 | 8,553 | | | |
| Ölçüm | 388,748 | 2 | 194,374 | 74,07 | .000 | 1>3; 2>3 |
| Hata | 209,919 | 80 | 2,624 | | | |
| Toplam | 940,797 | 122 | | | | |

1: Birinci uzman değerlendirmesi, 2: İkinci uzman değerlendirmesi, 3: Üçüncü uzman değerlendirmesi

Tablo 3 incelendiğinde dijital platformda yer alan hayat bilgisi dersi videolarını, Mayer'in Çoklu Ortam Tasarım İlkeleri'ne göre değerlendiren uzmanların, her video için verilen değerlendirme puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu ($f(2, 80) = 74.07, p < .01$) bulunmuştur. İkinci uzmanın videolara verdiği ortalama puanı ($X = 22.09$) ve birinci uzmanın videolara verdiği ortalama puanı ($X = 22,48$), üçüncü uzmanın videolara verdiği ortalama puana ($X = 18.53$) göre daha yüksektir. Öte yandan birinci uzman ve ikinci uzman puanları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır. Bu bulgu, dijital platformda hayat bilgisi dersi videolarını, Mayer'in Çoklu Ortam Tasarım İlkeleri'ne göre değerlendiren uzmanların, her video için verilen değerlendirme puanları arasında birinci ve ikinci uzman puanları arasında bir fark olmazken üçüncü uzmanın vermiş olduğu puanlarla diğer uzmanların puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir. Bir diğer ifadeyle videoları inceleyen uzmanlar ilkeleri değerlendirirken verdikleri puanlar yönünden bir ve ikinci uzman hariç farklı değerlendirme sonuçlarına ulaşmış şeklinde yorumlanabilir.

Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın sonucunda Mayer'in Çoklu Ortam Tasarım İlkeleri'ne uygunluğuna göre değerlendirilen videoların çoklu ortam ilkesine uygun görüldüğü bu bağlamda videolarda çoklu ortam öğelerinin (metin, ses, görsel, video vb.) birbirini tamamlayan, karmaşadan uzak, sade ve konunun sunumunu güçlendirecek şekilde organize edildiği görülmüştür. Kullanımın kolay olması için kullanıcıların, sunulan içerik ve gezinme üzerinde söz sahibi olabilmeleri, sunulan içeriğe ilişkin kontrollerden en önemlisinin, videoyu tekrar etme, başa alma, istedikleri anda durdurma şanslarının olması gerekmektedir (Alessi ve Trollip, 2001). Bu bağlamda videolarda, kontrolün öğrenene bırakılması, tekrar dinleme seçeneğinin sunulması gibi özellikleri kapsayan bireyselleştirme ilkesinin dikkate alındığı sonucuna ulaşılmıştır.

Videoların genelinde gereksizlik ilkesine dikkat edilmediği, öğrenenlere görsellerle ve sesli olarak aktarılan anlatımı istek hâlinde yazılı olarak görme seçeneğinin sunulmadığı sonucuna

ulaşmıştır. Okuyarak daha iyi anlayacağını düşünen veya işitme yetersizliği olan öğrenenler göz ardı edilmiştir. Videoların büyük bir çoğunluğunda görsel öğeler, sesli anlatım ve metinlerle birlikte sunulmuştur. Bu durumda kullanıcı bilişsel olarak yüklenmekte ve öğrenmede zorluklar yaşanmaktadır. Bu araştırma sonucuna paralel olarak Kılıç-Çakmak (2007) çoklu ortamlara dayalı öğretimde, paralel tasarım ve görev zorluğunun, başarı ve bilişsel yüklemeye etkisini incelediği araştırmada öğrencilerin çalıştıkları ortam dikkate alınmadığında, öğrencilerin bilişsel yük puanlarının, verilen görevin zorluk düzeyine göre anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgulardan hareketle, çoklu ortamların tasarlanması sürecinde, öğrencilerin bilişsel olarak yüklenmelerini engellemek ve başarıyı artırmak için biçim, gereksizlik, tutarlılık, bitişiklik ve bölünmüş dikkat ilkelerinin göz önünde bulundurulmasının faydalı olacağını belirtmektedir. Görsel ve zamansal bitişiklik ilkeleri doğrultusunda da konular küçük parçalara bölünerek görsel ve sözel anlatım aynı anda verilmiştir.

Araştırmanın bulgularına bakıldığında, izlenen videoların değerlendirme ilkeleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu ilkeler; biçim ve tutarlılık ilkesi, zamansal bitişiklik ve çoklu ortam ilkesi, görsel bitişiklik ve gereksizlik ilkesi, görsel bitişiklik ve bireyselleştirme ilkesi, bireyselleştirme ve çoklu ortam ilkesi, bireyselleştirme ve gereksizlik ilkesidir. Bireyselleştirme ve gereksizlik ilkesi arasında en yüksek anlamlı ilişki bulunmuştur. Ayrıca videoyu değerlendiren uzmanlar arasında birinci ve ikinci uzman hariç farklı değerlendirme sonuçlarına ulaşılması dijital platformların değerlendirilmesinde birden fazla uzmandan görüş ve destek alınması gerektiğini göstermektedir. Bu bağlamda araştırma uygun içerik üretimi konusunda yazılımcılara da yardımcı bir kaynak olacaktır.

İlgili alan yazın incelendiğinde öğrenenin, birden çok duyuyu hedef alan uyarılar içeren çoklu öğrenme ortamlarında, daha etkili ve kalıcı öğrenmeler elde ettiği yapılan araştırmalar sonucunda da ortaya konmuştur (Baek ve Layne, 1988; Mene ve Mene, 1972; Raupers, 2000; Sezgin, 2002; Shepherdson, 2001; Tsoua, Wang ve Tzeng, 2004). Yapılan araştırmalarda öğrenme öğretme süreçlerinin etkili olabilmesi için çoklu ortam bileşenlerinin gelişigüzel düzenlenmemesi gerektiği, eğitim ortamları tasarlanırken ses ve görsel öğeler için uygun öğretim tasarım ilkeleri ve bu ortamların geliştirilmesine yönelik araştırmalar ve çoklu ortam ara yüz tasarımına ilişkin ilkelerinin göz önünde bulundurulması gerektiği görülmektedir (Rogers, 2001).

Bu araştırmadan elde edilen bulgular ve sonuçlar eğitsel içerik sağlama amacı olan dijital platformun çoklu ortam tasarım ilkelerine uygunluğunu değerlendirmeye yöneliktir. Özellikle çoklu ortam tasarımları ve eğitim platformları ile ilgili yapılan araştırmalar değerlendirildiğinde, bu eğitim platformlarının içerik yapısının hem öğrencilere teknolojik bilgi üretiminin hazırlanması hem de bu bilgilerin etkin biçimde öğrenim sürecinde kullanılması açısından önemli olduğu görülmektedir.

Oluşturulacak içeriklerin de öğrencilerin okuma, dinleme, izleme ve çoklu ortamlardan faydalanarak anlama düzeylerine olumlu yönde katkı sağlayacak nitelikte olması gerekmektedir. Kelly (2008), eğitsel yazılımların değerlendirilmesinin öğrenme sürecinde yazılımlarının etkilerinin görülebilmesi için bir fırsat vereceğini düşünmektedir. Bu sebeple diğer eğitimsel platformların çoklu tasarım ilkelerine göre incelenmesinin önemli olacağı düşünülmektedir. Bu sebeple araştırma dijital platformların değerlendirilmesiyle ilgili literatürdeki boşluğa katkı sağlayacaktır. Ayrıca eğitsel bağlamda içerik üretecek olan yazılımcılara da hangi bağlamlarda dikkat edilmesi gerektiği konusunda katkı sağlayabilir.

Kaynaklar

- Akkoyunlu, B., & Yılmaz, M. (2005). Türetimci çoklu ortam öğrenme kuramı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28), 9-18.
- Alessi, S. M., & Trollip, S. R. (2001). *Multimedia for learning methods and development* (3rd Ed.). Massachusetts, USA: Allyn and Bacon.
- Ateş, M., Çerçi, A., & Derman, S. (2015). Eğitim bilişim ağında yer alan Türkçe dersi videoları üzerine bir inceleme. *Sakarya University Journal of Education*, 5(3), 105-125.
- Baturay, H. M., & Türel, K. Y. (2013). Çevrimiçi uzaktan eğitimcilerin eğitimi: e öğrenmenin yükselişi ile beliren ihtiyaç. G. Eby, T. G. Yamamoto, & U. Demiray (Ed.). *Türkiye'de e-öğrenme: Gelişmeler ve uygulamalar III* içinde (s.1). İstanbul: Kriter.
- Baek, Y., & Layne, B. (1988). Color, garphics and animation in a computer assisted learning tutorial lesson. *Journal of Computer Based Instruction*, 15, 131-135.
- Eğitim Reformu Girişimi. (2005). Yeni Öğretim Programlarını İnceleme ve Değerlendirme Raporu. İstanbul: Sabancı Üniversitesi Eğitim Reformu Girişimi.
- Erensayın, E., & Güler, Ç. (2017). EBA platformundaki ders materyallerinin eğitsel yazılım değerlendirme ölçütlerine göre değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 657-678.
- Kelly, G. (2008). A collaborative process for evaluating new learning technologies. *Campus Wide Information Systems*, 25(2), 105-113.
- Kılıç-Çakmak, E. (2007). Arayüz tasarımında yeni bir yaklaşım paralel öğretim tasarımı. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 1-22.
- Mayer, R. E. (2009). *Multimedia learning*. UK: Cambridge.
- MEB. (2018). İlköğretim 3. Sınıf Hayat Bilgisi Öğretim Programı, <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=326> sayfasından erişilmiştir.

- Mene, J. M., & Mene, J. W. (1972). The relative efficiency of bimodal presentation as an aid to learning. *Audio Visual Communication Review*, 20, 170-180.
- Olkun, S., & Toluk-Uçar, Z. (2009). *İlköğretimde etkinlik temelli matematik öğretimi*. (6. Basım) Ankara: Eğiten Kitap.
- Ott, J. (2000). The millennium. *Information System Security*, 8(4), 3-5.
- Ozan, Ö. (2013). Eğitim amaçlı çoklu ortam uygulamalarına ilişkin bir değerlendirme aracı. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 56-64.
- Özerbaş, M. A. (2007). *Yapılandırmacı öğrenme ortamının öğrencilerin akademik başarılarına ve kalıcılığına etkisi*. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(5), 609-635.
- Rogers, P. L. (2001). *Designing instruction for technology enhanced learning*. London: IRM
- Raupers, P. M. (2000). Effects of accommodating learning- style preferences on long-term retention of technology training content. *National Forum of Special Education Journal*, 19(2000), 444-452.
- Sezgin, M. E. (2002). *İkili kodlama kuramına dayalı olarak hazırlanan multimedia ders yazılımının fen bilgisi öğretimindeki akademik başarıya, öğrenme düzeyine ve kalıcılığa etkisi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Shepherdson, E. (2001). Teaching concepts utilizing active learning computer environments. <http://moment.mit.edu/thesisemma/pdf%20files/thesis.htm> sayfasından erişilmiştir.
- TDK. (2017). Türk Dil Kurumu. <http://tdk.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Topuz, A., & Göktaş, Y. (2015). Türk eğitim sisteminde teknolojinin etkin kullanımı için yapılan projeler: 1984-2013 dönemi. *Bilişim Teknolojileri Dergisi*, 8(2), 102-139.
- Tsoua, W., Wang, W., & Tzeng, Y. (2004). Applying a multimedia storytelling website in foreign language learning. *Computers & Education*, 39(4), 415-428.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

Extended Summary

By evaluating the videos in the third-grade Life Studies course on the Digital platform, which is used as a primary resource by teachers and students and aims to provide educational content, according to Mayer's seven basic design principles, the level of attention to the criteria in the design and development phase of the multimedia elements is aimed to be revealed. When the related literature is examined, it has been revealed that the learner achieves more effective and permanent learning in multiple learning environments containing stimuli targeting more than one sense (Baek & Layne, 1988; Mene & Mene, 1972; Raupers, 2000; Sezgin, 2002; Shepherdson, 2001; Tsou, Wang, & Tzeng, 2004). Focusing on the impact on students motivations, Neo and Yap also noted that learning environments created with multimedia content by Mayer and Nielsen have a positive impact on

motivation. In the studies conducted, it is seen that multimedia components should not be arranged arbitrarily in order for learning and teaching processes to be effective, teaching design principles suitable for audio and visual elements, researches for the development of these environments and principles of multimedia interface design should be taken into consideration while designing educational environments (Rogers, 2001).

In another study examining Turkish videos in EBA, it was stated that the videos do not have the feature of being an "effective material" in terms of Turkish teaching. The reason for this is that the videos have not benefited from different teaching methods and techniques in order to provide effective teaching, and the videos have shown that a teacher lectures in an informative manner using the teaching approach by presentation (Ateş, Çerçi, & Derman, 2015).

Document analysis, one of the qualitative research methods, was used in this study. Document review includes the analysis of written materials containing information about the phenomenon or cases that are aimed to be investigated (Yıldırım & Şimşek, 2013). In this study, analyzing the videos in the third-grade life sciences course on the digital platform, which is used as a primary source by teachers and students and aims to provide educational content, according to the principles of multimedia design by Mayer, and revealing the level of attention to multimedia design criteria are intended.

In the study, the evaluation table for multimedia applications prepared by Ozan (2013) was used. As part of the study, the data collection tool entitled "Evaluation table on multimedia applications for educational purposes" developed by Ozan (2013) was distributed to experts. After information was given to the experts about the evaluation tool, 42 videos identified in the Life Studies course on the digital platform were asked to be evaluated independently of each other. A four-level rubric was used for each video; experts were asked to rate the videos with the highest score of 4 and the lowest score of 1. The data were analyzed using the SPSS package program.

In the study, the videos in the Third Grade Life Sciences course on the Digital platform, which is used as the main source by teachers and students and which aims to provide educational content, are evaluated according to Mayer's Multimedia seven basic design principles, and multimedia design elements and criteria in video development are intended to show how much attention is paid to Mayer's design principles. In short, the findings obtained as a result of the analysis within the scope of the study concluded that the highest total score was 25 for Video 'Let's Be Careful', considering the compliance of the videos with Mayer's Multimedia Design principles in line with the questions of the study. It was concluded that the lowest score in total belongs to Video 7 titled 'Democratic Solutions'. Also, it was inferred that Video 25, received a full score from the judges on the principle of visual adjacency and consistency, and the lowest score from the principle of non-necessity. The Video 7,

received a full score from the referees on the principle of consistency, the lowest score from the principle of non-necessity. It was checked whether there was a significant relationship between the evaluation principles of the watched videos. For this purpose, Pearson correlation analysis was performed and it was found that there is a significant and positive relationship between the form the principle of consistency ($r = ,669$, $p < ,001$), temporal types, and multi-media policy ($R = ,785$, $p < ,001$), visual adjacency and exemption policy ($R = ,819$, $p < ,001$), visual adjacency and the principle of individualization ($r = ,848$, $p < ,001$), individualization and multi-media policy ($R = ,328$, $p < ,05$) it was found that there is a significant and positive relationship between. The highest significant relationship between individualization and the principle of non-necessity ($r = ,888$, $p < ,001$) has emerged. For each of the life studies course videos of Mayer's seven principles, the scores of the experts regarding whether the evaluation made according to the descriptive statistical results showed a significant difference were evaluated according to the basic design principles. As a result of the evaluation of the life science lesson videos on the digital platform by the experts who evaluated each video according to Mayer's Multimedia Design principles, it was found that there was a significant difference between the scores given for $F(2, 80) = 74.07$, $p < .01$ The second expert's average score for videos ($X = 22.09$) and the first expert's average score for videos ($X = 22.48$) are higher than the third expert's average score for videos ($x = 18.53$). On the other hand, the difference between the first expert and the second expert scores was not significant. This finding shows that while evaluating the scores given for each video according to Mayer's Multimedia Design principles in accordance with the expert evaluation of the experts in the life science lesson videos on the digital platform, there is no difference in scores between the first and second experts, and there is a significant difference between the scores of the third expert and the scores of the other experts.

The findings and results obtained from this research are intended to evaluate the compliance of the digital platform, which aims to provide educational content, with the principles of multimedia design. Especially when the studies on multimedia designs and educational platforms are evaluated, it is seen that the content structure of these educational platforms is important both in terms of preparing technological knowledge production for students and using this information effectively in the learning process. The content to be created must be of a quality that will contribute positively to the students' reading, listening, watching and comprehension levels by using multiple media. For this reason, it will be important to examine other educational platforms according to multiple design principles. The study will contribute to the gap in the literature regarding the evaluation of digital platforms. It can also contribute to the software developers who will produce content in educational context to which attention should be paid attention.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu araştırmaya birinci yazar %50 oranında, ikinci ve üçüncü yazar %25 oranında katkı sağlamıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmacının araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma doküman incelemesi yapılarak yürütüldüğünden etik kurul kararı gerektirmemektedir.



THE JOURNAL OF TURKISH EDUCATIONAL SCIENCES

TÜRK EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ

Türkiye’de Yapılan Lisansüstü Tezlerin Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Gelişimlerine Etkisi: Bir Meta Analiz Çalışması*

Investigation of Thesis Supporting the Developmental Fields of the Preschool Children Conducted in Turkey: A Meta-Analysis Study

Osman Basit, Ümit Deniz

Yazar Bilgileri

Osman Basit

Arş. Gör. Dr., Adıyaman Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim, Okul Öncesi Eğitimi, osmanbasit@gmail.com

Ümit Deniz

Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim, Okul Öncesi Eğitimi, sea_edu2003@yahoo.com

ÖZ

Alanyazında farklı araştırmacılar tarafından, farklı örneklem gruplarıyla, farklı zamanlarda, farklı yerlerde yapılmış bireysel çalışmaları bir araya getirmek, o konudaki yapılan çalışmaların bütününe görmek açısından önemlidir. Bu araştırmanın amacı, Türkiye’de 1998-2020 yılları arasında yayımlanan, okul öncesi dönem çocuklarının gelişim alanlarını desteklemeye yönelik olarak yapılan lisansüstü tezlerdeki deneysel çalışmaların etkisini meta analiz yöntemiyle incelemektir. Bu amaç doğrultusunda ilgili yıllar içerisinde yapılan 250 lisansüstü tez araştırma kapsamına dâhil edilmiştir. Araştırma kapsamında ele alınan lisansüstü tezlerde uygulanan eğitimsel müdahale programlarının okul öncesi dönem çocuklarının gelişimlerine etkisi incelenmiştir. Araştırma sonucunda, gelişimi destekleyen 246 tezin büyük düzeyde ($d=1,102$) etkisinin olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca araştırma kapsamına giren 250 tezden 37’sinde deney grubundaki çocuklara uygulanan müdahalelerin cinsiyete göre etkisi incelenmiştir. Cinsiyet değişkeni ile ilgili meta analiz sonucunda, eğitimsel müdahalelerin kız çocuklar ile erkek çocukların arasında gelişimsel farklılığa neden olmadığı belirlenmiştir. Moderatör analizine göre, uygulanan eğitimsel müdahalelerin toplam süresinin 10 hafta ve üzerinde olmasının, haftalık oturum sayısının üç gün ve üzerinde olmasının ve uygulama yapılan gruptaki çocuk sayısının 20’nin altında olmasının eğitimsel müdahalenin çocukların genel gelişimlerine etkisini artırdığı tespit edilmiştir.

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler

Gelişim
Gelişim Alanları
Lisansüstü
Okul Öncesi
Erken Çocukluk
Meta Analiz

Keywords

Development
Areas of Development
Postgraduate
Preschool
Early Childhood
Meta-Analysis

Makale Geçmişi

Geliş: 31.01.2021
Düzeltilme: 10.03.2021
Kabul: 12.03.2021

ABSTRACT

In literature, some studies were conducted independently of each other and revealed different results on a similar subject. It is essential to gather individual studies made by different researchers, with different sample groups, at different times and in different places, in order to see the whole of the studies on that subject. This study aims to examine the effect of experimental studies on postgraduate theses published between the years 1998-2020 in Turkey conducted to support the developmental areas of preschool children by meta-analysis method. For this purpose, 250 graduate theses made in the relevant years have been included in the research's scope. The effects of educational intervention programs applied in the postgraduate theses discussed within the study's scope on the development of preschool children were examined. As a result of the research, 246 theses supporting development have been found to affect at a large level ($d = 1,102$). Besides, in 37 of 250 theses within the research scope, the effects of the interventions applied to the children in the experimental group by gender were examined. As a result of the meta-analysis on the gender variable, it was determined that educational interventions did not cause developmental differences between girls and boys. According to the moderator analysis, it was determined that the total duration of the applied educational interventions was ten weeks or more, the number of weekly sessions was three days or more, and the number of children in the applied group was less than 20, which increased the effect of the educational intervention.

*Bu çalışma, ikinci yazar danışmanlığında birinci yazar tarafından yürütülen doktora tezindeki verilerin bir kısmından üretilmiştir.

Makale Türü

Derleme

Önerilen Atıf

Basit, O. & Deniz, Ü. (2021). Türkiye’de yapılan lisansüstü tezlerin okul öncesi dönem çocuklarının gelişimlerine etkisi: Bir meta analiz çalışması. *TEBD*, 19(1), 438-464. <https://doi.org/10.37217/tebd.871668>

Giriş

Okul öncesi yılları, insan hayatının bütün gelişim alanlarının temelini oluşturan bir dönemdir. Çocuğun doğduğu günden temel eğitime başladığı güne kadar geçen yılları kapsayan ve sonraki yaşamda önemli rol oynayan bedensel, motor, sosyal ve duygusal, zihinsel ve dil gelişimlerinin büyük ölçüde şekillendiği okul öncesi eğitim dönemi yaşamın temel taşlarını oluşturur (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013). Bu dönemde çocuğa sağlanacak yaşantıların türü ve kalitesi, büyük oranda yetişkinin ona verebileceği olanakların niteliğine bağlıdır (Oktay, 2007).

İnsan yaşamına son derece önemli bir katkı sağlayan okul öncesi eğitimi ile ilgili Nobel ödüllü iktisatçı James Heckman (2012), erken çocukluk döneminde yapılan her bir dolarlık yatırımın uzun vadedeki toplumsal maliyet ve getirileri göz önünde bulundurarak yedi dolara kadar geri dönüş sağladığını ortaya koymaktadır. Çocuklara sunulan kaliteli eğitimin erken yaşlardan itibaren başlamasının, çocukların gelişim düzeylerine ve temel eğitime başlama olgunluğuna olumlu anlamda katkı sağladığı kabul gördüğünden gelişmiş ülkelerin birçoğu okul öncesi eğitim okullaşma oranını %90'ın üzerine çıkarmışlardır (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2016, 2017).

Okullaşma oranının yanında eğitime verilen önemin bir diğer göstergesi, okul öncesi eğitim alanında yapılan akademik çalışmalardır. Okul öncesi eğitimin önemini, çocuklar, ebeveynler, öğretmenler, eğitim yöneticileri gibi eğitimin bütün bileşenlerinin okul öncesi eğitime yönelik tutum ve beklentilerini ortaya koymak ve nitelikli erken çocukluk eğitiminden faydalanan çocuk sayısını artırmak için bütün dünyada olduğu gibi Türkiye'de de her gün artan sayıda akademik çalışmalar yapılmaktadır. Yapılan bilimsel çalışmalar kitap, makale, bildiri, tez vb. gibi çeşitlenmektedir. Söz konusu çalışmalar ebeveynler, çocuklar, öğretmenler, öğretmen adayları ya da akademisyenler gibi farklı gruplara yönelik olarak yürütüldüğü gibi deneysel, betimsel, ilişkisel, vaka analizi vb. gibi farklı modellerde gerçekleştirilmektedir. Farklı yöntemler kullanılarak gerçekleştirilen akademik çalışmalarda okul öncesi dönem çocuklarına yönelik olarak gelişimsel destek programları deneysel desende planlanmış lisansüstü tez çalışmaları olarak ya da projeler kapsamında yürütülmektedir. Fakat bu deneysel çalışmaların bütünsel olarak ele alındığı, verilen eğitimlerin gelişim alanlarına etkisine yönelik meta analiz çalışmalarına daha az rastlanılmaktadır.

YÖK Ulusal Tez Merkezi verilerine göre Türkiye'de sadece 2019 yılında 72.527 lisansüstü tez tamamlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu olarak ele alınan 1998 yılından ve 2020 yılının Mart ayına kadar geçen sürede 535.594 lisansüstü tez yazıldığı YÖK Ulusal Tez Merkezinin istatistikleri arasında yer almaktadır. Lisansüstü tezlerin konu alanlarına göre dağılımı incelendiğinde ise eğitim ve öğretim konu alanında 2020 yılının Nisan ayına kadar yazılan tez sayısı 51.074'tür ve bu sayı bütün

konu alanları içerisindeki en yüksek lisansüstü tez sayısıdır. “Okul öncesi” anahtar kelimesi kullanılarak yapılan taramada 1998 ve 2020 yılları arasında tamamlanan tez sayısı 3.717’dir.

Yapılan bilimsel çalışma sayısı arttıkça kapsamlı ve sistematik araştırma sentezlerine olan ihtiyaç da artmaktadır. Ağırlıklı olarak sağlık bilimlerinde kullanılmış olsa da son yıllarda sosyal bilimler ve eğitim bilimleri alanında da kullanılan meta analiz en etkili araştırma sentezi yollarından biridir.

Meta analiz; yöntemleri ve sonuçları farklı, hatta birbirleriyle çelişen araştırmaların sayısal sonuçlarının birleştirilmesidir. Meta analiz araştırmacıların analize dâhil ettikleri çalışmaların hiçbirinden elde edemeyecekleri kadar net sonuçlar elde etmelerine olanak sağlar (Hunt, 1997). Borenstein, Hedges, Higgins ve Rothstein (2013) “Meta analiz; çalışma serilerindeki sonuçların istatistiksel olarak sentezlenmesi” şeklinde tanım yapmışlardır.

Okul öncesi eğitim alanında yapılan bilimsel çalışmalar incelendiğinde okul öncesi dönem çocuklarının gelişim alanları (bilişsel, psikomotor ve sosyal duygusal) ile ilgili bir meta analiz çalışmasına rastlanılmamıştır. Farklı örneklem grupları, yöntemleri, ölçme araçları ve modelleri kullanılarak yapılan, uzun bir sürece yayılan araştırmaların meta analiz ile ele alınması ve sonuçlarının bütünlük içinde sunulması, okul öncesi eğitim ve bu alanda yapılacak olan yeni çalışmaların kalitesine katkı sağlayabileceği gibi çocukların gelişimsel olarak desteklenmelerinde de daha net bilgiler sunabileceği düşünülmektedir.

Türkiye’de okul öncesi eğitim alanında meta analiz çalışması yok denecek kadar azdır. Okul öncesi eğitim konusunda yapılan çalışmaların incelendiği çalışmalar sistematik derleme şeklindedir (Ahi ve Kıldan, 2013; Altun, Şendil ve Şahin, 2011; Avar ve Ilıcan, 2018; Bertan, Haznedaroğlu, Koln, Yurdakök ve Güçiz, 2009; Can-Yaşar ve Aral, 2011; Ertürk-Kara ve Aydın-Şengül, 2016; Günindi, Aydın, Ertürk-Kara ve Koruk, 2018; Öncül, 2014; Taştepe, Öztürk-Serter, Yurdakul, Taygur-Altıntaş ve Bütün-Ayhan, 2016; Yılmaz, 2018). Meta analiz incelemesi yapılan çalışmalar ise diğer eğitim kademelerinden çalışmaları da içermekte okul öncesi dönem çocuklarının yer aldığı çalışmalar son derece sınırlı sayıda kalmaktadır (Gözüyeşil ve Dikici, 2014; Rafe, 2006; Turgut ve Doğan-Temur, 2017). Fakat yurt dışında özellikle de Amerika Birleşik Devletleri’nde meta analiz çalışması olarak yapılmış çok sayıda yüksek lisans ve doktora tezi ve makale bulunmaktadır (Alvarez-Bueno vd., 2017; Alvarez-Bueno vd. 2020; Corcoran, O’Flaherty, Xie ve Cheung, 2020; De Greeff, Bosker, Oosterlaan, Visscher ve Hartman, 2018; Elliott, Patricia, Shauna ve Albert, 2013; Engel, Broderic, van Doorn, Hardy ve Parmenter, 2018; Fukking, Jiling ve Oostdam, 2017; Johnstone, Hughes, Martin ve Reilley, 2018; Kasser, 2016; Kennedy, 2010; Kim, 2018; Kwon, Lee ve Lee, 2016; Murano, 2019; Nelson ve McMaster, 2019; Schimmel, 2018; Utesch, Bardid, Büsch ve Strauss, 2019; Van Capelle, Broderick, van Doorn, Ward ve Parmenter, 2017; Vazou, Pesce, Lakes ve Smiley-Oyen, 2019; Wick vd., 2017; Zeng

vd., 2017). Araştırma sayesinde Türkiye'deki okul öncesi eğitim alanının son 22 yılının bir nevi sentezinin yapıldığı söylenebilir. Araştırmayla son 22 yılda deneysel desende tasarlanmış lisansüstü tezlerde uygulanan eğitimlerin okul öncesi dönem çocuklarının bilişsel, psikomotor ve sosyal duygusal gelişim alanlarına ve gelişimine etkisi incelenmiştir.

Türkiye'de yapılan lisansüstü tezlere tek merkezden erişim zorlu bir sürecin sonunda bugünkü hâlini almıştır. 2020 yılı itibari ile Yükseköğretim Kurulu (YÖK) bünyesinde bulunan Ulusal Tez Merkezi sayesinde yeni yayımlanan tüm tezlere elektronik ortamda erişim sağlanmaktadır. Süreç içerisinde Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı farklı dönemlerde farklı sistemler kullanarak bir tez havuzu oluşturmaya çalışmış, bir miktar tezi havuza dâhil etmiş ancak bazı tezlere ulaşamamıştır (Yılmaz, 2002). İnternet teknolojisinin gelişimine paralel olarak elektronik ortamda tezlerin toplanması, araştırmacılar ve ilgililerin kullanımına açılması Ulusal Tez Merkezi sayesinde olmuştur. 1998 yılı öncesindeki lisansüstü tezler elektronik ortama tamamen aktarılmamıştır. Bu nedenle araştırmada, Türkiye'de 1998-2020 (Mart ayına kadar yayımlanan) yılları arasında yazılan ve gelişim alanlarından herhangi birini ya da birkaçını desteklediği belirtilen lisansüstü tezlerin amaç, yöntem ve sonuçları doğrultusunda incelenmesi amaçlanmış ve araştırma kapsamında eğitim amaçlı deneysel müdahalelerin okul öncesi dönem çocuklarının gelişim alanlarına etkisinin nasıl ve ne düzeyde olduğunun incelenmesi amaçlanmıştır.

Bu amaç kapsamında aşağıdaki soruların yanıtları aranmıştır:

1. Okul öncesi dönem çocuklarına uygulanan eğitim programları nelerdir?
2. Okul öncesi dönem çocuklarına uygulanan eğitim programlarının çocukların;
3. Gelişimleri üzerine etkisi nedir?
4. Gelişimlerine etki eden moderatör değişken var mıdır?

Yöntem

Araştırmada sistematik sentezleme yöntemlerinden biri olan meta analiz yöntemi kullanılmıştır. Meta analiz birbirinden bağımsız bireysel çalışmalardan elde edilen bulguların çeşitli istatistiksel teknikler kullanılarak sentezlenmesi ve yorumlanmasıdır. Meta analizin amacı gerçekleri ortaya çıkarabilmek için farklı zamanda, farklı yerlerde, aynı konuda yapılmış çalışmalardan elde edilen bulguları birleştirmek, örneklem büyüklüğünü arttırmak yoluyla niceliksel olarak en doğruya ulaşabilmektir (Cumming, 2012).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Türkiye'de 1998 ile 2020 yılının Mart ayı (15/03/2020 tarihinde tarama sonlandırılmıştır) arasında yapılan, okul öncesi dönemdeki çocukların gelişim alanlarını

desteklemeye yönelik 250 tez oluşturmaktadır. Deneysel desende tasarlanmış bu tezlerden, 154'ü yüksek lisans, 96'sı ise doktora tezidir.

Araştırmaya dâhil edilen çalışmaların seçiminde kullanılan kriterler dört maddede aşağıda sunulmuştur.

1. *Kriter 1:* Meta analize dâhil edilen çalışmaların zaman aralığı: 1998-2020 (Mart ayına kadar yayınlananlar) yılları arasında yapılmış olmasıdır.
2. *Kriter 2:* Çalışma kaynakları: Türkiye'de normal gelişim gösteren okul öncesi dönem çocukları ile uygulanmış eğitimsel müdahale programlarını içeren yüksek lisans ve doktora tezleridir.
3. *Kriter 3:* Çalışmalardaki araştırma yönteminin uygun olması: Meta analiz çalışmalarında standartlaştırılmış etki büyüklüğüne ulaşabilmek amacı ile dâhil edilen çalışmaların empirik (deneysel) çalışmalar olması öngörülmüştür.
4. *Kriter 4:* Yeterli sayısal veri içermesi: Meta analiz çalışması için gerekli olan etki büyüklüklerinin hesaplanabilmesi için, çalışmaya dâhil edilen araştırmaların betimleyici sayısal verilerine ihtiyaç duyulur. Bu nedenle örneklem büyüklüğü (n), aritmetik ortalama (ao) ve standart sapma (ss) değerlerini içeren çalışmalar araştırmaya dâhil edilmiştir.

Bir çalışmanın meta analize dâhil edilmemesi, çalışmanın araştırmanın sınırlamaları dışında kalması ya da meta analiz için gerekli istatistiksel verilere sahip olmamasından kaynaklanmaktadır (Card, 2012). Bu nedenle bu çalışmada kapsam dışında kalan çalışmaların özellikleri aşağıda sunulmuştur.

Meta analiz için çalışmaların nicel paradigmada tasarlanmış olması gerekmektedir. Bu nedenle bütün nitel çalışmalar araştırma dışında tutulmuştur. 1998-2020 (Mart ayına kadar yayımlanan) yılları dışında yayımlanmış tezler araştırmaya alınmamıştır. Okul öncesi dönem çocuklarının öğretmenleri, öğretmen adayları ve ebeveynlerine yönelik eğitimsel müdahale içeren çalışmalar kapsama dâhil edilmemiştir. Meta analizde çalışmaların birtakım istatistiksel verilere sahip olması gerekmektedir. Bazı çalışmalardaki eksik verileri elde etmek için ulaşılabilecek olan danışman ya da yazarlara e-posta ve telefon ile ulaşılmış ve eksik olan veriler elde edilmeye çalışılmıştır. Ancak bu girişimlere karşın istenilen kriterleri içermeyen çalışmalar araştırma dışında tutulmuştur. YÖK Ulusal Tez Merkezinde bazı çalışmalara erişim, yazar tarafından engellenmiştir. Bu çalışmalara ulaşmak amacı ile danışman ya da yazarlara e-posta ve telefon ile ulaşılmış ve veriler elde edilmeye çalışılmıştır. Bu yol ile de ulaşılamayan çalışmalar kapsam dışında bırakılmıştır.

Araştırmaya alınan tezlerin betimsel özelliklerine ilişkin frekans ve yüzdeler Tablo 1, 2, 3 ve 4'te sunulmuştur.

Tablo 1. Meta Analize Dâhil Edilen Tezlerin Bazı Betimsel Özellikleri

| <i>Öğretim Programı</i> | <i>f</i> | <i>%</i> |
|------------------------------|----------|----------|
| Yüksek Lisans | 154 | 61,60 |
| Doktora | 96 | 38,40 |
| <i>Gelişim Alanı</i> | | |
| Bilişsel | 140 | 52,83 |
| Psikomotor | 28 | 10,57 |
| Sosyal Duygusal | 97 | 36,60 |
| <i>Okul Türü</i> | | |
| Kamu Bağımsız | 108 | 43,20 |
| Kamu İlköğretime Bağlı | 101 | 40,40 |
| Özel Bağımsız | 27 | 10,80 |
| Kamu Bağımsız/İlköğretim | 8 | 3,20 |
| Kamu/Özel Bağımsız | 5 | 2,00 |
| Okula Devam Etmeyen Çocuklar | 1 | 0,40 |
| <i>Yerleşim Yeri</i> | | |
| İl Merkezi/Merkez İlçe | 218 | 87,20 |
| İlçe Merkezi | 31 | 12,40 |
| Köy | 1 | 0,40 |
| Toplam | 250 | 100,00 |

Tablo 1 incelendiğinde tezlerin %61,6'sının yüksek lisans, %38,4'ünün doktora tezi olduğu, araştırmaya dâhil edilen tezlerin %52,83'ünün bilişsel, %10,57'sinin psikomotor, %36,6'sının ise sosyal duygusal alana yönelik olduğu, tez kapsamındaki uygulamaların %43,2'sinin kamu bağımsız anaokulunda, %40,4'ünün kamu ilköğretime bağlı anaokulunda, %10,8'inin özel bağımsız kurumlarda yapıldığı ve tezlerin çoğunluğunun (%87,2) il merkezi/merkez ilçelerde, bir kısmının (%12,4) ilçe merkezlerinde, sadece 1 adet tezin (%0,4) köyde uygulamalarının gerçekleştirildiği görülmektedir.

Tablo 2. Meta Analize Dâhil Edilen Tezlerin Yazıldığı Üniversitelere Göre Dağılımı

| <i>Üniversite</i> | <i>f</i> | <i>%</i> |
|--|----------|----------|
| Gazi | 53 | 21,20 |
| Selçuk | 29 | 11,60 |
| Marmara | 26 | 10,40 |
| Ankara | 23 | 9,20 |
| Hacettepe | 13 | 5,20 |
| Abant İzzet Baysal, Adnan Menderes | 10 | 4,00 |
| Çukurova | 6 | 2,40 |
| Kastamonu, Yıldız Teknik | 5 | 2,00 |
| Çanakkale Onsekiz Mart, Dokuz Eylül, Mersin | 4 | 1,60 |
| Akdeniz, Atatürk, İstanbul, İstanbul Okan, Muğla Sıtkı Koçman, Pamukkale, Uludağ | 3 | 1,20 |
| Aksaray, Bahçeşehir, Dumlupınar, Ege, Fırat, Gaziosmanpaşa, İnönü, Karabük, Necmettin Erbakan, Ondokuz Mayıs, Orta Doğu Teknik, Recep Tayyip Erdoğan, Trakya | 2 | 0,80 |
| Anadolu, Bartın, Erciyes, Gaziantep, Kırşehir Ahi Evran, Mustafa Kemal, Sakarya, Trabzon, Üsküdar, Zonguldak Karaelmas, Polis Akademisi Başkanlığı | 1 | 0,40 |
| Toplam | 250 | 100,00 |

Tablo 2 incelendiğinde, tezlerin, sırasıyla en çok Gazi Üniversitesi (53 adet), Selçuk Üniversitesi (29 adet), Marmara Üniversitesi (26 adet) ve Ankara Üniversitesi'nde (23 adet) yazılmış olduğu görülmektedir.

Tablo 3. Meta Analize Dâhil Edilen Tezlerin Uygulandığı İllere Göre Dağılımı

| <i>İl</i> | <i>f</i> | <i>%</i> |
|---|------------|---------------|
| Ankara | 50 | 20,00 |
| İstanbul | 38 | 15,20 |
| Konya | 19 | 7,60 |
| İzmir, Aydın, Adana | 9 | 3,60 |
| Bolu | 6 | 2,40 |
| Eskişehir, Kastamonu, Kayseri, Kocaeli | 5 | 2,00 |
| Antalya, Bursa, Düzce, Edirne, Karabük, Malatya, Samsun | 4 | 1,60 |
| Afyonkarahisar, Çanakkale, Mersin, Muğla, Tokat | 3 | 1,20 |
| Aksaray, Amasya, Bilecik, Burdur, Çankırı, Denizli, Elazığ, Erzincan, Erzurum, | 2 | 0,80 |
| Kırıkkale, Kütahya, Nevşehir, Sivas, Tekirdağ, Uşak, Zonguldak | | |
| Balıkesir, Batman, Bayburt, Gaziantep, Gümüşhane, Hatay, Kars, Kırşehir, Kilis, | 1 | 0,40 |
| Muş, Osmaniye, Rize, Sakarya, Sinop, Şanlıurfa | | |
| Toplam | 250 | 100,00 |

Tablo 3 incelendiğinde tezlerin en çok Ankara (50 adet), İstanbul (38 adet) ve Konya (19 adet) illerinde yapıldığı görülmektedir. İzmir, Aydın, Adana ve Bolu illerinde her birinde 9 adet, diğer illerde ise daha az sayıda tez çalışması yapıldığı görülmektedir.

Tablo 4. Meta Analize Dâhil Edilen Tezlerin Yazıldığı Yıllara Göre Dağılımı

| <i>Yıl</i> | <i>f</i> | <i>%</i> |
|---------------|------------|---------------|
| 1998 | - | - |
| 1999 | 5 | 2,00 |
| 2000 | 1 | 0,40 |
| 2001 | - | - |
| 2002 | 3 | 1,20 |
| 2003 | 1 | 0,40 |
| 2004 | 4 | 1,60 |
| 2005 | 2 | 0,80 |
| 2006 | 9 | 3,60 |
| 2007 | 14 | 5,60 |
| 2008 | 9 | 3,60 |
| 2009 | 14 | 5,60 |
| 2010 | 16 | 6,40 |
| 2011 | 13 | 5,20 |
| 2012 | 17 | 6,80 |
| 2013 | 10 | 4,00 |
| 2014 | 15 | 6,00 |
| 2015 | 15 | 6,00 |
| 2016 | 20 | 8,00 |
| 2017 | 24 | 9,60 |
| 2018 | 19 | 7,60 |
| 2019 | 36 | 14,40 |
| 2020 | 3 | 1,20 |
| Toplam | 250 | 100,00 |

Tablo 4 incelendiğinde yıllara göre araştırma kapsamında yazılan tezlerin sayısında genel olarak bir artış olduğu görülmektedir. Buna göre 2007 yılı öncesinde, yılda 10 adetten daha az tez yayımlanmışken sonraki yıllarda bu sayının arttığı gözlenmektedir. 1998 ve 2001 yıllarında ise araştırma kapsamına giren tezin bulunmadığı dikkat çekmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamına alınan çalışmaların gruplanması ve daha sonraki aşamalarda istenilen verilere kolayca ulaşılabilmesi amacı ile araştırmacı tarafından “Kodlama Formu” oluşturulmuştur. Kodlama formu üç başlık altında hazırlanmıştır. Çalışma kimliği, çalışma içeriği, çalışma verileri belirlenen alt başlıklardandır. Çalışma kimliği kapsamında çalışmanın adı, numarası, yazarı, yılı, yapıldığı üniversite/enstitü ve türüne yer verilmiştir. Çalışma içeriği bölümü çalışmanın adı, uygulama süresi (hafta, gün, dakika), uygulama yapılan okul türü (kamu/özel, bağımsız/ilköğretime bağlı), uygulamanın yapıldığı şehir, uygulamanın yapıldığı yerleşim yeri (il merkezi/ilçe merkezi/köy), yaş grubu (ay cinsinden), veri toplama aracı, kullanılan analiz yöntemi ve müdahale sonunda katkı sağlanan gelişim alanına yer verilmiştir. Son olarak çalışma verileri bölümünde ise tezlerde belirtilen deney ve kontrol grubuna ait meta analiz çalışmasında istatistiksel işlemlerin yapılabilmesi için gerekli veriler (örneklem büyüklükleri, aritmetik ortalama, standart sapma vb.) bulunmaktadır. Kodlama formu okul öncesi eğitimi alanında beş, ölçme ve değerlendirme alanlarından iki akademisyenden görüş alındıktan sonra uygulamaya hazır hâle getirilmiştir.

Verilerin Toplanması Süreci

Araştırmaya yönelik ilk pilot tarama 2019 yılının Mart ayında 1998-2018 yıllarını kapsayacak şekilde yapılmıştır. Araştırmanın henüz planlama aşamasında yapılan bu tarama sonucunda veri doygunluğu tespit edilmiştir.

Araştırma kapsamında 20 Haziran 2019 ve 15 Mart 2020 tarihlerinde iki tarama yapılmıştır. Yapılan taramalarda aranacak alanların (yazar, danışman, konu, dizin, özet) tümü seçeneği kullanılarak ayrı ayrı “okul öncesi” ve “deney”, “okulöncesi” ve “deney” “anasınıfı” ve “deney”, “ana sınıfı” ve “deney”, “erken çocukluk” ve “deney” ve “erken çocukluk eğitimi” ve “deney” anahtar kelimeleri ile taramalar yapılmıştır. Anahtar kelimelerden ilki “yazıldığı gibi”, ikincisi ise “içinde geçsin” seçeneği seçilerek taramalar yapılmıştır.

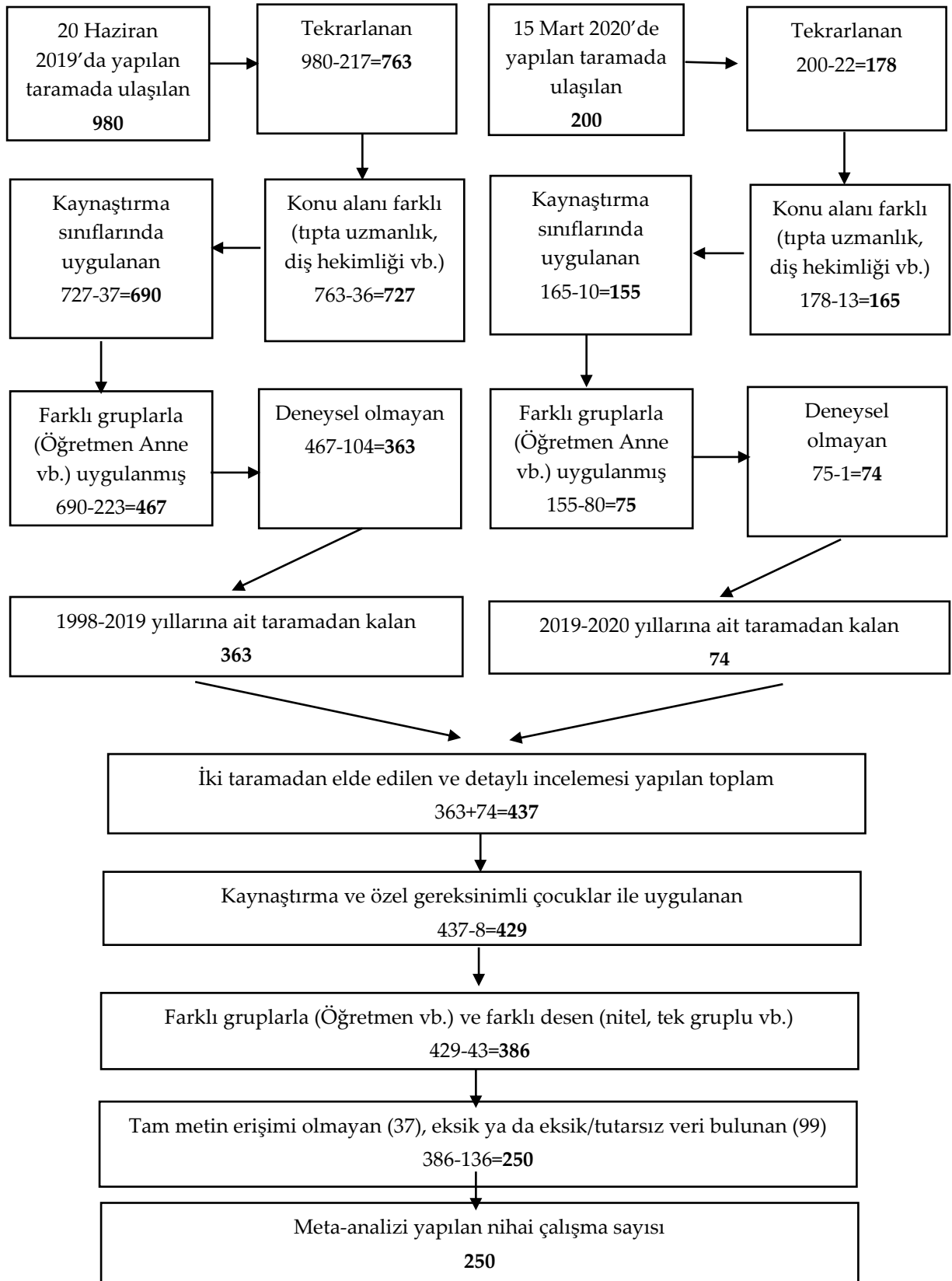
Meta analiz çalışmalarında kodlama güvenilirliğinin sağlanması önerilmektedir (Card, 2012). Kodlama güvenilirliğinin analizi için toplamda elde edilen 366 tezden çalışmanın dâhil edilme kriterlerine uygun olan ve rastgele seçilen 10 tez okul öncesi eğitimi alanında çalışan iki akademisyene kodlama formu ile birlikte mail ortamında gönderilmiştir. Belirlenen 10 tez bir hafta süre zarfında iki uzman ve araştırmacı tarafından ayrı ayrı kodlama tablosuna girilmiştir. Sonrasında kodlayıcılar arasındaki güvenilirliği belirlemek için “uzlaşma sayısı/uzlaşma+uzlaşmama sayısı” formülünden yararlanılmıştır. Kodlayıcılar arasındaki uygunluğun %70’in üzerinde olması güvenilirliğin yeterli olduğunu göstermektedir (Tavşancıl ve Aslan, 2001). Yapılan hesaplama sonucunda araştırmacı ile birinci uzman arasında %99, ikinci uzman arasında %98 uygunluk tespit edilmiştir.

Kodlayıcı güvenilirliğinin makul olduğunun anlaşılmasının ardından kodlama tablosuna veri girişi yapılmaya başlanmıştır. 1998-2019 yıllarına ait 363, 2019-2020 yıllarına ait 74 olmak üzere toplamda 437 tezin verileri detaylı bir şekilde incelenmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda özel gereksinimli, üstün yetenekli çocuklar ile çalışılmış ya da kaynaştırma sınıflarında uygulanmış 8; okul müdürü, öğretmen, öğretmen adayı ve ebeveynler ile uygulanmış ya da farklı araştırma deseninde (nitel, tek gruplu deneysel desen vb.) olan 43 ve yazarlar tarafından erişimi kısıtlı 37, eksik/tutarsız veri bulunan 99 tez çalışma dışında tutulmuştur. Veri eksikliği ve erişim engeli bulunan tezlerden danışmanlarına ya da yazarlarına ulaşılması mümkün olanlar veri girişi sürecinde telefon veya e-posta ile iletişim kurulmuş geri dönüş gerçekleştirilen çalışmaların verileri alınmıştır. Nihayetinde 15 Nisan 2020 tarihinde veri girişi sonlandırılmış ve 154'ü yüksek lisans, 96'sı doktora tezi olmak üzere toplam 250 lisansüstü tez meta analize dâhil edilmiştir. 1998-2019 yılları arasında ulaşılan 980 ve 2019-2020 yılları arasında ulaşılan 200 tezdten meta analize dâhil edilen 250 tezin nasıl indirildiğini gösteren akış diyagramı Şekil 1'de verilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada ortalama etkinin belirlenmesi için sabit etkiler ve rastgele etkiler modeline göre birleştirmeler yapılmış, hangi sonucun kullanılabileceğinin belirlenmesi için homojenlik testi, huni saçılım grafiği ve Duval ve Tweedie'nin (2000) Trim and Fill testleri yapılmıştır. Ayrıca moderatör olabileceği düşünülen altı değişken için meta regresyon analizi yapılmıştır. Bununla birlikte cinsiyet değişkenine ilişkin sabit etkiler ve rastgele etkiler modeline birleştirmeler yapılmıştır. Araştırmada meta analizde, değerlendirilmek üzere "Cohen's d" etki büyüklüğü istatistiği kullanılmıştır. Cohen's d istatistiği, iki grubun aritmetik ortalamalar farkının ortak standart sapmaya bölünmesi ile gruplar arası farklılığın standardize edilmesine dayanmaktadır. Yapılan standardizasyon işlemi, farklı ölçeklerin kullanıldığı çalışmaların meta analizde birlikte değerlendirilebilmesi imkânını sunmaktadır ve iki grup ortalamasının birbirinden kaç standart sapma farklılık gösterdiğini ifade etmektedir.

Meta analiz ile ortak etki büyüklüğü kestirimi hem sabit etkiler hem de rastgele etkiler modellerine göre yapılmıştır. Analize dâhil edilen tezlerin etki büyüklükleri dağılımının heterojenlik yapısı, Q testine ve aynı zamanda I^2 istatistiğine göre belirlenmiştir. Q istatistiğinin bir tamamlayıcısı olarak geliştirilen I^2 istatistiği, heterojenliğe ilişkin daha net bir sonuç ortaya koymaktadır (Petticrew ve Roberts, 2006). I^2 'nin yorumlanmasında, %25 düşük düzeyde heterojenliği, %50 orta düzeyde heterojenliği ve %75 yüksek düzeyde heterojenliği göstermektedir (Cooper, Hedges ve Valentine, 2019).



Şekil 1. Araştırmaya Alınan Tezlere Ulaşılmasına İlişkin Akış Diyagramı

Etki büyüklüğü dağılımının Q testi ve I^2 istatistiğine göre, heterojen olduğunun belirlenmesi durumunda rastgele etkiler modeline göre yapılan kestirimler göz önünde bulundurulmuştur.

Etki büyüklüklerinin dağılımındaki heterojenliğe neden olan faktörlerin araştırılmasında, meta-regresyon analizi ve alt-grup analizlerinden yararlanılmıştır. Meta-regresyon analizinde etki büyüklüğü bağımlı değişken ve heterojenliğe neden olabileceği öngörülen faktörler, bağımsız değişken olmak üzere bağımsız değişkenlerin etki büyüklüğü üzerine etkisi olup olmadığı incelenmiş, modelin istatistiksel anlamlılığı Cochran Q testi ile değerlendirilmiştir. Alt-grup analizinde ise bağımsız değişken olarak değerlendirilen faktörlerin her bir alt kategorisine ait etki büyüklüğü kestirimleri yapılmış ve bu kestirimler arasındaki farklılıklar gözlenmiştir.

Araştırmaya dâhil edilen çalışmalardan elde edilen verilerin analizinde Comprehensive Meta-Analysis V3.0 (CMA) yazılımı deneme sürümünden faydalanılmıştır.

Bulgular

Analizler sonucunda ortaya çıkan sabit ve rastgele etkiler modeli birleştirmeleri, homojenlik testi, yayın yanlılığı bulguları aşağıda sunulmuştur. Meta analize dâhil edilen toplam 246 çalışmaya ait orman grafiklerine ilişkin bilgi makalenin sonunda araştırmacının notu kısmında verilmiştir.

Tablo 5. Gelişim Puanlarına İlişkin Meta Analizinin Sabit-Rastgele Etkiler Modeline Göre Birleştirilmiş Sonuçları

| <i>Model</i> | <i>Etki Büyükülüğü (d)</i> | <i>Standart Hata</i> | <i>Varyans</i> | <i>Alt Sınır</i> | <i>Üst Sınır</i> | <i>Z Değeri</i> | <i>p</i> |
|-------------------------|------------------------------------|--------------------------|----------------|----------------------|----------------------|-----------------|----------|
| Sabit Etkiler Modeli | 0,750 | 0,020 | 0,000 | 0,711 | 0,788 | 37,926 | <0,001 |
| Rastgele Etkiler Modeli | 1,102 | 0,070 | 0,005 | 0,965 | 1,238 | 15,816 | <0,001 |

Meta analize dâhil edilen tezlerin gelişim puanı sonuçları sabit etkiler modeline göre, birleştirilen ortalama etki büyüklüğü değeri $ES=0,750$, ortalama etki büyüklüğünün standart hatası $SE=0,020$, ortalama etki büyüklüğünün güven aralığı alt sınırı 0,711 ve üst sınırı 0,788 olarak hesaplanmıştır. Rastgele etkiler modeline göre, meta analize dâhil edilen tezlerin, standart hatası ise $SE=0,070$, %95 güven aralığının alt sınırı 0,965 ve üst sınırı 1,238 ile tezlerin ortak etki büyüklüğü $ES=1,102$ olarak hesaplanmıştır.

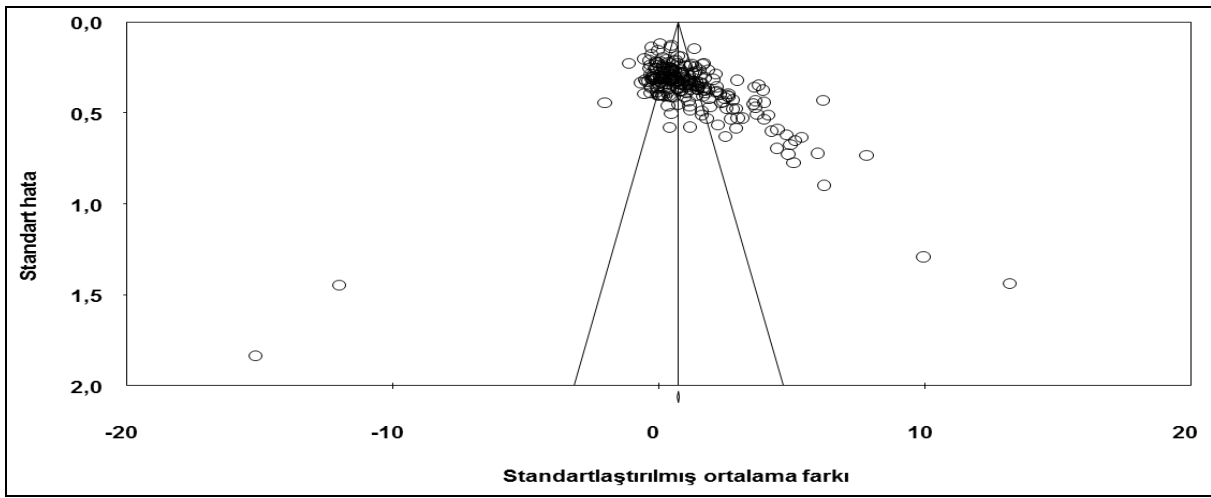
Tablo 6. Gelişim Puanlarına İlişkin Etki Büyüklüğü Dağılımının Homojenlik Testi Sonuçları

| <i>Q değeri</i> | <i>df (Q)</i> | <i>p</i> | <i>I² değeri</i> |
|-----------------|---------------|----------|-----------------------------|
| 2907,206 | 245,000 | <0,001 | 91,573 |

Homojenlik testine (Q testi) göre, $Q=2907,206$ olarak hesaplanmıştır. χ^2 tablosundan %95 anlamlılık düzeyinde 245 serbestlik derecesi değeri 282,511 olarak bulunmuştur. Q-istatistik değeri ($Q=2907,206$) 245 serbestlik derecesi ile Ki-kare dağılımının kritik değerini ($\chi^2_{20,95}=282,511$) aştığı için etki büyüklüklerinin dağılımına ait homojenliğin yokluk hipotezi sabit etkiler modeline göre reddedilmiştir ($p<0,001$). Bir başka ifade ile etki büyüklükleri dağılımının sabit etkiler modeline göre

heterojen bir özelliğe sahip olduğu belirlenmiştir. I^2 değerinin %75 düzeyinin oldukça üzerinde ($I^2=91,573$) olması, sabit etkiler modeline göre hesaplanan etki büyüklüklerinin dağılımının heterojen bir özelliğe sahip olduğunu göstermektedir. Buna göre rastgele etkiler modelinin kullanımı uygundur.

Rastgele etkiler modeline göre yapılan birleştirmelerde istatistiksel anlamlılık Z testine göre hesaplandığında $Z=15,816$ olarak bulunmuştur. Buna göre gelişime ait puanların değerlendirmesinde deney grubu ile kontrol grubu arasında istatistiksel olarak fark olması ($p<0,001$) ve ortak etki büyüklüğünün pozitif olması ($ES=1,102$) nedeniyle sonuçların deney grubu lehine olduğu belirlenmiştir. Rastgele etkiler modeline göre yapılan analiz sonucunda elde edilen 1,102 değeri Cohen'in (1988) sınıflandırmasına göre büyük etki büyüklüğü, Thalheimer ve Cook'un (2002) sınıflamasına göre ise çok büyük etki büyüklüğü olarak kabul edilmektedir.



Şekil 2. Gelişim Puanlarına İlişkin Etki Büyüklükleri Huni Saçılım Grafiği

Huni grafiğine göre etki büyüklükleri ile standart hatalarının dağılımının simetrik olmadığı, bu durumun yayın yanlılığı göstergesi olabileceği düşünülmüştür. Huni grafiğinin saçılımı, büyük etki büyüklüğüne ve küçük standart hataya (dolayısıyla geniş örneklem büyüklüğüne) sahip çalışmaların yayımlanma eğiliminde olduğuna işaret etmektedir.

Tablo 7. Gelişim Puanları Yayın Yanlılığı İçin Duval ve Tweede's Trim and Fill Testi Sonuçları

| | <i>Sabit Etkiler Modeli</i> | | | | <i>Rastgele Etkiler Modeli</i> | | | <i>Q değeri</i> |
|---------------------|----------------------------------|---------------------------|------------------|------------------|--------------------------------|------------------|------------------|-----------------|
| | <i>Eklene çalışmaları sayısı</i> | <i>Etki Büyüklüğü (d)</i> | <i>Alt Sınır</i> | <i>Üst Sınır</i> | <i>Etki Büyüklüğü (d)</i> | <i>Alt Sınır</i> | <i>Üst Sınır</i> | |
| Gözlenen değerler | | 0,750 | 0,711 | 0,788 | 1,102 | 0,965 | 1,238 | 2907,206 |
| Düzeltilen değerler | 55 | 0,489 | 0,452 | 0,530 | 0,494 | 0,338 | 0,651 | 5194,455 |

Duval ve Tweedie (2000) Trim and Fill testine göre, huni grafiğindeki asimetriyi gidermeye yönelik 55 tez eklenmesi gerektiği belirlenmiştir.

Moderatör Analizi

Gelişime ait birleştirilmiş ortalama etki büyüklüğünün heterojenliğinin açıklanabilmesi için altı adet moderatör analizi yapılmıştır. Bu değişkenler uygulamanın yapıldığı toplam hafta, bir haftadaki oturum sayısı, uygulamanın yapıldığı gruptaki çocuk sayısı, uygulamanın yapıldığı toplam dakika, her bir oturumun uygulama süresi ve uygulamanın yapıldığı yaş grubu olarak belirlenmiştir. Her bir moderatör değişken için farklı kombinasyonlarda analizler yapılmıştır. Örneğin bir haftadaki oturum sayısı iki gün ve altı, iki gün üzeri; üç gün ve altı, üç gün üzeri; dört gün ve altı, dört gün üzeri gibi farklı analizler yapılarak moderatör tespit edilmeye çalışılmıştır. Analizler sonucunda toplam dakika, her bir oturumun uygulama süresi ve uygulamanın yapıldığı yaş grubu değişkenlerinde ortalama etki büyüklüğündeki heterojenliği açıklayabilecek bir moderatör etkisi bulunmamıştır.

Tablo 8. Moderatör Analizi Sonuçları

| Toplam Hafta | n | ES | SE | %95 CI | | Z | p | Q | Homojenlik | | |
|-------------------------------|-----|-------|-------|-----------|-----------|--------|--------|----------|------------|--------|----------------|
| | | | | Alt limit | Üst limit | | | | sd | p | I ² |
| 10 hafta altı | 113 | 0,715 | 0,029 | 0,658 | 0,772 | 24,556 | <0,001 | 929,059 | 112 | <0,001 | 87,945 |
| 10 hafta ve üzeri | 130 | 0,765 | 0,027 | 0,712 | 0,818 | 28,194 | <0,001 | 1948,222 | 129 | <0,001 | 93,379 |
| Haftalık Oturum Sayısı | | | | | | | | | | | |
| 3 gün ve altı | 36 | 0,733 | 0,046 | 0,642 | 0,824 | 15,812 | <0,001 | 655,293 | 35 | <0,001 | 94,659 |
| 3 gün üzeri | 206 | 0,740 | 0,022 | 0,697 | 0,783 | 33,640 | <0,001 | 2211,110 | 205 | <0,001 | 90,729 |
| Gruptaki Çocuk Sayısı | | | | | | | | | | | |
| 20 altı | 89 | 0,877 | 0,044 | 0,790 | 0,963 | 19,918 | <0,001 | 842,998 | 88,000 | <0,001 | 89,561 |
| 20 ve üzeri | 157 | 0,718 | 0,022 | 0,674 | 0,761 | 32,436 | <0,001 | 2053,781 | 156,000 | <0,001 | 92,404 |

Meta analizde elde edilen ortak etki büyüklüğüne eğitimsel uygulamanın toplam haftasının etkisi ile ilgili meta regresyon modelinin istatistiksel önem kontrolü Cochrane Q Testi ile yapılmış ve modelin istatistiksel olarak anlamlı olduğu sonucu elde edilmiştir (Q=5,09, df=1, p=0,024). Buna göre, eğitim uygulanan sürenin 10 haftadan daha az olduğu tezlerin ortak etki büyüklükleri ile 10 hafta ve üzerinde olan tezlerin ortak etki büyüklükleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur (p=0,024). 10 haftadan daha az süre eğitim uygulanan tezlerdeki etki büyüklükleri ortalaması ES=0,715 iken; 10 hafta ve daha fazla süre eğitim uygulanan tezlerin ortak etki büyüklüğü ortalaması ES=0,765 olarak gözlenmiştir.

Meta analizde elde edilen ortak etki büyüklüğüne haftalık oturum sayısının etkisi ile ilgili meta regresyon modelinin istatistiksel önem kontrolü Cochrane Q Testi ile yapılmış ve modelin istatistiksel olarak anlamlı olduğu sonucu elde edilmiştir (Q=4,81, df=1, p=0,028). Buna göre, eğitim uygulanan sürenin haftada 3 gün ve daha az olduğu tezlerin ortak etki büyüklükleri ile 3 günün üzerinde olan tezlerin ortak etki büyüklükleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur (p=0,028). Üç gün ve daha az süre eğitim uygulanan tezlerdeki etki büyüklükleri orta büyüklükte iken (ES=0,733); üç günden daha fazla süre eğitim uygulanan tezlerin ortak etki büyüklüğü yine orta büyüklükte ancak daha yüksek (ES=0,740) olarak gözlenmiştir.

Meta analizde elde edilen ortak etki büyüklüğüne deney grubundaki çocuk sayısının etkisi ile ilgili meta regresyon modelinin istatistiksel önem kontrolü Cochran Q Testi ile yapılmış ve modelin istatistiksel olarak anlamlı olduğu sonucu elde edilmiştir ($Q=0,67$, $df=1$, $p=0,413$). Buna göre, deney grubundaki çocuk sayısı 20'nin altında olduğu tezlerin ortak etki büyüklükleri ile 20 ve üzerinde olduğu tezlerin ortak etki büyüklükleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur ($p=0,413$). Deney grubundaki çocuk sayısı 20'nin altında olduğu tezlerdeki ortak etki büyüklüğü büyük etki büyüklüğü iken ($ES=0,877$); 20 ve üzerinde olduğu tezlerin ortak etki büyüklükleri orta büyüklükte ($ES=0,718$) olarak gözlenmiştir.

Cinsiyet Değişkeni ile İlgili Bulgular

Meta analiz kapsamında veri toplama sürecinde lisansüstü tezlerde deney grubundaki çocukların cinsiyet, kardeş varlığı, doğum sırası, daha önceki yıllarda okul öncesi eğitim alıp almama durumu, anne yaşı, anne öğrenim düzeyi, anne çalışma durumu, baba yaşı, baba öğrenim düzeyi gibi demografik durumlarıyla ilgili herhangi bir veri olup olmadığına bakılmıştır. Bu değişkenlerden cinsiyet değişkeni dışındaki değişkenlerin meta analiz yapılabilecek sayıda olmamasından kaynaklı olarak sadece cinsiyet değişkeninin verileri analiz edilmiştir. Cinsiyet değişkeni ile ilgili sabit etkiler modeli ve rastgele etkiler modeli, homojenlik testi ve yayın yanlılığı bulguları aşağıda sunulmuştur.

Tablo 9. Deney Grubundaki Çocukların Cinsiyetlerine İlişkin Meta Analizinin Sabit-Rastgele Etkiler Modeline Göre Birleştirilmiş Sonuçları

| <i>Model</i> | <i>Etki Büyüklüğü (d)</i> | <i>Standart Hata</i> | <i>Varyans</i> | <i>Alt Sınır</i> | <i>Üst Sınır</i> | <i>Z Değeri</i> | <i>p</i> |
|-------------------------|---------------------------|----------------------|----------------|------------------|------------------|-----------------|----------|
| Sabit Etkiler Modeli | 0,040 | 0,057 | 0,003 | -0,072 | 0,151 | 0,696 | 0,486 |
| Rastgele Etkiler Modeli | 0,027 | 0,064 | 0,004 | -0,099 | 0,152 | 0,415 | 0,678 |

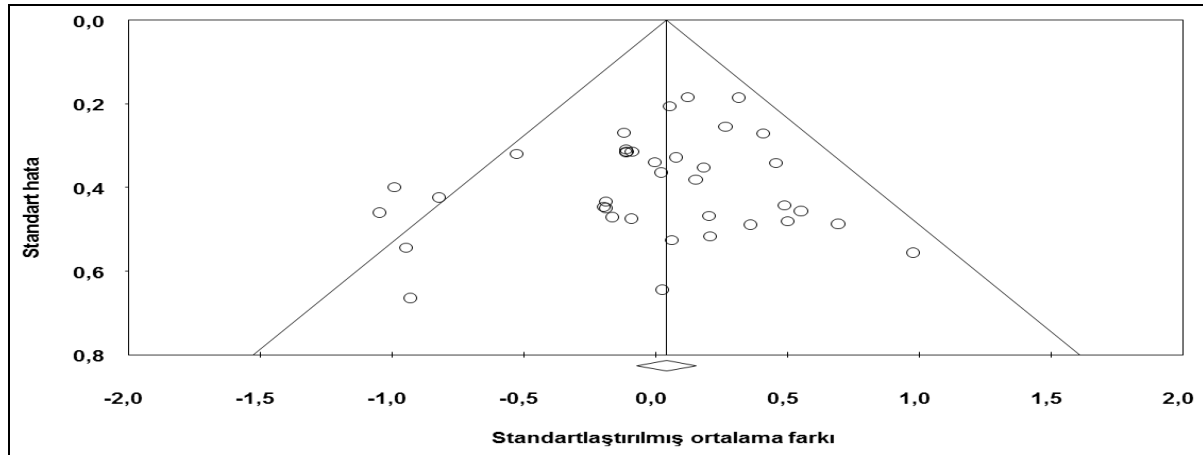
Cinsiyet değişkeni ile ilgili yapılan meta analize dâhil edilen tezlerin sabit etkiler modeline göre birleştirilen ortalama etki büyüklüğü $ES=0,040$, ortalama etki büyüklüğünün standart hatası $SE=0,057$, ortalama etki büyüklüğünün güven aralığı alt sınırı $-0,072$ ve üst sınırı $0,151$ olarak hesaplanmıştır. Cinsiyet değişkeni ile ilgili yapılan meta analize dâhil edilen tezlerin rastgele etkiler modeline göre birleştirilen ortalama etki büyüklüğü $ES=0,027$, ortalama etki büyüklüğünün standart hatası $SE=0,064$, ortalama etki büyüklüğünün güven aralığı alt sınırı $-0,099$ ve üst sınırı $0,152$ olarak hesaplanmıştır.

Tablo 10. Deney Grubundaki Çocukların Cinsiyetlerine İlişkin Puanların Etki Büyüklüğü Dağılımının Homojenlik Testi Sonuçları

| <i>Q değeri</i> | <i>df (Q)</i> | <i>p</i> | <i>F değeri</i> |
|-----------------|---------------|----------|-----------------|
| 42,279 | 36,000 | 0,218 | 14,851 |

Homojenlik testine (Q testi) göre, $Q=42,279$ olarak hesaplanmıştır. χ^2 tablosundan %95 anlamlılık düzeyinde 36 serbestlik derecesi değeri $50,998$ olarak bulunmuştur. Q-istatistik değeri ($Q=42,279$) 36 serbestlik derecesi ile Ki-kare dağılımının kritik değerinden ($\chi^2_{20,95}=50,998$) küçük bir

değer olduğu için etki büyüklüklerinin dağılımına ait homojenliğin yokluk hipotezi sabit etkiler modeline kabul edilmiştir ($p < 0,001$). Bir başka ifade ile etki büyüklükleri dağılımının sabit etkiler modeline göre, homojen bir özelliğe sahip olduğu belirlenmiştir. Homojenlik testi sonuçlarına göre, sabit etkiler modelinin kullanılması uygundur. Heterojenlik indeksi I^2 değeri ($I^2=14,851$) düşük düzeyin (%25) altında olduğundan sabit etkiler modelinin kullanımının uygun olduğu belirlenmiştir. Sabit etkiler modeline göre, cinsiyet değişkenine ait son test değerlendirmesinde kız çocukları ile erkek çocukları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmadığı belirlenmiştir ($p=0,486$).



Şekil 3. Deney Grubundaki Çocukların Cinsiyetlerine İlişkin Puanların Etki Büyüklükleri Huni Saçılım Grafiği

Huni saçılım grafiğine göre etki büyüklükleri ile standart hatalarının saçılımı homojen olduğundan yayın yanlılığı bulunmadığı belirlenmiştir. Duval ve Tweedie's (2000) Trim and Fill testi sonucunda, yayın yanlılığının giderilmesi için eklenmesi gereken herhangi bir tez olmadığı belirlenmiş, huni grafiğinin sonuçları desteklenmiştir.

Tablo 11. Deney Grubundaki Çocukların Cinsiyetlerine İlişkin Puanların Yayın Yanlılığı İçin Duval ve Tweede's Trim and Fill Testi Sonuçları

| | <i>Sabit Etkiler Modeli</i> | | | <i>Rastgele Etkiler Modeli</i> | | | <i>Q değeri</i> | |
|---------------------|--------------------------------|---------------------------|------------------|--------------------------------|---------------------------|------------------|-----------------|------------------|
| | <i>Eklene çalışmaya sayısı</i> | <i>Etki Büyüklüğü (d)</i> | <i>Alt Sınır</i> | <i>Üst Sınır</i> | <i>Etki Büyüklüğü (d)</i> | <i>Alt Sınır</i> | | <i>Üst Sınır</i> |
| Gözlenen değerler | | 0,040 | -0,072 | 0,151 | 0,027 | -0,099 | 0,152 | 42,279 |
| Düzeltilen değerler | 0 | 0,040 | -0,072 | 0,151 | 0,027 | -0,099 | 0,152 | 42,279 |

Tartışma

Okul öncesi dönem çocuklarının gelişimlerini destekleyen 246 lisansüstü tezin meta analizi sonucunda tezlerde uygulanan eğitimsel müdahalelerin çocukların gelişimlerine önemli katkıları olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($ES=1,102$). Sistemik sentezleme türlerinden olan oy sayma yöntemi ile

değerlendirildiğinde eğitimsel müdahale sonrasında uygulanan son testlerde 246 tezin 205'inde istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

Alvarez-Bueno vd.'nin (2017) fiziksel aktivite müdahalelerinin çocuklukta akademik başarı ve sınıf içi davranışlar üzerindeki etkisini inceledikleri çalışmada, fiziksel aktiviteyi destekleyici müdahalelerin dil gelişimine (0.16), matematikle ilişkili becerilere (0.21), okuma yazma becerilerine (0.13) ve genel becerilere (0.26) hafif düzeyde bir etkisi olduğu bulunmuştur. Fukking vd.'nin (2017) erken çocukluk müdahalelerinin çocukların gelişimi üzerindeki etkisini inceledikleri çalışmada, bu çalışmadan farklı olarak uygulanan erken çocukluk müdahalelerinin çocukların bilişsel ve sosyal duygusal gelişimine etkisinin olmadığı saptanmıştır. Schimmel'in (2018) okul öncesi eğitime katılım ile akademik başarı ve sosyal duygusal alan arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada ise okul öncesi eğitim alan çocuklar ile almayan çocuklar arasında akademik başarı ve sosyal duygusal yönden bir fark olmadığı saptanmıştır.

Gelişim ile ilgili eğitimsel müdahalelerin toplam haftası, haftalık oturum sayısı ve uygulama yapılan gruptaki çocuk sayısı ile ilgili yapılan moderatör analizlerinde ise anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Eğitim süresi 10 hafta ve üzerinde olan, haftada üç gün üzerinde eğitim uygulanan ve uygulama yapılan gruptaki çocuk sayısı 20'nin altında olan tezlerin etki büyüklüklerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Uygulama yapılan gruptaki çocuk sayısının 20'nin altında olmasının eğitimsel müdahalenin etkisini arttırdığı sonucuna paralel olarak Bowne, Magnuson, Schindler, Duncan ve Yoshikawa (2017) okul öncesi eğitim programlarında sınıf büyüklükleri ve oranlarının bilişsel, akademik başarı ve sosyal duygusal sonuçlar üzerindeki etkisini inceledikleri çalışmada, fiziksel alanın küçük olmasının ve çocuk öğretmen oranının yüksekliğinin bilişsel gelişimi ve akademik başarıyı olumsuz yönde etkilediği saptanmıştır.

Wick vd.'nin (2017) anaokulunda temel hareket becerilerini geliştirmeye yönelik müdahaleleri inceledikleri çalışmada, temel motor beceriler açısından dört veya beş hafta süre ile uygulanan müdahalelerin altı hafta ve daha uzun süre uygulanan müdahalelere göre daha yüksek etki büyüklüğüne sahip olduğu saptanmıştır. Bu çalışmada ise 10 hafta ve üzerinde uygulanan eğitimin 10 hafta altında uygulanan eğitime göre daha yüksek etki büyüklüğüne sahip olduğu belirlenmiştir.

Meta analize dâhil edilen 37 tezde eğitimsel müdahalelerin cinsiyet değişkeni üzerinde etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Başka bir ifadeyle uygulanan eğitimsel müdahaleler kız çocukları ile erkek çocukları benzer şekilde etkilemektedir. Alan yazında benzer sonuçları ortaya koyan meta analiz araştırmaları mevcuttur. Bu sonuca benzer olarak Cho (2004) özel gereksinimi olan çocuklar ile akranları arasındaki sosyal etkileşimlerini incelediği meta analiz çalışmasında cinsiyetler arasında farkın olmadığını tespit etmiştir.

Sonuç

Türkiye’de 1998 yılından 2020 yılının ilk üç ayını içine alan süreçte her yıl giderek artan sayıda okul öncesi dönem çocuklarının gelişimlerini destekleyici lisansüstü tez çalışması yapılmıştır. Bu lisansüstü tez çalışmaları sonucunda istatistiksel olarak hem anlamlı hem de anlamlı olmayan sonuçlara ulaşılmıştır. Okul öncesi dönem yaş grubundaki çocukların gelişimlerini destekleyici bu çalışmaların sonuçlarını bir araya getirip sentezleyebilmek ve bu konuda yeni yapılacak olan araştırmalara yön verebilmek için bir meta analiz çalışmasına ihtiyaç duyulmuştur. Ayrıca meta analiz sayesinde bireysel çalışmalarda ele alınması mümkün olmayan moderatör değişkenler aracılığıyla araştırma sonuçlarının farklılığının açıklanması amaçlanmıştır.

Okul öncesi dönem çocuklarına yönelik eğitimsel müdahalelerin meta analiz yöntemiyle değerlendirilmesi amaçlanan bu çalışmada 1998-2020 (Mart ayına kadar yayımlanan) yılları arasında araştırma kapsamına 154’ü yüksek lisans, 96’sı doktora olmak üzere toplam 250 tez dâhil edilmiştir. Bu 250 tezin 140’ının bilişsel gelişim, 28’inin psikomotor gelişim ve 97’sinin sosyal duygusal gelişim alanına katkı sağladığı görülmüştür. Lisansüstü tezlerdeki eğitimsel müdahaleler daha çok kamuya ait olan bağımsız anaokullarında uygulanmıştır. Eğitimsel müdahale programlarının, Türkiye genelinde 54 farklı şehirde, çoğunlukla il merkezi ya da merkez ilçede uygulandığı belirlenmiştir. Tezlerin yayımlandığı üniversite olarak en fazla Gazi Üniversitesi’nin, enstitü türü olarak ise eğitim bilimleri enstitüsünün olduğu saptanmıştır. Yıllara göre, her yıl giderek artan sayıda tezin tamamlanmakta olduğu tespit edilmiştir.

YÖK Ulusal Tez Merkezi üzerinden yapılan taramalarda bazı tezlere erişimin sınırlandırıldığı görülmüştür. Bu durum birincil çalışmalara ulaşımı engellediğinden meta analiz çalışmalarının yapılmasını zorlaştırmaktadır. YÖK Ulusal Tez Merkezi tarama sayfasında tez ve yazara ait bazı bilgiler bulunmaktadır. Ancak yazara ait elektronik posta adresi bulunmadığından erişim engeli olan tezlerin verileri araştırma kapsamına dâhil edilememiştir. Ayrıca YÖK Ulusal Tez Merkezi sayfasında yer alan hazırlanmakta olan tezler kısmı bulunmaktadır. Fakat bu bölümün aktif olarak güncellenmediği anlaşılmıştır. Örneğin, geçmiş yıllarda tamamlanmış bazı tezler halen hazırlanmakta olan tezler bölümünde yer alırken hazırlanan tezlerin bu alanda yer almadığı tespit edilmiştir.

Tez kapsamında incelemesi yapılan bazı tezlerde yapılan istatistiksel işlemlerin sonucunda elde edilen bulguların uygun şekilde rapor edilmediği görülmüştür. Örneğin, birçok tezde Mann-Whitney U Testi yapılmış, deney ve kontrol gruplarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma verilmediğinden istatistiksel incelemenin yapılamaması sebebiyle meta analize dâhil edilememiştir. İncelenen tezlerde deney ve kontrol gruplarına ilişkin birçok demografik bilgi toplandığı görülmüştür. Okul öncesi eğitim alıp almama durumu, ebeveynlerin çalışma ve öğrenim düzeyleri gibi veriler sadece çalışma grubuna ilişkin betimsel istatistikler olarak raporlandığı tespit edilmiştir.

Deney grubundaki eğitimsel müdahalelerin bu demografik veriler ile karşılaştırmasının rapor edilmediği anlaşılmaktadır.

Okul öncesi dönem yaş grubunda yer alan çocukların gelişimlerini destekleyen eğitimsel müdahaleleri içeren 246 adet lisansüstü tez olduğu belirlenmiştir. 6282 deney ve 6195 kontrol grubu olmak üzere toplamda 12477 kişilik bir örneklem büyüklüğüne ulaşılan 246 bireysel çalışmanın puanlarının rastgele etkiler modeline göre yapılan birleştirme işlemi sonucunda, müdahale grubu lehine 1,102'lik pozitif ve istatistiksel olarak anlamlı bir etki büyüklüğü bulunmuştur. Yapılan homojenlik testleri (Q ve I2) sonucunda yüksek düzeyde heterojenlik bulunmuştur. Rastgele etkiler modelinde ortaya çıkan 1,102'lik değer büyük etki büyüklüğü ya da çok büyük düzeyde etki büyüklüğü olarak kabul edilmektedir.

Moderatör analizleri sonucunda eğitimin toplam süresi, her bir oturumun süresi ve uygulamanın yapıldığı yaş grubuna ait etki büyüklükleri arasında anlamlı farklılık saptanmazken müdahalelerin toplam haftası, haftalık oturum sayısı ve uygulama yapılan gruptaki çocuk sayısı ile ilgili analizlerde anlamlı farklılık saptanmıştır. Buna göre, eğitim süresi 10 hafta ve üzerinde olan, haftada üç gün üzerinde eğitim uygulanan ve uygulama yapılan gruptaki çocuk sayısı 20'nin altında olan uygulamaların daha etkili olduğu tespit edilmiştir.

Araştırma kapsamına alınan 250 tezden 37'si deney grubundaki çocukların herhangi bir gelişim alanında cinsiyet değişkeni ile ilgili karşılaştırma yaptığı tespit edilmiştir. Cinsiyet değişkeninin ele alındığı 37 çalışmanın etki büyüklükleri homojen yapıda olduğu ve sabit etkiler modeline göre değerlendirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Sabit etkiler modeline göre yapılan değerlendirmede uygulanan eğitimsel müdahalenin kız çocukları ile erkek çocukları arasında gelişimsel olarak farklılığa neden olmadığı tespit edilmiştir.

Öneriler

Araştırmadan elde edilen bulgular sonucunda şu öneriler geliştirilmiştir.

- Araştırmanın temel veri kaynağı olan lisansüstü tezlere erişim konusunda yazarlar tarafından erişim engeli konulmaktadır. YÖK Ulusal Tez Merkezi, araştırmacıları tezlerinin herkes tarafından erişilebilir olması konusunda özendirilebilir.
- Tez kapsamında yapılan istatistiksel işlemlerin sonuçları raporlanırken Mann-Whitney U Testi, Kruskal Wallis-H Testi, t testi ve F testi sonuçları ile birlikte örneklem büyüklüğü, aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerinin de verilmesine özen gösterilmesi önerilmektedir.

- Araştırma kapsamına giren fakat YÖK Ulusal Tez Merkezi'nde erişim engeli olduğu için analize dâhil edilemeyen tezlere ulaşmak için künye kısmında yazar e-posta bilgisinin yer alması önerilmektedir.
- YÖK Ulusal Tez Merkezi, web sayfasında bir süredir hazırlanmakta olan tezler için bir alan ayırmıştır. Ancak hazırlanan tezler ile ilgili bu alanda güncellemeler sağlıklı bir şekilde yapılmamaktadır. Eğer bu alan sürekli olarak güncellenirse ileride yapılacak olan meta analiz çalışmalarında analizi yapılmış ancak raporlaştırma aşamasına gelmiş olan çalışmalar meta analize dâhil edilmiş olur. Bu açıdan YÖK Ulusal Tez Merkezi hazırlanmakta olan tezler sayfası sık sık güncellenmelidir.
- Araştırma kapsamında incelenen 250 lisansüstü tezde ele alınan anne yaşı, anne öğrenim düzeyi, baba yaşı, baba öğrenim düzeyi, okul öncesi eğitim alıp almama durumu, kardeş varlığı ve doğum sırası gibi değişkenlere yönelik yeterli veri olmamasından kaynaklı meta analiz incelemesi yapılamamıştır. Araştırmalarda anlamlı sonuçlar çıkmasa dahi bu tür değişkenlere ilişkin verilerin rapor edilmesi, ilerleyen yıllarda meta analiz için veri doygunluğunun sağlanmasına katkı sağlayacağından araştırmacıların araştırmalarının doğasına uygun olan değişkenlerin karşılaştırmalarını içeren analiz sonuçlarını raporlamaları önerilmektedir.
- Araştırma kapsamında Türkiye'deki lisansüstü tezlerdeki uygulanan eğitimsel müdahale programlarının okul öncesi dönem çocuklarının gelişimlerine ortalama etkisi ortaya konmuştur. Bundan sonra yapılacak araştırmalarda veri doygunluğuna ulaşan her bir gelişim alanı (bilişsel, psikomotor, sosyal duygusal, dil gelişimi) ile ilgili daha detaylı incelemeler yapılabilir. Örneğin, bilişsel gelişim alanında okul öncesi dönem çocuklarının problem çözme becerilerine ya da yaratıcı düşünme becerilerine yönelik çalışmaların meta analizi gibi çalışmalar yürütülebilir.
- Bu araştırmanın okul öncesi dönem çocuğu olan ebeveynlere, alanda çalışan öğretmen ve akademisyenlere rehber niteliğinde olduğu düşünülmektedir. Araştırma kapsamında incelenen her bir tezin etki büyüklüğü orman grafiğinde verilmiştir. Bu grafiklere ilişkin bilgi makalenin sonunda araştırmacının notu kısmında verilmiştir. Ebeveyn ve öğretmenler yüksek etki büyüklüğüne sahip tezlere ulaşarak orada uygulanan eğitimsel uygulamaları kendi çocukları ile ya da sınıflarında uygulayabilirler. Alanda çalışan akademisyenlere ise yeni bir çalışma planlarken düşük ve yüksek etki büyüklüğüne sahip tezleri inceleyip kendi çalışmalarını ona göre tasarlamaları önerilmektedir.

- Yapılan moderatör analizi sonucunda toplam eğitim süresinin 10 hafta ve üzerinde olması, haftalık oturum sayısının haftada üç gün ve üzerinde olması ve uygulama yapılan gruptaki çocuk sayısının 20'nin altında olması önerilmektedir.
- Bu araştırmada lisansüstü tezlerde uygulanan eğitimsel müdahalelerin okul öncesi dönem çocukların gelişimlerine etkisi incelenmiştir. Başka bir araştırmada uygulanan eğitimsel müdahalelerin etkisinin kalıcı olup olmadığının incelenmesi önerilmektedir.

Kaynaklar

- Ahi, B., & Kıldan, A. (2013). An overview of postgraduate thesis within the field of pre-school education in Turkey (2002-2011). *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(27), 23-46.
- Altun, D., Şendil, Ç. Ö., & Şahin İ. T. (2011). Investigating the national dissertation and thesis database in the field of early childhood education in Turkey. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 12, 483-492.
- Alvarez-Bueno, C., Hillman, C. H., Cavero-Redondo, I., Sánchez-López, M., Pozuelo-Carrascosa, D. P., & Martínez-Vizcaíno, V. (2020) Aerobic fitness and academic achievement: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Sports Sciences*, 38(5), 582-589.
- Alvarez-Bueno, C., Pesce, C., Cavero-Redondo I., Sanchez-Lopez, M., Garrido-Miguel, M., & Martínez-Vizcaíno, V. (2017). Academic achievement and physical activity: A meta-analysis. *Pediatrics*, 140(6), 1-14.
- Avar, G., & Ilıcan, S. (2018). Okul öncesi fen eğitimi alanında Türkiye'de yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi (2013-2017). *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(71), 1-16.
- Bertan, M., Haznedaroğlu, D., Koln, P., Yurdakök, K., & Güçüz, B. D. (2009). Ülkemizde erken çocukluk gelişimine ilişkin yapılan çalışmaların derlenmesi (2000-2007). *Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi*, 52, 1-8.
- Borenstein, M., Hedges, L., Higgins, J., & Rothstein, H. (2013). *Meta analize giriş*. (S. Dinçer, Çev.). Ankara: Anı.
- Bowne, J. B., Magnuson, K. A., Schindler, H. S., Duncan, G. J., & Yoshikawa, H. (2017). A meta-analysis of class sizes and ratios in early childhood education programs: are thresholds of quality associated with greater impacts on cognitive, achievement, and socioemotional outcomes? *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 39(3), 407- 428.
- Can-Yaşar, M., & Aral, N. (2011). Türkiye'de okul öncesinde drama alanında yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(22), 70-90.

- Card, N. A. (2012). *Applied meta-analysis for social science research*. (T. D. Little, Ed.). New York: The Guilford.
- Cohen, J. (1988). Set correlation and contingency tables. *Applied Psychological Measurement*, 12(4), 425-434.
- Cho, S. J. (2004). *Effects of interventions to enhance social interactions between children with special needs and their peers: A Meta-Analysis*. (Doctoral Dissertation). ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3120799).
- Cooper, H., Hedges, L. V., & Valentine, J. C. (2019). *The handbook of research synthesis and meta-analysis*. New York: Russell Sage Foundation.
- Corcoran, R. P., O'Flaherty, J., Xie, C., & Cheung, A. C. (2020). Conceptualizing and measuring social and emotional learning: A systematic review and meta-analysis of moral reasoning and academic ability, religiosity, political orientation, personality. *Educational Research Review*, 30, 100285. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100285>
- Cumming, G. (2012). *Understanding the new statistics*. New York: Routledge, Taylor, and Francis Group.
- De Greeff, J. W., Bosker, R. J., Oosterlaan, J., Visscher, C., & Hartman, E. (2018). Effects of physical activity on executive functions, attention, and academic performance in preadolescent children: a meta-analysis. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 21, 501-507.
- Duval, S., & Tweedie, R. (2000). Trim and fill: a simple funnel plot-based method of testing and adjusting for publication bias in meta-analysis. *Biometrics*, 56(2), 455-463.
- Elliott, S. G., Patricia, T., Shauna, M. B., & Albert, V. C. (2013) Effectiveness of physical activity interventions for preschoolers: a meta-analysis. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 84(3), 287-294.
- Engel, A. C., Broderic C. R., van Doorn N., Hardy L. L., & Parmenter, B. J. (2018). Exploring the relationship between fundamental motor skill interventions and physical activity levels in children: A systematic review and meta-analysis. *Sports Medicine*, 48, 1845-1857.
- Ertürk-Kara, H. G., & Aydın-Şengül, Ö. (2016). Türkiye'de okul öncesi dönemde fen eğitimi alanındaki çalışmaların incelenmesi. *Uluslararası Aile Çocuk ve Eğitim Dergisi*, 8, 61-85.
- Fukking, R., Jiling, L., & Oostdam, R. (2017). A meta-analysis of the impact of early childhood interventions on the development of children in the Netherlands: an inconvenient truth? *European Early Childhood Education Research Journal*, 25(5), 656-666.
- Gözüyeşil, E., & Dikici, A. (2014). Beyin temelli öğrenmenin akademik başarıya etkisi: bir meta analiz çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14(2), 1-20.

- Günindi, Y., Aydın, F., Ertürk-Kara, H. G., & Koruk, H. (2018). Erken çocukluk dönemine yönelik sosyal beceri alanında yapılan çalışmaların incelenmesi. 27. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi Özet Bildiri Kitabı. Ankara: Pegem Akademi.
- Heckman, J. (2012). Invest in early childhood development: Reduce deficits, strengthen the economy. [https://heckmanequation.org/assets/2013/07/F_HeckmanDeficitPieceCUSTOM-
Generic_052714-3-1.pdf](https://heckmanequation.org/assets/2013/07/F_HeckmanDeficitPieceCUSTOM-Generic_052714-3-1.pdf) sayfasından erişilmiştir.
- Hunt, M. (1997). *How science takes stock: The story of meta-analysis*. Newyork: Russel Sage Foundation.
- Johnstone, A., Hughes, A. R., Martin, A., & Reilly, J. J. (2018). Utilizing active play interventions to promote physical activity and improve fundamental movement skills in children: a systematic review and meta-analysis. *BMC Public Health*, 18, 1-12. <https://doi.org/10.1186/s12889-018-5687z>
- Kasser, T. A. (2016). *Effects of behavior supports on math intervention outcomes: A meta-analysis*. (Master's thesis). <https://escholarship.org/uc/item/1p0255dw> sayfasından erişilmiştir.
- Kennedy, A. S. (2010). *A meta-analysis of interventions to improve social competence in early childhood*. (Doctoral Dissertation). [https://ecommons.luc.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1112&context=
luc_diss](https://ecommons.luc.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1112&context=luc_diss) sayfasından erişilmiştir.
- Kim, S. (2018). *Pretend play and language development among preschool children: A meta-analysis*. (Master's thesis). [https://krex.k-state.edu/dspace/bitstream/handle/2097/38859/SoominKim2018.pdf?
sequence=1&isAllowed=y](https://krex.k-state.edu/dspace/bitstream/handle/2097/38859/SoominKim2018.pdf?sequence=1&isAllowed=y) sayfasından erişilmiştir.
- Kwon, H., Lee, E., & Lee, D. (2016). A meta-analysis on the effectiveness of invention education in South Korea: Creativity, attitude, and the tendency for problem-solving. *Journal of Baltic Science Education*, 15(1), 48-57.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2013). Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü Okul Öncesi Eğitim Programı. Ankara.
- Murano, D. M. (2019). *Improving measurement and expanding meta-analytic knowledge: Social and emotional learning in elementary and early childhood*. (Doctoral Dissertation). https://academicworks.cuny.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=4501&context=gc_etds sayfasından erişilmiştir.
- Nelson, G., & McMaster, K. L. (2019). The effects of early numeracy interventions for students in preschool and early elementary: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 111(6), 1001-1022.
- OECD. (2016). *Education at a glance 2016: OECD indicators*. Paris: OECD.

- OECD. (2017). Family database. <https://stats.oecd.org/Index.aspx?DataSetCode=FAMILY> sayfasından erişilmiştir.
- Oktaç, A. (2007). *Yaşamın sihirli yılları: Okul öncesi dönem*. İstanbul: Epsilon.
- Öncül, N. (2014). Türkiye’de erken çocuklukta özel eğitim ile ilgili yapılmış makalelerin gözden geçirilmesi. *International Journal of Early Childhood Special Education (INT-JECSE)*, 6(2), 247-284.
- Petticrew, M., & Roberts, H. (2006). *Systematic reviews in the social sciences: A practical guide*. Massachusetts: Blackwell.
- Rafe, E. (2006). *Dışa yönelim problemleri olan okulöncesi çocukları hedef alan müdahale programlarının meta analizi ve Türk okulöncesi çocuklara yönelik bir müdahale programı*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Schimmel, L. (2018). *A meta-analysis of academic & social/emotional benefits associated with preschool participation*. (Doctoral Dissertation). http://digital.auraria.edu/content/AA/00/00/72/74/00001/Schimmel_ucdenver_0765D_11070.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Thalheimer, W., & Cook, S. (2002). How to calculate effect sizes from published research: A simplified methodology. *Work-Learning Research*, 1, 1-9.
- Taştepe, T., Öztürk-Serter, G., Yurdakul, Y., Taygur-Altıntaş, T., & Bütün-Ayhan, A. (2016). Türkiye’de okul öncesi dönemde kaynaştırma konusunda yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 49, 501-514.
- Tavşancıl, E., & Aslan, E. (2001). *Sözel, yazılı ve diğer materyaller için içerik analizi ve uygulama örnekleri*. İstanbul: Epsilon.
- Turgut, S., & Doğan-Temur, Ö. (2017). The effect of game-assisted mathematics education on academic achievement in Turkey: a meta-analysis study, *International Electronic Journal of Elementary Education*, 10(2), 195-206.
- Utesch, T., Bardid, F., Büsch, D., & Strauss, B. (2019). The relationship between motor competence and physical fitness from early childhood to early adulthood: A meta-analysis. *Sports Medicine*, 49, 541-551.
- Van Capelle, A., Broderick, C. R., van Doorn, N., Ward, R. E., & Parmenter, B. J. (2017). Interventions to improve fundamental motor skills in pre-school aged children: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 20(7), 658-666.
- Vazou, S., Pesce, C., Lakes, K., & Smiley-Oyen, A. (2019). More than one road leads to Rome: A narrative review and meta-analysis of physical activity intervention effects on cognition in youth, *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 17(2), 153-178.

- Wick, K., Leeger-Aschmann, C. S., Monn, N. D., Radtke, T., Ott, L., V. Rebholz, C. E., ..., & Kriemler, S. (2017). Interventions to promote fundamental movement skills in childcare and kindergarten: A systematic review and meta-analysis. *Sports Med*, 47, 2045–2068.
- Yılmaz, E. (2002). Yükseköğretim kurulu dokümantasyon merkezinden ulusal tez merkezine doğru. *Türk Kütüphaneciliği*, 16(1), 41-60.
- Yılmaz, E. (2018). Erken çocukluk döneminde üstün yetenekliler ile ilgili Türkiye’de yapılan çalışmaların incelenmesi. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 3(2), 1-16.
- Zeng, N., Ayyub, M., Sun, H., Wen, X., Xiang, P., & Gao, Z. (2017). Effects of physical activity on motor skills and cognitive development in early childhood: a systematic review. *BioMed Research International*, 2017, 1–13.

Extended Summary

Preschool years, which form the basis of all development areas of human life, are when the physical, motor, social and emotional, mental, and language development of the child is shaped to a great extent. Various academic studies such as books, articles, papers, thesis, etc., are carried out to develop these fields in our country as in the whole world. It is seen that the studies in the preschool field are carried out for different groups such as parents, children, teachers, teacher candidates, or academicians, as well as planned to include various methods such as experimental, descriptive, relational, and case analysis. It is essential to plan the research prepared for preschool children in an experimental design, determining the interventions that support development areas and spreading them in the field. Besides, meta-analysis studies, in which the applied interventions are handled as a whole, and the effects of the given training on development areas are needed. This study aimed to examine the impact of experimental thesis studies on preschool-age children's development areas using meta-analysis methods published between 1998 and 2020 in Turkey.

The study group of this study, which is planned as a meta-analysis study, consists of the experimentally designed master's and doctoral thesis studies conducted between 1998-2020 (March 15, 2020) to support the development areas of preschool children and published at the National Thesis Center. The data were transferred to the coding table prepared by the researcher. The relevant database has been searched using the keywords "pre-school" and "experiment", "preschool" and "experiment" "kindergarten" and "experiment", "kindergarten" and "experiment", "early childhood" and "experiment" and "early childhood education" and "experiment". Ten randomly selected theses for coding reliability were sent to two academicians working in the preschool field and entered in the coding table separately by these two experts. As a result of the calculation, it was determined that there is a 99% concordance between the researcher and the first expert and 98% between the second expert. The reason why a study is not included in the meta-analysis is that it is outside the research's

limitations or does not have the necessary statistical data for meta-analysis (Card, 2012). Therefore, in this study, qualitative studies, studies published outside the specified years, excluding the sample group "preschool children", studies that do not contain the necessary statistics for meta-analysis and whose access were blocked by the author were excluded from the scope. 250 out of 437 theses, which were examined according to the inclusion and exclusion criteria, were included in the meta-analysis. Comprehensive Meta-Analysis V3.0 (CMA) software trial version was used for data analysis. In the data analysis, to determine the average effect, combinations were made according to fixed effects and random effects model, homogeneity test, funnel chart, and Duval and Tweedie's (2000) Trim and Fill tests were used. The results were interpreted according to "Cohen's d" effect size statistics. Also, meta-regression analysis was performed for six variables.

As a result of the research, it was seen that 140 of 250 theses included in meta-analysis contributed to cognitive development, 28 of them contributed to psychomotor development and 97 of them to social-emotional development. The educational interventions in the theses were mostly applied in independent public kindergartens. For the development score results of the theses included in the meta-analysis the average effect size value was calculated as $ES = 0.750$, the standard error of the average effect size was $SE = 0.020$, the lower limit of the confidence interval of the mean effect size was 0.711, and the upper limit was 0.788. According to the random-effects model, the standard error of the theses included in the meta-analysis is $SE = 0.070$. The lower limit of the 95% confidence interval is 0.965, and the upper limit is 1.238. The common effect size of the theses is $ES = 1.102$. The fact that the calculated I^2 value is well above 75% ($I^2 = 91,573$) indicates that the distribution of effect sizes calculated according to the fixed effects model is heterogeneous. Accordingly, the use of the random-effects model is appropriate. Statistical significance in combinations made according to the random-effects model was found as $Z = 15,816$ when calculated according to the Z test. Therefore, it was determined that the results were in favour of the experimental group because there was a statistically significant difference between the experimental group and the control group ($p < 0.001$), and the common effect size was positive ($ES = 1.102$) in the evaluation of the development scores. The value of 1.102 obtained as a result of the analysis made in accordance with the random-effects model is considered large effect size in the view of Cohen's (1988) classification, and very high effect size according to the classification of Thalheimer and Cook (2002). As a result of the meta-analysis of 246 postgraduate theses that support preschool children's development, it was concluded that the educational interventions applied in the theses have significant contributions to the development of children ($ES = 1,102$). Six moderator analyses were conducted to explain the heterogeneity of the combined mean effect size of the development. These variables were determined as the entire week of the application, the number of sessions in a week, the number of children in the group where the

application was made, the total minutes of the application, the duration of each session and the age group in which the application was made. As a result of the analyses, no moderator effect could explain the average effect size heterogeneity in the total minutes, each session's application time and age group variables. A significant difference was found in the moderator analysis of the entire week of educational interventions related to development, the number of weekly sessions, and the number of children in the applied group. It has been determined that the effect size of the theses with ten weeks or more education duration, three days of education per week, and less than 20 children in the group in which the practice is applied, is larger. Besides, it was determined that the fixed effects model should be used according to the homogeneity test results in analyzing the gender variable. According to the fixed effects model, as a result of the analysis of the gender variable, it was determined that there was no statistically significant difference between girls and boys ($p = 0.486$).

As a result of the meta-analysis of 246 graduate theses supporting preschool children's development, it was concluded that the educational interventions applied in the theses contributed significantly to the development of children ($ES = 1,102$). In the study of Schimmel (2018) examining the relationship between participation in preschool education and academic achievement and social/emotional area, it was found that there is no difference in academic success and social-emotional aspects between children who receive preschool education and those who do not. Wick et al. (2017) examined interventions to develop fundamental movement skills in kindergarten. It was found that interventions applied for 4 or 5 weeks in terms of fundamental motor skills had a higher effect size than interventions applied for six weeks or longer. It is recommended that the theses in the national thesis centre should not be restricted and that the statistical analysis should be reported completely in the studies.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve yazılı hale getirilmesinde yazarlar eşit oranda katkıda bulunmuştur.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmacıların araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma, herkesin erişimine açık hazır veriler kullanılarak yapılan meta analiz çalışması olduğundan etik kurul izni gerektirmemektedir.

Araştırmacının Notu

Bu çalışmada incelemeye alınan tezlere ve bu tezlere ait etki büyüklüğünü gösteren orman grafiklerine ilişkin ayrıntılı bilgiye ulaşmak isteyen okuyucular yazarlarla iletişime geçebilir.

Yabancı Uyruklu Üniversite Öğrencilerine Yönelik Tutum Ölçeği'nin Geliştirilmesi

Development of Attitude Scale for Foreign Students at Universities

Adem Karaca

Yazar Bilgileri

Adem Karaca
Arş. Gör., Alanya Alaaddin
Keykubat Üniversitesi, Eğitim
Fakültesi, Sosyal Bilgiler
Eğitimi,
adem.karaca@alanya.edu.tr

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, üniversitede öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilere yönelik tutumları ölçebilecek bir ölçme aracı geliştirmektir. Araştırmada veriler 735 üniversite öğrencisinden toplanmıştır. Araştırmada kapsam geçerliği için uzman görüşlerinden yararlanılmıştır. Yapı geçerliliği için ise açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) uygulanmıştır. AFA sonuçları incelendiğinde toplam varyansın %61,090'ını açıklayan 22 maddelik ve 4 faktörden oluşan bir yapı elde edilmiştir. Ortaya çıkan faktörler, "Kabul ve Eylem", "Saygı", "İletişim ve İş birliği" ve "Sosyal Uyumsuzluk" olarak ifade edilmiştir. DFA aşamasından sonra elde edilen bulgular, ölçekte yer alan 22 madde ve dört faktörlü yapının yeterli uyum indekslerine sahip olduğunu göstermiştir. Ölçeğin uyum indeksleri $\chi^2/sd=650.20/203=3.20$, $p=0,00<0,05$. RMSEA= .078, SRMR= .058, GFI= .86, AGFI=.82, NFI= .95, NNFI= .96, CFI= .96 ve IFI= .96 olarak tespit edilmiştir. Ölçeğin güvenilirliğine yönelik Cronbach Alfa ve Mc Donald's Omega güvenilirlik katsayılarının kabul edilebilir aralıkta olduğu belirlenmiştir. Ölçekte ölçülmek istenen özelliğin ayırt edebilme derecesine yönelik madde toplam korelasyonları analizine yer verilmiştir. Bu analizlerin ardından maddelerin tamamının ayırt edici olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgular sonucunda üniversitelerdeki uluslararası öğrencilere yönelik tutumları ölçmek amacıyla kullanılabileceği düşünülmektedir.

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler
Ölçek Geliştirme
Yabancı Uyruklu Öğrenci
Geçerlik ve Güvenirlik
Tutum

Keywords

Scale Development
Foreign Student
Reliability and Validity
Attitude

Makale Geçmişi

Geliş: 26.12.2020
Düzeltilme: 24.02.2021
Kabul: 07.03.2021

ABSTRACT

In this research, it was aimed to develop a measurement tool that will provide to measure the attitudes towards international students at the university. The data were gathered from 735 university students. While expert opinions were consulted for content validity, exploratory factor analysis (EFA) and confirmatory factor analysis (CFA) were used for construct validity. After having analysed EFA results, a structure that explains %61,090 of the total variance consisting of 22 items and four factors has been obtained. Emerging factors were named as "Acceptance and Action", "Respect", "Communication and Collaboration" and "Social Incoordination". The findings that obtained from CFA showed that the construction consisting of 22 items and 4 factors had adequate fit indices. ($\chi^2/sd=650.20/203=3.20$, $p=0,00<0,05$. RMSEA= .078, SRMR= .058, GFI= .86, AGFI=.82, NFI= .95, NNFI= .96, CFI= .96 ve IFI= .96) The Cronbach Alpha and McDonald's omega reliability coefficients for the reliability of the measurements obtained from the scale were found to be within acceptable limits. The degree of discrimination of the feature to be measured in the scale was determined by item total correlations and item analysis. As a result of these analyses, all of the items were found to be distinctive. As a result of these findings it is thought that the scale is a valid and reliable measurement tool and could be used to measure the attitudes toward international students at universities.

Makale Türü

Araştırma

Önerilen Atıf

Karaca, A. (2021). Yabancı Uyruklu Üniversite Öğrencilerine Yönelik Tutum Ölçeği'nin geliştirilmesi. *TEBD*, 19(1), 465-486. <https://doi.org/10.37217/tebd.847558>

Giriş

İçinde bulunduğumuz 21. yüzyıl, finansal sermaye yerine insan sermayesi kavramının ön plana çıktığı bilgi çağı olarak adlandırılmaktadır. Kalkınmanın oluşumunu hızlandıran insan sermayesi, nitelik ve nicelik olarak eğitim seviyesinin artmasıyla doğru orantılıdır (Bayraktaroğlu ve Mustafayeva, 2009). Küreselleşmenin giderek arttığı dünyada farklı alanlarda olduğu gibi eğitim alanında da hızlı değişimler ve dönüşümler gözlenmektedir. Bu değişim ve dönüşümlerin bir sonucu olarak birçok alanda ortaya çıkan ortak pazar anlayışı eğitim alanında da kendisini göstermektedir. Bu pazarın önemli bir kısmını da üniversiteler arasındaki uluslararası öğrenci dolaşım programları oluşturmaktadır (Douglass ve Edelstein, 2009). Bilimi temsil eden ve evrensel kurumlar olan üniversitelerde uluslararası öğrenci hareketliliği özellikle son yıllarda artmıştır. Uluslararası öğrenci kabulü, üniversitelerin kurumsal itibarlarını geliştirmekte ve ülkenin dünyada tanınırlığını olumlu yönde etkilemektedir (Yu ve Wright, 2017).

Ülkeler arasında yükseköğretimde farklı kültürleri tanıma amaçlı değişim programları yürütülmektedir. Bu değişim programlarının öncüleri Avrupa Birliği (AB) ülkeleri ve AB'ye aday ülkelerinin hayat boyu öğrenme programı bünyesinde Comenius, Erasmus, Leonardo da Vinci, Grundtvig gibi değişim programlarıdır (T.C. Avrupa Birliği Bakanlığı, 2020). Bu değişim programlarından özellikle Erasmus programı, üye ülkeler ve aday ülkeler arasında yükseköğretim kurumlarında öğrenci değişimlerine olanak vermesi dolayısıyla önem arz etmektedir (Noh, 2004). Türkiye'de bu program 2004'ten sonra uygulanmaya başlamıştır (Ersoy, 2013).

Öğrenciler gelecekle ilgili kariyer planları ve dil öğrenmek için eğitim hayatlarını farklı ülkelerde devam ettirmeyi tercih etmektedirler (Kıroğlu, Kesten ve Elma, 2010). Üniversiteler de bu tercihlere kayıtsız kalmayarak küreselleşmeye ayak uydurmaktadır. Bu durum, aslında dünyanın birçok yerinde üniversite müfredatlarında ortaklık yapma gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır (Sanders, 2018). Böylece öğrenciler için farklı ülkelerde kariyer yapma deneyimi için fırsat oluşturulmaktadır. Bu deneyimlerinde yabancı uyruklu öğrenciler kendi ülkelerinden farklı bir ülkede yaşamaları dolayısıyla kültürel, ekonomik, psikolojik ve iletişimsel açıdan birçok problemle karşılaşmaktadırlar (Şahin ve Demirtaş, 2014). Kendi ülkesinden ayrı bir ülkede bulunmanın oluşturduğu zihinsel ve duygusal rahatsızlıklardan kaynaklanan bir gerilim meydana gelmektedir. Bu gerilim en genel tabiriyle kültür şoku kuramı ile ifade edilmektedir. Bu kültür şokunu yaşayan gençler kaygı ve yalnızlık gibi karmaşık duygularla karşı karşıya gelmektedir. Kendi ülkesinden farklı bir ülkede ya da çevrede yaşamının psikolojik etkilerine odaklanan bu kurama göre kültürler arasındaki farklar, bireyin sonradan yaşamaya başladığı yere yönelik uyum güçlüğü çekmesine neden olmaktadır (Forbes-Mewett ve Sawyer, 2016). Yabancı uyruklu öğrenciler gittikleri ülkelerde bazen ailelerinin yanlarına dönmeleri için baskı görmekte, küçümsenmekte ve bir problem olarak görülmektedirler

(Perraton, 2017). Ancak bu genellenebilir bir durum değildir. Yerli öğrencilerle yabancı üniversite öğrencileri arasında kültürlerarası etkileşimin meydana gelmesi, yabancı öğrencilerin uyum problemini atlattığında onlara yardımcı olurken yerli öğrencilerin ise önyargılarının kırılmasını sağlayabilir ve onlara evrensel bir bakış açısı kazandırabilir (Gareis ve Jalayer, 2018).

Yabancı öğrenciler bir yandan eğitsel etkinliklerinde başarılı olma, diğer yandan hem kendi kültürlerini yaşama hem de yaşadığı kültürden etkilenme sürecini yaşadıkları için çift kültürlü veya çok kültürlü bir bakış açısına sahip olmaktadır (Ahtarieva, Ibragimova, Sattarova ve Turzhanova, 2019). Yabancı öğrencilerin çok kültürlü etkileşime girmek için kaldıkları ülkede konuşulmakta olan resmi dili veya eğitim dilini bilmeleri gerekmektedir. Bireyin ikinci dil öğrenme süreci sosyal, biyolojik, davranışsal ve psikolojik faktörlerden etkilenmektedir (Jeffrey-Rosario ve Cristopherson-Arce, 2017). Yerli öğrencilerin yabancı öğrencilerle iletişime geçmeleri, onları arkadaş olarak kabul etmeleri ve sosyalleşmeleri dil gelişimi açısından yabancı uyruklu öğrencileri olumlu yönde etkilemektedir (Gareis ve Jalayer, 2018).

Literatür incelendiğinde farklı ülkelerden gelerek Türkiye’de öğrenim gören öğrenciler üzerine gerçekleştirilen birçok çalışma tespit edilmiştir. Bu araştırmaların (Alagöz ve Geçkil, 2017; Derman, 2010; Kiroğlu vd., 2010; Kumcağız, Dadashzadeh ve Alakuş, 2016; Paksoy, Paksoy ve Özçalıcı, 2012; Savaşan, Yardımcıoğlu ve Beşel, 2015; Seymen ve Tok, 2015; Usta, Sayın ve Güzelipek, 2017) yabancı uyruklu öğrencilerin psikolojik, sosyoekonomik, sosyokültürel, dil ve uyum açısından yaşadıkları problemler ve bu problemlere yönelik çözüm önerilerine odaklandığı görülmektedir. Bunlara ek olarak hem yerli yem de yabancı literatürde yabancı uyruklu öğrencilerin akademik başarılarına (Li, Wei ve Duamnu, 2010; Şahin ve Demirtaş, 2014), kültürlenme düzeylerine (Aliyev ve Öğülmüş, 2016), belirli becerilere ilişkin eğilimlerine (Fidan, Yıldırım ve Ercan, 2019), buldukları ülkedeki belirli değerlere ilişkin algılarına (Çetin, Karakuş ve Aksoy, 2012), ve farklı bir ülkede yaşamının stres oluşturarak insan sağlığına olumsuz etkisine (Muzychenko, Apollonova, Evans ve Zhang, 2019) yönelik araştırmaların gerçekleştirildiği görülmektedir.

Bu araştırmanın serüveni, araştırmacının çalıştığı kurumda yerli öğrencilerin klik yapılar oluşturduğunu ve yabancı öğrencilerin sosyal izolasyona maruz kaldığını fark etmesiyle başlamıştır.

İlgili literatürde, yabancı uyruklu öğrencilerin deneyimlerine (Sherry, Thomas ve Chui, 2010), akademik, kültürel, sosyal ve psikolojik uyumlarına (Mesidor ve Sly, 2016), ihtiyaçlarına, uyumlarına ve iyi oluş modellerine (Russell, Rosenthal ve Thomson, 2010), ev sahibi öğrencilerle iletişime geçme ve temas kurma biçimlerine (Brown, 2009), ev sahibi öğrencilerin misafir öğrencilerle etkileşimini artırmaya yönelik etkinliklere (Leask, 2009) ve uluslararası eğitim vermenin öğrencilerin dil becerileri, kültürler arası iletişim, iş birliği çalışmaları ve akademik girişimlerine etkisinin ölçülebileceği bir ölçek geliştirme çalışması (Lindsey-Parsons, 2010) tespit edilmiştir. Buna ek olarak ilk ve ortaokul

düzeyinde yabancı uyruklu öğrencilerin sorunlarına yönelik öğretmen görüşlerinin incelendiği (Demir, 2020) ve yabancı uyruklu öğrencilerin sorunlarına yönelik ilgi ölçeğinin geliştirildiği araştırmalar (Polatcan, Bozkırlı ve Er, 2018) tespit edilmiştir. Yabancı uyruklu öğrencilerle hem okul içi hem okul dışında zaman geçiren ev sahibi öğrencilerin yabancı uyruklu öğrencilere yönelik tutumlarına yönelik araştırmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Yabancı uyruklu öğrencilerle birlikte öğrenim gören ev sahibi öğrencilerin yabancı uyruklu öğrencilere yönelik tutumlarını ortaya çıkarabilecek bir ölçme aracının ilgili literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Bu araştırma bir ölçek geliştirme çalışmasıdır. “Yabancı Uyruklu Üniversite Öğrencilerine Yönelik Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi” adlı araştırmanın çalışma grubuna ve hangi aşamalarda gerçekleştirildiğine ilişkin bilgilere bu bölümde yer verilmiştir.

Çalışma Grubu

Bu çalışmada çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örneklemeyle belirlenmiştir. Ölçüt örnekleme, bir çalışmada gözlem birimlerinin belirli nitelikleri karşılması koşulunu temel alan bir yöntemdir (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016). Bu çalışmada örneklem belirleme aşamasında çalışma grubunda yer alan öğrencilerin sınıfında yabancı uyruklu öğrenci olması şartı aranmıştır. Araştırmanın verileri, açımlayıcı faktör analizi (AFA) için 374, doğrulayıcı faktör analizi (DFA) için ise 361 olmak üzere toplam 735 kişiden toplanmıştır. Ölçek geliştirme sürecinde madde sayısının 10 katı kadar bir örnekleme çalışılması tavsiye edilmektedir (Gürbüz ve Şahin, 2018).

AFA için Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Öğretmenliği (n=57), İngilizce Öğretmenliği (n=80), Matematik Öğretmenliği (n=57), Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık (n=76) ve Sınıf Öğretmenliği (n=104) bölümünde öğrenim gören toplam 374 öğrenciden veri toplanmıştır. Bu aşamadaki katılımcıların 149’u (%39.8) erkek, 225’i (%60.2) kadındır.

DFA için ise yine aynı üniversitede öğrenimlerine devam eden Matematik Öğretmenliği (n=101), Fen Bilgisi Öğretmenliği (n=51), Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık (n=50), Fizyoterapi ve Rehabilitasyon (n=44), Türkçe Öğretmenliği (n=29), Aşçılık (n=27), Okul Öncesi Öğretmenliği (n=25), Turizm İşletmeciliği (n=19) ve Turizm Animasyonu bölümlerinden toplam 361 öğrenciden veri toplanmıştır. Bu aşamadaki katılımcıların 138’i (%38.2) erkek, 219’u (60.7) kadındır. DFA amacıyla gerçekleştirilen veri toplama sürecinde, AFA sürecinde yer almayan öğrenciler çalışma grubuna dâhil edilmiştir.

İşlemler

Ölçek geliştirme çalışmasında ilk olarak yabancı uyruklu öğrencilerle ilgili literatür taraması yapılmıştır. Literatür taraması 18.10.2019-15.11.2019 tarihleri arasında yabancı uyruklu, yabancı uyruklu öğrenci, uluslararası öğrenci, foreign students, international students anahtar kelimeleriyle Web of Science, EBSCO, ERIC, Springer, TR Dizin ve YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanlarında gerçekleştirilmiştir. Bu aşamadan sonra yabancı uyruklu öğrencilere yönelik tutumların hangi hususlarda olabileceği araştırılmıştır. Bu kapsamda yurt içi ve yurt dışında bu konuyla ilgili gerçekleştirilen araştırmalar incelenmiş ve ölçekte kullanılacak ifadeler belirlenmiştir. Yabancı uyruklu öğrencilere yönelik olabilecek tutumlar için literatür göz önünde bulundurularak 12'si olumsuz olmak üzere toplamda 42 maddelik bir havuz oluşturulmuştur. Maddeler oluşturulurken bilişsel, davranışsal ve duyuşsal boyutta madde yazımına dikkat edilmiştir. Oluşturulan 42 maddelik ölçek taslak formu, uzman görüşlerin alınması amacıyla konu alanında daha önce çalışması bulunan ve deneyim sahibi olan iki sosyal bilgiler eğitimcisi, bir sosyolog, iki ölçme ve değerlendirme uzmanı ve bir dil bilimciye iletilmiştir. Uzman görüşleri, üçlü derecelendirme formu kullanılarak (uygun/kısmen uygun/uygun değil) alınmıştır. Alan uzmanlarından gelen dönütler çerçevesinde düzeltilmesi uygun görülen maddelerde gerekli düzeltmeler yapılmış, tutumları ölçemeyeceği gerekçesiyle 4 madde, kültürler arası çatışma odağında anlaşılabilir olan 1 madde havuzdan çıkarılmış, kalan 37 maddeyle birlikte ölçek geliştirme basamaklarına devam edilmiştir. AFA sürecinde ölçek formundaki soruları atma işlemine başlamadan önce soru havuzunda yer alan 37 maddeden 10'u olumsuz 27'si olumlu ifadeler içermektedir. Bireylerin, ölçekteki maddelere katılma düzeylerini belirlemek üzere "kesinlikle katılmıyorum (1)", "katılmıyorum (2)", "kısmen katılıyorum (3)", "katılıyorum (4)" ve "kesinlikle katılıyorum (5)" şeklinde Likert tipi beşli derecelendirme ölçeği kullanılmıştır. Uygulamaya geçilmeden önce Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören sınıf öğretmenliği, İngilizce öğretmenliği, matematik öğretmenliği ve rehberlik ve psikolojik danışmanlık anabilim dallarından birer kişinin yer aldığı toplam dört kişilik bir öğrenci grubuyla ön uygulama gerçekleştirilmiş ve ölçekte anlaşılması güç olan bir noktanın olup olmadığı, ölçekteki soruları yanıtlayan kişilerin yanıtlama esnasında herhangi bir zorluk yaşayıp yaşamadığı tespit edilmiştir. Görünüş geçerliği sağlandıktan sonra ölçeğe nihai şekli verilmiş ve veri toplama aşamasına geçilmiştir. Veri toplama süreci ardından veriler SPSS 24.0 paket programına girilmiş ve geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları aşamalarına geçilmiştir. Güvenirlik analizi için ek olarak 1.2.27 sürümlü Jamovi istatistik programında McDonald's ω omega güvenirlilik katsayısına bakılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğini tespit edebilmek için AFA ve DFA uygulanmıştır. AFA, birbiriyle ilişkili olan değişkenleri birlikte gruplayarak verileri tarif etmede ve özetlemede kullanılmaktadır. Bu analiz

aslında hipotez oluşturmaya imkân tanırken, DFA ise AFA’da ortaya çıkan boyutların altında yatan gizli süreçleri test etmek amacıyla gerçekleştirilmektedir (Tabachnick ve Fidel, 2014).

Verilerin Toplanması ve Analizi

Veri toplama sürecine geçilmeden önce Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesinde ilgili idari birimin katkısıyla yabancı uyruklu öğrencilerin olduğu sınıflar tespit edilmiştir. Veriler araştırmacı tarafından öğretim elemanlarının izni ve katılımcıların rızası doğrultusunda derslerin başlangıcında her bir sınıf için ortalama 10 dakikalık bir süre diliminde toplanmıştır. Ölçeğin gönüllülük esasına göre doldurulacağı ve doldurmayı arzu etmeyen öğrencilerin rahatlıkla istekleri doğrultusunda hareket edebilecekleri iletilmiş ve bu bilgilendirmeye ölçeğin birinci kısmında yazılı olarak da yer verilmiştir. AFA için veri toplama süreci, 2019-2020 eğitim öğretim yılı Aralık ayının ilk haftasında bir hafta boyunca, DFA için ise aynı ayın son haftasında bir hafta boyunca gerçekleştirilmiştir.

Verilerin analizi sürecine başlamadan önce uç sapan ve boş bırakılan değerler incelenmiş ve düzeltilmiştir. Ayrıca puanlamada olumlu ifadeler 5, olumsuz ifadeler 1 puan olarak belirlenmiştir. Bu doğrultuda olumsuz yazılan 10 madde ters çevrilerek yeniden kodlanmıştır. Ardından ölçek formundan elde edilen veriler doğrultusunda ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğini test etmek amacıyla AFA ve DFA yapılmıştır. AFA işlemleri için SPSS 24.0 paket programından yararlanılmış ve bu analizde ölçekte yer alan maddelerin hangi faktörler etrafında birleştiği tespit edilmiştir. Verilerin temel bileşenler analizine uygun olup olmadığının saptanması için Kaiser Meyer Olkin testi (KMO) ve Bartlett küresellik testi tekniklerinden yararlanılmıştır. DFA işlemlerinde ise LISREL 8.80 paket programından yararlanılmış ve AFA’da ortaya çıkarılan modelin uygun olup olmadığı kontrol edilmiştir. Bu uyumu değerlendirmek için chi-square (χ^2), Serbestlik Derecesi (sd), Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI), Goodness of Fit Index (GFI), 360 Normed Fit Index (NFI), Non-Normed Fit Index (NNFI), Incremental Fit Index (IFI), Comparative Fit Index (CFI) ve Root-Mean-Square Error of Approximation (RMSEA) değerlerine bakılmıştır. Ölçeğin iç tutarlılığı için ise tutum ölçeğinin tümü ve onu oluşturan faktörlere ait Cronbach-Alfa ve McDonald omega katsayısı hesaplanmıştır.

Bulgular

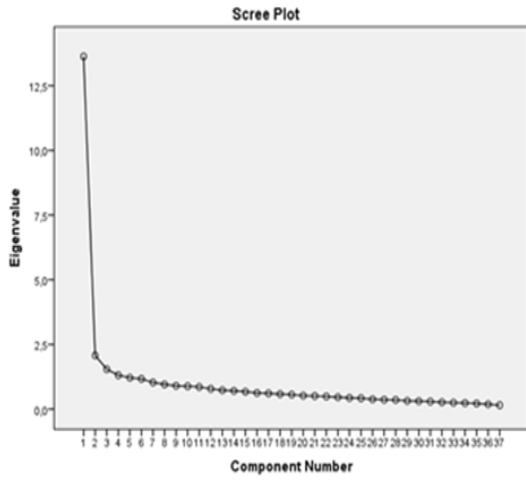
Bu bölümde ölçek geliştirme aşamalarında izlenen analizlere ve analizlere ilişkin sonuçlara yer verilmektedir.

Ölçeğin Geçerliğine ve Güvenirliğine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

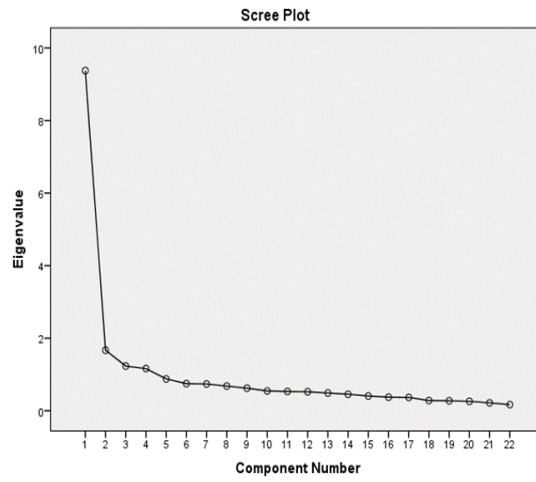
Faktör analizine başlanmadan önce uygulama sonrası elde edilen verilerin faktör analizine uygunluğunu belirlemek için Kaiser Meyer Olkin (KMO) katsayısı hesaplanmış ve Bartlett küresellik testi yapılmıştır. KMO değeri .94 olarak hesaplanmıştır. KMO katsayısı için 0.7-0.8 arasındaki değerin iyi, 0.8-0.9 arasındaki değerin çok iyi, 0.9’dan yüksek çıkan değerin mükemmel düzeyde olduğu belirtilmektedir (Seçer, 2017). Bartlett Küresellik testi sonucunun ise; $\chi^2 = 7091,493$; $sd=666$ $p<0,05$

olduğu tespit edilmiştir. Bu değerler neticesinde, 37 maddelik ölçek formu üzerinde faktör analizi yapılabileceği sonucuna varılmıştır.

Yapılan açımlayıcı faktör analizi (AFA) sonucunda ölçeğin 7 faktör (Şekil 1) altında toplandığı tespit edilmiştir. Bu 7 faktörün ölçek için açıkladığı toplam varyans %59,38'dir. Bu aşamada bazı faktörlere yük veren maddelerin çok az sayıda olduğu ve bazı faktör yükü değerlerinin ise düşük olduğu tespit edilmiş, bu maddeler ölçekten sırasıyla çıkarılmış ve AFA işlemleri tekrarlanmıştır. Yapılan işlemler sonucunda 22 madde kaldığı ve kalan 22 maddenin 4 faktörde (Şekil 1) birleştiği tespit edilmiştir. Bu faktörlerin öz değerleri Şekil 1 ve Şekil 2'de verilmiştir.



Şekil 1. 37 Maddenin Öz Değeri Grafiği



Şekil 2. 22 Maddenin Öz Değer Grafiği

Bu aşamada eğik döndürme tekniklerinden biri olan promax kullanılmıştır. Herhangi bir faktöre yük vermeyen, faktör yükü 0.40'ın altında olan maddeler ve birden çok maddeye 0.25'in üzerinde yük veren ve aralarında 0.10 fark olan binişik maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Tabachnick ve Fidel'e (2014) göre her bir maddenin yük değerinin 0.32 üzerinde olması gerekmektedir. Bu araştırmada elde edilen madde yükleri 0.51 ile 0.93 arasında değişmektedir. Gerçekleştirilen işlemler sonrasında 4 faktörlü bir yapı ortaya çıkarılmıştır. Ölçek maddelerinin hangi faktörler altında toplandığı ve buna ilişkin faktör yükleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Yabancı Uyruklu Üniversite Öğrencilerine Yönelik Tutum Ölçeğinin AFA Sonuçları

| | 1 | 2 | 3 | F4 |
|---|------|---|---|----|
| 26 Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkiye'ye uyum sağlamaları için çaba gösteririm. | ,907 | | | |
| 28 Okulun yabancı uyruklu öğrenciler için sosyal etkinlikler düzenlemesini desteklerim. | ,822 | | | |
| 17 Yabancı uyruklu öğrencilerin kendi kültürüme ayak uydurması için elimden geleni yaparım. | ,741 | | | |
| 21 Yabancı uyruklu öğrencilerin inanç bağlamında sorumluluklarını yerine getirebilmeleri için elimden gelen gayreti gösteririm. | ,728 | | | |
| 27 Yabancı uyruklu öğrencilerle arkadaş olurum. | ,726 | | | |

| | | |
|----|---|------|
| 32 | Yabancı uyruklu öğrencilerle aynı arkadaş grubunda olmak beni hoşnut eder. | ,631 |
| 19 | Yabancı uyruklu öğrencilerle aynı sosyal etkinlikte bulunmak beni mutlu eder. | ,596 |
| 30 | Yabancı uyruklu öğrencilerin haksızlığa uğramaları halinde haklarını savunmalarına yardımcı olurum. | ,578 |
| 37 | Yabancı uyruklu öğrencilerin kültürlerini öğrenmeye merak duyarım. | ,513 |
| 13 | Yabancı uyruklu öğrencilerin inançlarına saygılı davranırım. | ,930 |
| 12 | Yabancı uyruklu öğrencilerin kişiliklerine saygı duyarım. | ,874 |
| 2 | Yabancı uyruklu öğrencilerin giyim tarzlarına saygı duyarım. | ,676 |
| 3 | Yabancı uyruklu öğrenciler kültürümüze zenginlik katar. | ,602 |
| 14 | Yabancı uyruklu öğrencilere önyargılı davranmam. | ,554 |
| 1 | Yabancı uyruklu öğrencilerle sohbet ederim. | ,902 |
| 6 | Yabancı uyruklu öğrencilerle kolay kolay iletişime geçmem. | ,765 |
| 4 | Yabancı uyruklu öğrencilerle okul dışında vakit geçirmekten hoşlanırım. | ,740 |
| 5 | Yabancı uyruklu öğrencilerle ev arkadaşı olmayı düşünürüm. | ,567 |
| 34 | Yabancı uyruklu öğrencilerle aynı sınıfta ders işlemek motivasyonumu düşürür. | ,831 |
| 31 | En yakın arkadaşımın yabancı uyruklu bir öğrenciyle samimi olmasını istemem. | ,799 |
| 35 | Yabancı uyruklu öğrencilerin yaşadığı bir problemi bana anlatmasından rahatsız olurum. | ,752 |
| 29 | Yabancı uyruklu öğrencilerin bulunduğu yere kalıcı olarak yerleşmesini istemem. | ,601 |

| <i>Faktörler</i> | <i>Eigenvalues (Özdeğerler)</i> | <i>Varyans Yüzdesi</i> | <i>Açıklanan Toplam Varyans</i> |
|------------------|---------------------------------|------------------------|---------------------------------|
| B1 | 9,376 | 42,617 | 61,090 |
| B2 | 1,670 | 7,591 | |
| B3 | 1,231 | 5,596 | |
| B4 | 1,163 | 5,286 | |

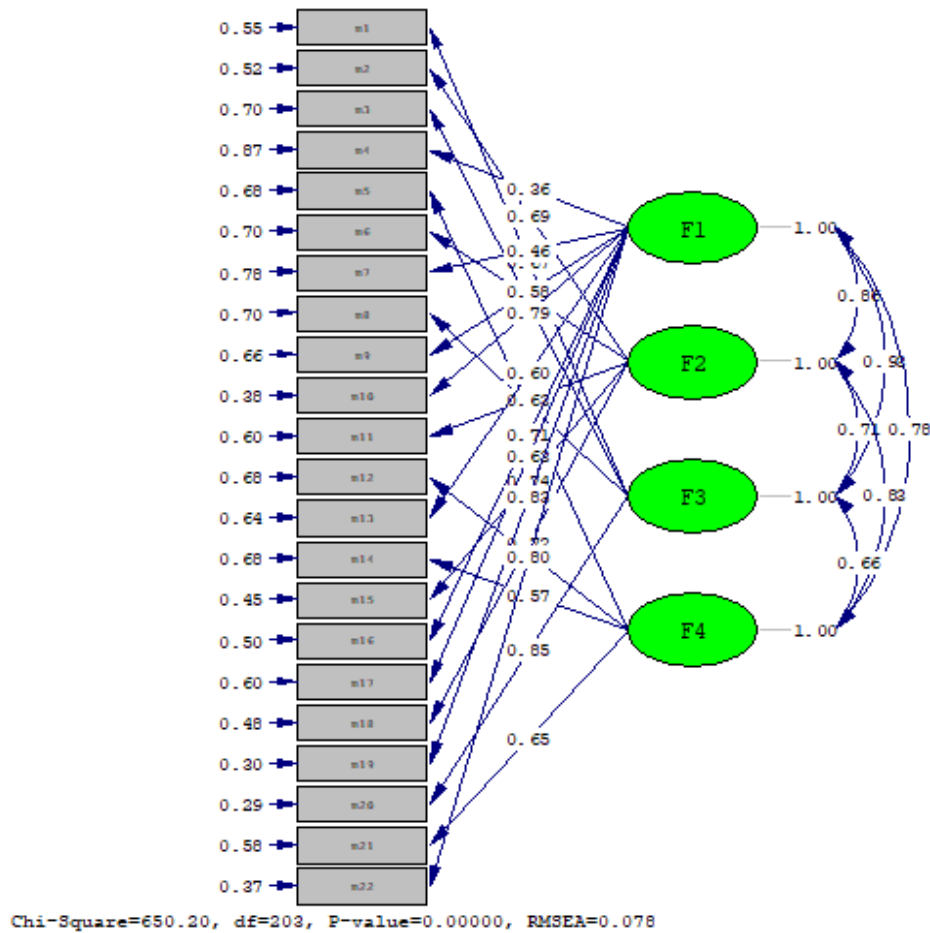
AFA: Açıklayıcı Faktör Analizi, B1: Birinci Bileşene Ait Yük Değerleri, B2: İkinci Bileşene Ait Yük Değerleri, B3: Üçüncü Bileşene Ait Yük Değerleri, B4: Dördüncü Bileşene Ait Yük Değerleri.

Tablo 1’de her bir faktör içindeki yük değerleri yüksek olandan düşük olana doğru şekilde sıralanmıştır. Tablo 1 incelendiğinde geliştirilmekte olan 22 maddelik ölçeğin 4 faktörde toplandığı, 1. faktörün 9, 2. faktörün 5, 3 ve 4. faktörlerin ise 4’er maddeden oluştuğu görülmektedir. Faktörleri oluşturan maddeler incelenerek birinci faktör “Kabul ve Eylem” ikinci faktör “Saygı” üçüncü faktör “İletişim ve İş birliği”, tüm maddelerin olumsuz olduğu dördüncü faktör ise “Sosyal Uyumsuzluk” olarak adlandırılmıştır. Bu olumsuz maddelerin dışında “İletişim ve İşbirliği” boyutunda yer alan 6.madde de ters/olumsuz maddeler içerisinde yer almaktadır. Tavşancıl (2018), bir ölçek geliştirme çalışmasında maddelerin yarı yarıya ters madde olarak yazılması gerektiğini vurgulamıştır. Zhang, Noor ve Savalei (2016) ise; bir ölçekte ters madde kullanımının genellikle rıza gösterme yanlılığını azaltmak için yararlı olduğunu ancak ters maddelerin ölçeklerin kovaryans yapısına olumsuz etkilerinin olduğunu vurgulamışlardır.

AFA sonuçlarına göre birinci faktöre ait yük değerlerinin ,907 ile ,513 arasında, ikinci faktöre ait yük değerlerinin ,930 ile ,554 arasında üçüncü faktöre ait yük değerleri ,902 ile ,567 dördüncü

faktöre ait yük değerlerinin ise ,831 ile 601 arasında değişiklik gösterdiği görülmektedir. Oluşturulan faktör yapısının toplam varyansının yarısından fazlasını açıklaması temsil gücünün de o kadar yüksek olması anlamına geleceğinden bu oranın %50 den fazla olması faktör analizi için önemli olarak görülmektedir (Erkuş, 2016; Tavşancıl, 2018). Bu ölçek geliştirme çalışmasında %61,090 olan toplam açıklanan varyansın %42,617'sini birinci faktör, %7,591'ini ikinci faktör, %5,596'sını üçüncü faktör, %5,286'sını ise dördüncü faktör açıklamaktadır. Faktörlerin özdeğerleri ise; birinci faktör için 9,376, ikinci faktör için 1,670, üçüncü faktör için 1,231 dördüncü faktör için 1,163 olarak gerçekleştiği görülmektedir.

AFA'dan elde edilen sonuçlar doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile doğrulanmıştır. Ölçeğe ait DFA path diyagramı ve faktör yükleri Şekil 2'de verilmiştir.



Şekil 3. DFA Path Diyagramı ve Faktör Yükleri

Dört faktörden oluşan yapıya yönelik olarak yapılan doğrulayıcı faktör analizlerinde model için hiçbir modifikasyon işlemi yapılmamıştır. Elde edilen uyum indeks değerleri; $\chi^2/sd=650.20/203=3.20$, $p=0,00<0,05$. RMSEA= .078, SRMR= .058, GFI= .86, AGFI= .82, NFI= .95, NNFI= .96, CFI= .96 ve IFI= .96 olarak bulunmuştur. Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk (2018) ve

Gürbüz ve Şahin'e (2018) göre elde edilen χ^2/sd , RMSEA, SRMR, NFI, NNFI, CFI ve IFI uyum indeks verileri, ölçeğin yapı uyumunun iyi derecede olduğu şeklinde yorumlanabilir. GFI değeri ise Kline'a (1994) göre 1'e ne kadar yakın olursa uyum o kadar yüksektir. Cole (1987) ise; GFI değerinin 0.80 üzerinde olmasının iyi uyum gösterdiğini belirtmektedir. AGFI değerinin kabul edilebilirlik seviyesinin 0.85 olduğunu ifade eden Engel, Moosbrugger ve Müller (2003) ise; yapısal eşitlik modelinde bütün uyum indeksleri içinde hangilerinin modeli değerlendirmek için standart olarak kabul edildiğine dair görüş birliğinin bulunmadığını belirtmektedirler. Tablo 2'de uyum indeksleri ve eşik değerleri kesim noktalarına ilişkin bilgiler verilmiştir.

Tablo 2. Yapısal Eşitlik Modeli Analizlerinde Uyum İndeksleri ve Eşik Değerleri

| İndeks Adı | Eşik Değeri | |
|-------------|-------------|-----------------------|
| | İyi Uyum | Kabul Edilebilir Uyum |
| χ^2/sd | <3 | <3(χ^2/sd)<5 |
| RMSEA | <0.05 | <0.08 |
| SRMR | <0.05 | <0.08 |
| GFI | >0.95 | >0.90 |
| AGFI | >0.95 | >0.90 |
| NFI | >0.95 | >0.90 |
| NNFI | >0.95 | >0.90 |
| CFI | >0.95 | >0.90 |

Not: Gürbüz ve Şahin'den (2018) yararlanılmıştır.

Ölçekte DFA analizine yönelik her bir maddenin standardize çözümleme değerlerinin anlamlı olup olmadığını tespit etmek için t değerlerine bakılmıştır. İncelenen t değerleri 8.23 ile 13.15 arasında değişiklik göstermektedir. Hesaplanan t değerlerinin bütün maddelerde $p<.01$ düzeyinde anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin DFA sonrası elde edilen uyum indeks değerleri de incelendiğinde, sonuç olarak 22 maddelik ölçeğin iyi derecede uyum gösterdiği ve uygulanabilir bir yapıda olduğu yorumu yapılabilir.

Ölçeğin tamamına ait Cronbach Alfa değeri $\alpha=0.92$, McDonald's ω omega değeri ise 0.93 olarak hesaplanmıştır. Béland, Cousineau ve Loyer (2019), araştırmalarda ortak faktör analizine dayalı güvenilirlik hesaplamalarında Cronbach's Alpha yerine McDonald's ω katsayısının kullanılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Ölçeğin alt boyutları için ayrı ayrı gerçekleştirilen güvenilirlik analiz sonucunda McDonald's ω omega değerlerinin birinci faktörde $\omega=0.90$, ikinci faktörde $\omega=0.84$, üçüncü faktörde $\omega=0.80$ ve dördüncü faktörde ise $\omega=0.76$ olduğu görülmektedir.

Tablo 3. Madde Analizleri ve Güvenirliğe İlişkin Bulgular

| Faktörler ve Maddeler | \bar{x} | S | Madde Toplam Korelasyonları |
|---|-----------|------|-----------------------------|
| Faktör 1: Kabul ve Eylem ($\alpha=.905$) ($\omega=.907$) | | | |
| M17 | 4,06 | 0,91 | ,569 |
| M19 | 4,26 | 0,80 | ,693 |
| M21 | 3,96 | 0,92 | ,616 |
| M26 | 4,01 | 0,92 | ,759 |

| | | | |
|---|------|------|------|
| M27 | 4,27 | 0,80 | ,779 |
| M28 | 4,21 | 0,84 | ,707 |
| M30 | 4,24 | 0,85 | ,658 |
| M32 | 4,21 | 0,85 | ,741 |
| M37 | 4,33 | 0,85 | ,606 |
| Faktör 2: Saygı Duyma ($\alpha=,836$) ($\omega=0.848$) | | | |
| M13 | 4,66 | 0,65 | ,733 |
| M12 | 4,61 | 0,65 | ,725 |
| M2 | 4,60 | 0,70 | ,637 |
| M3 | 4,36 | 0,83 | ,565 |
| M14 | 4,47 | 0,74 | ,569 |
| Faktör 3: İletişim ve İşbirliği ($\alpha=,795$) ($\omega=0.804$) | | | |
| M1 | 4,02 | 1,04 | ,627 |
| M6 | 4,00 | 0,96 | ,551 |
| M4 | 3,85 | 1,04 | ,714 |
| M5 | 3,32 | 1,22 | ,555 |
| Faktör 4: Sosyal Uyumsuzluk ($\alpha=,753$) ($\omega=0.765$) | | | |
| M34 | 4,56 | 0,75 | ,659 |
| M31 | 4,52 | 0,80 | ,672 |
| M35 | 4,49 | 0,83 | ,714 |
| M29 | 4,02 | 0,98 | ,740 |

Ölçek formundaki 22 maddenin ölçme amacına hizmet edebilme düzeyi ve ölçülmek istenen özelliğe sahip olan bireylerle olmayanların ayırt edilip edilmediği, madde analizi yapılarak sorgulanmıştır. Ölçek maddelerinin Tablo 3'te özetlenmiş olan madde analizi sonuçları incelendiğinde; "Kabul ve Eylem" boyutunda madde-toplam test korelasyonları incelendiğinde değerler; ,569 ile ,779 arasında, "Saygı Duyma" boyutunda değerler ,565 ile ,733 arasında, "İletişim ve iş birliği" boyutunda ,551 ile ,714 ve "Sosyal Uyumsuzluk" boyutunda ise ,659 ile ,740 olarak gerçekleşmiştir. Bu bulgular doğrultusunda ölçeğin tüm maddelerinin özelliğe sahip olanla olmayarı ayırt ettiği, bir diğer ifadeyle bireyler arasındaki farklılıkları ortaya çıkardığı söylenebilir. Madde toplam korelasyonlarının yorumlanması aşamasında ,30 ve üzerinde olan maddelerin, ölçülecek özelliği ayırt etme hususunda yeterli olarak ifade edilmektedir (Çokluk vd., 2018). Ölçeğin geneliyle alt boyutları arasındaki ilişkiyi belirlemek için genel ortalama ve alt boyutların ortalamaları arasında madde korelasyon testi yapılmıştır. İlgili veriler Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4. Ölçeğin Geneli ve Alt Boyutlar Arasında Korelasyon Analizi

| | | <i>Genel Ort.</i> | <i>Faktör 1</i> | <i>Faktör 2</i> | <i>Faktör 3</i> | <i>Faktör 4</i> |
|-------------------|---|-------------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| <i>Genel Ort.</i> | r | 1 | ,935** | ,782** | ,787** | ,769** |
| | p | | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 |
| | N | 374 | 374 | 374 | 374 | 374 |
| <i>Faktör 1</i> | r | ,935** | 1 | ,652** | ,644** | ,641** |
| | p | ,000 | | ,000 | ,000 | ,000 |
| | N | 374 | 374 | 374 | 374 | 374 |
| <i>Faktör 2</i> | r | ,782** | ,652** | 1 | ,473** | ,550** |
| | p | ,000 | ,000 | | ,000 | ,000 |
| | N | 374 | 374 | 374 | 374 | 374 |
| <i>Faktör 3</i> | r | ,787** | ,644** | ,473** | 1 | ,474** |
| | p | ,000 | ,000 | ,000 | | ,000 |
| | N | 374 | 374 | 374 | 374 | 374 |

| | | | | | | |
|--------------------|-----------|--------|--------|--------|--------|------|
| Faktör 4 | r | ,769** | ,641** | ,550** | ,474** | 1 |
| | p | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | |
| | N | 374 | 374 | 374 | 374 | 374 |
| Ortalama | \bar{x} | 4,23 | 4,17 | 4,54 | 3,79 | 4,39 |
| Standart S. | S | ,55 | ,65 | ,55 | ,83 | ,63 |

Tablo 4 incelendiğinde ölçek formunun genel ortalamasının tüm faktör ortalamalarıyla anlamlı olduğu görülmektedir ($p=0,00<0.001$). Ölçeğin genel ortalamasının alt boyutlarla ilişkisini belirlemek için gerçekleştirilen basit doğrusal korelasyon analizi incelendiğinde genel ortalamanın 1.faktörle ($r=0,93$) çok yüksek düzeyde, 2.faktörle ($r=0,78$), 3.faktörle ($r=0,78$) ve 4. faktörle ($r=0,77$) ise yüksek düzeyde olumlu bir ilişkinin olduğu görülmektedir.

Madde ayırt edicilik düzeyini belirlemek için %27'lik alt üst grup karşılaştırması yapılarak iki grubun ortalamaları arasında ilişkisiz örneklem için t testi analizi yapılmıştır. Bu aşamada varyanslar eşit olmadığı için Welch testi sonuçları dikkate alınmıştır. Bu analize ilişkin veriler Tablo 5'te yer almaktadır.

Aşağıda sunulan Tablo 5 incelendiğinde ölçek formuna cevap veren katılımcıların %27'lik alt üst grupların ortalamaları arasında gerçekleştirilen ilişkisiz örneklem t testi sonuçları bütün maddelerde anlamlı bir farklılık olduğunu görülmektedir ($p=0,00<0.001$). Bu bulgular ölçek formunda bulunan maddelerin ölçmek istenen özelliğe sahip olan ile olmayana ayırt edilebilecek düzeyde olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 5. %27'lik Alt Üst Grup Karşılaştırması

| <i>Madde No</i> | <i>Grup</i> | \bar{x} | <i>ss</i> | <i>t</i> | <i>sd</i> | <i>p</i> | <i>d</i> |
|-----------------|-------------|-----------|-----------|----------|-----------|----------|----------|
| M1 | Alt | 3.29 | 0.96 | -11.85 | 182.52 | 0.00 | -1.66 |
| | Üst | 4.70 | 0.70 | | | | |
| M2 | Alt | 4.06 | 0.95 | -9.67 | 102.18 | 0.00 | -1.36 |
| | Üst | 4.99 | 0.10 | | | | |
| M3 | Alt | 3.75 | 0.94 | -11.47 | 131.17 | 0.00 | -1.61 |
| | Üst | 4.91 | 0.37 | | | | |
| M4 | Alt | 2.84 | 0.78 | -22.29 | 152.48 | 0.00 | -3.13 |
| | Üst | 4.81 | 0.41 | | | | |
| M5 | Alt | 2.24 | 0.92 | -17.14 | 198.03 | 0.00 | -2.41 |
| | Üst | 4.36 | 0.83 | | | | |
| M6 | Alt | 3.27 | 0.88 | -11.29 | 191.45 | 0.00 | -1.58 |
| | Üst | 4.55 | 0.71 | | | | |
| M12 | Alt | 4.15 | 0.85 | -9.87 | 100.00 | 0.00 | -1.39 |
| | Üst | 5.00 | 0.00 | | | | |
| M13 | Alt | 4.23 | 0.86 | -8.89 | 100.00 | 0.00 | -1.25 |
| | Üst | 5.00 | 0.00 | | | | |
| M14 | Alt | 3.87 | 0.82 | -11.32 | 153.13 | 0.00 | -1.59 |
| | Üst | 4.92 | 0.44 | | | | |
| M17 | Alt | 3.41 | 0.86 | -13.01 | 183.37 | 0.00 | -1.83 |
| | Üst | 4.80 | 0.63 | | | | |
| M19 | Alt | 3.49 | 0.77 | -18.28 | 115.94 | 0.00 | -2.57 |
| | Üst | 4.95 | 0.21 | | | | |
| M21 | Alt | 3.24 | 0.81 | -16.41 | 160.77 | 0.00 | -2.31 |
| | Üst | 4.79 | 0.47 | | | | |
| M26 | Alt | 3.14 | 0.82 | -18.72 | 141.06 | 0.00 | -2.63 |

| | | | | | | | |
|-----|-----|------|------|--------|--------|------|-------|
| | Üst | 4.85 | 0.38 | | | | |
| M27 | Alt | 3.48 | 0.77 | -18.93 | 109.80 | 0.00 | -2.66 |
| | Üst | 4.97 | 0.17 | | | | |
| M28 | Alt | 3.48 | 0.84 | -15.32 | 134.24 | 0.00 | -2.15 |
| | Üst | 4.88 | 0.35 | | | | |
| M29 | Alt | 3.27 | 1.00 | -12.82 | 154.60 | 0.00 | -1.80 |
| | Üst | 4.73 | 0.54 | | | | |
| M30 | Alt | 3.52 | 0.92 | -13.94 | 127.18 | 0.00 | -1.96 |
| | Üst | 4.89 | 0.34 | | | | |
| M31 | Alt | 3.88 | 0.97 | -9.16 | 146.50 | 0.00 | -1.29 |
| | Üst | 4.87 | 0.48 | | | | |
| M32 | Alt | 3.35 | 0.80 | -19.15 | 114.50 | 0.00 | -2.69 |
| | Üst | 4.95 | 0.21 | | | | |
| M34 | Alt | 3.94 | 0.94 | -10.44 | 110.57 | 0.00 | -1.47 |
| | Üst | 4.95 | 0.21 | | | | |
| M35 | Alt | 3.81 | 0.84 | -11.26 | 158.37 | 0.00 | -1.58 |
| | Üst | 4.90 | 0.48 | | | | |
| M37 | Alt | 3.64 | 0.98 | -12.55 | 115.07 | 0.00 | -1.76 |
| | Üst | 4.92 | 0.27 | | | | |

Tartışma

Yabancı Uyruklu Üniversite Öğrencilerine Yönelik Tutum Ölçeğinde yer alan 22 maddenin 4 faktörlü bir yapıda olduğu tesit edilmiştir. AFA sürecinde davranışsal, duyuşsal ve bilişsel boyutlara yönelik yazılan maddelerin oluşturduğu faktörler “Kabul ve Eylem”, “Saygı Duyma” “İletişim ve İşbirliği” ve “Sosyal Uyumsuzluk” olarak adlandırılmıştır. Birbirinden farklı kültürlerde yetişen öğrencilerin resmî ya da gayriresmî ortamlarda bir arada bulunması etkileşimi kaçınılmaz hale getirmektedir. Ev sahibi öğrencilerin yabancı uyrukluları buldukları ortamda kabul etmesi ve onlarla birlikte ortak amaç doğrultusunda eyleme girişmeleri, yabancı uyruklu öğrencileri psikolojik olarak yalıtılmış olma hissinden uzaklaştıracaktır. Leask (2009), ev sahibi ve uluslararası öğrenciler arasındaki etkileşimleri artırmak için resmî ve gayriresmî müfredatın kullanılması gerekliliği üzerine gerçekleştirdiği araştırmasında, farklı kültürlerin etkileşime girmesi sonucunda öğrencilerin kendi dünya görüşlerinin ötesinde yeni fikirlerin geliştirebileceklerini ve uluslararası eğitim veren kurumlardaki öğrencilerin ve personellerin koordineli olması gerektiğini belirtmiştir. Ölçek formundaki boyutlardan “Kabul ve Eylem” boyutunun bu tespitlerle örtüştüğü ifade edilebilir. Uluslararası eğitim vermenin öğrencilerin dil becerileri, kültürler arası iletişim, iş birliği çalışmaları ve akademik girişimlerine etkisinin ölçülebileceği bir ölçek geliştirme çalışması gerçekleştiren Lindsey-Parsons’ın (2010) araştırmasında ölçek alt boyutları arasında konuşma-iletişim becerileri ve takım çalışması adıyla bir boyut bulunmaktadır. Ölçekte yer alan “İletişim ve İşbirliği” alt boyutunun bu araştırmadaki alt boyutla örtüştüğü ifade edilebilir. Sherry vd. (2010) ise; uluslararası öğrencilerin deneyimlerini inceleyerek yaşadığı sorunları ele alan bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Bu araştırmada uluslararası öğrencilerin topluma dâhil olma ve dil hususunda problem yaşadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Araştırmacılara göre uluslararası öğrencilerin diğer öğrencilerle sosyal etkileşime girmesi, dil becerilerini geliştirmesi ve takdir görmeleri açısından önem arz etmektedir. Ölçekte yer

alan "Saygı duyma", "İletişim ve İşbirliği" "Sosyal Uyumsuzluk" alt boyutlarının bu problemlere ve iyileştirme çalışmalarıyla örtüştüğü ifade edilebilir. Polatcan vd., (2018) yabancı uyruklu öğrencilerin sorunlarına yönelik ilgi ölçeği geliştirme çalışması yapmışlardır. Bu araştırmada 4 faktörlü bir ölçek ortaya çıktığı, bu boyutların ise; kültürel sorunlara ilgi, sosyoekonomik sorunlara ilgi, ders dışı sorunlara ilgi ve ders içi sorunlara ilgi olarak adlandırdıkları görülmektedir. Ölçek alt boyut adlandırmasında bir benzerlik tespit edilmese de ilgili araştırmada yer alan ölçekte yardım etme, saygı duyma, yabancı uyruklu öğrenciler için davranışsal boyut odağında olan maddelerin (M3, M4, M5, M8, M15), bu araştırmanın ölçek formunda yer alan bazı maddelerle (M1, M3, M6, M17) örtüştüğü ifade edilebilir. Araştırmada alt boyut adlandırılmasının farklı seyretmesi, ilgili araştırmanın ilgi ölçeği olarak tasarlanmasından kaynaklanıyor olabilir. Netice olarak bu araştırmada ortaya çıkan alt boyutların ilgili literatürle örtüştüğü ifade edilebilir.

Sonuç

Bu çalışmada üniversite öğrencilerinin yabancı uyruklu üniversite öğrencilerine yönelik tutumlarını ölçmeyi amaçlayan bir ölçeğin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Ölçeğin geliştirilmesi sürecinde literatür taraması yapılarak bir taslak ölçek hazırlanmış ve bu ölçek üniversite öğrencileri üzerinde gönüllülük esas alınarak uygulanmıştır. Uygulama sonrasında, hazırlanan bu taslak ölçeğin yapısını tespit edebilmek için geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Analiz işlemlerinden sonra toplamda 22 maddenin ve 4 boyutun yer aldığı bir ölçek geliştirilmiştir. Güvenirlik analizi için Cronbach's Alpha ve McDonald's ω omega katsayıları hesaplanmış ve tespit edilen değerlere göre ölçeğin güvenilir bir yapıda olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Geçerlik analizleri için ise yapı ve kapsam geçerliği incelenmiştir. Yapı geçerliği için ilk olarak AFA yapılmış, elde edilen yapının doğrulanması için ise farklı bir örneklem grubundan toplanılan veriyle DFA işlemleri gerçekleştirilmiştir. AFA madde atımı sonucunda ölçeğin dört faktörlü bir yapıda olduğu belirlenmiştir. Bu faktörlerin birincisi "Kabul ve Eylem", ikincisi "Saygı Duyma", üçüncüsü "İletişim ve İşbirliği" dördüncüsü ise "Sosyal Uyumsuzluk" olarak adlandırılmıştır. Dört faktörlü bu ölçeğin, varyansı açıklama oranının %61,090 olduğu tespit edilmiştir. Yapılan DFA işlemi sonucunda ise uyum indeks değerleri incelenmiş ve bulunan uyum indeks değerlerine göre ortaya çıkan bu modelin verileriyle iyi bir uyum gösterdiği tespit edilmiştir. AFA ve DFA işlemlerine doğrultusunda dört faktörlü bu ölçeğin geçerli ve güvenilir bir yapıda olduğu yorumu yapılabilir. Bu sonuçlar doğrultusunda ölçeğin geçerli ve güvenilir ölçümler üretebilen bir yapıya sahip olduğu ve üniversitelerdeki yerli öğrencilerin yabancı uyruklu öğrencilere yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla kullanılabileceği düşünülmektedir.

Sınırlılıklar ve Öneriler

Bu araştırmanın sınırlılıkları; zaman açısından, 2019-2020 eğitim öğretim yılı güz dönemi, mekân açısından Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi ve çalışma grubu açısından ise; çoğunluğu

eğitim fakóltesi öğrencisi olmak üzere, sağlık bilimleri fakóltesi ve turizm fakóltesi öğrencileriyle sınırlıdır.

Araştırmada oluşturulan ölçek formu farklı örneklemlerden elde edilen veriler kullanılarak geçerlik ve güvenirlilik analizleri yapılabilir.

Araştırmadan elde edilen ölçek formu üniversite öğrencilerinin düzeyi temel alınarak tasarlanmıştır. Sınırlılıklarda belirtilen bölümler haricinde farklı bölümlerdeki öğrencilerin yabancı uyruklu öğrencilere yönelik tutumları da araştırılabilir.

Kaynaklar

- Ahtarieva, R., Ibragimova, E., Sattarova, G., & Turzhanova, G. (2019). Integration as a form of acculturation of foreign student - future teacher in the polyethnic educational environment of university. *Journal of Social Studies Education Research*, 9(3), 317-331. <https://jsser.org/index.php/jsser/article/view/289/282> sayfasından erişilmiştir.
- Alagöz, S., & Geçkil, T. (2017). Yabancı uyruklu üniversite öğrencilerinin sorunlarının incelenmesi: Konya ili örneği. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, 20(4), 279-285. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/400209> sayfasından erişilmiştir.
- Aliyev, R., & Öğölmüş, S. (2016). Yabancı uyruklu öğrencilerin kültürlenme düzeylerinin incelenmesi. *Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(1), 89-124. doi: [10.18506/anemon.20532](https://doi.org/10.18506/anemon.20532)
- Bayraktaroğlu, S., & Mustafayeva, L. (2009). Türk yükseköğretim sistemi ve Türk dünyası ilişkileri: Sakarya Üniversitesi'nde eğitim gören yabancı uyruklu öğrenciler örneği. *Journal of Azerbaijani Studies*, 284-292. <https://jhss-khazar.org/wp-content/uploads/2010/06/22.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Béland, S., Cousineau, D., & Loye, N. (2017). Utiliser le coefficient omega de McDonald à la place de l'alpha de Cronbach. *McGill Journal of Education*, 52(3), 791-804. doi: [10.7202/1050915ar](https://doi.org/10.7202/1050915ar)
- Brown, L. (2009). A failure of communication on the cross-cultural campus. *Journal of Studies in International Education*, 13(4), 439-454. doi: [10.1177/1028315309331913](https://doi.org/10.1177/1028315309331913)
- Büyüköztürk, ř., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, ř., & Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cole, A. D. (1987). Methodological contributions to clinical research utility of confirmatory factor analysis in test validation research. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55(4), 584-594. doi: [10.1037%2F0022-006X.55.4.584](https://doi.org/10.1037%2F0022-006X.55.4.584)
- Çetin, T., Karakuş, U., & Aksoy, B. (2012). Yabancı uyruklu öğrencilerin turizm ve Türkiye'nin turizm değerlerine ilişkin algıları. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(3), 180-196. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/202345> sayfasından erişilmiştir.

- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları* (5. b.). Ankara: Pegem Akademi.
- Demir, M. (2020). *Milli eğitime bağlı devlet okullarında yabancı uyruklu öğrencilerin sorunlarına ilişkin öğretmen görüşleri*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Derman, S. (2010). Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkiye Türkçesi öğreniminde karşılaştıkları Sorunlar. *Necmettin Erbakan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 29(29), 227-247. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/184285> sayfasından erişilmiştir.
- Douglass, J. A., & Edelstein, R. (2009). The global competition for talent: the rapidly changing market for international students and the need for a strategic approach in the US. *Research & Occasional Paper Series CSHE. Center for Studies in Higher Education*, 8(9), 1-21. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED507060.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Engel, K. S., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness of fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74.
- Erkuş, A. (2016). *Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme-I temel kavramlar ve işlemler* (3. b.). Ankara: Pegem Akademi.
- Ersoy, A. (2013). Türk öğretmen adaylarının kültürlerarası deneyimlerinde karşılaştıkları sorunlar: Erasmus değişim programı örneği. *Eğitim ve Bilim*, 38(168), 154-166. <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/1287> sayfasından erişilmiştir.
- Fidan, Y., Yıldırım, C., & Ercan, S. (2019). Yabancı uyruklu ve Türkiyeli öğrencilerin girişimcilik eğilimleri. *Business & Management Studies: An International Journal*, 7(1), 190-202. <https://hdl.handle.net/11467/2573> sayfasından erişilmiştir.
- Forbes-Mewett, H., & Sawyer, A. M. (2016). International students and mental health. *Journal of International Students*, 6(3), 661-677. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1100336.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Gareis E., & Jalayer, A. (2018). Contact Effects on intercultural friendship between east asian students and american domestic students. Y. Ma, & M. Murillo (Ed.) *Understanding international students from Asia in American universities learning and living globalization* içinde (s. 83-106). Cham: Springer International.
- Gürbüz, S., & Şahin, F. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri felsefe-yöntem-analiz*. Ankara: Seçkin.
- Jeffrey-Rosario, A., & Cristopherson-Arce, P. (2017). Language learning difficulties of selected foreign students in National University, Philippines. *International Journal of Research Studies in Language Learning*, 6(4), 65-76. doi: [10.5861/ijrsl.2016.1603](https://doi.org/10.5861/ijrsl.2016.1603)

- Kıroğlu, K., Kesten, A., & Elma, C. (2010). Türkiye’de öğrenim gören yabancı uyruklu lisans öğrencilerinin sosyo-kültürel ve ekonomik sorunları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 26-39. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/160784> sayfasından erişilmiştir.
- Kline, P. (1994). *An easy guide to factor analysis*. New York: Routledge.
- Kumcağız, H., Dadashzadeh, R., & Alakuş, K. (2016). Ondokuz Mayıs Üniversitesi’ndeki yabancı uyruklu öğrencilerin sınıf düzeylerine göre yaşadıkları sorunlar. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(2), 37-50. doi: [10.7822/omuefd.35.2.3](https://doi.org/10.7822/omuefd.35.2.3)
- Leask, B. (2009). Using formal and informal curricula to improve interactions between home and international students. *Journal of Studies in International Education*, 13(2), 205-221. doi: [10.1177/1028315308329786](https://doi.org/10.1177/1028315308329786)
- Li, G., Wei, C., & Duamnu, J. L. (2010). Determinants of international students’ academic performance: a comparison between Chinese and other international students. *Journal of Studies in International Education*, 14(4), 389-405. doi: [10.1177/1028315309331490](https://doi.org/10.1177/1028315309331490)
- Lindsey-Parsons, R. (2010). The effects of an internationalized university experience on domestic students in the United States and Australia. *Journal of Studies in International Education*, 14(4), 313-334. doi: [10.1177/1028315309331390](https://doi.org/10.1177/1028315309331390)
- Mesidor, J. K., & Sly, K. F. (2016). Factors that contribute to the adjustment of international students. *Journal of International Students*, 6(1), 262-282. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1083269.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Muzychenko, I., Apollonova, I., Evans, D., & Zhang, L. (2019). The psychophysiological effects of cross-cultural transaction in foreign students in Russia: a pilot study. *ICMHI*, 17(19). doi: [10.1145/3340037.3340062](https://doi.org/10.1145/3340037.3340062)
- Noh, M. H. (2004). The EU Inter-cultural education and training programmes for enhancing of European awareness towards European citizenship: Centered on ERASMUS, LINGUA, PETRA, COMENIUS. *International Area Review*, 7(2), 187-212. doi: [10.1177/223386590400700210](https://doi.org/10.1177/223386590400700210)
- Paksoy, H., Paksoy, S., & Özçalıcı, M. (2012). Türkiye’de yükseköğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin sosyal sorunları: GAP bölgesi üniversiteleri örneği. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 2(2), 85-94. <http://iibfdergisi.ksu.edu.tr/tr/download/article-file/107658> sayfasından erişilmiştir.
- Perraton, H. (2017). Foreign students in the twentieth century: a comparative study of patterns and policies in Britain, France, Russia and the United States. *Policy Reviews in Higher Education*, 1(2), 161-186. doi: [10.1080/23322969.2017.1303788](https://doi.org/10.1080/23322969.2017.1303788)

- Polatcan, F., Bozkırlı, K. Ç., & Er, O. (2018). Yabancı uyruklu öğrenci sorunlarına ilgi ölçeği: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Electronic Turkish Studies*, 13(19). doi: [10.7827/TurkishStudies](https://doi.org/10.7827/TurkishStudies).
- Russell, J., Rosenthal, D., & Thomson, G. (2010). The international student experience: Three styles of adaptation. *Higher Education*, 60(2), 235-249. doi: [10.1007/s10734-009-9297-7](https://doi.org/10.1007/s10734-009-9297-7)
- Sanders, J. (2018). Comprehensive internationalization in the pursuit of 'world-class' status: a cross-case analysis of Singapore's two flagship universities. *Higher Education Policy*, 33(4), 753-775. doi: [10.1057/s41307-018-0117-5](https://doi.org/10.1057/s41307-018-0117-5)
- Savaşan F., Yardımcıoğlu, F., & Beşel, F. (2015). Yabancı uyruklu lisans ve lisansüstü öğrencilerin sosyo-ekonomik problemleri: Sakarya Üniversitesi örneği. *Uluslararası Öğrenci Sempozyumu* (s. 6-8). Ankara: Yıldırım Beyazıt Üniversitesi. doi: [10.17550/akademikincelemeler.308940](https://doi.org/10.17550/akademikincelemeler.308940)
- Seçer, İ. (2017). *SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi analiz ve raporlaştırma* (3. b.). Ankara: Anı.
- Seymen, H., & Tok, M. (2015). İleri düzey yabancı uyruklu öğrencilerin zorlandıkları kültürel dil unsurlarının tespiti ve sınıflandırılması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 4(3), 1188-1212. doi: [10.7884/teke.504](https://doi.org/10.7884/teke.504)
- Sherry, M., Thomas, P., & Chui, W. H. (2010). International students: A vulnerable student population. *Higher Education*, 60(1), 33-46. doi: [10.1007/s10734-009-9284-z](https://doi.org/10.1007/s10734-009-9284-z)
- Şahin, M., & Demirtaş, H. (2014). Üniversitelerde yabancı uyruklu öğrencilerin akademik başarı düzeyleri, yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Millî Eğitim* (204), 88-113. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/441921> sayfasından erişilmiştir.
- T.C. Avrupa Birliği Bakanlığı. (2020, 01 14). AB Programları. https://www.ab.gov.tr/files/rehber/09_rehber.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Tabachnick, B., & Fidel, L. (2014). *Using multivariate statistics* (6. Ed.). Harlow: Pearson.
- Tavşancıl, E. (2018). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi* (6. b.). Ankara: Nobel Akademik.
- Usta, S., Sayın, Y., & Güzelipek, Y. A. (2017). Yabancı uyruklu öğrencilerin kente ve üniversiteye uyumu: Karaman ili örneği. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 7(3), 565-577. doi: [10.5961/jhes.2017.233](https://doi.org/10.5961/jhes.2017.233)
- Yu, B., & Wright, E. (2017). Academic adaptation amid internationalisation: the challenges for local, mainland Chinese, and international students at Hong Kong's Universities. *Tertiary Education and Management*, 23(4), 1-14. doi: [10.1080/13583883.2017.1356365](https://doi.org/10.1080/13583883.2017.1356365)
- Zhang, X., Noor, R., & Savalei, V. (2016). Examining the effect of reverse worded items on the factor structure of the need for cognition scale. *PLoS One*, 11(6), 1-15. doi: [10.1371/journal.pone.0157795](https://doi.org/10.1371/journal.pone.0157795)

Extended Summary

The 21st century we are in is called the information age when the concept of human capital comes to the fore instead of financial capital. Human capital, which accelerates the formation of development, is directly proportional to the increase in the level of education in terms of quality and quantity. With this increase, change is observed. In the world where globalization is increasing, rapid changes and transformations are observed in the field of education as well as in different fields. As a result of these changes and transformations, the common market concept that emerges in many fields shows itself in the field of education. An important part of this market is the exchange programs of international students among universities that represent science and are universal institutions. International student mobility has increased especially in recent years. International student admission improves the institutional reputation of universities and positively affects the country's global recognition. Therefore, universities implement various programs to recognize different cultures through student exchange programs. Students benefit from these programs both in line with their career plans and with the desire to live in a different country. Students studying in a different country face major difficulties. They encounter situations such as learning a new language, cultural adaptation, academic success, and making new friendships.

In this study, it is aimed to develop a valid and reliable measurement tool that can measure the attitude of local students towards international students. For this purpose, the first was made of the literature review related to international students. The literature review was carried out in the database of EBSCO, ERIC, Springer, TR Index Scanning, and CoHE National Thesis Center by using foreign students, international students keywords between 18.10.2019-15.11.2019. After this stage, it has been investigated what could be the attitude towards foreign students. In this context, it was examined in the domestic and overseas research conducted on this topic, and the expressions that can be used on the scale have been determined. Later, a pool of 42 items was created, 12 of which were negative statements. While creating the items, attention was paid to writing items with cognitive, behavioral, and affective dimensions. Expert opinions were consulted for scope validity. In line with the feedback of the experts, four items were removed from the scale on the grounds that they could not measure the attitudes. In addition, one item was removed from the scale on the grounds that it could be understood in the focus of intercultural conflict, and scale development steps were continued with the remaining 37 items. In the form to be used in exploratory factor analysis (EFA), 10 of the 37 items are negative, and 27 of them are positive expressions. Likert-type five-point rating as "absolutely disagree (1)", "disagree (2)", "partially agree (3)", "agree (4)" and "strongly agree (5)" was used to determine the level of individuals to participate in the items in the scale. Before starting the data collection process, a pre-application was carried out with a group of four students, and it was

determined whether there was a point in the scale that was difficult to understand and whether the people who answered the questions had any difficulties in answering questions. Then, data collection was carried out.

The study group in the research consist of 735 people in total. Of this number, 361 people are included in the data collection process for EFA. CFA process was also carried out with 374 students who did not participate in AFA. It was stated that the participation in the research was based on volunteering in the data collection process, and in addition, this information was written in the first part of the scale form. The data collection process was carried out at the University of Alanya Alaaddin Keykubat which is in Turkey, in December 2019.

Before starting the process of analyzing the data, extreme deviating and missing values were examined and corrected. In addition, positive expressions were determined as 5 and negative expressions as 1. In this regard, 10 negatively written items were reversed and have been re-encoded. Then, EFA and CFA were performed to test the validity and reliability of the scale based on the data obtained from the draft form of the scale. SPSS 24.0 package program was used for EFA in which the factors related to the items in the scale were revealed. At this stage, Kaiser Meyer Olkin test (KMO) and Bartlett spherical test techniques were used to determine whether the data were suitable for the principal component analysis. LISREL 8.80 package program was used for CFA, and the suitability of the model revealed in EFA was checked. To evaluate this compliance, chi-square (χ^2), Degrees of Freedom (sd), Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI), Goodness of Fit Index (GFI), 360 Normed Fit Index (NFI), Non-Normed Fit Index (NNFI), Incremental Fit Index (IFI), Comparative Fit Index (CFI), and Root-Mean-Square Error of Approximation (RMSEA) values were examined. In order to learn the internal consistency of the scale, the Cronbach's-Alpha and McDonald omega values of the attitude scale and the factors that compose it were calculated. KMO value was calculated as .94. The KMO value determines whether the sample size is sufficient. It is stated that the sample size between 0.7-0.8 is good, the value between 0.8-0.9 is very good, and the value higher than 0.9 is excellent (Seçer, 2017). Bartlett Sphericity test result has been determined that; $\chi^2 = 7091,493$; sd = 666 p <0.05. As a result of these values, it was concluded that factor analysis could be made on the 37-item scale form. After EFA, a 22-item form and four factors emerged. The items that make up the factors are analyzed, and the first factor is named "Acceptance and Action", the second factor is "Respect", the third factor is "Communication and Cooperation", and the fourth factor is "Social Incoordination". Since the explanation of more than half of the total variance of the created factor structure means that the representation power is so high, this ratio more than 50% is considered important for factor analysis. In this scale development study, 61,090% of the total explained variance, explained by the first factor

by 42,617%, by the second factor by 7,591%, by the third factor by 5,596%, and by the fourth factor by 5,286%.

Results from EFA have been verified in CFA. When confirmatory factor analysis was performed, no modifications were made to the model of the structure consisting of four factors. The fit index values found as $\chi^2 = 650.20$ $sd = 203$, $p = 0.00 < 0.05$. $RMSEA = .078$, $SRMR = .058$, $GFI = .86$, $AGFI = .82$, $NFI = .95$, $NNFI = .96$, $CFI = .96$, and $IFI = .96$. This fit index data can be interpreted as the scale's structure fit is good. T values were examined to determine whether the standardized analysis values of each item regarding the CFA analysis of the scale were significant. Examined t values vary between 8.23 and 13.15. Calculated t values were found to be significant at $p < .01$ for all items. Cronbach's Alpha reliability coefficients for the reliability of the scale were determined to be within acceptable limits. For the whole scale, calculated reliability as 920 ($\alpha = .920$), and factor's α value respectively for the first factor: $\alpha = .905$, second factor: $\alpha = .836$ third factor: $\alpha = .795$, while the fourth factor; $\alpha = .753$. In addition, McDonald's omega coefficient for the whole scale α value was calculated as 930 ($\omega = 0.93$).

By making item analysis, it was questioned whether the 22 items in the scale serve to measurement purpose and whether individuals who have the desired feature to be measured and those who do not are differentiated. Item total correlations analysis was performed for the degree of identification of the feature to be measured in the scale. After these analyses, all of the items were found to be distinctive.

In line with the EFA and CFA operations, it can be interpreted that this four-factor scale is valid and reliable. In line with these results, it is thought that the scale has a structure that can produce valid and reliable measurements, and it can be used to determine the attitudes of local students at universities towards international students.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve yazılı hale getirilmesinde sadece tek bir araştırmacı yer almıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırmada yazar olarak yer almayıp araştırma sürecine katkıda bulunan Prof. Dr. Bülent AKBABA'ya teşekkür ederim.

Çatışma Beyanı

Araştırmacının araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma, Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi Rektörlüğü Sosyal ve Beşeri Bilimler Alanı Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulunun 03.12.2020 tarih ve 02 No'lu toplantıda alınan 05 sayılı karar ile yürütülmüştür.

Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Doyumları Üzerinde Yetersizlik Duygusunun Yordayıcı Etkisi: Sosyal İlginin Aracı Rolü*

Predictive Effects of Feeling of Inferiority on Life Satisfaction in University Students: The Mediating Role of Social Interest

İrem Fırat, Abdi Güngör

Yazar Bilgileri

İrem Fırat

Yüksek Lisans Öğrencisi, Düzce Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, iremfiratt@gmail.com

Abdi Güngör

Dr. Öğr. Üyesi, Düzce Üniversitesi, Düzce Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, abdigungor@duzce.edu.tr

ÖZ

Yaşam doyumunu, sağlığın ve ruh sağlığının önemli göstergelerinden biridir. Üniversite dönemi, hem öğrencilerin içinde buldukları gelişim dönemi hem de sonraki dönemlere olan etkisi bakımından zor ve önemli bir süreçtir. Dolayısıyla üniversite öğrencilerinin yaşam doyumlarını etkileyen faktörlerin araştırılması, onların yaşam kalitesini arttırmak açısından önem arz etmektedir. Bu araştırmanın amacı üniversite öğrencilerinin yaşam doyumları üzerinde Bireysel Psikoloji kuramında özellikle vurgulanan yetersizlik duygusunun ve sosyal ilginin yordayıcı etkisi incelemektir. Ayrıca bu çalışmada sosyal ilginin yetersizlik duygusu ve yaşam doyumunu arasındaki aracı rolü de incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu toplam 371 gönüllü üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplamak amacıyla Demografik Bilgi Formu, Toplumsal İlgi Ölçeği, Yetersizlik Duygusu Ölçeği ve Yaşam Doyumu Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada öne sürülen hipotezleri test etmek için Pearson momentler çarpım korelasyon katsayısı, hiyerarşik regresyon analizi ve yeniden örnekleme yöntemi (bootstrapping) yapılmıştır. Hiyerarşik regresyon analizi sonuçlarına göre yetersizlik duygusu negatif ve sosyal ilgi pozitif yönde yaşam doyumunu anlamlı şekilde yordamıştır. Yeniden örnekleme yöntemi ile yapılan analizlerin sonucuna göre ise sosyal ilginin kısmi bir aracı rol oynadığı bulunmuştur. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular kuramsal ve alanyazındaki çalışmalar açısından tartışılmış ve gelecekte yapılacak araştırmalara yönelik öneriler sunulmuştur.

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler

Yetersizlik Duygusu
Sosyal İlgi
Yaşam Doyumu
Üniversite Öğrencileri
Aracı Etki

Keywords

Feeling of Inferiority
Social Interest
Life Satisfaction
University Students
Mediating Effect

Makale Geçmişi

Geliş: 27.11.2020
Düzeltilme: 19.03.2021
Kabul: 03.04.2021

ABSTRACT

Life satisfaction is one of the most important indicators of the physical health and mental health. University period is an important time in terms of both students' developmental tasks and its effects on later developmental stages. Therefore, it is crucial to investigate the factors affecting the life satisfaction of university students in terms of enhancing their quality of life. This study examined the predictive effects of feeling of inferiority and social interest, which are highly emphasized by Individual Psychology, on life satisfaction in undergraduate students. This study also examined the mediating role of social interest in the association between feeling of inferiority and life satisfaction. The study group consisted of 371 volunteer undergraduate students. Demographic Questionnaire Form, Social Interest Index, Inferiority Feeling Scale, and Satisfaction with Life Scale were used to collect the data. To test the hypothesis, Pearson moments correlation coefficients, hierarchical regression analyses, and bootstrapping methods were performed. The results of hierarchical regression analyses revealed that feeling of inferiority negatively and social interests positively predicted life satisfaction. Bootstrapping analysis showed that social interest played a partial mediation role. The findings of this study were discussed along with the implications for future studies and professionals to enhance undergraduate students' life satisfaction.

*Bu çalışma 24-26 Haziran 2020 tarihinde düzenlenen I. Uluslararası Pedagojik Araştırmalar Kongresi'nde (ICOPR'20) tamamı yayınlanmadan sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Makale Türü

Araştırma

Önerilen Atıf

Fırat, İ. & Güngör, A. (2021). Üniversite öğrencilerinin yaşam doyumları üzerinde yetersizlik duygusunun yordayıcı etkisi: Sosyal ilginin aracı rolü. *TEBD*, 19(1), 487-504. <https://doi.org/10.37217/tebd.832194>

Giriş

Dünya Sağlık Örgütü'nün tanımına göre, ideal sağlığın tanımı bireyin fiziksel, sosyal ve psikolojik işlevleri ile yaşam kalitesini içermektedir (World Health Organization [WHO], 1998). Bu bağlamda yaşam doyumu bireyin sağlıklı oluşunun göstergelerinden birisidir. Alanyazın incelendiğinde kişinin iyi oluşunun öznel iyi oluş, mutluluk, haz, yaşam doyumu, yaşam kalitesi gibi kavramlarla tanımlandığı görülmektedir (Güler ve Dönmez, 2011). Diener'in (1984, 2000) iyi olma modeline göre, yaşam doyumu iyi olmanın bilişsel sürecini içerir. Benzer şekilde, Suldo ve Huebner'e (2006) göre yaşam doyumu, kişinin tüm yaşamı veya yakın çevresindeki memnuniyet derecesini gösteren genel bilişsel yargılamalarıdır. Dolayısıyla yaşam doyumu, yaşama yönelik beklentiler ve bu beklentilerden memnun olma düzeyi ile açıklanabilen, iyi olmanın bilişsel boyutunu içeren bir kavramdır.

Alanyazın incelendiğinde yaşam doyumunun benlik saygısı (Diener ve Diener, 2009), olumlu gelecek beklentisi (Eryılmaz, 2011), iyimserlik ve mutluluk (Sapmaz ve Doğan, 2012), psikolojik dayanıklılık (Limonero, Tomás-Sábado, Fernández-Castro, Gómez-Romero ve Ardilla-Herrero, 2012), okul iklimi (Suldo, Thalji-Raitano, Hasemeyer, Gelley ve Hoy, 2013), yaşamda anlam (Yıkılmaz ve Demir-Güdül, 2015), duygusal zeka (Özdemir ve Dilekmen, 2016), öğretmen desteği (Guess ve McCane-Bowling, 2016) ve umut (Güngör ve Avcı, 2017) gibi olumlu algılanan pozitif değişkenler ile pozitif yönde ilişkili olduğunu görülmüştür. Diğer taraftan ise yaşam doyumunun, yalnızlık (Goodwin, Cook ve Yung, 2001), depresyon (Jenkins, Belanger, Connally, Boals ve Duron, 2013), depresif belirtiler (Moksnes, Lohre, Lillefjell, Byrne ve Haugan, 2014), stres (Holinka, 2015), sosyal kaygı (Kermen, Tosun ve Doğan, 2016) ve yalnızlık düzeyi (Özkaya, 2017) ile negatif yönde ilişkili olduğu görülmüştür. Sonuç olarak daha önceki çalışmalar yüksek yaşam doyumunun bireyin ruh sağlığı, uyumu ve akademik başarısı açısından önemini ortaya koymuştur.

Üniversite dönemi, öğrencilerin hem ilk yetişkinlik dönemlerini şekillendiren hem de ilerleyen dönemlere geçiş için basamak görevi gören bir adaptasyon sürecidir. Bu nedenle üniversite öğrencilerinin yaşam doyumları, içinde buldukları dönem açısından olduğu kadar gelecek dönemler açısından da önem arz etmektedir. Üniversite öğrencileri üzerinde daha önce yapılan çalışmalarda, öğrencilerin yaşam doyumları ile ailesel bütünlük duygusu ve benlik saygısı (Çeçen, 2008), yüksek sosyo-ekonomik statü (Özgür, Gümüş ve Durdu, 2010) ve öz-duyarlığın olumlu alt boyutları olan öz sevecenlik, bilinçlilik ve paylaşımların farkında olma (Tel ve Sarı, 2016) ile pozitif yönde ilişkili bulunmuştur. Diğer taraftan üniversite öğrencilerinin yaşam doyumlarının stres (Kaya, Tansey, Melekoğlu ve Çakıroğlu, 2015) ve öz-duyarlığın olumsuz alt boyutları olan öz yargılama, izolasyon ve aşırı özdeşleşme (Tel ve Sarı, 2016) ile negatif ilişkili olduğunu görülmektedir. Ayrıca üniversite öğrencilerinin yaşam doyumunu etkileyen değişkenlerin incelenmesi, bu değişkenlere

yönelik önleyici ya da iyileştirici psikolojik danışmanlık ve rehberlik hizmetlerine katkı sağlayacaktır (Yiğit, 2012).

Bu çalışmada önce yaşam doyumu düzeyini etkileyebileceği düşünülen yetersizlik duygusu ve sosyal ilgi kavramlarının yaşam doyumu ile ilişkileri incelenmiştir. Yetersizlik ve sosyal ilgi kavramları Alfred Adler'in geliştirdiği Bireysel Psikoloji kuramında ele alınan kavramlardır (Adler, 2008; Ansbacher ve Ansbacher, 1956). Adler kuramının temelini yetersizlik duygusuna dayandırmakta ve bu duyguyla başa çıkmada sosyal ilginin önemini vurgulamaktadır. Dolayısıyla hem yetersizlik duygusu hem de sosyal ilgi kavramı, Adler'e göre ruh sağlığı açısından belirleyici faktörlerdir. Bu nedenle, bu çalışmada üniversite öğrencilerinin yaşam doyumları üzerinde yetersizlik duygusunun ve sosyal ilgi düzeyinin etkisi ele alınmıştır.

Yetersizlik Duygusu

Bireysel Psikoloji kuramının anahtar kavramlarından biri yetersizlik-şağılık duygusudur. Yetersizlik duygusu bazı kaynaklarda, aşağılık duygusu olarak da ele alınmaktadır. Bireysel Psikoloji kuramına göre, bireyin erken yaşam döneminde maruz kaldığı olumsuzluklar, onun yaşamla baş edemeyeceği yönünde bir algı oluşturmaya neden olur. Yetersizlik duygusu bireyin hedefe yönelik davranışlarının temelini oluştururken bu hedeflere ulaşması için güdüleyici bir etki de yaratır (Adler, 2008). Yaşamda karşılaştığı problemler bireyin tetikte olmasını ve eksikliğini tamamlayıcı davranışlar sergilemesini sağlar (Adler, 2009a). Birey kendini ne kadar aşağıda görürse üstünlük için göstereceği çaba da o kadar artacaktır. Ancak aşağılık duygusunun fazla yaşanması bazen ters bir etki yaratarak bireyin aşağılık kompleksi geliştirmesine ve üstünlük için çabalamak yerine çaresizlik hissetmesine neden olabilir (Burger, 2006).

Alanyazın incelendiğinde yetersizlik duygusunun depresif ve psikotik nitelikler taşıma (Moritz, Werner ve Collani, 2006), yetişkin bağlanma stillerinin alt boyutlarından kaygılı ve kaçınmacı bağlanma (Ekşi, Sevim ve Kurt, 2016), saldırganlık düzeyi (Kızıldaş, 2016), aşağılık kompleksi (Kalaivani, 2017), kendini saklama ve yalnızlık (Çimşir ve Akdoğan, 2019) ile pozitif yönde ilişkili olduğu görülmektedir. Diğer taraftan yetersizlik duygusunun yaşam kalitesi (Bozkurt, 2019) ile negatif yönde ilişkili olduğu bulunmuştur.

Ülkemizde üniversite öğrencileri üzerinde yetersizlik duygusu üzerine sınırlı sayıda çalışma olmasına rağmen Akdoğan, Aydın ve Eken'in (2018) yakın ilişki sorunları nedeniyle psikolojik yardım almak isteyen 154 üniversite öğrencisiyle yürüttüğü bir çalışmada, normal olmayan aşağılık duygusunun hem kaygılı hem de kaçınmacı bağlanma stilini yordadığı bulunmuştur. Strano ve Petrocelli'nin (2005) bir çalışmasında ise düşük yetersizlik duygusuna sahip olanların akademik başarılarının yüksek olduğunu bulunmuştur.

Sonuç olarak, bireylerdeki yetersizlik duygusunun ruhsal soruların ortaya çıkmasına neden olabilecek bir değişken olduğu düşünülmektedir (Akdoğan, 2012). Gerek teorik gerekse alanyazındaki çalışmaların gösterdiği gibi yetersizlik duygusu, ruh sağlığını ve yaşam kalitesini tehdit eden bir duygudur. Dolayısıyla yetersizlik duygusu ile yaşam doyumu arasındaki ilişkinin araştırılması, ruhsal sağlığın korunması noktasında hem uygulama da hem de alanyazına katkı sağlayacaktır. Bu bağlamda, kuramsal temel açısından ve alanyazına göre yetersizlik duygusunun yaşam doyumunu negatif yönde yordaması beklenmektedir.

Sosyal İlgı

Adler'e göre sosyal ilginin kesin bir tanımını yapmak güçtür. Sosyal ilgi tüm insanlarda, farklı düzeylerde var olan bir kavramdır (Ansbacher ve Ansbacher, 1956). Bireyin sosyal ilgisi yakın çevresini veya tüm insanlığı kapsayabileceği gibi canlı ve cansız nesnelere de içerebilir (Gençtan, 2006). Sosyal ilginin veya sosyalliğin temelinde insanın yetersizlik duygusu ve bu yetersizlik duygusunu başkaları ile giderme isteği yatmaktadır. Adler'e göre yetersiz bir canlı olarak doğan birey, çevresindekilerin ilgi ve değerleriyle gelişim gösterir (Ansbacher ve Ansbacher, 1956). Birey bu gelişim sürecinde hem dünyaya uyum sağlamaya çalışmaktadır hem de iş birliği ve ortak yaşamın devamlılığına katkıda bulunmayı öğrenmektedir. Bu yanı sıra sosyal ilgi kavramı, birey için toplumdaki almayı da topluma vermeyi de içeren iki yönlü bir süreç olarak kabul edilmektedir (Adler, 2004; Soyer, 2001). Bireylerin psikolojik sağlığı için gerekli görülen sosyal ilgi düzeyi hem diğerleriyle sağlıklı bağların kurulmasını hem de ayrı bir birey olma yeteneğinin sürdürülmesini sağlayan optimum düzeyde bir sosyal ilgidir (Johnson, Smith ve Nelson, 2003).

Alanyazın incelendiğinde sosyal ilginin iç-dış kontrol ve kendini gerçekleştirme (Hjelle, 1975), umut ve iyimserlik (Barlow, Tobin ve Schmidt, 2009), psikolojik dayanıklılık ve alt boyutlarından kendini adama, kontrol, meydan okuma ile pozitif yönde ilişkili olduğu bulunmuştur (Kayacı ve Özbay, 2016). Diğer yandan sosyal ilginin, sabırsızlık-saldırganlık ve yıkıcı davranışlar sergileme (Edwards ve Ken, 1995), narsizm ve güç ihtiyacı (Joubert, 1998), depresyon (Saunders ve Roy, 1999) ile negatif yönde ilişkili olduğu bulunmuştur. Ek olarak sosyal ilginin duygusal istismar ve fiziksel istismar ile negatif yönde, soruna yönelme ile pozitif yönde ilişkili olduğu bulunmuştur (Kalkan, 2010).

Ruhsal açıdan problem yaşayan pek çok kişinin toplumsal bütünü bir parçası olamadığı dolayısıyla da sosyal ilgisinin gelişmediği söylenebilir (Adler, 2004). Ek olarak sosyal ilgi düzeyinin ruh sağlığını yordama ve anlamlandırma gücünün yanında; olumlu duygular ve pozitif bir benlik algısı geliştirme gibi değişkenlerle de ilişkili olduğu görülmektedir (Barlow vd., 2009; Hjelle, 1975; Kayacı ve Özbay, 2016). Bu açıdan bakıldığında, sosyal ilgi düzeyinin yaşam doyumunu ile pozitif

yönde ilişkili olduğu düşünülmektedir. Bireylerin yüksek sosyal ilgiye sahip olmalarının, onların daha fazla yaşam doyumuna sahip olacağı kuramsal olarak beklenmektedir.

Sosyal İlginin Aracı Rolü:

Aracı değişken, bağımsız değişken(ler) ile bağımlı değişken(ler) arasındaki ilişkiyi açıklayan ve bu ilişkinin nasıl olduğunu açıklayan bir değişkendir (Preacher ve Hayes, 2004, 2008). Hem kuramsal olarak hem de alanyazındaki çalışmalara göre, yetersizlik duygusu ve sosyal ilginin, yaşam doyumunun anlamlı bir yordayıcısı olması beklenmektedir. Bunun yanında yetersizlik duygusu ile sosyal ilgi arasında da bir ilişki olduğu öngörülmektedir. Nitekim Adler'e (2009b) göre bireyi sürekli tetikleyen aşağılık duygusuyla baş edebilmek, bireyin değerli olduğu bilgisi ve hissine sahip olmasından geçer. Bunu sağlayabilmenin yolu da toplumun ortak paydasına katkıda bulunmaktır. Buna bağlı olarak yüksek yetersizlik duygusunun düşük sosyal ilgiyi, düşük sosyal ilginin de düşük yaşam doyumunu yordaması beklenmektedir.

Sonuç olarak, bu çalışmada üniversite öğrencilerinin yaşam doyumları üzerinde yetersizlik duygusunun ve sosyal ilginin yordayıcı etkisi incelenmektedir. Yaşam doyumunu bireylerin hayatının her döneminde olduğu gibi üniversite döneminde de oldukça önemlidir. Ergenlik döneminin bitişi ile yetişkinlik döneminin başlangıcı olarak görülen bu geçiş sürecinde, bireyler diğer dönemlere göre daha fazla stres ve kaygı yaşayabilmektedir (Meadows, Brown ve Elder, 2006). Çünkü bu dönem bireylerin bağımsız bir kimlik edinme, mesleki kararlar üzerinde yoğunlaşma ve yakın ilişkiler geliştirme gibi sonraki dönemler üzerinde kritik etkileri olan süreçlerle doludur (Rickwood, Deane, Wilson ve Ciarrochi, 2005). Kısacası, üniversite dönemi hem ilk yetişkinlik dönemi olması hem de ilerleyen dönemler açısından önem arz etmesi bakımından önemli bir geçiş dönemidir. Dolayısıyla öğrencilerin yaşam doyumunu etkileyecek faktörlerin araştırılması, onların yaşam kalitesi ve akademik başarıları açısından önleme ve müdahale hizmetlerinin geliştirilmesine hizmet edecektir. Bunu yanında sosyal ilginin yetersizlik duygusu ve yaşam doyumunu arasındaki aracı rolünün anlaşılması da sosyal ilginin merkezi rolünün anlaşılmasına katkı sağlayacaktır.

Yöntem

Araştırma Grubu

Araştırma grubu, araştırmacılar tarafından online olarak ulaşılan, 17-46 yaş aralığındaki ($\bar{x} = 21.9$; $S = 3.4$) üniversite öğrencilerden oluşmaktadır. Katılımcıların yaş aralığı geniş olarak görünse de yaş ortalaması (21.9) ve sapma değeri (3.4) katılımcıların ortalama ilk yetişkinlik döneminde olduğunu göstermektedir. Araştırmaya 85 erkek (%22,9) ve 286 kadın (%77,1) olmak üzere toplam 371 gönüllü öğrenci katılmıştır. Katılımcıların %12,7'si birinci sınıfta, %12,9'u ikinci sınıfta, %21,6'sı üçüncü sınıfta ve %52,8'i dördüncü sınıfta öğrenim görmektedir.

Veri Toplama Araçları

Demografik Bilgi Formu:

Araştırmacılar tarafından hazırlanan demografik bilgi formu, araştırma grubunu oluşturan üniversite öğrencilerinin cinsiyeti, yaşı, sınıf düzeyi ve sosyoekonomik durumuyla ilgili bilgileri içermektedir.

Toplumsal İlgil Ölçeği (TİÖ):

Ölçeğin orijinali Greever, Tseng ve Friedland (1973) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkçeye uyarlaması ve geçerlik, güvenirlik çalışması Soyer (2004) tarafından 400 üniversite öğrencisiyle yapılmıştır. Ölçeğin Türk kültüründe toplumsal ilgiyi tam olarak ölçmediği düşünüldüğü için, orijinali 32 maddeden oluşan ölçek uzman görüşleriyle 52 maddeye çıkartılmıştır. Ölçeğin güvenirliğini saptamak için yapılan analizlerde Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı .88 ve test tekrar test güvenirlik katsayısı .82 olarak bulunmuştur. Bireyler ölçeği cevaplarırken “tümüyle uygun”, “genellikle uygun”, “kısmen uygun” ve “hiç uygun değil” seçeneklerinden kendilerine en uygun olan ifadeyi işaretlemektedir. Toplumsal İlgil Ölçeği’nden 0-208 puan arasında, tek bir toplam puan elde edilmektedir. Ölçekten alınan yüksek puan, toplumsal ilgi düzeyinin yüksekliğini; düşük puan ise, toplumsal ilgi düzeyinin düşüklüğünü göstermektedir. Bu çalışmada iç tutarlılık katsayısı .91 olarak bulunmuştur, bu da ölçeğin yüksek düzeyde güvenilir olduğunu göstermektedir (Pallant, 2010).

Yetersizlik Duygusu Ölçeği (YDÖ):

Üniversite öğrencilerinin yetersizlik duygularını ölçmek amacıyla Akdoğan ve Ceyhan (2014) tarafından geliştirilen Yetersizlik Duygusu Ölçeği (YDÖ) 20 maddelik bir ölçektir. Ölçeğinin güvenirliğini saptamak için yapılan analizlerde, Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı .86 ve test tekrar test güvenirlik katsayısı .88 olarak bulunmuştur. Test yarılama yöntemiyle yapılan analizde ise her iki yarısında iç tutarlılık katsayısı .76 olarak bulunmuştur. Yapılan faktör analizi sonucunda 20 maddeden oluşan üç boyutlu bir yapı ortaya çıkmıştır. Bu yapılar “Cesaretin Kırılması”, “Kendi Değerini Yadsıma” ve “Yararsız Üstünlük Çabası”dır. Bireyler ölçekte yer alan her madde için “her zaman (5)”, “sık sık (4)”, “ara sıra (3)”, “nadiren (2)” ve “hiçbir zaman (1)” seçeneklerinden kendilerine en uygun olan ifadeyi işaretlemektedir. Yetersizlik Duygusu Ölçeği’nden alınan toplam puanlar 20-100 arasındadır. Bu çalışmanın amacına uygun olarak sadece toplam puan kullanılmıştır. Ölçekten alınan yüksek puan, bireyin daha fazla yetersizlik duygusuna sahip olduğunu göstermektedir. Bu çalışmada .83 olarak bulunan YDÖ’nün iç tutarlılık katsayısı ölçeğin güvenilir bir ölçek olduğunu göstermektedir (Pallant, 2010).

Yaşam Doyumu Ölçeği:

Ölçeğin orijinali Diener, Emmons, Larsen ve Griffin (1985) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin orijinali bir faktör, beş maddeden oluşan ve 7'li Likert tipi bir ölçektir. Ölçek önce Köker (1991) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Fakat Dağlı ve Baysal (2016) daha sonra yaptıkları çalışmada ölçeği 5'li Likert tipinde uyarlamışlardır. Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlık kat sayısı .88 ve test tekrar test güvenilirlik katsayısı ise .97 olarak saptanmıştır. Yapılan faktör analizi sonuçları, Yaşam Doyumu Ölçeği'nin tek faktörlü bir yapı gösterdiğini ve 5 maddeden oluştuğunu göstermiştir. Bireyler ölçekte yer alan her madde için "tamamen katılıyorum", "büyük oranda katılıyorum", "orta düzeyde katılıyorum", "çok az katılıyorum" ve "hiç katılmıyorum" seçeneklerinden kendilerine en uygun olan ifadeyi işaretlemektedir. Bu çalışmada iç tutarlılık katsayısı .80 olarak bulunmuştur, bu da ölçeğin güvenilir olduğunu ortaya koymaktadır (Pallant, 2010).

İşlem

Veri toplama sürecinden önce araştırma için etik kurul izni alınmıştır. Araştırmada kullanılan ölçme araçları online bir platforma aktarılmış ve online link katılımcılarla paylaşılmıştır. Araştırmanın başında, katılımcılara araştırmanın önemi ve soruları nasıl cevaplayacaklarıyla ilgili gerekli açıklamalar paylaşılmıştır ve araştırmaya katılmaya gönüllü olup olmadıklarına dair bir soru sorulmuştur. Veri toplama sürecinde katılımcı adı, soyadı veya öğrenci numarası gibi kişisel bilgiyi ortaya çıkaracak herhangi bir soru sorulmamıştır. Verilerin analizinde SPSS 22.0 paket programı kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularını yorumlamada .05 anlamlılık düzeyi temel alınmıştır.

Verilerin analizi iki aşamada gerçekleştirilmiştir. İlk aşamada veri setinin uygulanacak olan istatistiksel yöntemlere uygunluğu test edilmiştir. İkinci aşamada ise bağımsız değişkenlerin (yetersizlik duygusu ve sosyal ilgi) bağımlı değişkeni (yaşam doyumu) yordamasını test etmek amacıyla hiyerarşik regresyon analizi yapılmıştır. Ayrıca sosyal ilginin yetersizlik duygusu ve yaşam doyumu arasındaki aracı rolü, Preacher ve Hayes (2004, 2008) tarafından geliştirilen SPSS-macro programı ile yeniden örnekleme yöntemi (bootstrapping) kullanılarak 10.000 tekrarlı denemeye (iteration) test edilmiştir.

Analizlere geçilmeden önce, uç değerler, normallik, değişkenler arasında çoklu bağlantı (multicollinearity), varyans genişlik faktörü (VIF) ve tolerans değerleri incelenmiştir. Mahalonobis uzaklık değerleri incelenmiştir ve herhangi bir uç değere rastlanmamıştır. Normallik açısından, çarpıklık (skewness) değerlerinin -.03 ile -.44 arasında, basıklık (kurtosis) değerlerinin ise -.01 ile .14 arasında değiştiği gözlenmiştir. Bu sonuçlar da veri setinin normal dağıldığını desteklemektedir (Pallant, 2010; Tabachnick ve Fidell, 2013). Verilerin VIF değerlerinin 10'dan küçük olduğu ve tolerans seviyelerinin de .10'dan büyük olduğu saptanmıştır. Ayrıca bağımsız değişkenler arasındaki ilişkinin

-.19 olduğu bulunmuştur. Bu sonuçlara göre bağımsız değişkenler arasında çoklu bağlantı probleminin olmadığı tespit edilmiştir. Sonuç olarak veri setinin gerekli varsayımları karşıladığı görülmüştür.

Bulgular

Değişkenler arasındaki ilişki Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı ile incelenmiştir (Tablo 1). Korelasyon sonuçlarına göre yaşam doyumu, yetersizlik duygusu ile negatif yönlü anlamlı bir ilişkiye ($r = -.39, p < .01$) sosyal ilgi ile ise pozitif yönlü anlamlı bir ilişkiye ($r = .22, p < .01$) sahiptir. Yetersizlik duygusu ile sosyal ilgi arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki ($r = -.19, p < .01$) bulunmuştur.

Tablo 1. Yaşam Doyumu, Yetersizlik Duygusu ve Sosyal İlgi Arasındaki İlişkiler

| <i>Değişkenler</i> | 1 | 2 | 3 |
|-------------------------|--------|--------|---|
| Yaşam Doyumu (1) | 1 | | |
| Yetersizlik Duygusu (2) | -.39** | 1 | |
| Sosyal İlgi (3) | .22** | -.19** | 1 |

** $p < .01$

Yetersizlik duygusunun ve sosyal ilginin yaşam doyumunu yordayıp yordamadığını anlamak için hiyerarşik regresyon analizi yapılmıştır. Hiyerarşik regresyon sonuçları Tablo 2’de verilmiştir. Analizin ilk adımında, yetersizlik duygusu modele girilmiştir. Yetersizlik duygusu yaşam doyumunu negatif yönde anlamlı bir şekilde yordamıştır ve toplam varyansın %16’sını açıklamıştır. İkinci adımda, sosyal ilgi modele eklenmiştir. Sosyal ilgi yaşam doyumunu pozitif yönde anlamlı bir şekilde yordamıştır ve açıklanan toplam varyansa %2’lik bir katkı yapmıştır. İkinci adımda yetersizlik duygusu ve sosyal ilgi beraber toplam varyansın %18’ini açıklamıştır. Fakat ikinci adımda sosyal ilgi modele eklenince, yetersizlik duygusunun yaşam doyumu üzerindeki etkisi ikinci adımda $\beta = -.39$ ’dan $\beta = -.37$ ’ye düşmüştür. Bu sonuçlar sosyal ilginin yetersizlik duygusu ile yaşam doyumu arasında aracı rol etkisine sahip olabileceğini göstermektedir fakat bu etkinin anlamlılık düzeyini belirlemek için daha ileri bir analiz gerekmektedir.

Tablo 2. Yaşam Doyumunun Yordanmasına İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları

| <i>Değişkenler</i> | R^2 | ΔR^2 | <i>B</i> | <i>Standart Hata</i> | β | <i>t</i> | <i>p</i> | <i>F</i> |
|---------------------|-------|--------------|----------|----------------------|---------|----------|----------|----------|
| Adım 1 | .16 | | | | | | | 63.36*** |
| Yetersizlik Duygusu | | | -.13 | .02 | -.39 | -7.96 | .000 | |
| Adım 2 | .18 | .02** | | | | | | 36.86*** |
| Yetersizlik Duygusu | | | -.12 | .07 | -.37 | -7.34 | .000 | |
| Sosyal İlgi | | | .03 | .01 | .15 | 2.99 | .003 | |

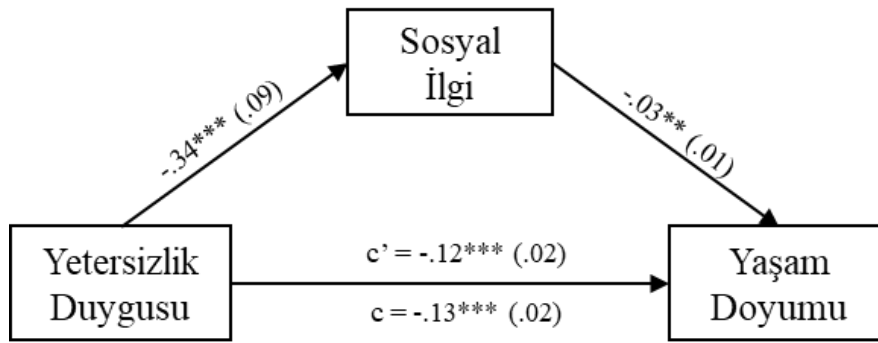
** $p < .01$, *** $p < .001$

Sosyal İlginin Aracı Etkisine Ait Bulgular

Baron ve Kenny’e (1986) göre aracı etki analizi için üç şartın sağlanması gerekir. Birinci şarta göre bağımsız değişken (yetersizlik duygusu) aracı değişkeni (sosyal ilgi) yordaması gerekir. İkinci şart ise bağımsız değişkenin bağımlı değişkeni (yaşam doyumu) yordamasıdır. Üçüncü şart ise bağımlı değişkenin bağımsız değişken ve aracı değişken ile beraber yordandığında, aracı değişken

bağımlı değişkeni yordamalı ve bağımsız değişkenin etkisi ortadan kalkmalı (tam aracı) veya azalmalıdır (kısmi aracı). Hiyerarşik regresyon sonuçlarına göre, ikinci ve üçüncü şartlar halihazırda karşılanmıştır. İlk şart ile ilgili, bir doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Bu sonuçlara göre, yetersizlik duygusu sosyal ilgiyi anlamlı ve negatif yönde yordamıştır ($F(1,348) = 12.75, p < .001; \beta = -.19, p < .001$). Sonuç olarak, sosyal ilgi yetersizlik ve yaşam doyumu arasında aracı bir rol oynamıştır.

Şekil 1 yeniden örnekleme yöntemi sonucunda elde edilen katsayı değerlerini göstermektedir. Şekilde yetersizlik duygusundan sosyal ilgiye, sosyal ilgiden yaşam doyumuna ve yetersizlik duygusundan yaşam doyumuna olan doğrudan ve toplam etkiler gösterilmiştir. Yaşam doyumu yordanırken, %95 güven aralığının sıfır değerini içermediği görülmüştür [-.02 ve -.01 aralığı]. Bu sonuç sosyal ilginin anlamlı bir aracı etkisinin olduğunu göstermektedir. Ayrıca yetersizlik duygusunun yaşam doyumu üzerine olan doğrudan etkisi de anlamlı olduğu için, sosyal ilgi yetersizlik duygusu ile yaşam doyumu arasında kısmi aracı rol oynamıştır.



Şekil 1. Sosyal İlginin Yetersizlik ve Yaşam Doyumu Arasındaki İlişkide Aracı Rolü

Bütün etki değerleri standartlaştırılmamış değerlerdir ve standart hatalar parantez içinde gösterilmiştir. c' değeri yetersizlik duygusundan yaşam doyumuna olan doğrudan etkiyi göstermekte; c değeri yetersizlik duygusundan yaşam doyumuna olan toplam etkiyi göstermektedir.

Tartışma

Üniversite dönemi bireylerin yaşamında önemli bir geçiş dönemi görevi görmektedir. Bu sürecin en sağlıklı şekilde geçirilmesi bireylerin iyi oluşuna, ruh sağlığına, akademik başarısına ve gelecek dönemlerin daha sağlıklı geçirilmesine olumlu katkılar sağlayacaktır. Yaşama yönelik algı ve değerlendirmeleri içeren yaşam doyumu kavramı bireyin yaşamının her döneminde ruh sağlığı açısından önem taşımaktadır. Dolayısıyla üniversite öğrencilerin yaşam doyumunu etkileyecek faktörlerin araştırılması onların içinde buldukları dönemi ve gelecek dönemleri etkilemesi açısından önemlidir.

Yapılan analiz sonuçlarına göre yetersizlik duygusunun yaşam doyumunu negatif yönde anlamlı bir şekilde yordadığı bulunmuştur. Adler'in (2004) kuramına göre doğuştan yetersizlik

duygusuna sahip olan birey, bu duygusunu ödünlemeye çalışmaktadır. Eğer kişi yetersizlik duygusu ile baş edemezse bu durum kişinin ruh sağlığı ve yaşam kalitesi açısından risk oluşturmaktadır (Ansbacher ve Ansbacher, 1956). Kısacası elde edilen sonuçlar, kavramların kuramsal temeli ile de açıklanabilmektedir. Ayrıca çalışmanın bu bulgusu, yetersizlik duygusunun yaşam kalitesi ile negatif yönde ilişkili olduğu araştırma sonuçları ile de tutarlılık göstermektedir (örn., Bozkurt, 2019). Sonuç olarak, bu bulgu bireylerin yetersizlik duygusu arttıkça yaşam doyumlarının azaldığını göstermektedir.

Bu çalışmada, sosyal ilginin yaşam doyumunu pozitif yönde anlamlı bir şekilde yordadığı bulunmuştur. Bu sonuç da Adler'in kuramsal yaklaşımını desteklemektedir çünkü Adler'e göre sosyal ilgi ruh sağlığının ve yaşam kalitesinin önemli göstergelerinden birisidir (Ansbacher ve Ansbacher, 1956). Alanyazında bu bulguyla tutarlılık gösteren doğrudan bir çalışmaya rastlanmamış olmamasına rağmen, çalışmanın bu bulgusu sosyal ilginin sabırsızlık-saldırganlık ve yıkıcı davranışlar sergileme (Edwards ve Ken, 1995), narsizm ve güç ihtiyacı (Joubert, 1998) ve depresyon (Saunders ve Roy, 1999) gibi istenmeyen değişkenler ile negatif yönde ilişkili olduğu araştırma sonuçlarıyla da tutarlılık göstermektedir. Bireylerin düşük sosyal ilgiye sahip olmaları, onların olumsuz duygu ve düşünceler taşımalarına dolayısıyla da yaşamlarını olumsuz olarak değerlendirmelerine sebep olabilir. Diğer yandan içinde bulunduğu toplumla karşılıklı bir alışveriş halinde olan bireylerin yaşamları hakkında daha olumlu bir değerlendirmeye sahip olabileceği varsayılabilir.

Bu çalışmada elde edilen bir diğer bulguya göre, sosyal ilginin yetersizlik ve yaşam doyumunu arasındaki ilişkide anlamlı bir kısmi aracı rolünün olmasıdır. Buna göre, yetersizlik duygusunun artması sosyal ilginin düşmesine ve bu durum da yaşam doyumunun azalmasına sebep olmaktadır. Bu sonuç ayrıca sosyal ilginin yaşam doyumunun yordanmasındaki merkezi rolünü de vurgulamaktadır. Dolayısıyla üniversite öğrencilerinin yaşam doyumunun yükseltilmesinde sosyal ilgiyi arttırmaya yönelik çalışma ve uygulamaların önemli bir fonksiyona sahip oldukları söylenebilir. Buna rağmen sosyal ilginin kısmi aracı rol oynadığı vurgulanmalıdır. Diğer bir ifadeyle, sosyal ilgi model eklendiğinde, yetersizlik duygusunun yaşam doyumunu üzerindeki etkisi hala anlamlıdır. Sonuç olarak yetersizlik duygusunun yaşam doyumunu üzerindeki doğrudan yordayıcı etkisi, yaşam doyumunu arttırmaya yönelik çalışmalarda hala önem arz etmektedir.

Yetersizlik duygusunu yoğun olarak yaşayan ve yaşama olasılığı yüksek olan üniversite öğrencilerinin belirlenmesi öncelikli olarak kimlere psikolojik yardım sunulması gerektiğinin belirlenmesine yardımcı olabilir. Spesifik olarak yetersizlik duygusunun azaltılmasına yönelik bireysel (bireysel danışma gibi), grup (grupla danışma veya psikoeğitim programları gibi) çalışmaları veya sosyal faaliyetler üniversiteler tarafından organize edilebilir. Bu çalışmada yüksek yaşam doyumunun yordanmasında rol oynayan bir diğer değişken de sosyal ilgidir.

Adler'e göre sosyal ilgi doğuştan bireyde var olan bir eğilim olmasının yanında geliştirilme potansiyeli de olan bir kavramdır. Bu açıdan bakıldığında eğitim kurumlarında sosyal ilgi odaklı akademik ve sosyal programların tasarlanması, planlı bir çerçevede uygulanması bireylerin yaşam doyumları üzerinde etkili olabileceği düşünülmektedir. Özellikle üniversitelerin Sağlık, Kültür ve Spor Dairesi Başkanlıklarınca (SKS) sosyal ilgiyi artırmaya yönelik aktivite, organizasyon ve sosyodrama etkinliklerine yer verilebilir. Yine benzer şekilde öğrencilerin daha fazla sosyal faaliyetlere katılacağı, öğrenci merkezli kulüp ve öğrenci topluluk faaliyetlerinin desteklenmesi onların kendi yaşamlarına yönelik daha olumlu bir algıya sahip olmalarını destekleyecektir. Bireyin sosyal ilgisinin yüksek olmasının bireye olduğu kadar, bireyin toplumla bütünleşmiş ve etkileşim halinde üretkenlik sunmasıyla da topluma katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Dolayısıyla üniversite öğrencilerinin topluma katkı verebilecekleri faaliyetler içinde olmaları, sosyal ilgilerinin artmasına katkı sağlayarak yaşam doyumlarının artmasını destekleyebilir. Bu amaçla toplumdan ayrılmış bireylerin topluma geri kazandırılması veya sosyal sorumluluk kapsamında sosyal ilgi odaklı yapılacak sosyal faaliyetlere öğrencilerin katılımlarının sağlanması da faydalı olabilir.

Bu çalışma sonucunda önemli bulgulara ulaşılmış olmasına rağmen, bazı sınırlılıklar bulunmaktadır. Öncelikle bu çalışma değişkenler arası ilişkilerin incelendiği, korelasyonel bir araştırmadır. Dolayısıyla bu araştırmanın sonuçları için bir neden-sonuç ilişkisinden bahsetmek doğru olmayacaktır. Bu çalışmada kuramsal varsayımlara dayanarak etkisi olabileceği düşünülen ilişkiler incelenmiştir. Neden-sonuç ilişkilerinin daha iyi anlaşılması için, boylamsal veya deneysel çalışmalar yapılabilir. Ayrıca çalışmada genel bir yetersizlik duygusu ele alınmış olup belli bir alana ait yetersizlik duygusundan bahsedilmemektedir. Sonraki araştırmalarda yetersizlik duygusunun hangi alanda daha baskın olduğu incelenebilir. Araştırmada büyük oranda kadın katılımcıların yer aldığı ve kadın-erkek dengesinin tam olarak sağlanamadığı görülmektedir. Bu dengenin sağlanarak kapsamın genişletilmesi önerilebilir. Ek olarak, verilerin online bir sistem üzerinden toplanması ise herkese ulaşılamamasına neden olmaktadır. Son olarak, bu çalışma üniversite öğrencileri ile sınırlıdır. Bu durum araştırmanın daha sonra farklı bölge ve üniversitelerde, farklı yaş gruplarında da yapılabileceği önerisini ortaya çıkarmaktadır.

Kaynaklar

- Adler, A. (2004). *Yaşamın anlam ve amacı*. F. T. Verlag (Ed.). (K. Şipal, Çev.). Ankara: Say Yayınları. (Orijinal çalışma basım tarihi 1985).
- Adler, A. (2008). *Nevroz sorunları*. H. L. Ansbacher (Ed.). (A. Kılıçlıoğlu, Çev.). Ankara: Say Yayınları. (Orijinal çalışma basım tarihi 1964.)
- Adler, A. (2009a). *Bireysel psikoloji*. (A. Kılıçlıoğlu, Çev.). Ankara: Say Yayınları. (Orijinal çalışma basım tarihi 1918).

- Adler, A. (2009b). *İnsanı tanıma sanatı*. (K. Şipal, Çev.). Ankara: Say Yayınları. (Orijinal çalışma basım tarihi 1927).
- Akdoğan, R. (2012). *Adleryen yaklaşıma dayalı grupla psikolojik danışmanın üniversite öğrencilerinin yetersizlik duygusu ve psikolojik belirti düzeylerine etkisi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Akdoğan, R., & Ceyhan, E. (2014). Üniversite öğrencileri için yetersizlik duygusu ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik analizleri. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 5(42), 280-293.
- Akdoğan, R., Aydın, M., & Eken, H. (2018). Understanding the contribution of abnormal inferiority feelings on insecure attachment through gender and culture: A study of university students seeking psychological support. *The Journal of Individual Psychology*, 74(1), 96-116.
- Ansbacher, H. L., & Ansbacher, R. R. (1956). *The individual psychology of Alfred Adler: A systematic presentation in selections from his writings*. New York: Basic Books.
- Barlow, P. J., Tobin, D. J., & Schmidt, M. M. (2009). Social interest and positive psychology: Positively aligned. *Journal of Individual Psychology*, 65(3), 191-202.
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1173-1182.
- Bozkurt, R. M. (2019). *Üniversite öğrencilerinin yaşam kalitesi ile yakın ilişkilerdeki eğilimleri ve yetersizlik duygusu arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Burger, J. M. (2006). *Kişilik*. (İ. Erguvan-Sarioğlu, Çev.). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Çeçen, A. R. (2008). Üniversite öğrencilerinde yaşam doyumunu yordamada bireysel bütünlük (tutarlılık) duygusu, aile bütünlük duygusu ve benlik saygısı. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 4(1), 19-30.
- Çimşir, E., & Akdoğan, R. (2019). Yalnızlık ve yetersizlik duygusu arasındaki ilişkide kendini saklamanın aracı rolü. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 9(1), 111-128.
- Dağlı, A., & Baysal, N. (2016). Yaşam doyumunu ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Electronic Journal of Social Sciences*, 15(59), 1250-1262.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542-575.
- Diener, E. (2000). Subjective wellbeing: The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychological Association*, 55, 34-43.

- Diener, E., & Diener, M. (2009). Cross-cultural correlates of life satisfaction and self-esteem. *In Culture*, 68(4), 653-663.
- Diener, E. D., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 71-75.
- Edwards, D., & Kern, R. (1995). The implications of teachers' social interest on classroom behavior. *Individual Psychology: Journal of Adlerian Theory, Research & Practice*, 51(1), 67-73.
- Ekşi, H., Sevim, E., & Kurt, B. (2016). Psikolojik doğum sırası ile yetersizlik duygusunun yetişkin bağlanma stillerini yordama düzeyinin incelenmesi. *Elementary Education Online*, 15(3), 1054-1065.
- Eryılmaz, A. (2011). Ergen öznel iyi oluşu ile olumlu gelecek beklentisi arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Düşünen Adam: Journal of Psychiatry & Neurological Sciences*, 24(3), 209-215.
- Gençtan, E. (2006). *Psikanaliz ve sonrası*. İstanbul: Metis Yayınları.
- Goodwin, R., Cook, O., & Yung, Y. (2001). Loneliness and life satisfaction among three cultural groups. *Personal Relationships*, 8(2), 225-230.
- Greever, K. B., Tseng, M. S., & Friedland, B. U. (1973). Development of the Social Interest Index. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 41(3), 454-458.
- Guess, P. E., & McCane-Bowling, S. J. (2016). Teacher support and life satisfaction: An investigation with urban, middle school students. *Education and Urban Society*, 48(1), 30-47.
- Güler, M., & Dönmez, A. (2011). İyi olma hali bağlamında uyum düzeyi kuramı ve hedonik döngü. *Türk Psikoloji Yazıları*, 14(27), 38-47.
- Güngör, A., & Avcı, M. (2017). Examining the relationship between hope and life satisfaction among middle school students. *Journal of Pedagogical Research*, 1(1), 54-63.
- Hjelle, L. A. (1975). Relationship of social interest to internal-external control and self-actualization in young women. *Journal of Individual Psychology*, 31(2), 171-174.
- Holinka, C. (2015). Stress, emotional intelligence, and life satisfaction in college students. *College Student Journal*, 49(2), 300-311.
- Jenkins, S. R., Belanger, A., Connally, M. L., Boals, A., & Durón, K. M. (2013). First-generation undergraduate students' social support, depression, and life satisfaction. *Journal of College Counseling*, 16(2), 129-142.
- Johnson, P., Smith, A. J., & Nelson, M. D. (2003). Predictors of social interest in young adults. *Journal of Individual Psychology*, 59(3), 281-291.
- Joubert, C. E. (1998). Narcissism, need for power, and social interest. *Psychological Reports*, 82(2), 701-702.

- Kalaivani, G. (2017). A study on inferiority complex of high school students in relation to their academic achievement in Vellore district. *International Educational Scientific Research Journal*, 3, 93-96.
- Kalkan, M. (2010). Ergen romantik ilişkilerinde duygusal istismar, fiziksel istismar ve soruna yönelmeye Adlerian bir bakış: Sosyal ilgi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 11(3), 242-247.
- Kaya, C., Tansey, T. N., Melekoğlu, M., & Çakiroğlu, O. (2015). Stress and life satisfaction of Turkish college students. *College Student Journal*, 49(2), 257-261.
- Kayacı, Ü., & Özbay, Y. (2016). Üniversite öğrencilerinin travmatik yaşantı, psikolojik doğum sıraları ve sosyal ilgilerinin psikolojik dayanıklılıklarını yordaması. *The Journal of Happiness & Well-Being*, 4(1), 128-142.
- Kermen, U., Tosun, N. İ., & Doğan, U. (2016). Yaşam doyumu ve psikolojik iyi oluşun yordayıcısı olarak sosyal kaygı. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 20-29.
- Kızıлтаş, A. (2016). Üniversite öğrencilerinin saldırganlık düzeylerinin yetersizlik duyguları açısından incelenmesi. *Tıbbi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8, 25-35.
- Köker, S. (1991). *Normal ve sorunlu ergenlerin yaşam doyumu düzeylerinin karşılaştırılması*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Limonero, J. T., Tomás-Sábado, J., Fernández-Castro, J., Gómez-Romero, M. J., & Ardilla-Herrero, A. (2012). Resilient coping strategies and emotion regulation: predictors of life satisfaction. *Psicol Conduct*, 20(1), 183-196.
- Meadows, S. O., Brown, J. S., & Elder, G. H. (2006). Depressive symptoms, stress, and support: Gendered trajectories from adolescence to young adulthood. *Journal of Youth and Adolescence*, 35(1), 89-99.
- Moksnes, U. K., Løhre, A., Lillefjell, M., Byrne, D. G., & Haugan, G. (2016). The association between school stress, life satisfaction and depressive symptoms in adolescents: Life satisfaction as a potential mediator. *Social Indicators Research*, 125(1), 339-357.
- Moritz, S., Werner, R., & Collani G. V. (2006). The inferiority complex in paranoia readdressed: A study with the implicit association test. *Cognitive Neuropsychiatry*, 11(4), 402-415.
- Özdemir, M., & Dilekmen, M. (2016). Eğitim fakültesi öğrencilerinin duygusal zekâ ve yaşam doyumlarının incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 6(1), 98-113.
- Özgür, G., Gümüş, A. B., & Durdu, B. (2010). Evde ve yurttan kalan üniversite öğrencilerinde yaşam doyumu. *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi*, 1(1), 25-32.
- Özkaya, G. (2017). *Üniversite öğrencilerinin yalnızlık düzeyleri ile umutsuzluk ve yaşam doyumu arasındaki ilişki*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

- Pallant, J. (2010). *SPSS survival manual* (4th ed.). New York, NY: McGraw Hill.
- Preacher, K. J., & Hayes, A. F. (2004). SPSS and SAS procedures for estimating indirect effects in simple mediation models. *Behavior Research Methods, Instruments, & Computers*, 36(4), 717-731.
- Preacher, K. J., & Hayes, A. F. (2008). Asymptotic and resampling strategies for assessing and comparing indirect effects in multiple mediator models. *Behavior Research Methods*, 40(3), 879-891.
- Rickwood, D., Deane, F. P., Wilson, C. J., & Ciarrochi, J. (2005). Young people's help-seeking for mental health problems. *Australian E-journal for the Advancement of Mental Health*, 4(3), 218-251.
- Sapmaz, F., & Doğan, T. (2012). Mutluluk ve yaşam doyumunun yordayıcısı olarak iyimserlik. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(3), 63-69.
- Saunders, S. A., & Roy, C. (1999). The relationship between depression, satisfaction with life, and social interest. *South Pacific Journal of Psychology*, 11(1), 9-15.
- Soyer, M. (2001). *Üniversite öğrencilerinin toplumsal ilgi düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Soyer, M. (2004). Toplumsal ilgi ölçeğinin uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(21), 29-34.
- Strano, D. A., & Petrocelli, J. V. (2005). A preliminary examination of the role of inferiority feelings in the academic achievement of college students. *The Journal of Individual Psychology*, 61(1), 80-89.
- Suldo, S. M., & Huebner, E. S. (2006). Is extremely high life satisfaction during adolescence advantageous? *Social Indicators Research*, 78(2), 179-203.
- Suldo, S. M., Thalji-Raitano, A., Hasemeyer, M., Gelley, C. D., & Hoy, B. (2013). Understanding middle school students life satisfaction: Does school climate matter? *Applied Research in Quality of Life*, 8(2), 169-182.
- Tabachnick, B., & Fidell, L. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Boston, MA: Pearson.
- Tel, F. D., & Sarı, T. (2016). Üniversite öğrencilerinde öz duyarlılık ve yaşam doyumunu. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 292-304.
- World Health Organization. (1998). *Programme on mental health: WHOQOL user manual* (No. WHO/HIS/HSI Rev. 2012.03). World Health Organization.
- Yıkılmaz, M., & Demir-Güdü, M. (2015). Üniversite öğrencilerinde yaşamda anlam, bilinçli farkındalık, algılanan sosyoekonomik düzey ve yaşam doyumunu arasındaki ilişkiler. *Ege Eğitim Dergisi*, 16(2), 297-315.

Yiğit, R. (2012). Çevik kuvvet görevlilerinin benlik saygıları ile yaşam doyumu ve stresle başa çıkma tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 61-75.

Extended Summary

Life satisfaction, one of the indicators of an individual's health, refers to one's expectations for life and the level of satisfaction with these expectations. Previous studies revealed the importance of higher levels of life satisfaction in terms of individuals' mental health, adaptation, and academic success. Life satisfaction in university students is also important not only for their current developmental period but rather it is also crucial in terms of its effects on future periods. Examining the variables affecting the life satisfaction of university students will contribute to preventive or remedial guidance and counseling services (Yiğit, 2012). In this study, two concepts are considered as potential predictors of life satisfaction: the feeling of inferiority and social interest.

One of the important concepts of Individual Psychology is the feeling of inferiority. Experiencing excessive inferiority can sometimes cause an adverse effect, leading people to develop an inferiority complex and feel helpless instead of striving for superiority (Burger, 2006). Thus, a feeling of inferiority can lead to psychological issues (Akdoğan, 2012). However, there is a lack of study on the feeling of inferiority in Turkish undergraduate students. Therefore, investigating the relationship between the feeling of inferiority and life satisfaction will contribute to both practice and literature in terms of preventive measures of mental health.

Another variable considered in this study was social interest. The feeling of inferiority and the desire to overcome this feeling with others underlies social interest. According to Adler, people born as an inadequate creature develops with the interests and values of others (Ansbacher & Ansbacher, 1956). The concept of social interest is considered as a two-way process for people, which includes both taking from society and giving it to society (Adler, 2004; Soyer, 2001). In this respect, we hypothesized that social interest is positively associated with life satisfaction.

In conclusion, this study examined the predictive effects of feeling of inferiority and social interest on life satisfaction of university students. In addition, this study investigated the mediating role of social interest on the association between the feeling of inferiority and life satisfaction.

The research group consisted of university students between the ages of 17-46 ($\bar{x} = 21.9$; $S = 3.4$). A total of 371 volunteer students, 85 males (22.9%) and 286 females (77.1%), participated in the study. Regarding grade level, 12.7% of the participants were in the first grade, 12.9% in the second grade, 21.6% in the third grade, and 52.8% in the fourth grade.

Demographic Questionnaire Form: This form was developed by the researchers to collect data about participants' gender, age, grade level, and socio-economic status.

Social Interest Index (SII): The SII was originally developed by Greever, Tseng, and Friedland (1973), and adapted into Turkish by Soyer (2004). Turkish form of the SII consists of 52 items on a 4-point Likert scale. The total score range between 0-208 points; higher scores indicate higher levels of social interest. In this study, the internal consistency coefficient was found to be .91, which indicates that the scale is highly reliable (Pallant, 2010).

Inferiority Feeling Scale (IFS): The IFS was developed by Akdoğan and Ceyhan (2014) and includes 20 items on a 5-point Likert scale. As consistent with the purpose of this study, only total scores of the IFS were used. Higher scores indicate higher levels of inferiority. The internal consistency coefficient of the GDS was found to be .83 in this study, indicating a good reliability (Pallant, 2010).

Satisfaction with Life Scale (SWLW): This instrument was developed by Diener, Emmons, Larsen, and Griffin (1985) and adapted into Turkish by Köker (1991), and revised by Dağlı and Baysal (2016). The SWLW has five items on a 5-point Likert scale. The SWLW produces one total score; higher scores indicate higher levels of life satisfaction. In this study, the internal consistency coefficient was found to be .80, which reveals that the scale is reliable (Pallant, 2010).

Ethical permission was obtained first before the data collection process. SPSS 22.0 package program was used to analyze the data, and a .05 significance level was taken as a basis. The analysis procedure was carried out in two steps. First, the suitability of the data set for the statistical methods was tested. The results revealed that the data set met the assumptions. Second, hierarchical regression analysis to test the hypotheses and bootstrapping procedures were employed with a 10,000 random resampling to test the mediating effect.

The first step of hierarchical regression analysis showed that the feeling of inferiority significantly and negatively predicted life satisfaction and explained 16% of the variance. In the second, social interest significantly and positively predicted life satisfaction and explained an additional 2% of the variance. Bootstrapping resampling analysis showed that when predicting life satisfaction, 95% a bias-corrected confidence interval did not include zero [-.02 and -.01]. Therefore, social interest was a significant mediator. However, it should be noted that the direct effect of the feeling of inferiority was still significant, so the mediating effect of social interest was partial.

This study examined the predictive effects of feeling of inferiority and social interest on life satisfaction and the mediator role of social interest. The results showed that the feeling of inferiority negatively predicted life satisfaction. If a person cannot cope with the feeling of inferiority, it can cause a risk for mental health and quality of life (Adler, 2004; Ansbacher & Ansbacher, 1956). In this respect, this finding is consistent with a theoretical basis. Another finding of this study was that social interest significantly and positively predicted life satisfaction. This finding was also theoretically expected because social interest is one of the important indicators of mental health and quality of life

(Ansbacher & Ansbacher, 1956). Thus, as scores of social interests increased, levels of life satisfaction were escalated. The results also showed that social interest partially mediated the association between the feeling of inferiority and life satisfaction. In other words, higher levels of feeling of inferiority predicted lower levels of social interests, which in turn related to lower levels of life satisfaction. This result emphasizes the central role of social interest in predicting life satisfaction. However, the direct effects of the feeling of inferiority were still significant.

Regarding the implications of this study, the findings of this study suggest that students with higher levels of inferiority can be prior to receiving counseling services. Individual and group work and social activities can be delivered to students who experience the feeling of inferiority. In addition, designing social interest-oriented academic and social programs in educational institutions and implementing them in a planned framework may have an impact on life satisfaction of undergraduate students.

There are limitations of this study. First, the design of the study was correlational, so it is not fully possible to conclude a cause-and-effect relationship. Future longitudinal and experimental studies can be conducted. In addition, this study considered feeling of inferiority in a general manner, so future studies can focus on specific areas that students can feel inferiority. Another limitation was that majority of the participants were female, so future studies can be conducted with a sample including an equal gender rate. The findings of this study are limited to university students, so it should be cautious when generalizing the results to other populations.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu araştırmada, birinci yazar; araştırma dizaynı, alanyazın taraması ve giriş, veri toplama ve verilerinde düzenlenmesi, tartışma ve sonuç bölümlerine; ikinci yazar, araştırma dizaynı, verilerin analizi, yöntem, bulgular ve tartışma bölümlerine katkı sağlamıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Düzce Üniversitesi Rektörlüğü, Düzce Üniversite Eğitim Fakültesi ve Düzce Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalına katkılarından dolayı teşekkür ederiz.

Çatışma Beyanı

Araştırmacının araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma, Düzce Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulunun 13.03.2020 tarih ve 2020/49 sayılı onayı ile yürütülmüştür.

Türkiye'deki Suriyeli Çocukların Eğitim Öğretim Yaşantılarına İlişkin Tezlerin İncelenmesi*

Investigation of Thesis Regarding Syrian Children's Education Experiences in Turkey

Funda Eryılmaz Ballı, Melek Dönmez Yapucuoğlu

Yazar Bilgileri

Funda Eryılmaz Ballı
Arş. Gör., Süleyman Demirel Üniversitesi, Eğitim Bilimleri,
fundaballi@sdu.edu.tr

Melek Dönmez Yapucuoğlu
Arş. Gör., Süleyman Demirel Üniversitesi, Eğitim Bilimleri,
melekdonmez@sdu.edu.tr

ÖZ

Bu çalışmanın amacı Türkiye'de geçici koruma kapsamındaki Suriyeli çocukların eğitim öğretimini konu alan tezlerin incelenmesi yoluyla Suriyeli çocukların Türkiye'deki eğitim öğretim yaşantılarının olumlu-olumsuz yönlerini ve bunlara yönelik çözüm ve iyileştirme önerilerini belirlemektir. Bu amaçla sistematik analiz yoluyla gerçekleştirilen bu araştırmanın verileri doküman analizi yöntemi kullanılarak elde edilmiştir. Yayınlanma yılı, lisansüstü eğitim türü, alanı, yöntem ve deseni, kullanılan veri toplama aracı, katılımcısı değişkenlerine göre incelenen veriler betimsel analiz; sonuç ve öneri değişkenlerine göre incelenen veriler içerik analizi yoluyla analiz edilmiştir. Betimsel analiz sonuçlarına göre; konuya ilişkin tezlerin sayısının 2016 yılı itibarıyla artış gösterdiği, yazılan tezlerin büyük çoğunluğunun yüksek lisans türünde olduğu, yine çoğunlukla nitel çalışma yönteminin fenomenoloji (olgubilim) deseninde gerçekleştirildiği görülmüştür. Ayrıca incelenen tezlerde yarı yapılandırılmış görüşme formunun sıklıkla kullanıldığı, katılımcıların çoğunlukla öğrenci ve öğretmenlerden oluştuğu belirlenmiştir. İçerik analizi sonuçlarına göre sonuçlar kategorisinde olumsuz sonuçlar ve olumlu sonuçlar olmak üzere iki alt kategori elde edilmiştir. Yine içerik analizi sonuçlarına göre öneriler kategorisinde ise sığınmacıların statüsüne yönelik, eğitim politikalarına yönelik, uygulamaya yönelik ve araştırmacılara yönelik olmak üzere dört alt kategori elde edilmiştir.

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler
Göç ve Eğitim
Suriyeli Çocuklar
Suriyeli Çocukların Eğitimi
Geçici Koruma Kapsamındaki Suriyelilerin Eğitimi

Keywords
Migration and Education
Syrian Children
Education of Syrian Children
Education of Syrians Under
Temporary Protection

Makale Geçmişi
Geliş: 01.02.2021
Düzeltilme: 18.03.2021
Kabul: 08.04.2021

ABSTRACT

This study aims to identify positive and negative aspects of Syrian children's academic life in Turkey; and the solutions and improvements for them through examination of the thesis written within the scope of the temporary protection of Syrian children's education in Turkey. For this purpose, the data of this research, which was carried out through systematic analysis, was obtained using the document analysis method. Data analysis was carried out in two parts. According to the descriptive analysis results; it was observed that the number of theses on the subject has increased as of 2016, the majority of the written theses are of the master's thesis, and the qualitative study method is mostly carried out in the phenomenology design. In addition, it was determined that the semi-structured interview form was frequently used in the examined theses, and the participants were mostly students and teachers. According to the content analysis results, in the category of results, two sub-categories were obtained as negative and positive results. And also, according to the results of the content analysis, in the category of suggestions, four sub-categories were obtained: the status of the refugees, the education policy, the practice, and the researchers.

*Bu çalışmanın bir kısmı 10-13 Eylül 2020 tarihleri arasında online olarak düzenlenen VII. International Eurasian Educational Research Congress'te sözlü bildiri olarak sunulmuş ve özet bildiri olarak yayımlanmıştır.

Makale Türü

Derleme

Önerilen Atıf Eryılmaz-Ballı, F. & Dönmez-Yapucuoğlu, M. (2021). Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitim öğretim yaşantılarına ilişkin tezlerin incelenmesi. *TEBD*, 19(1), 505-524. <https://doi.org/10.37217/tebd.872056>

Giriş

Üzerine yazılmış binlerce makale ve yaşanmışlıklardan yapılan çıkarımlarla kaçınılmazlığı ve önemi açıkça ortaya konmuş olan değişim, hayatın vazgeçilmez bir parçasıdır. İnsan yaşamında her alanda her an birçok değişiklik olur. Bazen isteyerek bazen ise istemsizce kimi zaman zorunluluktan değişikliğe gidilir. Örneğin kullanım süresi dolduğu için diş fırçasını değiştirmek, farklılık istendiği için saç şeklini ya da rengini değiştirmek, artık küçük geldiği için evi değiştirmek, kaza nedeniyle ya da daha yeni bir model isteği ile araba değiştirmek, işi değiştirmek... Kimi zaman bir birey için küçük bir değişim dahi çok büyük anlamlara ve öneme sahiptir ve beraberinde olumlu şeyler de olumsuz şeyler de getirebilir. Peki, bir çocuk için zorunlu bir biçimde yaşadığı yeri dolaylı olarak tüm hayatını değiştirmek beraberinde neler getirir?

İnsanlık tarihinin vazgeçilmez bir parçası olan “göç” farklı dönemlerde farklı nedenlerle bireylerin yaşantılarında bazen sıradan bazen de radikal değişiklikler yaratan bir olgudur. 2010’da başlayan ve dalga dalga yayılan Arap Baharı etkisiyle Suriye’de yaşanan olaylar ve sonrasında gerçekleşen göç dalgası hem göç eden Suriyeli bireylerin hem de göç ettikleri bölgelerdeki bireylerin yaşantılarında çeşitli açılardan önemli etkiler yaratmıştır. Türkiye, Suriye’den en fazla göçün yaşandığı ülkelerden biridir. Krizin Suriye’deki başlangıç tarihi olan 2011’den bu yana Türkiye’de sığınmacı ve düzensiz göçmen sayısında çok hızlı bir ivmelenme görülmüştür (International Organization for Migration [IOM], 2019). Resmi veriler incelendiğinde, uyguladığı açık kapı politikasından ötürü, Türkiye’nin Suriyeli sığınmacı kabul etmede ilk sırada yer aldığı görülmektedir (Tanrıku, 2017).

Yaşanan bu yoğun göçün toplumsal, ekonomik, siyasal, sosyal ve kültürel sonuçları hem göç eden bireyleri hem de Türkiye’de yaşayan vatandaşları etkisi altına almış, sonuçlar ve dolaylı yansımaları ilk andan itibaren hayatın çeşitli alanlarında kendini göstermeye başlamıştır. Eğitim alanı da yaşanan bu süreçten nasibini almış, 2011’den günümüze ortaya çıkan farklı koşullarda dahi eğitim-öğretimin en verimli şekilde gerçekleştirilmesi adına çeşitli girişimler gerçekleştirilmiştir. Önceleri kamplarda geçici eğitim merkezleri yoluyla sığınmacı öğrencilerin eğitim ihtiyaçları karşılanmaya çalışılmış, ancak geçici olarak nitelendirilen sığınmacıların statüsünün bu kapsamdan çıkarılmasıyla gerek ulusal gerekse uluslararası hukuki metinlerde de vurgulandığı üzere (Duruel, 2016) Suriyeli çocukların eğitimlerine başlaması veya eğitimlerini sürdürmeleri zorunlu hâle gelmiştir.

2014 yılı itibariyle Türkiye’de sığınmacı öğrencilerin eğitim-öğretim yaşantılarına yönelik çeşitli düzenlemeler gerçekleştirilmiş ve sonrasında bu öğrenciler, kampların yanı sıra devlet okullarında da eğitim görmeye başlamıştır. Bu öğrencilerin Türkiye’ye adapte olabilmeleri adına özellikle Türkçe eğitimine ağırlık verilmiştir. Türkiye Cumhuriyeti İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü verilerine göre Türkiye’de bulunan geçici koruma altındaki 5-17 yaş aralığındaki eğitim çağ nüfusu yıldan yıla artış göstermektedir ve Kasım 2020 Raporuna göre 2020-2021 eğitim – öğretim

yılında eğitime erişimi sağlanan Suriyeli öğrenci sayısı 768.839'dir. Eğitim kademelerine göre okullaşma oranları da okul öncesi için %24,37, ilkokul için %79,53, ortaokul için %78,89 ve lise için %39,74'tür (MEB HBOGM, 2020).

İnsan hayatını şekillendiren bir etmen olarak eğitimin, hâlihazırda göç gibi çarpıcı bir gerçeği zorunlu olarak yaşamak durumunda kalmış bireylerin hayatlarının devamını daha olumlu ve istendik yönde kurmaları açısından daha da fazla önem arz ettiği göz önünde bulundurulduğunda Suriye'den Türkiye'ye göç etmiş çocukların Türkiye'deki eğitim yaşantılarının incelenmesi eğitim politikalarındaki düzenlemeler, eğitim-öğretim ortamlarına yönelik düzenlemeler, ders materyallerinin geliştirilmesi, öğretmenlerin eğitimi, paydaşlara yönelik psikolojik, sosyal destek ve etkinlik düzenlemeleri, hukuksal düzenlemeler ve bunların yanı sıra gerçekleştirilecek ileriki araştırmalar açısından önem arz etmektedir. Bu bağlamda bu çalışmanın amacı Türkiye'de geçici koruma kapsamındaki Suriyeli çocukların eğitim öğretimini konu alan tezlerin incelenmesi yoluyla Suriyeli çocukların Türkiye'deki eğitim öğretim yaşantılarının olumlu-olumsuz yönlerini ve bunlara yönelik çözüm ve iyileştirme önerilerini belirlemektir. Bu amaçla araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Araştırmaların gerçekleştirildiği yıllar nelerdir?
2. Araştırmaların gerçekleştirildiği lisansüstü eğitim türü nedir?
3. Araştırmaların gerçekleştirildiği alanlar nelerdir?
4. Araştırmalarda kullanılan yöntem ve desenler nelerdir?
5. Araştırmalarda kullanılan veri toplama araçları nelerdir?
6. Araştırmalardaki katılımcılar kimlerdir?
7. Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlar nelerdir?
8. Araştırmalarda yapılan öneriler nelerdir?

Yöntem

Gerçekleştirilen araştırmanın deseni, incelenen dokümanlar, verilerin analizi, geçerlik ve güvenilirlik ve araştırma etiği ile ilgili detaylar aşağıda yer almaktadır.

Araştırmanın Deseni

Türkiye'de geçici koruma kapsamındaki Suriyeli çocukların eğitimlerini konu alan tezlerin incelenmesini amaçlayan bu çalışma bir sistematik analiz araştırmasıdır. Sistematik analiz çalışılacak konuya yönelik olarak elde edilmiş tüm sonuçların bütün olarak incelenmesine olanak sağlar. Bu bütünlük içinde konuyla ilgili farklılıklara sahip birçok çalışma yer alır böylece konuya farklı açılardan bakan genel bir özet oluşturulabilir. Diğer çalışmalarla karşılaştırıldığında tarafsızlık yönünden avantajlıdır (Torgerson, 2003). Sistematik analiz araştırmaları ilgili alanda konuyla ilgili

gerçekleştirilmiş araştırmaların ve araştırma ihtiyacının ne durumda olduğu konusunda bilgi elde etmeyi de sağlar (Petticrew ve Roberts, 2008). Bu araştırmada Türkiye’de geçici koruma kapsamındaki Suriyeli çocukların eğitimi ile ilgili yazılmış tezlerin sistematik olarak incelenmesi ve değerlendirilmesi bu yolla bu çocukların Türkiye’deki eğitim öğretim yaşantıları hakkında derinlemesine bilgi edinilmesi amaçlanmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırma verileri doküman analizi yöntemi ile elde edilmiştir. Araştırmaya dâhil edilen tezler amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme tekniği kullanılarak belirlenmiştir. Belirlenen araştırma soruları çerçevesinde, 2011 yılı ve sonrasında yazılmış tezler incelenmiştir. Tezlere Ulusal Tez Merkezinin web sayfasından ulaşılmıştır. Aramalar “sığınmacı”, “mülteci”, “Suriyeli göçmen” ve “geçici koruma” anahtar kelimeleri ile gerçekleştirilmiş toplam 754 teze ulaşılmış, ardından ulaşılan tezler incelenerek kriterlere uygun olanlar belirlenmiştir. Belirlenen kriterler aşağıdaki gibidir:

1. Tezin 2011 yılı ve sonrasında gerçekleştirilmiş olması.
2. Analizlerin gerçekleştirildiği 30 Haziran 2020 tarihine kadar Ulusal Tez Merkezi’nin web sitesinde yayımlanmış olması.
3. Tezin Türkiye’de eğitim gören Suriyeli çocukların eğitim yaşantılarıyla ilgili olması.

Kriterlere uygun olan ve araştırma problemi doğrultusunda analiz edilen tez sayısı 57’dir.

Veri Toplama Süreci

Araştırma dokümanlarını oluşturan tezlere Ulusal Tez Merkezinin web sayfasından ulaşılmıştır. Kriterlere uygunluğu tespit edilen tezler indirilerek kaydedilmiştir. Araştırma soruları doğrultusunda hazırlanan form yardımıyla tezler incelenmiş ve veri seti MAXQDA 2020 programına aktarılmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizi MAXQDA 2020 programı ile gerçekleştirilmiştir. Verilerin analizi gerçekleştirilirken yıl, lisansüstü eğitim türü, alan, yöntem ve desen, kullanılan veri toplama aracı ve katılımcı değişkenlerine yönelik veriler (araştırma soruları 1-6) verilerin belirlenmiş temalara göre özetlenip, yorumlandığı betimsel analiz (Yıldırım ve Şimşek, 2013) ile analiz edilmiştir. Tezlerin sonuç ve önerilerinin (araştırma soruları 7 ve 8) incelenmesi; birbirine benzer verileri kümeleyerek, anlaşılır bir biçimde düzenlemek ve yorumlamak temel amacına sahip içerik analizi (Yıldırım ve Şimşek, 2013) yoluyla gerçekleştirilmiş, kodlar, temalar ve alt temalar oluşturulmuş, düzenlenen veriler tablolar yoluyla sunulmuştur.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmalarda uzun süreli etkileşim ve derin odaklı veri toplama iç geçerliği (nitel araştırmalar için inandırıcılığı) arttıran faktörlerdir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Mevcut araştırmada, araştırmacılar dokümanları incelerken, etkileşim süresini uzatmak ve veri toplama sürecini derinlik odaklı gerçekleştirmek yoluyla inandırıcılığı arttırmayı hedeflemişlerdir. Amaçlı örnekleme nicel araştırmalarda dış geçerliği, nitel araştırmalarda da dış geçerliğin karşılığı olarak kabul edilen aktarılabirliği arttırmaya yönelik bir yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu araştırmada dokümanların kriterler doğrultusunda belirlenmesi aslında bir nevi amaçlı örnekleme ifade etmektedir. Bu yolla araştırmacılar aktarılabirliği de arttırmaya çalışmışlardır.

Kodlama araştırmacılar tarafından ayrı ayrı gerçekleştirilmiş akabinde görüş ayrılığı olan noktalar için bir ölçme-değerlendirme uzmanına danışılmıştır. Ortak karara varıldıktan sonra güvenirliliği sağlamak için Miles ve Huberman'ın (1994) formülü kullanılmış, kodlayıcılar arası güvenirlilik değeri hesaplanmış ve bu değer %93 olarak bulunmuştur.

Araştırma Etiği

Gerçekleştirilen araştırma sürecinde "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında belirtilen kurallara uyulmuştur. Bu araştırmada "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında ifade edilen intihal, sahtecilik, çarpıtma, tekrar yayım, dilimleme ve haksız yazarlık gibi eylemlerden özenle kaçınılmış ve aykırı olarak ifade edilen hiçbir eylem gerçekleştirilmemiştir. Dokümanlar seçilirken, incelenirken ve yorumlanırken tarafsız ve yansız bir yaklaşım sergilenmiştir.

Bulgular

İncelenen tezlerin yayınlanma yılı, lisansüstü eğitim türü, alan, yöntem ve desen, kullanılan veri toplama aracı, katılımcı, sonuç ve öneri değişkenlerine göre incelenmesinin ardından elde edilen veriler düzenlenmiş ve aşağıda tablolar yoluyla sunulmuştur.

Betimsel Analiz Sonuçlarına Ait Bulgular

Tezlerin yayınlanma yılı, lisansüstü eğitim türü, alan, yöntem ve desen, kullanılan veri toplama aracı ve katılımcı değişkenlerine yönelik dağılımlarına yönelik veriler betimsel analiz yoluyla elde edilmiş, düzenlenen veriler aşağıda tablolar halinde verilmiştir.

Tezlerin Yıllara Göre Dağılımı:

İncelenen tezlerin yıllara göre dağılımı Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Tezlerin Yıllara Göre Dağılımı

| <i>Tarih</i> | <i>f</i> | <i>%</i> |
|--------------|----------|----------|
| 2011-2015 | 0 | 0,00 |
| 2016 | 1 | 1,75 |
| 2017 | 5 | 8,77 |
| 2018 | 15 | 26,32 |
| 2019 | 29 | 50,88 |
| 2020 | 7 | 12,28 |
| Toplam | 57 | 100,00 |

Suriye krizinin başlangıç tarihi olarak seçilen 2011 yılının incelenen tezlerin başlangıç yılı olarak belirlendiği bu çalışmada 2011-2015 yıllarında konuya ilişkin ve araştırma kriterlerine uygun hiçbir çalışmanın bulunmadığı görülmüştür. En fazla çalışmanın ise 2019 yılında gerçekleştirildiği görülmektedir ve 29 tez bulunmaktadır. 2020 yılında araştırmanın gerçekleştirildiği haziran ayı sonuna kadar gerçekleştirilmiş 7 tez bulunmaktadır.

Tezlerin Lisansüstü Eğitim Türüne Göre Dağılımı:

İncelenen tezlerin lisansüstü eğitim türüne göre dağılımı Tablo 2’de verilmiştir

Tablo 2. Tezlerin Lisansüstü Eğitim Türüne Göre Dağılımı

| <i>Düzye</i> | <i>f</i> | <i>%</i> |
|---------------|----------|----------|
| Yüksek lisans | 51 | 89,47 |
| Doktora | 6 | 10,53 |
| Toplam | 57 | 100 |

Tabloya göre araştırmaların 51 tanesi yüksek lisans, 6 tanesi ise doktora düzeyinde gerçekleştirilmiştir.

Tezlerin Gerçekleştirildiği Alana Göre Dağılımı:

İncelenen tezlerin gerçekleştirildiği alana göre dağılımı Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Tezlerin Gerçekleştirildiği Alana Göre Dağılımı

| <i>Alan</i> | <i>f</i> | <i>%</i> |
|--|----------|----------|
| Eğitim ve Öğretim | 39 | 68,42 |
| Sosyal Hizmetler | 5 | 8,77 |
| Eğitim ve Öğretim; Sosyoloji | 2 | 3,51 |
| Kamu Yönetimi | 2 | 3,51 |
| Sosyoloji | 2 | 3,51 |
| Endüstri ve Endüstri Mühendisliği | 1 | 1,75 |
| Eğitim ve Öğretim; Türk Dili ve Edebiyatı | 1 | 1,75 |
| Eğitim ve Öğretim; Sosyoloji; Uluslararası İlişkiler | 1 | 1,75 |
| Eğitim ve Öğretim; Kamu Yönetimi; Sosyoloji | 1 | 1,75 |
| Eğitim ve Öğretim; Psikoloji | 1 | 1,75 |
| Güzel Sanatlar | 1 | 1,75 |
| Uluslararası İlişkiler | 1 | 1,75 |
| Toplam | 57 | 100 |

Veriler incelendiğinde Türkiye’de geçici koruma kapsamındaki Suriyeli çocukların eğitim yaşantılarına yönelik çalışmaları konu alan tezlerin eğitim ve öğretim alanı yanında sosyal hizmetler,

sosyoloji, kamu yönetimi, uluslararası ilişkiler, psikoloji, güzel sanatlar gibi alanlarda da çalışma konusu edildiği gözlemlenmiştir.

Tezlerin Yöntem ve Desenlere Göre Dağılımı:

İncelenen tezlerin yıllara göre dağılımı Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Tezlerin Yöntem ve Desenlere Göre Dağılımı

| <i>Yöntem</i> | <i>Desen</i> | <i>f</i> | <i>%</i> |
|---------------|-----------------------|----------|----------|
| Nitel | Eylem araştırması | 1 | 1,75 |
| | Durum çalışması | 10 | 17,54 |
| | Doküman analizi | 4 | 7,02 |
| | Fenomenoloji | 19 | 33,33 |
| Nicel | Deneysel | 2 | 3,51 |
| | Tarama | 14 | 24,56 |
| Karma | Yarı deneysel + durum | 2 | 3,51 |
| | Betimleyici tarama | 1 | 1,75 |
| | Tarama + fenomenoloji | 1 | 1,75 |
| | Betimsel | 3 | 5,26 |
| Genel Toplam | | 57 | 100 |

Tablo 4 incelendiğinde gerçekleştirilen tezlerin en çok nitel yöntemde ve fenomenolojik desende gerçekleştirilmiş olduğu görülmektedir. Bunun yanında tarama deseninin de incelenen araştırmalar arasında sıklıkla kullanıldığı görülmektedir.

Tezlerin Kullanılan Veri Toplama Aracına Göre Dağılımı:

İncelenen tezlerin kullanılan veri toplama aracına göre dağılımı Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Tezlerin Kullanılan Veri Toplama Aracına Göre Dağılımı

| <i>Alan</i> | <i>f</i> | <i>%</i> |
|--|----------|----------|
| Yarı yapılandırılmış görüşme formu | 19 | 33,33 |
| Ölçek | 8 | 14,04 |
| Yarı yapılandırılmış görüşme formu ve gözlem formu | 6 | 10,53 |
| Anket | 5 | 8,77 |
| Doküman | 4 | 7,02 |
| Ölçek ve yarı yapılandırılmış görüşme formu | 3 | 5,26 |
| Anket ve görüşme formu | 2 | 3,51 |
| Yarı yapılandırılmış görüşme ve doküman | 2 | 3,51 |
| Görüşme formu, gözlem formu ve doküman | 2 | 3,51 |
| Görüşme formu | 2 | 3,51 |
| Gözlem formu | 1 | 1,75 |
| Standart görüşme formu | 1 | 1,75 |
| Yarı-yapılandırılmış görüşmeler ve odak grupları | 1 | 1,75 |
| Görüşme- gözlem- video- ses kaydı- doküman | 1 | 1,75 |
| Toplam | 57 | 100 |

Tablo 5'e göre incelenen tezlerde veri toplama aracı olarak en fazla (19) yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanıldığı belirlenmiştir. Ayrıca araştırmalarda sıklıkla birden fazla veri toplama aracının bir arada kullanıldığı görülmüştür.

Tezlerin Katılımcılara Göre Dağılımı:

İncelenen tezlerin katılımcılara göre dağılımı Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Tezlerin Katılımcılara Göre Dağılımı

| <i>Alan</i> | <i>f</i> | <i>%</i> |
|------------------------------------|-----------|------------|
| Öğrenci | 19 | 33,33 |
| Öğretmen | 13 | 22,81 |
| Öğretmen ve öğrenci | 7 | 12,28 |
| Öğrenci- veli- öğretmen- yönetici | 3 | 5,26 |
| Öğretmen- veli- yönetici | 2 | 3,51 |
| Öğretmen- yönetici | 2 | 3,51 |
| Yönetici | 2 | 3,51 |
| Doküman | 2 | 3,51 |
| Öğrenci- yönetici | 1 | 1,75 |
| Öğrenci- veli | 1 | 1,75 |
| Öğrenci- öğretmen- veli | 1 | 1,75 |
| Öğrenci- öğretmen- sosyolog | 1 | 1,75 |
| Öğretmen- veli- STK üyeleri | 1 | 1,75 |
| Sivil toplum kuruluşu yöneticileri | 1 | 1,75 |
| Mülteci | 1 | 1,75 |
| Toplam | 57 | 100 |

Tablo 6'ya göre incelenen araştırmalarda katılımcı olarak en fazla öğrenci (19) ve öğretmenlere (13) yer verildiği görülmektedir. Öğrenci ve öğretmenlerin beraber yer aldığı ya da öğrenci veya öğretmenlerin beraberinde diğer paydaşların yer aldığı araştırmaların da sıklıkla gerçekleştirildiği sonucuna varılmıştır.

İçerik Analizi Sonuçlarına Ait Bulgular

Tezlerin sonuç ve önerilerinin incelenmesi içerik analizi yoluyla gerçekleştirilmiş, kodlar, temalar ve alt temalar oluşturulmuş, düzenlenen veriler tablolar yoluyla sunulmuştur.

Sonuçlar Kategorisine Ait Analiz Sonuçları:

İncelenen tezlerin sonuç kısımları içerik analizi yoluyla analiz edilmiş ve bu analiz sonucunda elde edilen “sonuçlar” kategorisinde yer alan kodlar, alt temalar, temalar ve alt kategoriler Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Sonuçlar Kategorisine Ait Analiz Sonuçları

| <i>Alt Kategori</i> | <i>Tema</i> | <i>Alt Tema</i> | <i>Kod</i> | <i>f</i> |
|---------------------|---------------------------|---|--|----------|
| Olumsuz Sonuçlar | Eğitime erişim | | Erişim | 3 |
| | Ekonomik | | Maddi güçlük | 16 |
| | Akademik (öğretim boyutu) | Sınıfların fiziksel ve teknik açıdan yetersizliği | Kötü fiziksel/ teknik şartlar | 1 |
| | | Etkili eğitim programı olmaması | Program sorunu | 5 |
| | | Eğitimci | Ağır yük | 3 |
| | | | Pedagojik yetersizlik | 6 |
| | | Veli | İlgisizlik | 5 |
| | | Öğrenci | Derse katılmama | 1 |
| | | | Devamsızlık | 3 |
| | | | Suriye eğitim sistemindeki yetersizliklerden kaynaklı eksiklik | 5 |
| | | | Yaş problemi | 3 |
| | | | Öğrenme güçlüğü | 1 |
| | | | Düşük başarı | 7 |

| | | | | |
|--|-------------|--|--------------------------------|-----------------|
| Olumlu Sonuçlar | Psikolojik | Duygusal problemler | İsteksizlik | 5 |
| | | | Kaygılar | 21 |
| | | | Korkular | 5 |
| | | | Yalnızlık hissi | 2 |
| | | | Yabancılık hissi | 1 |
| | | | Memleket özlemi | 1 |
| | | | Davranış problemleri | 12 |
| | | İlişkiler | Davranışlar | 9 |
| | | | Şiddete maruz kalma – zorbalık | 5 |
| | | | Önyargı | 18 |
| | | | Dışlanma | 21 |
| | | | Uyum- kültürel farklılıklar | 35 |
| | | | Dil | 2 |
| | | | Kabul görme | Öğretmen kabulü |
| | Uygulamalar | Öğretmen kabulü | 2 | |
| | | Kültüre duyarlı uygulamalar | 1 | |
| | | Eğitimcilerin eğitimi | 1 | |
| | | Okul öncesi eğitim | 3 | |
| | | Birleşen dünyalar programı | 1 | |
| | | Oyun etkinliği | 1 | |
| | | Öğrencilerin öğrenmeye yönelik yüksek motivasyonu- dersi sevme | 2 | |
| Velilerin verilen eğitimden memnun olmaları | | 3 | | |
| Öğretmenlerin olumlu tutuma sahip olduğu düşüncesi | 1 | | | |
| | | | Toplam | 211 |

Tablo 7 incelendiğinde olumsuz sonuçlar (194) ve olumlu sonuçlar (17) olmak üzere iki alt kategori göze çarpmaktadır. Olumsuz sonuçlar alt kategorisinde eğitime erişim (3), ekonomik (16), akademik (öğretim boyutu) (40) ve psikolojik (135) olmak üzere dört tema ve toplam 211 kod bulunmaktadır.

Temalar ayrı ayrı incelendiğinde eğitime erişim ve ekonomik temalarında alt tema bulunmazken; akademik (öğretim boyutu) temasında sınıfların fiziksel ve teknik açıdan yetersizliği, etkili eğitim programı olmaması, eğitimci, veli ve öğrenci olmak üzere beş alt tema bulunmaktadır. Psikolojik temasında duygusal problemler, davranış problemleri ve ilişkiler olmak üzere üç alt tema bulunmaktadır.

Eğitime erişim temasında erişim (3) ve ekonomik temasında maddi güçlükler (16) olmak üzere birer kod bulunmaktadır. Alt temalar incelendiğinde eğitimci alt temasında ağır yük (3) ve pedagojik yetersizlik (6) kodları yer almaktadır. Veli alt temasında ilgisizlik (5) kodu yer alırken, öğrenci temasında derse katılmama (1), devamsızlık (3), Suriye eğitim sistemindeki yetersizliklerden kaynaklı eksiklik (5), yaş problemi (3), öğrenme güçlüğü (1) ve düşük başarı (7) kodları yer almaktadır. Duygusal problemler alt temasında isteksizlik (5), kaygılar (21), korkular (5), yalnızlık hissi (2), yabancılık hissi (1) ve memleket özlemi (1) kodları bulunmaktadır. Davranış problemleri alt temasında davranışlar (12) kodu yer almaktadır. İlişkiler alt teması ise şiddete maruz kalma – zorbalık (9), önyargı (5), dışlanma (18), uyum- kültürel farklılıklar (21) ve dil (35) kodlarını içermektedir.

Kaygılar kodu; ayrılık (1), güvenlik (1), sınıfta çok fazla öğrenci olması (1), tiyatro oyunları oynamak (1), iyi tanımadıkları öğrencilerle Türkçe konuşmak (1), yanlışların arkadaşları tarafından düzeltilmesi (1), sınıfta Türkçe konuşma etkinliği yapılacağını bilmek (1), sınıfta soruyu tek başına cevaplamak (1), öğretmenin öğrenciden cevap vermesini istemesi (1), rol yapma etkinlikleri (1), arkadaşlarının yanında hata yapmak (1), Türkçesi daha iyi bir öğrenciyle konuşmak (1), karşı cinsle Türkçe konuşmak (1), sınıfın önünde Türkçe konuşmak (1), konuşurken not verileceğini bilmek (1), konuşurken öğretmenin öğrencinin yanlışlarını çok sık düzeltmesi (1), konuşulan konular hakkında yeterli bilgiye sahip olmamak (1), az zamanda çok konu öğrenmek (1), konuşurken yanlış yapma (1), sınıfta güncel konuların konuşulması (1) ve ödev yapmadan gelme (1) şeklinde alt kodlara sahiptir. Korkular kodunun ise savaş (3) ve kendi ana dil yeterliliğini yitirme (2) şeklinde 2 farklı alt kodu vardır. Dışlanma kodu okul yönetimi (3), öğretmen (4), veli (3) ve öğrenci (8) olmak üzere 4 alt kod barındırmaktadır. Dil kodu da veli (4) ve öğrenci (31) olmak üzere iki farklı alt koda sahiptir.

Olumlu sonuçlar alt kategorisinde kabul görme ve uygulamalar olmak üzere iki temada toplam 17 kod bulunmaktadır. Kabul görme temasında akran kabulü (2) ve öğretmen kabulü (2) kodları yer almaktadır. Uygulamalar temasında kültüre duyarlı uygulamalar (1), eğitimcilerin eğitimi (1), okul öncesi eğitim (3), birleşen dünyalar programı (1), oyun etkinliği (1), öğrencilerin öğrenmeye yönelik yüksek motivasyonu-dersi sevme (2), velilerin verilen eğitimden memnun olmaları (3) ve öğretmenlerin olumlu tutuma sahip olduğu düşüncesi (1) kodları yer almaktadır.

Öneriler Kategorisine Ait Analiz Sonuçları:

İncelenen tezlerin sonuçlarına dair analiz sonucunda elde edilen “sonuçlar” kategorisinde yer alan alt temalar, temalar ve alt kategoriler Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Öneriler Kategorisine Ait Analiz Sonuçları

| <i>Alt Kategori</i> | <i>Tema</i> | <i>Alt tema</i> | <i>f</i> |
|-------------------------------|--|----------------------|----------|
| Statüye yönelik | Maddi destek | | 7 |
| | Kız çocuklarının eğitimi | | 2 |
| | Kamuoyunun bilgilendirmesi | | 2 |
| | Hukuksal düzenleme | Koruma altına alınma | 4 |
| | Kayıt altına alınma | | 7 |
| Eğitim politikalarına yönelik | Hazırlık ve oryantasyon eğitimi | | 6 |
| | Geçici (Suriyeli) öğretmenler görevlendirilme | | 1 |
| | Okul dışı kurslar açma (dil veya beceri) | Faaliyet ve etkinlik | 10 |
| | | Dil | 4 |
| | | Mesleki | 3 |
| | Kurumlar arası iş birliği | | 5 |
| | Eğitim projeleri başlatma | | 6 |
| | Eğitim ihtiyacı belirleme | | 6 |
| | Okullarda Arapça tercümanı veya öğretmeni bulundurma | | 7 |
| | Okul öncesi eğitimini yaygınlaştırma | | 5 |

| | | |
|--|--|--|
| Farklı ülkelerdeki politikaları izleme | | 2 |
| Okul araç gereçlerini sağlama | | 7 |
| Eğitim hizmetlerine erişimi sağlama | Dil eğitimine yönelik | 21 |
| Kapsayıcı bir eğitim sistemi | | 3 |
| Eğitim programının revizyonu | Ders içeriklerinin bu yönde düzenlenmesi | 2 |
| | Ortak bir program hazırlanması | 3 |
| | Uyum programları hazırlama | 8 |
| | Ders materyallerini çeşitlendirme | 6 |
| | Eğitim programlarının bu yönde değiştirilmesi | 10 |
| | Yöntem ve tekniklerin değiştirilmesi | 4 |
| | Kaynaştırma ve destek programlarının artırılması | 9 |
| Uygulamaya yönelik | Sosyal uyum eğitim ve etkinlikler | 7 |
| | STK'lar ile birlikte çalışmaya Yönelik | 8 |
| | Diğer öğrencilere yönelik | Yazılı ve basılı görseller 3 Seminer ve eğitimler 3 Sosyal etkinlikler 4 |
| | Velilere yönelik | Türk ebeveynlere yönelik 7 Okuldaki uzmanlarla ilişki kurma 10 Yaşam koşullarının düzenlenmesi 2 Sosyal etkinlikler 4 Aileler için eğitim ve seminerler 12 Ailelere dil eğitimi 4 |
| | Öğrencilere yönelik | Hazırbulunuşluklarının belirlenmesi 2 Kendilerini ifade etmelerinin sağlanması 3 Okul dışı kurslar 3 Öğrenci başarılarının değerlendirilmesi 4 Rehberlik hizmetinin geliştirilmesi 16 Uyum programları 7 Sosyal etkinlikler 9 |
| | Yöneticilere yönelik | Okul ortamının düzenlenmesi 6 Öğrenci ve öğretmenlere destek 3 Velilere destek 3 Hizmet içi eğitimler 5 MEB ve STK ile çalışma 2 |
| | Öğretmenlere yönelik | Öğretmenler arası iletişimin sağlanması 1 Suriyeli öğretmenlerden destek alınması 2 Tecrübeli öğretmenler ön planda olması 2 Sınıf içi etkinlikleri bu yönde düzenlenmesi 4 Sosyal etkinlerin düzenlenmesi katılımın sağlanması 2 Çok kültürlü eğitime destek olunması 5 Ev ziyaretlerinin gerçekleştirilmesi 2 Özlük haklarının düzenlenmesi 2 Hizmet öncesi eğitimin düzenlenmesi 11 Farklı kültürlerin hoş görülmesi karşılması 6 Rol model olunması 2 Uyum sürecine destek olunması 9 Veli ve öğretmen iletişiminin güçlendirilmesi 2 Dil gelişiminin desteklenmesi 2 Çocuklarla iletişimlerinin güçlendirmesi 2 |

| | | | |
|-------------------------|--|---|-----|
| | | Materyallerin geliştirilmesi ve çeşitlendirmesi | 3 |
| | | Öğrencilere destek olunması | 3 |
| | | Bakış açılarının değiştirilmesi | 2 |
| | | Hizmet içi eğitimler | 29 |
| Araştırmacılara yönelik | Araştırmanın detaylandırılmasına yönelik | | 9 |
| | Araştırmanın çeşitlendirilmesine yönelik | | 10 |
| | Araştırmanın genişletilmesine yönelik | Konu değişikliği | 23 |
| | | Araştırmanın zamanının değiştirilmesi | 3 |
| | | Çalışma yöntemine yönelik | 5 |
| | | Veri toplama yöntemine yönelik | 7 |
| | | Çalışma grubunun genişletilmesi | 12 |
| | | Toplam | 437 |

Tablo 8 incelendiğinde öneriler kategorisinin statüye yönelik (22), eğitim politikalarına yönelik (128), uygulamaya yönelik (218) ve araştırmacılara yönelik (69) olmak üzere dört alt kategoriye ayrıldığı ve toplam 437 kod yer aldığı görülmektedir.

Alt kategoriler incelendiğinde statüye yönelik alt kategorisini maddi destek, kız çocuklarının eğitimi, kamuoyunun bilgilendirmesi, hukuksal düzenleme ve kayıt altına alınma temaları göze çarpmaktadır. Eğitim politikalarına yönelik alt kategori ise hazırlık ve oryantasyon eğitimi, geçici (Suriyeli) öğretmenlerin görevlendirilmesi, okul dışı kurslar açılması (dil veya beceri), kurumlar arası işbirliği, eğitim projeleri başlatma, eğitim ihtiyacı belirleme, okullarda Arapça tercümanı veya öğretmeni bulundurma, okul öncesi eğitimini yaygınlaştırma, farklı ülkelerdeki politikaları izleme, okul araç gereçlerini sağlama, eğitim hizmetlerine erişimi sağlama, kapsayıcı bir eğitim sistemi ve eğitim programlarının revizyonu olmak üzere 13 temadan oluşmaktadır. Bunun yanında uygulamaya yönelik alt kategorisi sosyal uyum eğitim ve etkinlikler, Sivil Toplum Kuruluşları (STK) ile birlikte çalışmaya yönelik, diğer öğrencilere yönelik, velilere yönelik, öğrencilere yönelik, yöneticilere yönelik ve öğretmenlere yönelik temalarını içermektedir. Araştırmacılara yönelik alt kategorisinde ise araştırmanın detaylandırılmasına yönelik, araştırmanın çeşitlendirilmesine yönelik ve araştırmanın genişletilmesine yönelik olmak üzere üç farklı tema bulunmaktadır.

Tablo 8'de bazı temalara ait alt temalar göze çarpmaktadır. Örneğin eğitim politikalarının revizyonu temasında ders içeriklerinin bu yönde düzenlenmesi (2), ortak bir program hazırlanması (3), uyum programları hazırlama (8), ders materyallerini çeşitlendirme (6), eğitim programlarının bu yönde değiştirilmesi (10), yöntem ve tekniklerin değiştirilmesi (4) ve kaynaştırma ve destek programlarının artırılması (9) alt temalarının revizyona yönelik sıklıkla vurgulanan kodlara sahip oldukları görülmektedir.

Uygulamaya yönelik alt kategorisinin temaları da alt temalar bakımından oldukça zengin görünmektedir. Örneğin diğer öğrencilere yönelik temasında yazılı ve basılı görseller (3), seminer ve

eğitimler (3) ve sosyal etkinlikler (4) alt temaları yer alırken, velilere yönelik temasında Türk ebeveynlere yönelik (7), okuldaki uzmanlarla ilişki kurma (10), yaşam koşullarının düzenlenmesi (2), sosyal etkinlikler (4), aileler için eğitim ve seminerler (12) ve ailelere dil eğitimi (4) alt temaları yer almaktadır. Benzer şekilde öğrencilere yönelik temasında hazırbulunuşluklarının belirlenmesi (2), kendilerini ifade etmelerinin sağlanması (3), okul dışı kurslar (3), öğrenci başarılarının değerlendirilmesi (4), rehberlik hizmetinin geliştirilmesi (16), uyum programları (7) ve sosyal etkinlikler (9) alt temaları göze çarpmaktadır. Yöneticilere yönelik temasında okul ortamının düzenlenmesi (6), öğrenci ve öğretmenlere destek (3), velilere destek (3), hizmet içi eğitimler (5) ve MEB ve STK ile çalışma (2) alt temaları bulunmaktadır. En yoğun temalardan biri olan öğretmenlere yönelik temasında öğretmenler arası iletişimin sağlanması (1), Suriyeli öğretmenlerden destek alınması (2), tecrübeli öğretmenler ön planda olması (2), sınıf içi etkinlikleri bu yönde düzenlenmesi (4), sosyal etkinliklerin düzenlenmesi katılımın sağlanması (2), çok kültürlü eğitime destek olunması (5), ev ziyaretlerinin gerçekleştirilmesi (2), özlük haklarının düzenlenmesi (2), hizmet öncesi eğitimin düzenlenmesi (11), farklı kültürlerin hoş görülmesi (6), rol model olunması (2), uyum sürecine destek olunması (9), veli ve öğretmen iletişiminin güçlendirilmesi (2), dil gelişiminin desteklenmesi (2), çocuklarla iletişimlerinin güçlendirmesi (2), materyallerin geliştirilmesi ve çeşitlendirmesi (3), öğrencilere destek olunması (3), bakış açılarının değiştirilmesi (2) ve hizmet içi eğitimler (29) alt temaları yer almaktadır.

Araştırmacılara yönelik alt kategorisinin araştırmanın genişletilmesine yönelik temasının da alt tema açısından zengin olduğu görülmektedir. Bu temada konu değişikliği (23), araştırmanın zamanının değiştirilmesi (3), çalışma yöntemine yönelik (5), veri toplama yöntemine yönelik (7) ve çalışma grubunun genişletilmesi (12) alt temaları bulunmaktadır.

Sonuç ve Tartışma

Türkiye’de geçici koruma kapsamındaki Suriyeli çocukların eğitimini belirlenen araştırma kriterleri çerçevesinde konu alan tezlerin incelenmesini amaçlayan bu çalışmada tezler yıl, lisansüstü eğitim türü, alan, yöntem ve desen, kullanılan veri toplama aracı, katılımcı, sonuç ve öneri değişkenlerine göre incelenmiştir.

Tezlerin yıllara göre dağılımı incelendiğinde 2011 – 2015 yılları arasında kriterlere uygun tez çalışması bulunmazken, 2016 itibarıyla çalışmaların gerçekleştirilmeye başlandığı görülmüştür. Suriyeli öğrencilerin 2014 yılı itibarıyla geçici eğitim merkezleri yanında MEB’e bağlı ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında eğitim alma olanağına sahip olmaları ile süreçteki sorunların görünürlüğünün artmaya başlamış olması ve konuya yönelik farkındalığın zamanla artmış olması konuyla ilgili tez çalışmalarının 2016 yılı itibarıyla ivmelenmesinin nedenleri arasında gösterilebilir.

İncelenen tezlerin büyük çoğunluğu yüksek lisans düzeyinde gerçekleştirilmiştir. Yazılan tezlerin eğitim – öğretim alanı dışında sosyal hizmetler, sosyoloji, kamu yönetimi, uluslararası ilişkiler, psikoloji, güzel sanatlar gibi alanlarda da gerçekleştirilmiş olması Türkiye’de geçici koruma kapsamındaki Suriyeli çocukların eğitim yaşantılarının çok boyutlu yapısını ortaya koymakta ve farklı açılardan incelenmesi gereken önemli bir konu olduğuna dikkat çekmektedir.

Tezlerin birçoğunun nitel olarak gerçekleştirilmesi ve yarı yapılandırılmış görüşme formunun sıklıkla kullanılmış olması, katılımcıların konuya ilişkin görüşlerine, yapacakları paylaşımların çeşitliliğinin kazandırabileceği farklı perspektiflere duyulan ihtiyacın bir getirisi olarak nitelendirilebilir.

İncelenen çalışmalardaki katılımcıların büyük çoğunluğunun öğrenci, öğretmen ve öğrenci ve öğretmenlerle yani eğitim yaşantılarının birinci dereceden muhataplarıyla diğer bir tabirle süreçten en çok etkilenen bireylerle gerçekleştirildiği göz önünde bulundurulduğunda ortaya konan sonuçların ve önerilerin gerçekliği ve önemi daha çarpıcı bir hal almaktadır.

Araştırma sonuçlarına göre incelenen tezlerde elde edilen sonuçlar olumlu ve olumsuz olmak üzere iki alt kategoriye ayrılmakta ve olumsuz sonuçların olumlulardan daha fazla olduğu görülmektedir. Gerçekleştirilen tez çalışmaları sonucunda süreçte eğitime erişim konusunda ekonomik, akademik (öğretim boyutu) ve psikolojik boyutlarda sorunlar yaşandığı belirtilmiştir. Öğrencilerin eğitime erişim sağlamada güçlükler yaşadığı, çeşitli ekonomik yetersizliklerin bulunduğu vurgulanmıştır. Sınıfların fiziksel ve teknik açıdan yetersiz olmasının, etkili eğitim programı olmamasının, eğitimcilerin yükünün fazlalığının ve pedagojik yetersizliğin bulunmasının, velilerin ilgisiz olmasının, öğrencilerin derse katılmamalarının, devamsızlık yapmalarının, Suriye eğitim sisteminden kaynaklı eksikliklerin bulunmasının öğrencilerin yaşına uygun eğitimi alamamalarının, öğrenme güçlüğü çekmelerinin ve düşük başarı sergilemelerinin akademik sorunlara neden olduğu ifade edilmiştir. Bunların yanında isteksizlik duyma, kaygı yaşama, korkulara sahip olma, yalnızlık ve yabancılaşma hissetme ve memleket özlemi gibi duygusal problemlere, davranış problemlerine; şiddete- zorbalığa, önyargılı davranışlara, dışlanmaya maruz kalma, uyum sorunları ve kültürel farklılıklar nedeniyle zorlanma, dil bilmeme nedeniyle ilişkisel sıkıntılara bağlı psikolojik sorunlar yaşandığı sonuçlarına yer verilmiştir. Ayrıca incelenen tez sonuçlarına göre, olumsuz sonuçların aksine, kültüre duyarlı uygulamalar, eğitimcilerin eğitimi, birleşen dünyalar programı, oyun etkinliği gibi uygulamaların, okul öncesi eğitimin, akranlar ve öğretmenler tarafından kabul görme hissiyatının olumlu olarak nitelendirilen sonuçlar doğurduğu belirtilmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre incelenen tezlerde statüye, eğitim politikalarına, uygulamaya ve araştırmacılara yönelik öneriler verildiği tespit edilmiştir. Statüye yönelik öneriler maddi destek verilmesi, kız çocuklarının eğitime kazandırılması, kamuoyunun bilgilendirmesi, hukuksal

düzenlemeler yapılması ve kayıt dışı sığınmacıların kayıt altına alınması hususlarını içermektedir. Ayrıca eğitim politikalarına yönelik olarak hazırlık ve oryantasyon eğitimi verilmesi, geçici (Suriyeli) öğretmenlerin görevlendirilmesi, okul dışı kurslar açılması (dil veya beceri), kurumlar arası işbirliği yapılması, eğitim projeleri başlatma, eğitim ihtiyacı belirleme, okullarda Arapça tercümanı veya öğretmeni bulundurma, okul öncesi eğitimini yaygınlaştırma, farklı ülkelerdeki politikaları izleme, okul araç gereçlerini sağlama, eğitim hizmetlerine erişimi sağlama, kapsayıcı bir eğitim sistemi ve eğitim programlarının revizyonu gibi önerilerde bulunulmuştur. Eğitim politikalarının revizyonu için ders içeriklerinin bu yönde düzenlenmesi, ortak bir program hazırlanması, uyum programlarının hazırlanması, ders materyallerinin çeşitlendirilmesi, eğitim programlarının bu yönde değiştirilmesi, yöntem ve tekniklerin değiştirilmesi, kaynaştırma ve destek programlarının artırılması gibi öneriler öne sürülmüştür. İncelenen tezler den elde edilen uygulamaya yönelik öneriler sosyal uyum eğitim ve etkinliklerini, STK'lar ile birlikte gerçekleştirilebilecek çalışmaları, diğer öğrenciler, veliler, öğrenciler, yöneticiler ve öğretmenlerle ilgili hususları içermektedir. Bu öneriler okuldaki uzmanlarla ilişki kurmaktan sosyal etkinliklere katılmaya, velilere destekten ev ziyaretlerine geniş bir yelpazede çeşitlilik göstermektedir. Tüm bunların yanında araştırmacılara araştırmalarını detaylandırma, çeşitlendirme ve konu değişikliği, araştırmanın zamanının yöntemin ve çalışma grubunun değiştirilmesi yoluyla araştırmanın genişletilmesi önerilerinde bulunulmaktadır.

Millî Eğitim Bakanlığı 23.09.2014 tarih, 10230228/235/4145933 sayılı ve yabancılara yönelik eğitim-öğretim hizmetleri konulu yazısı ile önceleri geçici koruma statüsüyle Türkiye'de bulunan ancak sonrasında, "kalıcı" olarak ülkede yaşamaya devam eden ya da etmek zorunda kalan Suriyeli sığınmacılar için, "çocuğun yüksek yararının gözetilmesi gerekliliği"ne vurgu yaparak gerekli eğitim-öğretim koşullarının oluşturulması adına çeşitli eylemler planlamıştır (MEB, 2014). Ayrıca Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü (2017) tarafından öğretmenler için "Geçici Koruma Statüsündeki Bireylere Yönelik Özel Eğitim Hizmetleri Kılavuz Kitabı"nı yayımlamış ve konuya ilişkin eğitim-öğretim süreçlerinin daha sağlıklı ve etkili ilerlemesi hedeflenmiştir. TEDMEM 2018 Eğitim Değerlendirme Raporu'na göre 2017 yılı sonunda Millî Eğitim Bakanlığı ve Alman Kalkınma Bankası (KfW) arasında imzalanan Mesleki ve Teknik Eğitim Yoluyla Sosyal ve Ekonomik Uyum Projesi protokolü ile Türkiye'deki Suriyeli öğrencilerin mesleki eğitimlerine katkı sağlanması amaçlanmıştır (TEDMEM, 2019). Ancak incelenen araştırma sonuçları ulaşılmak istenen nokta ile mevcut şartlar arasında kapatılması gereken mesafeler olduğunu ortaya koymaktadır.

Millî Eğitim Bakanlığı 2019 – 2023 Stratejik Planı'nda (MEB, 2019) tehditler arasında yer alan "dış göç" (s. 34), aslında Türkiye'nin 2011 öncesinde de yaşadığı ancak Suriye Krizi ile yoğunluğu zirvelere ulaşan bir gerçektir. Süreç hem Türkiye için hem de zorunlu göçe maruz kalan bireyler için

çeşitli açılardan zorluklar barındırmaktadır. Göç nedeniyle önceki eğitim-öğretim yaşantılarından mahrum kalarak bir nevi okul terki yaşamak stres, huzursuzluk, depresyon, kendini toplumdan dışlanmış hissetme (Tamer, 2014), hayal kırıklığı ve üzüntü (Yavuz, Özkartal ve Yıldız, 2016) gibi psikolojik; zararlı alışkanlıklar edinme (Tamer, 2014), fiziksel istismara maruz kalma (Sofuoğlu, Sarıyer, Aydın, Cankardeş ve Kandemirci, 2016) gibi fiziksel; aileye bağımlı kalma ve vasıfsız, gelir bakımından düşük işlerde çalışma (Tamer, 2014) gibi ekonomik sorunları beraberinde getirebilmektedir. Ayrıca olumsuz okul yaşantılarının ya da okul terkinin bireyleri suça yönlendirebileceği (Zorbaz ve Bilge, 2019) göz önünde bulundurulduğunda toplumsal olumsuz sonuçların da yaşanabileceği açıktır. Üstelik kendini ait olmadığını düşündüğü bir coğrafyada ve bu coğrafyanın tüm getirilerine maruz kalarak hayatını devam ettirmek zorunda hisseden bireylerin bu sorunları yaşadığı göz önünde bulundurulduğunda konunun hassasiyeti artmaktadır.

Durumun net bir biçimde ortaya konmasının sorunların çözümü için en önemli basamak olduğu dikkate alındığında konuya yönelik mevcut durumu netleştirme açısından önem taşıyan bu araştırma yoluyla derlenen sonuçların eğitim politikalarındaki düzenlemelere, eğitim – öğretim ortamlarına yönelik düzenlemelere, ders materyallerinin geliştirilmesine, öğretmenlerin eğitimine, paydaşlara yönelik psikolojik ve sosyal destek ve etkinlik düzenlemelerine, hukuksal düzenlemelere ve bunların yanı sıra gerçekleştirilecek ileriki araştırmalar için yol gösterici olması umut edilmektedir.

Kaynaklar

- Duruel, M. (2016). Suriyeli sığınmacıların eğitim sorunu. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 30(5), 1399-1414.
- International Organization for Migration (2019). WMR 2020 - World Migration Report 2020. www.iom.int/wmr sayfasından erişilmiştir.
- MEB. (2014). Millî Eğitim Bakanlığı 23.09.2014 tarih 10230228/235/4145933 Sayı Yabancılara Yönelik Eğitim-Öğretim Hizmetleri Konulu Yazısı. <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1715.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- MEB. (2019). 2019 – 2023 Stratejik Planı http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_11/22154626_Milli_EYitim_BakanlYYY_2019-2023_Stratejik_PlanY.pdf sayfasından erişilmiştir.
- MEB HBOGM. (2020, Kasım). Millî Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü https://hbogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_11/18114946_17155955_3_KASIM_2020_YINTERNET_BULTENY_Sunu.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. (2nd Ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

- Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü. (2017). Geçici Koruma Statüsündeki Bireylere Yönelik Özel Eğitim Hizmetleri Kılavuz Kitabı. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/07143429_ozel_egitim_hizmetleri_kilavuz_u.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Petticrew, M., & Roberts, H. (2008). *Systematic reviews in the social sciences: A practical guide*. New York City, NY, USA: John Wiley & Sons.
- Sofuoğlu, Z., Sariyer, G., Aydın, F., Cankardeş, S., & Kandemirci, B. (2016). Child abuse and neglect among children who drop out of school: A study in İzmir, Turkey. *Social Work in Public Health, 31*(6), 589-598.
- Tamer, M. G. (2014). Trabzon İli genel liselerde okulu terk nedenlerinin belirlenmesi. *Turkish Journal of Education, 3*(2), 16-37.
- Tanrikulu, F. (2017). Türkiye’de yaşayan Suriyeli çocukların eğitim sorunu ve çözüm önerileri. *Liberal Düşünce Dergisi, 22*(86), 127-144.
- TEDMEM. (2019). 2018 Eğitim Değerlendirme Raporu (TEDMEM Değerlendirme Dizisi 5). Ankara: Türk Eğitim Derneği.
- Torgerson, C. (2003). *Systematic reviews*. London, UK: Bloomsbury Publishing.
- Yavuz, M., Özkaral, T., & Yıldız, D. (2016). Kız öğrencilerin örgün eğitimlerini sürdürmeme nedenleri. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi, 5*(14), 261- 273.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zorbaz, O., & Bilge, F. (2019). Suça sürüklenen çocukların değerlendirilmesinde ekolojik sistem yaklaşımının kullanımı: Olgu sunumu. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi, 19*(44), 793-813.

Extended Summary

The change, the inevitability and importance of which has been clearly demonstrated with thousands of articles written on it and inferences from experiences, is an indispensable part of life. There are many changes in human life at every moment in every field. Changes are made sometimes voluntarily, sometimes involuntarily, sometimes out of necessity. For example, changing the toothbrush because the usage period is over, changing the hairstyle or color because the difference is desired, changing the house because it is too small, changing a car due to an accident or a new model request, changing the job... Sometimes a small change may even have great meanings and importance, and it can bring positive things and negative things with it. So, what does it entail for a child to change the place and indirectly his/her whole life?

As an indispensable part of human history, "immigration" is a phenomenon that sometimes creates ordinary and radical changes in the lives of individuals for different reasons in different

periods. What happened in Syria with the effect of the Arab Spring in the recent past and the migration taking place afterwards, have also created important effects in various aspects on the lives of both Syrian individuals who migrated and those in the regions they migrated to. Turkey is one of the countries where the migration occurs from Syria. Since 2011, the date of onset of the crisis in Turkey has seen a dramatic increase in the number of refugees and irregular migrants (IOM,2019). When the data is analyzed, due to the open-door policy implemented, it is observed that Turkey ranks first in accepting Syrian refugees (Tanrikulu, 2017).

Education, as a factor shaping human life, is even more important in terms of establishing the continuity of the lives of individuals who already have to live a striking reality such as immigration in a more positive and desired direction. Therefore, it is necessary to clarify the current situation of Syrian children's educational experiences in Turkey in order to guide the regulations in education policies, the regulations for education - training environments, the development of course materials, the training of teachers, psychological and social support and activity arrangements for stakeholders, legal regulations, as well as future researches.

The aim of this study is to present the current situation of Syrian children's educational experiences in Turkey through a systematic analysis of theses written on the education of Syrian children under temporary protection.

This study, which aims to examine the theses on the education of Syrian children under temporary protection, was carried out through systematic analysis. The data of the research were obtained by document analysis method. The theses included in the study were determined using the criterion sampling technique, one of the purposeful sampling methods. Theses, written in 2011 and later, were examined within the framework of the determined research questions. The theses are available on the website of the National Thesis Center (tez.yok.gov.tr). Searches from the website were made by using the keywords "asylum seeker", "refugee", "Syrian immigrant", and "temporary protection", a total of 754 theses reached were examined, and those fitting the criteria were determined. Totally 57 theses were examined for this research.

After the theses to be examined within the framework of the criteria were determined, the analysis was carried out with the MAXQDA 2020 program. While analyzing the data, the data for year, education type, department, method and design, data collection tool and participant variables were analyzed with descriptive analysis, in which data are summarized and interpreted according to specified themes (Yıldırım & Şimşek, 2013). Examining the results and proposals of theses; codes, themes, and sub-themes were created through content analysis, which had the main purpose of organizing and interpreting similar data by clustering similar data in an understandable way (Yıldırım & Şimşek, 2013), and the organized data was presented through tables.

According to results there were no studies on the subject and in accordance with the research criteria between 2011 and 2015. It is seen that most studies were carried out in 2019. There are seven theses completed until the end of June in 2020, when the research was carried out. Fifty-one of the studies were conducted at the master's level and 6 of them at the Ph.D. level. When the data were examined, it was observed that the theses on the educational life of Syrian children were also subject to studies in departments such as social services, sociology, public administration, international relations, psychology, fine arts, as well as education and training. It is clear that the theses are mostly carried out in qualitative research method and phenomenological design. In addition, it is seen that the survey design is frequently used among the studies examined. It was determined that mostly (19) semi-structured interview forms were used as data collection tools through the examined theses. In addition, it has been observed that more than one data collection tool is frequently used together in studies. It is clear that in the analyzed studies, mostly students (19) and teachers (13) are the participants. It has been concluded that studies consisting of students and teachers together or involving other stakeholders with students or teachers were also frequently conducted. As a result of the content analysis, two sub-categories as negative and positive results were obtained in the results category. In the category of recommendations, four sub-categories were obtained: for the status of refugees, for the educational policies, for application, and for researchers.

In the 2019-2023 Strategic Plan of Ministry of National Education "out-migration" was situated as a threat (p. 34), even if actually this was lived well ahead 2011. However, it is a fact that its intensity reached its peak with the Syrian Crisis. Process challenges from various views for both individuals and the rest of people subjected to forced migration to Turkey are hosting. Psychological problems such as stress, anxiety, depression, feeling excluded from society (Tamer, 2014), disappointment and sadness (Yavuz, Özkara, & Yıldız, 2016); physical ones, such as adopting harmful habits (Tamer, 2014), exposure to physical abuse (Sofuoğlu, Sariyer, Aydın, Cankardeş, & Kandemirci, 2016) may bring along economic problems such as depending on the family and working in unskilled and low-income jobs (Tamer, 2014). In addition, considering that negative school experiences or school dropouts can lead individuals to crime (Zorbaz & Bilge, 2019), it is clear that negative social consequences could be experienced. Moreover, the sensitivity of the issue increases when it is taken into account that individuals who feel obliged to continue their lives in a geography, they do not think they belong to and having to face the positive and negative sides of this geography, experience these problems.

It is important to clarify the current situation with the results collected through this research to guide the regulations in education policies and for education and training environments, the

development of course materials, the training of teachers, psychological and social support, and activity arrangements for stakeholders, legal regulations, as well as future researches.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu alışmanın hazırlanmasındaki tüm süreçlere yazarlar eşit oranda katkı sağlamıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmacının araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma derleme türünde olduğundan etik kurul kararı gerektirmemektedir.

Araştırmacının Notu

Bu çalışmada incelemeye alınan tezlere ilişkin ayrıntılı bilgiye ulaşmak isteyen okuyucular yazarlarla iletişime geçebilir.



THE JOURNAL OF TURKISH EDUCATIONAL SCIENCES

TÜRK EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ

Öğretim Becerileri, Kişilik Özellikleri, Alan Bilgisi ve Mesleki Gelişim Bağlamında Etkili Öğretmen Özellikleri

Effective Teacher Characteristics in Terms of Instructional Skills, Personality Traits, Subject Matter Knowledge and Professional Development

Güneş Korkmaz

Yazar Bilgileri

Güneş Korkmaz
Dr., Özel Ege Lisesi,
gunes.korkmaz.gk@gmail.com

ÖZ

Bu araştırmanın amacı öğretmenlerin etkili öğretmen özelliklerinde kendilerini nasıl algıladıklarını görev yapılan okul türü, cinsiyet, kıdem ve branş değişkenlerine göre belirlemektir. Araştırmada nedensel karşılaştırma yöntemi kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak "Etkili Öğretmen Özellikleri Envanteri" kullanılmıştır. Çalışma grubunu devlet ve özel okullarında görev yapan 364 öğretmen oluşturmaktadır. Betimsel istatistikler ile karşılaştırma testleri kullanılmıştır. Araştırmada devlet okulu öğretmenlerinin alan bilgisinde kendilerini özel okul öğretmenlerine göre daha yetkin algıladığı, mesleki gelişimde özel okul öğretmenlerine göre mesleki gelişime daha çok önem verdiği; özel okul öğretmenlerinin ise öğretim becerilerinde kendilerini devlet okulu öğretmenlerine göre daha yetkin algıladıkları görülmüştür. Hem devlet hem de özel okul öğretmenleri kendilerini olumlu kişilik özelliklerinde görmektedir. Cinsiyet ve branş ise alan bilgisi, öğretim becerileri, kişilik özellikleri ve mesleki gelişim özelliklerinde farklılık yaratmamaktadır. Kıdem alan bilgisi, kişilik özellikleri ve mesleki gelişim özelliklerinde farklılık yaratmamakta ancak 0-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olanlara göre kendilerini öğretim becerilerinde daha yetkin algıladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler
Etkili Öğretmen Özellikleri
Öğretim Becerileri
Alan Bilgisi
Kişilik Özellikleri
Mesleki Gelişim

Keywords

Effective Teacher Characteristics
Instructional Skills
Subject Matter Knowledge
Personality Traits
Professional Development

Makale Geçmişi

Geliş: 17.03.2021
Düzeltilme: 29.03.2021
Kabul: 08.04.2021

ABSTRACT

This study aims to determine teachers' perceptions of effective teacher characteristics according to school type, gender, seniority, and branch. The study was designed according to causal-comparative research design. "Effective Teacher Characteristics Inventory" was used to collect data. The sample consists of 364 teachers working in public and private schools. Descriptive statistics and comparison tests were used to analyze the data. The results revealed that public school teachers perceive themselves as more competent in terms of subject matter knowledge and give more importance to professional development than private school teachers; private school teachers perceive themselves as more competent than public school teachers in terms of instructional skills. However, in terms of personality traits, both public and private school teachers perceive themselves as positive. Gender and branch do not make any significant difference in subject matter knowledge, instructional skills, personality traits, and professional development. Seniority does not make a significant difference in terms of personality traits and professional development. However, teachers with 0-5 years of experience perceive themselves as more competent in terms of instructional skills than those with experience of 21 years or more.

Makale Türü

Araştırma

Önerilen Atıf

Korkmaz, G. (2021). Öğretim becerileri, kişilik özellikleri, alan bilgisi ve mesleki gelişim bağlamında etkili öğretmen özellikleri. *TEBD*, 19(1), 525-541. <https://doi.org/10.37217/tebd.898343>

Giriş

Günümüz dünyasında yaşanan toplumsal, kültürel, ekonomik ve politik değişim eğitimde de büyük çapta bir dönüşüme neden olmaktadır. Eğitim ile ilgili olarak yaşanan değişimden en fazla etkilenen meslek grubu kuşkusuz ki öğretmenlerdir. 2020 yılında başlayan küresel salgın (COVID-19) döneminde yaşananlardan da anlaşılacağı üzere, toplumların ihtiyaç duyduğu kişiler arasında en ön safta bilim insanları, sağlık profesyonelleri ve öğretmenler yer almıştır. Dolayısıyla, günümüzde öğretmenlerin sahip olması gereken sorumluluklar giderek artmıştır. Dijital alandaki gelişmelerin eğitime yansması, değişen koşullara uyum sağlama ihtiyacı, bilgi çağı ve 21. yüzyıl becerileri olarak adlandırılan becerilerin öğrencilere kazandırılması gibi gereksinimlerle birlikte, öğretmen yeterlilikleri daha kapsamlı bir hâl almıştır. Bu nedenle, çağımıza uygun etkili öğretmen özelliklerinin yeniden gündeme getirilmesi, bu özelliklerin kuramsal olarak tartışılması ve bu özellikler bağlamında öğretmenlerin kendilerini hangi konumda gördüğünün belirlenmesi eğitimin hem kuramsal hem de uygulama boyutuna katkı sağlayacaktır. Ayrıca, etkili öğretmen özelliklerinin belirlenmesi; öğretmen eğitiminde kullanılan eğitim programlarının güncellenmesi, öğretmen eğitiminde kalitenin artırılması ve dolayısıyla öğretmenlerin niteliklerinin yeterliliklerinin iyileştirilmesi açısından da oldukça önemlidir.

Öğretmenlerin sahip olması gereken özelliklerin neler olduğunun belirlenmesi oldukça zordur. Bunun nedeni, öğretmenin sahip olması gereken bilgi, beceri, tutum ve davranışların çok geniş bir içeriğe sahip olması, mesleğin tarih boyunca geçirdiği evrim süreci ve öğretmenlik mesleğinden beklenen rol ve sorumlulukların birçok açıdan (toplumsal, kültürel, siyasi vb.) göreceli olmasından kaynaklanmaktadır. Örneğin, alanyazında birçok araştırmacı, öğretmen özelliklerini üç farklı kategoride açıklamıştır: (1) pasif bir teknisyen (passive technician) olarak öğretmen, (2) yansıtıcı bir uygulayıcı olarak öğretmen (reflective practitioner) ve dönüştürücü bir entelektüel olarak öğretmen (transformative intellectual) (Condrat, 2018; Giroux ve McLaren, 1986; Kumaravadivelu, 2003; Morgan, 2009; Saygılı, 2013). Bu bağlamda, pasif bir teknisyen olarak öğretmen uzmanlar tarafından üretilen bilgilerin öğrencilere aktarımından sorumludur; bu bilgileri, geçerliğini sorgulamaksızın ve öğrenci ihtiyaçlarını dikkate almaksızın öğrencilere aktarır (Tezgiden-Cakcak, 2016); yansıtıcı bir uygulayıcı olarak öğretmen ise bilgiyi kendisi üreten, karşılaştığı bilgileri eleştirel bir süzgeçten geçirerek derinlemesine sorgulayan ve öğrencileri tarafından eleştirilmeye açık olan bireyleri ifade etmektedir (Boyd, Boll, Brawner ve Villaume, 1998; Larrivee, 2008; Schön, 1987). Son olarak, dönüştürücü bir entelektüel olarak öğretmen ise, güncel gelişmeleri takip eden, öğrencilerini sorgulama, eleştirel düşünme ve problem çözme konusunda destekleyen, toplumsal değişimi gerçekleştirmeyi hedefleyen sorumlulardır (Kumaravadivelu, 2003). Özetle, pasif öğretmen bilginin aktarılmasında bir "aracı (conduit)", yansıtıcı bir uygulayıcı olarak öğretmen öğrenmeyi kolaylaştırıcı bir rehber (facilitator) ve

dönüştürücü bir entelektüel olarak öğretmen ise toplumsal dönüşümü hedefleyen değişim elçileridir (change agents) (Kumaravadivelu, 2003).

Öğretmenlerle ilişkilendirilen bu rol ve sorumluluklar incelendiğinde, bu üç kategorinin içerisinde yer alan özelliklerin alanyazında yer alan diğer bir sınıflandırma ile ilişkili olduğu görülmektedir. Etkili öğretmen özellikleri ile ilgili alanyazında, bu özelliklerin “alan bilgisinde yetkinlik”, “öğretim becerileri”, “kişilik özellikleri” ve “mesleki gelişim” olarak dört temel boyutta ele alınabileceği görülmektedir (Gholam ve Kobeissi, 2012; Kim, Dar-Nimrod ve MacCann, 2018; Moran, 2005; Polk, 2006; Raufelder vd., 2016; Swainston, 2008; Toraman ve Çakmak, 2020). “Alan bilgisinde yetkinlik” kategorisi ile ilgili öğretmen özellikleri incelendiğinde, bu özelliklerin konu hakimiyeti, pedagoji ve içerik bilgisi ile ilişkilendirildiği; “öğretim becerileri” kategorisi için olumlu bir öğrenme ortamı oluşturabilme, çeşitli öğretim stratejileri, yöntem veya tekniklerini etkili kullanma, konuyu günlük yaşamla ilişkilendirerek sunabilme, derse hazırlıklı gelme; güler yüzlü olma, tutarlı olma, kendine güven, dürüst olma, öğrenci görüşlerini önemseme, etkili iletişim kurma, samimi olma, olumlu bir tutuma sahip olma, empati kurma, öğrencilerine rol model olma ile; “kişilik özellikleri” ile ilgili özellikler esnek, yaratıcı, hoşgörülü olma, demokratik bir tutuma sahip olma, öğrencilerinin duygularını ve ihtiyaçlarını önemseme, öğrencilerinde etki bırakabilme ile ilişkilidir (Toraman, 2019). Son olarak “mesleki gelişim” ile ilgili özellikler ise kişisel gelişime önem verme, hayat boyu öğrenmenin önemini farkında olma, mesleğiyle ilgili araştırmaları izleme, meslektaşlarıyla işbirliği yapma, kendi eğitimine yatırım yapma, kendi alanıyla ilgili konferans vb. etkinlikler ve hizmet içi eğitimlere katılma gibi özelliklerdir (Toraman ve Çakmak, 2020).

Bu araştırmada öğretmenlerin etkili öğretmen özellikleri açısından kendilerini nasıl algıladıklarını belirlemek amaçlanmıştır. Bu temel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin etkili öğretmen özelliklerine yönelik algıları görev yaptıkları okul türüne (devlet ve özel okul) göre farklılaşmakta mıdır?
2. Öğretmenlerin etkili öğretmen özelliklerine yönelik algıları cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
3. Öğretmenlerin etkili öğretmen özelliklerine yönelik algıları kıdeme göre farklılaşmakta mıdır?
4. Öğretmenlerin etkili öğretmen özelliklerine yönelik algıları branşlara göre farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

Araştırma Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Etik Kurulunun 11.03.2021 tarihli ve 05/34 sayılı izni ile yürütülmüştür.

Araştırmanın Deseni

Araştırmada nedensel karşılaştırma yöntemi kullanılmıştır. Nedensel karşılaştırma araştırmaları gruplar arasındaki farklılıkların nedenlerini ve sonuçlarını, koşullar ve katılımcılar üzerinde herhangi bir müdahale olmaksızın belirlemeyi amaçlayan araştırmalardır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2009).

Çalışma Grubu

Araştırmada evren belirlenmemiştir. Araştırma verileri Türkiye’de görev yapan ve kolay ulaşılabilecek öğretmenlerden elde edilmiştir. Ayrıca katılımda en önemli ölçüt gönüllülük ilkesi olmuştur. Pandemi döneminde bulunduğu için yüz yüze uygulamalardan kaçınılmış ve uygulamalar çevrimiçi ortamda Google Forms aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Pandemi şartları ve gönüllülük ilkesi örnekleme amaçlı örneklem hâline getirmiştir. Kolay ulaşılabılır örnekleme yönteminde, araştırmacılar araştırma evrenini oluşturacak özellikleri belirler ve bu özelliklere sahip bireylere ulaşmaya çalışır (Büyüköztürk vd., 2009).

Katılımcılara, envanterdeki maddelerin cevaplanmasından önce, bilgilendirilmiş gönüllü onam formu sunulmuştur. Veriler çevrimiçi ortamda toplandığı için, onam formuna “Araştırmaya katılmaya onam veriyorum” kutucuğu eklenmiştir. Araştırmaya onam vermeyen katılımcılar için envanterde yer alan maddelerin bulunduğu sayfa açılmamıştır. Dolayısıyla, sadece araştırmaya gönüllü katılım için onam veren öğretmenler envanterde yer alan maddelerin bulunduğu sayfaya yönlendirilmiştir. Çalışma grubunu devlet ve özel okullarda görev yapan 364 öğretmen oluşturmuştur. Çalışma grubundaki öğretmenlerin demografik özellikleri Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Çalışma Grubundaki Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

| <i>Değişkenler</i> | | <i>Özel Okul</i> | | <i>Devlet Okulu</i> | |
|--------------------|-----------------|------------------|----------|---------------------|----------|
| | | <i>f</i> | <i>%</i> | <i>f</i> | <i>%</i> |
| Cinsiyet | Erkek | 44 | 27.2 | 60 | 29.7 |
| | Kadın | 118 | 72.8 | 142 | 70.3 |
| Kıdem | 0-5 Yıl | 66 | 40.7 | 5 | 2.5 |
| | 6-10 Yıl | 39 | 24.1 | 13 | 6.4 |
| | 11-15 Yıl | 38 | 23.5 | 52 | 25.7 |
| | 16-20 Yıl | 13 | 8 | 52 | 25.7 |
| | 21 Yıl ve üzeri | 6 | 3.7 | 80 | 39.6 |

| | | | | | |
|-------|-------------------------------------|-----|------|-----|------|
| | Türkçe | 41 | 25.3 | 42 | 20.8 |
| | Matematik | 33 | 20.4 | 50 | 24.8 |
| | Fen Bilimleri | 19 | 11.7 | 34 | 16.8 |
| | Sosyal Bilimler | 21 | 13 | 28 | 13.9 |
| Branş | İngilizce | 19 | 11.7 | 17 | 8.4 |
| | Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik | 16 | 9.9 | 13 | 6.4 |
| | Müzik | 6 | 3.7 | 8 | 4 |
| | Görsel Sanatlar | 3 | 1.9 | 5 | 2.5 |
| | Beden Eğitimi | 2 | 1.2 | 3 | 1.5 |
| | Teknoloji Tasarım | 2 | 1.2 | 2 | 1 |
| | Toplam | 162 | 100 | 202 | 100 |

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak Toraman ve Çakmak (2020) tarafından öğretmenlerin etkili öğretim özelliklerine yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla geliştirilmiş “Etkili Öğretmen Özellikleri Envanteri” kullanılmıştır.

Etkili Öğretmen Özellikleri Envanteri:

Etkili Öğretmen Özellikleri Envanteri içerisinde her biri birbirinden bağımsız dört ayrı ölçek bulunmaktadır: (1) Etkili Öğretmen Alan Bilgisi Ölçeği, (2) Etkili Öğretmen Öğretim Becerileri Ölçeği, (3) Etkili Öğretmen Kişilik Özellikleri Ölçeği ve (4) Etkili Öğretmen Mesleki Gelişim Özellikleri Ölçeği. Bu ölçekler doğrulayıcı faktör analizinde birbiri ile kovaryans gösterdiğinden ve bir ölçek yapısını doğrulayamamış olmasından dolayı, ölçekler birbirinden bağımsız kalmıştır. Bu nedenle, veri toplama aracı ölçek değil envanter olarak adlandırılmıştır. Envanterde yer alan Etkili Öğretmen Alan Bilgisi Ölçeği’nden alınabilecek en düşük puan dört, en yüksek puan 20’dir. Etkili Öğretmen Öğretim Becerileri Ölçeği kendi içinde üç alt boyuttan oluşmaktadır. Alt boyutlar birbiriyle ve öğretim becerileriyle ilişkilidir. Bu nedenle hem üç alt puan hem de tek toplam puan olarak değerlendirilebilir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan on, en yüksek puan 50’dir. Etkili Öğretmen Kişilik Özellikleri Ölçeği’nden alınabilecek en düşük puan yedi, en yüksek puan 35 ve Etkili Öğretmen Mesleki Gelişim Özellikleri Ölçeği’nden alınabilecek en düşük puan dört, en yüksek puan 20’dir. Sonuç olarak, Etkili Öğretmen Özellikleri Envanteri’nde toplam 25 madde yer almaktadır. Envanterde yer alan tüm ölçekler 5’li Likert biçiminde düzenlenmiştir (Hiçbir zaman [1], Nadiren [2], Bazen [3], Sık sık [4] ve Her zaman [5]).

Envanter içerisinde yer alan her ölçek için güvenilirlik değerleri, (1) Etkili Öğretmen Alan Bilgisi Ölçeği için 0,82; (2) Etkili Öğretmen Öğretim Becerileri Ölçeği için 0,74; (3) Etkili Öğretmen Kişilik Özellikleri Ölçeği için 0,86 ve (4) Etkili Öğretmen Mesleki Gelişim Özellikleri Ölçeği için ise 0,77’dir. İlgili literatürde bu değerler yüksek güvenilirlik değeri olarak kabul edilmektedir (Büyükoztürk, 2013; Field, 2018; Özdamar, 2013).

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde betimsel istatistikler ile karşılaştırma testleri kullanılmıştır. Yapılan Kolmogorov-Smirnov normallik testi sonucuna göre, Etkili Öğretmen Alan Bilgisi Ölçeği, Etkili Öğretmen Öğretim Becerileri Ölçeği, Etkili Öğretmen Kişilik Özellikleri Ölçeği ve Etkili Öğretmen Mesleki Gelişim Özellikleri Ölçeği toplam puanlarının normallik dağılım göstermediği ($p<.05$) belirlenmiştir. Bu nedenle karşılaştırma testlerinde Mann-Whitney U Testi ile Kruskal Wallis Testi kullanılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde, özel ve devlet okulundan katılan öğretmenlerin etkili öğretmen envanterinin dört bağımsız ölçeğine verdikleri yanıtlar incelenmiştir. Öğretmenlerin envanter maddelerine verdikleri yanıtlar Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Öğretmenlerin Etkili Öğretmenlik Algıları

| Maddeler | Özel Okul | | Devlet Okulu | |
|--|-----------|------------|--------------|-----------|
| | N | X(Ss) | N | X(Ss) |
| Etkili Öğretmen Alan Bilgisi | | | | |
| Konuyla ilgili bilgileri gerektiğinde detaylandırırım. | 162 | 4.2 (0.8) | 202 | 3.7 (1.2) |
| Öğrencilerin ek bilgi (derinleşme/detaylandırma) gerektiren sorularına yanıt veririm. | 162 | 4.2 (0.8) | 202 | 3.9 (1) |
| Öğrencilerimi konuyla ilgili ek bilgi alabilecekleri kaynaklara yönlendiririm. | 162 | 4.3 (0.8) | 202 | 3.8 (1.1) |
| Konuyla ilgili örnek çeşitliliğinden yararlanırım. | 162 | 1.06 (0.7) | 202 | 3.8 (1.1) |
| Etkili Öğretmen Öğretim Becerileri | | | | |
| Değerlendirmede çeşitli yöntem ve tekniklerden yararlanırım. | 162 | 4.3 (0.8) | 202 | 4.1 (0.9) |
| Uygun öğrenme stratejilerinden (tekrar, gözden geçirme, kavram haritaları vb.) yararlanırım. | 162 | 4.3 (0.9) | 202 | 3.9 (1) |
| Uygun öğretme stratejilerinden (buluş yoluyla, sunuş yoluyla, araştırma-inceleme yoluyla) yararlanırım. | 162 | 4.3 (0.8) | 202 | 3.9 (1) |
| Öğretim ilkelerini (somuttan soyuta, yaşamla ilişkilendirme, yakından uzağa, kolaydan zora vb.) uygularım. | 162 | 4.3 (0.8) | 202 | 3.9 (1) |
| Öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alırım. | 162 | 4.3 (0.9) | 202 | 3.9 (1) |
| Anlaşılmayan konuların tekrarını yaparım. | 162 | 4.2 (0.9) | 202 | 3.9 (1.1) |
| Uygun çeşitlilikte ve sıklıkta pekiştireç kullanırım. | 162 | 4.3 (0.8) | 202 | 4.0 (0.9) |
| Öğrencilerimi derse motive ederim. | 162 | 4.2 (0.8) | 202 | 3.9 (1) |
| Uygun sınıf yönetimi yaklaşımlarından yararlanırım. | 162 | 4.42 (0.7) | 202 | 3.9 (1) |
| Sınıfta demokratik davranış sergilerim. | 162 | 4.3 (0.7) | 202 | 3.9 (1) |
| Etkili Öğretmen Kişilik Özellikleri | | | | |
| Öğrencilerime adil davranırım. | 162 | 4.5 (0.5) | 202 | 4.5 (0.5) |
| Öğrencilerime saygı gösteririm. | 162 | 4.5 (0.5) | 202 | 4.5 (0.5) |
| Öğrencilerime karşı olumlu yaklaşım sergilerim. | 162 | 4.4 (0.4) | 202 | 4.5 (0.4) |
| Öğrencilerime karşı dürüst davranırım. | 162 | 4.5 (0.5) | 202 | 4.5 (0.5) |
| Sorumluluklarımı yerine getiririm. | 162 | 4.6 (0.4) | 202 | 4.5 (0.5) |
| Eleştiriye açık bir tutum gösteririm. | 162 | 4.4 (0.5) | 202 | 4.4 (0.4) |
| Öğrencilerime karşı samimi (içten) davranırım. | 162 | 4.51 (0.5) | 202 | 4.4 (0.5) |
| Etkili Öğretmen Mesleki Gelişim Özellikleri | | | | |
| Mesleki gelişimime önem veririm. | 162 | 4.3 (0.8) | 202 | 4.2 (0.8) |
| Yenilikleri izlerim. | 162 | 4.2 (0.8) | 202 | 4.3 (0.8) |
| Günceli takip ederim. | 162 | 4.1 (0.8) | 202 | 4.3 (0.7) |
| Yaşam boyu öğrenmeyi önemserim. | 162 | 4.2 (0.8) | 202 | 4.3 (0.8) |

Etkili öğretmen özellikleri açısından, özel okul öğretmenlerinin devlet okulu öğretmenlerine göre kendilerini, konuyla ilgili örnek çeşitliliğinden daha az yararlandıkları biçiminde algıladıkları; etkili öğretim becerilerinde özel okul öğretmenlerinin genel olarak kendilerini daha yüksek beceriye sahip olarak algıladıkları belirlenmiştir. Etkili öğretmen kişilik ve mesleki gelişim özelliklerinde devlet ve özel okul öğretmen algılarının yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır. Okul türüne göre öğretmenlerin etkili öğretmen özellikleri karşılaştırılmıştır. Sonuçlar Tablo 3'te özetlenmiştir.

Tablo 3. Devlet ve Özel Okul Öğretmenlerinin Etkili Öğretmen Özelliklerinin Karşılaştırılması (Mann-Whitney U Testi)

| Ölçek | Okul Türü | N | X | Ss | U | p |
|--------------------------|--------------|-----|------|-----|---------|-------|
| Alan Bilgisi Yeterliliği | Özel Okul | 161 | 13.8 | 1.6 | 8820.5 | 0.000 |
| | Devlet Okulu | 202 | 15.3 | 2.2 | | |
| Öğretim Becerileri | Özel Okul | 161 | 42.9 | 2.8 | 11227.5 | 0.000 |
| | Devlet Okulu | 202 | 39.8 | 5.8 | | |
| Kişilik Özellikleri | Özel Okul | 161 | 31.5 | 1.4 | 16263.5 | 0.919 |
| | Devlet Okulu | 202 | 31.4 | 1.3 | | |
| Mesleki Gelişim | Özel Okul | 161 | 16.8 | 1.6 | 14371.5 | 0.043 |
| | Devlet Okulu | 202 | 17.1 | 1.7 | | |

Devlet okulu öğretmenleri anlamlı biçimde kendilerini özel okul öğretmenlerinde alan bilgisine daha hâkim olarak algılamaktadır ($U=8820.5$, $p<.05$). Özel okul öğretmenleri anlamlı biçimde kendilerini devlet okulu öğretmenlerinden öğretim becerilerinde daha hâkim olarak algılamaktadır ($U=11227.5$, $p<.05$). Kişilik özelliklerinde devlet ve özel okul öğretmenlerinin algısında bir farklılık bulunmamaktadır ($U=16263.5$, $p>.05$). Devlet okulu öğretmenlerinin anlamlı biçimde kendilerini özel okul öğretmenlerinden mesleki gelişimde daha gelişime açık olarak algılamaktadır ($U=14371.5$, $p<.05$). Cinsiyete göre öğretmenlerin etkili öğretmen özellikleri karşılaştırılmıştır. Sonuçlar Tablo 4'te özetlenmiştir.

Tablo 4. Kadın ve Erkek Öğretmenlerin Etkili Öğretmen Özelliklerinin Karşılaştırılması (Mann-Whitney U Testi)

| Ölçek | Cinsiyet | N | X | Ss | U | p |
|--------------------------|----------|-----|------|-----|---------|-------|
| Alan Bilgisi Yeterliliği | Erkek | 104 | 14.7 | 2.2 | 13098 | 0.638 |
| | Kadın | 260 | 14.6 | 4.9 | | |
| Öğretim Becerileri | Erkek | 104 | 40.6 | 4.9 | 12189 | 0.141 |
| | Kadın | 260 | 41.3 | 5 | | |
| Kişilik Özellikleri | Erkek | 104 | 31.4 | 1.4 | 12866 | 0.460 |
| | Kadın | 260 | 31.6 | 1.4 | | |
| Mesleki Gelişim | Erkek | 104 | 16.8 | 1.7 | 12621.5 | 0.314 |
| | Kadın | 260 | 17 | 1.6 | | |

Erkek ve kadın öğretmenlerin alan bilgisi algısında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($U=13098$, $p>.05$). Benzer şekilde, erkek ve kadın öğretmenlerin öğretim becerileri algısında anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($U=12189$, $p>.05$). Erkek ve kadın öğretmenlerin kişilik özellikleri algısında anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($U=12866$, $p>.05$). Erkek ve kadın öğretmenlerin mesleki gelişime

yönelik algılarında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($U=12621.5$, $p>.05$). Öğretmenlerin etkili öğretmenlik özellikleri kıdeme göre karşılaştırılmış ve karşılaştırma sonuçları Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5. Farklı Kıdeme Sahip Öğretmenlerin Etkili Öğretmen Özelliklerinin Karşılaştırılması (Kruskal Wallis Test)

| Ölçek | Kıdem | N | X | Ss | X ² | sd | p | Anlamlı Fark |
|--------------------------|-----------------|----|------|-----|----------------|----|-------|---------------------------|
| Alan Bilgisi Yeterliliği | 0-5 Yıl | 71 | 14.3 | 1.6 | 7.7 | 4 | 0.103 | ----- |
| | 6-10 Yıl | 52 | 14.3 | 1.9 | | | | |
| | 11-15 Yıl | 90 | 14.8 | 2.1 | | | | |
| | 16-20 Yıl | 65 | 14.9 | 2.2 | | | | |
| | 21 Yıl ve üzeri | 86 | 14.8 | 2.6 | | | | |
| Öğretim Becerileri | 0-5 Yıl | 71 | 42.8 | 3.4 | 17.6 | 4 | 0.001 | 0-5 Yıl > 21 Yıl ve Üzeri |
| | 6-10 Yıl | 52 | 42.1 | 4.1 | | | | |
| | 11-15 Yıl | 90 | 40.8 | 4.9 | | | | |
| | 16-20 Yıl | 65 | 41.2 | 5.1 | | | | |
| | 21 Yıl ve üzeri | 86 | 39.5 | 5.9 | | | | |
| Kişilik Özellikleri | 0-5 Yıl | 71 | 31.3 | 1.2 | 4.6 | 4 | 0.332 | ----- |
| | 6-10 Yıl | 52 | 31.8 | 1.4 | | | | |
| | 11-15 Yıl | 90 | 31.6 | 1.5 | | | | |
| | 16-20 Yıl | 65 | 31.5 | 1.1 | | | | |
| | 21 Yıl ve üzeri | 86 | 31.5 | 1.4 | | | | |
| Mesleki Gelişim | 0-5 Yıl | 71 | 16.8 | 1.8 | 4.9 | 4 | 0.298 | ----- |
| | 6-10 Yıl | 52 | 16.9 | 1.5 | | | | |
| | 11-15 Yıl | 90 | 16.9 | 1.7 | | | | |
| | 16-20 Yıl | 65 | 17.4 | 1.5 | | | | |
| | 21 Yıl ve üzeri | 86 | 16.9 | 1.7 | | | | |

Farklı kıdeme sahip öğretmenlerin alan bilgisi algısında anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($X^2(4)=7.7$, $p>.05$). Ancak farklı kıdeme sahip öğretmenlerin öğretim becerileri algısında anlamlı farklılık saptanmıştır ($X^2(4)=17.6$, $p<.05$). Parametrik olmayan Dunn-Bonferroni çoklu karşılaştırma testine göre, kıdemi 0-5 yıl arası olanların öğretim becerisi algıları 21 yıl ve üzerinde olan öğretmenlerden daha yüksektir. Farklı kıdeme sahip öğretmenlerin kişilik özellikleri algısında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($X^2(4)=4.6$, $p>.05$). Benzer şekilde, farklı kıdeme sahip öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik algılarında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($X^2(4)=4.9$, $p>.05$). Branşa göre öğretmenlerin etkili öğretmen özellikleri karşılaştırılmıştır. Sonuçlar Tablo 6'da özetlenmiştir.

Tablo 6. Farklı Branştaki Öğretmenlerin Etkili Öğretmen Özelliklerinin Karşılaştırılması (Kruskal Wallis Test)

| Ölçek | Branş | N | X | Ss | X ² | sd | p |
|--------------------------|-------------------------------------|----|------|-----|----------------|----|-------|
| Alan Bilgisi Yeterliliği | Türkçe | 83 | 14.8 | 2 | 4.3 | 9 | 0.893 |
| | Matematik | 83 | 14.7 | 2.2 | | | |
| | Fen Bilimleri | 53 | 14.8 | 2.5 | | | |
| | Sosyal Bilimler | 49 | 14.6 | 2.4 | | | |
| | İngilizce | 36 | 14.6 | 1.8 | | | |
| | Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik | 29 | 14.3 | 1.9 | | | |
| | Müzik | 14 | 14.4 | 2.3 | | | |
| | Görsel Sanatlar | 8 | 13.9 | 1.5 | | | |
| | Beden Eğitimi | 5 | 13.8 | 2.3 | | | |
| | Teknoloji Tasarım | 4 | 14.8 | 0.9 | | | |

| | | | | | | | |
|------------------------|-------------------------------------|------|------|-----|------|---|-------|
| Öğretim Becerileri | Türkçe | 83 | 42.1 | 4.5 | 15.5 | 9 | 0.078 |
| | Matematik | 83 | 40.1 | 5.1 | | | |
| | Fen Bilimleri | 53 | 40.5 | 4.8 | | | |
| | Sosyal Bilimler | 49 | 40.9 | 6.4 | | | |
| | İngilizce | 36 | 41.3 | 5.1 | | | |
| | Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik | 29 | 41.8 | 3.5 | | | |
| | Müzik | 14 | 42.6 | 3.5 | | | |
| | Görsel Sanatlar | 8 | 41.1 | 4 | | | |
| | Beden Eğitimi | 5 | 43.6 | 4.8 | | | |
| Teknoloji Tasarım | 4 | 38.5 | 3.1 | | | | |
| Kişilik Özellikleri | Türkçe | 83 | 31.4 | 1.4 | 10.5 | 9 | 0.315 |
| | Matematik | 83 | 31.6 | 1.5 | | | |
| | Fen Bilimleri | 53 | 31.5 | 1.1 | | | |
| | Sosyal Bilimler | 49 | 31.7 | 1.2 | | | |
| | İngilizce | 36 | 31.2 | 1.1 | | | |
| | Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik | 29 | 31.5 | 1.3 | | | |
| | Müzik | 14 | 32.2 | 1.5 | | | |
| | Görsel Sanatlar | 8 | 32.5 | 1.5 | | | |
| | Beden Eğitimi | 5 | 31.4 | 1.5 | | | |
| Teknoloji Tasarım | 4 | 31.8 | 0.9 | | | | |
| Mesleki Gelişim | Türkçe | 83 | 16.8 | 1.4 | 6.3 | 9 | 0.711 |
| | Matematik | 83 | 17.1 | 1.8 | | | |
| | Fen Bilimleri | 53 | 17.1 | 1.7 | | | |
| | Sosyal Bilimler | 49 | 16.7 | 1.9 | | | |
| | İngilizce | 36 | 16.6 | 1.7 | | | |
| | Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik | 29 | 17.3 | 1.5 | | | |
| | Müzik | 14 | 17 | 1.5 | | | |
| | Görsel Sanatlar | 8 | 16.6 | 1.3 | | | |
| | Beden Eğitimi | 5 | 16.8 | 0.8 | | | |
| Teknoloji Tasarım | 4 | 17.5 | 1.7 | | | | |

Farklı branştaki öğretmenlerin alan bilgisi algısında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($X^2(9)=4.3$, $p>.05$). Benzer şekilde, farklı branştaki öğretmenlerin öğretim becerileri algısında anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($X^2(9)=15.5$, $p>.05$). Ayrıca, farklı branşlara göre öğretmenlerin kişilik özellikleri algısında anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($X^2(9)=10.5$, $p>.05$). Benzer olarak, farklı branştaki öğretmenlerin mesleki gelişimde algılarında anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($X^2(9)=6.3$, $p>.05$).

Tartışma

Bu araştırma, öğretmenlerin etkili öğretmen özelliklerinde kendilerini nasıl algıladıklarını görev yapılan okul türü, cinsiyet, kıdem ve branş değişkenlerine göre belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Özel ve devlet okulundan katılan öğretmenlerin etkili öğretmen envanterinin dört bağımsız ölçeğine verdikleri yanıtlar incelendiğinde, devlet okulu öğretmenlerinin kendilerini özel okul öğretmenlerine göre alan bilgisinde daha hâkim olarak algılamaktadır. Bu durum, devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin genellikle daha fazla kıdeme sahip olmasından kaynaklanabilir. Bununla beraber, özel okul öğretmenlerinin öğretim becerileri bağlamında genel olarak kendilerini daha

yüksek beceriye sahip olarak algıladıkları belirlenmiştir. Araştırmanın bu bulgusu Eason, Giannangelo ve Franceschini (2009) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Bu çalışmada da öğrencileri öğrenmeye yönelik motive etme ve uygun öğretim stratejilerinden yararlanma gibi özellikler açısından, özel okul öğretmenlerinin kendilerini devlet okulu öğretmenlerinden daha etkin gördükleri bulgusuna ulaşılmıştır. Bu durum, özel okulda görev yapan öğretmenlerin, öğretim süreci ve öğretim becerileri ile ilgili olarak, okul yönetimi ve veli tarafından sürekli bir gözlem ve değerlendirmeye tabi tutulması ve bu nedenle de öğretim becerilerini geliştirmeye yönelik daha fazla çaba harcadığı şeklinde yorumlanabilir. Diğer bir deyişle, özel okul öğretmenleri, çeşitli değişkenler nedeniyle, öğretim becerilerinde kendilerini devlet okul öğretmenlerinden daha fazla geliştirmek zorunda hissediyor olabilir. Arum (1996) da özel okul öğretmenlerinin öğretim becerilerinde kendini daha fazla geliştirmek zorunda kalmasının nedenini, özel okulların diğer özel okullarla rekabet içerisinde olmasına bağlamıştır. Bununla birlikte, etkili öğretmen kişilik ve mesleki gelişim özelliklerinde devlet ve özel okul öğretmen algılarının yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır. Bu durum hem devlet okulu hem de özel okul öğretmenlerinin kişilik özellikleri ve mesleki gelişim özellikleri açısından kendilerini yeterli bulduğu şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmenlerin etkili öğretmen özellikleri envanterine verdikleri yanıtlar cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde, öğretmenlerin alan bilgisi, öğretim becerileri, kişilik özellikleri ve mesleki gelişime yönelik algısında cinsiyet değişkeninin anlamlı bir farklılık yaratmadığı görülmüştür. Bu bulgu, Öznacar, Güven ve Yılmaz (2017), Tosuntaş, Çubukçu ve Beauchamp (2021), Tran ve Do (2020) tarafından yapılmış çalışmaların bulgularıyla aynı doğrultudadır. Ancak, Antecol, Eren ve Özbeklik (2015), Sansone (2017) ile Minor, Onwuegbuzie, Witcher ve James (2002) tarafından yapılan çalışmalarda, öğretmenlerin etkili öğretmen özelliklerine yönelik algılarının cinsiyete göre değiştiği bulgusuna ulaşılmıştır. Bu çalışmalarda, kadın öğretmenlerin etkili öğretmen kişilik özellikleri bağlamında erkek öğretmenlerden kendilerini daha fazla yetkin gördükleri belirtilmiştir.

Kıdeme göre öğretmenlerin etkili öğretmen özellikleri karşılaştırıldığında, farklı kıdeme sahip öğretmenlerin alan bilgisi, kişilik özellikleri ve mesleki gelişime yönelik algısında anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Ancak farklı kıdeme sahip öğretmenlerin öğretim becerileri algısında anlamlı farklılık saptanmıştır. Buna göre, kıdemi 0-5 yıl arası olanların öğretim becerisi algıları 21 yıl ve üzerinde olan öğretmenlerden daha yüksektir. Bu durum, 0-5 yıllık bir öğretmenlik tecrübesine sahip öğretmenlerin kıdemli öğretmenlerden daha yetkin hissetmekte olduğunu göstermektedir. Bunun nedeni, yeni mezun öğretmenlerin öğretim ile ilgili bilgi ve becerilere daha fazla odaklanması ve bu konuda kendilerini daha fazla geliştirmiş olmasından kaynaklanabilir. Bu bulgu, Tosuntaş vd. (2021) ve Tran ve Do (2020) tarafından yapılan çalışmaların bulgularıyla benzer özellik göstermektedir. Buna göre, öğretmenlerin meslekteki deneyim süresi arttıkça öğretim becerileri ile ilgili yetkinlik algılarının

azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte, araştırmanın bu bulgusu Danişman ve Tanışlı (2018), Minor vd. (2002) ve Sansone (2017) tarafından yapılan çalışmanın bulgularıyla farklılık göstermektedir. Araştırmacılar, öğretmenlerin deneyim süresi arttıkça, öğretim süreçlerinde kendilerini daha yetkin hissettiklerini belirtmektedir.

Öğretmenlerin etkili öğretmen özellikleri envanterine verdikleri yanıtlar branş değişkenine göre incelendiğinde, farklı branştaki öğretmenlerin alan bilgisi, öğretim becerileri, kişilik özellikleri ve mesleki gelişime yönelik algılarında anlamlı bir farklılık bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Diğer bir deyişle, etkili öğretmenlik özelliklerinde branş yordayıcı bir değişken değildir. Bu bulgu, Tajeddin ve Alemi (2019) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın bulguları ile benzerlik gösterirken, Çalışkan, Güney, Sakhieva, Vasbieva ve Zaitseva (2019) ve Şimşek ve Sarsar (2019) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın öğretim becerilerine yönelik bulguları ile farklılık göstermektedir.

Sonuç ve Öneriler

Öğretmenlerin etkili öğretmen özelliklerinde kendilerini nasıl algıladıklarını görev yapılan okul türü, cinsiyet, kıdem ve branş değişkenlerine göre belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bu araştırma sonucunda, devlet okulu öğretmenlerinin alan bilgisinde kendilerini özel okul öğretmenlerine göre daha yetkin algıladığı, mesleki gelişimde özel okul öğretmenlerine göre mesleki gelişime daha çok önem verdiği; özel okul öğretmenlerinin ise öğretim becerilerinde kendilerini devlet okulu öğretmenlerine göre daha yetkin algıladıkları görülmüştür. Bununla birlikte, kişilik özellikleri açısından hem devlet hem de özel okul öğretmenleri kendilerini olumlu kişilik özelliklerinde görmektedir. Cinsiyet ve branş değişkenleri ise alan bilgisi, öğretim becerileri, kişilik özellikleri ve mesleki gelişim özelliklerinde farklılık yaratmamaktadır. Benzer şekilde, kıdem alan bilgisi, kişilik özellikleri ve mesleki gelişim özelliklerinde farklılık yaratmamaktadır. Ancak 0-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olanlara göre kendilerini öğretim becerilerinde daha yetkin algıladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Eğitim Politikasını Belirleyen Kurum ve Kişilere/Karar Vericilere Yönelik Öneriler:

1. Eğitim fakültelerinde öğrenim gören adayların etkili öğretmen özellikleri hakkındaki farkındalıklarının artırılması için öğretmen yetiştirme eğitim programlarının yeniden gözden geçirilebilir ve bu konuda değerlendirme çalışmaları yapılabilir.
2. Hem devlet hem de özel okullarda görev yapan öğretmenlerin etkili öğretmen özellikleri konusundaki bilgi, beceri ve yetkinliklerini artırmak ve yaşam boyu öğrenmelerine destek olmak için, bu konuda hizmet içi eğitimler düzenlenebilir.
3. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından, ulusal çapta yürütülmek üzere, öğretmenlerin etkili öğretmen özellikleri açısından kendilerini değerlendirebildikleri çalışmalar

gerçekleştirilebilir ve bu çalışma sonuçları tüm öğretmenlerle paylaşılarak öğretmenlerin bu konuda bilgi sahip olması sağlanabilir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler:

1. Etkili öğretmen özelliklerini belirlemeye yönelik, devlet okulu ve özel okullarda öğrenim gören öğrencilerin görüşlerini de inceleyen araştırmalar yapılabilir.
2. Eğitim fakültesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının etkili bir öğretmenin sahip olması gereken özellikleri konusunda ne düşündükleri ve kendilerini bu konuda nerede gördüklerine yönelik araştırmalar yapılabilir.
3. Etkili öğretmen özellikleri konusunda öğretmenlerin kendilerini eksik hissettikleri özelliklerin belirlenmesi ile ilgili bir ihtiyaç analizi çalışması yapılabilir.

Uygulayıcılara/Öğretmenlere Yönelik Öneriler:

1. Öğretmenler, yaşam boyu öğrenme ve etkili öğretmen özelliklerini geliştirme amacıyla, ilgili bilimsel araştırmaları takip edip, bu çalışmaların sonuçlarını mesleki uygulamalarına yansıtmaya odaklanarak hem kişisel hem de mesleki gelişimlerine katkı sağlayabilir.
2. Öğretmenler, ders verdikleri sınıf bazında, belirli aralıklarla düzenleyeceği değerlendirme çalışmaları (öğrencilerin öğretmenini değerlendirmesine fırsat vererek) yürütebilir. Bu tür çalışmalar, öğretmenlerin öz değerlendirme yapmasına yardımcı olabilir.

Kaynaklar

- Antecol, H., Eren, O., & Özbeklik, S. (2015). The effect of teacher gender on student achievement in primary school. *Journal of Labor Economics*, 33(1), 63-89. <http://www.jstor.org/stable/10.1086/677391?origin=JSTOR-pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Arum, R. (1996). Do private schools force public schools to compete? *American Sociological Review*, 61(1), 29-46. <http://www.jstor.org/stable/2096405> sayfasından erişilmiştir.
- Boyd, P. C., Boll, M., Brawner, L., & Villaume, S. K. (1998). Becoming reflective professionals: An exploration of preservice teacher's struggles as they translate language and literacy theory into practice. *Action in Teacher Education*, 19(4), 61-75. <https://doi.org/10.1080/01626620.1998.10462892>
- Büyüköztürk, Ş. (2013). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Condrat, V. (2018). Backward design: when a good ending makes a good beginning. *Inspiring Professional Excellence in Teaching Languages* (March 16th-17th, 2018) içinde, 64-75.

- Çalışkan, S., Güney, Z., Sakhieva, R., Vasbieva, D., & Zaitseva, N. (2019). Teachers' views on the availability of web 2.0 tools in education. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (IJET)*, 14(22), 70-81. <https://doi.org/10.3991/ijet.v14i22.11752>
- Danişman, Ş., & Tanışlı, D. (2018). Examination of mathematics teachers' pedagogical content knowledge of probability. *MOJES: Malaysian Online Journal of Educational Sciences*, 5(2), 16-34. <https://mojes.um.edu.my/article/view/12622/8117> sayfasından erişilmiştir.
- Eason, R., Giannangelo, D. M., & Franceschini, L. A. (2009). A look at creativity in public and private schools. *Thinking Skills and Creativity*, 4(2), 130-137. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2009.04.001>
- Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS Statistics*. The USA: Sage.
- Gholam, A. P., & Kobeissi, A. H. (2012). *Teacher evaluation instruments/systems in Lebanon and other major Arab countries in comparison to evidenced-based characteristics of effective teacher evaluation instruments* (Doctoral Dissertation). ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3544957).
- Giroux, H., & McLaren, P. (1986). Teacher education and the politics of engagement: The case for democratic schooling. *Harvard Educational Review*, 56(3), 213-239.
- Kim, L. E., Dar-Nimrod, I., & MacCann, C. (2018). Teacher personality and teacher effectiveness in secondary school: Personality predicts teacher support and student self-efficacy but not academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 110(3), 309-323.
- Kumaravadivelu, B. (2003). *Beyond methods: Macrostrategies for language teaching*. Yale University Press.
- Larrivee, B. (2008). Meeting the challenge of preparing reflective practitioners. *The New Educator*, 4(2), 87-106. <https://doi.org/10.1080/15476880802014132>
- 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. *The Journal of Educational Research*, 96(2), 116-127. <http://dx.doi.org/10.1080/00220670209598798>
- Moran, C. (2005). *Teacher and principal perceptions of dispositional characteristics needed by middle school teachers to be most effective in the classroom* (Doctoral Dissertation). ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3199445).
- Morgan, B. (2009). Fostering transformative practitioners for critical EAP: Possibilities and challenges. *Journal of English for Academic Purposes*, 8(2), 86-99. <https://doi:10.1016/j.jeap.2008.09.001>
- Özdamar, K. (2013). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi*. Eskişehir: Nisan Yayıncılık.
- Öznacar, B., Güven, Z., & Yılmaz, E. (2017). A study into teaching styles of elementary school teachers in terms of several variables. *International Journal of Economic Perspectives*, 11(1), 552-560.

- Polk, J. A. (2006). Traits of effective teachers. *Arts Education Policy Review*, 107(4), 23-29. <https://doi.org/10.3200/AEPR.107.4.23-29>
- Raufelder, D., Nitsche, L., Breitmeyer, S., Keßler, S., Herrmann, E., & Regner, N. (2016). Students' perception of "good" and "bad" teachers: Results of a qualitative thematic analysis with German adolescents. *International Journal of Educational Research*, 75, 31-44. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2015.11.004>
- Sansone, D. (2017). Why does teacher gender matter? *Economics of Education Review*, 61, 9-18.
- Saygılı, S. (2013). Sanayi toplumundan bilgi toplumuna geçiş sürecinde eğitimde dönüştürücü bir entelektüel olarak öğretmenler. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi [Özel Sayı]*, 263-274. <http://dx.doi.org/10.1016/j.econedurev.2017.09.004>
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Swainston, T. (2008). *A reflective resource for performance management, effective teachers in secondary schools*. London: Network Continuum.
- Şimsek, Ö., & Sarsar, F. (2019). Investigation of the self-efficacy of the teachers in technological pedagogical content knowledge and their use of information and communication technologies. *World Journal of Education*, 9(1), 196-208. <https://doi.org/10.5430/wje.v9n1p196>
- Tajeddin, Z., & Alemi, M. (2019). Effective language teachers as persons: exploring pre-service and in-service teachers' beliefs. *The Electronic Journal for English as a Second Language*, 22(4). <https://eric.ed.gov/?id=EJ1204608> sayfasından erişilmiştir.
- Tezgiden-Cakcak, Y. (2016). Öğretmen eğitiminin temel sorunsalı: Nasıl bir öğretmen yetiştirmeyi hedefliyoruz? *Eleştirel Pedagoji*, 45, 60-68.
- Toraman, Ç. (2019). *Ortaokul öğretmenlerinin etkili öğretmen özellikleri ile öğretmenlik mesleğini seçme nedenleri üzerine bir araştırma*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Toraman, Ç., & Çakmak, M. (2020). The relationship between effective teacher characteristics and reasons for choosing teaching profession: Development of an effective teacher inventory. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 7(3), 420-435. <https://doi.org/10.21449/ijate.707272>
- Tosuntaş, P. Ş. B., Çubukçu, Z., & Beauchamp, G. (2021). Teacher performance in terms of technopedagogical content knowledge competencies. *Kastamonu Education Journal*, 29(1), 63-83. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.726886>
- Tran, T. T. T., & Do, T. X. (2020). Student evaluation of teaching: do teacher age, seniority, gender, and qualification matter? *Educational Studies*, 1-28. <https://doi.org/10.1080/03055698.2020.1771545>

Extended Summary

Teaching is a profession that requires gaining up-to-date knowledge, skills, and competencies, take an active role in raising individuals who will shape the future of societies for social transformation. The development of societies is closely related to the quality and competencies that the teachers have. Today, the number of responsibilities that teachers should have has increased. When the reflection of the developments in the digital era on education, the need to adapt to changing conditions, the information age, and the needs such as providing students with skills called 21st-century skills are taken into consideration, teacher competencies have become more extensive. Therefore, the investigation into effective teacher characteristics which are appropriate for our age, analyzing these characteristics will contribute to both the theoretical and practical dimensions of education. In addition, this will provide evidence to update the characteristics of effective teachers, redesign the teacher education curricula, and increase the quality of teacher education. This study aims to determine teachers' perceptions of effective teacher characteristics according to the variables of school type, gender, seniority, and branch.

The study was designed according to causal-comparative research design. Causal-comparative studies aim to determine the causes and consequences of differences between groups without any intervention on the conditions and participants (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2009). The sample of the study consists of 364 teachers working in public and private high schools. The participation in the study was based on volunteering. Face-to-face applications were avoided because of the pandemic, and applications were carried out online via Google Forms. To collect data, the "Effective Teacher Characteristics Inventory" developed by Toraman and Çakmak (2020) was used. In this inventory, there are four separate scales, independent of each other: (1) Subject Matter Knowledge, (2) Instructional Skills, (3) Personality Traits, and (4) Professional Development Traits. Since these scales show covariance with each other in the confirmatory factor analysis and could not verify a scale structure, the scales remained independent of each other. Therefore, the data collection tool is called inventory rather than a scale. The lowest score that can be obtained from the Subject Matter Knowledge Scale is four, and the highest score is 20. Instructional Skills Scale consists of three sub-dimensions. These sub-dimensions are related to each other; therefore, they can be considered as both three sub-scores and a single total score. The lowest score that can be obtained from the scale is ten, and the highest score is 50. The lowest score that can be obtained from the Personality Traits Scale is seven, the highest score is 35. The lowest score that can be obtained from the Professional Development Scale is four, and the highest score is 20. So, there are 25 items in the Effective Teacher Characteristics Inventory. All scales in the inventory are arranged as 5-point Likert (Never [1], Rarely [2], Sometimes [3], Often [4], and Always [5]). Reliability value for

Subject Matter Knowledge is 0.82; 0.74 for Instructional Skills Scale; 0.86 for Personality Traits, and 0.77 for Professional Development. In the literature, these values are accepted as high reliability values (Büyüköztürk, 2013; Field, 2018; Özdamar, 2013). In the data analysis, descriptive statistics and comparison tests were used. According to the Kolmogorov-Smirnov normality test, it was determined that the total scores of subject matter knowledge, instructional skills, personality traits, and professional development scales did not show normal distribution ($p < .05$). Therefore, Mann-Whitney U Test and Kruskal Wallis Test were used in the comparison.

The results revealed that public school teachers perceive themselves as more competent than private school teachers in terms of subject matter knowledge and give more importance to professional development than private school teachers; private school teachers perceive themselves as more competent than public school teachers in terms of instructional skills. However, in terms of personality traits, both public and private school teachers perceive themselves as positive. Gender and branch do not make any significant difference with regard to subject matter knowledge, instructional skills, personality traits, and professional development. Similarly, seniority does not make any significant difference in terms of personality traits and professional development. However, it was concluded that teachers with 0-5 years of experience perceive themselves as more competent in terms of instructional skills than those with experience of 21 years or more. This may be due to the fact that newly graduated teachers focus more on instructional knowledge and skills and develop themselves more in this field. This finding is in line with the studies conducted by Tosuntaş, Çubukçu, and Beauchamp (2021) and Tran and Do (2020).

The following are some implications for (1) Decision-Makers/Education Policy Makers, (2) Researchers, (3) Practitioners (Teachers):

Implications for Decision-Makers/Education Policy Makers:

1. Teacher education curriculum can be revised, and curriculum evaluation studies can be conducted to increase the awareness of teacher candidates about effective teacher characteristics.
2. In-service training can be organized to increase the knowledge, skills and competencies of teachers working in both public and private schools on effective teacher characteristics and to support their lifelong learning.
3. Studies can be carried out by the Ministry of National Education, in which teachers can evaluate themselves in terms of effective teacher characteristics, and the results of these studies can be shared with all teachers to increase teachers' awareness on this subject.

Implications for Researchers:

1. Studies that examine student views can be conducted to determine the characteristics of effective teachers.
2. Research can be conducted on what prospective teachers think about the characteristics that an effective teacher should have and where they perceive themselves regarding these characteristics.
3. A needs analysis study can be conducted to determine the characteristics that teachers feel inadequate about the effective teacher characteristics.

Implications for Practitioners (Teachers):

1. Teachers can contribute to both their personal and professional development by following relevant scientific research and focusing on reflecting the results of these studies on their professional practices to adopt a perspective on lifelong learning and develop effective teacher characteristics.
2. Teachers can carry out evaluation studies (by giving students the opportunity to evaluate their teachers) that they will organize periodically on the basis of the classes they teach. These types of work can help teachers to self-evaluate and provide the necessary transformation about their future practices.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve yazılı hale getirilmesinde sadece tek bir araştırmacı yer almıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmacının araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Etik Kurul Beyanı


Bu araştırma, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Etik Kurulunun 11.03.2021 tarih ve 05/34 sayılı kararı ile yrtlmştir.

Nöromodülasyon: Eğitim ve Nörobilim Kavşağından Geleceğe Bakış*

Neuromodulation: A Glance to the Future From the Junction of Education and Neuroscience

Selma Dünder-Coecke

Yazar Bilgileri

Selma Dünder-Coecke 
Dr., Centre for Educational Neuroscience & Department of Psychology and Human Development, UCL Institute of Education & QBA, United Kingdom,
selma.coecke@gmail.com

ÖZ

Bilişsel süreçlerin biyolojik temellerini ele alan çalışmalara olan ilgide küresel bir artış görülmektedir. Disiplinler arası platformlarda eğitimci, psikolog ve nörologlar yaygın ve koordineli çabalarla insan bilişinin gizemini çözmek için bir araya gelmektedir. Bu küresel ilginin bir yansıması olarak eğitim nörobilimi uygulama alanı ortaya çıkmış ve nörobilim alanında gelişen bilgi birikiminin eğitime nasıl transfer edilebileceğine ilişkin bir tartışma platformuna öncülük etme misyonunu yüklenmiştir. Ülkemizde henüz beyin araştırmaları ile eğitimsel çabaları sistematik biçimde birleştiren bir alan uygulaması mevcut değildir. Bu çalışma, bu açığın boyutları hakkında fikir vermeyi hedeflemektedir. İki bölümden oluşan makale ilk etapta güncel eğitim nörobilimi araştırmalarını ve alandaki gelişmeleri okuyuculara aktarmayı hedeflemektedir. İkinci bölüm, geleceğe odaklanmış öncül nörobilim araştırmalarını analiz etmekte ve bunların eğitime olan potansiyel etkilerini nöromodülasyon teknolojileri bağlamında tartışmaktadır.

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler
Eğitim
Öğrenme
Beyin
Nörobilim
Modülasyon
Gelecek Perspektifleri

Keywords
Education
Learning
Brain
Neuroscience
Modulation
Future Prospects

Makale Geçmişi

Geliş: 25.01.2021
Düzeltilme: 22.03.2021
Kabul: 16.04.2021

ABSTRACT

Recent years have seen a major growth of global interest in the biological basis of cognitive processes. Leading psychologists and neuroscientists have begun to come together to unlock the mystery of human cognition via widespread and coordinated efforts. The field educational neuroscience reflected this global trend as a highly regarded discussion platform, driven by the fact that neuroscience knowledge can be translated into education via multiple routes. However, an evidence-based discussion platform does not currently exist in Turkey, neither a field of practice. The present study aims to provide a glimpse about the extent of this gap. Consisting of two main subsections, the present study first reviews the current projects aiming to translate neuroscience knowledge into education. Then, the second section outlines the future prospects and renders the ways in which current neuroscience knowledge is pertinent to education in the context of neuromodulation.

*Bu çalışma UK Economic and Social Research Council (ESRC) tarafından ES/P000592 No'lu fonla desteklenmiştir.

Makale Türü

Derleme

Önerilen Atıf

Dünder-Coecke, S. (2021). Nöromodülasyon: Eğitim ve nörobilim kavşağından geleceğe bakış. *TEBD*, 19(1), 542-567. <https://doi.org/10.37217/tebd.868102>

Giriş

Nöroloji ve eğitim bilimleri arasındaki ilişkiye duyulan ilgi yeni olmayıp Thorndike'in (1926) 'öğrenmenin nörobiyolojik temelleri' üzerine odaklanan eğitim psikolojisi alanındaki çalışmalarına kadar uzanır. Ancak uzmanların öğrenme ve ontolojik temellerine yeni bir soluk getiren bu ilişkiyi kabul etmesi seksen yıldan fazla bir süre gerektirmiştir (Mayer, 1998; Thomas, Ansari ve Knowland, 2019). Öğrenmenin nörolojik mekanizmalarını araştıran ve bu bulguları eğitim ve eğitim politikalarına aktarmayı hedefleyen disiplinler arası bir platform oluşmuş ve bu platform tüm dünyada nörobilimin eğitimle ilişkisini keşfetmeyi hedefleyen kurum ve laboratuvarların aktiviteleriyle hızlı ve dinamik değişimlerin gözlendiği bir dönemi tetiklemiştir. Londra'daki Eğitim Nörobilimi Merkezi (Centre for Educational Neuroscience), Bristol Üniversitesi Eğitim Fakültesindeki Nörobilim ve Eğitim yapılanması bunlardan bazılarıdır. Harvard Üniversitesinde Zihin, Beyin ve Eğitim (Mind, Brain, and Education) Programı ve aynı adlı uluslararası dergi, Uluslararası Zihin, Beyin ve Eğitim Topluluğu'nun (International Mind, Brain and Education Society - IMBES) bir aktivite alanıdır. Diğer bir yapılanma Avrupa Öğrenme ve Öğretim Araştırmaları Derneği (European Association for Research on Learning and Instruction - EARLI) bünyesinde yer alan Uluslararası Nörobilim ve Eğitim Özel İlgi Grubu'dur. Farklı ülkelerde konuya odaklanan laboratuvarlar 'nörobilim', 'nöro-eğitim', 'zihin, beyin ve eğitim' gibi çeşitli isimler kullanmakta fakat benzer hedeflere odaklanmaktadır. Bu hedefler üç genel başlık altında sınıflandırılmaktadır: (1) Nörobilim, çocuk gelişimi, psikoloji ve eğitim alanlarını kapsayan yeni bir bilimsel disiplin inşa etmek. (2) Bu disiplini geliştirecek yeni kuşak araştırmacılar yetiştirmek. (3) Öğrenme süreçleri ve ortamlarını geliştirmek için eğitmen ve araştırmacılar arasındaki iş birliği olanaklarını güçlendirmektir. Bu çalışmada eğitim nörobilimi kavramı educational neuroscience terimine karşılık gelerek tüm bu dallanmaları kapsayacak şekilde kullanılmaktadır.

Nöroloji araştırmalarının doğrudan eğitim bilim ve politikalarına aktarılması zorlu bir görevdir. Bu iki alan arasındaki felsefi, politik ve metodolojik farklılıklar başta araştırmacılar arasında olmak üzere çeşitli dil ve iletişim sorunlarına yol açmaktadır. Yüzeysel olarak bakıldığında nöroloji, beyin ve sinir sistemi ile ilgilidir. Eğitim ise öğrenme, öğretme, değerlendirme, eğitim politikaları ve sosyolojisi gibi alanlarla dallanıp budaklanır. Bu her iki bilim dalına özgü alt alan ve kavramlar oldukça karmaşık ve özgün teorilerle beslenirken artık günümüzde disiplinler arasına kalın sınırlar çizmek mümkün değildir. Özellikle öğrenme kavramı salt eğitim bilimleri temel alanının tekelinden çıkmış, bilgisayar bilimleri, robotik, yapay zekâ gibi eğitimle doğrudan ilişkili görünmeyen pek çok alanın ilgi kapsamına girmiştir. En karışık öğrenme mekanizmalarından birine sahip olan insanoğlunun öğrenme tarzları, bunların analizi, modellenmesi, yönetilmesi ve geliştirilmesi bu alanların öncelik verdiği konular olarak karşımıza çıkmaktadır.

Öte yandan, öğrenmenin karmaşık doğasını analiz etmek oldukça güç bir iştir. Zihin (mind) ve zekâ (intellect) arasındaki nitelik ve nicelik farklarına dair bilgilerimiz tam değildir. Bu eksikliğin nedeni, bu gibi kilit kavramların fiziksel ya da kanıtlanabilir bir yapıya sahip olmamasından gelir ki bunların fiziksel yollarla test edilme yöntemleri dahi günümüzde sorgu altındadır. Dahası, araştırmalar zihin ve beyin hakkındaki yanlış anlamaların öğretmenler ve eğitimciler arasında bile oldukça yaygın olduğunu gösteriyor. Bazı yazarlar çok sıkça karşılaşılan bu yanlış inançlara nöromit adını vermektedir (bkz. Dekker, Lee, Howard-Jones ve Jolles, 2012). Örneğin, Karakuş, Howard-Jones ve Jay'ın (2015) çalışması göstermektedir ki pek çok ülkede olduğu gibi Türkiye'de de öğretmenler, beyin ve sinir sisteminin eğitimsel fonksiyonları ile ilgili pek çok yanlış anlayışa sahiptirler. Her ne kadar son dönemde Türkiye'de eğitim nörobilimine olan ilgide artış görülse de (bkz. Demir vd., 2016; Koçak, 2020; Koyuncu, 2017), bu yanlış anlayışların toplumlarda yayılmasına çeşitli faktörler katkıda bulunmaktadır. Örneğin, nörobilimsel içeriğe sahip psikolojik açıklamaların insanların kulağına daha bilimsel geldiği gerçeği bir etken olarak belirlemektedir (Howard-Jones, 2014). Okulların ticari amaçla öğrenci ve ebeveynleri sözde nörobilimsel uygulamalar yoluyla ikna etme çalışmaları diğer bir faktördür. Beyin temelli algoritma/yöntemleri kullandığını iddia eden ticari web kanalları ya da popüler ürünler ulusal ve uluslararası arenada rağbet görmektedir (tartışmalar için bkz. Bard vd., 2018; Jwa, 2015). Bu kaygan zeminde öğretmen, ebeveyn, öğrenci ve diğer ilgili kesimlerin maruz kaldıkları bilgi türünü sorgulamaları ve piyasadaki bilgi kirliliğine dikkat etmeleri, gereksiz uygulama ve tedavilerle paralarını ve zamanlarını boşa harcama risklerini azaltır.

Peki nörobilim araştırmaları eğitim üzerinde umduğumuz kadar etkili midir? Gerçekten etkili, beyin temelli bir öğrenme yöntemi var mıdır? Genel kanı, formal öğrenmenin sınıfta gerçekleştiği yönündedir. Bu gerçekten böyle midir? Cevap evet ise öğretmenlerin öğrenmeyi yöneten sinirsel mekanizmaları bilmeleri gerçekten gerekiyor mu? Eğitimde bir paradigma değişikliğine ihtiyaç var mıdır? Bu ve buna benzer sorular, mevcut gelişmeler ve yeni kuşak teknoloji ve modelleri kullanan projeler yardımıyla cevaplanabilecek bazı pragmatik sorulardır. Bu çalışma iki ana başlık altında bu proje ve teknolojileri okuyucuya tanıtmayı hedeflemektedir. İlk bölümde nörobilimin neden eğitimle ilgili olduğu hususu güncel gelişmeler ışığında tartışılmakta, ikinci bölümde gelecek perspektiflerini yansıtan ve eğitimle ilgisi olan gelişme ve projeler analiz edilmektedir. Makale, bu gelişmelerin yansımalarını ele alan kısa bir tartışma ile sonlandırılmaktadır.

Nörobilim ve Eğitim Arasında Köprü Kuran Güncel Araştırmalar

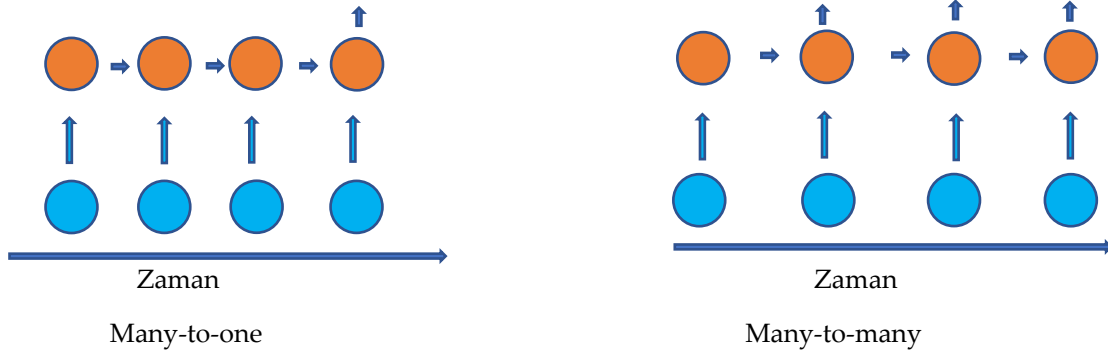
Nörobilimin eğitimle ilişkilendirilmesine yönelik görüşler büyük ölçüde kutuplaşmıştır. Kutubun negatif ucunda Bishop (2014), Bowers (2016), Bruer (1997, 2013) gibi uzmanlar nörobilim araştırmalarının sınıf ortamlarında uygulanamayacağına altını çizerek iki alan arasındaki teorik, pratik ve metodolojik farklılıklara dikkat çeker. Kutubun pozitif tarafında Dubinsky vd. (2019),

Goswami (2004), Thomas ve Ansari (2020) gibi uzmanlar, araştırmacıların birlikte çalışabilirliğinin değerini vurgulayarak eğitimci, oğretmen ve psikologlar arasındaki ilişkinin kalitesini iyileştirmeye yönelik bir platform sağlamasının önemine dikkat çeker. İki alan arasında kurulan bu ilişki türünün pozitif yönde nasıl ilerlediği aşağıda tartışılmaktadır.

Beyin ve Sinir Sistemi Araştırmalarının Eğitimsel Değeri:

Nöroloji bir yelpaze kavram olup nrofizyolojiden nropsikolojiye kadar uzanan çeşitli alt alanları kapsar. Her ne kadar bu alt alanlardaki araştırmalar beyin, omurilik ve sinir sistemi mekanizmalarının işleyiş ve fonksiyonlarını anlama yntemlerimizde köklü değişiklikler yaratsa da (Squire vd., 2013), bu makale öğrenme ve öğretme ile yakından ilgili araştırma sonuçları sunması nedeniyle gelişimsel ve bilişsel nöro bilim alanlarını temel almaktadır.

Gelişimsel ve eğitim nöro bilim alanlarındaki hâkim görüş, psikoloji biliminin eğitim ve nöro bilim arasındaki tek köprü bağlantısı olmadığı yönündedir. Psikoloji bilim dalı, eğitim ve nöro bilim bir kanaldan dolaylı olarak birbirine bağlarken bilişsel nöro bilim, öğrenme ve akıl yürütme süreçleriyle olan ilgisi nedeniyle eğitimle doğrudan ilişkilidir. Keza gelişimsel nöro bilim bu süreçlerin nasıl değiştiği/ilerlediğini mercek altına alır. Örneğin, uyku, beslenme, stres ve toksik evre koşulları gibi eğitim ve öğrenme süreçlerini yakından ilgilendiren fakat yakın bir zamana kadar ihmal edilmiş olan faktörler eğitim nöro bilim araştırma alanına girer (Thomas ve Ansari, 2020). Bilimsel akıl yürütme gibi kompleks beyin fonksiyonlarını ve eğitimsel uygulamalarını doğrudan ilgilendiren konularda eğitim nöro biliminin eğitimle olan bağı daha da güçlenmektedir (Tolmie ve Dündar-Coecke, 2020). Dahası, nöronların yapı ve işleyişlerini açıklayan tatmin edici bir eğitimsel ya da psikolojik teori henüz mevcut değildir. Örneğin, tipik bir insan beyni yüzlerce milyar nöron içerir, her bir nöron, uyarıcı değişkenine bağlı olarak saniyede 5 ile 50 arası ‘aksiyon potansiyeli’ denilen elektrokimyasal aktiviteler üretme yeteneğine sahiptir. Beyin hücreleri arasında trilyonlarca bağlantı kurulurken çok basit bir bilişsel görev için bile milyonlarca nöronun devreye girdiği kompleks bir ağdan bahsediyoruz. Eğitim nöro bilim, bu çok yönlü bağlantı yollarını (‘many-to-one’ ve ‘many-to-many relationships’; bkz. Şekil 1) belirli ya da çeşitli beyin bölgeleriyle ilişkilendirerek açıklayan kuramlar sunmaktadır. Bu ve buna benzer pek çok detay bu yıl içinde yayınlanmış olan bir eğitim nöro bilim kitabında geniş bir Şekilde ele alınmaktadır (bkz. Mareschal, Butterworth ve Tolmie, 2013; Thomas, Mareschal ve Dumontheil, 2020).

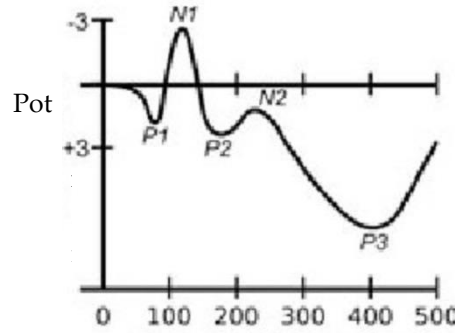


Şekil 1. Nöral Ağ Yapılarının Sembolik Gösterimi

Eğitim nörobiliminin eğitime getirdiği en önemli avantajlardan birisi metodolojiktir. Bu alandaki araştırmalar yeni araçlarla öğrenme ve öğretme çabalarına doğrudan katkıda bulunmayı hedefleyen hassas ölçüm ve analizleri işe koşturmaktadır (Blakemore ve Frith, 2005; Stern, 2005; Willingham, 2009). Her ne kadar tıpta yapısal ve fonksiyonel elementler bazen PET (pozitron emisyon tomografisi) gibi beyne müdahale eden (invasif) tekniklerle araştırılsa da eğitimde çoğunlukla beyne ve işleyişine müdahale etmeyen (noninvasif) teknolojiler kullanılmaktadır. Örneğin, OİP (olaya ilişkin potansiyel) ve MEG (manyetoensefalografi) elektrik sinyallerini çok hassas şekilde ölçebilen müdahalesiz araçlardır. Kafatası, beynin ak ve gri maddeleri gibi yapısal özelliklerini görselleştiren manyetik rezonans (MR) ve kan akışını temel alan fMR teknikleri de eğitim araştırmalarında sıklıkla kullanılan yöntemlerdir (Ward, 2015). Bu yöntemler (1) tipik ve atipik nörolojik gelişme evrelerinin güvenilir biçimde takip edilmesinde kilit görevi görür (Dick, Lloyd-Fox, Blasi, Elwell ve Mills, 2013); (2) beynin işleyiş ve fonksiyonlarına dair veriler sunar; (3) bu verileri belirli davranışlarla karşılaştırmamıza olanak verir ve dolayısıyla (4) insan davranışını anlamamıza katkıda bulunur. Adı geçen bu görüntüleme teknikleri beyindeki elektriksel aktivitelerin nasıl deneyime dönüştüğünü açıklayamaz ya da öğrenmenin beyinde nasıl gerçekleştiğine ilişkin doğrudan kanıtlar sunamaz. Bu bilinmezliği anlamak, eğitim nörobilimi araştırmalarının temel motivasyon kaynağıdır. Fakat belirli beyin aktivitelerinin hangi davranışlarla ilişkili olduğunu anlamak, okullardaki eğitim öğretim etkinliklerinin doğruluğunu değerlendirme açısından oldukça önemlidir. Bu teknolojiler öğrenme, eğitim ve öğrenme güçlüklerine odaklanan araştırmacı ve laboratuvarların hizmetine sunulmuştur. Özellikle İngiltere, Avrupa ve Amerika'daki önde gelen laboratuvarlar kendi araştırma programlarında okul ve müfredat alanını yakından ilgilendiren konulara öncelik vermektedir. Okuma, okuma güçlükleri, matematik becerileri ve beyin plastisitesi temalarında kuramsal ve teorik bilgiler üreten araştırmalar bunlardan bazılarıdır. Konumuzla yakından ilgili olması nedeniyle aşağıda okuma ve matematik becerileri konularında yürütülen eğitim nörobilimi araştırma örnekleri incelenmektedir.

Matematik becerileri ile nörobilişsel ilişkileri deşifre etmeyi hedefleyen araştırmalar sunan laboratuvarlardan bazıları Amerika, diğerleri Belçika ve Londra'dadır. Bu laboratuvarlardan çıkan çalışmalar göstermektedir ki matematik becerilerinin gelişimine dair bireysel farklılıkları açıklamada beynin yanal bölgesinde yer alan intraparyetal sulcus (IPS), üst temporal girus (ÜTG) ve alt frontal girus (AFG) aktivasyonları önemli bir işleve sahiptir. Rakamların, sembolik olarak taşıdıkları büyüklüklerin ve aritmetik problemlerin çözülmesinde bu bölge aktivasyonlarının belirleyici olduğu görülmektedir. Örneğin, matematiksel hesaplamalarda ileri derecede güçlük çeken çocukların IPS aktivasyonlarında artış, ÜTG ve AFG aktivasyonlarında anlamlı azalmalar görülmektedir (Ansari, 2008; Artemenko vd., 2019; Dehaene, Piazza, Pinel ve Cohen, 2003; Smedt, 2020). Bu çalışmaların verilerini takip eden ve erken müdahale eğitim yöntemleri geliştiren uzmanlar bir olasılığı test etmektedirler: Matematik öğrenimini modere eden spesifik bir faktör, bireylerin matematik becerilerinde farklılaşmalarına neden oluyor olabilir. Üstelik, bu faktör, zekâ ve sosyoekonomik etkilerden bağımsız ya da yarı bağımsız olarak işliyor olabilir (İleri okuma için bkz. Smedt, 2020).

Nörobilimin eğitimsel uygulamalara ilişkin değeri okuma ve disleksi gibi okuma güçlüklerini kapsayan alan araştırmaları sayesinde daha da belirgin şekilde ortaya çıkmaktadır. Örneğin, OİP teknolojilerinin okuma becerisi ve okuma güçlüklerini haritalandırmada önemi büyüktür. OİP ölçümü kafatasına yerleştirilen elektrotlar aracılığı ile voltaj değişimlerini tetkik etmeye yöneliktir. Voltaj değişimleri, ilgili nöronların herhangi bir uyarıcıya karşı verdiği kolektif tepki/aktiviteler sayesinde oluşur. Bu teknik nöral aktivitelerin milisaniyelerine kadar analiz edilmesine olanak verdiğiinden nöronların herhangi bir sembol, kelime ya da dilsel bir uyarıcıya karşı aktivasyonları ve bunların zamansal (temporal) rotalarını izlemek/görselleştirmek mümkündür. OİPler uyarıcının başlama zamanına endekli olarak beyin aktivitelerini kesintisiz olarak kaydettikleri için temporal haritalamaya olanak sağlarlar; dilsel (ses) ya da sembolik (kelime) bir uyarıcının algılanmasında hangi aşamaların önemli olduğunu ortaya çıkarabilirler (bkz. Molfese, 2000). Bu haritalama çeşitli OİP bileşenlerinin (ERP components) tetkik edilmesi ile mümkündür. Örneğin öncül (N1/N170, P1) ve ileri OİP bileşenler (N400) dil ve okuma becerilerinin farklı boyutlarıyla ilişkilendirilmektedir. N1 gibi öncül bileşenler sembol ya da kelimelerin görsel olarak algılanması süreciyle ilişkilendirilirken N400 gibi uyarıcının sunumundan 400 milisaniye sonrasına tekabül eden sonraki bileşenlerin kelime ya da sembollerin anlam bilgisinin algılanması ve karar süreçleri ile ilişkili olduğu görülmektedir (Michel vd., 2004; Tong ve McBride, 2020).

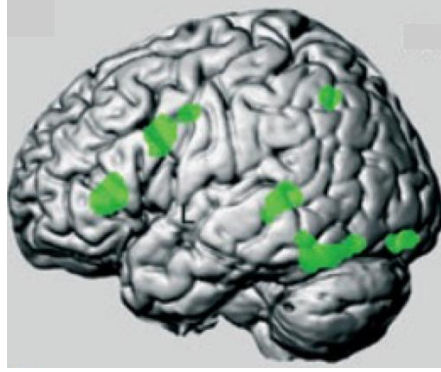


Şekil 2. Tipik OİP Bileşenleri

Not: Uyarılma sonrasındaki süre (milisaniye), Tipik OİP Bileşenleri: Pozitif (P) ve negatif (N) bileşenler milisaniyelerle görselleştirilmektedir. https://en.wikipedia.org/wiki/Event-related_potential adresinden alınmıştır.

Diğer değerli bir teknik Difüzyon Tensör Görüntüleme'dir (DTG). DTG, Gauss modeli yardımıyla beynin ak maddesini görüntüler. Fonksiyonel MRG gibi ileri tekniklerle birlikte kullanıldığında doku içerisindeki diffüzyon yollarını, ne ölçüde kısıtlandıklarını fiber traktografi algoritmalarıyla üç boyutlu olarak görselleştirebilir. Beynin gelişimi ve yapısal süreçlerin uzun vadeli ölçümünde tercih edilen tekniklerdir. fMR olarak kısaltılan fonksiyonel manyetik rezonans görüntüleme, eğitimde sıklıkla kullanılan diğer bir yöntem olup adından da anlaşılacağı üzere güçlü manyetik mekanizmalar yardımıyla beyindeki fonksiyonel süreçleri kan akışı ve kanın oksijenasyonu yoluyla görüntüler. fMR aslında BOLD (blood oxygenation level dependent) sinyallerini ölçer. Şöyle ki oksijenlenmiş kan akışı kısa bir süre içinde beynin belirli bir bölgesindeki nöral aktiviteyi artırır. Fakat BOLD sinyali nöral aktiviteyi doğrudan tanımlamaz, sadece kandaki oksijen seviyesini gösteren dolaylı bir ölçümdür. Sinyalin ilgili nöral aktivite ile ilişkili olup olmadığını tetkik etmek için ileri analizlere başvurulur. fMR, milimetrik düzeyde ilgili sinyalin hangi bölgeden alındığına dair lokasyon bilgisi sağlaması açısından çok değerlidir. Bu teknikle yalnızca korteks değil beyincik aktivasyonları da görselleştirilebilir (bkz. Ward, 2015). fMR tekniğini kullanarak okuma becerilerini analiz eden pek çok araştırma beynin sol temporoparietal, frontal ve oksipitotemporal bölgelerini kapsayan geniş çapta bir ağın dil ve okuma becerileri ile ilişkili olduğunda hemfikirdir. Oksipitotemporal korteksin harflerin ve kelimelerin görsel olarak algılanmasında (Houdé, Rossi, Lubin ve Joliot, 2010; Turkeltaub, Gareau, Flowers, Zeffiro ve Eden, 2003); temporoparietal korteksin yazı ve ses birimlerinin senkronize edilmesinde rol oynadığı düşünülmektedir (Pugh, 2006). Örneğin, her ne kadar disleksik bireylerin bu bölgelerdeki aktivasyonları disleksik olmayan bireylere göre biraz daha düşük olsa da her iki gruptaki okuyucuların beynin sol tarafındaki benzer şebekeleri kullandığı görülmektedir. Fakat disleksik çocukların/yetişkinlerin sağ beyin fonksiyonlarında atipik bir artış görülmektedir ki bu sağ beyin bölgesindeki aktivasyon artışı hemen hemen bütün disleksi türlerinde

rapor edilmektedir (bkz. Démonet, Taylor ve Chaix, 2004; Grigorenko, 2001; Joseph, Noble ve Eden, 2001; Vellutino, Fletcher, Snowling ve Scanlon, 2004)



Şekil 3. FMR Tekniği Kullanıldığında Beynin Sol Bölgesinde Okuma ve Dilsel Becerileri ile Sıklıkla İlişkili Görünen Bölgelere Örnek (Houdé vd., 2010)

Bu bulgular, başta dil ve okuma becerilerini anlama ve geliştirmeye yönelik projeler olmak üzere pek çok erken müdahale eğitim programlarının temelini oluşturmaktadır. Örneğin, Molfese'nin (2000) çalışmaları erken yaşta yapılan spesifik müdahalelerin önemini anlamada önemli kanıtlar sağlamaktadır. Son çalışmalarından birinde Molfese iki yüze yakın yeni doğmuş bebeğin doğum sonrasında beyin aktivitelerini OİP ile kaydetmiştir. Bebekler bu kayıtlar sırasında 'bi' ve 'di' gibi seslerle uyarılmıştır. Yaklaşık sekiz yıl sonra aynı çocukların beyin aktiviteleri aynı yöntemle ölçüldüğünde doğum sonrasında elde edilen OİP'lerin sekiz yıl sonra teşhis edilen özel öğrenme güçlüğüne eşlik eden okuma bozukluklarını çok yüksek oranlarda önceden belirleyebileceğini tespit etmiştir. Benzer bulgular farklı araştırma programları tarafından da tespit edilmiştir (bkz. Lyytinen, Eklund ve Lyytinen, 2005; Tong ve McBride, 2020).

Goswami'nin önderliğinde diğer bir laboratuvar çalışma sonuçları çocukların fonetik bilgisinin okuma öğretimindeki önemini ortaya çıkarmaktadır. Bu araştırma programı çocukların okumayı öğrenmeden önce fonetik hiyerarşilere (kelime-hece-ses/geniş ünitelerden tekil üniteye) hâkim olmalarının heceleme ve ses dizilimi süreçlerini nasıl etkilediğini ortaya koymaktadır (bkz. Goswami, 2015, 2020; Goswami ve Bryant, 1990). Bu ve benzeri boylamsal çalışmalar göstermektedir ki okuma ve okuma güçlükleri çok erken yaşlarda beyne ya da işleyişine herhangi bir etki etmeden güvenli metotlarla tespit edilebilir. Bu tespitler erken ve amaca dönük spesifik müdahale tekniklerinin geliştirilmesinde kullanılabilir. Beyin plastisitesinin en yüksek olduğu dönemler doğum sonrasında okul öncesi yıllara doğru olan süredir. Bu yıllarda yapılan erken müdahalelerin türü ve içeriği beyin araştırmaları ile desteklendiğinde bireylerin ve toplumların yaşam kalitesinde fark yaratacağı açıktır.

Burada adı geçen çalışmalar alandaki bazı araştırma türlerini temsil eden sınırlı sayıda örneklerdir. Oysa eğitim nörobilimi topluluğu genişlemekte, alandaki çalışmalar hızlı bir şekilde

bulgular üretmektedir. Güncel gelişmeler göz önüne alındığında eğitim nörobiliminin bilgi birikimimize katkıları en az dört hususta açıkça gözlenmektedir:

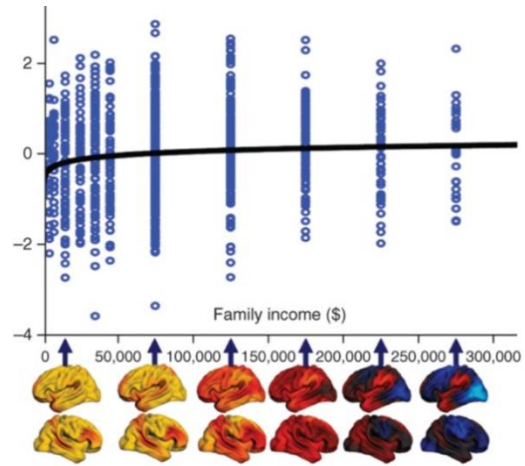
(1) *Eğitimde Dolaylı Kanıt Anlayışından Doğrudan Kanıt Anlayışına Geçiş:*

Nörobilim beynin işleyişi ve yapısına dair doğrudan kanıtlar sunmakta, eğitim ve psikoloji alanlarında geleneksel olarak kullanılan davranışa dayalı dolaylı kanıtlar sağlayan metotlara alternatif araç, teknik ve modeller sunmaktadır. Bu modeller erken müdahale eğitiminin genelden ziyade ihtiyaca yönelik organize edilmesinin önemini göstermektedir. Örneğin, geleneksel olarak dikkat ve hiperaktivite bozukluğu dikkat süreçleriyle ilişkilendirilir. Fakat Laffere, Dick, Holt ve Tierney'nin (2021) OİP Tekniği'ni kullandıkları çalışma analizleri göstermektedir ki dikkat bozukluğundan ziyade bazı spesifik verilerin hafızaya kaydedilmesi sürecinde sorunlar gözlenmektedir. Bu ve benzeri sonuçların sadece davranışçı metotlarla elde edilmesi mümkün değildir.

(2) *Epistemolojik Açılım:*

Eğitim nörobilimi bilginin doğası, türü ve öğrenme süreci tartışmalarına yönelik epistemolojik açılımlar sağlamaktadır. Örneğin, yakın bir zamana kadar çevresel koşulların beynin yapı ve işleyişini değiştirebileceğine dair kanıt sunan araştırmalar yok denecek kadar sınırlı idi. Noble vd.'nin 2015 yılında yayınladıkları 3 ile 20 yaş arası 1.099 katılımcının beyin görüntülerini içeren çalışması bu tartışmaları alevlendirmiştir.

Bu çalışmanın analizleri, çocukların beyin korteks yüzey ölçümleri ile ailelerinin ekonomik gelir seviyesi arasında logaritmik bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur (bkz. Şekil 4). Logaritmik trendin en dik ucunda düşük sosyoekonomik çevreden gelen çocuklar yoğunlaşmaktadır ki bunun anlamı; gelir düzeyi yıllık elli bin doların altında olan ailelerin gelir seviyesindeki en küçük artış logaritmik olarak çocukların korteks yüzey alan genişliği ile ilişkilendirilmiştir. Gelir seviyesi yıllık yetmiş bin doların üstüne çıktığında trendin şekli doğrusallaşmaktadır. Benzer şekilde, epigenetik araştırmaları DNA yapısında herhangi bir değişim olmaksızın gen ekspresyonunun çevre koşullarına bağlı olarak nasıl



Şekil 4. Ailelerin Ekonomik Gelir Düzeyi ile Çocukların Beyin Korteks Yüzey Ölçümleri İlişkisi (Noble vd., 2015).

değişebileceğine dair kanıtlar sunmaktadır (geniş tartışma için bkz. Asbury ve Plomin, 2014).

(3) *Alandaki Bilgi Kirliliğine Müdahale:*

Beyin araştırmalarına ilgi hızla artarken alandaki uzmanlara ek sorumluluklar getirmektedir. Eğitim nörobilimi, geçerliliği kanıtlanmamış ticari ürünlerin ya da asılsız nöromitlerin yayılımına engel olmakta önemli bir yere sahiptir. Nöromit ve benzeri uygunsuz kavramların yayılım nedenlerini inceleyen pek çok araştırma, eğitimcileri hedef alan kapsamlı eğitim programlarının geliştirilmesinin önemine dikkat çekmektedir (ileri okuma için bkz. Macdonald, Germine, Anderson, Christodoulou ve McGrath, 2017).

(4) *Diyalog:*

Eğitim nörobilimi, öğretmen, eğitimci ve psikoloji uzmanları arasındaki ilişkinin kalitesini arttırmaya odaklanmakta bilgi alışverişinin iki yönlü olarak işlenmesini (eğitimcilerden uzmanlara, uzmanlardan eğitimcilere) garanti altına almayı amaçlamaktadır. Bu ilişkide bilgi bir otorite aracı değil, paylaşılması gereken bir üründür. Örneğin, yukarıda adı geçen eğitim nörobilimi merkezleri, araştırma ve tartışma platformlarını internet siteleri ve özel tartışma grupları aracılığıyla öğretmen ve ilgili kesimlere açık tutmaktadır.

Gelecek Perspektifleri: Öncül Araştırmalar

Beyin ve sinir sisteminin yapı ve işleyişine müdahale tekniklerinin artarak çeşitleneceğini söyleyebiliriz. Öğrenme ve düşünmeyi manipüle edici stratejiler, şimdiden bir dizi teknolojileri içerecek biçimde geniş bir yelpaze sunmaktadır. Nöromodülasyon metotları olarak adlandırılan bu teknolojiler çoğunlukla beynin biyokimyasını ve fonksiyonunu değiştirmeye yönelik olup örneğin, beyin stimülasyon yöntemlerini, beyin implantlarını ve farmakolojik müdahale tekniklerini içermektedir. Aşağıda bu teknolojilerin bazılarını kısa bir şekilde değinilmektedir.

Beynin İşleyişine Müdahale Etmeyen Stimülasyon Yöntemleri:

Bu grupta yer alan stimülasyon teknolojileri beyne invazif bir etki etmeyen araç ve metotları içerir. Bunlardan bazıları tMS (Transcranial Magnetic Stimulation), tDCS (transcranial direct current stimulation) TES (transcranial electrical stimulation), tDCS (transcranial direct current stimulation) gibi metotlardır. Örneğin, TMS (ya da rTMS), beyin hücrelerinin biyolojik yapısına müdahale etmeden manyetik alanları kullanarak hedeflenen bölgedeki hücreleri uyarmaya yöneliktir. Uygulama sırasında kişiler bir acı hissetmezler. Benzer şekilde tDCS kafatasına yerleştirilen elektrotlar aracılığıyla beynin hedeflenen bölgesine zayıflatılmış elektrik akımları gönderir; dil/iletişim, hareket ve algı güçlüklerine neden olan beyin travmaları sonrasında tedavi amaçlı kullanılmaktadır. Fakat son zamanlarda tDCS teknolojisinin hafıza güçlendirme amaçlı kullanımı yaygınlaşmıştır. Örneğin, Ruf, Fallgatter ve Plewnia (2017), çalışmalarına dahil ettikleri 71 yetişkinin uzamsal ve sözel becerilerini

geliştirmeye yönelik bir eğitime eşlik eden tDCS stimülasyon uygulaması yoluyla hafıza performanslarını takip etmiştir. Eğitim sonrası katılımcıların öğrenme ve hafıza performanslarında anlamlı gelişmeler kaydedilmiş, üstelik bu iyileşmelerin uygulamaları takip eden dokuz ay boyunca sürdüğü rapor edilmiştir (ayrıca bkz. Coffman, Clark ve Parasuraman, 2014). Benzer şekilde Amerikan askerleri üzerinde yapılan deneyler sonrasında bu tekniğin askerlerin bilişsel yeteneklerini keskinleştirmede etkin bir strateji olarak kullanılabilceği rapor edilmiştir (The Royal Society, 2019). Hatta ev tipi kullanıma uygun tDCS araçları üreten firmalar öğrencilerin öğrenme ve hafıza fonksiyonlarını iyileştirme vaadinde bulunmaktadır (bkz. <https://flowneuroscience.com/>).

TES, benzer şekilde zayıf elektrik akımlarının kortekse gönderilmesi yoluyla ilgili bölgede fonksiyon değişikliğine neden olan bir tekniktir. Bu ve TRNS gibi stimülasyon tekniklerini kullanan araştırmacılar, katılımcıların matematik becerilerinin geliştiğine ilişkin olumlu bulgular rapor etmektedir. Matematik becerilerini geliştirmeye yönelik müdahale çalışmaları, korteksin alın ve yanal bölgelerinin (sol dorsolateral ön korteks; sağ IPS -intraparietal sulcus) sayılar ve sayısal büyüklüklerin muhakemesiyle ilişkili olduğunu bulgulamaktadır (bkz. Ansari, Fugelsang, Dhital ve Venkatraman, 2006; Cohen-Kadosh vd., 2007; Looi vd., 2017; Nelson, McKinley, Golob, Warm ve Parasuraman, 2014). Bu bölgelerin TMS ve TRNS teknolojileri ile uyarılması sonrasında katılımcıların sayısal becerilerinde artış ve aritmetik işlemlerin öğrenme sürecinde hızlanma görülmektedir. Üstelik ölçümler uygulama sonucunda görülen performans değişikliklerinin 6 ay sonunda bile devam ettiğini kaydetmektedir (Snowball vd., 2013).

Her ne kadar bu grupta beynin yapı ve işleyişine müdahale etmeyen yöntemlere yer verilmiş olsa ve çalışmalar olumlu sonuçlar rapor etse de bu çalışmalar henüz örneklem doygunluğuna ulaşmamıştır. Bu bir sınırlılıktır ve bu sınırlılığın çok boyutlu nedenleri vardır. Öncelikle görüntüleme çalışmaları zorlu ve masraflı araştırmalardır. Katılımcı ve araştırmacıların lehine detaylı etik inceleme süreçlerinden geçmeleri gerekir. Özellikle normal gelişimine devam eden çocuk ya da ergenlerin bu tür çalışmalara katılımı çok nadirdir. Dolayısıyla bulguların genellenebilirliği henüz sorgu altındadır.

Nöral Arayüz Sistemleri (Neural Interfaces) ve Implantlar:

Beyin-bilgisayar arayüz sistemleri (brain-computer interfaces - BCIs, ya da brain-machine interfaces - BMIs) nöral aktivitelerin eş zamanlı şekilde özelleşmiş yazılım sistemlerini kullanan ilerlemiş araçlara aktarılmasına; bu iletişim sisteminin iki yönlü işlemesine (sinir sisteminden ileri teknoloji araçlara – ileri teknoloji araçlarından sinir sistemine) olanak verir (The Royal Society, 2012). Genel olarak nöral arayüz sistemleri beynin ilgili bölgesini doğrudan uyararak kullanıcısının fiziksel ve bilişsel kapasitelerini yükseltmeyi hedefler. Bu nedenle nöral arayüzlere periferik ve merkezi sinir sistemi ile iletişim kuran cihazlar gözüyle bakabiliriz. Bu cihazlar beynin yapı ve işleyişine müdahale eden (invasive) hücre dışı elektro fizyolojik uyarma teknikleridir, nörolojik ve tıbbi terapilerde

kullanılan yenilikçi teknolojilerdir. Örneğin, duyuları geliştirmeye yönelik implantların en çok bilinen örneği tıbbi bir çözüm aracı olarak kullanılan köklear implanttır; işitme kaybına sahip bireylerin dışarıdaki işitsel verileri periferik sistemlerine aktarılmasına olanak verir.

Daha ileri teknolojileri kullanan ürünler, hem periferik sistemi (bağışıklık sistemi, cinsel fonksiyonlar gibi) hem merkezi sinir sistemini doğrudan uyarmayı hedefler. Örneğin, derin beyin uyarımı (deep brain stimulation - DBS), depresyon, epilepsi gibi ilaçlara dirençli koşulları iyileştirmede kullanılan doğrudan merkezi sinir sistemini hedef alan bir yöntemdir. DBSler, milimetrik ölçüdeki elektrotların beynin derin bölgelerine yerleştirilmesi ile hem beyin aktivitelerinin uzaktan ölçülmesine hem de beynin hedeflenen bölgesini terapatik amaçlı uyarıya yardımcı olur. Bu elektrotlar pille çalışan ve vücut içine nakledilebilir pals jeneratörlerine bağlıdır. Bu jeneratörler sinyalleri stimule etme ya da bloke etme yeteneğine sahiptir. Fakat yeni kuşak DBSler gerek ölçümün gerek cihazın boyutları ve pil ömrü gibi konularda çok daha gelişmiş teknolojiler sunmaktadır (bkz. Closed-loop DBS).

Yetişkinlerin örneklem alındığı araştırmalar gösteriyor ki DBS yoluyla medial temporal lop, talamus ve hipotalamus bölgelerine yapılan manipülasyonlar öğrenme ve hafıza becerilerinin gelişimine önemli etkilerde bulunmaktadır (Clark, Naritoku, Smith, Browning ve Jensen, 1999; Fell vd., 2012; Lacruz vd., 2010; Suthana vd., 2012; Suthana ve Fried, 2014). Bu cihazların yapay zekâ teknolojileriyle geliştirilmiş versiyonları öğrenmeyi hızlandırma, hatırlama, konsantrasyonu artırma ve çabuk/etkili karar verme gibi yeti ve davranışları geliştirme potansiyeli vaat etmektedir (The Royal Society, 2019). Her ne kadar gelişimlerinin henüz çok erken aşamasında olsalar da hatta eğitim ve sosyal alanlarda sağlıklı insanların zihinsel fonksiyonlarını artırma amaçlı kullanımları sorgulansa da bu ve ileri safha -cerrahi olmayan- nöro teknolojilerin askeri ve sivil amaçlı kullanımları bazı ülkelerin öncelikli araştırma alanlarıdır (örneğin bkz. Amerikan Savunma İleri Araştırma Projeleri Ajansı - US Defense Advanced Research Projects Agency – DARPA Stimdust proje raporları, 2016a, 2016b; Emondi, 2020).

Araştırmalar bunlarla sınırlı kalmayıp makineleri diğer bir beyin ile değiştirmek yoluyla beyinler arası iletişime olanak sağlamanın yollarını bulmaktadır (brain-to-brain interfacing - BTBI, bkz. Jiang vd., 2019). Örneğin, Pais-Vieira, Lebedev, Kunicki, Wang ve Nicolelis (2013) BTBI teknolojisini denek fareler üzerinde denedikleri çalışmalarında kodlayıcı kobay sensorimotor bir görevi yerine getirirken korteks aktivitesi yapay geri besleme sinyalleri sayesinde alıcı kobayın aynı korteks bölgelerine iletildi. Alıcı kobayın, kodlayıcı kobayın sağladığı bilgi aracılığıyla aynı görevi yerine getirirken benzer bir öğrenme sürecinden geçtiğini ve seçimlerinde benzer davranışlar sergilediği görüldü. Bu çalışma hayvan beyinleri arasında iletişim, bilgi alışverişi ve bilgi saklama yollarında nasıl genişlemeler sağlanabileceğine dair bir fikir vermektedir. Yoo, Kim, Filandrianos,

Taghados ve Park (2013) invazif olmayan OİP tabanlı BTBI sistemlerini kullanarak insan beyni ile bir kemirgen hayvan beyni arasında bağlantı kurmayı denedi. Bu deneyde kemirgen hayvan anestezi ile bayıldı ve sonrasında beyninin motor bölgesine insan beyninden sinyaller gönderildi. Gönderilen sinyaller anestezi altındaki hayvanın kuyruk bölgesinde kısa bir zaman içerisinde harekete neden oldu (video örneği için bkz. [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Non-Invasive-Brain-to-Brain-Interface-\(BBI\)-Establishing-Functional-Links-between-Two-Brains-pone.0060410.s001.ogv](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Non-Invasive-Brain-to-Brain-Interface-(BBI)-Establishing-Functional-Links-between-Two-Brains-pone.0060410.s001.ogv)). Bu çalışma da biyolojik canlı türleri arasında arayüz teknolojileri sayesinde doğrudan iletişim kurularak algı ve öğrenmelerin aktarılabileceğine dair fikirler sunmaktadır.

Geleceğe yönelik diğer bir nörobilim çalışma alanı, insanoğlunun uzay çağının gerektirdiği bilgi işleme ve öğrenme hızını yakalamasına yöneliktir. Yeni bilgilerin hızlı şekilde az bir eforla öğrenilmesine ve kullanmasına olanak verecek teknolojilerin geliştirilmesi bu projelerin temel hedefidir. Hızlı internet taramalarına olanak veren ya da yoğun bir bilgi birikimini kısa bir sürede işlemeye yardımcı olan beyin implantları ve arayüz sistemleri geliştirmeye yönelik araştırmalar hızla devam etmektedir. Örneğin Elon Musk'ın finanse ettiği NeuroLink, geleceğin nöral mühendisliği misyonunu hedef alan bir araştırma şirkettir. Projelerden biri, Neural lace, kortekse dijital bir tabaka eklemenin etkili yollarına bakmaktadır. Musk'ın (2019) açıklamasına göre donanımların cerrahi bir müdahale olmadan şah damara enjekte edilmesi ve kan akışı yoluyla kortekste ilerlemesi mümkündür. Yine başka bir proje, Neurodust, mikro elektrotların sinir sistemi sinyallerini kaydetmeyi hedeflemektedir (Michael ve Michael, 2007; Seo vd., 2016). Bu çalışmalarda öğrenme türleri, öğrenme hızı, bilgi depolama ve bilgiyi kullanma becerileri kritik öneme sahip araştırma konuları olmaya devam etmektedir.

Farmakolojik Müdahaleler:

Nöronların kimyasal işleyişine müdahale ederek bireylerin hafıza ve yürütme becerileri gibi bilişsel ve algısal süreçlerini değiştirmeye yönelik teknikler bu grupta toplanabilir (Farah vd., 2004). Aslında günümüzde pek çok insan omega olarak bilinen (fatty acids) ya da folik asit gibi bilişsel süreçlerle ilgili olduğu düşünülen yardımcı mekanizmaların kullanımına aşınadır. Kahve gibi gıda ürünlerini dikkat süresini arttırmada kullanan insan sayısı oldukça fazladır. Her ne kadar eğitim nörobiliminin doğrudan ilgilendiği bir alan olmamasına rağmen, farmakolojik yollarla performans artırma teknikleri tıp ve biyokimya alan araştırmalarının ötesine geçmektedir. Bu ultra-mega markette ilaç sanayileri ve diğer kurumlar nöronların biyokimyasal işleyişlerine etki ederek bilişsel ve algısal performansı arttıran farmakolojik ürünlere hatırı sayılır ölçüde fonlar ayırmaktadır.

Farmakolojik yollarla performans artırıcı ürünlere duyulan ilgi bunama, dikkat eksikliği ve hiperaktivite gibi alan araştırmaları sayesinde gündemdeki yerlerini korumaktadırlar (The Academy of Medical Sciences, 2007). Amfetamin, prestatam, metifenidat bu grupta sıklıkla karşılaşılan bazı

nootropiklerdir. Örneğin, metifenidat hiperaktivite ve dikkat eksikliğini azaltmada yaygın olarak reçete edilir ve pek çok araştırma bu ilacı kullanan bireylerin hafıza ve planlama kapasitelerinde artış rapor eder (Elliot vd., 1997; Mehta vd., 2000). Fakat araştırmalar tıbbi amaçlı olmayan nootropiklerin kullanımına olan ilgideki bu artışa dikkat çekmektedir. Her ne kadar tıbbi amaçlı olmayan nootropik kullanımının risk-fayda profilleri güvenilir biçimde analiz edilmemiş olsa da araştırmalar gerek öğrenci gerek bazı meslek grupları arasında farmakolojik çözümlere eğilimin arttığını göstermektedir.

Örneğin, Franke vd. (2011) kolej ve üniversite öğrencilerini örneklem aldıkları araştırmalarında artan sayıda öğrencilerin bilişsel yeteneklerini arttırmak için normalde reçete ile alınması ve tıbbi kontrollerle denetlenmesi gereken bu tür ilaçları kullanma eğilimlerinin altını çizmiştir (bkz. Liakoni, Schaub, Maier, Glauser ve Liechti, 2015). Aynı şekilde Amerikan kolej ve üniversitelerinde öğrenimine devam eden öğrenciler arasında bu tür ilaçlara olan talebin yüksek olduğu görülmektedir (Babcock ve Byrne, 2000; Greely vd., 2008; Hall, Irwin, Bowman, Frankenberger ve Jewett, 2005). Öğrencilerin bu tür uyarıcıların işlevleri ya da uzun süreli kullanım etkilerine dair yeterli bir bilgiye sahip olup olmadıklarını analiz eden bir çalışmaya rastlanmamaktadır. Dahası, öğrencilerin bu uyarıcıları kullanma tercihleri detaylı olarak analiz edilmiş değildir. Bu tür bilişsel performansı arttırıcı tıbbi amaçlı olmayan ilaç kullanım eğilimi sadece öğrenci grupları değil, ekonomistler gibi bazı meslek mensupları arasında da artış göstermektedir (Dietz, Soyka ve Franke, 2016; Franke vd., 2011).

Genel olarak bakıldığında beyin fonksiyonlarını ve davranışları değiştiren bu tür nöro-teknojik uygulamaların yasal çerçevelerinin ulusal ve uluslararası kanunlar ile çizildiğini görüyoruz. Dünya Sağlık Örgütü, ulusların sağlık bakanlıkları, ilgili sağlık kuruluşları ve enstitüler (Institute for Neuroscience, Institute for Mental Health gibi) yasal, sosyal, etik ve bilimsel boyutları şekillendiren karar mercileri olarak görev yapar. Fakat nörobilim, çok dinamik ve projelerin baş döndürücü bir hızla ilerlediği bir alandır. Nöroetik gibi yeni gelişen disiplinler arası tartışma alanları bilimsel araştırma ve şirket faaliyetlerini mercek altına almada kilit rol oynar. Örneğin, nöroetik kapsamında güncel olarak tartışılan konular, araştırmalara gönüllü olan katılımcıların bilgi edinme ve süreçlere ilişkin tüm haklarının korunması, savunmasız kesimlerin pazarlama tekniklerine karşı korunması, araştırmaların hedef, metot, risk ve faydalarının anlaşılır ve detaylı şekilde açıklanması, araştırma sonuçlarının geçerlilik ve güvenilirliğinin nasıl elde edildiğinin detaylı olarak açıklanması, şirketlerin bu pazarda bilimsel verilere sadık pazarlama yöntemlerine yer vermesi gibi konularını kapsamaktadır (Murphy, Iles ve Reiner, 2008). Bunların dışında, alan uzmanlığına sahip olmayan toplum bireylerini bilinçlendirmeyi hedef alan yayın ve çalışmalarının önemi büyüktür. Eğitim nörobiliminin bu bağlamda önemli bir boşluğu dolduracağı açıktır. Henüz çok yeni olmakla birlikte 'eğitim nöroetiği' gibi bir tartışma alanı revaç görmekte (Knowland, 2020), fakat beyin fonksiyonlarını modüle eden bu

teknolojilerin eğitime nasıl etki edeceği, test ve sınavlarla yükselme süreçlerini nasıl manipüle edebileceği henüz tartışılmamaktadır.

Tartışma

Eğitim ve nörobilim arasında güçlü bir bağlantı vardır ve iki alan arasında kurulan iş birliklerinin potansiyel değeri büyüktür. Bu değerın analizi, nörobilimin okul ya da sınıf uygulamalarına etkisi gibi dar bir çerçevenin ötesinde bir vizyon gerektirir. Çünkü nörobilim araştırmaları kendi disiplin sınırlarını çoktan aşmış, akıl yürütme, öğrenme ve bilişsel beceriler gibi eğitimin doğrudan uğraş alanı içerisinde yer alan konularda devrimci tartışmalar başlatmıştır. Bugün güncel eğitim nörobilimi araştırmalarına baktığımızda bunların çoğunlukla beynin işleyiş ve fonksiyonlarını haritalandırma, belirli bölge aktivasyonlarıyla davranış türleri arasındaki ilişkileri keşfetme yönünde bulgular sunduğunu görmekteyiz. Bu bağlamda eğitim nörobilimi, eğitim ile nörobilim arasında bir köprü görevi görmekte, bilgi transferine olanak vermekte ve böylece üretilen bilgilerin işlevselliğine katkılarda bulunmaktadır. Fakat alandaki son gelişmelere bakıldığında yakın bir tarihte haritalandırma ya da ilişkileri tanımlama aşamasının ötesinde hayatımıza daha müdahaleci yöntemlerin gireceğini söylemek mümkündür. Eğitim ve öğrenme süreçlerini proaktif müdahale teknikleriyle kökten etkileyebilecek tekniklerin kullanımı olasıdır (ileri okuma için bkz. Dündar-Coecke, 2021).

Alandaki araştırmaların niteliği ve niceliği temel alınarak eğitim ve nörobilim kavşağından geleceğe bakıldığında pek çok kestirimler yapmak mümkündür. Bunlardan en belirgin olanları şunlardır:

- **Okuldan bağımsız öğrenme:** Eğitim ve nörobilim araştırmalarının en önemli katkılarından biri *öğrenme hızının* ne kadar göreceli ve hassas bir kavram olduğunu göstermesidir. Bu süreçlerin kalitesine etki eden genetik ve çevresel koşullar vardır. Bu süreçler yüksek oranda sosyoekonomik ve diğer çevresel faktörlerle şekillenir. Üstelik öğrenmelerimizin hatırı sayılır bir kısmı okul dışında gerçekleşmektedir.
- **Okuldaki işleyişe müdahale:** Öğrenme, yüksek oranda bireyselleşmekte ve artık kalabalık sınıflarda kendi hâline bırakılmamakta, ekstra donanımlarla güçlendirilmektedir. Her sınıfa/kaliba uygun eğitim ve öğrenme modellerinden spesifik müdahale programlarına geçilmesine yönelik talepler artmakta, aynı sınıfta dahi her bir bireyin yeti ve yeteneklerini hedef alan özelleşmiş programlara doğru geçiş yapılmaktadır.
- **Metodolojik iş birliği ve diyalog - yeni bir disiplinler arası oluşum:** Eğitimle psikoloji arasındaki ilişki köklü bir geçmişe dayanır. Fakat bu bağlantı günümüz teknolojileri ve nörobilim alanında yaşanan gelişmeleri eğitime yansıtmakta yetersiz kalmaktadır. Aslında hem eğitim hem psikoloji, alanlarındaki güncel gelişmeleri yakalamakta hantal

kalmakta ve bu boşluk, eğitim nörobilimi gibi bir disiplinin yükselişe geçmesine zemin hazırlamaktadır. Tabii ki insan öğrenmesi, çoğunlukla klasik koşullanmaya dayalı hayvan öğrenmesinden oldukça farklıdır ve pedagoji gibi bir alan bu süreçleri analiz etme misyonunu üstlenmiştir. Fakat pedagoji gibi öğretim bilimini teorileştiren bir alan kendi baş malzemesi olan beyin ve sinir sistemini analiz etmeden kendi misyonunu nasıl gerçekleştirebilir ya da yeni nesil öğreticilere ne aktarabilir? Bu nedendir ki eğitimci ya da öğretme işini üstlenen bireyler artık beyin, sinir sistemi ve işleyişi ile ilgili hatırı sayılır oranda bilgiye sahip olmak durumundadırlar. Hatta bu kişilerin gelecekte, bilişsel süreçlerin gelişimi, geliştirilmesi, spesifik müdahale teknikleri, müdahale sonrası adaptasyon süreçleri gibi konularda gereken donanımlara sahip olarak yetiştirilmeleri gerekecektir.

- **Öğrenme, akıl yürütme ve hatırlama stratejilerine nöro-müdahale:** Alışageldiğimiz bir senaryo: Doğuştan gelen dezavantajlarla ya da bir kaza/travma sonrasında kaybedilmiş yetilerin bilişsel süreçlere olan olumsuz etkilerini onarmak tıp ve yan alanlarının uğraşısıdır diye düşünürüz. Bu hâlâ böyledir. Fakat laboratuvarlardan çıkma ürün ve metotların sağlıklı bireylerin eğitim ve öğrenim süreçlerinde kullanılmasına yönelik çabalar göreceli olarak yenidir. Bu çabalar yasal ve etik tartışmaları beraberinde getirmekle birlikte devrimci çözümler sunmaya devam etmektedirler. Görünen o ki bu teknolojilerden haberdar bireyler sahip oldukları biyolojik kodların güçlendirilmesi ve iyileştirilmesini vaat eden çözümlere sıcak bakabilmektedir. Yapay zekâ çalışmalarıyla güçlendirilmiş makine ve laboratuvar ürünleri yardımıyla öğrenme yetilerinin güçlendirilmesine yönelik uygulamalara olan talepte anlamlı bir artış görülmektedir. Artan talepler, toplumda 'ihtiyaca' dayalı müdahale teknolojilerinden 'istem' ve tercihe dayalı müdahale teknolojilerine doğru bir tercih eğilimine işaret etmektedir.
- **İnsanları ileri teknoloji makine/laboratuvar ürünleriyle eşleştirme:** Gelecekte toplumsal tabakalaşmaların bilgi ve teknoloji tabanlı olacağı bir süredir tartışılmekte idi (bkz. Bourdieu ve Passeron, 1990). Nöromodülasyon (müdahale) teknikleri alışlagelen katmanları sarsarak toplumların sosyoekonomik yapılarını şekillendiren yeni tabakalar yaratma potansiyeline sahiptir. Örneğin, şirketler çalışanlarının performanslarını çeşitli arayüz teknolojileriyle yakından izlemeye dönük teknolojiler tercih edebilir. Ya da insanların dikkat seviyelerinin doğrudan ölçüldüğü bir performans ve değerlendirme sistemi tercih edilebilir. Hatta müdahaleci tekniklerle dikkat, hafıza, öğrenme hızı gibi kritik beceriler dahili ve harici metot ve makinelerle manipüle edilebilir. Tüm bunlar göstermektedir ki insanın makine/laboratuvar ürünleriyle etkileşim yollarında ciddi

değişiklikler meydana gelecektir. Bu teknolojiler, sadece akıl yürütmelerin, öğrenme sürelerinin ya da stres seviyelerinin görselleştirildiği bir platform sunmakla kalmayıp görselleştirilen yetilerin geliştirilme olanaklarını da gündeme getirecektir. ‘Zekâ geliştiriciler’, ‘nöro-kozmetik’, ‘hafıza güçlendiriciler’, ‘genetik terapiler’ gibi kavramlar şimdiden hayatımıza girmiştir, bunlardan bazıları nöro-teknoloji yelpazesi altında ele alınmaktadır. Gelecekte ister farmakolojik ister elektromanyetik ya da cerrahi yöntemler kullanan insanoğlunun tek başına neler yapabileceği değil, harici ve dahili donanımlarıyla neler yapabildiği önemli olacaktır.

Kaynaklar

- Ansari, D. (2008). Effects of development and enculturation on number representation in the brain. *Nature Reviews Neuroscience*, 9, 278-291.
- Ansari, D., Fugelsang, J. A., Dhital, B., & Venkatraman, V. (2006). Dissociating response conflict from numerical magnitude processing in the brain: An event-related fMRI study. *Neuroimage*, 32(2), 799-805.
- Artemenko, C., Soltanlou, M., Bieck, S. M., Ehliş, A. C., Dresler, T., & Nuerk, H. C. (2019). Individual differences in math ability determine neurocognitive processing of arithmetic complexity: A combined fNIRS-EEG study. *Frontiers in Human Neuroscience*, 13, 227. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2019.00227>
- Asbury, K., & Plomin, R. (2014). *G is for Genes: The impact of genetics on education and achievement*. UK: Wiley.
- Babcock, Q., & Byrne, T. (2000). Student perceptions of methylphenidate abuse at a public liberal arts college. *Journal of American College Health*, 49(3), 143-145.
- Bard, I., Gaskell, G., Allansdottir, A., da Cunha, R. V., Eduard, P., Hampel, J., Hildt, E., ..., & Zwart, H. (2018). Bottom-up ethics -neuroenhancement in education and employment. *Neuroethics*, 11(3), 309-322.
- Bishop, D. V. M. (2014). What is educational neuroscience? https://figshare.com/articles/What_is_educational_neuroscience_/1030405 sayfasından erişilmiştir.
- Blakemore, S. J., & Frith, U. (2005). *The learning brain: Lessons for education*. UK: Blackwell.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. (1990). *Reproduction in education, society and culture*. UK: Sage.
- Bowers, J. (2016). The practical and principled problems with educational neuroscience. *Psychological Review*, 123(5), 600-612.
- Bruer J. T. (1997). Education and the brain: A bridge too far. *Educational Researcher*, 26(8), 1-13.

- Bruer, J. T. (2013). Afterword. D. Mareschal, B. Butterworth, & A. Tolmie (Ed.), *Educational neuroscience* içinde (s. 349-363). UK: Wiley Blackwell.
- Clark, K. B., Naritoku, D. K., Smith, D. C., Browning, R. A., & Jensen, R. A. (1999). Enhanced recognition memory following vagus nerve stimulation in human subjects. *Nature Neuroscience*, 2(1), 94-98.
- Coffman, B. A., Clark, V. P., & Parasuraman, R. (2014). Battery powered thought: enhancement of attention, learning, and memory in healthy adults using transcranial direct current stimulation. *NeuroImage*, 85, 895-908.
- Cohen-Kadosh, R., Cohen-Kadosh, K., Schuhmann, T., Kaas, A., Goebel, R., Henik, A., & Sack, A. T. (2007). Virtual dyscalculia induced by parietal-lobe TMS impairs automatic magnitude processing. *Current Biology*, 17(8), 689-693.
- DARPA. (2016a). Boosting synaptic plasticity to accelerate learning. <https://www.darpa.mil/news-events/2016-03-16> sayfasından erişilmiştir.
- DARPA. (2016b). Implantable 'neural dust' enables precise wireless recording of nerve activity. <https://www.darpa.mil/news-events/2016-08-03> sayfasından erişilmiştir.
- Dehaene, S., Piazza, M., Pinel, P., & Cohen, L. (2003). Three parietal circuits for number processing. *Cognitive Neuropsychology*, 20, 487-506.
- Dekker, S., Lee, N. C., Howard-Jones, P., & Jolles, J. (2012). Neuromyths in education: Prevalence and predictors of misconceptions among teachers. *Frontiers in Psychology*, 3, 429. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2012.00429>
- Demir, M., Usta, M., Yayla, A., Taşkın, N., Hastunç, Y., & Alav, Ö. (2016). Çeşitli nöro-bilişsel ve nöro-pedagojik uygulama ve modalitelerin bilişsel becerilerin gelişimi üzerindeki etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 679-696.
- Démonet, J. F., Taylor, M. J., & Chaix, Y. (2004). Developmental dyslexia. *Lancet*, 363, 1451-1460.
- Dick, F., Lloyd-Fox, S., Blasi, A., Elwell, C., & Mills, D. (2013). Neuroimaging methods. D. Mareschal, B. Butterworth, & A. Tolmie (Ed.), *Educational neuroscience* içinde (s. 13-45). UK: Wiley Blackwell.
- Dietz, P., Soyka, M., & Franke, A. G. (2016). Pharmacological neuroenhancement in the field of economics - poll results from an online survey. *Frontiers in Psychology*, 7, 520. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00520>
- Dubinsky, J. M., Guzey, S. S., Schwartz, M. S., Roehrig, G., MacNabb, C., ..., & Cooper, J. L. (2019). Contributions of neuroscience knowledge to teachers and their practice. *The Neuroscientist*, 25(5), 394-407.

- Dündar-Coecke, S. (2021). Future avenues for education and neuroenhancement. *New Ideas in Psychology*, 63, 100875. <https://doi.org/10.1016/j.newideapsych.2021.100875>
- Elliott, R., Sahakian, B. J., Matthews, K., Bannerjea, A., Rimmer, J., & Robbins, T. W. (1997). Effects of methylphenidate on spatial working memory and planning in healthy young adults. *Psychopharmacology*, 131, 196–206.
- Emondi, A. (2020). Next-generation nonsurgical neurotechnology. <https://www.darpa.mil/program/next-generation-nonsurgical-neurotechnology> sayfasından erişilmiştir.
- Farah, M. J., Illes, J., Cook-Deegan, R., Gardner, H., Kandel, E., King, P., ..., & Wolpe, P. R. (2004). Neurocognitive enhancement: What can we do and what should we do? *Nature Reviews Neuroscience*, 5(5), 421-425.
- Fischer, K. W., Goswami, U., Geake, J., & The Task Force on the Future of Educational Neuroscience. (2010). The future of educational neuroscience. *Mind, Brain, and Education*, 4(2), 68–80.
- Fell, J., Staresina, B. P., Do Lam, A. T., Widman, G., Helmstaedter, C., Elger, C. E., & Axmacher, N. (2012). Memory modulation by weak synchronous deep brain stimulation: A pilot study. *Brain Stimulation*, 6(3), 270–273.
- Franke, A. G., Bonertz, C., Christmann, M., Huss, M., Fellgiebel, A., Hildt, E., & Lieb, K. (2011). Non-medical use of prescription stimulants and illicit use of stimulants for cognitive enhancement in pupils and students in Germany. *Pharmacopsychiatry*, 44(2), 60-66.
- Goswami, U. (2004). Neuroscience and education. *British Journal of Educational Psychology*, 74(1), 1-14.
- Goswami, U. (2015). Sensory theories of developmental dyslexia: Three challenges for research. *Nature Reviews Neuroscience*, 16, 43-54.
- Goswami, U. (2020). Reading acquisition and developmental dyslexia: educational neuroscience and phonological skills. M. S. C. Thomas, D. Mareschal, & I. Dumontheil (Ed.), *Educational neuroscience: Development across the life span* içinde (s. 144-168). London: Routledge.
- Goswami, U., & Bryant, P. E. (1990). *Phonological skills and learning to read*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Greely, H., Sahakian, B., Harris, J., Kessler, R. C., Gazzaniga, M., Campbell, P., & Farah, M. J. (2008). Towards responsible use of cognitive-enhancing drugs by the healthy. *Nature*, 456(7223), 702-705.
- Grigorenko, E. L. (2001). Developmental dyslexia: An update on genes, brains, and environments. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42(1), 91–125.

- Hall, K. M., Irwin, M. M., Bowman, K. A., Frankenberger, W., & Jewett, D. C. (2005). Illicit use of prescribed stimulant medication among college students. *Journal of American College Health, 53*, 167–174.
- Houdé, O., Rossi, S., Lubin, A., & Joliot, M. (2010). Mapping numerical processing, reading, and executive functions in the developing brain: An fMRI meta-analysis of 52 studies including 842 children. *Developmental Science, 13*, 876-885.
- Howard-Jones, P. A. (2014). Neuroscience and education: Myths and messages. *Nature Review Neuroscience, 14*(12), 817-824.
- Jiang, L., Stocco, A., Losey, D. M., Abernethy, J. A., Prat, C. S., & Rao, R. P. N. (2019). BrainNet: A multi-person brain-to-brain interface for direct collaboration between brains. *Scientific Reports, 9*(1), 6115. <https://doi.org/10.1038/s41598-019-41895-7>
- Joseph, J. E., Noble, K., & Eden, G. F. (2001). The neurobiological basis for reading. *Journal of Learning Disabilities, 34*, 566–579.
- Jwa, A. (2015). Early adopters of the magical thinking cap: a study on do-it-yourself (DIY) transcranial direct current stimulation (tDCS) user community. *Journal of Law and the Biosciences, 2*(2), 292–335.
- Karakuş, O., Howard-Jones, P. A., & Jay, T. (2015). Primary and secondary school teachers' knowledge and misconceptions about the brain in Turkey. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 174*, 1933-1940.
- Knowland, V. (2020). Educational neuroscience: ethical perspectives. M. S. C. Thomas, D. Mareschal, & I. Dumontheil (Ed.), *Educational neuroscience: Development across the life span* içinde (s. 474-499). London: Routledge.
- Koçak, G. (2020). Beyin araştırmalarının eğitime yansımaları: Geleceğin eğitimi üzerine. *Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9*(11), 1-16.
- Koyuncu, B. (2017). Eğitimsel sinirbilim neuroeducation: Eğitimciler neden sinirbilim verilerinden yararlanmalıdır? *Türk Akademik Yayınlar Dergisi, 1*(1), 22-34.
- Lacruz, M. E., Valentín, A., Seoane, J. J., Morris, R. G., Selway, R. P., & Alarcón, G. (2010). Single pulse electrical stimulation of the hippocampus is sufficient to impair human episodic memory. *Neuroscience, 170*(2), 623-632.
- Laffere, A., Dick, F., Holt, L. L., & Tierney, A. (2021). Attentional modulation of neural entrainment to sound streams in children with and without ADHD. *NeuroImage, 224*, 117396.

- Liakoni, E., Schaub, M. P., Maier, L. J., Glauser, G. V., & Liechti, M. E. (2015). The use of prescription drugs, recreational drugs, and "soft enhancers" for cognitive enhancement among Swiss secondary school students. *PLOS ONE*, 10(10), e0141289.
- Looi, C. Y., Lim, J., Sella, F., Lolliot, S., Duta, M., Avramenko, A. A., & Cohen-Kadosh, R. (2017). Transcranial random noise stimulation and cognitive training to improve learning and cognition of the atypically developing brain: A pilot study. *Scientific Reports*, 7(1), 4633.
- Lyytinen, P., Eklund, K., & Lyytinen, H. (2005). Language development and literacy skills in late talking toddlers with and without familial risk for dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 55, 166-192.
- Macdonald, K., Germine, L., Anderson, A., Christodoulou, J., & McGrath, L. M. (2017). Dispelling the myth: Training in education or neuroscience decreases but does not eliminate beliefs in neuromyths. *Frontiers in Psychology*, 8, 1314. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01314>
- Mareschal, D., Butterworth, B., & Tolmie, A. (2013). *Educational neuroscience*. Oxford, UK: Wiley Blackwell.
- Mayer, R. E. (1998). Does the brain have a place in educational psychology? *Educational Psychology Review*, 10, 389–396.
- Mehta, M. A., Owen, A. M., Sahakian, B. J., Mavaddat, N., Pickard, J. D., & Robbins, T. W. (2000). Methylphenidate enhances working memory by modulating discrete frontal and parietal lobe regions in the human brain. *The Journal of Neuroscience*, 20, 1-6.
- Michael, K., & Michael, M. G. (2007). Homo-electricus and the continued speciation of humans. M. Quigley (Ed.). *The encyclopaedia of information ethics and security* içinde (s. 312-318). USA: IGI Global.
- Michel, C. M., Murray, M. M., Lantz, G., Gonzalez, S., Spinelli, L., & Grave de Peralta, R. (2004). EEG source imaging. *Clinical Neurophysiology*, 115(10), 2195–2222.
- Molfese, D. L. (2000). Predicting dyslexia at 8 years of age using neonatal brain response. *Brain & Language*, 72(3), 238-245.
- Murphy, E., Iles, J., & Reiner, P. B. (2008). Neuroethics of neuromarketing. *Journal of Consumer Behaviour*, 7(4-5), 293-302.
- Musk, E. (2019). Neuralink: An integrated brain-machine interface platform with thousands of channels. *Journal of Medical Internet Research*, 21(10), e16194.
- Nelson, J. T., McKinley, R. A., Golob, E. J., Warm, J. S., & Parasuraman, R. (2014). Enhancing vigilance in operators with prefrontal cortex transcranial direct current stimulation (tDCS). *NeuroImage*, 85, 911–919.

- Noble, K., Houston, S., Brito, N., Bartsch, H., Kan, E., ..., & Sowell, E. R. (2015) Family income, parental education and brain structure in children and adolescents. *Nature Neuroscience*, 18, 773–778.
- Pais-Vieira, M., Lebedev, M., Kunicki, C., Wang, J., & Nicolelis, M. A. L. (2013). A brain-to-brain interface for real-time sharing of sensorimotor information. *Scientific Reports*, 3, 1319.
- Pugh, K. (2006). A neurocognitive overview of reading acquisition and dyslexia across languages. *Developmental Science*, 9(5), 448-450.
- Ruf, S., Fallgatter, A. J., & Plewnia, C. (2017). Augmentation of working memory training by transcranial direct current stimulation (tDCS). *Scientific Reports*, 7, 876. <https://doi.org/10.1038/s41598-017-01055-1>
- Seo, D., Neely, R. M., Shen, K., Singhal, U., Alon, E., Rabaey, J. M., ..., & Maharbiz, M. M. (2016). Wireless recording in the peripheral nervous system with ultrasonic neural dust. *Neuron*, 91(3), 529-539.
- Smedt, B. (2020). Sources of variability in mathematical development. M. S. C. Thomas, D. Mareschal, & I. Dumontheil (Ed.), *Educational neuroscience: Development across the life span* içinde (s. 169-194). London: Routledge.
- Snowball, A., Tachtsidis, I., Popescu, T., Thompson, J., Delazer, M., Zamarian, L., ..., & Kadosh, R. C. (2013). Long-term enhancement of brain function and cognition using cognitive training and brain stimulation. *Current Biology*, 23, 987-992.
- Stern, E. (2005). Brain goes to school. *Trends in Cognitive Sciences*, 9(12), 563-565.
- Squire, L. R., Berg, D., Bloom, F. E., Du Lac, S., Ghosh, A., & Spitzer, N. C. (2013). *Fundamental neuroscience* (4th ed.). Oxford, UK: Academic Press.
- Suthana, N., & Fried, I. (2014). Deep brain stimulation for enhancement of learning and memory. *NeuroImage*, 85, 996–1002.
- Suthana, N., Haneef, Z., Stern, J., Mukamel, R., Behnke, E., Knowlton, B., & Fried, I. (2012). Memory enhancement and deep-brain stimulation of the entorhinal area. *New England Journal of Medicine*, 366(6), 502–510.
- The Academy of Medical Sciences (2007). Drug's futures: public engagement on the future of brain science, addiction and drugs. <https://acmedsci.ac.uk/file-download/34265-524414fc8746a.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- The Royal Society (2012). *Brain waves module 3: Neuroscience, conflict and security*. London: The Royal Society.

- The Royal Society (2019). iHuman: Blurring lines between mind and machine. <https://royalsociety.org/-/media/policy/projects/ihuman/report-neural-interfaces.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Thomas, M. S. C., & Ansari, D. (2020). Educational neuroscience: why is neuroscience relevant to education? M. S. C. Thomas, D. Mareschal, & I. Dumontheil (Eds.), *Educational neuroscience: Development across the life span* içinde (s. 3-22). London: Routledge.
- Thomas, M. S. C., Ansari, D., & Knowland, V. C. P. (2019), Annual Research Review: Educational neuroscience: Progress and prospects. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 60, 477-492.
- Thomas, M. S. C., Mareschal, D., & Dumontheil, I. (2020). *Educational neuroscience: Development across the life span*. London: Routledge.
- Thorndike, E. L. (1926). *Educational psychology. Volume 1: The original nature of man*. New York, USA: Teachers College.
- Tolmie, A., & Dündar-Coecke, S. (2020). Lifespan conceptual development in science: brain and behaviour. M. S. C. Thomas, D. Mareschal, & I. Dumontheil (Ed.), *Educational neuroscience: development across the life span* içinde (s. 193-220). UK: Routledge.
- Tong, X., & McBride, C. (2020). Neuroscience in reading and reading difficulties. M. S. C. Thomas, D. Mareschal, & I. Dumontheil (Ed.), *Educational neuroscience: Development across the life span* içinde (s. 123-143). London: Routledge.
- Turkeltaub, P. E., Gareau, L., Flowers, D. L., Zeffiro, T. A., & Eden, G. F. (2003). Development of neural mechanisms for reading. *Nature Neuroscience*, 6(7), 767-773.
- Vellutino F. R., Fletcher J. M., Snowling, M. J., & Scanlon, D. M. (2004). Specific reading disability (dyslexia): What have we learned in the past four decades? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45, 2-40.
- Ward, J. (2015). *The student's guide to cognitive neuroscience* (3rd ed.). New York: Psychology Press.
- Willingham, D. T. (2009). Three problems in the marriage of neuroscience and education. *Cortex*, 45(4), 544-545.
- Yoo, S. S., Kim, H., Filandrianos, E., Taghados, S. J., & Park, S. (2013). Non-invasive brain-to-brain interface (BBI): establishing functional links between two brains. *PLOS ONE*, 8, e60410.

Extended Summary

Interest in interdisciplinary research platforms that aim to translate neuroscience knowledge into education has gained momentum across the globe. This has triggered a period in which new groups and laboratories were established in different countries but with shared interests. The Centre for Educational Neuroscience in the UK; the Mind, Brain and Education society in the US, three

international journals; a Special Interest Group (SIG) called Neuroscience and Education under the European Association for Research on Learning and Instruction (EARLI) are some of these.

It has been granted that translating neuroscience knowledge into education and policy is a challenging task. The philosophical, political, and methodological differences between the two fields have already provoked various debates. In fact, from a superficial point of view, neuroscience is a field that examines the structure and function of the nervous system, whereas education encompasses learning, teaching, and social and organisational aspects of educational implementations.

Furthermore, opinions about the strength of the link between these fields diverge largely. For instance, Bishop (2014), Bowers (2016), Bruer (1997, 2013) intensely criticize the effort aiming to bridge neuroscience and education knowledge and highlight the theoretical, practical, and methodological differences between the two fields and the inapplicability of neuroscience knowledge in classroom settings. Others, such as Thomas, Ansari, and Knowland (2019), Thomas and Ansari (2020), Goswami (2004), Ansari, Fugelsang, Dhital, and Venkatraman (2017), Dubinsky et al. (2019), Fischer, Goswami, Geake, and The Task Force on the Future of Educational Neuroscience (2010) emphasize the value of the interoperability between the fields, pointing to the benefit of providing a platform to improve the quality of the dialog between psychologists, educators, and teachers; and empowering learning strategies through better understanding of cognition and brain function via bi-directional routes.

The question is that whether indeed is neuroscience research as informative as we hope it would have on education? Towards and answer, the present paper aims to review current developments and technologies which are contemplated under two subsections. The first section particularly focusses on the current research programs and technologies to discuss why neuroscience knowledge is relevant to education. The second section reviews the recent developments that reflect future prospects and renders the ways in which current neuroscience knowledge is pertinent to education in the context of neuromodulation.

This section has provided examples for the methodological interoperability between the two fields and reviewed recent research bridging between neuroscience and education, as summarized under four subheadings below:

- A departure from the 'indirect evidence' towards the 'direct evidence' paradigm in educational research: Neuroscience technologies are available to researchers working in the fields of learning, instruction, and disorders, with well-established research programmes focusing particularly on core school subject areas, such as reading, mathematics, and brain plasticity, which are fundamental to children's survival in school systems. These technologies provide the opportunity to obtain direct evidence regarding

brain mechanisms underlying cognitive behaviour, presenting a departure from the traditional dependency on sole behavioural assessment methods in education.

- Expansion in the epistemological horizon: Well-established research programmes expand our understanding of why neurobiological mechanisms corresponding to variations in learning processes cannot be interpreted precisely without the use of new methods and tools.
- Dialog: evidence-based programs have focused on improving the quality of dialog between teachers, educators, and psychologists, with an emphasis that the exchange of information flow needs to be bidirectional -from educators to experts, and vice versa.
- Dealing with the information pollution in the field: While interest in brain research is rapidly increasing, it brings additional responsibilities to experts to reduce e.g., the prevalence of neuromyths among educationalists, or to prevent the spread of unproven commercial products in societies.

Future Prospects: Pioneering Work:

The range of neuro-intervention strategies involve an array of technologies which can provide a glimpse at insights for future directions. These involve, but not limited to, brain stimulation methods, pharmaceuticals, and brain-implants, mostly pertaining to altering the biochemistry and function of the brain, with potential impacts on the future of human learning as discussed below.

- A group of non-invasive stimulation technologies have been reviewed to discuss the ways in which a number of methods and tools are used to temporally enhance cognitive functions. These include –but are not limited to- the transcranial magnetic stimulation (TMS and rTMS), theta-burst stimulation (TBS), transcranial direct current stimulation (tDCS), and the transcranial random noise stimulation (tRNS).
- Neural interfaces and implants have been reviewed to discuss how neurotechnology can be transitioned to applied science concerning human educability via advanced neural tools, with empowered resolution and precisions for neural interfaces that enable a two-way channel of communication – from device to neurons, and vice versa. These include, for instance, neuroprosthetic sensors, brain-computer interfaces (BCIs), deep brain stimulation (DBS), brain-to-brain interfacing (BTBI) technologies, and other brain implants.
- Pharmacological enhancements, with highly effective drugs, have targeted neurochemical interventions, altering the molecular events underlying cognitive functions, such as memory and executive function. The kinds of drugs that have been experimented with to

treat these conditions are increasingly being used by healthy individuals for the purposes of cognitive enhancement. This section reviewed recent studies discussing the aspects of such enhancement.

The present study highlights the strength of the link between the applied neuroscience research and education, with current neurointervention technologies paving the way for future directions at a stunning pace. The value of this collaboration cannot be analysed from a narrow window stipulating a one-way influence of e.g., neuroscience evidence on classroom practices. Neuroscience research has already transgressed its boundaries and initiated revolutionary debates on issues, such as reasoning and learning, with dedicated technologies allowing effective interventions in the human nervous systems, either to reduce the effects of disabilities or to enhance such cognitive functions.

Contemporary methods have particularly gravitated towards the transformation of educational processes by adding a new functionality to human capabilities: coupling humans with advent machines or with laboratory products. Such integration, in turn, will necessitate a continuous dialog between teachers, engineers, and scientists from diverse disciplines. Rather than being constrained by disciplinary boundaries. This new attitude unifies insights from multiple fields into the phenomena that drive cognitive function, particularly learning.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve yazılı hale getirilmesinde sadece tek bir araştırmacı yer almıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırma, QBA ve UK Economic and Social Research Council (ESRC) tarafından ES/P000592 No'lu fonla desteklenmiştir.

Çatışma Beyanı

Araştırmacının araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma derleme türünde olduğundan etik kurul kararı gerektirmemektedir.

Türkiye’de Ergenlere Yönelik Ölçek Geliştirme ve Uyarlama Çalışmalarının İncelenmesi*

The Review of Scale Development and Adaptation Studies Published for Adolescents in Turkey

Güneş Olgun, Betül Alatlı

Yazar Bilgileri

Güneş Olgun

Psikolojik Danışman, Milli Eğitim Bakanlığı,
kartepergunes@gmail.com

Betül Alatlı

Dr. Öğretim Üyesi, Balıkesir Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,
betul.alatli@balikesir.edu.tr

ÖZ

Bu çalışmada 2004-2019 yılları arasında Türkiye’de yayımlanmış ergenlere yönelik ölçeklerin, ölçek geliştirme ve uyarlama adımları bakımından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Araştırma kapsamında, amaçlı örnekleme yöntemine göre ergenlere yönelik geliştirilmiş ölçeklerin tümü dâhil edilmiştir. Araştırmada, araştırmacılar tarafından geliştirilen “Ölçek Geliştirme Süreci Kontrol Formu” ve “Ölçek Uyarlama Süreci Kontrol Formu” veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Verilerin analizi için içerik analizi kullanılmıştır. Elde edilen veriler doğrultusunda son 15 yılda ergenlere yönelik ölçeklerin 66’sı (%67,35) uyarlama, 32’si (%32,65) geliştirme olmak üzere 98 tanedir. Geliştirilen ve uyarlanan ölçeklerin tümünde ölçme aracının amacı ile birlikte ölçülen yapının kuramsal temelleri de belirtilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen verilere göre ölçek geliştirme ve uyarlama aşamalarının neredeyse tamamında (%96,93) iç tutarlılık güvenirlik belirleme yöntemlerinden Cronbach Alpha katsayısının kullanıldığı; çalışmaların %38’inde yapı geçerliği belirleme yöntemi olarak ise açılımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizlerinin birlikte kullanıldığı raporlanmıştır. Elde edilen veriler ergenlere yönelik ölçekler uyarlanırken ya da geliştirilirken izlenen standart adımların olmadığını, yalnızca birkaç aşamada benzer adımların yürütüldüğünü göstermiştir. Ergenlik dönemi gibi insanoğlu için kritik dönemlerde bireylerle ilgili hatalı kararların alınması hayati önem taşımaktadır. Bu sebeple bireyler adına karar veren ölçeklerin geliştirilme veya uyarlama çalışmalarında gerekli aşamalara dikkat edilmesi ve bu aşamaların yerine getirilmesi son derece önemlidir.

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler

Psikolojik Testler
Ergenlik
Ölçek Geliştirme
Ölçek Uyarlama

Keywords

Psychological Tests
Adolescence
Scale Development
Scale Adaptation

Makale Geçmişi

Geliş: 30.12.2020
Düzeltilme: 15.03.2021
Kabul: 19.03.2021

ABSTRACT

This study aimed to investigate the scales for adolescents published in Turkey between 2004 and 2019 in terms of scale development and adaptation stages. The study used qualitative survey design. The content analysis method was used to examine scale development studies. The "Control Form for Scale Development Process" and the "Control Form for Scale Adaptation Process", which were designed by examining the steps followed in the scale development process, were used as data collection tools in the study. According to the findings, a total of 98 psychological scales used for adolescents in Turkey in the past 15 years were found. Of these scales, 66 (67,35%) were adaptations and 32 (32,65%) were developed scales. It was observed that the items of 45,92% of the developed and adapted scales were not shared and that no information was supplied about the presence of control items in any of the articles except for 1,02%. According to the findings in the study, Cronbach’s alpha reliability method, one of the internal consistency reliability determination methods, was used in almost all (96,93%) of the scale development and adaptation stages in the articles. In 38% of the scale development and adaptation studies EFA and CFA, which are used for determining construct validity, were employed together. According to these results, there was no unity in terms of scale development and adaptation stages employed in all of the articles, and similar steps were carried out in only a few stages.

*Bu çalışmanın bir bölümü, 15-17 Kasım 2019 tarihlerinde düzenlenen “7th International Symposium on Academic Studies in Educational and Social Sciences” adlı kongrede özet bildiri olarak sunulmuştur.

Makale Türü

Araştırma

Önerilen Atıf

Olgun, G. & Alatlı, B. (2021). Türkiye’de ergenlere yönelik ölçek geliştirme ve uyarlama çalışmalarının incelenmesi. *TEBD*, 19(1), 568-592. <https://doi.org/10.37217/tebd.849954>

Giriş

Ergenlik dönemi süreçlerinin gelişim basamaklarını inceleyen birçok çalışma, yaklaşım ve kuram bulanmaktadır. Bu kuramların birbirlerine benzeyen ve birbirini tamamlayan tarafları olduğu gibi, birbirinden ayrılan yanları da bulunmaktadır (Dinçel, 2006). Gelişim dönemleri ile ilgili çalışmalardan psikoanalitik kuram, temel olarak yaşamın ilk 6 yılına odaklanırken ergenliği ikinci önem sırasına koymaktadır. Psikoanalitik kurama göre gelişim döneminin ilk sırasında oral dönem (0-1,5 yaş), ardından anal dönem (1,5-3 yaş), fallik dönem (3 yaş civarı), latent-gizil dönem (5-12 yaş) gelmektedir, son dönem ise ergenliği içine alan genital dönemdir (12-18 yaş) (Kulaksızoğlu, 2000). Psikoanalitik kurama göre ergenlik, fizyolojik olgunluğa erişilip cinsellikle ilgili dürtülerin gücünün arttığı bir dönemdir (Gençtan, 1995).

Erikson'un psikososyal kuramında ise gelişimde çevrenin etkisinden söz edilir (Dacey ve Kenny, 1994). Eriksonun kuramı, sekiz evreden oluşmaktadır. Bunlar; Temel Güvene Karşı-Temel Güvensizlik (0-1.5 yaş), Bağımsızlığa Karşı-Şüphe ve Utanç (1,5-3 yaş), Girişkenliğe Karşı Suçluluk (3-5 yaş), Başarıya Karşı Yetersizlik (5-11 yaş), Kimlik Kazanmaya Karşı-Rol Karmaşası (12-19 yaş), Yakınlığa Karşı Yalnızlık (20-30 yaş), Üretkenliğe Karşı Durağanlaşma (30-60 yaş) ve son olarak Benlik Bütünlüğüne karşı Umutsuzluk (60 yaş ve sonrası) dönemidir (Dereboy, 1993). Erikson'a göre ergenlik "Ben kimim?" sorusuna yanıt arandığı kişisel kimlik duygusuna ulaşmaya çabalanan kriz dönemidir. Kimlik duygusunun kazanılması ile birey çocukluk dönemindeki krizlerini çözerek yetişkinler dünyasının sorunları ile yüz yüze gelmeye hazır hâle gelmiştir (Ekşi, 1990).

Kelime olarak ergenlik "yetişkinliğe doğru büyüyen" anlamındaki Latin kökenli "adolescere" kelimesinden türetilmiştir (Lerner ve Steinberg, 2004). Tüm toplumlarda ergenlik olgunlaşmamış çocukluktan olgun yetişkine geçerken gelecek için hazırlanmanın gerçekleştiği büyüme dönemi yani bir geçiş dönemi olarak kabul edilmektedir. Bu geçiş dönemi; biyolojik, ekonomik, psikolojik ve toplumsaldır (Larson ve Wilson, 2004). Ergenlik dönemi; 10-13 yaş arasını kapsayan erken ergenlik, 14-17 yaş arasını kapsayan orta ergenlik ve 18-22 yaş arasını kapsayan beliren yetişkinlik (ileri ergenlik-gençlik) şeklinde üç evreye ayrılmaktadır (Steinberg, 2007). Psikolojik, sosyolojik ve duygusal gelişim alanlarının tamamını kapsayan bütüncül bir bakış açısı ile ele alınması gereken önemli bir gelişim dönemidir ergenlik. Bu dönemin genel özelliklerine baktığımızda; ergenin aileye güveni azalırken akranlarla olan bağı artar, davranışsal riskler ve duygusal sorunların belirmesi ile birçok genç mücadeleyi başarılı şekilde atlatırken birçoğu da psikososyal desteğe ihtiyaç duymaktadır (Bradford ve Rickwood, 2012'den aktaran Özmete ve Koğar, 2015). Bireylerin karşılaştığı saldırganlık, intihar düşüncesi, suçluluk duygusu, stres, depresyon, rahatsızlık verici düşünceler, hafıza kaybı, alkol-madde kullanımı veya bağımlılığı, aile, okul ve arkadaşlar ile ilgili sorunlar gibi birçok problem ergenlik dönemi yelpazesinde daha sıklıkla karşımıza çıkmaktadır (Bishop, 1999). Yine yaşam

dönemleri yaklaşımı, özellikle ergenlik gibi kritik dönemlerde yaşanan sorunların ilerideki yaşama dair davranışları etkilediğini söylemektedir (Amiot, Blanchard ve Gaudreau, 2008). Bu sebeple bu kritik geçiş evresi ile ilgili gençlerin ruh sağlığına ilişkin durumları ölçmeye yönelik geliştirilen ve uyarlanan ölçeklerin ölçek geliştirme ve uyarlama aşamalarının doğru izlenmesi önemlidir. Bu gereksinimden yola çıkarak bu araştırmada Türkiye’de ergenlere yönelik geliştirilen ve uyarlanan ölçme araçları ele almıştır.

Psikoloji bilminde bireylere yönelik veri toplarken kaygı, motivasyon, kişilik, ilgi, değer, tutum vb. özelliklerin ölçülmesi için ölçeklerden yararlanılmaktadır. Psikolojik ölçme, doğrudan ölçülemeyen ve gözlemlenemeyen psikolojik kavramların gözlenebilir göstergeleri olarak kabul edilen değişkenlerle ölçülmesidir (Dirlik, 2013). Cronbach (1990) psikolojik ölçmeyi, bireyin performansının sayılarla özetlenmesi olarak tanımlamıştır. Sosyal bilimlerde insan davranışlarına ilişkin ölçmelerde ölçeklerin güvenilir ve geçerli olması ilgili davranışların anlaşılabilirliği ve kararlılığı için oldukça önemli bir yere sahiptir. Bu bağlamda bu testler bireylerin yönlendirilmesi, birey hakkında kararlara varılması, eğitim politikalarına yön verilmesi gibi alanlarda kullanılmaktadır. Bireylerle ilgili karar verirken bu denli önem taşıyan ölçme araçlarının teknik niteliklerinin yükseltilmesi konusunda çalışmaların yapılmasını zorunlu kılmıştır (Dirlik, 2013).

Literatür incelendiğinde son yıllarda Türkiye’de psikolojik testlerin sayısında önemli bir artış vardır. Bu artış ölçek geliştirme çalışmalarında görüldüğü gibi ölçek uyarlama çalışmalarında da paralel olarak önemini korumaktadır (Dirlik, 2013). Hem ölçek geliştirmek hem de ölçek uyarlamak isteyen araştırmacıların, araştırmaları kapsamında ölçmeye çalıştıkları değişkenin kuramsal yapısı hakkında bilgi edinmeleri ve tanım yapmaları gerekmektedir (Cohen ve Swerdlik, 2010). Kuramsal yapının tanımlanmasından sonra ölçülmek istenilen yapı ile ilgili mevcut bir ölçeğin olup olmadığı saptanmalıdır. Eğer mevcut bir ölçek varsa bunun ne kadar duyarlı bir ölçek olduğuna (Tavşancıl, 2005) mevcut bir ölçek bulunmuyorsa da var olan bir ölçeğe dair uyarlama çalışmasının mı yoksa bir ölçek geliştirme çalışmasının mı daha uygun olacağına karar verilmelidir (Dirlik, 2013).

Psikolojik ölçme araçlarının bireylere ilişkin verilen kararlarda sıklıkla yer alması ve hayati rol oynaması bu ölçme araçlarının teknik özelliklerinin belli olması ve standartlara uygun olması gerekliliğini zorunlu kılmaktadır (Özoğlu, 2007). Bu sebeple hem ölçek geliştirme hem de ölçek uyarlama çalışmalarında bulunacak araştırmacıların ölçek geliştirmenin ve uyarlamanın kurallarına uymaya özen göstermeleri gerekmektedir (Erkuş, 2012; Hambleton ve Patsula, 1999).

Ölçek uyarlama ve geliştirme sürecinde uygulanan adımların ortaya çıkarılmasını içeren çalışmalar (Acar-Güvendir ve Özer-Özkan, 2015; Çüm ve Koç, 2013; Delice ve Ergene, 2015; Erkuş, 2007) gerekli noktaların tespit edilmesi için önemli bir gösterge olma niteliği taşımaktadır. Bu çalışmada ergenlere yönelik uygulanan ölçeklere yönelik son 15 yılda Türkiye’de geliştirilmiş ve

uyarlanmış ölçeklerden yola çıkılarak mevcut durumun tespit edilmesi amaçlanmıştır. Aynı zamanda insanoğlu için psikolojik anlamda önemli bir geçiş dönemi olarak bilinen ergenlik dönemi psikolojik özellikleri hakkında karar vermek adına oldukça önemli bir yere sahip olan ölçeklerin geliştirilme veya uyarlanma adımlarının incelenmesi, bu anlamda benzerlik ve farklılıkların ortaya konulması amaçlanmaktadır. Ölçek geliştirme ve uyarlama aşamalarının incelenmesine yönelik çalışmalar olmakla birlikte bu çalışmaların belli alanlar ile sınırlı kaldığı görülmektedir. Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik alanında kullanılan ölçeklerin tek bir çatı altında toplandığı bir çalışmanın olmaması hatta belirli bir gelişim dönemine ait ölçeklerin incelenmiş olmaması, bu çalışmanın önemini ortaya koymaktadır. Bu nedenle bu çalışmada son 15 yılda Türkiye’de ergenlere yönelik geliştirilmiş ve uyarlanmış ölçeklerin ölçek geliştirme ve uyarlama aşamalarına uygunluğu açısından incelenmesi ve ergenlik dönemi gibi kritik bir gelişim dönemine yönelik uygulanan ölçeklerle ilgili mevcut durumun ortaya konulması amaçlanmıştır.

Yöntem

Bu çalışma kapsamında Türkiye’de 2004-2019 yılları arasında yayımlanan ölçek geliştirme ve uyarlama çalışmalarının ölçek geliştirme ve uyarlama adımlarına göre incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma tarama modelinde betimsel bir araştırmadır. Tarama modelinde araştırmalarda mevcut bir olay, birey ya da grubun özellikleri olduğu hâliyle tanımlanır ve var olan durum nicel ya da nitel açıdan betimlenir (Karasar, 2010).

Evren ve Örneklem

Araştırma evrenini Türkiye’de yayımlanmış olan psikolojik danışmanlık ve rehberlik, eğitim bilimleri, klinik psikoloji, psikiyatri ve hemşirelik alanında geliştirilmiş ve uyarlanmış ölçeklerin tümü oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleminde ise amaçlı örneklem seçimine göre çevrimiçi ulaşılabilen ve 2004-2019 yılları arasında yayımlanmış ergenlere yönelik tüm ölçek geliştirme ve uyarlama çalışmaları yer almaktadır.

Tablo 1. Araştırma Kapsamında İncelenen Ölçeklere İlişkin Yayın Türü, Geliştirilme veya Uyarlanma Durumu ve Yayımlanma Yılı Bilgileri

| <i>Yayın Türü</i> | <i>(f)</i> | <i>(%)</i> |
|-----------------------------------|------------|------------|
| Makale | 76 | 77.56 |
| Yüksek lisans tezi | 10 | 10.20 |
| Doktora tezi | 10 | 10.20 |
| TUS | 1 | 1.02 |
| Bildiri | 1 | 1.02 |
| Toplam | 98 | 100.00 |
| <i>Geliştirme-Uyarlama Durumu</i> | <i>(f)</i> | <i>(%)</i> |
| Uyarlama | 66 | 67.35 |
| Geliştirme | 32 | 32.65 |
| Toplam | 98 | 100.00 |

| <i>Yayımlanma Yılı</i> | <i>(f)</i> | <i>(%)</i> |
|------------------------|------------|---------------|
| 2004 | 1 | 1.02 |
| 2005 | 1 | 1.02 |
| 2006 | 3 | 3.06 |
| 2007 | 3 | 3.06 |
| 2008 | 4 | 4.08 |
| 2009 | 5 | 5.10 |
| 2010 | 6 | 6.12 |
| 2011 | 9 | 9.18 |
| 2012 | 5 | 5.10 |
| 2013 | 7 | 7.14 |
| 2014 | 12 | 12.24 |
| 2015 | 13 | 13.26 |
| 2016 | 11 | 11.22 |
| 2017 | 6 | 6.12 |
| 2018 | 13 | 13.26 |
| Toplam | 98 | 100.00 |

Tablo 1'e göre ergenlere yönelik son 15 yılda 98 adet ölçek çalışması bulunmaktadır. Bu çalışmaların %67,35'i uyarılama, %32,65'i ise geliştirme çalışmasıdır. Araştırma kapsamında incelenen çalışmaların %77,55'i makale çalışması, %1.02'si bildiri iken %21,63'ü ise tez çalışmasıdır. 21 tez çalışmasının biri tıpta uzmanlık tezi, 10 tanesi yüksek lisans tezi ve 10 tanesi de doktora tezidir. Tablo 1'de yer alan ölçeklerin yayımlanma yılları incelendiğinde ilk yıllarda ergenlere yönelik sadece birkaç çalışma görülürken son yıllarda bu alana yönelik çalışmaların sayısının arttığı görülmektedir. Özellikle son 5 yıla bakıldığında 2014 yılında 12, 2015 yılında 13, 2016 yılında 11, 2017 yılında 6 ve 2018 yılında 13 olmak üzere toplam çalışmaların %56'sı son beş yılda yapılmıştır. Bu durum bu gelişim dönemine son yıllarda gösterilen önemin arttığı şeklinde yorumlanabilir. Tablo 2'de araştırma kapsamında incelenen ölçeklerin kategorilerine göre dağılımı yer almaktadır.

Tablo 2. Araştırma Kapsamında İncelenen Ölçeklerin Alanlara Göre Dağılımı

| <i>Alanlar</i> | <i>(f)</i> | <i>(%)</i> |
|--|------------|---------------|
| Pozitif psikoloji | 13 | 13,26 |
| Kişilerarası İlişkiler | 11 | 11,22 |
| Duygu Durumu, Duygusal Tepkiler ve Motivasyon | 10 | 10,20 |
| Kişilik ve Benlik | 10 | 10,20 |
| Bilişsel Süreçler, Bellek ve Karar Verme | 8 | 8,16 |
| Bağımlılık (Kimyasal ve Eylemsel) | 8 | 8,16 |
| Gelişim Psikolojisi | 7 | 7,14 |
| Aile İlişkileri, Ebeveynlik ve Aile Danışmanlığı | 4 | 4,08 |
| Eğitim Psikolojisi | 4 | 4,08 |
| Duyusal, Motor ve Algısal Süreçler | 4 | 4,08 |
| Cinsellik, Cinsiyet Rolü ve Cinsel Davranış | 4 | 4,08 |
| Diğer Psikolojik Bozukluklar | 4 | 4,08 |
| Duygu durum Bozuklukları | 3 | 3,06 |
| Travma, Stres ve Baş Etme | 2 | 2,04 |
| Yakın/Romantik İlişkiler | 2 | 2,04 |
| Siber Psikoloji | 2 | 2,04 |
| Zekâ | 1 | 1,02 |
| Mesleki Gelişim ve Meslek/Kariyer Danışmanlığı | 1 | 1,02 |
| Toplam | 98 | 100,00 |

Tablo 2 incelendiğinde ölçeklerin sırasıyla en çok pozitif psikoloji (%13,26), kişiler arası ilişkiler (%11,22), Duygu Durumu, Duygusal Tepkiler - Motivasyon (%10,20) ile Kişilik ve Benlik (%10,20) alanlarında iken en az ise Zekâ ve Mesleki Gelişim-Meslek/Kariyer Danışmanlığı (%1,05) alanından olduğu görülmektedir.

Verilerin Toplanması

Verilerin elde edilmesinde belgesel tarama (doküman inceleme) tekniği kullanılmıştır. Belgesel tarama, var olan belge ve kayıtların incelenmesine dayanan veri toplama tekniğidir (Karasar, 2010). Bu amaçla ölçeklerin yayımlandığı çalışmaların tam metinlerine ulaşılmıştır. Çalışmaların incelenmesinde literatürde daha önce farklı alanlardan ölçek geliştirme ve uyarlama çalışmalarının incelenmesinde kullanılan formlardan yararlanılmıştır (Acar-Güvendir ve Özer-Özkan, 2015; Çüm ve Koç, 2013; Delice ve Ergene, 2015; Deniz, 2007; Şahin ve Boztunç-Öztürk, 2018; Tezbaşaran, 2008).

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında incelenen ölçeklerin analizi için içerik analizi yöntemlerinden kategorisel analiz ve frekans analizi kullanılmıştır. İçerik analizi, nitel veya nicel verilere ilişkin belirli sınıflamalar ve temalar çerçevesinde yapılan sistematik kodlamalara dayanmaktadır (Cohen, Manion ve Morrison, 2011; Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012). Kategorilendirme ile verilerin kodlanması sağlanır. Frekans analizi bir değişkene ait puanların dağılım özelliklerine göre yüzdesel, oransal ya da sayısal olarak ortaya konulmasıdır. Bu değişkene ait veri yoğunluğu önemini ifade eder (Büyüköztürk, 2007). İçerik analizinde Microsoft Office Excel 2010 programı kullanılmıştır. Bu araştırmada içerik analizi için araştırmacılar tarafından hazırlanan inceleme formunda yer alan maddeler dikkate alınmıştır. Araştırmacılar tarafından ölçek geliştirme ve uyarlama çalışmaları taranarak gerekli adımların uygulanıp uygulanmama durumlarına göre kodlamalar yapılmıştır. Daha sonra kodlamalar üzerinden değişkene ait frekans ve yüzde değerleri sunulmuştur.

Araştırmanın güvenilirliğini test etmek amacıyla 98 makale arasından tesadüfi olarak seçilen 5 makale için uzlaşma ve uzlaşmama sayıları belirlenmiştir. Miles ve Huberman (1994) tarafından geliştirilen güvenilirlik katsayısı formülü şu şekildedir; “Güvenilirlik Katsayısı = Uzlaşma Sayısı / (Uzlaşma Sayısı + Uzlaşmama Sayısı)”. Bu formül kullanılarak elde edilen veriler ile ilgili tutarlılık anlamında güvenilirliği kestirme yöntemine başvurulmuştur. Bu formüle göre hesaplanan güvenilirlik katsayısı ise 0,91 olarak bulunmuştur. Güvenilirlik katsayısının 0,90 ve üzeri bir değerde olması yüksek düzeyde güvenilirlik olarak değerlendirilmektedir (Cohen ve Swerdlik, 2010). Buna göre araştırmanın güvenilirliğinin yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Bulgular

Ölçek Geliştirme Çalışmalarının İncelenmesine İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında incelenen çalışmaların 32'si ölçek geliştirme çalışmasıdır. Bu başlık altında ölçek geliştirme çalışmalarının ölçek geliştirme adımları bakımından incelenmesi doğrultusunda elde edilen bulgular yer almaktadır. Araştırma kapsamında incelenen makalelerin tümünde ilgili ölçek ile ölçülmek istenen yapı kuramsal temelleri tanımlanmış ve amaç açıkça belirtilmiştir. Maddelerin hazırlanma aşamasında; madde yazma süreci, uzman görüşü alınıp alınmadığı, uzmanların nitelikleri incelenmiştir. Tablo 3'te madde yazma sürecinde başvuru kaynaklarının dağılımı yer almaktadır.

Tablo 3. Madde Yazma Sürecinde Başvurulan Kaynakların Dağılımı

| <i>Madde Yazma Süreci</i> | <i>(f)</i> | <i>(%)</i> |
|--|------------|------------|
| Kaynak tarama | 13 | 40,62 |
| Görüş alma - Kaynak tarama | 9 | 28,12 |
| Kaynak tarama - Diğer | 6 | 18,75 |
| Diğer (kompozisyon / yapılandırılmış soru) | 3 | 9,38 |
| Görüş alma - Kaynak tarama - Diğer | 1 | 3,13 |
| Toplam | 32 | 100,00 |

Tablo 3 incelendiğinde geliştirilen ölçeklerin madde havuzunun hazırlanmasında, çalışmaların %40,62'sinde yalnızca kaynak tarama yapıldığı belirlenmiştir. Bunun yanı sıra çalışmaların %28,12'sinde maddeler yazılırken hem görüş alınmış hem de kaynak taramasının beraber yapıldığı görülmüştür. Araştırma kapsamında incelenen ölçek geliştirme çalışmalarının neredeyse tamamında madde havuzu oluşturma sürecinde kaynak tarama yöntemi kullanılmıştır. Madde havuzunun oluşturulması sonunda uzman görüşünün alınması oldukça önemli bir adım olarak görülmektedir. Kapsam geçerliliğinin incelenmesi amacıyla uzman görüşlerinin önemi ile birlikte uzman sayısı (5-40 arası) ve uzmanların niteliği de oldukça önemli görülmektedir (Ayre ve Scally, 2014; Lawshe, 1975; Wilson, Pan ve Schumsky, 2012). Kapsam geçerliliği için görüşü alınan uzmanların uzmanlık alanlarına göre dağılımı Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4. Uzmanların Uzmanlık Alanlarına Göre Dağılımı

| <i>Uzmanlık Alanı</i> | <i>(f)</i> | <i>(%)</i> |
|--|------------|------------|
| Konu Alanı | 15 | 46,88 |
| Konu Alanı ve Türkçe Dil Uzmanı | 5 | 15,62 |
| Konu Alanı, Ölçme ve Değerlendirme ve Türkçe Dil | 5 | 15,62 |
| Konu Alanı ve Ölçme ve Değerlendirme | 3 | 9,38 |
| Belirtilmemiş | 3 | 9,38 |
| Türkçe Dil | 1 | 3,12 |
| Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme | 0 | 0,00 |
| Toplam | 32 | 100,00 |

Tablo 4 incelendiğinde ise ölçek geliştirme çalışmalarında araştırmacılar tarafından en çok %46,88 oranında Konu Alanı Uzmanından görüş alınırken ikinci sırada ise %15,62 oranı ile Türkçe Dil Uzmanı ve Konu Alanı Uzmanından beraber görüş alındığı görülmektedir. Bunların dışında

çalışmaların hiçbirinde ölçme değerlendirme uzmanlarından tek başına görüş alınmazken çalışmaların %15,62'sinde Konu Alanı, Ölçme ve Değerlendirme ve Türkçe Dil Alanı Uzmanlık alanlarından birlikte görüş alındığı görülmektedir. Ölçek maddelerinin yanıtlayıcılar tarafından okunabilir, anlaşılabilir olması, yanlış yazılmış yerlerin saptanması ve yanıtlamanın ortalama süresinin belirlenmesi için son derece önemli olan ön deneme uygulaması ölçeğin uygulanacağı hedef grubu temsil eden 10-15 kişi ile gerçekleştirilir (Erkuş, 2012). Tablo 5'te ölçek geliştirme çalışmalarında ön deneme uygulamasının yapılması bakımından dağılım yer almaktadır.

Tablo 5. Ön Deneme Uygulaması

| <i>Seçenekler</i> | <i>(f)</i> | <i>(%)</i> |
|-------------------|------------|------------|
| Uygulanan | 23 | 71,88 |
| Uygulanmayan | 9 | 28,12 |
| Toplam | 32 | 100,00 |

Tablo 5 incelendiğinde Araştırma kapsamında incelenen ölçek geliştirme çalışmalarının %71,88'inde ön deneme uygulamasının yapıldığı görülmektedir. Çalışmaların yaklaşık üçte birinde (%28,12) ise ön deneme uygulamasının yapılmadığı, bu durumda maddelerde yanıtlayıcılar tarafından anlaşılmayan durumların belirlenmemesi, olası hatalar ile uygulama süresinin belirlenmesi bakımından gerekli bir adıma uyulmadığı ortaya konulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda elde edilen belirli aşamalardan geçerek hazırlanan ve ölçeklerin deneme formu olarak adlandırılan formun uygulanmasına ilişkin olarak madde başına katılımcı sayısı bakımından ölçek geliştirme çalışmaları incelenmiştir. Ölçek geliştirme çalışmalarında deneme formunun uygulanacağı grubun evreni temsil etmesi önemli görülmektedir. Buna bağlı olarak bu grubun 300 kişilik bir grup olması yeterli görülürken (Nunnally, 1978), 1000 kişi mükemmel, 500 kişi çok iyi, 300 kişi iyi, 200 kişi orta ve 100 kişi zayıf örneklem büyüklüğü olarak nitelendirilmektedir (Comrey ve Lee, 2013). Bununla birlikte yaygın olarak kullanılan ölçütlerden biri de madde sayısı başına düşen kişi sayısı bakımından örneklem büyüklüğünün belirlenmesi olarak görülmektedir. Buna göre madde sayısının beş katı (Bryman ve Cramer, 2001), 10 katı (Nunnally, 1978), 15 katı (Gorsuch, 1983) 20 katı (Costello ve Osborne, 2005) olmasına dair görüşler söz konusudur. Buna göre ölçek geliştirme çalışmalarının örneklem büyüklüğü ve madde başına düşen kişi sayısı bakımından incelenmesi önemli görülmektedir. Tablo 6'da madde başına katılımcı sayısı bakımından ölçek geliştirme çalışmalarının dağılımına ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 6. Deneme Uygulamasının Yapıldığı Grubun Seçimi

| <i>Madde Başına Katılımcı Sayısı</i> | <i>(f)</i> | <i>(%)</i> |
|--------------------------------------|------------|------------|
| 5'in altı | 4 | 12,50 |
| 5-9 | 9 | 28,12 |
| 10-14 | 6 | 18,75 |
| 15-19 | 2 | 6,30 |
| 20 ve üstü | 11 | 34,37 |
| Toplam | 32 | 100,00 |

Tablo 6 incelendiğinde madde başına düşen katılımcı oranının 20 ve üstünde daha yoğun olduğu (%34,37) görülmektedir. Yapılan çalışmalarda madde başına düşen katılımcı oranının 5 ile 9 kat arasında olduğu %28,12 oranında çalışma bulunmaktadır. Buna göre en az olması istenen 5 katı ölçütünü sağlamayan çalışmalar ise tüm çalışmaların %12,50'sini oluşturmaktadır. Ölçek geliştirme sürecinde deneme formunun uygulanması sonucu elde edilen verilere dayalı olarak madde analizi, geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları yürütülmektedir. Buna göre madde analizinin geçerlilik ve güvenilirlik çalışmalarından önce ele alınması önerilmektedir (Erkuş, 2007). Madde için kullanılan yöntemler bakımından çalışmalar incelendiğinde elde edilen bulgular Tablo 7'de yer almaktadır.

Tablo 7. Madde Analizi için Kullanılan Yöntemlere Göre Dağılım

| <i>Madde Analizi Yöntemi</i> | <i>(f)</i> | <i>(%)</i> |
|---|------------|------------|
| Madde-Test Korelasyonu | 16 | 50,00 |
| Alt-Üst Gruplar ve Madde-Test Korelasyonu | 8 | 25,00 |
| Yapılmamış | 7 | 21,88 |
| Alt-Üst Gruplar | 1 | 3,12 |
| Toplam | 32 | 100,00 |

Tablo 7'ye göre, araştırmaya dahil edilen çalışmaların %50'sinde yalnızca madde-test korelasyonu incelenmiştir. Araştırmaların %25'inde ise madde-test korelasyonu ve alt-üst grup analizinin birlikte kullanıldığı belirlenmiştir. Bununla birlikte incelenen ölçek geliştirme çalışmalarının %21,88'inde madde analizinin yapılmadığı görülmektedir. Madde analizi sonucunda elde edilen bulgulara dayalı olarak geçerlilik çalışmaları yürütülmektedir. Araştırma kapsamında incelenen çalışmaların geçerliliğin kestirilmesinde kullanılan yöntemler bakımından dağılımı Tablo 8'de yer almaktadır.

Tablo 8. Geçerliliğin Kestirilmesinde Kullanılan Yöntemlere Göre Dağılım

| <i>Geçerlilik Kestirme Yöntemleri</i> | <i>(f)</i> | <i>(%)</i> |
|--|------------|------------|
| Açımlayıcı ve Doğrulayıcı Faktör Analizi | 12 | 37,50 |
| Açımlayıcı Faktör Analizi | 9 | 28,13 |
| Açımlayıcı Faktör Analizi ve Ölçüt Gruplar | 5 | 15,62 |
| Doğrulayıcı Faktör Analizi | 3 | 9,38 |
| Açımlayıcı Faktör Analizi, Doğrulayıcı Faktör Analizi ve Ölçüt Gruplar | 2 | 6,25 |
| Doğrulayıcı Faktör Analizi ve Ölçüt Gruplar | 1 | 3,12 |
| Toplam | 32 | 100,00 |

Tablo 8 incelendiğinde; araştırma kapsamında ölçek geliştirme çalışmalarının %37,5'inde Açımlayıcı ve Doğrulayıcı Faktör Analizi geçerliliğin belirlenmesinde birlikte kullanılmıştır. Bununla birlikte yalnızca AFA'nın kullanıldığı çalışmalar tüm çalışmaların %28,13'ünü, yalnızca DFA'nın kullanıldığı çalışmalar ise tüm çalışmaların %9,38'lik bir oranına sahip olduğu belirlenmiştir. Ancak ölçek geliştirme çalışmalarında tek başına doğrulayıcı faktör analizinin kullanılması uygun bir yaklaşım değildir. Buna göre ergenlere yönelik ölçek geliştirme çalışmalarında; ölçekler geçerlilik bakımından incelenirken AFA'nın sıklıkla kullanıldığı belirlenmiştir. Ölçek geliştirme süreci için bir diğer önemli adım ise güvenilirlik belirleme adımdır. Araştırma kapsamında incelenen ölçek

geliştirme çalışmalarında güvenilirliğin kestirilmesinde kullanılan yöntemlerin dağılımı Tablo 9'da yer almaktadır.

Tablo 9. Güvenilirliğin Kestirilmesinde Kullanılan Yöntemlere Göre Dağılım

| <i>Güvenilirlik Kestirme Yöntemleri</i> | <i>(f)</i> | <i>(%)</i> |
|--|------------|------------|
| Cronbach Alpha | 16 | 50,00 |
| Cronbach Alpha ve Test Tekrar Test | 13 | 40,63 |
| Cronbach Alpha ve İki Yarıya Bölme | 2 | 6,25 |
| Cronbach Alpha, Test Tekrar Test ve İki Yarıya Bölme | 1 | 3,12 |
| Toplam | 32 | 100,00 |

Tablo 9'a göre; güvenilirliğin kestirilmesinde incelenen çalışmaların %50'sinde Cronbach Alpha yönteminin tek başına kullanıldığı gözlemlenmiştir. Bununla birlikte çalışmaların %40,63'ünde test-tekrar test ve Cronbach Alpha yöntemleri, %6,25'inde ise iki yarıya bölme ve Cronbach Alpha yöntemlerinin birlikte kullanıldığı belirlenmiştir. Elde edilen bulgulara göre araştırma kapsamında incelenen ölçek geliştirme çalışmalarının tümünde Cronbach Alpha yöntemi güvenilirlik kestirme yöntemi olarak kullanılmıştır. Yapılan madde analizi, geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları sonucunda ölçeğin nihai formu elde edilir. Tablo 10'da ölçeklerin nihai formlarına ilişkin bazı değişkenler bakımından dağılımlar yer almaktadır.

Tablo 10. Ölçeklerin Cevap Kategorisi Sayısına Göre Dağılımı

| <i>Cevap Kategorisi Sayısı</i> | <i>(f)</i> | <i>(%)</i> |
|---|------------|------------|
| 3 | 2 | 6,25 |
| 4 | 6 | 18,75 |
| 5 | 21 | 65,63 |
| 7 | 2 | 6,25 |
| Belirtilmeyen | 1 | 3,12 |
| Toplam | 32 | 100,00 |
| <i>Ölçek Maddelerine Yer Verilme Durumu</i> | <i>(f)</i> | <i>(%)</i> |
| Verilmiş | 13 | 40,62 |
| Verilmemiş | 19 | 59,38 |
| Toplam | 32 | 100,00 |
| <i>Olumsuz Maddelere İlişkin Açıklama</i> | <i>(f)</i> | <i>(%)</i> |
| Yok | 27 | 84,32 |
| Var | 5 | 15,68 |
| Toplam | 32 | 100,00 |
| <i>Kontrol Maddelerine İlişkin Açıklama</i> | <i>(f)</i> | <i>(%)</i> |
| Yok | 31 | 96,88 |
| Var | 1 | 3,12 |
| Toplam | 32 | 100,00 |

Nihai ölçeklerin cevap kategorisi sayılarına göre dağılımının yer aldığı Tablo 10 incelendiğinde geliştirilen ölçeklerin %65,63'ü 5'li likert tipi cevap kategorisine sahiptir. Araştırma kapsamında incelenen ölçek geliştirme çalışmalarının %40'ında ilgili ölçeğe ya da maddelerine yer verildiği belirlenmiştir. Aynı zamanda çalışmalarda yer alan olumsuz maddelere ilişkin ölçeklerin %84,32'sinde, kontrol maddelerine ilişkin ise %96,88'inde herhangi bir bilgi verilmediği rapor edilmiştir. Ölçek geliştirme çalışmalarında sürece ve sonuçta geliştirilen ölçeğe ilişkin tüm bilgiler

açıkça yer almalıdır. Ancak ergenlere yönelik ölçek geliştirme çalışmaları incelendiğinde birçok adımda yeterli bilginin vermediği görülmektedir. Bu durum önemli bir eksiklik olarak göze çarpmaktadır.

Ölçek Uyarlama Çalışmalarının İncelenmesine İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde ergenlere yönelik ölçek uyarlama çalışmalarının uyarlama süreci adımları bakımından incelenmesi amaçlanmaktadır. Buna göre uyarlama çalışmaları incelendiğinde tamamında ölçülmesi amaçlanan yapıya ilişkin kuramsal temeller tanımlanmıştır. Uyarlama süreci bakımından öncelikle ölçeğin uyarlanması için ölçeği geliştirenlerden gerekli izinlerin alınması gerekmektedir. Buna göre incelenen uyarlama çalışmalarının %60'ında uyarlama için iznin alındığı, %40'ında ise iznin alınması için herhangi bir bilginin rapor edilmediği görülmektedir. Uyarlama sürecinde gerekli izinler alındıktan sonra ölçeğin kaynak dilden hedef dile çevrilmesi ve uyarlanması adımı izlenmelidir. Buna göre incelenen uyarlama çalışmalarının %98,46'sında çeviri ve uyarlama adımının yürütüldüğü görülmektedir. Uyarlama sürecinde önemli noktalardan biri de çeviri sürecinde seçilen uzmanların nitelikleridir. Bu süreçte konu alanı, çeviri yapılan kültürlerin dil uzmanları, ölçme ve değerlendirme uzmanlarından bu süreçte görüş alınmalıdır (Hambleton ve Patsula, 1999). Tablo 11'de bu araştırmada incelenen uyarlama çalışmalarında görüş alınan uzmanların niteliklerine göre dağılımı yer almaktadır.

Tablo 11. Uzmanların Uzmanlık Alanlarına Göre Dağılımı

| <i>Uzmanlık Alanı</i> | <i>(f)</i> | <i>(%)</i> |
|--|------------|------------|
| Konu Alanı ve İngilizce Dil Uzmanı | 26 | 39,26 |
| Belirtilmemiş | 13 | 19,63 |
| Konu Alanı | 12 | 18,12 |
| Konu Alanı, Ölçme ve Değerlendirme ve İngilizce Dil Uzmanı | 6 | 9,06 |
| Konu Alanı, Türkçe Dil Uzmanı, İngilizce Dil Uzmanı | 5 | 7,57 |
| İngilizce Dil Uzmanı | 3 | 4,53 |
| İngilizce Dil Uzmanı, Türk Dili Uzmanı | 1 | 1,51 |
| Toplam | 66 | 100,00 |

Tablo 11 incelendiğinde uyarlanan çalışmaların %39,26'sında İngilizce dil uzmanı ve konu alanı uzmanının yer aldığı, çalışmaların %18,12'sinde ise yalnızca konu alanı uzmanlarından görüş alındığı görülmektedir. Bunların dışında çalışmaların %19,63'ünde görüş alınan uzmanın niteliği belirtilmemiştir. Ölçme ve değerlendirme, İngilizce dil ve konu alanı uzmanından oluşan uzmanların görüş alındığı çalışmalar ise tüm çalışmaların yalnızca %9,06'sını oluşturmaktadır. İncelenen uyarlama çalışmalarının %7,57'si ise "konu alanı, Türkçe dil uzmanı ve İngilizce dil uzmanının" birlikte yer aldığı çalışmalardır. Bununla birlikte İngilizce dil uzmanı (%4,53) ve İngilizce-Türkçe dil uzmanlarının (%1,51) görüşlerinin alındığı çalışmalar da bulunmaktadır. Buna göre Hambleton ve Patsula'nın (1999) önerdiği gibi hem her iki kültürün dil uzmanı hem konu alanı hem de eğitimde ölçme ve değerlendirme uzmanının yer aldığı bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda deneme formu elde edilen ölçeğin küçük bir grup üzerinde ön deneme uygulaması

yapılarak maddelerde anlaşılmayan ifadelerin olup olmadığının, ölçeğin uygulama süresinin belirlenebilmesi amacıyla ön deneme uygulaması yapılmalıdır (Çüm, 2013). Buna göre bu araştırmada incelenen ölçek uyarlama çalışmalarında ön deneme uygulamasının yapılıp yapılmadığı incelendiğinde elde edilen bulgular Tablo 12’de yer almaktadır.

Tablo 12. Ön Deneme Uygulamasının Yapılması

| <i>Seçenekler</i> | <i>(f)</i> | <i>(%)</i> |
|-------------------|------------|------------|
| Uygulanan | 23 | 34,85 |
| Uygulanmayan | 43 | 65,15 |
| Toplam | 66 | 100,00 |

Tablo 12 incelediğinde uyarlama çalışmalarının %34,85’inde ön deneme uygulamasının yapıldığı, %42,42’sinde ise ön denemenin yapılmadığı belirlenmiştir. Çalışmaların %22,73’ünde ise bu durum ile ilgili herhangi bir bilgi rapor edilmemiştir. Uzman görüşleri ve ön deneme sonucu elde edilen deneme formu ile ölçeğe ilişkin madde analizi, geçerlilik ve güvenilirlik analizlerinin yürütülebilmesi için yapılan deneme uygulamasının bu araştırmada incelenen ergenlere yönelik ölçek uyarlama çalışmalarının tamamında yapıldığı belirlenmiştir. Araştırma kapsamında incelenen uyarlama çalışmalarında madde analizi için kullanılan yöntemlere göre dağılım Tablo 13’te yer almaktadır.

Tablo 13. Madde Analizi için Kullanılan Yöntemlere göre Dağılım

| <i>Madde Analizi Yöntemi</i> | <i>(f)</i> | <i>(%)</i> |
|---|------------|------------|
| Madde-Test Korelasyonu | 37 | 56,06 |
| Belirtilmemiş | 19 | 28,78 |
| Madde-Test Korelasyonu ve Alt-Üst Gruplar | 7 | 10,60 |
| Alt-Üst Gruplar | 3 | 4,55 |
| Toplam | 66 | 100,00 |

Tablo 13 incelendiğinde uyarlama çalışmalarının %56,06’sında sadece madde-test korelasyonu, %4,55’inde ise yalnızca alt-üst grup analizi incelenmiştir. Araştırmaların %28,78’inde ise kullanılan madde analiz yöntemi ile ilgili bilgi verilmediği görülmüştür. Uyarlama çalışmalarının %10,60’ında ise her iki madde analizi yöntemi bir arada kullanılmıştır. Tablo 14’te ise geçerliliğin kestirilmesinde kullanılan yöntemlere göre dağılım yer almaktadır.

Tablo 14. Geçerliliğin Kestirilmesinde Kullanılan Yöntemlere Göre Dağılım

| <i>Geçerlilik Kestirme Yöntemleri</i> | <i>(f)</i> | <i>(%)</i> |
|---------------------------------------|------------|------------|
| DFA | 26 | 39,26 |
| AFA ve DFA | 21 | 31,71 |
| AFA | 6 | 9,06 |
| Ölçüt Gruplar | 5 | 7,55 |
| AFA, DFA ve Ölçüt Gruplar | 3 | 4,53 |
| DFA ve Ölçüt Gruplar | 3 | 4,53 |
| AFA ve Ölçüt Gruplar | 1 | 1,51 |
| Toplam | 66 | 100,00 |

Tablo 14’e göre; incelenen ölçek uyarlama çalışmalarının %39,26’sında sadece DFA kullanılırken, %31,71’sinde ise AFA ve DFA yöntemlerinin birlikte, %9,06’sında yalnızca AFA,

%4,53'ünde ise AFA, DFA ve ölçüt grupların birlikte kullanıldığı belirlenmiştir. Tablo 15'te ölçek uyarlama çalışmalarında ölçeğin güvenilirliğinin kestirilmesinde kullanılan yöntemlere göre dağılım yer almaktadır. Araştırma kapsamında incelenen uyarlama çalışmalarında güvenilirliğin kestirilmesinde kullanılan yöntemlere göre dağılım Tablo 15'te yer almaktadır.

Tablo 15. Güvenilirliğin Kestirilmesinde Kullanılan Yöntemlere Göre Dağılım

| <i>Güvenilirlik Kestirme Yöntemleri</i> | <i>(f)</i> | <i>(%)</i> |
|--|------------|------------|
| Cronbach Alpha ve Test Tekrar Test | 31 | 46,97 |
| Cronbach Alpha | 27 | 40,90 |
| Cronbach Alpha, Test Tekrar Test ve İki Yarıya Bölme | 4 | 6,06 |
| İki Yarıya Bölme ve Test Tekrar Test | 2 | 3,03 |
| Cronbach Alpha ve İki Yarıya Bölme | 1 | 1,51 |
| Test- tekrar test ve Kuder Richardson 20 | 1 | 1,51 |
| Toplam | 66 | 100,00 |

Tablo 15 incelendiğinde incelenen ölçek uyarlama çalışmalarında güvenilirliğin kestirilmesinde çoğunlukla (%46,97) Cronbach Alpha ve test tekrar test yöntemlerinin birlikte kullanıldığı gözlemlenmiştir. İkinci sırada (%40,90) ise Cronbach Alpha yönteminin tek başına kullanıldığı görülmektedir. İncelenen uyarlama çalışmalarının %1,51'inde iki yarıya bölme ve Cronbach Alpha yöntemleri birlikte kullanılmıştır. Güvenirlik belirleme yöntemlerinden Test- tekrar test ve Kuder Richardson 20 yöntemlerinin birlikte kullanıldığı çalışmalar ise incelenen çalışmaların 1.51'ini oluşturmaktadır. Elde edilen bulgulara göre 66 ölçek uyarlama çalışmasının biri haricinde (%99) güvenilirliğin kestirilmesinde Cronbach Alpha katsayısının kullanıldığı belirlenmiştir. Tablo 16'da uyarlanan ölçeklerin cevap kategorisi sayısı, olumsuz ve kontrol maddeleri bakımından dağılım yer almaktadır.

Tablo 16. Ölçeklerin Cevap Kategorisi Sayısına Göre Dağılımı

| <i>Cevap Kategorisi Sayısı</i> | <i>(f)</i> | <i>(%)</i> |
|---|------------|------------|
| 2 Boyutlu | 2 | 3,03 |
| 3'lü Likert | 3 | 4,54 |
| 4'lü Likert | 19 | 28,79 |
| 5'li Likert | 30 | 45,45 |
| 6'lı Likert | 4 | 6,06 |
| 7'li Likert | 2 | 3,03 |
| Belirtilmeyen | 6 | 9,09 |
| Toplam | 66 | 100,00 |
| <i>Olumsuz Madde Kullanımına İlişkin Açıklama</i> | <i>(f)</i> | <i>(%)</i> |
| Var | 10 | 15,15 |
| Yok | 7 | 10,60 |
| Rapor edilmemiştir | 49 | 74,24 |
| Toplam | 66 | 100,00 |
| <i>Kontrol Maddesi Kullanımına İlişkin Açıklama</i> | <i>(f)</i> | <i>(%)</i> |
| Var | 0 | 0,00 |
| Yok | 3 | 4,54 |
| Rapor edilmemiştir | 63 | 95,46 |
| Toplam | 66 | 100,00 |

Tablo 16 incelendiğinde cevap kategorisi sayısı bakımından uyarlanan ölçeklerin %45,45'i 5 cevap kategorisine sahiptir. Çalışmaların %28,79'unda 4'lü likert tercih edilirken, çalışmaların %9,09'unda cevap kategori sayısı hakkında bilgi verilmemiştir. Ayrıca cevap kategori bilgisi verilmeyen ölçeklerin maddeleri ya da nihai formu da verilmemiştir. Aynı zamanda çalışmaların %74,24'ünde olumsuz maddenin olup olmadığına dair bilgi verilmezken ve kontrol maddesinin varlığına dair yalnızca 3 çalışmada (%4,54) bilgi varken çalışmaların %95,46'sında kontrol maddeleri ile ilgili bilgi rapor edilmemiştir.

Tartışma ve Sonuç

Ölçek Geliştirme Sürecine İlişkin Sonuçlar

İncelenen ölçek geliştirme ve uyarlama çalışmalarının tamamında ölçülmek istenen yapıya ilişkin kuramsal temellerin ve amacın tanımlandığı belirlenmiştir. Elde edilen bu sonuç benzer çalışmalarla da benzerlik göstermektedir (Çüm ve Koç, 2013; Delice ve Ergene, 2015; Şahin ve Boztunç-Öztürk, 2018).

Türkiye'de ergenlere yönelik geliştirilen ölçekler incelendiğinde araştırmacıların tamamının çalışmalarında kuramsal temele ve ölçülecek değişkenlerin tanımına yer verdikleri görülmüştür. Araştırmacılar madde yazma sürecinde çoğunlukla kaynak tarama yöntemi tercih ederken bazı çalışmalarda hem kaynak tarama hem de görüş alma yöntemine başvurmuşlardır. Ölçek geliştirme süreçlerinin incelendiği bir diğer çalışmada da madde havuzunun hazırlanması sürecinde literatür taramasından çoğunlukla yararlandığı belirtilmiştir (Acar-Güvendir ve Özer-Özkan, 2015).

Araştırma kapsamında incelenen ölçek geliştirme çalışmalarının çoğunluğunda (%87,5) madde havuzunda yer alan maddeler için uzman görüşünün alındığı sonucuna ulaşılmıştır. Benzer sonuçlar ölçek geliştirme çalışmalarının incelendiği diğer çalışmalarla da benzerlik göstermektedir (Acar-Güvendir ve Özer-Özkan, 2015; Çüm ve Koç, 2013; Kapuscinski ve Masters, 2010; Ladhari, 2010; Şahin ve Boztunç-Öztürk, 2018). Görüş alınan uzmanların uzmanlık alanları incelendiğinde çalışmaların büyük bir kısmında konu alanı uzmanlarından görüş alındığı belirlenmiştir. Bununla birlikte ergenlere yönelik ölçek geliştirme çalışmalarında ölçme ve değerlendirme ile dil alanı uzmanlarından daha az görüş alındığı, özellikle çalışmaların %75'inde ölçme ve değerlendirme uzmanlarının görüşünün alınmadığı görülmüştür. Acar-Güvendir ve Özer-Özkan'a (2015) göre de incelenen ölçek geliştirme çalışmalarının %92,31'inde alan uzmanlarından görüş alınırken ölçme ve değerlendirme uzmanından sadece %30,77'sinde görüş alınmıştır. Benzer bulgular literatürdeki diğer çalışmalarda da yer almaktadır (Barış-Pekmezci ve Ayan, 2020; Çüm ve Koç, 2013; Hardesty ve Bearden, 2004; Kapuscinski ve Masters, 2010; Ladhari, 2010; Mor-Dirlik, 2014; Uzunboylu ve Özdamlı, 2011).

İncelenen ölçek geliştirme çalışmalarının üçte ikisi ön deneme uygulaması gerçekleştirirken bir kısmı da bu aşamayı atlamıştır. Ön deneme aşaması yanıtlayıcılardan sağlanan geri dönütler sebebiyle yazım yanlışlarının saptanması, ortalama cevaplama süresinin belirlenmesi, anlaşılamayan maddelerin belirlenmesi, vb. açılardan önem taşımaktadır (Çüm ve Koç, 2013). Elde edilen sonuçlar araştırmacıların önemli bir kısmının bu basamağı dikkate almadıklarını göstermektedir. Benzer bir şekilde Çüm (2013) yüksek lisans çalışmasında incelediği 29 ölçek geliştirme çalışmasının sekizinde (%27,59) ön deneme uygulamasının gerçekleştirildiğini, 21'inde (%72,41) ise bu adıma ilişkin herhangi bir bilginin yer olmadığını raporlamışlardır. Şahin ve Boztunç-Öztürk (2018) yaptıkları çalışmada eğitim alanında geliştirilen ölçeklerin %75,4'ünde ön deneme uygulamasının yapılmadığını raporlamışlardır.

Geliştirilen ölçeğe ilişkin madde analizi, geçerlilik ve güvenilirlik çalışmalarının yürütülebilmesi için deneme uygulaması yapılmalıdır. Deneme uygulamasında dikkat edilmesi gereken önemli bir husus uygulamanın yapıldığı grubun özellikleridir. Öncelikle bu grubun ölçeğin hedef grubu olması gerekmektedir. Örneğin ergenler için geliştirilen bir ölçeğin deneme uygulaması da ergenler üzerinde yürütülmelidir. Bununla birlikte grup büyüklüğü de önemli bir husustur. Ölçek geliştirme sürecinde yapılan faktör analizi için ölçekte yer alan her bir madde başına en az beş ya da on birey tercih edilmeli bununla birlikte çok daha büyük grupların kullanılması önerilmektedir (Bryman ve Cramer, 2001; Kline, 1993; Tavşancıl, 2005; Velicer ve Fava, 1998). Ergenlere yönelik ölçek geliştirme çalışmalarında ise çalışmaların %41'inde madde başına birey sayısının 10'dan az olduğu belirlenmiştir. Deneme uygulamasında grubun büyüklüğü yeterli olmadığında elde edilen verilerle yapılan faktör analizi sonuçları da hatalı olacaktır. Buna göre nihai formun elde edilmesindeki bu hata bu ölçeklere göre verilen kararların da hatalı olmasına neden olabilecektir. Özellikle ergenlik dönemi gibi bireyler hakkında önemli kararların alındığı bir dönemde verilen hatalı kararlar bireylerin hayatları için de oldukça önemli bir etkiye sahiptir.

Araştırma kapsamında incelenen ölçek geliştirme çalışmalarının %78,12'sinde madde analizi yapıldığı, en çok Madde-Test Korelasyonunun kullanıldığı belirlenmiştir. Şahin ve Boztunç-Öztürk'ün (2018) eğitim alanında yayımlanan 7 dergiden 72 makaleyi inceledikleri çalışmalarında madde-test korelasyonunun sıklıkla kullanıldığı bununla birlikte incelenen ölçek geliştirme çalışmalarının dörtte birinde de madde-test korelasyonu ve alt-üst grup analizinin birlikte kullanıldığı ortaya konulmuştur.

Ergenlere yönelik geliştirilen ölçeklere ilişkin ölçek geliştirme çalışmalarında geçerliliğin incelenmesi aşamasında çoğunlukla (%37,5) AFA ve DFA'nın birlikte kullanılarak yapı geçerliğinin ele alındığı belirlenmiştir. De Vellis'in (2003) çalışmasına göre de ölçek geliştirme çalışmalarında çoğunlukla AFA ve DFA birlikte kullanılmaktadır. Bununla birlikte araştırma kapsamında incelenen ölçek geliştirme çalışmalarında yalnızca AFA'nın da sıklıkla (%28) kullanıldığı belirlenmiştir. Ölçek

geliştirme çalışmalarının ele alındığı alanyazında yer alan diğer çalışmalar incelendiğinde hem AFA hem de DFA'nın beraber kullanıldığı çalışmaların yalnızca AFA'nın kullanıldığı çalışmalara göre daha az tercih edildiği görülmüştür (Abu Bakar ve Mustafa, 2013; Gül ve Sözbilir, 2015; Ladhari, 2010; Tosun ve Taşkesenligil, 2015). Geçerlilik inceleme çalışmaları kapsamında AFA ve DFA'nın beraber kullanıldığı çalışmalar incelendiğinde çalışmaların yarısına yakınında analizlerin aynı veriler üzerinde yürütüldüğü belirlenmiştir. Analizlerin farklı veriler üzerinde yürütüldüğü çalışmalarda ise aynı zaman diliminde elde edilen verilerin ikiye bölünmesiyle AFA ve DFA'nın yapıldığı görülmektedir. Ancak yapı geçerliliğinin incelenmesi sürecinde analizlere AFA ile ilgili yapının belirlenmesi ile elde edilen nihai formun farklı bir örnekleme uygulanması sonucu elde edilen veriler üzerinde DFA yapılması önerilmektedir (Cabrera-Nguyen, 2010; Worthington ve Whittaker, 2006).

Güvenirlilik belirleme yöntemleri incelendiğinde ise çalışmalarda güvenilirliğin kestirilmesinde çoğunlukla (%50) Cronbach Alpha yönteminin tek başına kullanıldığı gözlemlenmiştir. Alanyazına bakıldığında da benzer şekilde ölçek geliştirme çalışmalarının tümünde (Acar-Güvendir ve Özer-Özkan, 2015; Gül ve Sözbilir, 2015; Kapuscinski ve Masters, 2010) ya da büyük bir kısmında (Delice ve Ergene, 2015) güvenilirlik belirleme yöntemi olarak Cronbach Alpha katsayısı kullanılmaktadır. Bununla birlikte iki yarıya bölme ve test-tekrar test yöntemleri ile beraber kullanıldığı çalışmalar göz önünde bulundurulursa çalışmaların tamamında güvenilirliğin kestirilmesi için Cronbach Alpha katsayısı hesaplanmıştır. En az kullanılan yöntemin ise iki yarıya bölme yöntemi olduğu görülmüştür.

Ergenlere yönelik geliştirilen ölçeklerin nihai formunda yer alan maddelerin çoğunlukla paylaşılmadığı ve ölçeklerin %96,88'inde kontrol maddesinin, %78,43'ünde ise olumsuz maddelerin varlığı ile ilgili bilgi verilmediği gözlemlenmiştir. Şahin ve Boztunç-Öztürk'e (2018) göre inceledikleri ölçek geliştirme çalışmalarının hiçbirinde kontrol maddesine ilişkin bir bilgi yer almazken olumsuz maddelerin varlığına ilişkin olarak çalışmaların %68,1'inde bu anlamda bir açıklamaya yer verilmediği sonucuna ulaşılmıştır.

Ölçek Uyarlama Sürecine İlişkin Sonuçlar

İncelenen tüm ölçek uyarlama çalışmalarında, dikkate alınması gereken ilk adım olan var olan bir ölçeğin uyarlanması mı yoksa yeni bir ölçek geliştirmenin mi daha kullanışlı olacağı konusunda herhangi bir sorgulamanın yapılmadığı görülmüştür. Çüm ve Koç (2013) tarafından yapılan araştırmada ölçek uyarlama çalışmalarının çoğunda bu adıma ilişkin bir açıklama olmadığı ve bu tartışmanın önemini yeterince anlaşılmadığı ifade edilmiştir. Türkiye'deki ergenlere yönelik ölçek uyarlama çalışmalarının tamamında geliştirme çalışmalarında olduğu gibi kuramsal temele dair açıklamalar bulunmaktadır. Ölçek uyarlama çalışmalarının en önemli basamağından olan ve etik açıdan önemli bir sorun olan izin alma konusu ile ilgili olarak ise çalışmaların %40'ında herhangi bir bilgi rapor edilmediği görülmüştür.

Ölçek uyarlama çalışmalarının en önemli basamaklarından biri olan “yüksek nitelikli çevirmenlerin seçilmesi” adımı ile ilgili olarak çalışmaların %62,25’inde İngilizce dil uzmanından yardım alındığı görülmüştür. Ölçek uyarlama çalışmalarında oldukça önemli bir rol oynayan çeviri işlemi için yüksek oranda (%74,01) konu alanı uzmanından görüş alındığı için psikolojik yapıya hâkim olunduğu söylene dahi çevirmenin hedef kültür ile kaynak kültüre hâkim olup olmadığı, bu iki kültüre dair karşılaştırmayı yapabilecek düzeyde bilgiye sahip olup olmadığı ile ilgili bir bilgiye rastlanmamıştır. Psikolojik testler geliştirildikleri kültürün gereksinimlerinden yola çıkarak o kültürün psikolojik, fiziksel ve sosyal özelliklerini taşır (Öner, 2006). Bu bağlamda psikolojik bir ölçme aracının kültürden bağımsız olarak geliştirilmesi mümkün değildir (Anastasi, 1988; Cronbach, 1990). Ölçek uyarlama işlemi, ölçme aracını çevirme işlemi olarak tanımlanmak doğru olmamaktadır (Çüm, 2013). Uyarlama çalışmalarında en çok tercih edilen yöntem çeviri-geri çeviri yöntemidir (Brislin, 1986). Schaffer ve Riordon (2003)’ten aktaran Doğan (2009) yaptıkları araştırmada 174 ölçek uyarlama çalışmasından %62’sinde çeviri-geri çeviri yönteminin kullanıldığı ancak uyarlanan ölçeklerin %58’inde anlamsal eşdeğerliği sağlamak için bir girişimde bulunulmadığını raporlaştırmışlardır. Buradan yola çıkarak ölçek uyarlama çalışmalarının büyük çoğunluğunun diğer ülkelerden aynen alınarak çeviri işlemi şeklinde kabul görmesi ve ölçeklerin psikometrik nitelik açısından takibi ve güncelleştirilmesinin yapılmadığı sonucuna ulaşmak mümkündür (Dirlik, 2013).

Ergenlere yönelik uyarlanan ölçeklere ilişkin 66 çalışma madde analizi, geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları bakımından incelenmiştir. Buna göre uyarlama çalışmalarında madde-test korelasyonunun en sık (%56,06) kullanılan yöntem olduğu görülmüştür. Alt-üst grup analizinin ise en az görülen (%4,55) madde analizi yöntemi olduğu görülmüştür. Uyarlama çalışmalarının incelendiği bir diğer çalışmada ise çalışmaların %84,85’inde madde analizlerinin yapıldığı belirlenmiştir (Acar-Güvendir ve Özer-Özkan, 2015). Uyarlanan ölçeklerin yapı geçerliliğini belirlemek için çalışmaların yarısına yakınında (%39,26) DFA, %31,71’inde ise AFA ve DFA birlikte tercih edilmiştir. Yine ölçek uyarlama çalışmalarında da ölçek geliştirme çalışmalarına benzer olarak yapı geçerliliği incelemesinde AFA ve DFA’nın beraber kullanıldığı çalışmaların yarısından fazlasında analizlerin aynı veriler üzerinde yürütüldüğü belirlenmiştir. Bazı çalışmalarda ise örneklemin ikiye bölünmesi yoluyla verilerin analiz edildiği gözlemlenmiştir. Ölçek uyarlama çalışmalarında DFA’nın kullanılması ölçülecek yapıların ne kadar uyumlu olduğunu belirlemek için AFA’ya göre daha uygun bir yöntemdir (Hambleton, Merenda ve Spielberger, 2005). Ancak yine de çalışmaların %9,09’unda AFA’nın tek başına kullanıldığı gözlemlenmiştir. Benzer şekilde Çüm (2013) çalışmasında incelediği ölçek uyarlama çalışmalarının yalnızca %28,57’sinde DFA’nın kullanıldığını ve çalışmalarının büyük çoğunluğunda AFA tekniğinin kullanıldığını raporlanmıştır. Acar-Güvendir ve Özer-Özkan (2015) Social Science Citation Index (SSCI) dizininde yer alan dergilerde yayımlanan ölçek geliştirme ve

uyarlama çalışmalarını inceledikleri araştırmalarında uyarlama çalışmalarının %66,7'sinde AFA ile başlandığı ancak DFA ile başlayan çalışmaların oranının ise %33.3 olduğu belirlenmiştir. Alanyazındaki benzer sonuçlar ölçek uyarlama çalışmalarında DFA'nın AFA'dan daha uygun bir yöntem olduğu konusunda yeterli bilgiye sahip olunmadığını göstermektedir (Çüm ve Koç, 2013).

Güvenirliğin kestirilmesi ile ilgili tüm çalışmalarda analizlerin yapıldığı yalnızca 3 çalışmada güvenilirliği belirlemek için Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı kullanılmazken geri kalan 63 çalışmada Cronbach Alpha katsayısı kullanılmıştır. Ölçek uyarlama çalışmalarındaki güvenilirliğin kestirilmesine detaylı olarak bakıldığında çalışmaların çoğunda (%46,97) tercih edilen yöntemin Cronbach Alpha ve test tekrar test yönteminin beraber kullanıldığı görülürken ikinci tercih edilen yöntemin yalnız Cronbach Alpha (%40,90) olduğu görülmüştür. Doğan'ın (2009) yaptığı çalışmaya göre Türk Psikoloji Yazılarında yapılan uyarlama çalışmalarının hepsinde güvenilirliğin kestirilmesi için Cronbach Alpha kullanılırken test-tekrar test güvenilirliği ise %53,3 oranında kullanılmıştır. Türk Psikoloji Dergisinde Cronbach Alpha (%68) ve Test-tekrar Test güvenilirliği %50 iken, Türk Psikiyatri Dergisinde de Cronbach Alpha (%80) ve Test-tekrar Test güvenilirliğinin (%54) en sık kullanılan güvenilirlik kestirme yöntemi olduğu raporlanmıştır (Doğan, 2009). Benzer bir şekilde 2005-2013 yılları arasında TÜBİTAK Ulakbim Ulusal Veri Tabanları'nda indeksli eğitim ve psikoloji bilimleri dergilerin yayımlanan 21 ölçek uyarlama çalışmasına dair inceleme raporunda güvenilirliğin kestirilmesi için bir çalışma hariç diğer tüm çalışmalarda Cronbach Alpha yönteminin kullanıldığı görülmüştür. Cronbach Alpha'nın güvenilirliğin kestirilmesinde en sık tercih edilen yöntem olma sebebinin bu katsayının hesaplanmasına yönelik programlar olduğu düşünülmektedir (Şahin ve Boztunç-Öztürk, 2018).

Çeşitli kültürlerden Türk kültürüne birçok uyarlama çalışması yapılmaktadır ve bu çalışmaların devam edeceği açık bir gerçektir (Gülgöz, 1994). Bu çalışmada da görüldüğü üzere ülkemizde ölçek uyarlama çalışmaları geliştirme çalışmalarından iki kat daha fazladır. Benzer sonuç Özge'nin (1981) Türkiye'de Kullanılan Psikolojik Testler adlı yüksek lisans tezinde görülmektedir. Bu tezde Türkiye'de kullanılan 126 adet psikolojik test olduğu, bu ölçeklerin ise 121 tanesinin uyarlama olduğu görülmüştür.

Öneriler

Türkiye'de ergenlere yönelik hem geliştirilen hem de uyarlanan ölçekler göz önünde bulundurulduğunda değerlendirilen çalışmalarda görülmüştür ki uygulanan ölçekler 9-24 yaş gibi bir yaş aralığını kapsamaktadır. Çalışmaya dâhil olan 98 ölçek her ne kadar "ergenlere yönelik" olsa da uygulama yapılacak yaş grubu belirlenerek ilgili gelişimsel evreye uygun bir ölçeğin tercih edilmesi önerilebilir.

Elde edilen bulgular değerlendirildiğinde ölçek geliştirme ve uyarlama aşamaları ile ilgili önemli eksikliklerin olduğu belirlenmiştir. Doğru bir şekilde aşamaları takip etmeyen çalışmalar

sonucu geliştirilen ya da uyarlanan ölçekler hatalar içerdiğinden bu ölçeklere dayalı yapılacak çalışmaların da sonuçları hatalar içerecektir. Türkiye'de henüz psikolojik testlerle ilgili tüm sorumluluğu üzerine alan ve ülke çapında faaliyet gösteren bir kurum bulunmamaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB, 1990) Özel İhtisas Toplantısında bu şekilde faaliyet gösterecek bir kuruluş ile hem ölçme araçlarıyla ilgili (geliştirme, uyarlama, dağıtım ve uygulama gibi) süreçler hem de bu çalışmaları yürütecek bireyler için önemli görülen tek bir merkez olabileceği noktasında öneriler getirilmiştir. Böyle bir merkez ölçek geliştirme ve uyarlamada yaşanan sıkıntıların çözülmesi ve devam etmemesi için kurulmalıdır.

Araştırma kapsamında incelenen çalışmalara göre genellikle Cronbach Alpha Güvenilirlik katsayısının tek başına güvenilirlik belirleme yöntemi olarak kullanıldığı belirlenmiştir. Bununla birlikte ölçek geliştirme çalışmalarında sıklıkla AFA ve DFA'nın aynı veri seti üzerinde yürütülmesi önemli bir hata olarak görülmektedir. Buna benzer hem geliştirme hem de uyarlama sürecinde önemli eksiklikler olduğu görülmektedir. Ölçek geliştirme ve uyarlama çalışmalarında gerekli adımların ele alınabilmesi için ilgili çalışmaların yayın sürecinde bu adımlar dikkatle ele alınmalıdır. Bu türlü araştırmalar yapmayı planlayan araştırmacılar için ulaşabilecekleri kaynak ve eğitimler sağlanmalıdır.

Kaynaklar

- Abu Bakar, H., & Mustaffa, S. C. (2013). Organizational communication in malaysia organizations: incorporating cultural values in communication scale. *Corporate Communications: An International Journal*, 18(1), 87-109. doi: [10.1108/13563281311294146](https://doi.org/10.1108/13563281311294146)
- Acar-Güvendir, M., & Özer-Özkan, Y. (2015). Türkiye'deki eğitim alanında yayımlanan bilimsel dergilerde ölçek geliştirme ve uyarlama konulu makalelerin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(52), 23-33. doi: [10.17755/esosder.54872](https://doi.org/10.17755/esosder.54872)
- Amiot, C. E., Blanchard, C. M., & Gaudreau, P. (2008). The self in change: A longitudinal investigation of coping and self-determination processes. *Self and Identity*, 7(2), 204-224. doi: [10.1080/15298860701580793](https://doi.org/10.1080/15298860701580793)
- Anastasi, A. (1988). *Psychological testing*. (6. Baskı). New York: MacMillan Publishing.
- Ayre, C., & Scally, A. J. (2014). Critical values for Lawshe's content validity ratio: revisiting the original methods of calculation. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 47(1), 79-86. doi: [10.1177/0748175613513808](https://doi.org/10.1177/0748175613513808)
- Barış-Pekmezci, F., & Ayan, C. (2020). Confusion of scale development: Investigation of self-efficacy scales. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 130-151. doi: [10.9779/pauefd.529986](https://doi.org/10.9779/pauefd.529986)
- Bishop, J. (1999). *Earning and learning*. Washington: Brookings Institution.

- Brislin, R. W. (1986). The wording and translation of research instruments. W. J. Lonner, & J. W. Berry (Ed.), *Fieldmethods in cross-cultural research* içinde (s. 137-164). Beverly Hills, CA: Sage.
- Bryman, A., & Cramer, D. (2001). *Quantitative data analysis with SPSS release 10 for Windows: A guide for social scientists*. London: Routledge.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı; istatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Cabrera-Nguyen, P. (2010). Author guidelines for reporting scale development and validation results in the journal of the society for social work and research. *Journal of the Society for Social Work and Research*, 1(2), 99-103. doi: [10.5243/jsswr.2010.8](https://doi.org/10.5243/jsswr.2010.8)
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research methods in education*. London: Routledge.
- Cohen, R. J., & Swerdlik, M. E. (2010). *Psychological testing and assessment*. New York: McGraw-Hill Higher Education.
- Comery, A. L., & Lee, E. B. (2013). *A first course in factor analysis*. (2. Baskı). New York: Psychology.
- Costello, A. B., & Osborne, J. W. (2005). Best practices in exploratory factor analysis: Four recommendations for getting the most from your analysis. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 10(7), 1-9. doi: [10.7275/jyj1-4868](https://doi.org/10.7275/jyj1-4868)
- Cronbach, L. J. (1990). *Essentials of psychological testing*. (5. Baskı). New York: Harper Collins.
- Çüm, S. (2013). *Türkiye’de psikoloji ve eğitim bilimleri dergilerinde yayımlanan ölçek geliştirme ve uyarlama çalışmalarının incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Çüm, S., & 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.
- Dacey, J. S., & Kenny, M. (1994). *Adolescent development*. USA: Brown & Benchmark Publishers.
- De Vellis, R. F. (2003). *Scale development: Theory and applications*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Delice, A., & Ergene, Ö. (2015). Ölçek geliştirme ve uyarlama çalışmalarının incelenmesi: Matematik eğitimi makaleleri örneği. *Karaelmas Journal of Educational Sciences*, 3, 60-75. doi: [10.33308/26674874.2020342207](https://doi.org/10.33308/26674874.2020342207)
- Deniz, K. Z. (2007). Psikolojik ölçme aracı uyarlama. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 40(1), 1-16. doi: [10.1501/Egifak_0000000180](https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000180)
- Dereboy, Ç. (1993). *Kimlik bocalaması, anlamak, tanımak, ele almak*. Malatya: Özmert Ofset.
- Dinçel, E. (2006). *Ergenlik dönemi gelişimsel ödevleri ve psikolojik problemler*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

- Dirlik, E. (2013). *Eğitim kurumlarında kullanılan psikolojik testlerin ölçme standartlarına göre incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Doğan, E. M. (2009). *Türkiye'deki psikolojik çalışmalarda kullanılan testlerin psikometrik özelliklerinin incelenmesi: kültürel açıdan test uyarlama çalışmaları*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Ekşi, A. (1990). *Çocuk, genç, ana babalar*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Erkuş, A. (2007). Ölçek geliştirme ve uyarlama çalışmalarında karşılaşılan sorunlar. *Türk Psikoloji Bülteni*, 13(40), 17-25. www.psikolog.org.tr sayfasından erişilmiştir.
- Erkuş, A. (2012). *Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme-1: Temel kavramlar ve işlemler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw Hill.
- Gençtan, E. (1995). *Psikanaliz ve sonrası*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Gorsuch, R. (1983). *Factor analysis* (2. Baskı). NJ, Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gül, Ş., & Sözbilir, M. (2015). Fen ve matematik eğitimi alanında gerçekleştirilen ölçek geliştirme araştırmalarına yönelik tematik içerik analizi. *Eğitim ve Bilim*, 40(178), 85-102. doi: [10.15390/EB.2015.4070](https://doi.org/10.15390/EB.2015.4070)
- Gülgöz, S. (1994). Test kullanımında temel konular. *Türk Psikoloji Dergisi*, 9(33), 1-8. www.psikiyatridizini.net sayfasından erişilmiştir.
- Hambleton, R. K., Merenda, P. F., & Spielberger, C. D. (2005). *Adapting educational and psychological tests for cross-cultural assessment*. NJ, Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Hambleton, R. K., & Patsula, L. (1999). Increasing the validity of adapted tests: Myths to be avoided and guidelines for improving test adaptation practices. *Journal of Applied Testing Technology*, 1(1), 1-30. www.jattjournal.com sayfasından erişilmiştir.
- Hardesty, D. M., & Bearden, W. O. (2004). The use of expert judges in scale development Implications for improving face validity of measures of unobservable constructs. *Journal of Business Research*, 57, 98 – 107. doi: [10.1016/S0148-2963\(01\)00295-8](https://doi.org/10.1016/S0148-2963(01)00295-8)
- Kapuscinski, A. N., & Masters, K. S. (2010). The current status of measures of spirituality: A critical review of scale development. *Psychology of Religion and Spirituality*, 2(4), 191–205. doi: [10.1037/a0020498](https://doi.org/10.1037/a0020498)
- Karasar, N. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemi-kavramlar, ilkeler, teknikler*. (21. Baskı). Ankara: Nobel.
- Kline, P. (1993). *The handbook of psychological testing*. London: Routledge.

- Kulaksızoğlu, A. (2000). *Ergenlik psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Ladhari, R. (2010). Developing e-service quality scales: A literature review. *Journal of Retailing and Consumer Services*, 17(6), 464-477. doi: [10.1016/j.jretconser.2010.06.003](https://doi.org/10.1016/j.jretconser.2010.06.003).
- Larson, R., & Wilson, S. (2004). Adolescence across placen and time: Globalization and the changing pathways to adulthood. R. M. Lerner, & L. Steinberg. (Ed.), *Handbook of adolescent psychology* içinde (s. 299–361). New Jersey: John Wiley & Sons Inc.
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28(4), 563-575. doi: [10.1111/j.1744-6570.1975.tb01393.x](https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1975.tb01393.x)
- Lerner, R. M., & Steinberg, L. (2004). The scientific study of adolescent development. *Handbook of Adolescent Psychology*, 2, 1-12. doi: [10.1177/0272431603260879](https://doi.org/10.1177/0272431603260879)
- Miles, M., & Huberman, M. A. (1994). *An expanded source book qualitative data analysis*. London: Sage.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (1990). Ölçme ve Değerlendirme Sistemi Geliştirme Çalışmaları. Ölçme ve Değerlendirme Sistemi Özel İhtisas Komisyonu Raporu. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Mor-Dirlik, E. (2014). Ölçek geliştirme konulu doktora tezlerinin test ve ölçek geliştirme standartlarına uygunluğunun incelenmesi. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 5(2), 62-78. doi: [10.21031/epod.63138](https://doi.org/10.21031/epod.63138)
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory*. New York: McGraw-Hill.
- Öner, N. (2006). *Türkiye’ de kullanılan psikolojik testlerden örnekler: Bir başvuru kaynağı* (2. Baskı). İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.
- Özge, S. (1981). *Psychological tests used in Turkey: A preliminary survey*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Özmete, E., & Koğar, H. (2015). Çok boyutlu ergen değerlendirme ölçeği (ÇBEDÖ): Türkçeye uyarlama çalışması. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(10), 39-58. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/egitimvetoplum/issue/5134/69897> sayfasından erişilmiştir.
- Özoğlu, S. Ç. (2007). *Eğitimde rehberlik ve psikolojik danışma*. (3. Baskı). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Yayınları.
- Steinberg, L. (2007). *Ergenlik*. Ankara: İmge Kitabevi.
- Şahin, M., & Boztunç-Öztürk, N. (2018) Eğitim alanında ölçek geliştirme süreci: Bir içerik analizi çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(1), 191-199. doi: [10.24106/kefdergi.375863](https://doi.org/10.24106/kefdergi.375863).
- Tavşancıl, E. (2005). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Tezbaşaran, A. (2008). *Likert tipi ölçek hazırlama kılavuzu*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

- Tosun, C., & Taşkesenligil, Y. (2015). The instruments used in science education in Turkey: A descriptive content analysis. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 364-383. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aibuefd/issue/1516/18648> sayfasından erişilmiştir.
- Uzunboylu, H., & Özdamlı, F. (2011). Teacher perception for m-learning: scale development and teachers' perceptions. *Computer Assisted Learning*, 27, 544-556. doi: [10.1111/j.1365-2729.2011.00415.x](https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2011.00415.x)
- Velicer, W. F., & Fava, J. L. (1998). Affects of variable and subject sampling on factor pattern recovery. *Psychological Methods*, 3(2), 231-251. doi: [10.1037/1082-989X.3.2.231](https://doi.org/10.1037/1082-989X.3.2.231)
- Wilson, F. R., Pan, W., & Schumsky, D. A. (2012). Calculation of the critical value for Lawshe's content validity ratio. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 45(3), 197-210. doi: [10.1177/0748175612440286](https://doi.org/10.1177/0748175612440286)
- Worthington, R. L., & Whittaker, T. A. (2006). Scale development research: A content analysis and recommendations for best practices. *The Counseling Psychologist*, 34(6), 806-838. doi: [10.1177/0011000006288127](https://doi.org/10.1177/0011000006288127)

Extended Summary

This study aimed to investigate the scales for adolescents published in Turkey between 2004 and 2019 in terms of scale development and adaptation stages. All psychological tests developed or adapted for adolescents in the fields of psychological counseling and guidance, educational sciences, psychology, clinical psychology, psychiatry, and nursing were included in the study according to the purposive sampling method.

The study used qualitative survey design. The content analysis method was used to examine the scale development studies. The "Control Form for Scale Development Process" and the "Control Form for Scale Adaptation Process", which were designed by examining the steps followed in the scale development process, were used as data collection tools in the study. During the development of "Control Form for Scale Development Process" and "Control Form for Scale Adaptation Process", literature survey was done on basic resources which have been published about this topic. Later on, control forms were created in accordance with common steps in the literature. After the forms were created, an assessment and evaluation expert was consulted, and the forms were arranged. The psychological scales examined in the research were analyzed by the researchers through the created control forms. Excel 2010 software was used for analysis, and percentages and frequencies of the obtained data were calculated.

In order to establish the reliability between researchers, five articles were randomly selected and evaluated by an assessment and evaluation expert, and so the reliability between researchers was

tested. The reliability coefficient calculated according to this formula was found to be 0.91. Accordingly, it can be said that the reliability of the study is high.

According to the findings, a total of 98 scales used for adolescents in Turkey in the past 15 years were found. Of these scales, 66 (67.35%) were adaptations, and 32 (32.65%) were developed scales. Also, 21 of the scales were used in theses, one was published as a paper, and 76 scales were published as article. It was observed that the items of 45.92% of the developed and adapted scales were not shared and that no information was supplied about the presence of control items in any of the articles except for 1.02%. The majority of the scales had a five-point Likert-type rating system (51.02%). In all of the articles, the theoretical foundations of the measured structure and the purpose of the measurement tool were stated. According to the findings in the study, Cronbach's alpha reliability method, one of the internal consistency reliability determination methods, was used in almost all (96.93%) of the scale development and adaptation stages in the articles. In 38% of the scale development and adaptation studies, Exploratory Factor Analysis (EFA) and Confirmatory Factor Analysis (CFA), which are used for determining construct validity, were employed together.

Two-thirds of the scale development studies examined were pre-trial applications, and one-third did not do this stage. The pre-trial phase is important in terms of detecting spelling mistakes, determining the average response time, determining incomprehensible items, etc., due to the feedback provided by the respondents (Çüm & Koç, 2013). The results obtained show that most of the researchers do not take this step into consideration. In scale development studies for adolescents, it was determined that the number of individuals per item was less than 10 in 41% of the researches. If the size of the group is not sufficient in the trial application, the results of the factor analysis made with the obtained data may be incorrect. Accordingly, this error in obtaining the final form may lead to erroneous decisions made according to these scales. Erroneous decisions about individuals, especially during times that are critical for individuals such as adolescence, can cause vital problems.

It was seen that in all the scale adaptation studies examined, no analysis was made on whether it would be more appropriate to adapt an existing scale or to develop a new one. This step is the first and most fundamental step in scale adaptation. No information was reported that consent was obtained in 40% of the scale adaptation studies examined. However, obtaining permission is one of the ethical and most important steps of scale adaptation studies. Sixty-six psychological tests that studies adapted for adolescents were examined in terms of item analysis, validity and reliability studies. Accordingly, it was seen that item-test correlation was the most frequently (56.06%) used method in adaptation studies. It was observed that the Sub-Upper Group Analysis was the least common (4.55%) item analysis method. In the construct validity examinations in which EFA and CFA were used together in scale adaptation studies, it was observed that the analyses were conducted on

the same data in more than half of the studies. In some studies, it was observed that the data were analyzed by dividing the sample into two. Using DFA in scale adaptation studies is a more suitable method than EFA to determine how compatible the structures to be measured are (Hambleton, Merenda, & Spielberger, 2005). However, it was observed that EFA was used alone in 9.09% of the studies.

When the obtained data were evaluated, it was determined that there were important deficiencies regarding the scale development and adaptation stages. Since there are studies that do not follow the stages correctly, the newly developed and adapted scales will also be inaccurate. To these results, there was no unity in terms of scale development and adaptation stages employed in all of the articles, and similar steps were carried out in only a few stages. Therefore, in the scale development and adaptation studies to be carried out, authors should pay attention to the necessary stages, and they should make sure that these stages are fulfilled. Turkey does not yet have an institution that operates in the area on all responsibilities related to psychological tests. There should be a single center to carry out the processes related to measurement tools. Such a center will be useful for solving the difficulties (development, adaptation, distribution, and implementation) and problems experienced in scale development and adaptation.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu araştırmaya, birinci yazar %50, ikinci yazar %50 oranında katkı sağlamıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmacıların araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma, doküman incelemesi yapılarak yürütüldüğünden etik kurul kararı gerektirmemektedir.

Araştırmacının Notu

Bu araştırmada incelemeye alınan çalışmalara ilişkin ayrıntılı bilgiye ulaşmak isteyen okuyucular yazarla iletişime geçebilir.

Risk Grubu Öğrenciler İçin Gönderme Öncesi Süreçte Veriye Dayalı Karar Verme

Data-Driven Decision Making in the Pre-Referral Process for Risk Group Students

Nilüfer Altun, Necdet Karasu

Yazar Bilgileri

Nilüfer Altun 
Arş. Gör., Gazi Üniversitesi,
Gazi Eğitim Fakültesi, Özel
Eğitim,
naltun@gazi.edu.tr

Necdet Karasu 
Prof. Dr., Gazi Üniversitesi,
Gazi Eğitim Fakültesi, Özel
Eğitim,
necdetkarasu@gazi.edu.tr

ÖZ

Bu çalışma, sınıf öğretmenleri tarafından akademik ya da davranışsal olarak risk grubu olduğu düşünülen öğrencilerin özel eğitim hizmetlerine uygunluğu için yönlendirilmesinden önceki süreçte veriye dayalı karar vermenin kullanılmasına ilişkin durumu ortaya koymayı amaçlamaktadır. Çalışmada, sınıf içi izleme ve değerlendirme süreçleri, gönderme öncesi süreç ve bu sürecin öğrencilerin eğitim hayatı açısından önemi, veriye dayalı karar verme ve gönderme öncesi süreçte veriye dayalı karar vermenin önemi açıklanmaya çalışılmıştır. Bir öğrencinin öğrenme özellikleri hakkında bilgi sahibi olunması sınıf içi izleme ve değerlendirme ile öğrenciye ilişkin ne zaman, ne kadar ve nasıl veri toplandığına bağlıdır. Sınıf içerisinde her bir öğrenci kendi öğrenme özellikleri ile ilerlemektedir ve bu özellikler öğrencilerin destek ihtiyacının da göstergesidir. Öğretmenlerin her bir öğrencisinin öğrenme özelliğine uygun düzenlemeleri yapabilmesi için veri toplamaları, verileri sınıflamaları ve kararlarını eyleme dönüştürdükleri veriye dayalı karar verme sürecini etkin kullanmaları önemlidir. Risk grubu olarak düşünülen öğrencilere yönelik ise veriye dayalı kararların alınması öğrencilerin buldukları eğitim ortamından yararlanmalarını önemli ölçüde etkilemektedir.

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler
Gönderme Öncesi Süreç
Veriye Dayalı Karar Verme
Risk Grubu Öğrenciler
Sınıf İçi İzleme ve
Değerlendirme

Keywords
Pre-Referral Process
Data Driven Decision Making
Risk Group Students
In-Class Monitoring and
Evaluation

Makale Geçmişi
Geliş: 30.03.2021
Düzeltilme: 25.04.2021
Kabul: 01.05.2021

ABSTRACT

This study aims to reveal the situation regarding the use of data driven decision making in the process before students' being guided by classroom teachers to be an academically or behaviorally at risk group for special education services. In the study, in-class monitoring and evaluation processes, the pre-referral process and the importance of this process in terms of students' educational life, the importance of data-driven decision making and data-driven decision making in the pre-referral process were tried to be explained. Learning about a student's learning characteristics depends on when, how much and how data is collected through in-class monitoring and evaluation. In the classroom, each student progresses with his or her own learning characteristics. These features are also indicators of students' need for support. It is important for teachers to collect data, classify data and use the data-driven decision making process, in which they turn their decisions into action, so that they can make appropriate adjustments to the learning characteristics of each student. For students who are considered as a risk group, making decisions driven on data significantly affects students' ability to benefit from the educational environment they are in.

Makale Türü

Derleme

Önerilen Atıf

Altun, N. & Karasu, N. (2021). Risk grubu öğrenciler için gönderme öncesi süreçte veriye dayalı karar verme. *TEBD*, 19(1), 593-612. <https://doi.org/10.37217/tebd.906636>

Giriş

Kararlar öğrencilerin eğitim hayatı içerisinde önemli yer tutmaktadır. Öğretmenler öğrencileri söz konusu olduğunda onlar için fark etmeseler de sürekli ve çeşitli kararlar almaktadır. Öğretmenler öğrencilerini tanıma sürecinden başlayarak, onların akademik hayatlarını doğru yönlendirmek için bir takım değerlendirmeler sonucu elde ettikleri verilerden oluşturdukları bilgi bütününe oluşturduğu anlama dayanarak karar vermelidirler. Öğrencinin akademik hayatına yön vermek sınıf içi izleme ve değerlendirmelerin etkin bir şekilde yapılması ve sonuçlarının kullanılması süreci ile başlamaktadır. Öğretmen sınıf içi izleme ve değerlendirmeler sonucunda öğrencilerini her anlamda elindeki verilere dayalı olarak tanımaya başlamaktadır. Sürecin devamında öğrencilerinin farklı öğrenme özelliklerini belirler ve bunun farkında olur. Farklı öğrenen öğrencileri için verebileceği destek için de sınıf içi izleme ve değerlendirme yapmaya ve karar vermeye devam etmektedir. Sınıfında akranlarından giderek farklılaştığını gördüğü öğrencileri için eğitim-öğretim süreçlerinde düzenlemelere giderek yararı üzerinde sınıf içi izleme ve değerlendirmelerine devam eder ve öğrencisini her bir basamakta daha iyi tanımak için elde ettiği verilere dayalı olarak süreci yönetir. Verilere dayalı yönettiği bu süreçte öğretmenin elinde öğrencisi hakkında anlamlı bir bilgi bütünü oluşmuş olur ve bu bilgi doğrultusunda daha nitelikli, işlevsel ve doğru kararlar vermiş olur. Bu çalışmada öğrenciyi tanımak için yapılan sınıf içi izleme ve değerlendirmeden başlayarak, risk grubu öğrenciler, bu öğrenciler için eğitsel anlamda işleyen gönderme öncesi ve eğitsel tanılama ve değerlendirme sürecini veriye dayalı karar verme temelinde açıklamakla birlikte veriye dayalı karar vermenin gönderme öncesi süreçteki önemine yer vermektedir.

Sınıf İçi İzleme ve Değerlendirmenin Öğrenmenin Planlanması Üzerine Etkisi

Değerlendirme, sınıf ortamının olmazsa olmaz ve sürekliliği olan bir parçası olarak karşımıza çıkmaktadır (Russell ve Airasian, 2012). Öğrencide öğrenmenin gerçekleştiği ya da gerçekleşmediği ancak değerlendirme sonuçlarıyla ortaya konulabilir. Sınıf içi izleme ve değerlendirme, öğrencilerin kazanımlarını izleme ve öğrencilerin eğitim-öğretim sürecini şekillendirmeye yönelik karar vermek için veri elde etme süreci olarak belirtilmektedir (Overton, 2012; Russell ve Airasian, 2012; Salvia, Ysseldyke ve Bolt, 2010; Tomlinson ve Moon, 2013). Sınıf içi izleme ve değerlendirme öğrencilerin ilerlemelerini belirlenmiş olan müfredat hedefleri ile karşılaştırmak üzere bilgi edinme süreci olarak tanımlanmaktadır (Shermis ve DiVesta, 2011). Bu bilgi edinme sürecinde elde edilen veri öğrenci ile ilgili bir anlama bürünerek öğretmenlerin sınıf içinde düzenleme ve planlamaları için temel karar verme kaynağı haline dönüşürler.

Sınıf içi izleme ve değerlendirme süreci, bir sınıf içinde bilgiyi toplamayı, yorumlamayı ve kullanmayı içermektedir. Öğretmenler, sınıfta değerlendirmenin birincil sorumlularıdır ve değerlendirmeler sonucu oluşan bilgileri öğrencilerinin öğrenmelerini desteklemek için kullanırlar

(Chen ve Bonner, 2020; Kane ve Wools, 2020). Sınıf içi izleme ve değerlendirme yapmanın amaçları arasında öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkları belirlemek, öğretimi planlamak ve yürütmek, öğrencilere geri bildirim ve motivasyon sağlamak, öğrencilerin risk durumlarını ve destek eğitime ihtiyaç durumunu belirlemek ve ilerlemeleri değerlendirmek yer almaktadır (Frey, 2019; Russell ve Airasian, 2012). Yapılan değerlendirmeler sonucu oluşan bilgi, öğretmenler için bir geri bildirim niteliğindedir. Sınıf içi izleme ve değerlendirme ile elde edilen geri bildirim, öğretim yöntemlerinde değişiklik ihtiyacını belirleme, bireysel farklılıkları göz önünde bulundurma, öğrenci gelişimi açısından öğretimi izleme, öğrenci performansına uygun müfredat hedefi belirleme, etkili öğretim için öğrenci performansına uygun stratejileri belirlemeye yönelik kararların alınmasında öğretmene yardımcı olmaktadır (Shermis ve DiVesta, 2011).

Öğrenci hakkında bilgi edinmek için ilk adım değerlendirme yaparak veri toplamaktır. Bu nedenle öğretmenler farkında olarak ya da olmayarak öğrencilerini pek çok şekilde değerlendirirler (Anderson, 2003). Değerlendirme kavramı sıklıkla sınav yapmak ve not vermekle ilişkilendirilmektedir. Bu değerlendirme anlayışı, eğitim-öğretim sürecini yönetmek ve değerlendirme sonuçlarının eğitim faaliyetlerinin etkili kullanımı açısından öğretmeni sınırlandırmaktadır. Öğretmen bu bakış açısıyla değerlendirmenin öğrenciler bakımından öğrenme, kendi açısından öğretme sürecindeki önemini geri plana itmektedirler. Öğretmenlerin sürekli ve çeşitli yollardan öğrencilerini değerlendiriyor olmaları, öğrencilerin gereksinimleri olduğu anı belirleyebilmek için çok kıymetlidir. Sınıf içi izleme ve değerlendirme veri toplama gerekliliğini getirir, devamında verilerden elde edilen bilgi gereksinimler doğrultusunda öğretim sürecinde yapılması gereken değişikliklere yön vermektedir (Overton, 2012).

Öğretmen plan yapmak ve öğretim süreci şekillendirmek için belli kararlar vermelidir. Öğretmen eğer başarıyı belirlemek istiyorsa, veriyi mümkün olduğunca karara yakın toplamalıdır. Öğrenmeye ilişkin bilgi elde etmek istiyorsa süreç içinde veri toplamaya yönelik bir plan yapmalıdır (Anderson, 2003). Öğretim süreci içerisinde veri toplama zamanları öğretimden önce, öğretim sırasında ve öğretimden sonra olarak sıralanabilir (McMillan, 2017; Özmen, 2012; Shermis ve DiVesta, 2011; Tomlinson ve Moon, 2013). Öğretim öncesi öğrencilerin hazır bulunuşluklarını belirlemek, öğretime nereden başlayacağını planlamak, öğretimde gereksinim duyulabilecek farklı yöntem, teknik, ortam düzenlemesi ya da materyaller için hazırlık yapmak adına izleme ve değerlendirme yapılması önemlidir. İzleme ve değerlendirme benzer şekilde bir önceki öğrenmelerin de kalıcılığının belirlenmesi amacına da hizmet etmektedir (Black, 1983; Shermis ve DiVesta, 2011). Öğretmenin ilerlemeleri kontrol etmesi ve sürece hâkim olmasını sağlamasına öğretim sırası izleme ve değerlendirme sonuçları yardımcı olmaktadır. Öğretim sırası izleme ve değerlendirme öğretmene, öğrenci performansından elde edilen bilgileri kullanarak, öğrencilerin öğrenmelerine anında

müdahale etme imkânı sağlar. Öğretimin değiştirilmesi ya da geliştirilmesi gereken kısımlarını görme imkânı sunar. Öğretim sırası izleme ve değerlendirme aynı zamanda öğrencilerin öğrenmelerinde farklılaşan noktaların da görünmesini, farklı öğrenen öğrencilerin belirlenmesini sağlar (Anderson, 2003; Saefurrohman ve Balinas, 2016; Shermis ve DiVesta, 2011). Öğretim sonrası değerlendirme, ders sonunda, öğretim sonunda öğrencinin ne derecede öğrendiğine ilişkin öğretmene veri sağlar. Bu veriler ışığında öğretmen, süreçte yaptığı değişikliklerin etkililiğini ve öğrencinin edinim düzeyine ilişkin verileri yorumlayıp bilgi sahibi olur (Black, Wilson ve Yao, 2011; Shermis ve DiVesta, 2011). Öğrencilerin farklı öğrenme özelliklerinin belirlenmesi, sınıf içinde öğretimin, izleme ve değerlendirmenin farklılaşması gereken noktalarına odaklanması için öğretmene yol gösterecektir. Öğretmen, öğretim sürecini ve değerlendirme araçlarını zenginleştirecek ve tüm öğrencilerine hitap edecek şekilde düzenleyecektir. Değerlendirme sınıf içinde sürekliliği olan bir rol üstlenmektedir. Sürekli yapılan değerlendirmeler farklı ya da ek desteğe ihtiyaç duyan öğrenciler için öğretmenler önlem almak üzere bilgi sahibi olmalarını sağlamaktadır. Farklı ya da ek desteğe ihtiyaç duyan öğrencilerin sosyal-duygusal, davranışsal ve akademik özelliklerinin belirlenmesi, ihtiyaçlarına yönelik önlem alınması bu öğrencilerin öğretim süreçlerine yön verilmesi adına önemlidir.

Risk Grubu Öğrenciler

Bir sınıfta bireysel öğrenme özellikleri bakımından çok çeşitli öğrenci ya da öğrenci gruplarıyla karşılaşmaktadır. Öğrenciler sosyal-duygusal davranışları, iletişim tercihleri veya öğrenme yolları bakımından çok farklı, kendine has özelliklere sahip olabilirler. Çeşitli özellikleri olan öğrencilerin olduğu bu sınıfın içerisinde öğretmenlerin belirli bir grup içine girmeyen öğrencileri için bir tanımlama yapması gerekebilir. Bu bağlamda risk grubu öğrenciler ifadesi, farklı bir öğrenci kategorisine atıfta bulunma ihtiyacı duyduğumuzda karşımıza çıkmaktadır (Sagor ve Cox, 2013). Okul ortamında öğrencinin performansını olumsuz etkileyen sosyal, akademik, duygusal, davranışsal, dil ya da sağlık açısından algısal veya çevresel kaygılar yaşayan bir öğrenci risk grubu öğrenci olarak belirlenmektedir (Pierangelo ve Giuliani, 2007). Çeşitli risk faktörleri temelinde okuldan mezun olma ihtimali düşük olan öğrenciler de risk grubu öğrenciler olarak tanımlanmaktadır. Diğer risk faktörleri arasında düşük başarı, sınıfta kalma, sosyal-uyumsuz ya da davranış sorunları, düşük devam, düşük sosyo-ekonomik düzey ya da sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan öğrencilerin bulunduğu okullara devam etmemesi sayılmaktadır (Flaherty ve Osher, 2003; Slavin ve Madden, 1989; Tunç, 2011; Weist, 1997). Risk grubu öğrenciler ile okulun başladığı yıllarda karşılaşabileceği gibi (Vaughn, Bos ve Schumm, 2018) okulun devam ettiği süreçlerde de karşılaşılabilir.

Öğretmenler risk grubu öğrencileri sınıf ortamında fark etme aşamasında birincil ve güvenilir kaynaktır (Gresham, 1997). Öğrencilerin bireysel farklılıkları olduğunu, farklılıkların olmasının

normal olabileceğini vurgulayan öğretmenler, bu öğrencileri içinden fazla desteğe ihtiyaç duyan öğrencilerin belirlenmesinin önemli olduğunu belirtmişlerdir (Çuhadar, 2017). Öğretmenler, genel eğitim sınıflarında bulunan bazı öğrencilerin geleneksel öğretim yöntemleri ile öğrenemediğini (McAlenney ve Coyne, 2011), akranlarından giderek farklılaştığını belirtmişler ve çoğunlukla deneyimleri, gözlemleri ve değerlendirme sonuçları doğrultusunda buna karar verdiklerini ifade etmektedirler.

Sınıf içinde farklı gelişim gösterdiği fark edilen öğrenciler için öğretimin ve öğrenme ortamının farklılaşması gereken noktaları belirlemeye yönelik girişimlerin başlangıç noktası veri toplamaktan geçmektedir. Öğrenciler hakkında veri toplamaya yönelik yapılan sistematik olarak sınıf içi izleme ve değerlendirme, öğrencilere yapılacak olan uyarlamaların, düzenlemelerin hangi öğrenciye ne oranda yapılacağı konusunda öğretmene yol göstermektedir. Toplanan veri ve devamında elde edilen bilgiler doğrultusunda risk grubu öğrenci veriye dayalı olarak belirlenmiş ve bu doğrultuda eğitim sürecine devam ediyor olacaktır. Bu çalışma risk grubu öğrenciler, fark etme ve gönderme öncesi süreçte öğretmenin sınıf içi izleme ve değerlendirme adına yaptığı çalışmalar çerçevesinde ele alınmıştır. Öğretmenlerin gönderme öncesi sürecin ne anlama geldiğini bilmeleri, gönderme öncesi süreçte öğrencileri adına yapılacakların farkında olmaları gerek sınıf içinde öğrencilerine sağlayacakları desteğe karar verme, gerekse eğitsel tanılama ve değerlendirmeye yönlendirilmesi gereken öğrencilere yönelik karar verme sürecini yönetebilmelerini sağlayacaktır.

Gönderme Öncesi Süreç ve Eğitsel Tanılama ve Değerlendirme

Eğitsel değerlendirme ve tanılama, öğrencinin tıbbi tanısına ek olarak eğitsel performansının ve eğitim hayatına devam edeceği ortamın belirlenmesi, bu ortamda kullanılacak gerekli program, materyal ve destek eğitim uygulayıcıları ile ilgili kararı verilmesidir (Özyürek, 2015; Strickland ve Turnbull, 1990). Öğrenciye verilecek eğitsel tanı için yapılacak değerlendirmenin amacı, öğrencinin özel eğitim hizmetlerine ihtiyacını belirlemek ve ihtiyaç halinde bu hizmetlerin ne olacağını belirlemektir (Reschly, 1996). Ülkemizde Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğine (ÖEHY) göre eğitsel tanı özel eğitim ihtiyacının tespiti için yapılmaktadır. ÖEHY'ne göre eğitsel tanılama süreci, eğitsel değerlendirme ve tanılama, eğitim planı hazırlama, yönlendirme ve izleme aşamalarından oluşmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018b).

Risk grubu olduğu düşünülen bir öğrenci, alan yazında eğitsel değerlendirme ve tanılama olarak belirtilen ilk iki basamağı ilk belirleme/tarama, gönderme öncesi süreç ile başlayan eğer ihtiyacı olan destek eğitim hizmetini bulunduğu sınıf ortamından alamıyorsa; gönderme ve ayrıntılı değerlendirme basamakları ile bireyselleştirilmiş eğitim programının (BEP) hazırlanması ve programın değerlendirilmesi şeklinde devam eden basamakların yer aldığı bir süreçten geçer (Hanson vd., 2001; Küpper, 2000; Pierangelo ve Giuliani, 2007; Wood, 2002). Bu makalenin konusu olan

gönderme öncesi süreç, akademik, duygusal ve davranışsal özellikleri yönünden genel eğitim müfredatını takip etmekte güçlük çeken öğrencilerin ayrıntılı değerlendirme için yönlendirilmeden önce çeşitli uyarlamalarla ve yapılanların kayıt altına alınarak genel eğitim sınıflarında eğitilmelerini amaçlayan bir süreçtir (Spinelli, 2012). Gönderme öncesi süreçte elde edilen verilerin kayıt altına alınmasının bazı yararları vardır. Öncelikle öğrencinin risk durumunun etiyojisini, sorunu arttıran veya azaltan faktörlerin ortaya konmasına yardımcı olmaktadır. Aynı zamanda öğrenci için yapılan uyarlamaların öğrencinin başarı durumunun belirlenmesinde öğretmene kanıt sunmakta ve takibini sağlamaktadır. Bunun yanı sıra yapılan uyarlamaların sonuçlarını aileye veya okula belgelemek, ayrıntılı değerlendirmeye gönderme ile sonuçlanan girişimlerin nedenini nesnel bir şekilde ortaya konulmasına yardımcı olacaktır (Spinelli, 2012).

Risk grubu öğrenci eğitim-öğretim hayatına bulunduğu sınıf ortamında devam edebilir ya da özel eğitim hizmetlerine uygunluğunun tanımlanmasının ardından farklı bir eğitim ortamına gönderilebilir. Her iki seçenekte de verilecek olan kararların temelinde somut veriler yer almalıdır. Öğretmen, gerek öğrencinin ayrıntılı değerlendirmeye gönderecek olan okul ve aile kararını, gerekse ayrıntılı değerlendirmeyi yapacak ve gönderme kararını verecek Rehberlik Araştırma Merkezi kararına yol gösterici olacak şekilde bir "Eğitsel Değerlendirme İsteği Formunu" doldurması beklenir (MEB, 2018a). Formu doldurmak için öğretmenin günlük ilerlemelerini kaydetmesi önemlidir. Gönderme öncesi süreçte veri toplama, ayrıntılı değerlendirme için ön değerlendirme işlevi de görebilir. Bu kritik bilgi elde etme süreci, öğrenci için karar verilirken risk durumunun kapsamlı bir şekilde anlaşılmasını sağlamaktadır (Spinelli, 2012).

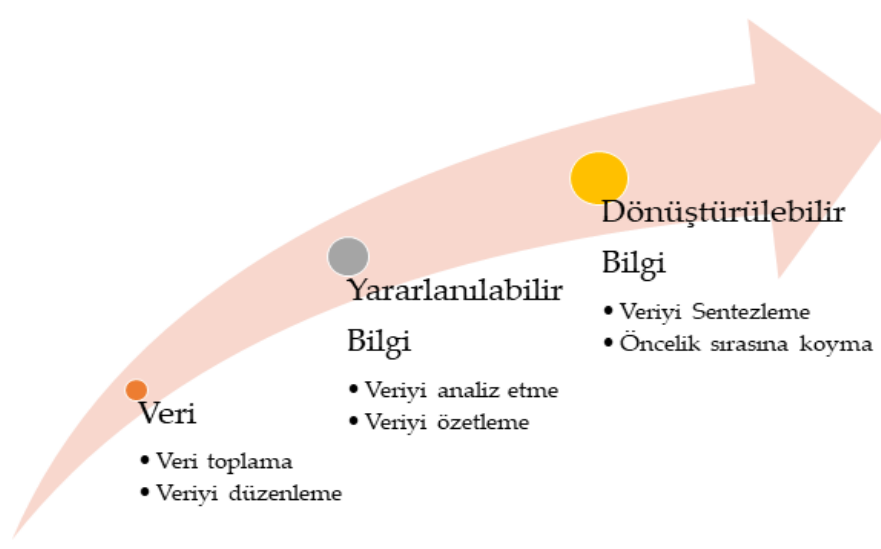
Risk grubu öğrenciler için eğitim hayatlarının devamında, hangi eğitim ortamında bulunacakları, hangi destekleri alacakları ve bu desteği kimden alacakları konusunda belirleyici basamak gönderme öncesi süreç olmaktadır. Gönderme öncesi süreç okulda sınıf öğretmeni ve rehber öğretmen tarafından yönetilir. Öğretmen, öğrencinin gönderme ve ayrıntılı değerlendirmeye yönlendirilme kararını verebilmesi için yaptığı sınıf içi izleme ve değerlendirme verilerini öğretim sürecine ve ortamına aktaracak şekilde yönetmelidir. Öğrenci için yapılan uyarlamaların uygunluğu ve bu uyarlamalardan yararlanma durumunun sistematik olarak toplanan veriler ışığında ortaya konması, öğrenci hakkında varılan yargının doğruluğunun tespiti için önemlidir. Sınıf içinde ya da öğrencinin gelişimine etki eden diğer kişiler ve ortamlardan elde edilen öğrenci için de gerekli olan ve bir araya geldiğinde anlamlı bilgi elde edilebilecek veriler doğrultusunda karar verme sürecini yönetmek, öğretmenin öğrencisini doğru eğitim sürecine yönlendirmesini sağlayacaktır.

Veriye Dayalı Karar Verme:

Günümüzde veri, toplum dinamiğini oluşturan tüm alanlarda kararlar alınmasında önemli bir rol oynamaktadır. Müşteri davranışlarının analizine dayalı satış stratejileri oluşturan ticari

kuruluşlarda, tedavi süreçlerini ve sonuçlarını değerlendirerek karar veren hastanelerde ve öğrenci ihtiyaçlarına yönelik uygulama süreci izleyen eğitim kurumlarında toplanan verilerle alınan kararlara yol göstermesi sağlanmaktadır (Lai ve Schildkamp, 2013). Eğitimde öğrenci başarısının hangi yönde olduğunun sistematik takibinin sağlanması açısından veriye dayalı kararların verilmesinin önemli olduğu vurgusu yapılmaktadır (Van Geel, Keuning, Visscher ve Fox, 2016). Bu bağlamda çoğu ülkedeki okullarda, veri toplama ve bunları kullanmaya yani veriye dayalı karar vermeye daha fazla önem verilmektedir (Datnow, Park ve Kennedy-Lewis, 2013; Mandinach ve Gummer, 2013b; Schildkamp, Karbautzki ve Vanhoof, 2014). Öğretmenlerden, kararlarının sadece deneyim ve sezgiye değil, aynı zamanda yüksek kaliteli verilere dayalı vermeleri beklenmektedir. Çeşitli araştırmalar, veriler kullanılarak verilen kararların hem öğrenci başarısı açısından hemde okulların başarısında olumlu etkilere yol açabileceğini göstermektedir (Campbell ve Levin, 2009; Carlson, Borman ve Robinson, 2011; Lai, McNaughton, Timperley ve Hsiao, 2009; McNaughton, Lai ve Hsiao, 2012).

Veriye dayalı karar verme (VDKV), birçok şekilde var olan veri biçiminin sistematik olarak toplanması ve alınan kararlara yol göstermesi için kullanılması anlamına gelmektedir (Choppin, 2002; Ikemoto ve Marsh, 2007; Marsh, Pane ve Hamilton, 2006). VDKV, hesap verilebilir bir sistem oluşumuna artı olarak, öğrenci merkezli, sınıf içinde farklılaştırılmış öğretimi destekleyen bir süreç olarak karşımıza çıkmaktadır. Verilerden elde edilen bilgiler öğretmenlere, öğrenme ve öğretme süreçlerine rehberlik etmek için kullanılabilir (Halverson, 2010). Bunun yanı sıra öğretmenlerin verdikleri eğitimi sınıfa ya da bireysel öğrenme ihtiyaçlarına göre uyarlamasına yardımcı olan kararları almalarına da imkân sunmaktadır (Rallis ve MacMullen, 2000).



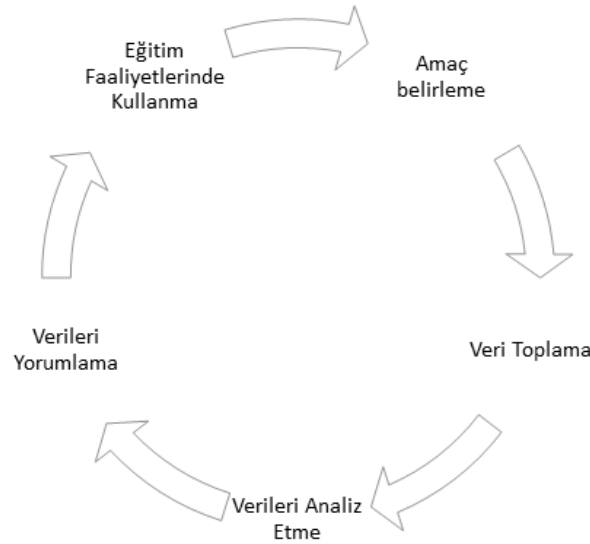
Şekil 1. Verinin Bilgiye Dönüşme Süreci

Veriye dayalı karar verme sürecini verinin bilgiye dönüşme süreci (Şekil 1) olarak nitelendirebiliriz. veri (data), ham olarak her durumda bulunmaktadır. Öğretmenler bu aşamada

veriyi toplar ve organize ederler. Verileri yazılı sınavlar, portfolyo değerlendirmeleri, kontrol listeleri, sınıf içi çalışmaların sonuçları oluşturabilir. Bu veriler öğrencileri demografik bilgileri, sağlık bilgileri, davranışlarına ilişkin gözlemler sonucu toplanan verilerle de desteklenmektedir. Veriler kendi başlarına anlamsız olmakla birlikte, bilgiye dönüşüp dönüşmeyecekleri verilere bakan kişilerin bakış açısına ve anlayışına bağlı olmaktadır (Light, Wexler ve Heinze, 2004; Mandinach, 2012).

Yararlanılabilir bilgi (information), bir bağlama bağlandığında anlam verilen verilerdir. Veriler ve bağlam arasındaki ilişkilerin anlaşılmasına yardımcı olur. Ancak yararlanılabilir bilgi, verileri eyleme dönüştürmek için yetersiz kalmaktadır (Light vd., 2004). Bu düzeyde öğretmenler verileri analiz eder ve özetler. Yararlanılabilir bilgi öğrencilerin başarı durumlarını, performans örüntülerini ortaya koyarak öğretmenlere yoğunlaşan ve seyrekleşen verileri bakma fırsatı vermektedir. Öğretmenler öğrenci ya da öğrenci grubunun performans eğilimine ilişkin sistematik sonuçları karşılaştırarak elde ettiği özetlemeler ile müdahale ihtiyacı olan öğrencileri ortaya koyar. Analiz ve özetleme öğretmene müfredata ya da eğitim planına yönelik amaçları kazanan ya da kazanamayan öğrencilerin verilerini sayısal olmaktan bir adım öteye taşımaktadır (Mandinach, 2012).

Eyleme dönüştürülebilir bilgi (knowledge), öğretmenin öğrencilerin farklı bilgi, kavram ve becerilere yönelik ele edilen analiz puanları arasındaki bağlantıları görme ve sonra bunlara göre hareket ettiği düzeyi temsil eder (Light vd., 2004). Bu düzeyde bilgi sentezlenir, öncelik sırasına konulur. Öğrenci için planlanan müdahalenin ortaya konulması ve elde edilen bilginin uygulanabilir adımlara dönüşmesi kararına imkân sağlamaktadır (Mandinach, 2012).



Şekil 2. Veri Okuryazarlığının Beş Ana Bileşeni

VDKV, sayılar veya verilerden daha fazlası olarak karşımıza çıkmaktadır. VDKV'nin amacı verileri yararlanılabilir ve dahası eğitim ortamında alınan kararlara yön veren eyleme

dönüştürülebilir hale getirmektir (Kippers, Poortman, Schildkamp ve Visscher, 2018; Mandinach, 2012). Verileri eğitimde kullanımına yönelik eyleme dönüştürme becerisine veri okuryazarlığı (Mandinach, 2012) veya eğitimsel karar verme (Means, Chen, DeBarger ve Padilla, 2011) denir. Veri okuryazarlığı Şekil 2’de belirtildiği gibi; amaç belirlemeyi, veri toplamayı, verileri analiz etmeyi, verileri yorumlamayı ve eğitim öğretim ortamlarında kullanmayı içermektedir (Hamilton vd., 2009; Lai ve Schildkamp, 2013; Mandinach ve Gummer, 2016; Van Geel vd., 2016). Eğitimciler, VDKV’yi uygulamak için bu beş veri okuryazarlığı bileşenini kullanmaktadır (Kippers vd., 2018). Veri okuryazarlığı becerileri beş bileşenle birlikte, sorunların tanımlanmasını, verilerin yorumlanmasını, öğretimsel uyarlamaların planlanmasını, uygulanmasını ve izlenmesini de içermektedir (Mandinach ve Gummer, 2013a).

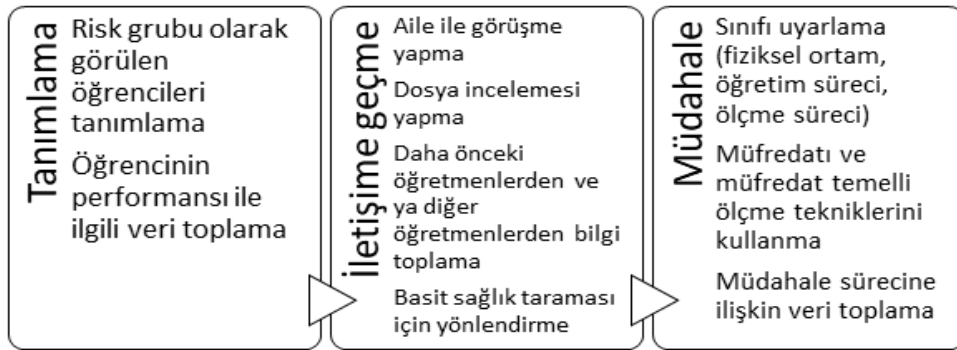
Amaç belirleme, öğretmenlerin verileri kullanma nedenlerini ortaya koydukları, öncelikle somut ve ölçülebilir şekilde problem tanımladıkları bileşendir (Coburn ve Turner, 2011; Ebbeler, Poortman, Schildkamp ve Pieters, 2017; Kippers, vd., 2018; Mandinach ve Grummer, 2016). Veri toplama, veri okur-yazarı olmak için önemli bir beceridir. Veriler görüşme şeklinde nitel olarak toplanabileceği gibi, sınav sonuçları şeklinde nicel olarak da toplanabilir. Üçüncü bileşen olan verileri analiz etme, elde edilen verinin organize edilmesi ve önceliğine karar verilmesi, çeşitli istatistiksel yöntemleri kullanarak (örn., ortalama ve standart sapmayı hesaplama gibi) verilerin analizinin yapılması becerilerini içermektedir (Coburn ve Turner, 2011; Ebbeler vd., 2017; Mandinach ve Grummer, 2016; Kippers vd., 2018). Veri analizinde, verilerin bir Excel tablosu yardımıyla grafikleştirilerek öğrenci performansının özetlenmesi ve değerlendirilmesi sağlanabilir. Veri okuryazarlığı kavramının bir diğer bileşeni de verileri yorumlamadır. Öğretmenlerin analiz edip özetlediği verilerin kendilerini başlangıçtaki amaçlarına yönelik bir sonuca götürme durumlarını belirleme becerilerini içermektedir (Coburn ve Turner, 2011; Ebbeler vd., 2017; Kippers vd., 2018; Mandinach ve Grummer, 2016; Marsh, 2012). Eğitim faaliyetlerinde bulunma bileşeni öğretmenlerin verilere yönelik yorumlarını, eğitim ortamında kullanma becerisini içermektedir (Coburn ve Turner, 2011; Ebbeler vd., 2017; Kippers vd., 2018; Mandinach ve Grummer, 2016). Veri okuryazarlığı bileşenleri öğretmenleri veriye dayalı karar vermeye götüren yolda sistematik ilerlemelerine yardım edecek olan becerileri içermektedir. VDKV, öğrencilerin şu anki öğrenmeleri ve olması beklenen öğrenme durumları arasındaki farkı ortaya koyarak, öğretmene destek bir yapı sunmaktadır. Bununla birlikte öğrenci hakkında verilen kararların uygunluğu, öğretmenlerin gerekli veri okuryazarlığı becerilerine sahip olmalarını gerektirmektedir (Lai, Wilson, McNaughton ve Hsiao, 2014; Van Geel vd., 2016).

Verinin bilgiye dönüştürüldüğü VDKV, sistematik ve yinelenen bir süreç olarak karşımıza çıkmaktadır. Ek olarak belirli esneklikleri de bize sunmaktadır. Veri toplama işinin her bir basamakta

devam edebilme veya ihtiyaç halinde ek verilerin de toplanabileceği düşüncesi bilgiye daha geniş bir pencereden ulaşmayı sağlamaktadır (Mandinach, 2012). VDKV, öğretmenlerin öğretim süreçlerini öğrencilerinin performansları doğrultusunda düzenlemelerine yardımcı olacak olan kayıtlı ve süreç içinde geliştirilebilir şekilde bilgiyi elde etmelerine yardımcı olmaktadır (Dunn, Airola, Lo ve Garrison, 2013). Öğrenci ile ilgili toplanan veri, öğrencinin bulunduğu eğitim ortamından en yüksek yararı elde etmesi için verilen kararlarda kullanılmaktadır. Veriler öğretmenlerin sürekli farklılaşan eğitim ortamında, işleyişin müfredat amaçlarının ne ölçüde karşıladığını izlemelerine, sorunlar oluştuğunda çözülmesi gereken zamanda somut sonuçlara dayalı bir şekilde karar vermelerine yardımcı olmaktadır (Schildkamp ve Kuiper, 2010). Öğretmenlerin kararlarını devam eden bir süreçte sürekli değerlendiriyor olmalarının, öğrenci başarısını da olumlu yönde etkilediği ortaya konulmuştur (Lai vd., 2014; McNaughton vd., 2012; Poortman ve Schildkamp, 2016; Terrill, 2018; Van Geel vd., 2016).

Gönderme Öncesi Süreçte VDKV'nin Önemi

Gönderme öncesi süreç, öğrencilerin buldukları eğitim ortamlarında sürece devam etmesini sağlarken, sürecin öğrencinin akademik, davranışsal veya sosyal performansını iyileştirmek için öğretmenlerin sistematik girişimlerde bulunmasına izin vermektedir. Gönderme öncesi süreç, öğrenciyi doğrudan tanılamaktan ziyade tanımaya yönelik yapılan çalışmalara yön verecek sonuçları elde etme ile başlayacaktır. Bu noktada öğretmene yardımcı olacak ilk araç değerlendirme sonuçlarıdır. Bu süreçte öğretmenlerin öğrencilerinin gelişimine yönelik kanıtlar elde etmek için veriye dayalı karar vermesi gerektiği belirtilmektedir (Militello, Fusarelli, Alsbury ve Warren, 2013).



Şekil 3. Gönderme Öncesi Sürecin Bileşenleri ve Sırası

Paet-Bullaoit, S. (2019). *Policy documents and the pre-referral process in BC schools* (Master's Thesis). <http://dx.doi.org/10.25316/IR-5510> kaynağından uyarlanmıştır.

Şekil 3'te gönderme öncesi sürecin her aşamasında veri toplandığı ve toplanan veriler doğrultusunda sürecin yönlendirildiği görülmektedir (Paet-Bullaoit, 2019). Öğrenciyi tanımaya yönelik bilgilerden başlanılarak, uygulamaların planlanması için kullanılacak bilgilere kadar öğretmenin veri topluyor olması gerekmektedir. Öğretmenin müdahaleyi planlaması açısından risk

durumlarını tanımlaması ve öğrenciyi tanınması açısından gerekli yerler ve kişilerle iletişime geçerek sınıf içi gözlem ve değerlendirme verilerine destek olabilecek veriler elde etmesi sürecin devamına yol gösterici niteliktedir. VDKV gönderme öncesi süreçte her bir bileşenin kendi içinde verilerinin toplanarak sürecin uygunluğunun yani verilen kararların değerlendirilmesine imkân tanımaktadır.

Öğrencilerin buldukları eğitim ortamlarından en üst düzeyde yararlanmaları önemlidir. Bu da ancak öğretmenlerin izleme ve değerlendirmeleri sonuçlarına dayanarak karar almaları ve öğrencilerin eğitim ortamlarını bu kararlar doğrultusunda düzenlemelerine bağlıdır. Gönderme öncesi süreç, risk grubu öğrenci için bulunduğu eğitim ortamında öğretim süreçlerini kendi ihtiyaçlarına yönelik uyarlanması ve bu uyarılmalardan yararlanma durumunun toplanan veriler ışığında verilen kararlar ile ortaya konmasıdır. Öğretmenlerin gönderme öncesi süreçte iki farklı rolü benimsedikleri görülmektedir. İlkinde öğretmen, sistematik yapılan sınıf içi değerlendirme sonuçlarına dayalı olarak öğretimsel kararların almakta ve risk grubu öğrencilerin eğitsel tanınmadan buldukları eğitim ortamlarında dâhil olmalarını sağlamaktadır (Fuchs, Fuchs, Bahr, Fernstrom ve Stecker, 1990; Good, 2004; Kargın, 2007; Noll, Kamps ve Seaborn, 1993; Soukup, Wehmeyer, Bashinski ve Bovaird, 2007). Diğer bir yol olarak öğretmenler risk grubu olarak düşündükleri öğrencileri için özel eğitime yönlendirici rolü üstlenmektedir. Öğretmenlerin bu davranışı öğrencilerinin eğitim ortamlarından ihtiyaçlarına yönelik olarak faydalanması engellenmesine neden olmaktadır. Akademik, davranışsal veya sosyal-duygusal sorunlar yaşayan bir öğrenciyi daha kapsamlı bir değerlendirme için yönlendirmeden önce, öğretmenlerden gönderme öncesi süreçte özellikle de sorunu iyileştirmeye çalışan stratejileri ve düzenlemeleri uygulamaları ardından da belgelendirmeleri beklenir. Gönderme öncesi sürecin belgelenmesi öğrencinin sorununun etiyojisini belirlemek ve sorunu ortaya çıkaran veya sorunu azaltan faktörlerin ortaya konulmasına yardımcı olmak için yararlı bilgiler sağlamaktadır. Öğretmenin elinde olan sürece ilişkin kayıtlar sınıfta sorunla başa çıkmak için yapılan girişimler hakkında ebeveynleri bilgilendirmeye yönelik ve öğrenciyi yönlendirmeye sonuçlanacak olan endişenin nedenini daha da açıklığa kavuşturmaya ilişkin kanıtlar sunmaktadır. Gönderme öncesi sürece ilişkin kayıtlar öğretmenin uyguladığı müdahalelerin hangisinin başarılı olup olmadığı ve ne ölçüde başarılı olduğunun ortaya konulmasını sağlamaktadır (Spinelli, 2012). Öğrencinin öğrenim hayatının devamında öğrenme özelliklerine ilişkin dikkate alınması gereken bilgiler gönderme öncesi süreçte veriye dayalı alınan kararlar ile mümkün olmaktadır. Gönderme öncesinde uygulanan bu kritik bilgi toplama süreci sırasında elde edilen bilgiler, çocuğun kapsamlı bir şekilde anlaşılmasını sağlamaktadır.

Sonuç

VDKV gönderme öncesi süreçte öğrencinin özellikle de desteğe ihtiyaç duyduğu düşünülen öğrencinin destek türüne karar verme yolunda yol haritasının çizilmesini sağlamaktadır. Bu yaklaşım,

öğretmenin aldığı kararlara doğrudan veriye dayalı güçlü kanıtlar sunmaktadır. Deneyimleri benzer durumlarla karşılaştıklarında öğretmenleri benzer kararlar almaya yönlendirirken VDKV öğretmenlerin kendi yeterliklerine sınırlı kalmadan, çocuk için yapılanları bireyselleştirerek karşılaştırmalı olarak sorgulanabilir ve elden geçirilebilir hale getirmesini sağlar. Öğretmen durumların ortaya çıktığı anları da içerecek şekilde veri toplarken, öğrencilerin ihtiyacı olan desteği de fark edip gerekli düzenlemeleri yapabilir. Öğretmenin VDKV mantığıyla yaptığı düzenlemeler üzerinden verdiği kararları tekrarlı biçimde sorgulama, edindiği bilgi bütünü içerisinde öğrencisi için olası en iyiyi bulma fırsat yaratacaktır.

VDKV'de işleyişi itibarıyla dinamik ve süreklilik içeren bir akışı getirir ve bu durum öğretmeni öğrenciyi etiketleme ile biten, sorun temelli düşünme yerine, öğrenci özelinde çözüm arayışının göstergesi olan öğrenci için uygun olanı bulma yaklaşımına yakınlaştıracaktır. Öğretmen süreçte öğrencisinin bilgi ve beceriye ulaşmasına yardımcı olacak erişim ve katılım kanallarını açacak yeni yollar deneyebilecektir. Bu yollar öğrencinin öğrenci performansını olumlu ve olumsuz etkileyen tercih ve uygulamaların da kayıt altına alınabilmesini de sağlayacaktır. Öğretmenin eli işe yaramayan uygulamaları nasıl geliştireceği ile ilgili toplamaya devam ettiği verilerle daha güçlü olmaktadır.

VDKV'nin öğrenci yönüne bakıldığında özellikle akranları ile eğitim görmeye devam edecek olan risk grubu öğrencinin gelişimine olumlu yansıtacaktır. Akranları ile fiziki birliktelikten ziyade akranları ile birlikte sürecin içinde bir birey olması destekleyici gerekli düzenlemelerle birlikte yürümeye devam edecektir. Akranların ve öğretmenin önyargılarından ve olumsuz sınıf ortamından sıyrılmış bir ortamda eğitimine devam etme fırsatı olacaktır.

Özetle, risk grubu olarak tanımlanan öğrenciler için uygun kararlar, onların eğitsel gelişmelerini yakından takip eden öğretmenlerin ellerindeki verilere dayalı aldıkları kararlarına bağlıdır. Öğretmenler veriyi nasıl toplayacağı bilgisine sahiptir. Topladıkları veriler ile başa çıkma ya da bu verileri eğitsel faaliyetlere yansıtma becerileri veri okuryazarlığından geçmektedir. Öğretmenlerin veri okuryazarlığı ile oluşturdukları bilgi yumağı risk grubu öğrencinin eğitim sürecini nitelikli devam ettirmesine yani öğretmenin süreci şekillendirmesine yardımcı olacaktır. Öğretmenlerin risk grubu öğrenciler ile ne yapacaklarını düşünmeye başladıkları andan itibaren sınıfta var olan veriyi bir sistematik çerçevesinde kararlarına yansıtmaları gerektiğinin farkında olmalarının önemli olduğu düşünülmektedir.

Kaynaklar

- Anderson, L. W. (2003). *Classroom assessment: Enhancing the quality of teacher decision making*. New Jersey: Routledge.
- Black, H. D. (1983). Introducing diagnostic assessment. *Programmed Learning and Educational Technology*, 20(1), 58-63.

- Black, P., Wilson, M., & Yao, S. Y. (2011). Road maps for learning: A guide to the navigation of learning progressions. *Measurement: Interdisciplinary Research & Perspective*, 9(2-3), 71-123.
- Campbell, C., & Levin, B. (2009). Using data to support educational improvement. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability (formerly: Journal of Personnel Evaluation in Education)*, 21(1), 47.
- Carlson, D., Borman, G. D., & Robinson, M. (2011). A multistate district-level cluster randomized trial of the impact of data-driven reform on reading and mathematics achievement. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 33(3), 378-398.
- Chen, P. P., & Bonner, S. M. (2020). A framework for classroom assessment, learning, and self-regulation. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 27(4), 373-393. doi: [10.1080/0969594X.2019.1619515](https://doi.org/10.1080/0969594X.2019.1619515)
- Choppin, J. (2002, April). *Data use in practice: Examples from the school level*. Annual meeting of the American Educational Research Association'da sunulmuş bildiri. New Orleans, LA.
- Coburn, C. E., & Turner, E. O. (2011). Research on data use: A framework and analysis. *Measurement: Interdisciplinary Research & Perspective*, 9(4), 173-206.
- Çuhadar, S. (2017). Sınıf öğretmenlerinin eğitsel değerlendirme sürecine ilişkin görüşleri. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 526-549.
- Datnow, A., Park, V., & Kennedy-Lewis, B. (2013). Affordances and constraints in the context of teacher collaboration for the purpose of data use. *Journal of Educational Administration*, 51(3), 341-362.
- Dunn, K. E., Airola, D. T., Lo, W. J., & Garrison, M. (2013). Becoming data driven: The influence of teachers' sense of efficacy on concerns related to data-driven decision making. *The Journal of Experimental Education*, 81(2), 222-241. doi: [10.1080/00220973.2012.699899](https://doi.org/10.1080/00220973.2012.699899)
- Ebbeler, J., Poortman, C. L., Schildkamp, K., & Pieters, J. M. (2017). The effects of a data use intervention on educators' satisfaction and data literacy. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 29(1), 83-105.
- Flaherty, L. T., & Osher, D. (2003). History of school-based mental health services in the United States. M. D. Weist, S. W. Evans, & N. A. Lever (Ed.), *Handbook of school mental health advancing practice and research* içinde (s. 11-22). Boston, MA: Springer.
- Frey, J. R. (2019). Assessment for special education: Diagnosis and placement. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 683(1), 149-161.
- Fuchs, D., Fuchs, L. S., Bahr, M. W., Fernstrom, P., & Stecker, P. M. (1990). Prereferral intervention: A prescriptive approach. *Exceptional Children*, 56(6), 493-513.

- Good, K. I. (2004). *The experiences of parents with the pre-referral process: An evolutionary perspective* (Doctoral dissertation). ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3124507).
- Gresham, F. M. (1997). Social competence and students with behavior disorders: Where we've been, where we are, and where we should go. *Education and Treatment of Children, 20*(3), 233-249.
- Halverson, R. (2010). School formative feedback systems. *Peabody Journal of Education, 85*(2), 130-146. doi: [10.1080/01619561003685270](https://doi.org/10.1080/01619561003685270)
- Hamilton, L., Halverson, R., Jackson, S. S., Mandinach, E., Supovitz, J. A., & Wayman, J. C. (2009). Using Student Achievement Data to Support Instructional Decision Making. IES Practice Guide. NCEE 2009-4067. National Center for Education Evaluation and Regional Assistance.
- Hanson, M. J., Horn, E., Sandall, S., Beckman, P., Morgan, M., Marquart, J., ..., & Chou, H. Y. (2001). After preschool inclusion: Children's educational pathways over the early school years. *Exceptional Children, 68*(1), 65-83.
- Ikemoto, G. S., & Marsh, J. A. (2007). Chapter 5 cutting through the "data-driven" mantra: Different conceptions of data-driven decision making. *Yearbook of the National Society for the Study of Education, 106*(1), 105-131.
- Kane, M. T., & Wools, S. (2020). Perspectives on the validity of classroom assessments. S. M. Brookhart, & J. H. McMillan (Ed.), *Classroom assessment and educational measurement* içinde (s. 11-26). New York: Routledge.
- Kargın, T. (2007). Eğitsel değerlendirme ve bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama süreci. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 8*(01), 1-15.
- Kippers, W. B., Poortman, C. L., Schildkamp, K., & Visscher, A. J. (2018). Data literacy: What do educators learn and struggle with during a data use intervention? *Studies in Educational Evaluation, 56*(2018), 21-31.
- Küpper, L. (2000). A Guide to the Individualized Education Program. Office of Special Education and Rehabilitative Services, Washington, DC.
- Lai, M. K., McNaughton, S., Timperley, H., & Hsiao, S. (2009). Sustaining continued acceleration in reading comprehension achievement following an intervention. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability (formerly: Journal of Personnel Evaluation in Education), 21*(1), 81-100.
- Lai, M., & Schildkamp, K. (2013). Data-based decision making: An overview. Schildkamp, K., Lai M., & Earl, L. (Ed.) *Data-based decision making in education: Studies in educational leadership*. Dordrecht: Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-4816-3_2

- Lai, M. K., Wilson, A., McNaughton, S., & Hsiao, S. (2014). Improving achievement in secondary schools: Impact of a literacy project on reading comprehension and secondary school qualifications. *Reading Research Quarterly, 49*(3), 305-334. doi: [10.1002/rrq.2014.49.issue-3](https://doi.org/10.1002/rrq.2014.49.issue-3)
- Light, D., Wexler, D., & Heinze, J. (2004). *How practitioners interpret and link data to instruction: Research findings on New York City Schools' implementation of the Grow Network*. Annual Meeting of the American Educational Research Association' da sunulmuş bildiri, San Diego, CA.
- Mandinach, E. B. (2012). A perfect time for data use: Using data-driven decision making to inform practice. *Educational Psychologist, 47*(2), 71-85.
- Mandinach, E. B., & Gummer, E. S. (2013a). Defining data literacy: A report on a convening of experts. *Journal of Educational Research and Policy Studies, 13*(2), 6-28.
- Mandinach, E. B., & Gummer, E. S. (2013b). A systemic view of implementing data literacy in educator preparation. *Educational Researcher, 42*(1), 30-37.
- Mandinach, E. B., & Gummer, E. S. (2016). What does it mean for teachers to be data literate: Laying out the skills, knowledge, and dispositions. *Teaching and Teacher Education, 60*, 366-376.
- Marsh, J. (2012). Interventions promoting educators' use of data: Research insights and gaps. *Teachers College Record, 114*(11), 1-48.
- Marsh, J. A., Pane, J. F., & Hamilton, L. S. (2006). Making Sense of Data-Driven Decision Making in Education: Evidence from Recent RAND Research. Occasional Paper. Rand Corporation.
- McAlenney, A. L., & Coyne, M. D. (2011). Identifying at-risk students for early reading intervention: Challenges and possible solutions. *Reading & Writing Quarterly, 27*(4), 306-323.
- McMillan, J. H. (2017). *Classroom assessment: Principles and practice that enhance student learning and motivation*. New York: Pearson.
- McNaughton, S., Lai, M., & Hsaio, S. (2012). Testing the effectiveness of an intervention model based on data use: A replication series across clusters of schools. *School Effectiveness and School Improvement, 23*(2), 203-228. doi: [10.1080/09243453.2011.652126](https://doi.org/10.1080/09243453.2011.652126)
- Means, B., Chen, E., DeBarger, A., & Padilla, C. (2011). Teachers' Ability to Use Data to Inform Instruction: Challenges and Supports. Office of Planning, Evaluation and Policy Development, US Department of Education.
- MEB. (2018a). Rehberlik ve Araştırma Merkezi Kılavuzu. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_01/17234231_ram_kilavuzu_2018.pdf sayfasından erişilmiştir.
- MEB. (2018b). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. <http://orgm.meb.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.

- Militello, M., Fusarelli, B., Alsbury, T., & Warren, T. P. (2013). How professional standards guide practice for school principals. *International Journal of Educational Management*, 27(1), 74-90. <https://doi.org/10.1108/09513541311289837>
- Noll, M. B., Kamps, D., & Seaborn, C. F. (1993). Prereferral intervention for students with emotional or behavioral risks: Use of a behavioral consultation model. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 1(4), 203-214.
- Overton, T. (2012). *Assessing learners with special needs an applied approach*. (7th Ed.). New Jersey: Pearson Education.
- Özmen, E. R. (2012). *Zihin engellilerde öğretmenlik uygulaması öğrencilikten öğretmenliğe geçiş süreci*. Ankara: Pegem Akademi.
- Özyürek, M. (2015). *Özel eğitimde ölçümleme ve değerlendirme*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Paet-Bullaoit, S. (2019). *Policy documents and the pre-referral process in BC schools* (Master's Thesis). <http://dx.doi.org/10.25316/IR-5510>
- Pierangelo, R., & Giuliani, G. (Ed.). (2007). *Understanding assessment in the special education process: A step-by-step guide for educators*. California: Corwin Press.
- Poortman, C. L., & Schildkamp, K. (2016). Solving student achievement focused problems with a data use intervention for teachers. *Teaching and Teacher Education*, 60, 425-433. doi: [10.1016/j.tate.2016.06.010](https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.06.010)
- Rallis, S. F., & MacMullen, M. M. (2000). Inquiry-minded schools: Opening doors for accountability. *Phi Delta Kappan*, 81(10), 766-773.
- Reschly, D. J. (1996). Identification and assessment of students with disabilities. *The Future of Children*, 6(1), 40-53.
- Russell, M. K., & Airasian, P. W. (2012). *Classroom assessment: Concepts and applications*. New York: McGraw-Hill Companies.
- Saefurrohman, S., & Balinas, E. S. (2016). English teachers classroom assessment practices. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 5(1), 82-92.
- Sagor, R., & Cox, J. (2013). *At risk students: Reaching and teaching them*. New York: Routledge.
- Salvia, J., Ysseldyke, J., & Bolt, S. (2010). *Assessment: In special and inclusive education*, (11th Ed.). Belmont: Wadsworth, Cengage Learning.
- Schildkamp, K., Karbautzki, L., & Vanhoof, J. (2014). Exploring data use practices around Europe: Identifying enablers and barriers. *Studies in Educational Evaluation*, 42, 15-24.
- Schildkamp, K., & Kuiper, W. (2010). Data-informed curriculum reform: Which data, what purposes, and promoting and hindering factors. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 482-496.

- Shermis, M. D., & DiVesta, F. J. (2011). *Classroom assessment in action*. Maryland: Rowman & Littlefield.
- Slavin, R. E., & Madden, N. A. (1989). What works for students at risk: A research synthesis. *Educational Leadership*, 46(5), 4-13.
- Soukup, J. H., Wehmeyer, M. L., Bashinski, S. M., & Bovaird, J. A. (2007). Classroom variables and access to the general curriculum for students with disabilities. *Exceptional Children*, 74(1), 101-120.
- Spinelli, C. G. (2012). *Classroom assessment for students in special and general education*. New Jersey: Pearson Education.
- Strickland, B. B., & Turnbull, A. P. (1990). *Developing and implementing individualized education programs*. Columbus, OH: Merrill.
- Terrill, T. A. (2018). *Data-driven instruction from the perspective of administrators and teachers*. (Doctoral Thesis). <http://cardinalsolar.bsu.edu/handle/123456789/201495> sayfasından erişilmiştir.
- Tomlinson, C. A., & Moon, T. R. (2013). *Assessment and student success in a differentiated classroom*. Virginia: ASCD.
- Tunç, Z. (2011). *Sınıf öğretmenlerinin risk taşıyan öğrenciler için gönderme öncesi sürece ilişkin görüşleri*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Van Geel, M., Keuning, T., Visscher, A. J., & Fox, J. P. (2016). Assessing the effects of a school-wide data-based decision-making intervention on student achievement growth in primary schools. *American Educational Research Journal*, 53(2), 360-394.
- Vaughn, S., Bos, C. S., & Schumm, J. S. (2018). *Teaching students who are exceptional, diverse, and at risk in the general education classroom*. New York: Pearson.
- Weist, M. D. (1997) Expanded school mental health services. T. H. Ollendick, & R. J. Prinz (Ed.) *Advances in clinical child psychology*. Boston, MA: Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4757-9035-1_9
- Wood, J. W. (2002). *Adapting instruction to accommodate students in inclusive settings* (3rd Ed.). Columbus. OH: Merrill/Prentice Hall.

Extended Summary

In-class monitoring and evaluation is defined as the process of obtaining information in order to compare students' progress with specified curriculum goals (Shermis & DiVesta, 2011). This process of acquiring knowledge becomes the main decision-making resource for teachers to organize and plan in the classroom by turning information into meaning. The purposes of classroom monitoring and evaluation include identifying individual differences among students, planning and conducting

teaching, providing students with feedback and motivation, identifying students' risk situations and need for supportive education, and assessing progress (Frey, 2019; Russell & Airasian, 2012).

The teacher must make certain decisions to plan and shape the teaching process. If the teacher wants to determine success, he/she should collect data as close to the decision as possible. If he/she wants to obtain information about learning, he/she should make a plan for collecting data in the process (Anderson, 2003). Data collection times within the teaching process can be listed as before, during, and after teaching (McMillan, 2017; Özmen, 2012; Shermis & DiVesta, 2011; Tomlinson & Moon, 2013). Determining the different learning characteristics of students will guide the teacher to focus on the points that need to be differentiated in classroom teaching, monitoring and evaluation. The teacher will organize the teaching process and assessment tools in a way that will enrich and appeal to all students.

A wide variety of students or student groups are encountered in a classroom in terms of individual learning characteristics. In this class with students with various characteristics, teachers may need to make a definition for their students who do not belong to a certain group. In this context, the risk group students statement appears when we need to refer to a different student category (Sagor & Cox, 2013). A student who has perceptual or environmental concerns in terms of social, academic, emotional, behavioral, language or health in the school environment is determined as the risk group student (Pierangelo & Giuliani, 2007). Students who are unlikely to graduate from school on the basis of various risk factors are also defined as at-risk students. Among these risk factors, low achievement, failure in class, social-adaptive or behavioral problems, low attendance, low socio-economic level or attendance to a school with low socio-economic level are considered (Flaherty & Osher, 2003; Slavin & Madden, 1989; Tunç, 2011; Weist, 1997). Teachers are the primary and reliable source for recognizing risk group students in the classroom (Gresham, 1997). The starting point of the attempts to determine the points that the teaching and learning environment should differ for students who are noticed to improve differently in the classroom is to collect data. In line with the data collected and further information, the risk group was determined based on the student data and the education process will continue in this direction. In this study, risk group students were handled within the framework of the teacher's in-class monitoring and evaluation studies in the process of recognition and pre-referral.

In our country, educational diagnosis is made to determine the need for special education according to Special Education Services Regulation (ÖEHY). According to the ÖEHY, the educational diagnosis process consists of educational evaluation and diagnosis, education plan preparation, orientation and monitoring stages (Ministry of National Education [MNE], 2018b). A student who is considered to be a risk group goes through a process stated as educational evaluation and diagnosis in

the literature which begins with the process whose first two steps are first determination/screening and Pre-referral process (Hanson et al., 2001; Küpper, 2000; Pierangelo & Giuliani, 2007; Wood, 2002). The pre-referral process, which is the subject of this article, is a process that aims to educate students who have difficulties in following the general education curriculum in terms of academic, emotional and behavioral characteristics, with various adaptations and by recording what has been done in general education classes before being directed for detailed assessment (Spinelli, 2012). For the students in the risk group, the determining step in the continuation of their education life, in which educational environment they will be in, what support they will receive and from whom they will receive this support is the pre-referral process.

DDDM means the systematic collection of existing data formats in many ways and using them to guide the decisions taken (Choppin, 2002; Ikemoto & Marsh, 2007; Marsh, Pane, & Hamilton, 2006). The information obtained from the data can be used to guide teachers in learning and teaching processes (Halverson, 2010). In addition, it allows teachers to make decisions that help them adapt their education to the classroom or to individual learning needs (Rallis & MacMullen, 2000). Data is available in all cases in raw form. Useful information is data that is made meaningful when connected to a context. It helps to understand the relationships between data and context. However, usable information is insufficient to turn data into action. Actionable knowledge represents the level at which the teacher sees the connections between students' analysis scores for different knowledge, concepts and skills and then acts accordingly (Light et al., 2004).

DDDM is more than just numbers or data. The purpose of DDDM is to make the data usable and, moreover, transformable into action that guides the decisions made in the educational environment (Kippers, Poortman, Schildkamp, & Visscher, 2018; Mandinach, 2012). The ability to transform data into action for its use in education is called data literacy (Mandinach, 2012) or educational decision making (Means, Chen, DeBarger, & Padilla, 2011). Data literacy as indicated in Figure.2; includes goal setting, collecting data, analyzing data, interpreting data and using it in educational environments (Hamilton et al., 2009; Lai & Schildkamp, 2013; Mandinach & Gummer, 2016a; Van Geel, Keuning, Visscher, & Fox, 2016).

The pre-submission process will start with obtaining the results that will guide the work done to get to know the student rather than directly diagnose it. At this point, the first tool that will help the teacher is the evaluation results. In this process, it is stated that teachers need to make data-based decisions in order to obtain evidence for the development of their students (Militello, Fusarelli, Alsbury, & Warren, 2013). The pre-submission process is the adaptation of the teaching processes in the education environment according to the needs of the student at the risk group and the use of these adaptation decisions made in the light of the collected data. Documenting the pre-submission process

provides useful information to determine the etiology of the student's problem and to help highlight the factors that raise or mitigate the problem. The records regarding the pre-submission process enable it to be revealed which interventions applied by the teacher were successful and to what extent they were successful (Spinelli, 2012).

DDDM provides a road map for the decision making regarding the student, especially the student considered as in need of support, in the pre-referral process. This approach provides the teacher with strong data-driven evidence on his/her decisions. Repeatedly questioning the decisions made through the arrangements done with the DDDM logic will allow the teacher to create an opportunity through his/her body of information for his/her student.

In summary, appropriate decisions for students defined as the risk group depend on the decisions made by teachers based on the data they have, who closely follow their educational progress. Teachers have the knowledge of how to collect data. Their ability to cope with the data they collect or to reflect these data on educational activities depends on data literacy. Web of information created by the teacher with data literacy will help the student at risk group to continue the education process in a qualified way, that is, it will allow the teacher to shape the process. When they start thinking about what to do with risk group students the teachers should be aware that the way they should look is to reflect the data available in the classroom in a systematic framework to their decisions.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu araştırmaya yazarlar eşit oranda katkı sağlamışlardır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmacıların araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Etik Kurul Beyanı


Bu araştırma derleme türünde olduğundan etik kurul kararı gerektirmemektedir.

Okul Dışı Öğrenme (ODÖ) Faaliyetlerine Yönelik Öğretmen Öz-Yeterlik İnançları Ölçeğinin Geliştirilmesi

Development of a Scale to Measure Teachers' Self-Efficacy Beliefs Toward Out-of-School Learning (OoSL) Activities

Cennet Göloğlu Demir, Filiz Çetin

Yazar Bilgileri

Cennet Göloğlu Demir 
Dr. Öğr. Üyesi, Bandırma
Onyedü Eylül Üniversitesi,
Çocuk Gelişimi,
gologlu.cennet@gmail.com

Filiz Çetin 
Doç. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi
Eğitim Fakültesi, Eğitim
Bilimleri,
ficetin@gazi.edu.tr

ÖZ

Bu araştırmanın amacı "Okul Dışı Öğrenme (ODÖ) Faaliyetlerine Yönelik Öğretmen Öz-yeterlik İnançları Ölçeği" geliştirmektir. Araştırma 332 öğretmenden oluşan çalışma grubu üzerinde yürütülmüştür. Ölçeğin kapsam ve görünüş geçerliği için uzman görüşüne başvurulmuş, yapı geçerliği için Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) uygulanmıştır. AFA sonucunda toplam varyansın %61,01'ini açıklayan, 29 madde ve dört faktörden oluşan bir yapı elde edilmiştir. Ortaya çıkan faktörler; "Hazırlık Yeterliliği", "Uygulama ve Değerlendirme Yeterliliği", "Öğrenmeyi Destekleme Yeterliliği" ve "Bilgi ve Deneyim Yeterliliği" olarak adlandırılmıştır. DFA sonuçları ölçeğin "kabul edilebilir uyum" ve "mükemmel uyum" indekslerine sahip olduğunu göstermiştir. Ölçümlerin güvenilirliği Cronbach Alpha ve bileşik güvenilirlik yöntemleriyle incelenmiş ve hesaplanan güvenilirlik katsayılarının kabul edilebilir sınırlar içerisinde yer aldığı saptanmıştır. Tukey Non-Additivity test sonuçları ölçeğin toplanabilir özellikte olduğunu göstermektedir. Madde toplam korelasyonu ile %27'lik alt-üst grup karşılaştırmaları ölçekte yer alan maddelerin tamamının ayırt edici olduğunu göstermiştir. Sonuç olarak öğretmenlerin ODÖ faaliyetlerine yönelik öz-yeterlik inançlarını ortaya koyacak geçerli ve güvenilir ölçümler veren bir ölçme aracı elde edilmiştir.

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler
Okul Dışı Öğrenme
Öz-Yeterlik
İnformal Öğrenme
Non-formal Öğrenme
Ölçek Geliştirme

Keywords
Out-of-school Learning
Self-Efficacy
Informal Learning
Non-Formal Learning
Scale Development

Makale Geçmişi
Geliş: 22.03.2021
Düzeltilme: 07.04.2021
Kabul: 15.04.2021

ABSTRACT

The present study aimed to develop a scale to measure teachers' self-efficacy beliefs toward out-of-school learning (OoSL) activities. The study was conducted with 332 teachers. Expert opinion was sought on the content validity and face validity of the scale. An Exploratory Factor Analysis (EFA) and a Confirmatory Factor Analysis (CFA) were performed for the construct validity of the scale. The EFA yielded a structure consisting of 29 items and four factors, which accounted for 61.01% of the variance. The factors that were revealed were labeled as follows: "planning self-efficacy", "implementation and assessment self-efficacy", "self-efficacy to support learning", and "knowledge and experience self-efficacy". The results of the CFA demonstrated that the scale had indices indicating an "acceptable fit" or a "perfect fit". The reliability of the measurements was examined utilizing Cronbach Alpha and composite reliability methods, and it was determined that the calculated reliability coefficients were within acceptable limits. The results of Tukey's Test for Non-Additivity indicated that the scale was additive. The item-total correlation and the 27% bottom-top group comparisons showed that all of the items on the scale were discriminatory. Ultimately, a scale to reveal teachers' self-efficacy beliefs toward OoSL activities and that gives valid and reliable measurements was obtained.

Makale Türü

Araştırma

Önerilen Atıf Göloğlu-Demir, C. & Çetin, F. (2021). Okul Dışı Öğrenme (ODÖ) Faaliyetlerine Yönelik Öğretmen Öz-Yeterlik İnançları Ölçeğinin geliştirilmesi. *TEBD*, 19(1), 613-634. <https://doi.org/10.37217/tebd.901426>

Giriş

Yirmi birinci yüzyılda öğretmenlerden, konu ve öğrenci ihtiyaçlarını dikkate alarak çeşitli öğretim yöntem ve teknikleri ile öğrenme ve öğretme süreçlerini zenginleştirmesi beklenmektedir. Bu durum sadece yöntem ve teknik seçimiyle sınırlı kalmayıp farklı öğrenme ortamlarında öğretmenlerin öğretim faaliyetlerini gerçekleştirmelerini de ön plana çıkarmaktadır. Öğrenenler açısından ele alındığında öğrenme yalnızca okullarda sınıf ortamında gerçekleşmez, öğrenenler sınıf ortamının dışında da öğrenmeyi tecrübe ederler (Şen, Ertaş-Kılıç, Oktay, Ekinci ve Kadirhan, 2021). Bu durum okul dışı öğrenme (ODÖ) ortamları kavramı olarak literatürde yer almaktadır (Falk ve Dierking, 2000; Tal, 2012). Burada dikkat edilmesi gereken husus ODÖ ortamının açık alan (Outdoor) ile sınırlandırılmamasıdır. ODÖ ortamları, geleneksel öğrenme ortamlarında bulunmayan farklı öğrenme olanakları sunan (Ertaş-Kılıç ve Şen, 2014) informal ve non-formal öğrenme ortamlarını kapsamaktadır. Non-formal öğrenme ortamları; yapılandırılmış ve önceden planlanmış öğrenmeyi destekleyen, öğretmen liderliğinde, öğrenmenin genellikle değerlendirilmediği, bilginin yapılandırılması ve geliştirilmesine olanak sağlayan öğrenme ortamlarıdır. İnfomal öğrenme ortamları ise amaçlı ve planlı olmayan, öğrenmenin değerlendirilmediği ve öğrenenin kendi liderliğinde öğrenmenin gerçekleştiği ortamlardır (Eshach, 2007). ODÖ faaliyetleri ise, non-formal ve informal öğrenme ortamlarının formal öğrenme için kullanılmasını sağlamaktadır (Salmi, 1993). Bu çalışmada ODÖ faaliyetleri, öğretim programının amaçlarına bağlı olarak, okul dışındaki alanlar (tabiat parkları, müze, bilim fuarları, fabrika vb.) ve kurumlarda (üniversite, sanayi odaları vd.), rehber ya da öğretmen eşliğinde önceden planlanmış, yapılandırılmış ve öğrenmenin değerlendirildiği faaliyetler olarak ele alınmıştır.

Son yıllarda yapılan ODÖ faaliyetleri konusundaki araştırmalar, ODÖ faaliyetlerinin akademik başarı ve tutum üzerinde olumlu etkileri olduğunu (Andersson ve Johansson, 2013; Nadelson ve Jordan, 2012; Sturm ve Bogner, 2010; Şentürk ve Özdemir, 2014; Yavuz, 2012), öğrenci ilgisini arttırarak motivasyon sağladığını (Fägerstam ve Blom, 2013), gözlem becerisi ile kalıcı bilgi edinmeyi sağladığını (Balkan-Kıyıcı ve Atabek-Yiğit, 2010; Parvin ve Stephenson, 2004), günlük hayatla ilişki kurmayı kolaylaştırdığını (Ertaş, Şen ve Parmaksızoğlu, 2011; Tortop ve Özek, 2013) ve öğrencinin bilişsel ve duyuşsal yönden gelişmesini sağladığını (Berberoğlu ve Uygun, 2013; Güler, 2011) ortaya koymaktadır. Öğrenenler üzerinde olumlu etkileri olduğu ortaya konulan ODÖ faaliyetleri, dikkatlice tasarlanıp uygulandığında öğretim programının amaçlarına önemli ölçüde hizmet etmektedir (Andrew, Maggie ve Sarah, 2010). Bunun aksine plansız ve iyi organize edilmemiş faaliyetler de öğretim programının amaçlarına ulaşılmasının önünde bir engel olarak görülmektedir (Griffin ve Symington, 1997). İlgili alanyazında öğretmenlerin ODÖ faaliyetleri konusunda yeterli bilgi, beceri ve deneyime sahip olmadıkları (Smith-Sebasto ve Smith, 1997; Thomas, 2010) ve bunlara

bağlı olarak da öğrencileri kontrol etmekte güçlük yaşadıkları (Thomas, 2010), öğretim programı ile arasında ilişki kuramadıkları ortaya konulmuştur (McComas, 2006). Bu bağlamda ODÖ faaliyetlerinin planlı ve programlı eğitsel amaçlara yönelik öğrenme yaşantılarını içermesi gerekir. Aksi durumda öğretim amacından uzaklaşarak boş zaman faaliyetine veya turistik bir geziye dönüşebilir (Bolat ve Köroğlu, 2020). Şen (2019) ODÖ faaliyetlerinin derslerde kullanılmasında içerik-yöntem ve ortam ilişkisine dikkat çekmektedir. İçerik öğretim programındaki kazanım ve becerileri, yöntem yaratıcı drama, argümantasyon veya istasyon gibi yöntem ve teknikleri, ortam ise içerik ve yöntem için en uygun olan müze, hastane, okul bahçesi vb. ortamdır. Burada uygun ortamda belirlenmiş yöntemle kazanımlara ulaşılmaya çalışması okul dışı öğrenmeyi sadece farklı bir ortamda öğretim süreci gerçekleştirme veya geziden ayıran en önemli unsurdur. Bu faaliyetlerin gerçekleştirilmesi üç aşamada gerçekleşmektedir. Bu aşamalar, faaliyet öncesi hazırlıklar, faaliyetin uygulanması ve faaliyet sonrası değerlendirmedir (Şen, 2019). Bu araştırmada ölçek maddelerinin hazırlanması sürecinde de bu aşama ve ilişkiler dikkate alınmıştır.

Bireylerin düşünceleri, inançları ve hissettikleri, onların davranışları üzerinde etkilidir (Bandura, 1986, s. 25). Öz-yeterlik inançları da bu davranışlarını etkileyen önemli bir unsur olarak görülmektedir. Bandura (1977, 1994, 1997) öz yeterlik algısını, “bireyin belli bir performansı gösterebilmek için eylemleri organize edip uygulayabilmesine yönelik kapasitesi hakkında kişisel yargıları” ve “bireyin belli bir görevi yapma kapasitesine dair inancı” şeklinde tanımlamaktadır. Bir başkada ifadeyle bireyin becerisini kullanarak yapabileceklerine ilişkin kendi kapasitesine yönelik yargıları (Senemoğlu, 2004) olduğu söylenebilir. Hoy ve Spero (2005), öz-yeterliğin gelecek odaklı olduğunu ve yeterliğin seviyesine göre değil yeterlik algısına göre işlediğini belirtmiştir. Bu bağlamda ODÖ faaliyeti konusunda aynı düzeyde pedagojik bilgi ve beceriye sahip olan iki öğretmenden, yeterlik algısı yüksek olanın ODÖ faaliyeti gerçekleştirme olasılığının daha fazla olacağı söylenebilir. Dolayısıyla öğretmenlerin gelecekteki davranışlarını yordama açısından öz-yeterliklerinin belirlenmesi oldukça önemlidir. Bıkmaz (2004) öğretmenlerin öğretimle ilgili görevlerini yerine getirme konusundaki öz-yeterlik inançlarının, ayrılan zaman ve harcanan çabayla ilişkili olduğunu belirtmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin ODÖ faaliyetlerine yönelik öz-yeterlik inançlarının belirlenmesi öğretmenlerin bu faaliyetlere zaman ayırıp ayırmayacağı ya da faaliyetleri gerçekleştirmek için gereken çabayı gösterip göstermeyeceğinin de bir göstergesi olacaktır.

Bandura, (1997, s. 42-43) öz-yeterlik inançlarının sahip olduğu üç boyuttan bahsetmektedir. Bunlar öz-yeterliğin seviyesi, genellenebilirliği ve gücüdür. Yapılacak bir işin zor veya kolay olması, bireyin bu işe karşı geliştireceği öz-yeterlik inancının seviyesini belirlemede önemlidir. Bireylerin öz-yeterlik inançlarının ne ölçüde genellenebileceği “yapılan faaliyetlerin benzerliğine, bilişsel, duyuşsal ve davranışsal açıdan yeteneklerinin türüne, niteliksel olarak durumların özelliğine ve davranış

yönlendiren kişinin karakterine" bağlıdır. Son olarak bireyin bir işteki başarısız deneyimlerine rağmen o işe devam edip etmemesi ya da güçlükler karşısında ne kadar dayandığı öz-yeterlik inancının gücünü gösterir. ODÖ faaliyetleri çok iyi bir hazırlık ve planlama gerektirmektedir. Alışıl gelmiş sınıf ortamının dışına çıkılması, yasal prosedürler gibi süreçlerden dolayı güçlü öz-yeterlik inançlarına sahip olmayı gerekli kılmaktadır. Sonuç öğretmenlerin ODÖ faaliyetlerine yönelik öz-yeterlik inançlarının araştırmacılar tarafından ortaya konulması oldukça önemlidir. Bu da geçerli ve güvenilir ölçümler veren ölçme aracının geliştirilmesini gerekli kılmaktadır.

İlgili alanyazında ODÖ faaliyetlerine yönelik öğretmen algularını belirlemek üzere geliştirilmiş sınırlı sayıda çalışmaya rastlanılmıştır. Bunlardan ilki, Bozdoğan (2016) tarafından okul dışı çevrelere eğitim amaçlı gezi düzenleyebilme öz-yeterlik inancına yönelik bir ölçek geliştirilme çalışmasıdır. Ölçeğin çalışma grubu 358 öğretmen adayından oluşmaktadır. Geçerlik ve güvenilirlik analizleri sonucunda tek faktörlü ve 30 maddeden oluşan bir ölçek elde edilmiştir. Balkan-Kıyıcı ve Yavuz-Topaloğlu (2016) fen öğretiminde sınıf içi eğitim etkinliklerini destekleyen okul dışı öğrenme ortamlarının kullanımına yönelik öğretmenlerin tutum, davranış, etkinlik ve yeterliliklerini belirlemeye yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmeyi amaçlamışlardır. 520 fen bilgisi öğretmeninden elde edilen verilerin açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi sonucunda 24 madde ve dört boyuttan (tutum, davranış, etkinlik, yeterliliklerini) oluşan "Öğretmenler için Okul Dışı Öğrenme Ortamları Ölçeği" elde edilmiştir. Bir diğer ölçek ise Bolat ve Köroğlu (2020) tarafından geliştirilen "Okul Dışı Öğrenmeyi Düzenleme Ölçeği"dir. Ölçek farklı branşlarda görev yapan 340 öğretmenden alınan veriler ile geliştirilmiştir. Ölçek 29 madde ve dört faktörden oluşmaktadır. Ölçek faktörleri Bilgi, Planlama, Uygulama ve Değerlendirme'dir. Adıyaman ve Ünal (2020) öğretmen adaylarının algın öğrenme ortamlarına ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla "Algın Öğrenme Ortamları Ölçeği" geliştirmişlerdir. Araştırmada algın öğrenme ortamları olarak sosyal kulüpler, kamplar, sivil toplum kuruluşları, müzeler, bilim merkezleri, hayvanat bahçeleri, botanik parklar sergiler, sanayi kuruluşları, vb. tanımlanmıştır. 1103 öğretmen adayından elde edilen verilerle geliştirilen ölçek tek boyutlu ve 10 maddeden oluşmaktadır.

Bu çalışmada geliştirilen ölçek, ölçmek istediği amaç ve çalışma grubu açısından daha önce geliştirilen ölçeklerden farklılıklar içermektedir. Çalışma grubu olarak öğretmenlerin belirlenmesi, branş ayrımı yapılmaması, okul dışı öğrenmenin yalnızca ortamlarla sınırlandırılmayıp bir faaliyet olarak ele alınması, kurumsal yapısının Bandura'nın (1977, 1994, 1997) ortaya koymuş olduğu öz-yeterlik inançları şeklinde belirlenmesi bu ölçeği diğerlerinden farklı kılmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı "Okul Dışı Öğrenme (ODÖ) Faaliyetlerine Yönelik Öğretmen Öz-yeterlik İnançları Ölçeği" geliştirmektir.

Yöntem

Araştırma tarama modelinde, betimsel bir araştırmadır. Tarama, bir grubun belirli özelliklerini belirlemek için verilerin elde edildiği modeldir (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012). Bu araştırmada öğretmenlerin ODÖ faaliyetlerine yönelik öz-yeterlik inançlarının belirlenebilmesi için, ölçek geliştirilme sürecinin aşamaları takip edilmiştir (Crocker ve Algina, 1986; DeVellis, 2017; Tezbaşaran, 1997). Araştırma, Bandırma Onyedü Eylül Üniversitesi, Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulunun 18.06.2020 tarihli 2020-3 numaralı kararı ile gerçekleştirilmiştir.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu 332 öğretmenden oluşmaktadır. Tablo 1’de 332 öğretmenin cinsiyet ve okul türüne göre dağılımları yer almaktadır.

Tablo 1. Öğretmenlerin Demografik Değişkenlere Göre Dağılımı

| <i>Değişken</i> | | <i>Frekans (f)</i> | <i>Yüzde %</i> |
|-----------------|-------------|--------------------|----------------|
| Cinsiyet | Kadın | 201 | 60,5 |
| | Erkek | 131 | 39,5 |
| Okul Türü | Okul Öncesi | 11 | 3,3 |
| | İlkokul | 85 | 25,6 |
| | Ortaokul | 112 | 33,7 |
| | Lise | 98 | 29,5 |
| | Bilsem | 26 | 7,8 |

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin %61’ini kadınlar oluştururken %40’ını ise erkekler oluşturmaktadır. Branşa göre dağılımlar incelendiğinde, öğretmenlerin çoğunlukla ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinde görev yaptığı görülmektedir. 332 olan örneklem büyüklüğü açımlayıcı faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizi için yeterli görülmektedir (Cattell, 1978; Comrey ve Lee, 1992). Covid 19 pandemisi sebebiyle ikinci bir gruba uygulama yapma imkânı olmadığından aynı veriler üzerinden Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmış ve bileşik güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır. Bu durum araştırmanın sınırlılığını oluşturmakla birlikte Van Prooijen ve Van Der Kloot (2001), AFA ve DFA’nın aynı verilere uygulandıklarında aynı sonuçları vermesi gerekliliği üzerinde durmaktadır. DFA’nın aynı veri seti üzerindeki AFA sonuçlarını doğrulayamaması durumunda, AFA sonuçlarının başka bir bağımsız örnekleme doğrulanma şansının küçük olacağı öne sürülmüştür. Ayrıca, aynı verilere DFA’nın uyumu (veya uyumsuzluğu) hakkındaki bilgiler, yeni verilerle ilgili sonraki DFA için yararlı bilgiler sağlayabileceğini belirtmektedir.

ODÖ Faaliyetine Yönelik Tutum Ölçeğinin Geliştirilme İşlemleri

Farklı araştırmacılar tarafından ölçek geliştirilme sürecinde takip edilmesi gereken birbirine benzer işlem adımları tanımlanmıştır (Crocker ve Algina, 1986; DeVellis, 2017; Tezbaşaran, 1997). Bu araştırmanın ölçek geliştirme sürecinde aşağıdaki adımlar takip edilmiştir.

Ölçülecek Yapıyı Hedef Alan Davranışların Tanımlanması:

Ölçek maddeleri oluşturulurken ODÖ faaliyetinin hazırlanması, uygulanması, değerlendirilmesi (Şen, 2019) ile öğrenmeyi destekleme yapıları temele alınmıştır. Ayrıca maddeler yazılırken Bandura'nın (1997) öz-yeterlik inançlarına yönelik kuramsal yapı göz önünde bulundurulmuştur.

Madde Havuzunun Oluşturulması:

Bu aşamada ilgili literatür taranarak özyeterlik inançları ve ODÖ ile ilişkili çalışmalarda kullanılan ölçme araçları ve nitel araştırmalar incelenmiştir. Daha sonra 10 öğretmene konuyla ilgili duygu, düşünce ve deneyimlerini yansıtan bir kompozisyon yazmaları istenmiştir. Sonuç olarak hem kompozisyonlar hem de ilgili alanyazın dikkate alınarak 40 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur. Ölçekte yer alan ifadeler için "1= Hiç Katılmıyorum, 2= Katılmıyorum, 3= Biraz Katılıyorum, 4= Büyük Ölçüde Katılıyorum, 5= Tamamen Katılıyorum" şeklinde beşli Likert tipi bir derecelendirme kullanılmıştır.

Kapsam ve Görünüş Geçerliliğinin Sağlanması:

Ölçeğin kapsam geçerliliğini sağlamak için bir ölçme değerlendirme uzmanı, üç eğitim programları ve öğretimi uzmanı, bir matematik öğretmeni ve bir fen ve teknoloji öğretmeni olmak üzere altı uzman görüşüne başvurulmuştur. Kapsam geçerliliği test edilirken uzmanlara dördümlük likert tipindeki (1=Hiç uygun değil, 2=Majör revizyon gerekli, 3=Minör revizyon gerekli, 4= Tamamen Uygun) uzman görüş formu verilmiştir. Uzmanların tamamının bir ve iki puan verdikleri altı madde ölçekten çıkarılmış, üç madde ise düzeltilmiştir. Daha sonra düzeltilen bu maddelerden biri de uzman görüşleri doğrultusunda çıkarılmıştır. Son olarak ölçeğin 33 maddelik formu bir Türkçe öğretmeni tarafından dil ve görünüş geçerliliğinin sağlanması açısından gözden geçirilmiştir.

Ön Deneme ve Asıl Uygulama:

Asıl uygulamada ortaya çıkabilecek sıkıntıları en az seviyeye indirmek amacıyla 10 öğretmene ön uygulama yapılmıştır. Ön deneme sonucunda ölçeğin kaç dakikada yapıldığı, anlaşılmayan madde olup olmadığı sorulmuştur. Öğretmenlerden alınan dönütler sonucunda 17 olumsuz ve 16 olumlu olmak üzere toplamda 33 maddeden oluşan ölçek asıl uygulamaya alınmıştır.

Veri Analizi:

Olumsuz maddeler ters puanlanmak üzere, bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Veri analizinde SPSS 22 ve LISREL 8.80 programı kullanılmıştır. Öğretmenlerden elde edilen veriler üzerinden Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmış, Cronbach Alfa katsayısı hesaplanmış ve madde analizleri yapılmıştır. Aynı veriler üzerinden Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmış ve bileşik güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır.

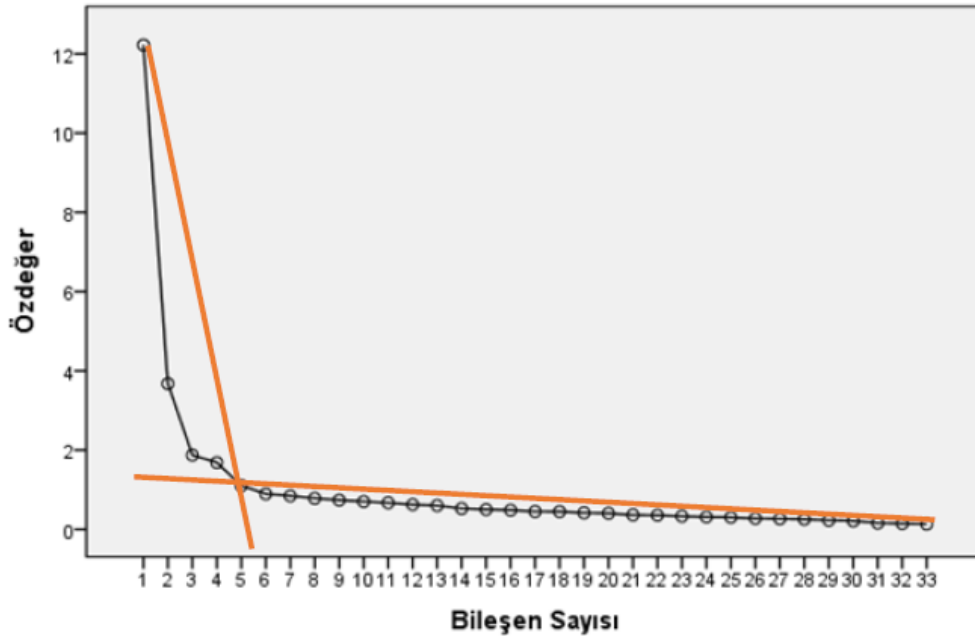
Bulgular

Yapı Geçerliliği

ODÖ Faaliyetlerine Yönelik Öğretmen Özyeterlik İnançları Ölçeği'nden elde edilen ölçümlerin yapı geçerliğini test etmek amacıyla AFA ve DFA uygulanmıştır.

Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA):

AFA analizine başlamadan önce ilk olarak verilerin faktör analizine uygunluğunu tespit etmek amacıyla Kaiser-Meyer Olkin (KMO) örneklem yeterliliği değeri hesaplanmış ve .926 bulunmuştur. Elde edilen değer örneklem büyüklüğünün “mükemmel” düzeyde yeterli olduğunu göstermektedir (Hutcheson ve Sofroniou, 1999'dan aktaran Field, 2009, s. 647). Bartlett küresellik testinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu ($\chi^2=6770,743$, $sd=528$, $p=.000$) belirlenmiştir. Dolayısıyla değişkenler arasında yüksek korelasyonların bulunduğunu ve veri setinin temel bileşenler analizi için uygun olduğu söylenebilir (Kalaycı, 2006, s. 327). Bu tespitten ardından maddelerin hangi boyutlar altında gruplanacağını saptamak (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012) amacıyla AFA'da temel bileşenler analizi tekniği ve varimax döndürme yöntemi uygulanmıştır. AFA'da, faktör sayısına her ilave faktörün toplam varyansın açıklanmasına katkısı %5'in altına düştüğünde maksimum faktör sayısına ulaşıldığını kabul eden toplam varyansın yüzdesi yöntemi, yamaç birikinti grafiği (Dunteman, 1989'dan aktaran Kalaycı, 2006, s. 322) ve Monte Carlo simülasyonuna dayalı paralel analiz yöntemi (Pallant, 2015), birlikte değerlendirilerek karar verilmiştir.



Şekil 1. Ölçeğin Yamaç-Birikinti Grafiği

Şekil 1' de yamaç birikinti grafiğinin bükülme noktasının sol tarafında kalan nokta sayısı faktör sayısını vermektedir (Field, 2009). Yamaç birikinti grafiğine göre faktör sayısı dört olarak

gözükmektedir. Tablo 2’de özdeğeri 1’den büyük faktörler ve açıklanan toplam varyansları verilmiştir.

Tablo 2. Açıklanan Varyans Toplamı

| Bileşen | Başlangıç Özdeğerleri | | | Yüklerin Kareleri Toplamı (Extraction) | | |
|---------|-----------------------|-----------|-------------|--|-----------|-------------|
| | Toplam | Varyans % | Kümülatif % | Toplam | Varyans % | Kümülatif % |
| 1 | 12,223 | 37,039 | 37,039 | 12,223 | 37,039 | 37,039 |
| 2 | 3,676 | 11,139 | 48,178 | 3,676 | 11,139 | 48,178 |
| 3 | 1,873 | 5,675 | 53,853 | 1,873 | 5,675 | 53,853 |
| 4 | 1,686 | 5,109 | 58,962 | 1,686 | 5,109 | 58,962 |
| 5 | 1,102 | 3,341 | 62,303 | 1,102 | 3,341 | 62,303 |

Tablo 2 incelendiğinde 4. faktörden sonra, faktör sayısına her ilave faktörün toplam varyansın açıklanmasına katkısının %5’in altına düştüğü görülmektedir. İlk dört faktörün toplam varyansın açıklanmasına katkısının %5’in üzerinde olduğu tespit edilmiştir. Tablo 3’te Monte Carlo simülasyon programına değişken sayısı 33, katılımcı sayısı 332 ve tekrarlanan sayı 100 girilerek elde edilen özdeğerlerin, temel bileşenler analizinden elde edilen özdeğerler ile karşılaştırılması verilmiştir.

Tablo 3. Paralel Analizden Elde Edilen Kriter Değer ile Özdeğerlerin Karşılaştırılması

| Bileşen Numarası | Özdeğerler | Paralel Analiz Kriter Değer | Karar |
|------------------|------------|-----------------------------|-------|
| 1 | 12,223 | 1,6274 | Kabul |
| 2 | 3,676 | 1,5574 | Kabul |
| 3 | 1,873 | 1,4959 | Kabul |
| 4 | 1,686 | 1,4717 | Kabul |
| 5 | 1,102 | 1,3884 | Red |

Tablo 3 incelendiğinde Monte Carlo PCA simülasyonuna dayalı olarak tesadüfi örneklem üzerinde paralel analiz işlemi gerçekleştirilmiştir. Yamaç-birikinti grafiği ve açıklanan varyans sonuçları ile paralel analiz sonuçları birlikte ele alındığında ölçeğin dört boyutlu yapısına işaret etmektedir. Gerçek özdeğerlerin beşinci faktöre kadar paralel analizden elde edilen özdeğerlerden büyük olduğu tespit edilmiş (Pallant, 2015) ve ilk dört faktör ölçeğin faktör sayısı olarak kabul edilmiştir.

Faktör analizinde aynı yapıyı ölçmeyen maddelerin elenmesinde üç temel ölçüt dikkate alınmıştır. Bunlardan birincisi maddenin bulunduğu faktördeki faktör yük değerinin alt kesme noktasının .30 ve üzeri olmasıdır (Büyüköztürk, 2019; Pallant, 2015). Ancak .45 üzerinde olması seçim için daha iyi bir ölçü olarak belirlenmiştir (Büyüköztürk, 2019; Tabachnick ve Fidell, 2001). Bu araştırmada alt kesme noktası olarak .45 ölçüt alınmıştır. İkincisi, maddenin tek bir faktörde yüksek yük değerine sahip olmasıdır. Araştırmada yüksek iki yük değeri arasındaki fark en az .10 olarak tutulmuştur (Büyüköztürk, 2019). Bu ölçüte uymayan 7., 10. ve 12. maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Üçüncüsü ise maddelerin faktör yüklerinin yanı sıra ölçülen değişkene ait ortak varyans değerleri (h^2) de dikkate alınmasıdır. Faktör analizinde, Şencan (2005) .20’nin altında ortak varyansa sahip olan maddelerin ölçme aracından çıkarılması gerektiği ifade edilmektedir. Kalan maddelerin bu kriterle uyduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte madde toplam korelasyonu .30 ve üstünde olan maddeler

iç tutarlığının yüksek olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2019). Bu kapsamda madde toplam korelasyonu .30 altında olan ve ölçek güvenilirliği düşüren 2. madde de ölçekten çıkarılmıştır.

Sonuç olarak ODÖ faaliyetlerine yönelik öğretmen öz-yeterlik inançları ölçeğinin belirtilen ölçütlere uymayan maddeleri çıkarıldıktan sonra elde edilen dört faktörlü yapısı, faktör yükleri, ortak varyans değerleri, açıklanan varyans ve özdeğerleri Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. ODÖ Faaliyetlerine Yönelik Öğretmen Öz-Yeterlik İnançları Ölçeğinin Bileşen Yapısı ve Maddelerin Bileşen Yükleri

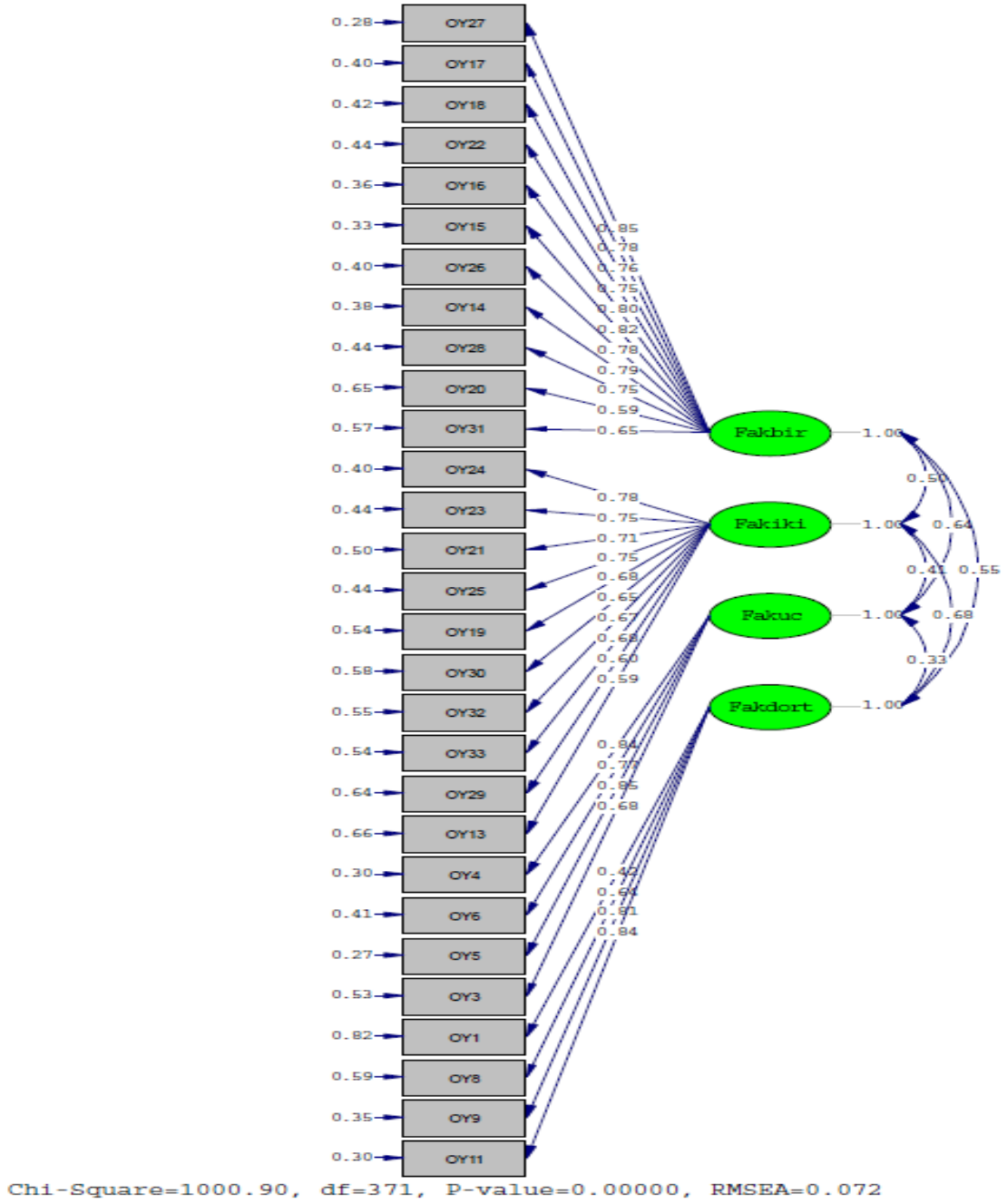
| Bileşen | Madde No | İfade | Bileşen 1 | Bileşen 2 | Bileşen 3 | Bileşen 4 | h^2 |
|---|----------|--|-----------|-----------|-----------|-----------|-------|
| Bileşen 1: Hazırlık Öz-Yeterliliği | OY27 | ODÖ faaliyeti düzenleyebilirim. | ,805 | ,203 | ,187 | ,103 | ,73 |
| | OY17 | ODÖ faaliyeti öncesi karşıma çıkan engelleri aşabilirim. | ,802 | ,126 | ,058 | ,112 | ,67 |
| | OY18 | Yasal prosedürleri gözeterek ODÖ faaliyeti düzenleyebilirim. | ,773 | ,163 | ,087 | ,122 | ,65 |
| | OY22 | ODÖ faaliyeti sırasında karşılaşabileceğim olumsuzluklarla baş edebilirim. | ,770 | ,209 | ,100 | -,002 | ,65 |
| | OY16 | ODÖ faaliyetine yönelik gerekli izin ve işlemleri yürütebilirim. | ,762 | ,194 | ,225 | ,054 | ,67 |
| | OY15 | ODE faaliyeti öncesinde ilgili kişilere gerekli bilgilendirmeleri yapabilirim. | ,757 | ,188 | ,261 | ,129 | ,69 |
| | OY26 | ODÖ faaliyeti sırasında aktif bir rol üstlenebilirim. | ,743 | ,234 | 0,21 | -,002 | ,65 |
| | OY14 | ODÖ faaliyetine yönelik plan ve hazırlıkları yapabilirim. | ,729 | ,198 | ,157 | ,204 | ,64 |
| | OY28 | ODÖ faaliyetinin ne olduğunu etkili bir şekilde gerçekleştirecek kadar iyi biliyorum. | ,694 | ,119 | ,119 | ,4 | ,67 |
| | OY20 | ODÖ faaliyeti öncesinde yaşanabilecek güvenlik sorunlarını öngörebilirim. | ,611 | -,012 | ,195 | ,138 | 0,43 |
| | OY31 | ODÖ faaliyeti sırasında öğrencilerin sorularını rahatlıkla cevaplayabilirim. | ,596 | ,241 | ,229 | ,091 | ,47 |
| <i>Açıklanan Varyans %</i> | | | 23,6 | | | | |
| <i>Özdeğer</i> | | | 6,89 | | | | |
| Bileşen 2: Uygulama ve Değerlendirme Öz-Yeterliliği | OY24 | *ODÖ faaliyeti sırasında güvenliği sağlamakta zorluk yaşıyorum. | ,175 | ,786 | ,009 | ,101 | ,66 |
| | OY23 | *ODÖ faaliyeti sürecinde yaşadığım stresle baş etmekte zorlanıyorum. | ,109 | ,757 | 0,066 | ,146 | ,61 |
| | OY21 | *ODÖ faaliyeti sırasında grubun kontrolünü sağlamakta zorlanıyorum. | ,225 | ,747 | -,043 | ,005 | ,61 |
| | OY25 | *ODÖ faaliyeti sırasında öğrencilerin dikkatini toplamakta zorluk çekerim. | ,195 | ,728 | ,192 | ,087 | ,61 |
| | OY19 | *ODÖ faaliyeti konusunda ilgili kişi ve kurumlarla görüşmeye çekinirim. | ,182 | ,695 | ,14 | ,053 | ,54 |
| | OY30 | *ODÖ faaliyeti sırasında öğrencilere gerekli açıklamaları yapmakta güçlük yaşayabilirim. | ,073 | ,657 | ,221 | ,118 | ,50 |
| | OY32 | *ODÖ faaliyeti konusunda sorumluluk almaktan kaçınırım. | ,161 | ,653 | ,129 | ,167 | ,50 |
| | OY33 | *ODÖ faaliyetlerini değerlendirmekte zorlanıyorum | ,204 | ,628 | ,106 | ,266 | ,52 |

| | | | | | | | |
|--|------|--|------|------|-------|-------|------|
| | OY29 | *ODÖ faaliyetini etkili bir şekilde gerçekleştiremeyebilirim. | ,075 | ,623 | ,132 | ,118 | ,43 |
| | OY13 | *ODÖ faaliyetine öğrenci katılımın sağlanması için velileri ikna etmekte zorlanırım. | ,131 | ,554 | -,082 | ,343 | ,45 |
| | | <i>Açıklanan Varyans %</i> | | | | | 19,3 |
| | | <i>Özdeğer</i> | | | | | 5,60 |
| <i>Bileşen 3: Öğrenmeyi Destekleme Öz- Yeterliliği</i> | OY4 | ODÖ faaliyeti ile öğrenmenin kalıcılığını arttırabilirim. | ,311 | ,106 | ,804 | ,113 | ,77 |
| | OY6 | ODÖ faaliyetleri ile öğrencilerde ilgi ve merak uyandırabilirim. | ,255 | ,236 | ,783 | -,114 | ,75 |
| | OY5 | ODÖ faaliyeti ile öğrencilere üst düzey beceriler kazandırabilirim. | ,34 | ,135 | ,780 | ,118 | ,76 |
| | OY3 | ODÖ faaliyetleri ile ders kazanımlarını günlük hayatla ilişkilendirebilirim. | ,428 | ,128 | ,595 | ,215 | ,60 |
| | | <i>Açıklanan Varyans %</i> | | | | | 9,68 |
| | | <i>Özdeğer</i> | | | | | 2,81 |
| <i>Bileşen 4: Bilgi ve Deneyim Öz- Yeterliliği</i> | OY1 | *Kazanımlara göre ODÖ faaliyeti hazırlamakta zorlanırım. | ,095 | ,076 | ,113 | ,715 | ,54 |
| | OY8 | *Alanımla ilgili ODÖ faaliyeti düzenlemekte zorlanırım. | ,088 | ,34 | ,222 | ,697 | ,66 |
| | OY9 | *ODÖ konusunda yeterli bilgiye sahip değilim. | ,288 | ,358 | -,059 | ,632 | ,61 |
| | OY11 | *ODÖ faaliyeti gerçekleştirme konusunda tecrübesizim. | ,344 | ,411 | -,081 | ,604 | ,66 |
| | | <i>Açıklanan Varyans %</i> | | | | | 8,34 |
| | | <i>Özdeğer</i> | | | | | 2,42 |
| | | <i>Toplam Açıklanan Varyans</i> | | | | | 61,0 |

Tablo 4 incelediğinde ölçeğin 14 olumsuz, 15 olumlu madde olmak üzere toplam 29 maddeden oluştuğu görülmektedir. Temel bileşenler analizi sonucunda 29 maddenin 4 bileşenden oluştuğu tespit edilmiştir. Maddelerin içerikleri ve kuramsal yapı dikkate alınarak, 11 maddeden oluşan bileşen 1; "Hazırlık Öz-yeterliliği", 10 maddeden oluşan bileşen 2; "Uygulama ve Değerlendirme Öz-yeterliliği", 4 maddeden oluşan bileşen 3; "Öğrenmeyi Destekleme Öz-yeterliliği" ve 4 maddeden oluşan bileşen 4; "Bilgi ve Deneyim Öz-yeterliliği" olarak adlandırılmıştır. Bileşen 1'de maddelerinin aldıkları yükler .805 ile .596 arasında değişmektedir ve toplam varyansın %23,68'ini açıklamaktadır. Bileşen 2 maddelerinin aldıkları yükler .786 ile .554 arasında değişmektedir ve toplam varyansa %19,60 katkı sağlamaktadır. Bileşen 3 maddelerinin aldıkları yükler .804 ile .595 arasında değişmektedir ve toplam varyansa %9,68 katkı sağlamaktadır. Bileşen 4 maddelerinin aldıkları yükler .715 ile .604 arasında değişmektedir ve toplam varyansın %8,34'ünü açıklamaktadır. Ölçeğin açıklanan toplam varyansı ise %43,401'dir.

Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA):

AFA sonucunda elde edilen 29 madde ve dört faktörden oluşan yapıyı doğrulayıp doğrulamadığını test etmek için verilere DFA uygulanmıştır. Şekil 2'de görüldüğü gibi 29 madde ile bu maddelerin ölçmeye yöneldiği dört farklı yapı arasındaki standartlaştırılmış faktör yükleri 0.40 ve üzerinde olduğu tespit edilmiştir.



Şekil 2. Standartlaştırılmış DFA Çözümleri

ODÖ Faaliyetlerine Yönelik Öğretmen Öz-yeterlik İnançları Ölçeği'ne ilişkin DFA'dan elde edilen uyum indeksi değerleri, uyum indekslerine ilişkin kabul edilebilir ve mükemmel uyum değerlerine yönelik kriterler (Hu ve Bentler, 1999; Meydan ve Şeşen, 2011; Meyers, Gamst ve Guarino, 2006; Schermelleh-Engel ve Moosbrugger, 2003; Schumacker ve Lomax, 2004; Seçer, 2015; Tabachnick ve Fidell, 2001) ve sonuçları Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5: Model Uyumuna İlişkin Referanslar ve Model Uyum İndeksleri

| <i>Uyum İndeksleri</i> | <i>Mükemmel Uyum Kriterleri (MU)</i> | <i>Kabul Edilebilir Uyum Kriterleri(KU)</i> | <i>Elde Edilen Uyum İndeksleri</i> | <i>Sonuç</i> |
|------------------------|--------------------------------------|---|------------------------------------|--------------|
| χ^2/sd | $0 \leq \chi^2/sd \leq 2$ | $2 \leq \chi^2/sd \leq 3$ | 0.27 | KU |
| CFI | $.95 \leq CFI \leq 1.00$ | $.90 \leq CFI \leq .95$ | .97 | MU |
| NFI | $.95 \leq NFI \leq 1.00$ | $.90 \leq NFI \leq .95$ | .95 | MU |
| NNFI | $.95 \leq NNFI \leq 1.00$ | $.90 \leq NNFI \leq .95$ | .96 | MU |
| IFI | $.95 \leq IFI \leq 1.00$ | $.90 \leq IFI \leq .95$ | .97 | MU |
| RFI | $.90 \leq RFI \leq 1.00$ | $.85 \leq RFI \leq .90$ | .94 | MU |
| RMSEA | $.00 \leq RMSEA \leq .05$ | $.05 \leq RMSEA \leq .08$ | .07 | KU |
| SRMR | $.00 \leq SRMR \leq .05$ | $.05 \leq SRMR \leq .10$ | .06 | KU |
| PNFI | $.95 \leq PNFI \leq 1.00$ | $.50 \leq PNFI \leq .95$ | .87 | KU |
| PGFI | $.95 \leq PGFI \leq 1.00$ | $.50 \leq PGFI \leq .95$ | 0.7 | KU |

$\chi^2=378.41$, $sd=371$, %90 Güven Aralığı İçin RMSEA= (0.066; 0.077)

Tablo 5'teki ODÖ faaliyetlerine yönelik öğretmen özyeterlik inançları ölçeğinin uyum indeksi değerleri CFI=.97, NFI=.90, NNFI=.95, IFI=.97, RFI=.94 mükemmel uyuma karşılık gelmekte iken; $\chi^2/sd=0,27$, RMSEA=.072, SRMR=.06, PNFI=.87 ve PGFI=.7 değerleri kabul edilebilir uyuma karşılık gelmektedir. Dolayısıyla DFA'dan elde edilen dört faktörlü modelin uyum düzeyinin yeterli olduğu söylenebilir. DFA sonucu elde edilen dört faktörlü modele ilişkin t-testi değerleri ise Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. DFA'dan Elde Edilen T-Testi Değerleri

| <i>Madde No/ Bileşen 1</i> | <i>t</i> | <i>Madde No/ Bileşen 2</i> | <i>t</i> | <i>Madde No/ Bileşen 3</i> | <i>t</i> | <i>Madde No/ Bileşen 4</i> | <i>t</i> |
|----------------------------|----------|----------------------------|----------|----------------------------|----------|----------------------------|----------|
| OY27 | 19.02 | OY24 | 16.36 | OY4 | 17.98 | OY1 | 17.48 |
| OY17 | 16.59 | OY23 | 15.47 | OY6 | 15.88 | OY8 | 12.09 |
| OY18 | 16.20 | OY21 | 14.41 | OY5 | 18.45 | OY9 | 16.44 |
| OY22 | 15.74 | OY25 | 15.42 | OY3 | 13.52 | OY11 | 17.30 |
| OY16 | 17.27 | OY19 | 13.64 | | | | |
| OY15 | 17.93 | OY30 | 12.74 | | | | |
| OY26 | 16.61 | OY32 | 13.36 | | | | |
| OY14 | 16.87 | OY33 | 13.57 | | | | |
| OY28 | 15.64 | OY29 | 11.53 | | | | |
| OY20 | 11.56 | OY13 | 11.27 | | | | |
| OY31 | 13.13 | | | | | | |

$p < .01$

Tablo 6'ya göre t-testi değerlerinin 11.27 ile 19.02 arasında değiştiği görülmektedir. Anlamlı olmayan t değerinin bulunmaması modelden madde çıkarılmasına gerek olmadığını göstermektedir (Çokluk vd., 2018). t istatistiklerine bakıldığında her bir bileşenin altında yer alan maddenin, bileşenle uyumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Güvenirlilik

ODÖ faaliyetlerine yönelik öğretmen öz-yeterlik inançları ölçeğine ait ölçümlerin güvenirliliği, Cronbach Alfa ve bileşik güvenirlilik sonuçları değerlendirilmiştir. Elde edilen değerler Tablo 7 'de verilmiştir.

Tablo 7. Güvenirlilik Katsayıları

| <i>Alt Ölçekler</i> | <i>Madde Sayısı</i> | <i>Cronbach's Alpha</i> | <i>Bileşik Güvenirlilik</i> |
|---------------------|---------------------|-------------------------|-----------------------------|
| Bileşen 1 | 11 | .95 | .94 |
| Bileşen 2 | 10 | .90 | .90 |
| Bileşen 3 | 4 | .86 | .87 |
| Bileşen 4 | 4 | .78 | .78 |
| Ölçek Geneli | 29 | .94 | .97 |

Ölçümlerin Cronbach Alpha güvenirlilik katsayıları bileşen 1 için .95; bileşen 2 için .90; bileşen 3 için .86; bileşen 4 için .78 ve ölçek geneli için .94 olduğu görülmüştür. Bileşik güvenirliliklerinde .78 ile .94 arasında olduğu tespit edilmiştir. Sonuç olarak güvenirlilik katsayısı .70 ve üzerinde olan ölçümlerin güvenilir kabul edildiği (Field, 2009; Fraenkel vd., 2012) ölçütü dikkate alındığında, güvenirlilik katsayılarının yeterli olduğu söylenebilir. Ölçekten toplam puanın elde edilip edilemeyeceğinin belirlenmesi amacıyla yapılan Tukey Nonadditivity testi sonucunda, ölçeğin toplanabilir özellikte olduğu tespit edilmiştir (Tukey Nonadditivity: $F=.100$, $p=.751>0.05$).

Madde Analizi

Maddelerinin ayırt edicilik düzeylerini ve toplam puanı yordama gücünü belirlemek amacıyla madde analizi yapılmıştır. Bu kapsamda madde toplam korelasyonu hesaplanmış ve %27'lik alt-üst grup karşılaştırmalarına yer verilmiştir. Madde analizi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8. Madde Analizi Sonuçları

| <i>Madde No</i> | <i>Madde-Toplam Korelasyonu</i> | <i>Madde Silinirse Cronbach Alpha</i> | <i>t</i> | <i>p ve df</i> |
|-----------------|---------------------------------|---------------------------------------|----------|----------------|
| OY27 | ,824 | ,926 | -17,051 | |
| OY17 | ,754 | ,929 | -12,946 | |
| OY18 | ,741 | ,929 | -14,465 | |
| OY22 | ,734 | ,930 | -13,454 | |
| OY16 | ,764 | ,928 | -13,818 | |
| OY15 | ,785 | ,927 | -16,553 | df=179 |
| OY26 | ,749 | ,929 | -14,890 | p=0.00 |
| OY14 | ,752 | ,929 | -14,287 | |
| OY28 | ,714 | ,931 | -15,347 | |
| OY20 | ,576 | ,936 | -8,402 | |
| OY31 | ,622 | ,934 | -12,716 | |
| OY23 | ,730 | ,882 | -11,866 | df=179 |
| OY21 | ,702 | ,884 | -11,096 | p=0.00 |
| OY25 | ,660 | ,886 | -12,384 | |
| OY19 | ,690 | ,885 | -13,213 | |
| OY30 | ,647 | ,887 | -10,451 | |
| OY32 | ,615 | ,889 | -12,900 | |

| | | | | |
|--------|------|------|---------|--------|
| OY33 | ,638 | ,888 | -13,023 | |
| OY24 | ,643 | ,888 | -11,498 | |
| OY29 | ,580 | ,892 | -8,756 | |
| OY13 | ,548 | ,894 | -9,647 | |
| OY4 | ,774 | ,800 | -10,148 | df=179 |
| OY6 | ,704 | ,829 | -9,905 | p=0.00 |
| OY5 | ,767 | ,803 | -11,449 | |
| OY3 | ,610 | ,865 | -11,824 | |
| OY1 | ,424 | ,795 | -6,542 | df=179 |
| OY8 | ,611 | ,705 | -10,359 | p=0.00 |
| OY9 | ,654 | ,684 | -12,378 | |
| OY11 | ,640 | ,689 | -14,326 | |
| p<.001 | | | | |

Tablo 8'deki bulgular incelendiğinde, %27'lik alt ve üst grupların madde puanlarındaki farklara ilişkin t değerlerinin anlamlı olması maddelerin ayırt ediciliği için bir kanıt olarak değerlendirilmektedir (Erkuş, 2012). Tablo 8'e göre bütün maddeler madde toplam korelasyonu değeri .30 ve üzerinde olduğu için ölçülecek özelliği ayırt etme açısından yeterli olduğu söylenebilir (Büyüköztürk, 2019; Kalaycı, 2006).

Tartışma

Yirmi birinci yüzyıl becerilerin öğrencilere kazandırılması sürecinde okul dışı öğrenme faaliyetlerinin etkisi oldukça önemlidir. Son yıllarda Türkiye Bilim ve Teknik Kurumunun Doğa Eğitimi ve Bilim Okulları adı altında okul dışı öğrenme faaliyetlerine yer veren projeleri desteklemesi, il milli müdürlükleri tarafından okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik kılavuzlar hazırlanması (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2019) okul dışı öğrenme faaliyetlerine yönelik ilginin giderek arttığını göstermektedir. Bu doğrultuda araştırmada ODÖ faaliyetlerine yönelik öğretmen öz-yeterlik inançları ölçeğinin geliştirilmesi amaçlanmıştır.

Ölçek geliştirme çalışmasında uzman görüşleri doğrultusunda kapsam geçerliliği sağlanan ve 15 olumsuz 14 olumlu olmak üzere toplam 29 maddeden oluşan bir ölçek elde edilmiştir. Ölçek toplam varyansın %61,01'ini açıklamaktadır. AFA sonucunda ölçeğin dört faktörlü bir yapıya sahip olduğu görülmüştür. Bu dört faktör sırasıyla, "Hazırlık Öz-yeterliliği", "Uygulama ve Değerlendirme Öz-yeterliliği", "Öğrenmeyi Destekleme Öz-yeterliliği" ve "Bilgi ve Deneyim Öz-yeterliliği" olarak adlandırılmıştır. DFA sonucunda ölçeğin dört faktörlü yapısına ait uyum indekslerinin "kabul edilebilir uyum" ve "mükemmel uyum" düzeylerinde oldukları tespit edilmiştir. AFA ve DFA sonuçları ODÖ faaliyetlerine yönelik öğretmen öz-yeterlik inançları ölçeğinin yapı geçerliğinin sağlandığı göstermektedir.

ODÖ faaliyetlerine yönelik öğretmen öz-yeterlik inançları ölçeğinden elde edilen ölçümlerin güvenilirliği, Cronbach Alpha ve bileşik güvenilirlik katsayıları ile ortaya konulmuştur. Ölçümlerin güvenilirlik katsayıların dört faktör ve ölçek geneli için .78 ve üzerinde olduğu tespit edilmiştir. İlgili alan yazında .70 ve üzeri değer ölçümlerin güvenilir olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2019; Field, 2009; Fraenkel vd., 2012). Tukey's Test for Non-additivity sonuçları ölçeğin toplanabilir özellikte olduğunu göstermektedir.

ODÖ faaliyetlerine yönelik öğretmen öz-yeterlik inançları ölçeğinin madde analizinde madde toplam korelasyonu ve %27'lik alt-üst grup karşılaştırmaları incelenmiştir. Analiz sonucunda, madde toplam korelasyonlarının .424 ve .824 arasında sıralandığı ve %27'lik alt ve üst grup arasındaki farklara ilişkin t değerlerin ölçekte yer alan tüm maddeler için anlamlı olduğu belirlenmiştir. Bu bulgular, ODÖ faaliyetlerine yönelik öğretmen öz-yeterlik inançları ölçeği maddelerinin t ayırt edici olduğunu göstermektedir. Yapılan ölçek geliştirme çalışması sonucunda, ODÖ faaliyetlerine yönelik öğretmen öz-yeterlik inançları ölçeğinin öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarını belirlemede geçerli ve güvenilir ölçümler veren bir ölçme aracı olduğu tespit edilmiştir.

ODÖ faaliyetlerine yönelik öğretmen öz-yeterlik inançları ölçeği, Bozdoğan (2016) tarafından geliştirilen okul dışı çevrelere eğitim amaçlı gezi düzenleyebilme öz-yeterlik inancına yönelik ölçekten okul dışı öğrenmeyi sadece gezi şeklinde ele almamasıyla yönüyle farklılaşmaktadır. Balkan-Kıyıcı ve Yavuz-Topaloğlu (2016) tarafından geliştirilen "Öğretmenler için Okul Dışı Öğrenme Ortamları Ölçeği"nden sadece fen dersine yönelik olmaması ve bütün boyutlarının öz-yeterlik inancına yönelik olması bakımından farklılaşmaktadır. ODÖ faaliyetlerine yönelik öğretmen öz-yeterlik inançları ölçeği Bolat ve Köroğlu (2020) tarafından geliştirilen "Okul Dışı Öğrenmeyi Düzenleme Ölçeği" ile alt boyut isimlerinin benzer olması bakımından benzerlik göstermektedir. Fakat bu araştırmadaki en büyük farklılık geliştirilen ölçeğin Bandura'nın (1977, 1994, 1997) ortaya koymuş olduğu öz-yeterlik inançları kuramsal yapısına dayandırılmasıdır.

Sonuç

Araştırma sonucunda; ODÖ faaliyetlerine yönelik öğretmen öz-yeterlik inançlarını belirlenmesini sağlayan ve 14'ü olumsuz 15'i olumlu olmak üzere toplam 29 maddeden oluşan bir ölçek geliştirilmiştir. Elde edilen sonuçlar ölçümlerin geçerli ve güvenilir olduğunu göstermektedir. ODÖ faaliyetlerine yönelik öğretmen öz-yeterlik inançları ölçeğinde, 11 maddeden oluşan "Hazırlık Öz-yeterliliği" boyutundan en az 11 en fazla 55 puan, 10 maddeden oluşan "Uygulama ve Değerlendirme Öz-yeterliliği" boyutundan en az 10 en fazla 50, 4 maddeden oluşan "Öğrenmeyi Destekleme Öz-yeterliliği" boyutundan en az 4 en fazla 20 ve 4 maddeden oluşan "Bilgi ve Deneyim Öz-yeterliliği" boyutundan ise en az 4 en fazla 20 puan alınabilir. Ölçek genelinde alınabilecek en az puan 29 en yüksek puan ise 145'dir. Ölçeğin yapı geçerliği ve güvenilirliği ile ölçek maddelerinin ayırt

ediciliği için tek bir kanıt yerine birden fazla kanıt sunulması çalışmanın güçlü yönleri arasında yer almaktadır. Bununla birlikte aynı veri grubu üzerinde DFA analizlerinin yapılması sınırlılık olarak görülmektedir. Bu sebeple ilk olarak, araştırmacılara farklı bir öğretmen grubu üzerinde DFA analizini tekrarlamaları önerilir. Daha sonra yapılabilecek araştırmalara ilişkin bir diğer öneri, ODÖ faaliyetlerine yönelik öz-yeterlik inançları ölçeğinin uyum geçerliliği, benzerlik, yakınsak geçerlik ve ayırcılık geçerliğinin de farklı çalışmalarla incelenmesi şeklinde olabilir. Ölçeğin güvenilirliğine ilişkin test-tekrar test gibi farklı güvenilirlik hesaplama yöntemleriyle çalışmalar yapılabilir.

Kaynaklar

- Adıyaman, A., & Ünal, F. (2020). Algın öğrenme ortamlarına yönelik öğretmen adayları görüşleri. *Journal of Humanities and Tourism Research*, 10(1), 95-114. doi: [10.14230/johut784](https://doi.org/10.14230/johut784)
- Andersson, C., & Johansson, P. (2013). Social stratification and out-of-school learning. *Journal of the Royal Statistical Society: Series A (Statistics in Society)*, 176(3), 679-701.
- Andrew, M., Maggie, E., & Sarah, B. (2010). Applied research and zoo education: The evolution and evaluation of a public talks program using unobtrusive video recording of visitor behavior. *Visitor Studies*, 13(1), 23-40.
- Balkan-Kıyıcı, F., & Atabek-Yiğit, E. (2010). Science education beyond the classroom: A field trip to wind power plant. *International Online Journal of Science Education*, 28(12), 1373-1388
- Balkan-Kıyıcı, F., & Yavuz-Topaloğlu, M. (2016). A Scale development study for the teachers on out of school learning environments. *Malaysian Online Journal of Educational Sciences*, 4(4), 1-13
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavior change. *Psychological Review* 84, 191-215.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1994). Self efficacy. V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* içinde (s. 71-81). New York: Academic Press.
- Bandura, A. (1997). *Self efficacy: The exercise of control*. Newyork: Freeman
- Berberoğlu, O. E., & Uygun S. (2013). Sınıfdışı eğitimin dünyadaki ve Türkiye'deki gelişim durumunun örgün ve yaygın eğitim kapsamında incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 32-42
- Bıkmaz, F. (2004). Öz yeterlik inançları. Y. Kuzgun, & D. Deryakulu. (Ed.). *Eğitimde bireysel farklılıklar* içinde (s. 289-315). Ankara: Nobel Yayın.
- Bolat, Y., & Köroğlu, M. (2020). Out-of-school learning and scale of regulating out-of-school learning: Validity and reliability study, *International Journal of Education Technology and Scientific*

- Researches*, 5(13), 1630-1663. <http://ijetsar.com/DergiTamDetay.aspx?ID=258&Detay=Ozet> sayfasından erişilmiştir.
- Bozdoğan, A. E. (2016). Okul dışı çevrelere eğitim amaçlı gezi düzenleyebilme z-yeterlik inancı leğinin geliştirilmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi [Journal of Theoretical Educational Science]*, 9(1), 111-129. <http://dx.doi.org/10.5578/keg.9475>
- Büyüköztürk, ř. (2019). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (25. Baskı). Ankara: Pegem Akademi
- Cattell, R. B. (1978). *The scientific use of factor analysis in behavioral and life sciences*. New York: Plenum
- Comrey, A. L., & Lee, H. B. (1992). *A first course in factor analysis*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Crocker, L., & Algina, J. (1986). *Introduction to classical and modern test theory*. Fort Worth, TX: Holt, Rinehart and Winston Inc.
- okluk, ., şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, ř. (2012). *Sosyal bilimler için ok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem.
- DeVellis, R. F. (2017). *Scale development: Theory and applications* (4th Ed.). Thousand Oaks CA: Sage.
- Erkuş, A. (2012). *Psikolojide lme ve lek geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları
- Ertaş, H., şen, A. İ., & Parmaksızoğlu, A. (2011). The effects of out-of school scientific activities on 9th grade students' relating the unit of energy to daily life: *Necatibey Faculty of Education Electronic Journal of Science and Mathematics Education* 5(2), 178-198.
- Ertaş-Kılıç, H., & şen, A. (2014). The effect of physics education based on out-of-school learning activities and critical thinking on students' attitudes. *Education and Science*, 39(176). <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2014.3635>
- Eshach, H. (2007). Bridging in-school and out-of-school learning: formal, non-formal, and informal education. *Journal of Science Education and Technology*, 16, 171-190
- Fgerstam, E., & Blom, J. (2013). Learning biology and mathematics outdoors: effects and attitudes in a Swedish high school context. *Journal of Adventure Education ve Outdoor Learning*, 13(1), 56-75.
- Falk, J. H., & Dierking, L. D. (2000). *Learning from museums: Visitor experiences and the making of meaning*. Lanham, MD/Plymouth: Altamira Press.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. London: Sage
- Fraenkel J., Wallen N., & Hyun, H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill
- Griffin, J., & Symington, D. (1997). Moving from task-oriented to learning-oriented strategies on school excursions to museums. *Science Education*, 81(6), 763-779.

- Güler, A. (2011). Impact of a planned museum tour on the primary school students' attitudes. *Elementary Education Online*, 10(1), 169-179.
- Hoy, W. A., & Spero, B. R. (2005). Changes in teacher efficacy during early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*, 21, 343-356
- Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1-55. <http://dx.doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Kalaycı, Ş. (2006). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara, Asil
- McComas, W. F. (2006). Science teaching beyond the classroom: The role and nature of informal learning environments. *The Science Teacher*, 72(10), 26-30.
- MEB. (2019) Milli Eğitim Bakanlığı Okul Dışı Öğrenme Ortamları Kılavuzu. https://acikders.ankara.edu.tr/pluginfile.php/118732/mod_resource/content/0/13.hafta%20%28mebkilavuz%29.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Meydan, C. H., & Şeşen, H. (2011). *Yapısal eşitlik modellemesi ve AMOS uygulamaları*. Ankara: Detay.
- Meyers, L. S., Gamst, G., & Guarino, A. J. (2006). *Applied multivariate research: Design and interpretation*. London: SAGE Publications.
- Nadelson, L. S., & Jordan, J. R. (2012). Student attitudes toward and recall of outside day: An environmental science field trip. *The Journal of Educational Research*, 105(3), 220-231.
- Pallant, J. (2015). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using IBM SPSS*. Sydney: Allen & Unwin.
- Parvin, J., & Stephenson, M. (2004). Learning science at industrial sites. M. Braund, & M. Reiss (Ed.), *Learning science outside the classroom* içinde (s. 129-137). London/New York: Routledge Falmer
- Salmi, H. S. (1993). *Science centre education: Motivation and learning in informal education*. (Master thesis). University of Helsinki, Finland. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED363613.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Schermelleh-Engel, K., & Moosbrugger, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74.
- Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (2004). *A beginner's guide to structural equation modeling*. London: Psychology Press.
- Seçer, İ. (2015). *SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Senemoğlu, N. (2004). *Gelişim öğrenme ve öğretim*. (10. Baskı). Ankara: Gazi Kitabevi

- Smith-Sebasto, N. J., & Smith, T. L. (1997). Environmental education in Illinois and Wisconsin: A tale of two states. *Journal of Environmental Education*, 28(4), 26-36.
- Sturm, H., & Bogner, F. X. (2010). Learning at workstations in two different environments: a museum and a classroom. *Studies in Educational Evaluation*, 36, 14-19.
- Şen, A. İ. (2019). *Okul dışı öğrenme ortamları*. Ankara: Pegem Akademi
- Şen, A. İ., Ertaş-Kılıç, H., Oktay, Ö., Ekinci, S., & Kadirhan, Z. (2021). Learning science outside the classroom: development and validation of the out-of-school learning environments perception scale. *Journal of Outdoor and Environmental Education* 24, 19-36, <https://doi.org/10.1007/s42322-020-00070-7>
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik*. Ankara: Seçkin Yayıncılık
- Şentürk, E., & Özdemir, Ö. F. (2014). The effect of science centres on students' attitudes towards science. *International Journal of Science Education*, 4(1), 1-24.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics*. (4th. Ed.) MA: Allyn & Bacon, Inc.
- Tal, T. (2012). Out-of-school: Learning experiences, teaching and students' learning. B. J. Fraser, K. Tobin, & C. J. McRobbie (Ed.), *Second international handbook of science education* içinde (s. 1109-1122). Dordrecht: Springer Netherlands.
- Tezbaşaran, A. (1997). *Likert tipi ölçek geliştirme kılavuzu*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Thomas, G. (2010) Facilitator, teacher, or leader? Managing conflicting roles in outdoor education. *Journal of Experiential Education*, 32(3), 239-254.
- Tortop, H., & Özek, N. (2013). Proje tabanlı öğrenmede anlamlı alan gezisi; güneş enerjisi ve kullanım alanları konusu. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44(44), 300-307.
- Van Prooijen, J. W., & Van der Kloot, W. A. (2001). Confirmatory analysis of exploratively obtained factor structures. *Educational and Psychological Measurement*, 61(5), 777-792. doi: [10.1177/00131640121971518](https://doi.org/10.1177/00131640121971518)
- Yavuz, M. (2012). *Fen eğitiminde hayvanat bahçelerinin kullanımının akademik başarı ve kaygıya etkisi ve öğretmen-öğrenci görüşleri*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

Extended Summary

Out-of-school learning environments include informal and non-formal learning environments, which enable students with different learning opportunities that are non-existent in traditional learning environments (Ertaş, Kılıç, & Şen, 2014). Non-formal learning environments support individuals' learning process, they are pre-prepared and structured, and they are under the guidance or leadership of the teacher. In non-formal environments, learning is not sequential and generally not assessed; rather, they create the opportunity for knowledge to be constructed and developed. In

addition to this, informal learning environments emerge spontaneously and randomly, and they are not purposive or planned; in informal learning environments, learning takes place under the leadership of the learner and is not assessed (Eshach, 2007). Out-of-school learning activities enable the use of non-formal and informal learning environments for formal learning (Salmi, 1993). It has been demonstrated that out-of-school learning activities have a positive effect on students. Hence, if teachers carefully design activities and practices, it can considerably assist the goals of the curriculum, too (Andrew, Maggie, & Sarah, 2010). Contrary to this, unorganized and unplanned activities of the out-of-school learning environments cannot meet the targets. According to Bandura (1986) "what people think, believe, and feel affects how they behave" (p. 25). Self-efficacy beliefs are also seen as an important factor affecting these behaviors. Self-efficacy beliefs are viewed as the base of teachers' motivation levels and personal accomplishments; unless teachers believe in their ability and capacities to accomplish out-of-school learning activities, they will make a little effort or no effort toward out-of-school learning activities. In this context, the present study aimed to develop a scale to measure teachers' self-efficacy beliefs toward out-of-school learning (OoSL) activities

A total of 332 teachers participated in the study to develop a scale for teachers' self-efficacy beliefs toward out-of-school learning (OoSL) activities. From a different type of school 332 teachers participated in the scale development process. Upon the review of the related literature, the required common procedures followed by different researchers in the process of scale development were identified (Crocker & Algina, 1986; DeVellis, 2017; Tezbaşaran, 1997). According to these stages, items were written according to Bandura's self-efficacy theory. When establishing the item pool, the related literature was reviewed to examine qualitative studies and measurement tools utilized in studies related to OoSL and self-efficacy. Subsequently, 10 teachers in different grade levels were asked to write a composition reflecting their feelings, opinions, and experiences related to the topic. As a result, based on both the compositions and the related literature, a 40-item item pool was constructed. For the statements in the scale, a 5-point Likert scale was utilized: 1- Strongly Disagree, 2-Disagree, 3-Partially agree, 4-Agree, 5-Strongly agree. To ensure the content validity of the scale, the opinions of six experts were sought: one expert in the field of measurement and assessment, three experts in curriculum and instruction, one mathematics teacher, and one science and technology teacher. To minimize the potential problems in the main implementation, a pilot study was performed with 10 secondary school students. The necessary modifications were made based on the results of the pilot study and expert opinions, the scale consisting of a total of 33 items —17 negative and 16 positive —with negative items scored in the reverse direction, the scores were entered into the computer. EFA, reliability analyses, and item analyses were conducted using the SPSS 22.0 software, while CFA was performed via Lisrel 8.8.

As an outcome of the present study, a 29-item scale, consisting of 14 negative and 15 positive items, was developed. The scale explains 61.01% of the total variance. The results of the EFA revealed that the scale measured a four-factor structure. The four factors were labeled as follows: Factor 1-"planning self-efficacy", Factor 2-"implementation and assessment self-efficacy", Factor 3-"self-efficacy to support learning", and Factor 4-"knowledge and experience self-efficacy". The results of the CFA revealed that the fit indices of the three-factor structure of the scale indicated "acceptable fit" and "perfect fit". The results obtained from the EFA and CFA showed that the construct validity of the self-efficacy scale for OoSL activities was ensured. The reliability of the measures obtained from the self-efficacy beliefs scale toward OoSL activities was analyzed with the Cronbach Alpha and combined reliability methods. It was revealed that the measures of reliability coefficients were above .78 for all four factors and the overall scale. It is indicated in the related literature that measures of .70 and above are reliable (Büyüköztürk, 2019; Field, 2009; Fraenkel, Wallen, & Hyun, 2012). The results of Tukey's Test for Non-Additivity indicated that the scale was additive. Within the scope of the item analysis of the self-efficacy beliefs scale toward OoSL activities, the item-total correlation was analyzed, and the 27% bottom-top group comparisons were made. The results of the analysis demonstrated that the item-total correlations ranged between .424 and .824 and that the t values regarding the differences between the 27% bottom-top were significant for all the items in the scale. These findings indicate that all the items in the self-efficacy beliefs scale toward OoSL activities are discriminatory.

In the scale for teachers' self-efficacy beliefs toward OoSL activities, the scores that can be obtained from the dimension of "planning self-efficacy" can range between 11 and 55, "implementation and assessment self-efficacy" can range between 10 and 55, and those that can be obtained from the dimensions of "self-efficacy to support learning" and from knowledge and experience self-efficacy" can range between 4 and 20. A total score can be obtained from the scale ranging between 29 and 145.

Ek 1. Okul Dışı Öğrenme (ODÖ) Faaliyetlerine Yönelik Öğretmen Öz-Yeterlik İnançları Ölçeği

OKUL DIŞI ÖĞRENME (ODÖ) FAALİYETLERİNE YÖNELİK ÖĞRETMEN ÖZ-YETERLİK İNANÇLARI ÖLÇEĞİ

Aşağıda "okul dışı öğrenme" faaliyetlerine yönelik öz-yeterlik ifadeleri yer almaktadır. Sizden istenen, ifadelere ne derecede katıldığınızı belirtmenizdir.

Likert tipi cevaplandırma: "Hiç Katılmıyorum, Katılmıyorum, Biraz Katılıyorum, Büyük Ölçüde Katılıyorum, Tamamen Katılıyorum"

Ölçek Maddeleri

| | |
|-----|--|
| 1. | *Kazanımlara göre ODÖ faaliyeti hazırlamakta zorlanırım. |
| 2. | ODÖ faaliyetleri ile ders kazanımlarını günlük hayatla ilişkilendirebilirim. |
| 3. | ODÖ faaliyeti ile öğrenmenin kalıcılığını arttırabilirim. |
| 4. | ODÖ faaliyeti ile öğrencilere üst düzey beceriler kazandırabilirim. |
| 5. | ODÖ faaliyetleri ile öğrencilerde ilgi ve merak uyandırabilirim. |
| 6. | *Alanımla ilgili ODÖ faaliyeti düzenlemekte zorlanırım. |
| 7. | *ODÖ konusunda yeterli bilgiye sahip değilim. |
| 8. | *ODÖ faaliyeti gerçekleştirme konusunda tecrübesizim. |
| 9. | *ODÖ faaliyetine öğrenci katılımın sağlanması için velileri ikna etmekte zorlanırım. |
| 10. | ODÖ faaliyetine yönelik plan ve hazırlıkları yapabilirim. |
| 11. | ODÖ faaliyeti öncesinde ilgili kişilere gerekli bilgilendirmeleri yapabilirim. |
| 12. | ODÖ faaliyetine yönelik gerekli izin ve işlemleri yürütebilirim. |
| 13. | ODÖ faaliyeti öncesi karşıma çıkan engelleri aşabilirim. |
| 14. | Yasal prosedürleri gözeterek ODÖ faaliyeti düzenleyebilirim. |
| 15. | *ODÖ faaliyeti konusunda ilgili kişi ve kurumlarla görüşmeye çekinirim. |
| 16. | ODÖ faaliyeti öncesinde yaşanabilecek güvenlik sorunlarını öngörebilirim. |
| 17. | *ODÖ faaliyeti sırasında grubun kontrolünü sağlamakta zorlanırım. |
| 18. | ODÖ faaliyeti sırasında karşılaşılabileceğim olumsuzluklarla baş edebilirim. |
| 19. | *ODÖ faaliyeti sürecinde yaşadığım stresle baş etmekte zorlanırım. |
| 20. | *ODÖ faaliyeti sırasında güvenliği sağlamakta zorluk yaşarım. |
| 21. | *ODÖ faaliyeti sırasında öğrencilerin dikkatini toplamakta zorluk çekerim. |
| 22. | ODÖ faaliyeti sırasında aktif bir rol üstlenebilirim. |
| 23. | ODÖ faaliyeti düzenleyebilirim. |
| 24. | ODÖ faaliyetinin ne olduğunu etkili bir şekilde gerçekleştirecek kadar iyi biliyorum. |
| 25. | *ODÖ faaliyetini etkili bir şekilde gerçekleştiremeyebilirim. |
| 26. | *ODÖ faaliyeti sırasında öğrencilere gerekli açıklamaları yapmakta güçlük yaşayabilirim. |
| 27. | ODÖ faaliyeti sırasında öğrencilerin sorularını rahatlıkla cevaplayabilirim. |
| 28. | *ODÖ faaliyeti konusunda sorumluluk almaktan kaçınırım. |
| 29. | *ODÖ faaliyetlerini değerlendirmekte zorlanırım. |

*İşaretili maddeler ters kodlanmaktadır.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu araştırmada; literatürün taranması, verilerin toplanması, analiz edilmesi ve makalenin yazım aşamalarında yazarlar birlikte çalışmış, çalışmaya eşit oranda katkı sağlamıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu çalışmaya desteğini sunan katılımcı öğretmenlere ve uzman olarak görüşlerini beyan eden akademisyenlere teşekkürlerimizi sunarız.

Çatışma Beyanı

Araştırmacının araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma, T.C. Bandırma Onyedü Eylül Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulunun 18.06.2020 tarih ve 2020-3 sayılı onayı ile yürütülmüştür.

Ortaöğretim Sosyoloji Ders Kitaplarının Yaşlılığın Sosyolojik Öğretimi Açısından İncelenmesi

Examining the Secondary Education Sociology School Books in Terms of Sociology Teaching of Old Age

Nebile Eroğul, Beyhan Zabun

Yazar Bilgileri

Nebile Eroğul

Doktora Öğrencisi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Felsefe Grubu Eğitimi,
nebileerogul@gmail.com

Beyhan Zabun

Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Felsefe Grubu Eğitimi,
zbabun@gazi.edu.tr

ÖZ

Bu araştırmada Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın 2019-2020 eğitim-öğretim yılında okutulmasına onay verdiği 3 ortaöğretim sosyoloji dersi kitabı yaşlı, yaşlılık ve yaşlanma olgusuna yönelik söylemleri açısından incelenmektedir. Nitel araştırma yöntemlerinden doküman yoluyla verilerin toplandığı bu araştırmada, öncelikle kavramların ders kitaplarında yer alma sıklıkları frekans ve yüzdeleri bakımından incelenmiş, ardından 2009 yılından itibaren okutulmakta olan sosyoloji dersi öğretim programı kazanımları ile yaşlılığın ilişkisi ortaya konulmuştur. Yaşlılık ve yaşlanma olgusunun ders kitaplarındaki temsilleri, yaşlılığın inşası çerçevesinde analiz edilmiş, yaşlılık söylemleri yaşlılık teorileri çerçevesinde yorumlanmıştır. Yaşlı, yaşlılık ve yaşlanma kavramlarına en fazla yer veren ders kitabının yazarı Gülşen Özer olan devlet ders kitabı olduğu tespit edilmiştir. Tüm ders kitaplarında yaşlılık söylemleri geri çekilme(çözülme) teorisi ile ilişkilendirilmiş olup, bu teoriye ek olarak yazarı Elif Ekici olan Ada Matbaacılık ders kitabının "süreklilik", yazarı Murat Yurtseven olan Tuna Matbaacılık ders kitabının ise "aktivite" teorisi ile yaşlılığı söylemsel olarak temsil ettikleri düşünülmüştür. Tuna Matbaacılık ders kitabının yaşlıların aktivitelerini sürdürmeye teşvik edilmesi gerektiği vurgusu ile aktivite teorisi, Ada Matbaacılık ders kitabının ise yaşlıların yetişkinlik döneminde sahip oldukları biyografik kimliklerine göre yaşlılıktaki durumunun bir devamlılık içerisinde olduğu vurgusu kapsamında süreklilik teorisi ile bağlantılı olduğu sonucuna varılmıştır.

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler

Yaşlı
Yaşlılık
Yaşlanma
Yaşlılık Sosyolojisi
Sosyoloji Öğretimi

Keywords

Elderly
Old age
Ageing
Old Age Sociology
Sociology Teaching

Makale Geçmişi

Geliş: 25.03.2021
Kabul: 12.05.2021

ABSTRACT

This study examined three secondary education sociology school books approved by the Board of Education, Ministry of National Education to be taught in the 2019-2020 academic year, in terms of discourses related to elderly, old age, and ageing. The study in which the data was collected via documentation which is among qualitative research methods, primarily examined the frequency of concepts to be included in school books in terms of their frequency and percentage and then revealed the correlation between the acquisitions of the sociology curriculum, which has been taught since 2009, and old age. Representations of ageing and old age phenomenon in school books were analyzed within the frame of the construction of old age, and old age discourses were interpreted within the scope of old age theories. It was determined that the school book including the concepts of elderly, old age, and ageing the most was a state school book written by Gulsen Ozer. In all school books, the old age discourses were associated with the withdrawal (resolution) theory, and in addition to this theory, it was thought that Ada Printing school book written by Elif Ekici discursively represents old age with the "continuity" theory and Tuna Printing school book written by Murat Yurtseven represents old age with the "activity" theory. It was concluded that Tuna Printing school book is associated with the activity theory because it stresses the necessity of encouraging the elderly to maintain their activities, while Ada Printing school book is associated with the continuity theory because it stresses that the condition of the elderly in old age is in continuity with their biographic identity in adulthood.

Makale Türü

Araştırma

Önerilen Atıf

Eroğul, N. & Zabun, B. (2021). Ortaöğretim sosyoloji ders kitaplarının yaşlılığın sosyolojik öğretimi açısından incelenmesi. *TEBD*, 19(1), 635-662. <https://doi.org/10.37217/tebd.902965>

Giriş

Bu araştırmada yaşlılığın sosyolojik öğretimini ele alınma nedeni, genelde dünya nüfusunun, özelde ise Türkiye nüfusunun yaşlanıyor olduğu gerçeğidir. Son yıllarda Türkiye’de yaşlılara yönelik sosyal politikalarda bir değişim yaşanmakta olup (Tuncel ve Uzun, 2019), alanyazında yaşlılık çalışmalarının hız kazandığı görülmektedir. Bu durumun temelinde de nüfus dinamikleri açısından bakıldığında, ülke nüfusunun yaşlanması gerçeği yer almaktadır.

Sosyolojinin toplumu çocuk, yetişkin ve yaşlı olarak ayırmaştırmadan insan birlikteliği olarak ele aldığı bilinmektedir. Bu bağlamda sosyolojinin çocukluk ve yaşlılık sosyolojisi gibi bir uzmanlaşma alanına göre hareket etmemesi gerektiği düşünülebilir ancak sosyoloji, sözgelimi nüfus dinamiğine ve bu bağlamda gerçekleşen toplumsal değişmelere uzak kalamamakta, hatta bizzat konusunu bu çerçevede ilerletmektedir. Dolayısıyla nüfus dinamiğinin değişmesi ekonomi, eğitim, sağlık ve sosyal hizmetler gibi pek çok alandaki politikalara yön vermektedir. Bu araştırmada Türkiye nüfusunun yaşlanıyor olduğu gerçeği bağlamında, genelde eğitim-öğretim, özelde ise ortaöğretim sosyoloji dersinde yaşlılığın öğretilmesi üzerine odaklanılmıştır.

Ülkemizde yapılan pek çok araştırmada aile birliğinin değişim gösterdiği ve buna bağlı olarak ortaya çıkan kuşaklararası ilişkilerin kırılmalar yaşadığı, bunun temelinde de ekonomik, sosyal ve kültürel değişmelerin olduğu ifade edilmektedir (Yıldırım, 2015). Dünyada ve ülkemizde yaşlılık araştırmalarında yaygın olan kuramsal bakış açısınun, kuşaklararası iş birliğine yönelik olduğu görülmektedir. Yaşlılığın örgün eğitim sistemi içerisinde yer alan bireylere öğretilmesi toplumsal bütünleşme açısından önemli olduğu gibi, toplumun sağlıklı yaşlanması için de önemlidir. Milli Eğitim Bakanlığı sosyal hizmetler alanında istihdam sağlamaya yönelik meslek lisesi türlerinde “yaşlı bakım hizmetleri” üzerine eğitimler vermektedir ancak bu eğitimin yalnızca mesleklere yönelik kazanımlar bağlamında kalmaması, örgün eğitimin çeşitli kademelerinden başlanarak eğitimlerin gerçeleştirilmesi, bir bakıma genç, yetişkin ve çocukların dünyasına yaşlıların dâhil edilmesi gerekmektedir. Gerek örgün eğitimin ilk kademelerinde gerek ortaöğretim sosyoloji dersinde gençlerin yaşlıların hayatına dâhil olmaları suretiyle gerçeleştirilen yaşlılığın sosyolojik öğretilmesi süreçleri, kuşaklararası iş birliğini güçlendirmede yardımcı olabilmektedir.

Yıldırım (2015) kuşaklararası ilişkilerin problematiğine değindiği araştırmada ülkemizde kuşaklararası etkileşimi artırmak için daha fazla girişime ihtiyaç olduğunu belirtmektedir. Bu açıdan Milli Eğitim Bakanlığının ders programları ve toplum deneyimi gibi uygulamaya dönük çalışmalarını, öğrencilerin ilkokul kademesinden ortaöğretim kurumlarına doğru kuşaklararası etkileşimin öğrenilmesini sağlayacak şekilde revize etmesi gerekmektedir. Ortaöğretim sosyoloji dersinde “yaşlılığın sosyolojik öğretilmesi” yolu ile kuşaklar arası etkileşimi bireysel olarak tecrübe eden

öğrencilerin yaşı bireylere karşı olumlu tutum geliştirmeleri ve olgunun sosyolojik boyutunu öğrenmeleri sağlanmış olacaktır.

Türkiye’de yaşıllık araştırmaları çok çeşitlidir. Üniversiteler ve bakanlıklar yaşıllığın ve yaşılanmanın çok önemli odak noktalarına temas etmektedirler. Bu temas noktaları arasında sağlıklı yaşılanma ve buna yönelik politikalar, yaşı bakım hizmetleri ihtiyacı ve gelecekteki istihdam olanakları vb. yer almaktadır ancak ortaöğretimde yaşıllığın sosyolojik öğretimi odağında herhangi bir çalışma gerçekleştirilmemiştir. Mevcut sosyoloji ders kitaplarında “kuşaklararası ilişkiler ve kültür”, “sosyalleşme süreçleri” gibi başlıklar altında yaşıllık ve yaşılanma olgusuna değinilmektedir fakat günümüz Türkiye’sinde nüfusun dinamikleri göz önünde bulundurulduğunda “yaşıllığın sosyolojik öğretimi”nin dersin kazanımları arasına alınması gerektiği düşünülmektedir.

Genellikle nüfus yapısında meydana gelen değişiklikler; beslenme, konut, eğitim ve sağlık hizmetlerine ilişkin yatırımlar, sosyal güvenlik işlemlerine yönelik planlamalar, yaşı nüfusun bakım ve rehabilitasyonu gibi konular üzerinden ele alınmakta (Hoşgör ve Tansel, 2010), yaşıllığa yönelik algı ya da örgün eğitimde yaşıllığın öğretimine yönelik güçlendirici çalışmalar üzerine odaklanılmamaktadır. Yaşıllığa klişeler ya da kalıp yargılar üzerinden bakmak yerine bunların öncelikle fark edilmesi, ardından ise açılması için ortaöğretim sosyoloji dersi iyi bir fırsat olarak değerlendirilebilir. Bu açıdan da yaşıllığın sosyolojik öğretimi önem arz etmektedir.

Yaşlılar, 2020 yılı Covid-19 pandemisi döneminde gerek geç yetişkinler tarafından gerek toplumun başka kesimleri tarafından dışlamalara maruz kalmıştır. “Covid-19’un yaşı yetişkinler arasında gözlenen yüksek morbidite ve mortalite oranları, hem ana akım medyada hem de sosyal medyada yaygın olarak dillendirilmiştir” (Altın, 2020, s. 52). Medya ve devletler bu dönemde, 65 yaş üstü bireylerin sokağa çıkmaması yönündeki çağrıları ile yaşlıların yalnızlıklarını, dışlanmalarını artırmış ve dolayısıyla yaşıllık klişesi söylemlerini desteklemiş görünmektedir. ocuk, yetişkin ve yaşı bireylerin benzer ihtiyaç ve sosyal beklentileri olabileceği gerçeği göz ardı edilmeden, insanı bu gibi alt gruplara ayırmadan ele almak gerekmektedir. Bu açıdan araştırmada, yaşıllığa yönelik sosyolojik eğitimin üzerinde yeniden düşünülmesi önerilmektedir. elik (2019), ortaokul ğrencilerinin yaşıllık algılarına yönelik çalışmasında öğrencilerin yaşıllığı sağlık sorunlarının artması, emeklilik ve bakıma muhtaç hâle gelme durumu olarak algıladıklarını ileri sürmektedir. Ayrıca ğrencilerin ailelerinin eğitim düzeyleri yükseldikçe, yaşlılarla ilgili olumsuz algıya sahip olma oranlarının artığı da araştırmanın sonuçları arasındadır. Eğitim düzeyi artışı ile yaşıllığa yönelik olumsuz algıya sahip olma oranının artması arasındaki ilişki, yaşıllığın sosyolojik öğretiminin önemini bir kez daha gözler önüne sermektedir.

Yaşılanma olgusu toplum tarafından “Yaşlıların geneli elden ayaktan düşmüştür.”, “Yaşıllıkta bunama kaçınılmazdır.”, “Yaşlıların çoğu yalnız yaşamaktadır ve ekonomik olarak sıkıntılar

çekmektedir.” gibi klişelerle ifade edilmektedir. Bu durum yaşlılık ve yaşlanma olgusunun üzerinde, eğitim ve öğretim boyutlarının da göz önünde bulundurulması gerektiğinin sinyallerini vermektedir. Bu araştırmada ortaöğretim sosyoloji dersi ders kitaplarında, yaşlılık ve yaşlanma olgusuna yönelik söylemlerin yaşlanma teorileri ile ilişkisi irdelenmiş olup, alan yazında var olan yaşlanma teorileri bağlamında yaşlılığın öğretimine yönelik olası farklı perspektiflerin izi sürülmüştür.

Ortaöğretim sosyoloji dersinde yaşlılığın öğretimini ele almak amacıyla olan bu araştırmada, Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından 2019-2020 eğitim-öğretim yılında okutulmak üzere onay verilen sosyoloji ders kitapları yaşlılık ve yaşlanma olgusu açısından analiz edilmektedir. Söz konusu kitaplarda yaşlılığın öğretimine yönelik bir durum analizini yapılmakta, okutulmakta olan tüm ortaöğretim sosyoloji ders kitaplarında kavramsal olarak yaşlılığın ve yaşlanmanın hangi ünitelerde, hangi program kazanımları dâhilinde ele alındığı, kavrama hangi başlıkların altında değinildiği belirlenmektedir. Bununla birlikte araştırmada, ders kitaplarındaki yaşlılığa yönelik söylemlerin hangi yaşlanma teorileri ile bağlantılı olduğu üzerine de odaklanılmıştır.

Toplumsal Yaşlanma ve Türkiye’de Demografik Yaşlılık

En temelde kronolojik bir süreç olarak ele alınabilecek yaşlılık ve yaşlanma; biyolojik, fizyolojik, psikolojik, ekonomik, sosyolojik boyutları olan çok yönlü bir olgudur. Yaşlanma ve yaşlılık kavramları çok çeşitli boyutlara sahip olmaları özelliğinden dolayı alan yazında tanımlanması da zor bir kavram olarak belirmektedir. Kalınkara (2016), yaşlanmanın bireyin yaşamının çeşitli evreleri olan bebeklik, çocukluk, genç yetişkinlik, yaşlılık, ihtiyarlık gibi evrelerini ve bir anlamda yaşam boyu devam eden bir süreci fiziksel, ruhsal ve sosyal kayıpları ile kapsadığını, yaşlılığın ise yaşam boyu gelişim sürecinde bireyin ulaşmış olduğu son noktayı ifade ettiğini belirtmektedir. Bu bağlamda yaşlanmanın, bireyin yaşamında hangi aşamada fiziksel, ruhsal ve sosyal kayıplara neden olacağı da farklılaşan ekonomik şartlar, bireylerin eğitimi, sağlık durumları gibi pek çok faktör tarafından belirlenmektedir (Özbolet, 2016). Tufan (2002) ise yaşlılığı, toplumsal gelişmişliğe, kişinin sağlık durumuna, sosyal ve psikolojik durumuna bağlı bir değişken olarak, yaşanan çağa ve bölgeye göre farklılaşan öznel bir kavram olduğunu belirtmektedir. Sayısız tanıma sahip olan yaşlılık kavramı aynı zamanda toplum tarafından çok çeşitli klişelerle ifade edilen bir kavramdır.

Yaşlılık, Dünya Sağlık Örgütü’ne göre 65 yaş ve üzeri yaş grubunu kapsamaktadır. Bu kriterlere göre 60-64 yaş aralığı yaşlılar, 75 yaş ve üzeri ise ihtiyarlar olarak ifade edilmiştir (Emiroğlu, 1995). Toplamları yaşlı nüfus açısından sınıflandıran bir görüşe göre ise 65 yaş ve üzeri nüfusu % 7 ile % 10 arasında olan toplumlara yaşlı toplumlar, %10 ve üzeri olan toplumlara ise çok yaşlı toplumlar denilmektedir (Güleç ve Tekbaş, 1997). “Yaşlılık konusu ile ilgilenen gerontologlara göre bir ülkenin nüfusunun %14’ünden fazlası 65 yaş ve üzeri bireylerden oluşuyorsa o toplumlar yaşlı toplum olarak

nitelendirilebilir.” (Gutman vd.’den aktaran Danış, 2005, s. 14-24). Bu bağlamda ülkemiz nüfusuna kronolojik olarak bakmak gerekmektedir.

Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı (2020) verilerine göre Türkiye’de, 65 yaş üstü kişilerin genel nüfus içindeki oranı 1935 yılında %3,9 ve 1990 yılında % 4,3 iken 2012 yılında % 7,51’e yükselmiş, 2023 yılında %10,2 (8,6 milyon), 2050 yılında %20,8 (19,5 milyon), 2075 yılında ise %27,7’ye (24,7 milyona) yükseleceği tahmin edilmektedir. “Nüfus projeksiyonlarına göre yaşlı nüfus oranının 2023 yılında %10,2, 2030 yılında %12,9, 2040 yılında %16,3, 2060 yılında %22,6 ve 2080 yılında %25,6 olacağı öngörülmektedir.” (Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, 2020, s. 1). Bu istatistiksel veriye göre günümüzde yaşlı bir nüfusa sahip olan ülkemiz, Bakanlığın öngörüsüne göre 2040’lı yıllarda çok yaşlı toplumlar kategorisinde olacaktır.

Sağlık Bakanlığı’nın öngörüsüne göre ise “%8,2’lik oranla Türkiye yaşlı toplumlar sınıfında yer almaktadır. Nüfus projeksiyonlarına göre bu oranın 2023 yılında %10,2, 2050 yılında %20,8, 2075 yılında ise %27,7’ye yükseleceği tahmin edilmektedir” (Sağlık Bakanlığı, 2017, s. 48). Nüfus dinamiğinin mevcut durumu ve öngörülen durumlara göre ortaöğretim öğrencilerinin eğitim sistemi içerisinde yaşlanma ve yaşlılık olgusuna yönelik sosyolojik bir bakış açısı kazanmaya ihtiyacı vardır. Kuşaktan kuşağa aktarılan ve toplumsallaşma sürecinde kazanılan klişeler (Zijderveld, 2010) yoluyla aktarılan yaşlılığa yönelik algı genç kuşaklara medya, eğitim kurumları, aile ve yaşlıların bizatihi kendileri gibi çeşitli faktörler tarafından öğretilmektedir. Ancak olgunun sosyolojik boyutunun öğretimi ortaöğretim kurumlarına ve özelde ise sosyoloji dersine düşmektedir.

“Toplumsal yaşlanma, nüfus kategorileri arasındaki dengenin hem sayıca hem nitelik olarak yaşlı nüfus lehine yoğunlaşmasıdır.” (Şahin, 2018, s. 88). Toplumsal yaşlanma nüfus dinamikleri ile ilgili bir kavramdır. İnsan yaşam süresinin uzaması ile birlikte yaşlıların sosyal ve ekonomik olarak iyi hâllerinin devam etmesi için ülkelerin önemli önlemler alması da gerektirmektedir. “Toplumsal yaşlanma, amaç bozumunun bir yansımasıdır. Daralan aile sistemi, birbirinden uzaklaşan aile üyeleri, tek ebeveynli ailelerin çoğalması, yaşlıların aile dışına itilmesi vb. durumlar amaç bozumunun yansımalarıdır.” (Şahin, 2018, s. 88).

Ülkemizde ve dünya genelinde ortalama yaşam süresinin artması ve doğum oranlarının azalmasına bağlı olarak toplumlarda yaşlıların oranı artmaktadır (Baran, 2012). Türkiye’de genç nüfus oranı yüksek olmakla birlikte, nüfus yaşlanma eğilimi göstermektedir (Kurtkapan, 2019). Türkiye’de yaşlı nüfusun toplum içinde dikkat çekecek bir orana ulaşması görece yeni bir durumdur (Özaydın, 2018), ancak bu durum üzerinde durulması gereken önemli bir olgudur. Ekonomi, sağlık, sosyal hizmetlere yönelik yaşlılık politikaları ve yaşlıların boş zaman aktivitelerinin düzenlenmesi yanında yaşlılığın genç kuşaklara öğretilmesinin önemi her geçen gün artmaktadır.

Ülkemizde artan yaşlı bağımlı nüfus, sosyal hayattan izole edilmeyerek hayatın bizzat içinde rol almalıdır (Kurtkapan, 2019). Bunun gerçekleşebilmesi için de yaşlılığa yönelik bakışın ve klişeler üzerinden algılanan ya da kalıp yargılar ile bakılan yaşlılığın sosyolojik öğretiminin örgün eğitim kurumlarında öğretilmesi gerekmektedir. Bu öğretim sürecinde de öğrencilerin yaşlılığa klişe ya da kalıp yargılarla bakışını kırmak için örneğin tüm yaşlıların rol ve görevlerinden geri çekileceği, yalnızlaşacağı gibi bir bakış açısı yerine bazı yaşlıların yalnızlaşmayacağı, aksine toplumsal rol ve görevlerini aktif olarak yerine getirebileceği vurgulanabilir. Tüm yaşlılar zaman içinde fiziksel zayıflıkları ya da hastalıkları nedeniyle diğer yaş gruplarına göre toplumla daha az ilişki ya da etkileşim içerisinde olmak durumunda değildir. Tam tersine 75 yaşının üzerinde aktif olarak çalışan, kitap okuyan bireylerin olabileceği vurgulanmalı hatta öğretim sürecinde öğrenciler bu gibi aktif yaşlı bireylerle yüz yüze getirilmesi sağlanmalıdır.

Eğitim öğretim süreçlerinin ve ders içeriklerinin bu gibi söylemlerle güçlendirilmesi, gelecekte nüfus olarak yaşlanacağı öngörülen bir ülke için oldukça önemli görünmektedir. Nüfus dinamiklerine bağlı olarak ileride 65 yaş üstü bireylerin aktif olarak iş yaşamı içerisinde yer alacakları öngörülmekte ise, mevcut eğitim sisteminde öğrenim gören öğrencilerin de bu konuda sosyolojik bir bakış açısı ile düşünmeyi öğrenmeye ihtiyaçları var görünmektedir.

Toplumsal Değişme Sürecinde Yaşlılığa Bakış

21. yüzyılda yaşlılığı konuşmak ve ortaöğretimde yaşlılığın öğretimine yönelik bir bakış açısını sunmak için öncelikle geleneksel toplumdan modern topluma geçiş sürecini ele almak gerekmektedir. Çünkü geleneksel toplumda aile üyelerinin rolleri oldukça belirgin olup, hangi aile üyesinin ne zaman hangi rolleri yerine getireceği oldukça net bir durumdayken, 18. yüzyılda Endüstri devrimi ile beraber başlayan hızlı toplumsal değişimler nedeniyle aile üyeleri geleneksel rollerini okul, hastane gibi farklı kurumlara devretmiş görünmektedir. İnsan emeği yerine teknolojinin geçmesi ile birlikte yaşanan toplumsal değişimler ve sonrasında yaşanan ulaşım, haberleşme ve hizmet sektörlerinde yenileşmelerle beraber köylerden kentlere göç başlamış, çekirdek aile yapısı ortaya çıkmıştır (Canatan, 2012). Bu durumun geleneksel toplumdan modern topluma geçiş ile aile ve fonksiyonlarının etkilenmesine bağlı olarak gerçekleştiği belirtilmektedir. Böylece geleneksel geniş ailede ev içi her tür rolü üstlenmiş olan kadının, modern ailede yaptığı işler değişmiştir. Kadın artık özel alan dışında kamusal alanda da temsil edilmeye başlanmıştır. Bu bağlamda çekirdek ailede kadının kamusal alandaki temsili ile birlikte geleneksel geniş ailenin çocuk bakımı hizmetleri kreşlere ve gündüz bakım evlerine bırakılırken, yaşlı bakımı da çocuk bakımının etkilenmesi gibi etkilenmiştir. Yaşlı bakımının geleneksel olarak kadından beklenen roller çerçevesinde düşünüldüğü gerçeğinden hareketle, bu rollerin kadının yerini alabilecek çeşitli bakımevlerine bırakıldığı bilinmektedir. Batı toplumlarının 20. yüzyılın ortalarında yaşlılara yönelik sosyal hizmetler, yaşlı yoksulluğunun

giderilmesi gibi konularda çözümler üretmeye başladıkları, yaşlıların bakım sorunu karşısında çeşitli çözümler ortaya koydukları bilinmektedir (Larsson, Silverstein ve Thorslund, 2005).

Ortaöğretimde yaşlılığın sosyolojik öğretimine yönelik bir durum tespiti yanında bir bakış açısı da ortaya koymak amacıyla olan bu araştırmada, geleneksel toplumdaki modernleşen evrensel toplumsal yapının, aile bireylerinin rollerinde ortaya çıkardığı değişimlerden hareket etmek güzel bir başlangıç noktası sunmaktadır. Toplumsal olguları analiz etmek ve toplumsal problemlere çözüm üretmek iddiasında olan sosyolojiden, modern toplumlarda yaşlılığa yönelik bir sosyolojik bakış açısı, kapsayıcı bir durum analizi sunması beklenmektedir.

Yaşlanma Teorileri

Yaşlılık sosyolojisi açısından modernleşme süreci ile birlikte toplumsal yapıda meydana gelen değişimler ve bu değişimlerin ekonomi, eğitim, aile gibi kurumlarda ortaya çıkarmış olduğu yeni yapılanmalar yaşlıların modern toplumda statü ve rolleri üzerine yeniden düşünülmesine, bu bağlamda da yaşlanma teorilerinin ortaya çıkmasına neden olmuştur. Geleneksel toplumlarda yaşlılar bilgelik ve otorite sahibi figürleri ile temsil edilirken, modernleşme ile birlikte yaşlıların rol ve statülerinin azaldığı, pasif ve bağımlı kişilikler olduğu düşünülmüştür.

Tarih, sosyoloji ve psikoloji yaşlılığı farklı açılardan ele alsa da, olgusal bir gerçeklik olarak modern toplumlarda yaşlıların durumu sosyal bir sorun olarak yer almıştır. Şüphesiz alan yazında pek çok yaşlılık teorisi yer almaktadır. Yaşlılık teorileri arasında; çözümlenme, aktivite, devamlılık ya da süreklilik, toplumsal rol, modernleşme, çatışma, yapısal bağımlılık, yaş tabakalaşması, yorumsuz, sembolik etkileşimci ve yapısal işlevselci gibi pek çok teoriden söz edilmektedir.

Araştırma kapsamında bu başlık altında, ders kitaplarında yaşlılık ve yaşlanma olgusuna yönelik söylemleri yorumlamak bakımından yer verilmesinin faydalı olacağı düşünülen ve genel anlamda alan yazında da kabul görmüş olan yaşamdan geri çekilme (çözümlenme ya da kopma), etkinlik (aktivite) ve süreklilik teorilerine yer verilecektir.

Yaşamdan geri çekilme teorisine göre yaşlılık; fiziksel, psikolojik ve toplumsal açıdan yaşlı bireyin yavaş yavaş yaşamdan geri çekilmesini ifade eder. Fiziksel olarak etkinlikleri yavaşlayan yaşlıların, psikolojik düzeyde çevresi ile olan ilişkileri zayıflamaktadır. Bu süreçte dikkatlerini iç dünyalarına yönlendirmektedirler. Toplumsal düzeyde ise yaşlı bireyler toplumun diğer üyeleri ile etkileşimlerini azaltırlarken, toplum da yaşlılardan elini çekmektedir (Yıldız, 2018).

Aktivite teorisi yaşamdan geri çekilmeye karşı bir duruş sergilemektedir. Bu teoriye göre yaşlılar, yaşlandıklarında orta yaşlarındaki aktivitelerini sürdürmelidirler. Söz gelimi emekli olan birey gönüllü bir takım aktivitelerde bulunarak yaşamdan geri çekilmek, rollerini devretmek gibi durumlar yerine aktif olarak yaşamda yer almalıdır. Bu teori, yaşamda aktif rol alan yaşlı bireylerin nitelikli bir yaşam sürebileceğini düşünmektedir (Victor, 2005). Yaşamını doyumsuz bir biçimde

sürdüren yaşlı birey toplumsal uyum konusunda da en üst başarıyı elde edecek, iyi olma hâlini sürdürecektir. Ayrıca emeklilik, eşin ölümü gibi nedenlerle rol kaybı yaşayan yaşlı birey, kaybettiği rollerin yerine yeni roller ekleyerek uyumlu durumunu koruyabilecektir.

Süreklilik teorisi ise bireyin yaşlanma sürecinde yaşamı boyunca sahip olduğu alışkanlık ve yaşam standartlarını korumak, devam ettirmek istediği üzerine odaklıdır. Yaşlı birey, yetişkinlikteki yaşam standardını fiziksel, psikolojik ve toplumsal boyutları ile sürdürmek istemektedir. Bu durumda yaşlı bireyin uyumu, değişen statüsünü algılama şekline bağlı olarak değişmektedir (Victor, 2005). Kimi yaşlı bireyler bu değişen statüsüne daha kolay adapte olurken, kimi süreçte daha fazla zorlanmaktadır.

Bu teoriye göre birey gençlik ve yetişkinlik döneminde zorlukla başa çıkma seviyesini, yaşamdan doyum alma seviyesini yaşlılık seviyesine taşımaktadır. Yani birey gençken güçlü bir yapıya sahipse yaşlandığında da aynı durumunu korumakta, yaşlılığa biyografik olarak sahip olduğu durumunu taşımaktadır. Bu durumda bireyin sahip olduğu ya da olmadığı özellikleri süreklilik arz etmektedir. Yetişkinliğinde sosyal, içine kapanık, neşeli, saldırgan vb. hangi özelliklere sahip ise bu özellikleri yaşlılığına da taşımaktadır. Bu teori aktivite ve yaşamdan geri çekilme teorisi ile kıyaslandığında empirik açıdan daha fazla destek gören bir teori olarak kabul görmektedir (Durak, 2012).

Yaşlılığın Öğretimine Yönelik Bazı Örnekler

Başarılı bir yaşlanma süreci; toplumsal bütünleşme ve yaşlı bireyin topluma uyumu ile mümkündür. Bu başlıkta toplumsal bütünleşme açısından kuşaklararası iş birliği ve bunun eğitim öğretim sürecine modellenmesi hakkındaki bazı iyi örnekler yer verilmiştir. Ayrıca öğrencinin yaşlılığı aktif katılım ile öğrendikleri ve farklı öğretim kademelerinde gerçekleştirilen birkaç örnek seçilmiştir.

“Okul temelli kuşaklararası modeller” olarak nitelendirilen bu öğretim modelinde, okullardaki eğitim faaliyetlerinde müfredat içinde yer alan bir konunun anlatılması ya da var olan bir problemin çözülmesi aşamalarında gönüllü yaşlılar, öğrencilerle iş birliği içerisinde çalışmaktadırlar. Bu iyi uygulama örneklerinden biri Amerika’da “Deneyim Birliği” isimli eğitim modelidir. Bu modelde yaşlılar ilkokullarda çocuklara ders anlatmakta; çocukların belli bir konuyu tartışmaları ya da problem yaşadıkları herhangi bir konuda birlikte çözüm yolu geliştirmeleri için yaşlılarla bir araya gelmeleri sağlanmaktadır (Parisi vd. 2009). Bu eğitim modeli ile yaşlıların fiziksel ve psikolojik iyi hâlini geliştirmek ve korumak amaçlanmış olsa da, model ile çocukların da yaşlılara karşı sosyal ve psikolojik açıdan olumlu tutum geliştirdikleri ortaya konulmuştur (Frick vd., 2004).

Ellis ve Granville’e göre (1999) yaşlı bireyler ile öğrencilerin okul ortamında bir araya geldiği kuşaklararası modelin yürütülmesi sonucunda her iki kuşak arasındaki etkileşim artmaktadır.

Kuşaklararası model ile yaşlı ve gençler arasındaki algı olumlu yönde değişmekte, iş birliği sağlanmaktadır (Ellis ve Granville, 1999).

Başka bir örnek olan okul temelli kuşaklararası eğitim modeli örneği de İrlanda'da yürütölen (Surlis, 2012) "Yaşayan Sahneler" adlı öğrenme modelidir. İrlanda'da 6 ortaöğretim kurumunda okul müfredatına haftada 2 buçuk saat uygulanmak üzere çocukların ve emekli yaşlıların çeşitli sosyal aktivitelere(müzik, drama, resim gibi) birlikte katılmaları sağlanmıştır. Böylece kuşaklararası görüşler paylaşılarak kuşakların birbirlerinin ihtiyaçlarını öğrenmeleri sağlanmıştır. Ayrıca bu model ile okulların sosyal ağları, öğrenciler ve yaşlılar sayesinde genişlemiş ve bu okullar "toplumsal öğrenme merkezleri" olarak görölmeye başlanmıştır. Böylece uygulama ile iki farklı kuşak arasında; kültür, tarih ve deneyimlerini karşılıklı olarak paylaşma ortamı sağlanmış olmaktadır (Surlis, 2012).

Araştırmanın Amacı

Ölkemiz nüfusu genç bir nüfus dinamiğinden yaşlı bir nüfus dinamiğine doğru değişim geçirmektedir. Bu durum, ölkemizin ekonomi, sağlık, sosyal hizmetler, eğitim gibi pek çok açıdan alınacak kararlarına yön vermektedir. Bu araştırmada, ortaöğretim eğitimi açısından yaşlanma olgusunun toplumsal boyutlarını ele alma potansiyeli nedeniyle sosyoloji dersi üzerine odaklanılmıştır. Ortaöğretim sosyoloji ders kitapları, yaşlılık ve yaşlanma olgusunu ele alış şekli bakımından değerlendirilerek, ilgili kitapların yaşlılığın sosyolojik öğretimine yönelik durumlarının tespit edilmesi amacıyla bu çalışmada;

1. Ortaöğretim sosyoloji ders kitaplarında yaşlı, yaşlılık ve yaşlanma kavramları ne sıklıkla yer almaktadır?
2. Ortaöğretim sosyoloji ders kitaplarında yaşlı, yaşlılık ve yaşlanma olgusu dersin hangi kazanımları kapsamında ele alınmaktadır?
3. Ortaöğretim sosyoloji ders kitaplarında yaşlı, yaşlılık ve yaşlanma olgusu hangi ünitelerde hangi alt başlıklar altında ele alınmaktadır?
4. Ortaöğretim sosyoloji ders kitaplarında yaşlılık ve yaşlanma olgusu hangi görsellerle temsil edilmektedir?
5. Ortaöğretim sosyoloji ders kitaplarının yaşlılık ve yaşlanma olgusu söylemleri ve bu söylemlerin yaşlılık teorileri ile ilişkisi nedir? soruları üzerinden verilerin analizi gerçekteştirilmiştir.

Yöntem

Araştırmada 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından ortaöğretim kurumlarında okutulmakta olan tüm sosyoloji ders kitapları "yaşlılığın sosyolojik öğretimi" bakımından ele alınmaktadır. Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman inceleme yoluyla veriler toplanmış ve içerik analiz edilmiştir.

Sosyoloji dersi genel liselerde seçmeli bir ders olarak okutulmaktadır. Bu durum bazı okul türlerinde bu dersin hiç okutulmaması anlamına da gelmektedir ancak Sosyal Bilimler Lisesi okul türünde ders Sosyoloji 1 ve Sosyoloji 2 dersi adı ile daha ayrıntılı olarak verilmektedir. Bu araştırmada Türkiye'deki ortaöğretim kurumlarının büyük çoğunluğu temsil etmesinden dolayı genel liselerde okutulan "Ortaöğretim Sosyoloji Ders Kitapları" araştırmanın evrenini oluşturmaktadır ve evrenin tamamını oluşturan 3 ders kitabı analiz edilmiştir. Araştırma verileri MEB 2009 yılı Ortaöğretim Sosyoloji Dersi Öğretim Programına göre hazırlanan ve 2019-2020 eğitim öğretim yılında MEB tarafından ders kitabı olarak okutulmaları için Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığından onay alan üç kitaptan elde edilmiştir. Bu kitaplar ise yazarı Gülşen Özer olan Devlet Kitabı, yazarı Elif Ekici olan Ada Matbaacılık tarafından basılan kitap ve yazarı Murat Yurtseven olan Tuna Matbaacılık tarafından basılan kitaplardır.

2009 Yılı Sosyoloji Dersi Öğretim Programında Yaşlılık Kavramı

Ortaöğretim sosyoloji ders kitaplarında yaşlılığın hangi kazanımlar ve üniteler bağlamında ele alındığına bakılmadan önce dersin programında yaşlılığa hangi ünite ve kazanımlarda yer verildiği ele alınacaktır. Daha sonra ders kitaplarında yaşlı, yaşlılık ve yaşlanma kavramlarının izi sürülecektir.

Mevcut okutulmakta olan Sosyoloji Dersi Öğretim Programı'nda (MEB, 2009, s. 23), yaşlılık kavramı "Birey ve Toplum" ünitesinde, dersin 8. kazanımı olan "Sosyalleşmenin hayat boyu devam eden bir süreç olduğunu fark eder." kazanımına yönelik "etkinlik örnekleri" ile "açıklamalar" kısmında yer almaktadır. Etkinlik örneklerinde "Sosyalleşiyoruz" etkinliğinde yaşlılık kavramı aşağıdaki şekliyle yer almaktadır:

Öğrencilere yakın çevrelerinden tanıdıkları çocuk, genç, yetişkin ve yaşlı kimselerin davranış değişikliklerini gözlemleyip, edindikleri tecrübeleri sınıfta diğer arkadaşları ile paylaşmaları istenir. Bu paylaşımlar sonucunda incelenen bireylerin topluma uygun davranışların yani sosyalleşme sürecinin yine toplumun yönlendirmesiyle hayat boyu devam eden bir süreç olduğu öğrencilere yorumlatılır (MEB, 2009, s. 23).

Yine ilgili kazanımın açıklamalar kısmında yaşlılığa yer verilif şekli aşağıdaki gibidir:

1. *Sosyalleşmenin çocukluk, gençlik, yetişkinlik, yaşlılık dönemlerini kapsayan hayat boyu devam eden bir süreç olduğu vurgulanır.*
2. *Sosyalleşme açısından özellikle çocukluk ve gençlik döneminin önemli olduğu vurgulanır.*
3. *Sosyalleşme sürecinde özellikle toplumun insani, ahlaki, millî, manevî ve demokratik değerlerine uygun davranışları bireyin içselleştirmesi durumunda daha sağlıklı olacağı vurgulanır (MEB, 2009, s. 23).*

Dersin programında kazanıma yönelik açıklamalarda sosyalleşme açısından özellikle çocukluk ve gençlik dönemlerinin öneminin vurgulanması, yaşlılık dönemindeki sosyalleşmenin sürecin dışında tutulduğunun göstergesidir. Ayrıca araştırma kapsamında ele alınan ders kitaplarında yaşlılık kavramının, bu ünite ve söz konusu kazanım dışında da ele alındığı tespit edilmiştir.

Bulgular ve Yorum

Ortaöğretim sosyoloji ders kitaplarında yaşlılık ve yaşlanma olgusunun izlerinin sürüldüğü bu araştırmada, Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın 2019-2020 eğitim öğretim yılında okutulmasına onay verdiği 3 ortaöğretim sosyoloji ders kitabı analiz edilmektedir. Bu kitaplar yazarı Gülşen Özer olan Devlet Kitabı, yazarı Elif Ekici olan Ada Matbaacılık ders kitabı ve yazarı Murat Yurtseven olan Tuna Matbaacılık ders kitabıdır. Kitaplar analiz edilirken öncelikle yaşlı, yaşlılık ve yaşlanma kavramlarının frekans (f) ve yüzde (%) dağılımları belirlenmiş, daha sonra kavramların kitapta yer alma sıklıkları yorumlanmıştır. Ardından yaşlı, yaşlılık ve yaşlanma kavramlarının ortaöğretim sosyoloji ders kitaplarında yer alma durumlarının kazanımlara göre dağılımı frekans (f) ve yüzde (%) olarak belirlenmiş olup, ders kitaplarında yaşlı, yaşlılık ve yaşlanma konularının ünite ve kazanımlarla olan ilişkisi tablolaştırılmış ve yorumlanmıştır.

Tablo 1. “Yaşlı” Kavramının Ortaöğretim Sosyoloji Ders Kitaplarındaki Dağılımı

| <i>Ders Kitapları</i> | <i>f</i> | <i>%</i> |
|-----------------------|----------|----------|
| Devlet Kitabı | 15 | 40,6 |
| Ada Matbaacılık | 9 | 24,3 |
| Tuna Matbaacılık | 13 | 35,1 |

Tablo 1’de görüldüğü gibi Ortaöğretim Sosyoloji Ders kitapları arasında yaşlı kavramının yer alma oranı %40,6 ile en fazla devlet ders kitabındadır. Bu oranı %35,1 oranı ile Tuna Matbaacılık takip etmekte, en az oranı ise Ada Matbaacılık temsil etmektedir. Bu verilere göre Ortaöğretim Sosyoloji Ders kitapları arasında devlet ders kitabının yaşlı kavramına en fazla yer veren ders kitabı olduğu görülmektedir.

Tablo 2. “Yaşlılık” Kavramının Ortaöğretim Sosyoloji Ders Kitaplarındaki Dağılımı

| <i>Ders Kitapları</i> | <i>f</i> | <i>%</i> |
|-----------------------|----------|----------|
| Devlet Kitabı | 7 | 43,8 |
| Ada Matbaacılık | 5 | 31,2 |
| Tuna Matbaacılık | 4 | 25 |

Tablo 2’de görüldüğü gibi Ortaöğretim Sosyoloji Ders kitapları arasında yaşlılık kavramının yer alma oranı %43,8 ile en fazla devlet ders kitabındadır. Bu oranı %31,2 oranı ile Ada Matbaacılık takip etmekte, en az oranı ise Tuna Matbaacılık temsil etmektedir. Yine bu verilere göre Ortaöğretim Sosyoloji Ders kitapları arasında devlet ders kitabının yaşlılık kavramına en fazla yer veren ders kitabı olduğu görülmektedir.

Tablo 3. “Yaşlanma” Kavramının Ortaöğretim Sosyoloji Ders Kitaplarındaki Dağılımı

| <i>Ders Kitapları</i> | <i>f</i> | <i>%</i> |
|-----------------------|----------|----------|
| Devlet Kitabı | 2 | 66,7 |
| Ada Matbaacılık | 0 | 0 |
| Tuna Matbaacılık | 1 | 33,3 |

Tablo 3’te ise Ortaöğretim Sosyoloji Ders kitapları arasında yaşlanma kavramının yer alma oranı %66,7 ile en fazla devlet kitabındadır. Bu oranı %33,3 oranı ile Tuna Matbaacılık takip etmektedir. Ada Matbaacılık Ortaöğretim Sosyoloji Ders Kitabında ise kavrama yer verilmediği tespit edilmiştir. Bu verilere göre ders kitapları arasında yaşlanma olgusuna en fazla yer veren ders kitabı, devlet ders kitabı olmuştur.

Tablo 4. Yaşlı, Yaşlılık ve Yaşlanma Kavramlarının Ortaöğretim Sosyoloji Ders Kitaplarında Yer Alma Durumlarının Kazanım Sayısına Göre Dağılımı

| <i>Ders Kitapları</i> | <i>f</i> | <i>%</i> |
|-----------------------|----------|----------|
| Devlet Kitabı | 5 | 35,7 |
| Ada Matbaacılık | 4 | 28,6 |
| Tuna Matbaacılık | 5 | 35,7 |

Tablo 4’e göre konunun öğretiminin, kazanımlarla temsil edilme oranının %35,7 ile devlet ders kitabı ve Tuna Matbaacılık ders kitabında eşit oranda dağılıma sahip olduğu görülmektedir. Konunun ilişkilendirildiği kazanım oranı en az olan ders kitabı ise %28,6 oranı ile Ada Matbaacılık ders kitabıdır.

Tablo 5. Yaşlı, Yaşlılık ve Yaşlanma Kavramlarının Ortaöğretim Sosyoloji Ders Kitaplarında Yer Alma Durumlarının Ünitelere ve Program Kazanımlarına Dağılımı

| <i>Ders Kitapları</i> | <i>Ünite Numarası ve Adı</i> | <i>Kazanımlar Numarası ve Açıklaması</i> |
|-----------------------|---------------------------------|--|
| Devlet Kitabı | 2. Birey ve Toplum | 8.kazanım: “Sosyalleşmenin hayat boyu devam eden bir süreç olduğunu fark eder.” |
| | 2. Birey ve Toplum | 10.kazanım: “Toplumsal konum, statü ve rol kavramları arasında ilişki kurar.” |
| | 4. Toplumsal Değişme ve Gelişme | 22.kazanım: “Toplumsal değişmeyi etkileyen faktörleri değerlendirir.” |
| | 5. Toplum ve Kültür | 34.kazanım: “Kültürün toplumsal bütünleşmeye katkısını değerlendirir.” |
| | 6. Toplumsal Kurumlar | 42.kazanım: “Evlilik ve boşanmanın birey ve toplum üzerindeki etkilerini analiz eder.” |
| Ada Matbaacılık | 2. Birey ve Toplum | 8. kazanım: “Sosyalleşmenin hayat boyu devam eden bir süreç olduğunu fark eder.” |
| | 2. Birey ve Toplum | 10.kazanım: “Toplumsal konum, statü ve rol kavramları arasında ilişki kurar.” |
| | 4. Toplumsal Değişme ve Gelişme | 22.kazanım: “Toplumsal değişmeyi etkileyen faktörleri değerlendirir.” |
| | 6. Toplumsal Kurumlar | 42.kazanım: “Evlilik ve boşanmanın birey ve toplum üzerindeki etkilerini analiz eder.” |
| Tuna Matbaacılık | 2. Birey ve Toplum | 8.kazanım: “Sosyalleşmenin hayat boyu devam eden bir süreç olduğunu fark eder.” |
| | 2. Birey ve Toplum | 10.kazanım: “Toplumsal konum, statü ve rol kavramları arasında ilişki kurar.” |
| | 4. Toplumsal Değişme ve | 22.kazanım: “Toplumsal değişmeyi etkileyen faktörleri |

| Gelişme | değerlendirir." |
|-----------------------|---|
| 6. Toplumsal Kurumlar | 42.kazanım: "Evlilik ve boşanmanın birey ve toplum üzerindeki etkilerini analiz eder. |
| 6. Toplumsal Kurumlar | 47.kazanım: "Eğitimin toplumsal yaşamdaki önemini yorumlar." |

Tablo 5'te görüldüğü üzere Ortaöğretim Sosyoloji Ders kitaplarının yaşlılık ile ilgili konuları benzer üniteler ve kazanımlar altında ele aldıkları görülmektedir. Bütün ders kitaplarının dersin programında yaşlılığa yer verilmesi önerilen "Birey ve Toplum" ünitesinin 8. kazanımı çerçevesinde konuya yer verdikleri görülmektedir. Ders kitapları arasında devlet ders kitabının diğer ders kitaplarından farklı olarak 5. ünite olan "Toplum ve Kültür" ünitesinde de yaşlılık ve yaşlanma olgusuna yer verdiği görülmektedir. Ders kitapları arasında Tuna Matbaacılığa ait ders kitabının diğer ders kitapları ile benzer şekilde konuya 6. ünite olan "Toplumsal Kurumlar" ünitesi içerisinde yer verdiği ancak diğer ders kitaplarından farklı olarak aile kurumu yanında eğitim kurumu başlığı altında da konuya yer verdiği tespit edilmiştir.

Tablo 6. Ders Kitaplarında Yaşlı, Yaşlılık ve Yaşlanma Kavramlarının Ana Başlık ve Metin Başlıkları

| Ders Kitapları | Ana Başlık | Metin Başlığı |
|------------------|--|------------------------------------|
| Devlet Kitabı | Sosyalleşme Aşamaları | Hayat Boyu Sosyalleşme |
| | Statü ve Rol | Tezgâhtarın Bir Günü |
| | Toplumsal Değişme Olgusu ve Toplumsal Değişmeyi Etkileyen Faktörler | Toplumsal Değişme Olgusu |
| | Kültürün İşlevleri ve Toplumsal Bütünleşmeye Katkısı | Dukha Türkleri |
| | Aile Türleri | Geniş Aile |
| Ada Matbaacılık | Bireyin Sosyalleşme Serüveni ve Sosyalleşmenin Toplumsal İlişkiler Açısından Önemi | Yaşlılıkta Sosyal Uyum |
| | Statü ve Roller | Verilmiş Statü |
| | Toplumsal Gelişme ve Ögeleri | Sağlıklı Yaşlanma Hakkı |
| | Aile Türleri | Demografik Olarak Yaşlılık |
| Tuna Matbaacılık | Hayat Boyu Sosyalleşme ve Sosyalleşmenin Toplumsal İlişkilere Etkileri | Geleneksel Geniş Aile |
| | Toplumsal Statü, Rol ve Saygınlık | Hayat Boyu Sosyalleşme |
| | Toplumsal Değişme ve Kültür | Statü ve Rol |
| | Aile Kurumu | Kültürel Gecikme |
| | Eğitim Kurumu | Aile Tipleri - Geniş Aile |
| | | Eğitimin Toplumsal Hayattaki Önemi |

Tablo 6'da ders kitaplarında yaşlılık ve yaşlanma konularının yer aldığı başlıklara ve metin başlıklarına yer verilmiştir. Kitaplarda "hayat boyu sosyalleşme" ve "geniş aile" başlıkları benzer şekillerde kullanılmış olup, bu durumun da kazanımlarla ilişkili olduğu düşünülmüştür.

1. Gülşen Özer - Devlet Kitapları Ortaöğretim Sosyoloji Ders Kitabı

Devlet ders kitabında yaşlılık konusu ilk olarak "Birey ve Toplum" ünitesinde 8. kazanım çerçevesinde yer almıştır:

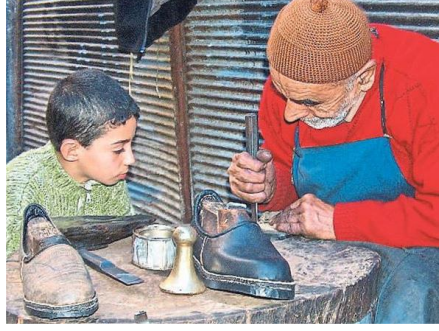
Genellikle sosyalleşme denilince akla bireyin çocukluk ve gençlik dönemlerinde geçirdiği eğitim süreci gelmektedir. Ancak sosyolojik gözlemler bize bu tespitin eksik olduğunu gösteriyor. Bir yetişkin ya da bir yaşlı da çeşitli durumlarda bir tür sosyalleşme deneyimi yaşayabilir. Örneğin hayatını huzurevinde sürdürmeye karar veren bir yaşlı daha önce tanımadığı bir sosyal ortama katılarak bu ortamın gereklerini, normlarını ve değerlerini öğrenmek ve ortama uyum sağlamak gibi yeni bir deneyim yaşamak zorunda kalabilir. Dolayısıyla bireyler hayatları boyunca sosyalleşme açısından çeşitli aşamalardan geçerler. (Özer, 2017, s. 32)

Sosyalleşme ile ilgili olarak ders kitabından alınan bu metinde, sosyalleşmenin hayat boyu devam eden bir süreç olması, yaşlılıkta da devam eden bir süreklilik taşıması özelliği vurgulanmaktadır. Metinde yaşlılığın huzurevinde temsil edilmesi, bir nevi alışık olduğu aile ortamında değil de kamusal bir mekân olarak huzurevinde sosyalleşme örneğinin verilmesi yaşlılık teorilerinden yaşamdan geri çekilme ya da diğer adıyla çözülme teorisi ile ilişkilendirilebilir. Yaşlılar emeklilik süreçleri, çocukların evlenmesi ve evden ayrılmaları gibi nedenlerle rol kayıplarına uğramaktadır. Geleneksel geniş ailenin çözülmesi, çekirdek ailenin tür olarak yaygınlaşması yaşlıların huzurevinde temsil edilmesi söylemi ile bağlantılı görünmektedir.

Ders kitabında genel olarak çocukluk, yetişkinlik ve yaşlılık döneminde sosyalleşme ve yaşanabilecek sosyalleşme problemlerinden söz edilen “Hayat Boyu Sosyalleşme” isimli okuma parçasında yaşlılık olarak nitelendirilen yaşam evresinin genel olarak kabul görebilecek bir yaş sınırlarının olmadığından söz edilmektedir.

Sosyalleşme bağlamında sosyolojik açıdan bakıldığında yaşlanma olgusu, bireylerin toplumu yönlendiren ana ilişkilerinin dışına çıkması olarak tanımlanabilir. Mesela emekli olan biri sosyolojik açıdan yaşlı olarak kabul edilebilir. Çünkü emekli olarak iş gücünden çıktığı için yaşamı, yetişkinlik dönemine kıyasla sosyal ilişkiler açısından daha yoksuldur. Fakat bu tespit modern toplumlar için geçerlidir. Çocukluk dönemi ile ilgili olarak vurgulandığı gibi yaşlılık da modern toplumlarda sosyolojik bir sorun oluşturmaya başlamıştır. Mesleki işlevsellik ve güce dayalı ilişkiler çerçevesinde kurulan modern hayatta zorunlu olarak toplumsal hayatın dışına itilmiş bireylerin nasıl sosyalleşeceği meselesi sosyoloji ile sosyal bilimlerin kesişme noktası olmuştur. (Özer, 2017, s. 33)

Ders kitabından alınan bu parçada emekli olup iş gücünden çıkan bireyin yaşlı olarak nitelendirildiği ifade edilmektedir. Bu sav alan yazında bir etiketlenme olarak kabul görmektedir. Yaşlılığın modern toplumlarda toplumsal bir soruna dönüşmesinin altında yatan faktörlerin neler olduğu bilimsel içeriklerle sunulmalı, yaşlıların zorunlu olarak toplumsal hayatın dışına itildiği söyleminin kuşaklararası iş birliğinin önünü kapatacağı unutulmamalıdır. Ancak aşağıda verilen ders kitabına ait görsel kuşaklar arası birlikteliği temsil etmesi bakımından manidardır (Özer, 2017, s. 33):



Şekil 1. Devlet Ders Kitabı Yaşlılık Görseli 1

İş yaşamı dışında itilmiş emekliler olarak yaşlıların toplumda temsili yalnızca sosyalleşme problemi çerçevesinde ele alınmamalıdır. Kitapta yer verilen soru, yaşlıların sosyalleşme sürecinde yaşadıkları sorunların çözümüne odaklıdır: “Modern toplumlarda yaşlıların yaşadığı sosyal dışlanma sorunu hakkında ne düşünüyorsunuz? Gençler olarak bu sorun karşısında neler yapabilirsiniz?” sorusu yer almaktadır. İlgili sorunun cevaplarının yazılması için boş bırakılan yerin karşısında ise aşağıdaki görsel yer almaktadır (Özer, 2017, s. 34):



Şekil 2. Devlet Ders Kitabı Yaşlılık Görseli 2

Ders kitabında yaşlılığa yer verilen “Birey ve Toplum” ünitesinin 10. kazanımı kapsamında ise “yaşlı” kavramı bir statü olarak ele alınmakta ve bireyin sahip olduğu yaşa karşılık olarak kazanılan statüler arasında yer almaktadır (Özer, 2017, s. 37). Bu kazanımın öğretimine yönelik olarak kitapta yer verilen “Tezgâhtarın Bir Günü” isimli metinde söz edilen statü ve roller kapsamında yaşlılığa bakış ise şu şekilde yer almıştır:

Mağaza kapanıp evine giderken ne tezgâhtarlık ne de sendika üyeliği söz konusudur. Artık toplumun yaş ve cinsiyet sistemi içindeki statüsüne göre hareket edecektir. Eğer genç ise otobüste kendisinden daha yaşlı bir kadına yer verecek ya da yer vermesi gerektiğini düşünecektir. (Özer, 2017, s. 38)

Metinden alınan açıklamalarda genç bir tezgâhtarın otobüste yaşlı bir kadına yer vermesi ya da yer vermesi gerektiğini düşünmesi söylemi yaşlılığa cinsiyetçi bakış kapsamında değerlendirilmiştir. Söylemsel olarak insana; kadın/erkek, çocuk/genç/yaşlı olma duruma göre bakış desteklenmiştir.

Ders kitabında yaşlılık kavramı “Toplumsal Değişme ve Gelişme” ünitesinin 22. kazanımının öğretimi kısmında da yer almakta olup, okuma metninde yer verilmiş şekli ise aşağıdaki gibidir:

Yaşlı insanların geçmişten özlemlerle söz ettiklerini sıkça duyarız. Eski dostlukların, akraba ilişkilerinin, mahalle kültürünün kalmadığından ya da kullanmakta zorluk çektikleri yeni teknik aygıtların icat edilmesinden, mekânların daralmasından, kalabalıklardan şikâyet ederek geçmiş deneyimlerini anlatırlar. Bu durum, kısmen insanların yaşlandıkça güçlenen, geçmişe özlem duyma duygusundan kaynaklansa da sosyolojik bir gerçeği de göz önüne sermektedir. (Özer, 2017, s. 78)

Bu metinde geçmiş yaşama özlem duyma, değişen toplumsal yapıya uyum sağlamakta zorlanma ile söylemsel olarak inşa edilen yaşlılığın, yaşlılık teorilerinden geri çekilme (çözülme) teorisi ile ilişkili olduğu tespit edilmiştir.

Yine aynı ünite de toplumsal değişmeye yol açan faktörler arasında yaşlı nüfusun artması olgusuna yer verilmiştir. Bu bağlamda ders kitabında aşağıdaki ifadeler yer almaktadır:

Göçlerin yanı sıra nüfusun kendini yenileyebilme ve genç tutabilme kapasitesi de toplumsal değişmelere neden olabilir. Bugün gelişmiş pek çok Batı Avrupa ülkesi kendini yenileyebilme becerisini kaybetmek üzeredir. Nüfusun hızla yaşlanması; okulların boş kalması, emeklilik yaşının sürekli yükselmesi ve iş gücünün azalması, yabancı ülkelere nitelikli nüfus transfer etme zorunluluğu gibi bazı sorunları beraberinde getirmekte ve bu sorunlara çözüm bulma arayışları da toplumsal değişime neden olmaktadır. (Özer, 2017, s. 82)

Bu durum tespiti ülkemiz nüfusunun, yaşlanıyor olması bağlamında ülkemiz için de geçerlidir. Türkiye nüfusu hızla yaşlanmaktadır, ders kitabında ülkemiz nüfus verilerinin yer alması gerektiği düşünülmektedir.

Ders kitabında yaşlı kavramı kapsamında “Toplum ve Kültür” ünitesinde 34. kazanım çerçevesinde kültürler arası etkileşim ve iletişimin öneminden söz edilmektedir. Bu kapsamda verilen “Dukha Türkleri” isimli haber metninde bahsi geçen Dukha Türkleri’nin karar alırlarken yaşlıların tecrübelerinden yararlandıkları vurgulanmaktadır. Ayrıca parçadaki yaşlı temsili ise şu sözlerle ifade edilmektedir:

-Peki, yaşlılar daha fazla söz hakkına ve güce sahip değil mi?

-Tabii ki yaşlıların sözüne saygı duyarız ve onların fikirleri bizim için çok önemlidir ama yaşlılar hiçbir zaman bizi kendi fikirlerine uymamız konusunda zorlamaz. En fazla, ben bu sene şuradaki obaya göçmeyi düşünüyorum çünkü orada çimler daha iyi, gibi şeyler söylerler ve biz de zaten o kişiye güveniyorsak onu takip ederiz. (Özer, 2017, s. 131)

Metinde geçen Dukha Türkleri karar alırken yaşlı bireylerin sözlerine başvurduklarını, yaşlıların bir fikir danışma organı olduklarını, tecrübelerinden faydalandıklarını vurgulamışlardır. Yaşlılar kuşaklararası iş birliği kapsamında fikirleri önemsenen, tecrübeli insanlar olarak değerlendirilmiştir. Metinde aile temsili oba içinde, geleneksel geniş ve göçebe aile temsilidir ve bu bağlamda yaşlı bireyler otorite timsali olarak inşa edilmiştir. Yine bu söylemle bağlantılı olabilecek diğer bir yaşlı temsiline ise 6. ünite olan “Toplumsal Kurumlar” ünitesinde 42. kazanım kapsamında aile toplumsal kurumu başlığında yer verilmektedir.

Aile türleri başlığı altında sanayileşmenin tamamlanmadığı toplumlarda ailenin henüz çekirdek aileye geçiş sağlamadığı, geniş aile türünden söz edilmektedir.

Geniş ailede yaşlı ve genç, birden fazla kuşak bir aradadır. Bu birliktelik sadece mekânsal değil sosyal ve ekonomik anlamda da tek merkezli birlikteliktir. Tek merkezli oluş karar alma ile ilgilidir. Kararlar ailenin en yaşlı erkek üyesi tarafından alınır ve bütün üyeler bu karara uyarlar. (Özer, 2017, s. 152)

Bu kapsamda geniş ailede yaşlı otoritesine vurgu yapılmış ancak çekirdek aile ile beraber yaşlıların konumu ele alınıp sorgulanmamıştır. Yalnızca ailenin yapısında meydana gelen değişmelerin onun fonksiyon ve rollerini de etkilediği belirtilmiştir. Ayrıca ailenin fonksiyonlarının, aile dışındaki birimlere devredilerek aile üyelerine yeni roller eklendiği vurgulanmış, adı geçen aile fonksiyonlarında yaşlıların bakımı rolünü başka mekanizmalara devreden çekirdek aileden söz edilmemiştir. Bu konu başlığı altında yer verilen “Ailenizde sizinle yaşayan sürekli bakıma muhtaç yaşlılar var mı?” sorusu da oldukça dikkat çekicidir.

2. Elif Ekici - Ada Matbaacılık Ortaöğretim Sosyoloji Ders Kitabı

Ders kitabında yaşlılık konusu ilk olarak “Birey ve Toplum” ünitesinin 8. kazanımı kapsamında ele alınmıştır. Dersin hazırlık aşamasında sorulan soru “Sizce sosyalleşme açısından gelişim dönemlerinden (çocukluk, gençlik, yetişkinlik ve yaşlılık) hangisi daha önemlidir? Neden?” sorusudur (Ekici, 2017, s. 19). Ders kitabında sosyalleşme ele alınırken sosyalleşmenin “çocukluk, gençlik, yetişkinlik, yaşlılık dönemlerini içeren ve hayat boyunca devam eden bir süreç” (Ekici, 2017, s. 21) olduğu vurgulanmış olup, bunun ders programında yaşlılık konusunun ele alındığı 8. kazanımın öğretimine yönelik bir içerik olduğu tespit edilmiştir.

Ders kitabında yaşlılık aşağıdaki görsellerle temsil edilmektedir (Ekici, 2017, s. 19-20).



Şekil 3. Ada Matbaacılık Ders Kitabı Yaşlılık Görseli 1



Şekil 4. Ada Matbaacılık Ders Kitabı Yaşlılık Görseli 2

Ders kitabında yaşlılıkta sosyalleşme ve uyum süreci aşağıdaki gibi ifade edilmektedir:

Yaşlılık döneminde insanların uyumları, sosyal ilişkilere girme düzeyleri, aile ve toplumla ilişkileri birbirinden farklılık göstermektedir. Burada özellikle eğitim, meslek, gelir durumu ve çevre gibi faktörlere bağlı olarak sosyal uyum zayıflamaktadır. Yaşlılar için kritik dönemlerden biri de “emeklilik dönemi”dir. Yaşlılar bu dönemde sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel sorunlar yaşamaktadırlar. Uzun süren bir çalışma hayatının noktalanmasından sonra yaşlılar, hem meslek hayatlarından hem de sosyal ve kültürel çevrelerinden uzaklaşma sürecine girmektedirler.

(Ekici, 2017, s. 20)

Metinde meslek çevresi ve sosyo-kültürel çevresinden uzaklaşan emekli yaşlıların rol ve statü kayıplarına bağlı olarak toplumdan çekildikleri dolayısıyla da söylemsel olarak yaşamdan geri çekilme ya da diğer adıyla çözülme teorisi ile ilişkili olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca metinde yaşlılık sürecinde bireylerin eğitim, meslek, gelir durumu ve çevre gibi faktörlere bağlı olarak uyumda farklılıkların olma durumu vurgulanmaktadır. Bu farklılığın temelinde de büyük oranda yaşlı bireyin yetişkinliğinde nasıl bir eğitim aldığı, gelir durumu ve mesleği gibi değişkenler işin içine girmektedir. Bu ifadeler yaşlılık teorilerinden süreklilik teorisi ile ilişkilendirilmiştir. Yaşlı birey yetişkinken nasıl bir konuma sahip ise yaşlandığında da aynı durumunu korumaktadır, yaşlılığa biyografik olarak sahip olduğu durumunu taşımaktadır.

Ders kitabında “Birey ve Toplum” ünitesi ve 10. kazanım çerçevesinde “Toplumsal Statü, Rol ve Saygınlık” başlığı altında genç, yetişkin gibi yaşlı da bir statü olarak ele alınmıştır. Ayrıca kitapta “Verilmiş Statü” kavramına örnek olarak yaşlı statüsüne yer verildiği görülmektedir.

Ders kitabında “Toplumsal Değişme ve Gelişme” ünitesinin “Toplumsal Gelişme ve Ögeleri” başlığı altında yaşlılık kavramının toplumsal gelişmişlikle ilişkisine değinilmiş olup, söz konusu ilişki “İnsan Hakları Evrensel Bildirgesinin 25. maddesi kapsamında ele alınmıştır. İnsan hakları, demokrasi, hukukun üstünlüğü bağlamında, bireylerin yaşlılık hâllerinde yaşam düzeylerinin korunması, haklarından mahrum bırakılmaması gerektiğinin öneminden söz edilmektedir. Buna göre:

Herkesin, gerek kendisi gerek ailesi için yiyecek, giyim, konut, tıbbi bakım ve gerekli sosyal hizmetler de dâhil olmak üzere, sağlık ve refahını sağlayacak uygun bir yaşam düzeyine ve işsizlik, hastalık, sakatlık, dulluk, yaşlılık veya geçim olanaklarından kendi iradesi dışında yoksun bırakacak başka durumlarda güvenliğe hakkı vardır. (Ekici, 2017, s. 78)

3. Murat Yurtseven - Tuna Matbaacılık Ortaöğretim Sosyoloji Ders Kitabı

Ders kitabında yaşlılık ve yaşlanma olgusu ilk olarak “Birey ve Toplum” ünitesinin 8. kazanımı kapsamında ele alınmış olup, “Hayat Boyu Sosyalleşme ve Sosyalleşmenin Toplumsal İlişkiler Üzerindeki Etkileri” başlığı altında yer almaktadır. “Konuya hazırlanalım” başlığı altında yaşlılık, huzurevinde sosyalleşen yaşlı bireyler örneği ile temsil edilmektedir. Alanya’da 100 kadar yaşlıya hizmet veren huzurevinde “yaşlılar için şehir içi ve şehir dışı seyahatler, onlara hâlen üretken olduklarını hissettirebilmek için kara kalem, yağlı boya, ahşap boyama ve çiçek yetiştirme kursları verilmekte ve müzikli eğlence programları düzenlenmektedir.” (Yurtseven, 2019, s. 37). Bu kapsamda öğrencilere yaşlıların bu gibi etkinliklere katıldıklarında toplumsal ilişkilerinde nelerin değişebileceği sorusu yöneltilmektedir. Öğrencilerin çocukluk, ergenlik, yetişkinlik ve yaşlılıktaki sosyalleşme süreçlerini değerlendirmeleri istenmektedir.

Kitapta, devlet ders kitabı ile benzer şekilde yaşlılığın aile ortamında değil de kamusal bir mekânda temsil edilmesi yaşlılık teorilerinden yaşamdan geri çekilme ya da diğer adıyla çözülme teorisi ile ilişkilendirilmiştir. Huzurevinin çeşitli etkinliklerle yaşlıları hâlen üretkenmiş gibi hissetmeleri amaçlanmış olup, bu söylemle esasında yaşlıların toplumdan çekilen bireyler oldukları, rol ve statü kayıpları, fiziksel güçte eksilme gibi nedenlerle toplumun dışında kaldıkları ancak aktivitelerini sürdürmeye teşvik edildikleri vurgulanmaktadır. Bu durum ise yaşlanma teorilerinden aktivite teorisi ile bağlantılı görünmektedir. Huzurevindeki yaşlıların yaşamdan geri çekilmeye karşı bir duruş sergilemeleri desteklenmektedir. Yaşlı bireyler gönüllü bir takım aktivitelerde bulunarak yaşamdan geri çekilmek, rollerini devretmek gibi durumlar yerine aktif olarak yaşamda yer almalıdır (Victor, 2005, s. 21).

Kitapta yer verilen yaşlılık tanımı ise şu şekildedir:

Yaşlanma; bedensel, ruhsal, zihinsel ve toplumsal değişimler sürecidir. Yaşlılıkta sosyal etkileşimleri sürdürmek önemlidir. Yaşlılık dönemi toplumsallaşmanın tamamlandığı değil, sürdürüğü bir dönemdir. Bu dönemde bireyler, emekli olmaları nedeniyle geniş sosyal çevreden birden azalan bir sosyal çevre içerisine girer. Bu dönemi yaşayan bireylerin sosyalleşebilecekleri etkinliklere katılımları önemlidir. (Yurtseven, 2019, s. 39)

Yaşlılık tanımında yaşlıların sağlıklı yaşlanabilmeleri için aktivitelerini sürdürmelerine vurgu yapılması, yaşlılık teorilerinden aktivite teorisini desteklemektedir. Yaşlılıkta sosyal etkileşimi sürdürmenin önemli olduğu ise aşığıdaki görselle temsil edilmektedir (Yurtseven, 2019, s. 32, 39):



Şekil 5. Tuna Matbaacılık Ders Kitabı Yaşlılık Görseli 1



Şekil 6. Tuna Matbaacılık Ders Kitabı Yaşlılık Görseli 2

Öğrencilere bu bağlamda “Çevrenizdeki yaşlılık döneminde bulunan bireylerin sosyal yaşama katılmalarını kolaylaştırmak amacıyla neler yapılabileceğine yönelik öneriler geliştiriniz.” sorusu yöneltilmektedir.

Kitapta rol ve statüler başlığı altında yaşlı statüsüne yer verilmemiştir ancak “Sosyal Değerler” başlığı altında değerlerin kuşaktan kuşağa aktarıldığı vurgusu ve yine aynı başlık altında “yaşlılara saygı” değerinden söz edilmiş olması kitabın diğer ders kitaplarından ayrılan bir yönüdür. Bu ifadeler ise aşığıdaki görselle temsil edilmektedir (Yurtseven, 2019, s. 44):



Şekil 7. Tuna Matbaacılık Ders Kitabı Yaşlılık Görseli 3

Ders kitabının 4. ünitesinde “Toplumsal Gelişme ve Kültür” başlığı altında yer alan kültürel gecikme kavramı ile yaşlılık kavramı ilişkilendirilmiştir. Aşağıdaki görsel kitapta “Teknoloji toplumsal değerlerden daha hızlı değişir.” (Yurtseven, 2019, s. 83) açıklaması ile yer almış olup, görselde yaşlılar değerleri, teknoloji ise değişimi simgelemektedir.



Şekil 8. Tuna Matbaacılık Ders Kitabı Yaşlılık Görseli 4

Kitabın diğer ders kitapları ile benzer olarak yaşlılık kavramına yer verdiği bir başlık da “Aile Tipleri” başlığıdır. Bu başlık altında yer alan geniş aile temsiline, ailede en yaşlı bireyin sözünün geçtiği vurgusu ile kitap, diğer ders kitapları ile benzer bir söylem ortaya koymaktadır.

Kitapta diğer ders kitaplarından farklı olarak 6. ünite “eğitim” kurumu çerçevesinde geleneksel toplumlarda yaşlı bireylerin eğitimdeki rolüne değinilmektedir. İlgili konu “Eğitimin Toplumsal Hayattaki Önemi” başlığı altında yer almaktadır. Bu başlık altında geleneksel toplumlarda eğitimin kurumsallaşmış bir yapıya sahip olmadığı, çocukların akranlarında ve ailelerindeki yaşlılardan informal olarak eğitim aldıkları vurgulanmaktadır. Teknolojik ve ekonomik gelişmelerle birlikte toplumun değiştiği, ailenin eğitim işini okullara devrettiği vurgulanmaktadır (Yurtseven, 2019, s. 142), ancak bu durumda yaşlıların rollerinin ne olduğundan ya da yaşlıların rol kaybı yaşayıp yaşamadığından söz edilmemektedir.

Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada yaşlılığın sosyolojik öğretimi kapsamında ortaöğretim sosyoloji dersi kitaplarının ele alınma nedeni, genelde dünya nüfusunun, özelde ise Türkiye nüfusunun yaşlanıyor olduğu gerçeğidir. Alan yazında 65 yaş üstü oranı % 7 ile % 10 arasında olan ülkeler yaşlı nüfusa sahip ülkeler olarak kabul görmektedir. Nüfus projeksiyonlarına göre ise ülkemiz yaşlı nüfus oranının

2023 yılında %10,2 olacağı öngörülmektedir. Ülkemizde yaşlı nüfus artmaktadır ve bu açıdan yaşlılığın örgün eğitim sistemi içerisinde yer alan bireylere öğretilmesi hem toplumsal bütünleşme hem de toplumun sağlıklı yaşlanması açısından bir gereklilik arz etmektedir.

Ortaöğretim sosyoloji dersinde yaşlılığın öğretimini ele almak amacıyla olan bu araştırmada, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından 2019-2020 eğitim-öğretim yılında okutulmak üzere onay verilen sosyoloji ders kitapları yaşlılık ve yaşlanma olgusu açısından analiz edilmiştir. Söz konusu kitaplarda yaşlılığın öğretilmesine yönelik bir durum analizini yapılmış, okutulmakta olan tüm ortaöğretim sosyoloji ders kitaplarında kavramsal olarak yaşlılığın ve yaşlanmanın hangi ünitelerde, hangi program kazanımları dâhilinde ele alındığı, kavrama hangi başlıkların altında değinildiği belirlenmiştir.

Yaşlı, yaşlılık ve yaşlanma kavramlarının ders kitaplarında dağılım oranlarına bakılmış, kavramların sırasıyla % 40,6, % 43,8, % 66,7 oranları ile en fazla devlet ders kitabında yer aldığı tespit edilmiştir. Ada Matbaacılık ders kitabı yaşlı kavramına en az yer vermekte olup yaşlanma kavramından ise hiç söz etmemektedir. Ayrıca Ada Matbaacılık ders kitabı yaşlı, yaşlılık ve yaşlanma kavramlarını en az sayıda kazanımla ilişkilendiren ders kitabı olmuştur.

Ders kitaplarında yaşlı, yaşlılık ve yaşlanma kavramlarının yer aldığı başlık ve metin başlıklarının analizinde ise kitapların “hayat boyu sosyalleşme” ve “geniş aile” başlıklarını benzer şekillerde kullandıkları görülmüş olup, bu durumun da kazanımlarla ilişkili olduğu düşünülmüştür.

Ders kitaplarında yaşlılık; Ortaöğretim Sosyoloji Dersi Öğretim Programı’nda (MEB, 2009) belirtildiği gibi “Birey ve Toplum” isimli 2. ünitenin 8. kazanımı olan “Sosyalleşmenin hayat boyu devam eden bir süreç olduğunu fark eder.” kazanımı çerçevesinde yer almaktadır. Ders kitapları arasında devlet ders kitabında diğer kitaplardan farklı olarak “Toplum ve Kültür” isimli 5. ünitesinde yaşlılık kavramına kültürlerarası etkileşim ve iletişimin önemi konusunda yer verilmektedir. Ayrıca yaşlıların tecrübelerinden faydalanmanın ve kuşaklararası iletişimin önemi vurgulanmaktadır. Tuna Matbaacılık ders kitabında ise diğer ders kitaplarından farklı olarak yaşlılığa, “Toplumsal Kurumlar” isimli 6. ünite içerisinde “eğitim” kurumu başlığı altında yer verilmiştir. Ders kitabında, geleneksel toplumlarda çocukların ve gençlerin yaşlılardan öğrendikleri informal eğitim süreci vurgulanmaktadır. Yine aynı kitapta “Sosyal Değerler” başlığı altında değerlerin kuşaktan kuşağa aktarıldığı vurgusu ve yine aynı başlık altında “yaşlılara saygı” değerinden söz edilmiş olması kitabın diğer ders kitaplarından ayrılan bir yönüdür.

Tablo 7. Ders Kitaplarının Yaşlılığa Yönelik Söylemlerinin Yaşlanma Teorilerine Göre Dağılımı

| | | |
|--------------------|-----------------------|------------|
| Devlet Ders Kitabı | Geri Çekilme(Çözülme) | |
| Ada Matbaacılık | Geri Çekilme(Çözülme) | Süreklilik |
| Tuna Matbaacılık | Geri Çekilme(Çözülme) | Aktivite |

Devlet ders kitabında; geçmiş yaşama özlem, değişen toplumsal yapıya uyumda zorlanma, emeklilik ve iş yaşamı dışına itilme şeklinde temsil edilen yaşlılık yaşamdan geri çekilme (çözülme) teorisi ile ilişkilendirilmiştir. Ada Matbaacılık ders kitabında ise meslek ve sosyo-kültürel çevreden uzaklaşma, emeklilik, rol kaybı ve toplumdaki çekilme ile ilişkilendirilen yaşlılık yaşamdan geri çekilme (çözülme) teorisi ile bağlantılı bulunmuştur. Ancak yaşlı bireyler arasında topluma uyumda farklılıkların yaşanmasının nedeni, bireylerin yaşlılıktan önce sahip oldukları biyografik özelliklere bağlanması açısından ders kitabındaki yaşlılık temsili süreklilik teorisi ile de ilişkilendirilmiştir. Tuna Matbaacılık ders kitabının ise yaşlılığı kamusal bir alan olan huzurevinde temsil etmesi yaşamdan geri çekilme (çözülme) teorisi ile bağlantılıdır ancak yaşlıların aktivitelerini sürdürmeye teşvik edilmeleri ve yaşlılığın sosyalleşmenin sürdürüldüğü bir dönem olarak ifade edilmesi aktivite teorisi ile de bağlantılı bulunmuştur.

Devlet ders kitabı, modern toplumlarda yaşlılığı toplumsal bir problem olarak değerlendirmektedir. Geleneksel geniş ve göçebe ailelerde yaşlı temsili otorite figürü olarak verilirken, modernleşme ile yaşlıların konumu geriye itilme, geçmişe özlem ile ilişkilendirilmektedir. Kitapta tezgâhtarın otobüste yaşlı bir kadına yer vermesi söylemi ise yaşlılığa cinsiyetçi bakış kapsamında ele alınmaktadır.

Tuna Matbaacılık ders kitabında "Toplumsal Gelişme ve Kültür" ana başlığı ve "Kültürel Gecikme" alt başlığı altında yer verilen görselde, teknolojinin toplumsal değerlerden daha hızlı değiştiği vurgulanmıştır. Bu görselde yaşlıların değerleri, teknolojinin ise değişimi temsil ettiği sonucuna varılmıştır.

Nüfusu hızla yaşlanmakta olan ülkemizde, toplumsal bir olgu olarak yaşlanma ve yaşlılığın sosyoloji ders kitaplarında toplumsal bütünleşme, kuşaklar arası iş birliği gibi temalar üzerinden öğretildiği görülmektedir. Ancak ders kitaplarında yaşlılığın genel olarak bireyin gençlik ve yetişkinlik dönemlerinde sahip oldukları kişisel özelliklerine, eğitim durumlarına göre belirlendiğine bir ders kitabı hariç diğerlerinde vurgu yapılmamaktadır. Her yaşlanma deneyiminin aynı olmadığı, dolayısıyla farklı yaşlılar olabileceğinin altı çizilmelidir. Bunun için de örgün eğitimin alt kademelerinden başlamak üzere ortaöğretim kurumlarında zihinsel olarak aktif olan, iş yaşamından çekilmemiş, üretken yaşlılarla iş birliği yapılarak, derslere onların da girmesi, böylece kuşaklararası iş birliğinin teorik boyuttan pratik boyuta taşınması sağlanmalıdır.

Ortaöğretim sosyoloji dersinde modernleşme ile yaşanan değişimler doğrultusunda aile kurumunun geniş aileden çekirdek aileye değişim geçirdiği, geniş ailede yaşlıların otoritesinin ön planda olduğu vurgulanmaktadır ancak çekirdek aileye geçişle yaşlıların durumunda meydana gelen değişime yönelik bir açıklama yer almamaktadır. Ders kitaplarında modern toplumlarda yaşlılık toplumsal bir sorun olarak nitelendirilmekte, ancak bu toplumsal sorunun çözümüne yönelik bir

bakış açısı getirilmemektedir. Toplumsal bir olgu olarak yaşlılık ve yaşlanmanın sosyolojik bir bakış açısı ile düşünülmesine, dersin ise bu bakış açısı üzerinden yaşlılık temasına göre düzenlenen içeriklerle sunulmasına ihtiyaç bulunmaktadır.

Kaynaklar

- Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı. (2020). Yaşlı Nüfusun Demografik Değişimi. <https://www.ailevecalisma.gov.tr/media/45354/yasli-nufus-demografik-degisimi-2020.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Altın, Z. (2020). Covid-19 pandemisinde yaşlılar. *Tepecik Eğitim ve Araştırma Hastanesi Dergisi*, 30(ek sayı), 49-52.
- Baran, A. G. (2012). Aile ve yaşlanma. A. Kasapoğlu, & N. Karkıner (Ed.). *Aile sosyolojisi* içinde (s. 134-165). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Yayınları.
- Canatan, A. (2012). Yaşlı bakım üçgeni: Yabancı bakıcı sektörü. *Kuşaklararası Dayanışma ve Aktif Yaşlanma Sempozyumu*, 169-173, Ankara.
- Çelik, G. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin yaşlılık algıları: Serdivan ilçesi örneği*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Danış, M. Z. (2005). *Yaşama derinden bir kucak*. Ankara: Türk Geriatri Vakfı Yayınları.
- Durak, M. (2012). Yaşlılık döneminde psikososyal ve bilişsel gelişim. H. Bacanlı, & Ş. Terzi (Ed.) *Yetişkinlik ve yaşlılık gelişimi ve psikolojisi* içinde (s. 273-310). İstanbul: Açılım Kitap.
- Ekici, E. (2017). *Ortaöğretim sosyoloji ders kitabı*. Ankara: Ada Matbaacılık.
- Ellis, S. W., & Granville, G. (1999). Intergenerational solidarity: Bridging the gap through mentoring programmes. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 7(3), 181-194.
- Emiroğlu, V. (1995). *Yaşlılık ve yaşlılığın sosyal uyumu*. Ankara: Şahıs.
- Frick, K. D., Carlson, M. C., Glass, T. A., McGill, S., Rebok, G. W., Simpson, C., & Fried, L. P. (2004). Modeled cost-effectiveness of the experience corps baltimore based on a pilot randomized trial. *Journal of Urban Health: Bulletin of the New York Academy of Medicine*, 81(1), 106-117.
- Güleç, M., & Tekbaş, F. Ö. (1997). Sağlık perspektifinden yaşlılık (The health of elderly). *Türkiye Klinikleri*, 17, 369-378.
- Hoşgör, Ş., & Tansel, A. (2010). *2050'ye doğru nüfus bilim ve yönetim: eğitim, işgücü, sağlık ve sosyal güvenlik sistemlerine yansımalar*. İstanbul: TÜSİAD ve Birleşmiş Milletler Nüfus Fonu.
- Kalınkara, V. (2016). *Temel gerontoloji yaşlılık bilimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kurtkapan, H. (2019). Türkiye'de demografik dönüşümün sosyal yansımaları ve yaşlılık. *Sosyal Güvence Dergisi*, 7(15), 27-46.

- Larsson, K., Silverstein, M., & Thorslund, M. (2005). Delivering care to older people at home. M. L. Johnson (Ed.). *The Cambridge handbook of age and ageing* içinde (s. 630-637). Cambridge: Cambridge University Press.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2009). Sosyoloji Dersi Öğretim Programı. Ankara: MEB.
- Özaydın, M. M. (2018). Yaşlı ve ekonomi. A. Canatan, & E. Özmete (Ed.). *Temel gerontoloji* içinde (s. 14-24). Ankara: Hedef CS Basım Yayın.
- Özbolat, A. (2016). Beşikten mezara: yaşlılığın sosyolojisi ve din-Adana örneği. *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi (ÇÜİFD)*, 16(2), 53-76.
- Özer, G. (2017). *Ortaöğretim sosyoloji ders kitabı*. Ankara: MEB Devlet Kitapları.
- Parisi, J. M., Rebok, G. W., Carlson, M. C., Fried, L. P., Seeman, T. E., Tan, E. J., & Piferi, R. L. (2009). Can the wisdom of aging be activated and make a difference societally? *Educational Gerontology*, 35(10), 867-879.
- Sağlık Bakanlığı. (2017). Türkiye Aktif ve Sağlıklı Yaşlanma Zirvesi. <http://yasam.ankara.edu.tr/wp-content/uploads/sites/259/2018/09/e-kutuphane.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Surlis, M. (2012). A window of wonder: an insight into intergenerational learning in the Irish second-level education system. *Adult Learner: The Irish Journal of Adult and Community Education*, 27-43. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ991815.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Şahin, M. (2018). Toplumsal yaşlanma ve yaşlıların sosyal sorunları. A. R. Abay, & F. Güngör (Ed.), *Yaşlılarla sosyal hizmetler* içinde (s. 86-99). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını.
- Tufan, İ. (2002). *Antik Çağ'dan günümüze yaşlılık*. İstanbul: Aykırı.
- Tuncel, G., & Uzun, H. (2019). Türkiye'de yaşlılara yönelik sosyal politikalar üzerine bir inceleme. *Fırat Üniversitesi İİBF Uluslararası İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 3(2), 309-334.
- Victor, R. C. (2005). *The social context of ageing*. London: Routledge.
- Yıldırım, F. (2015). Çocukların dünyasına yaşlıları dâhil etmek: "Okul temelli kuşaklararası dayanışma modelleri". *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 19(1), 275-296.
- Yıldız, R. (2018). Yaşlılık üzerine teorik yaklaşımlar. A. R. Abay, & F. Güngör (Ed.), *Yaşlılarla sosyal hizmetler* içinde (s. 16-36). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını.
- Yurtseven, M. (2019). *Ortaöğretim sosyoloji ders kitabı*. Ankara: Tuna Matbaacılık.
- Zijderveld, A. C. (2010). *Klişelerin diktatörlüğü*. (K. Canatan, Çev.). İstanbul: Açılım Kitap.

Extended Summary

As a matter of population dynamics, Türkiye is face to face with an aging population. This circumstance steers our country's decisions to be made in many aspects as economy, social services,

and education. In this research, in particular, sociology lesson is focused on, due to its potential of approaching social extent of elderliness and aging fact with regard to secondary education. In this research aiming to deal with how elderliness is taught, research data have been obtained from all schoolbooks (three books) prepared as per the National Ministry of Education (MNE) the academic year 2009 Secondary School Sociology Lesson Instruction Schedule and approved by the MNE Board of Education to be used as course books by the MNE in the 2019-2020 academic year. The mentioned books are, "State book" (approved by the State to be taught in schools) the author of which is Gülşen Özer, the book written by Elif Ekici and published by Ada Printing House, and the book the author of which is Murat Yurtseven and published by Tuna Printing House. When the books are analyzed, initially, the frequency (f) and percentage (%) distribution have been determined, then frequencies of the concepts taking place in the books have been construed. Parts about the teaching of subjects related to elderliness in the course books have been considered in the context of their discursive relation to senescence theories.

Distribution ratios of elderly, elderliness, and aging concepts in the course books have been examined, and it has been determined that the concepts are found in respective ratios as 40%, 43.8%, 66.7%, with the highest ratio in the State coursebook. The book by Ada Printing House gives the least coverage to the elderly concept and does not mention the aging concept at all. Moreover, Ada Printing House coursebook has been the one that relates elderliness and aging concepts with the least number of acquisitions.

In the analysis of headings and subheadings where elderly, elderliness, and aging concepts have taken place, it has been observed that the books used "lifelong socialization" and "extended family" headings in a similar way, and this situation has been considered to be related to acquisitions.

In the currently in force Sociology Lesson Instruction Schedule (2009, p. 23), the elderliness concept takes place under the "Individual and Society" unit, in the "Explanations" part with "activity examples" related to the lesson's 8th acquisition, which is "notices that socialization is a lifelong process." Within the context of this acquisition, socialization processes and the importance of socialization are emphasized. It has been determined while elderliness and aging fact have been handled in the scope of one single acquisition within the sociology lesson instruction schedule, when activities, how subjects covered and visual materials in the course books are altogether referred to and considered, it is seen that they have also been handled in the currently used coursebooks within the scope of 10th acquisition: "establishes a relation between social position, status and role concepts", 22nd acquisition: "Evaluates factors affecting social change", 34th acquisition: "Evaluates contribution of culture to social integration", 42nd acquisition: "Analyzes effects of marriage and divorce on

individuals and society” and 47th acquisition: “Interprets importance of education in social life” in addition to the 8th acquisition.

Among the course books, different from the other books, the aging concept has been distinctly handled in the State book under the 5th Unit named “Society and Culture”, in the topic of the importance of cross-cultural interaction and communication. Additionally, the significance of benefiting from the experiences of elderly people and intergenerational communication is emphasized. Different from the other coursebooks, elderliness has been handled in the Tuna printhouse coursebook in the “education” institution heading under the 6th Unit named “Social Institutions.” The informal education process by which children and juveniles learn from the elderly people is emphasized in the coursebook. Again in the same book, stress on how values are transferred from generation to generation under the heading “Social Values” and mention of “respect to elderly people” value again under the same heading, are aspects distinguishing the book from the other coursebooks.

According to discursive analyses about senility and aging phenomenon, aging that exists in the state coursebook are represented as nostalgia, having difficulty in adaptation to changing social structure, retirement and exclusion from business life and associated with withdrawing from life. In the Ada Printing House coursebook, that elderliness associated with recession from occupation and socio-cultural entourage, retirement, loss of role, and retreating from the society is found to be linked to disengagement (dissociation) from life theory. On the other hand, with regard to liaising the reason of experiencing inequalities in adaptation to society among elderly individuals, to biographical properties that individuals possessed before aging, elderliness typified in the Ada Printing House coursebook has been associated with continuity theory. Tuna Printing House coursebook, characterizing elderliness by a rest home, which is a public place, is associated with disengagement (disassociation) theory, but as elderly people are encouraged to sustain their activities and elderliness being expressed as a period in which socialization is maintained, it is also found to be related to activity theory.

In our country with a rapidly aging population, it is observed that aging and elderliness, as a social fact, are instructed in sociology course books via themes as social integration, cross-generational cooperation. Nevertheless, it is not emphasized in coursebooks other than Ada Printing House coursebook that elderliness is generally shaped according to an individual’s education level and personal properties at juvenile and adulthood stages. It must be underlined that not all aging experiences are the same, so that there may exist elderly people different from each other. Therefore, collaboration with mentally active, productive elderly people sustaining active business life must be

established and provide that they take part in lecturing; thus cross-generational cooperation is escalated from theoretical to practical dimension.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu araştırmaya birinci yazar % 90, ikinci yazar % 10 oranında katkı sağlamıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmacıların araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma, doküman incelemesi yapılarak yürütüldüğünden etik kurul kararı gerektirmemektedir.



THE JOURNAL OF TURKISH EDUCATIONAL SCIENCES

TÜRK EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ

Öğretmenlerin Eğitim İnançlarının Mesleki Yeterlilik Algılarını Yordama Düzeyinin İncelenmesi

Investigating the Prediction Level of Teachers' Education Beliefs on Professional Competence Perceptions

Eray Eğmir, Arzu Göres, Fatmanur Beycan

Yazar Bilgileri

Eray Eğmir

Doç. Dr., Afyon Kocatepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, egmir@aku.edu.tr

Arzu Göres

Yüksek Lisans Öğrencisi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Eğitim Programları ve Öğretim, arzuyn3@gmail.com

Fatmanur Beycan

Yüksek Lisans Öğrencisi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Eğitim Programları ve Öğretim, beycanfatmanur1@gmail.com

ÖZ

Eğitim inancı, eğitim felsefesine dayalı olarak yapılandırılan ve bireyin eğitsel unsurlara dair bakış açısını ortaya koyan bir kavramdır. Bu kavram eğitimin gidişatını belirleyen en önemli faktörlerden biridir ve temelinde eğitim felsefeleri yer almaktadır. Bu bağlamda çalışmada öğretmenlerin eğitim inançları ile mesleki yeterlilik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sürecinde bu iki olgu cinsiyet, kıdem ve görev yapılan kademe değişkenleri açısından da ele alınmıştır. Yılmaz, Altinkurt ve Çokluk'un (2011) geliştirdikleri eğitim inançları ölçeği ile Schwarzer, Schmitz ve Daytner (1999) tarafından geliştirilen öğretmen öz-yeterlilik algısı ölçeği araştırma sürecinde veri toplamak amacıyla kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini Afyonkarahisar'da görev yapan 279 öğretmen oluşturmaktadır. Yapılan analizler sonucunda öğretmenlerin en çok varoluşçuluk felsefesini benimsediği ortaya çıkmıştır. En az benimsenen felsefi yaklaşım ise esasicilik olmuştur. Yapılan analiz sonuçlarına göre cinsiyet, mesleki kıdem ve görev yapılan kademe değişkenlerine göre anlamlı bir farklılaşma saptanmıştır. Sonuç olarak düşük mesleki kıdeme sahip, temel eğitimde görev alan öğretmenler ile kadın öğretmenlerin çağdaş eğitim felsefelerine yönelimlerinin fazla olduğu görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin eğitim inançları ile mesleki yeterlilik algıları arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğu görülmüştür. Çağdaş eğitim felsefelerine yakın olan öğretmenlerin mesleki yeterlilik algılarının yüksek olduğu da saptanmıştır.

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler

Eğitim İnançları
Mesleki Yeterlilik Algısı
Eğitim Felsefesi

Keywords

Educational Beliefs
Perception of Professional Competence
Educational Philosophy

Makale Geçmişi

Geliş: 02.03.2021
Düzeltilme: 07.04.2021
Kabul: 19.04.2021

ABSTRACT

Educational belief is a concept that is structured on the basis of educational philosophy and reveals the individual's perspective on educational elements. This concept is one of the most important factors that determine the course of education, and it is based on the educational philosophies adopted. In this study, it was aimed to examine the relationship between teachers' educational beliefs and their perceptions of proficiency. During this review, these two cases were also discussed in terms of variables of gender, seniority, and the level where teachers work. The Scale of Educational Beliefs developed by Yılmaz, Altinkurt, and Çokluk (2011) and the Teacher Self-proficiency Perception Scale developed by Schwarzer, Schmitz, and Daytner (1999) were used to collect data during the research process. The sample of the research consists of 279 teachers working in Afyonkarahisar. As a result of the analysis, it was revealed that teachers adopted the philosophy of existentialism the most. The least adopted philosophical approach has been fundamentalism. According to the results, a significant difference was found according to the gender, seniority, and the level where teachers work variables. As a result, it was observed that female teachers and teachers with low professional seniority and who took part in basic education had a high orientation towards contemporary educational philosophies. In addition, Pearson correlation analysis showed a significant and positive relationship between teachers' educational beliefs and perceptions of professional competence. It has also been determined that teachers who are close to contemporary educational philosophies have a high perception of professional competence.

Makale Türü

Araştırma

Önerilen Atıf

Eğmir, E., Göres, A. & Beycan, F. (2021). Öğretmenlerin eğitim inançlarının mesleki yeterlilik algılarını yordama düzeyinin incelenmesi. *TEBD*, 19(1), 663-684. <https://doi.org/10.37217/tebd.889598>

Giriş

Günümüzde eğitim olgusunu etkileyen en önemli unsurlardan biri felsefedir. Felsefe tanım olarak insanın evren ve insan-evren ilişkisi üzerine sistematik, derinlemesine ve spekülâtif (pratikte ilgilenmeksizin sadece bilme ve açıklama amacı güden) düşünmesi sonucu oluşmuş bir bilgi alanıdır (Gutek, 1997). Felsefe pek çok bilimle ilişkilendirilmiş hatta pek çok pozitif bilimin oluşmasına ön ayak olmuştur. Eğitim ile ilişkisi ise yakından ve birbirini tamamlayan bir sarmal şeklindedir. Bunun sebebi hem eğitim ve hem de felsefenin insanı incelemesidir. İnsan, hem felsefe de hem de eğitimde nesne konumundadır. Eğitimde benimsenen felsefeye göre insan değerlendirilir ve şekillendirilir. Eğitimde model alınan felsefe o ülkede yetiştirilmek istenen insan tipine atıfta bulunur; hatta bir ülkenin sadece eğitimine değil siyasetine ve ekonomisine de etki eder. Sönmez (1994) her ekonomik, toplumsal ve siyasal sistemin bir felsefeye dayandığını dile getirir. Eğitim de bu sistemlerden birini oluşturduğu için toplumdaki baskın felsefe, eğitsel anlayış, tercih ve eylemleri de etkiler.

Eğitsel anlayışı oluşturan felsefe, bu sistem içerisinde iş gören tüm paydaşlar için bağlayıcı bir unsur hâline gelmektedir. Eğitim felsefesinin bütünleyici işlevi, pek çok olasılığın değerlendirilmesi ve analiz edilmesiyle ulaşılan eğitim inançlarını düzenlemek ve birleştirmektir (Brauner ve Burns 1982'den aktaran Altınkurt, Yılmaz ve Oğuz, 2012). Bir eğitim sisteminin işlemesi için paydaşlar içerisindeki en temel bileşenin öğretmenler olduğu ifade edilebilir. Bu nedenle öğretmenlerin davranışları ve bu davranışların altında yatan inanç sistemleri oldukça önemlidir. Bandura'ya (1994) göre davranışların ortaya çıkarken etkilendiği en önemli faktörlerden biri bireyin kabullenmiş olduğu inançlarıdır. Buradan yola çıkarak eğitimin uygulayıcısı olan öğretmenlerin eğitim inançlarının da eğitim uygulamalarına birebir yansıtacağı ön görülmektedir.

Öğretmenlerin eğitsel inancı, öğrenme-öğretme perspektifi ya da benimsediği felsefe ile ilgilidir (Haney, Czerniak ve Lumpe, 2003'ten aktaran Ayçiçek ve Yelken, 2019). Bu durumda öğretmenler eğitim inançlarını şekillendirirken felsefi yaklaşımlardan etkilenirler; yani bu felsefi yaklaşımlar öğretmenlerin davranışlarının zeminini oluşturur. Bu doğrultuda öğretmenlerin eğitim inançlarını etkileyen en önemli unsur, benimsediği eğitim felsefeleridir (Altınkurt vd., 2012). Eğitim felsefeleri ise ülkelerin siyasi ve ekonomik yaklaşımlarına göre belirlenir ve benimsenir. Ülkelerin benimsemiş olduğu felsefelerin eğitsel süreçteki uygulamalarında öğretmenler hayati öneme sahiptir (Şişman, 2006). Bu nedenle, eğitim sisteminin etkili ve verimli olması için öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının eğitim sisteminin dayandığı felsefeye göre yetiştirilmesi gerekmektedir (Sönmez, 1994). Gerçekleştirilen eğitimin yönünü belirleyecek olan, öğretmenlerin sahip oldukları değer yargıları, inanışları ve buna dönük olarak gerçekleştirdikleri uygulamalardır (Eğmir, 2019). Devletin benimsemiş olduğu felsefeye göre yetişmiş ve bu felsefeyi temel ilke edinmiş öğretmenler, programı o felsefenin amacına uygun ve etkili bir biçimde uygulayabilirler.

Felsefe, eğitim olgusunu şekillendiren önemli bir araçtır. Öyle ki devletlerin benimsedikleri politikalar felsefeyle şekillenir ve eğitime yansır. Devletlerin nasıl bir insan yetiştirmek istediği, rehber edindiği eğitim felsefeleriyle doğrudan ilişkilidir. Eğitime genel olarak yön veren dört eğitim felsefesi vardır; daimicilik, esasicilik, ilerlemecilik, yeniden kurmacılık. Bu eğitim felsefelerinden daimicilik ve esasicilik geleneksel; ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık ise çağdaş eğitim felsefeleri olarak bilinir. Geleneksel eğitim felsefeleri olan daimicilik ve esasicilik uzun yıllar etkisini sürdürmüş ve davranışçı yaklaşım bu iki felsefe ile örtüşmüştür. Tek tek bakılacak olursa daimicilik, terim olarak ebedi, daimi anlamlarına gelir ve daimiciler ebedi doğruların arayışındadır. Bu anlayışta bilginin prensiplerinin tamamen daimi olduğuna inanılır (Tuncel, 2004). Daimicilik, idealizme ve realizme dayanan bir eğitim felsefesi olduğu için aklı temele alır. Bu yüzden aklın geliştirilmesi için entelektüel eğitim verilmesini ister. Aynı zamanda okul, yaşamın kopyası olmalıdır ve insan doğası ve ahlaki ilkeler dünyanın her yerinde aynı olduğu için bunlar öğretilmelidir. Daimicilik felsefesindeki eğitim programında dil, tarih, matematik, sözel sanatlar, felsefe, mantık, doğa bilimleri gibi derslere ağırlık verilmelidir. İdealizmin bir yansıması olarak daimicilikte klasik, kült eserler öğrencilere verilmelidir ki o eserlerden daha önemli bir edebi eser yoktur (Guttek, 1997). Öğrenme-öğretme sürecinde öğretmen bu bilgileri aktaran, öğrenci ise alan konumundadır.

Esasicilik, daimicilik eğitim felsefesine de rehber olan idealizm ve realizm felsefelerinin izlerini taşır. Bu eğitim felsefesi, aklı öne alıp pasif öğrenci profilini savunmuştur. Esasiciler ilerlemecilerin öğrencilerin sosyal problemleriyle ilgilenirken matematik, okuma ve yazma gibi unsurları ihmal ettiklerini savunmuştur. Esasicilere göre öğrencinin problem çözmesine ve derste aktif olmasına gerek yoktur; zaten konu uzmanı öğretmendir (Epçaçan, 2018; Turan, 2016). Bunun yanında okulun ve öğretmenin görevi kültürel aktarım sağlamaktır. Matematik, okuma ve yazma temel becerilerinin yanında eğitim programında yabancı dil, tarih ve fen bilimleri de olmalıdır. Esasicilere göre tarihin süzgecinden geçen bilgiler, öğrencilerin yaşayarak öğrendikleri bilgilere oranla daha önemlidir. Bu yüzden geçmişin süzgecinden geçen bilgilere yenileri eklenerek yani geleceğin de etkisi katılarak öğrencilere verilmelidir. Daimicilik ve esasiciliği ayıran önemli nokta ise budur; daimiciler geçmişe sıkı sıkıya bağlı iken esasiciler geleceği de göz önüne alır (Epçaçan, 2018). Program tasarısı yapılırken konu alanı yaklaşımı bu felsefi anlayışa göre belirlenmelidir.

Günümüzde geleneksel eğitim felsefeleri her ne kadar kullanılmasa da etkilerinin hâlâ devam ettiğini söylemek yanlış olmaz. Ülkemizde 2005 yılında programların revize edilmesiyle davranışçı yaklaşımdan yapılandırmacı yaklaşıma geçilmiştir. Yapılandırmacı yaklaşımın temelinde ilerlemeci ve yeniden kurmacı eğitim felsefelerinin olduğunu söylenebilir. İlerlemeci ve yeniden kurmacı eğitim felsefeleri çağdaş eğitim felsefeleri olarak sınıflandırılabilir. İlerlemecilik 1930'larda ortaya çıkmış pragmatik felsefeye dayanan bir eğitim anlayışıdır. Bu anlayışa göre öğretmen rehber, öğrenci ise

keşfeden öğrenen konumundadır. Bilginin yeniden öğrenci tarafından keşfedilmesi bilginin mutlak olmadığı bir göstergesidir. İlerlemeci anlayışa göre okul yaşamın kopyası değil kendisidir. Bu da öğrencilerin sosyal problemlerinin de okul içerisinde ele alınabileceği görüşünü desteklemektedir. Konular ve dersler öğretmene göre değil öğrenciye göre düzenlenmelidir. Bu anlayışa göre eğitim kurama değil uygulamaya dönük olmalıdır; bu yüzden sınav durumlarında ezber yer verilmemelidir. Öğrenme yaşantı yoluyla ve doğal ortamında gerçekleşir (Epçaçan, 2018; Erişen, 2019; Turan, 2016).

Yeniden kurmacılık eğitim felsefesi ise Avrupa'da ortaya çıkmış bir bunalım, çöküntü felsefesidir. Temelinde pragmatizm ve varoluşçu felsefe vardır. Gelişimin ve değişimin ancak toplumsal reformla olabileceğini savunurlar. Bu anlayışa göre toplumsal sorunlar okula hatta ders ortamına getirilmelidir. Öğrenciler bu sorunların bilincinde olup çözümü için sağduyu ile yaklaşmalıdır. Öğretmen ise bu sorunları sınıfa taşıyan rehberdir. Öğrenciler için toplum bir laboratuvar gibidir ve öğrenciler, içerisinde buldukları toplumun sorunlarına duyarlı olmalıdır. Sorunların çözümü için sınıf demokratik bir ortam hâline getirilmelidir. Sönmez'e (1994) göre yeniden kurmacılıkta sadece yaşanan an değil gelecek de oldukça önemlidir. Eğitimin görevi ise toplumu yeniden inşa etmek ve düzenlemektir. Sınıfta yeni öğretim yöntem ve teknikleri kullanılırken sınav durumları ise ezberden çok öğrencinin bilimsel yöntemi ve eleştirel düşünmeyi kullanılıp kullanmadığını ölçecek şekilde olmalıdır. Öncü olan öğretmen sınıf içerisinde ceza vermekten kaçınmalıdır (Epçaçan, 2018; Turan, 2016).

Öğretmenlerin Mesleki Yeterlilik Algıları

Dünya bir değişim ve gelişim döngüsü içerisinde geçmişten günümüze her alanda farklılaşarak bugüne gelmiştir. 21. yüzyılın bilgi ve teknoloji çağı olarak anılması bu değişimin ve gelişimin göstergesidir. Toplumun gelişmeye en az direnç gösteren olgusu eğitimidir. Zira siyasetçiler toplumu değiştirmek için en önce eğitim kanalını kullanmaktadır. Eğitimin de değişimi uygulayan en önemli bileşeni tabii ki öğretmenlerdir. Öğretmenler, değişimi ve gelişimi benimsemesi ve yansıtması gereken en önemli meslek grubudur. Gelişen dünya ve teknoloji şartlarına göre öğretmenlerden beklenen nitelikler artmış ve değişim de göstermiştir. Karacaoğlu'na (2008) göre öğretmenlerin niteliği öğrencilerin niteliğini de doğrudan etkilemektedir. Buna ek olarak öğretmenler ayna görevi görerek öğrencilerini dolayısıyla toplumu kendi nitelikleri doğrultusunda yetiştirmektedir.

Sarp-Astan'a (2017) göre öğretmenlerin niteliğinin artması öz yeterlilik algılarına ve mesleki yeterliliklerine bağlıdır. Bandura (1994) yeterlilik algılarının bireylerin bilgi, beceri ve deneyimleriyle oluştuğunu ifade etmiştir. Bu yönüyle öz yeterlilik ve mesleki yeterlilik algıları öğretmenlerin öğrenme-öğretme süreçlerindeki deneyimleri sonucu oluşur. Buna ek olarak Avcı-Akçalı (2016) öğretmen adaylarının uygulamalı dersler aracılığıyla deneyim kazandırılarak öz yeterlilik algılarının

ve mesleki yeterlilik algılarının geliştirilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Yani öğretmen adaylarının meslek yaşamlarına uyum sağlamaları ve mesleki yönden yetersiz hissetmemeleri için formasyon eğitiminde uygulamalı dersler aracılığıyla deneyim kazandırılmalıdır. Bütün bunların yanında öğretmenlerden beklenen yeterlilik düzeyleri değişmekte, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) öğretmenlerin pek çok farklı alanda yeterli olmalarını beklemektedir. Bu durum öğretmenlerin iş yükünü ve mesleki yıpranma düzeylerini arttırmaktadır. Karacaoğlu (2008) öğretmenlerin yeterlilik algılarını incelediği çalışmasında öğretmenlerin bilimsel çalışmaları takip etme, teknolojik olarak donanımlı olma, analitik olma, güncel bilgilerden haberdar olma gibi pek çok alanda kendilerini yetersiz hissettiklerini ifade etmiştir. Bu durumun öğretmenlerin kalitesini ve öğretimin niteliğini azalttığını söylemek yanlış olmaz.

Bu çalışma için alanyazın tarandığında öğretmenlerin eğitim inançları ile mesleki yeterlilik algıları arasında bir ilişkinin var olup olmadığını araştıran bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ayrıca öğretmenlerin eğitim inançlarının mesleki yeterlilikleri üzerindeki etkisini ortaya çıkarmak amacıyla bu çalışma yürütülmüştür.

Araştırmanın Önemi

Geçmişten günümüze eğitim felsefeleri eğitimi yönlendiren, şekillendiren en önemli olgular olarak karşımıza çıkmıştır. Eğitim felsefeleri, devletlerin sahip olduğu misyonlara eş değer olarak o devletin eğitimine yön vermiştir. Eğitimin en önemli unsuru olan öğretmenler ise gerek yetiştirilirken gerekse meslek hayatına geçiş yaptıklarında belli eğitim felsefeleri edinmiş ve bunlara uygun olarak eğitim vermeye çalışmışlardır. Bu yüzden öğretmenlerin hangi eğitim felsefesine yakın olduğunu anlamak öğrencilerin nasıl eğitim aldığını anlamak için ön koşuldur.

Öğretmenlerin sahip olduğu eğitim inançlarını etkileyen bazı unsurlar vardır. Bunlardan, mesleki yeterlilik algısının eğitim felsefeleri üzerindeki etkisi yadsınamaz. Bu yüzden bu çalışma öğretmenlerin eğitim inançlarıyla mesleki yeterlilik algıları arasında ilişkinin var olup olmadığının incelenmesi, ilişki varsa bunun ne düzeyde olduğunun tespit edilmesi açısından önemlidir. Bununla birlikte alanyazın incelendiğinde öğretmenlerin eğitim inançlarını ve mesleki yeterlilik algılarını inceleyen çalışmaların, bu çalışmanın içeriğinden farklı olduğu görülmüştür. Bu çalışmalar üç grupta toplanmıştır: Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının eğitim inançlarına ilişkin görüşlerinin incelendiği çalışmalar (Çelik ve Orçan, 2016; Uğurlu ve Çalmaşur, 2017; Yılmaz ve Tosun, 2013), çeşitli değişkenlere göre öğretmenlerin eğitim inançlarını inceleyen çalışmalar (Aslan, 2017; Çapri ve Çelikkaleli, 2008; Yaralı, 2020) ve öğretmenlerin eğitim inançları ile başka olgular arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalardır (Balcı ve Küçüköğlü, 2019; Baş, 2015; Tunca, Alkın-Şahin ve Oğuz, 2015). Bu çalışma, öğretmenlerin eğitim inançları ile mesleki yeterlilikleri arasındaki ilişkiyi belirlemek ve bu konuda alanyazındaki boşluğu doldurmak için yapılmıştır. Okullarda verilen eğitimin kalitesinin

yüksek olması öğretmenlere bağlıdır. Kaliteli bir eğitim-öğretim süreci ise öğretmenlerin kendini mesleki olarak yeterli hissetmesiyle oluşur. Bu yüzden öğretmenlerin mesleki yeterlilik algılarının ne düzeyde olduğunu ve bunu etkileyen eğitim felsefelerinin araştırılmasının alanyazına önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Problem Durumu

Bu bilgiler ışığında araştırmada ilk olarak öğretmenlerin baskın eğitim inançlarının ne olduğu ve mesleki yeterlilik algılarının ne düzeyde olduğu tespit edilmeye çalışılmıştır. Bunun ardından çalışmada ikinci olarak öğretmenlerin eğitim inançları ve mesleki yeterlilik algılarının cinsiyet, mesleki kıdem ve görev yapılan kademe değişkenlerine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmada son olarak öğretmenlerin eğitim inançları ile mesleki yeterlilik algıları arasında anlamlı bir ilişkinin var olup olmadığı ve öğretmenlerin eğitim inançlarının mesleki yeterlilik algılarını ne düzeyde yordadığı araştırılmıştır.

Yöntem

Çalışma ilişkisel (korelasyonel) araştırma modeline göre tasarlanmıştır. İlişkisel tarama modelleri, genellikle daha karmaşık özellikteki faktörlerin daha iyi anlaşılabilmesi için yaklaşık aynı zamanda aynı bireylerden elde edilen farklı değişkenler arasındaki ilişkileri inceler. Araştırmacı, var olan ilişkileri bulmak ve tanımlamak için olguları değiştirmeye çalışmadan araştırmasını yürütür (Mertens, 2015). Ayrıca, ilişkisel araştırma, bir ilişki hakkında daha üst düzey araştırma yapmak için gerekli ipuçlarını sağlar (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013, s. 185). Bu çalışma Afyonkarahisar ilinde farklı kademelerde görev yapmakta olan öğretmenlerden toplanan veriler aracılığıyla öğretmenlerin eğitim inançları ile mesleki yeterlilik algıları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Buna ek olarak, öğretmenlerin eğitim inançlarının mesleki yeterlilik algılarını ne düzeyde yordadığı da çalışmada incelenmiştir. Öğretmenlerin eğitim inançları ile mesleki yeterlilik algılarının cinsiyet, mesleki kıdem ve görev yapılan kademe değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek de çalışmanın alt problemleri arasındadır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Afyonkarahisar ilinde görev yapmakta olan öğretmenler oluşturmaktadır (N=8.713). Araştırmanın veri toplama araçları, örneklemi oluşturan Afyonkarahisar ilinde farklı kademelerde görev yapmakta olan ve uygun örnekleme yöntemi ile belirlenmiş 279 öğretmene uygulanmıştır. Uygun örnekleme yöntemi, zaman, para ve işgücü açısından var olan sınırlılıklar nedeniyle örneklemin kolay ulaşılabilir ve uygulama yapılabilir birimlerden seçilmesidir (Büyüköztürk, 2014). Bu örneklem belirleme metodu araştırmacının yakın ve erişilmesi kolay olan bir durumu seçmesi nedeniyle araştırmaya hız kazandıran bir yöntemdir. Bu yöntemde yanlılık fazladır; çünkü herhangi bir birimin örneğe seçilme olasılığı bilinmez (Dawson ve Trapp, 2001'den aktaran

Kılıç, 2013). Bu çalışmada örneklem sayısı ölçeğin madde sayısının beş katından fazla olacak şekilde belirlenmiştir (Büyüköztürk, 2014). Araştırmada kısa zamanda yeterli sayıda veri toplanması amacıyla bu yöntem tercih edilmiştir. Bu çalışmanın etik açıdan bir sakınca taşımadığı Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulunun almış olduğu 22.01.2021 tarih ve 2021/38 sayılı karar ile tespit edilmiştir. Örneklemin değişkenlere göre dağılımı Tablo 1’de sunulmaktadır.

Tablo 1. Örneklemin Değişkenlere Göre Dağılımı

| <i>Değişken</i> | <i>Değer</i> | <i>f</i> | <i>%</i> |
|-----------------|-----------------|----------|----------|
| Cinsiyet | Kadın | 171 | 61,3 |
| | Erkek | 108 | 38,7 |
| Mesleki Kıdem | 1-5 yıl | 78 | 28,0 |
| | 6-10 yıl | 77 | 27,6 |
| | 11-16 yıl | 38 | 13,6 |
| | 16 yıl ve üzeri | 86 | 30,8 |
| Kademe | Okul öncesi | 13 | 4,7 |
| | İlkokul | 65 | 23,3 |
| | Ortaokul | 132 | 47,3 |
| | Ortaöğretim | 89 | 24,7 |
| Toplam | | 279 | 100 |

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın, veri toplama sürecinde öğretmenlerin hangi eğitim felsefesini kavramsallaştırdıklarını belirlemek amacıyla “Eğitim İnançları Ölçeği”, öğretmenlerin öz-yeterlilik algısını ölçmek amacıyla ise “Öğretmen Öz-Yeterlilik Algısı Ölçeği” kullanılmıştır.

Eğitim İnançları Ölçeği (EİÖ):

Yılmaz, Altınkurt ve Çokluk (2011) tarafından geliştirilen EİÖ, 40 maddeden oluşan beşli likert türünde bir ölçektir. Ölçek “İlerlemecilik”, “Varoluşçuluk”, “Yeniden Kurmacılık”, “Daimicilik” ve “Esasicilik” olmak üzere 5 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek amacıyla yapılan analizde, Eğitim İnançları Ölçeği’nin alt boyutlarının Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayılarının .70 ve .91 arasında değiştiği belirlenmiştir. Bu çalışmada da Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayılarının .78 ile .80 arasında değiştiği görülmüştür. Bu değerlere göre ölçeğin yüksek güvenilirliğe sahip olduğu görülmektedir (Tavşancıl, 2006, s. 29).

Öğretmen Öz-Yeterlilik Algısı Ölçeği (ÖÖYA):

Araştırmada ayrıca, Schwarzer, Schmitz ve Daytner (1999) tarafından Bandura’nın Kuramı temel alınarak geliştirilmiş olan “Öğretmen öz-yeterlilik algısı ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek 10 maddeden oluşan dördümlük likert türünde bir ölçektir. Ölçekteki derecelendirme ‘hiç doğru değil’, ‘biraz doğru’, ‘kısmen doğru’ ve ‘tamamen doğru’ şeklindedir. Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .79 olarak bulunmuştur. Bu çalışmada ise bu değer .87 olarak bulunmuştur. Bu değere göre ölçeğin yüksek güvenilirliğe sahip olduğu görülmektedir (Tavşancıl, 2006, s. 29).

Verilerin Analizi

Ölçeklerden elde edilen veriler istatistik programı kullanılarak analiz edilmiştir. Öğretmenlerin eğitim inançları ve mesleki yeterlilik algı düzeylerini belirlemek amacıyla, katılımcıların ölçeğe verdikleri cevapların ortalamaları alınmıştır. Sonrasında normallik testleri yapılmış ve eğitim inançları ve mesleki yeterlilik algılarına ilişkin elde edilen verinin normal dağıldığı belirlenmiştir. Bu doğrultuda şu analizler yapılmıştır:

- Öğretmenlerin eğitim inançlarının ve mesleki yeterlilik algı düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterme durumunu incelemek amacıyla bağımsız gruplar t-testi;
- Öğretmenlerin eğitim inançlarının ve mesleki yeterlilik algı düzeylerinin mesleki kıdem ve görev yapılan kademe değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterme durumunu incelemek amacıyla tek yönlü ANOVA;
- Öğretmenlerin eğitim inançları ve mesleki yeterlilik algı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla Pearson korelasyon analizi;
- Öğretmenlerin eğitimi inançlarının mesleki yeterlilik algılarını ne düzeyde yordadığını belirlemek amacıyla çoklu doğrusal regresyon testi yapılmıştır.

Bulgular

Araştırmanın ilk probleminde eğitim inançları ve mesleki yeterlilik algı düzeylerini belirlemek amacıyla, öğretmenlerin ölçeğe verdikleri cevapların ortalamaları incelenmiştir. Bu doğrultuda elde edilen veriler Tablo 2’de sunulmaktadır.

Tablo 2. Ölçekler ve Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

| <i>Boyut</i> | <i>f</i> | <i>Min.</i> | <i>Maks.</i> | \bar{x} | <i>Ss</i> |
|---------------------|----------|-------------|--------------|-----------|-----------|
| İlerlemecilik | 279 | 42,00 | 65,00 | 4,46 | 5,16 |
| Varoluşçuluk | 279 | 20,00 | 35,00 | 4,69 | 2,74 |
| Yeniden Kurmacılık | 279 | 11,00 | 35,00 | 4,15 | 4,23 |
| Daimicilik | 279 | 11,00 | 40,00 | 4,19 | 4,80 |
| Esasicilik | 279 | 5,00 | 25,00 | 2,74 | 4,56 |
| Mesleki Yet. Algısı | 279 | 18,00 | 50,00 | 3,48 | 5,37 |

Tablo 2’deki veriler incelendiğinde öğretmenlerin en baskın eğitim inancının “varoluşçuluk” olduğu görülmektedir. Bununla birlikte öğretmenler ilerlemecilik eğitim inancına “tamamen katılıyorum” düzeyinde, yeniden kurmacılık ve daimicilik inançlarına “katılıyorum” düzeyinde ve esasicilik inancına ise “kararsızım” düzeyinde katılım göstermişlerdir. Esasicilik eğitim inancına dair ölçek maddelerinin öğretmen otoritesi ve cezaya ilişkin atıflar içermesinin bu durumu ortaya çıkardığı ifade edilebilir. Daimicilik eğitim inancı da geleneksel ve tutucu bir inanç olmasına karşın, bu inanca dair ölçek maddelerinin karakter gelişimi, değerler eğitimi ve entelektüel beceriye vurgu yapması, bu

ölçeğe dair ortalamasının yüksek çıkması durumunu ortaya çıkarmıştır. Bu bağlamda, öğretmenlerin esasicilik eğitim inancı dışında diğer inanç boyutlarında yüksek bir düzeye sahip olduğu belirtilebilir.

Öğretmenlerin baskın eğitim inançları incelendiğinde, çoğunluğun varoluşçuluk eğitimi inancına katılım gösterdiği belirlenmiştir ($f=211$). Bu eğitim inancını sırasıyla daimicilik ($f=54$), yeniden kurmacılık ($f=46$), ilerlemecilik ($f=45$) ve esasicilik ($f=6$) eğitimi inancı izlemektedir. Ayrıca, öğretmenlerin mesleki yeterlilik algıları ölçeğine verdikleri cevapların aritmetik ortalaması 3,48 olarak bulunmuştur. Buna dayalı olarak öğretmenlerin yüksek düzeyde bir mesleki yeterlilik algısına sahip oldukları ifade edilebilir.

Araştırmanın ikinci probleminde öğretmenlerin eğitim inançları ve mesleki yeterlilik algılarının cinsiyet, mesleki kıdem ve görev yapılan kademe değişkenlerine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. İlk olarak cinsiyet değişkenine ilişkin sonuçlar Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Eğitim İnançları ve Mesleki Yeterlilik Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu

| <i>Boyut</i> | <i>Cinsiyet</i> | <i>f</i> | <i>Art. Ort.</i> | <i>Std. Sapma</i> | <i>t</i> | <i>p</i> |
|---------------------|-----------------|----------|------------------|-------------------|----------|----------|
| İlerlemecilik | Kadın | 171 | 58,72 | 4,63 | 2,692 | .00* |
| | Erkek | 108 | 56,95 | 5,76 | | |
| Varoluşçuluk | Kadın | 171 | 33,36 | 2,44 | 3,475 | .00* |
| | Erkek | 108 | 32,15 | 3,03 | | |
| Yeniden Kurmacılık | Kadın | 171 | 29,77 | 3,78 | 3,473 | .00* |
| | Erkek | 108 | 28,00 | 4,67 | | |
| Daimicilik | Kadın | 171 | 33,60 | 4,58 | ,298 | .76 |
| | Erkek | 108 | 33,42 | 5,15 | | |
| Esasicilik | Kadın | 171 | 12,91 | 4,49 | -3,861 | .00* |
| | Erkek | 108 | 15,02 | 4,39 | | |
| Mesleki Yet. Algısı | Kadın | 171 | 42,19 | 4,98 | 1,459 | .14 |
| | Erkek | 108 | 41,23 | 5,90 | | |

* $p<.05$

Tablo 3'teki veriler incelendiğinde öğretmenlerin daimicilik eğitim inancı dışındaki tüm eğitim inançları cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Buna karşın öğretmenlerin mesleki yeterlilik algılarının cinsiyet değişkenine anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir. Elde edilen farkların esasicilik eğitim inancı dışında kadın öğretmenler lehine bulunduğu ifade edilebilir. Başka bir deyişle, erkek öğretmenler esasicilik anlayışa kadın öğretmenlerden daha fazla katılım göstermektedir. Kadın öğretmenlerin mesleki yeterlilik algıları erkek öğretmenlerden daha yüksek düzeyde olmasına rağmen bu farklılık anlamlı değildir.

Bunun ardından öğretmenlerin eğitim inançları ve mesleki yeterlilik algılarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Gerçekleştirilen tek yönlü ANOVA testine dair bulgular Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Eğitim İnançları ve Mesleki Yeterlilik Algılarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu

| <i>Boyut</i> | <i>Kıdem</i> | <i>f</i> | <i>Art. Ort.</i> | <i>F</i> | <i>sd</i> | <i>p</i> | <i>Farkın Kaynağı</i> |
|---------------------|-----------------|----------|------------------|----------|-----------|----------|-----------------------|
| İlerlemecilik | 1-5 yıl | 78 | 58,12 | 2,746 | 3 | .04* | 2-4; 3-4 |
| | 6-10 yıl | 77 | 58,81 | | | | |
| | 11-16 yıl | 38 | 59,05 | | | | |
| | 16 yıl ve üzeri | 86 | 56,81 | | | | |
| Varoluşçuluk | 1-5 yıl | 78 | 33,30 | 5,082 | 3 | .00* | 1-4; 3-4 |
| | 6-10 yıl | 77 | 33,15 | | | | |
| | 11-16 yıl | 38 | 33,60 | | | | |
| | 16 yıl ve üzeri | 86 | 31,97 | | | | |
| Yeniden Kurmacılık | 1-5 yıl | 78 | 29,33 | ,387 | 3 | .76 | |
| | 6-10 yıl | 77 | 29,25 | | | | |
| | 11-16 yıl | 38 | 29,13 | | | | |
| | 16 yıl ve üzeri | 86 | 28,68 | | | | |
| Daimicilik | 1-5 yıl | 78 | 32,29 | 3,241 | 3 | .02* | 4-1 |
| | 6-10 yıl | 77 | 33,51 | | | | |
| | 11-16 yıl | 38 | 33,68 | | | | |
| | 16 yıl ve üzeri | 86 | 34,60 | | | | |
| Esasicilik | 1-5 yıl | 78 | 12,26 | 8,464 | 3 | .00* | 3-1; 4-1; 4-2; |
| | 6-10 yıl | 77 | 13,03 | | | | |
| | 11-16 yıl | 38 | 14,02 | | | | |
| | 16 yıl ve üzeri | 86 | 15,54 | | | | |
| Mesleki Yet. Algısı | 1-5 yıl | 78 | 43,12 | 2,706 | 3 | .04* | 1-2 |
| | 6-10 yıl | 77 | 40,71 | | | | |
| | 11-16 yıl | 38 | 41,63 | | | | |
| | 16 yıl ve üzeri | 86 | 41,70 | | | | |

*p<.05

Tablo 4'teki veriler incelendiğinde öğretmenlerin yeniden kurmacılık eğitim inancı dışında tüm eğitim inançlarının ve mesleki yeterlilik algılarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı farklılaştığı belirlenmiştir. Analize ilişkin bulgulara göre öğretmenlerin çağdaş eğitim inançlarının kıdemi daha düşük öğretmenler lehine, geleneksel eğitim inançlarının ise kıdemi yüksek öğretmenler lehine farklılaştığı söylenebilir. Öğretmenlerin mesleki yeterlilik algılarına bakıldığında mesleki kıdemi 1-5 yıl olan öğretmenler ile 6-10 yıl olan öğretmenler arasında, 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler lehine bir farklılığın olduğu görülmektedir.

Bunun ardından öğretmenlerin eğitim inançları ve mesleki yeterlilik algılarının görev yapılan kademe değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Gerçekleştirilen tek yönlü ANOVA testine dair bulgular Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Eğitim İnançları ve Mesleki Yeterlilik Algılarının Kademe Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu

| <i>Boyut</i> | <i>Kademe</i> | <i>f</i> | <i>Art. Ort.</i> | <i>F</i> | <i>sd</i> | <i>p</i> | <i>Farkın Kaynağı</i> |
|---------------|---------------|----------|------------------|----------|-----------|----------|-----------------------|
| İlerlemecilik | Okul öncesi | 13 | 59,92 | 2,295 | 3 | .07 | |
| | İlkokul | 65 | 58,18 | | | | |
| | Ortaokul | 132 | 58,44 | | | | |
| | Ortaöğretim | 89 | 56,76 | | | | |

| | | | | | | | |
|---------------------|-------------|-----|-------|-------|---|------|----------|
| Varoluşçuluk | Okul öncesi | 13 | 33,15 | 1,171 | 3 | .32 | |
| | İlkokul | 65 | 33,01 | | | | |
| | Ortaokul | 132 | 33,09 | | | | |
| | Ortaöğretim | 89 | 32,36 | | | | |
| Yeniden Kurmacılık | Okul öncesi | 13 | 30,84 | 1,682 | 3 | .17 | |
| | İlkokul | 65 | 29,32 | | | | |
| | Ortaokul | 132 | 29,21 | | | | |
| | Ortaöğretim | 89 | 28,28 | | | | |
| Daimicilik | Okul öncesi | 13 | 36,30 | 1,670 | 3 | .17 | |
| | İlkokul | 65 | 33,30 | | | | |
| | Ortaokul | 132 | 33,27 | | | | |
| | Ortaöğretim | 89 | 33,72 | | | | |
| Esasicilik | Okul öncesi | 13 | 13,15 | 3,971 | 3 | .00* | 4-3; 4-2 |
| | İlkokul | 65 | 13,44 | | | | |
| | Ortaokul | 132 | 13,09 | | | | |
| | Ortaöğretim | 89 | 15,33 | | | | |
| Mesleki Yet. Algısı | Okul öncesi | 13 | 41,53 | ,110 | 3 | .95 | |
| | İlkokul | 65 | 41,98 | | | | |
| | Ortaokul | 132 | 41,91 | | | | |
| | Ortaöğretim | 89 | 41,53 | | | | |

*p<.05

Tablo 5'teki veriler incelendiğinde öğretmenlerin esasicilik eğitim inançlarının görev yapılan kademe değişkenine göre anlamlı olarak farklılaştığı belirlenmiştir. Belirlenen bu farkın ortaöğretim kademesinde görev yapan öğretmenler ile ilkökul ve ortaokulda görev yapan öğretmenler arasında, ortaöğretim kademesinde görev yapan öğretmenler lehine olduğu belirlenmiştir. Diğer inanç boyutlarında görev yapılan kademe yükseldikçe geleneksel eğitim inançlarında ortalamalar artmakta, çağdaş eğitim inançlarında ise azalmaktadır. Bu durumun kademelerdeki öğretime ilişkin eğitim felsefesini yansıttığı söylenebilir. Okul öncesi ve ilkökul kademelerinde çağdaş inançlara ilişkin uygulamaların daha yaygın olması, bunun aksine ortaöğretim kademesinde disiplin tasarımı nedeniyle bilgi aktarım ve öğretim süreçlerine odaklanılması yani geleneksel inançların baskın oluşu bu durumu ortaya çıkarmış olabilir. Mesleki yeterlilik algısı incelendiğinde ise en yüksek algı düzeyinin ilkökul ve ortaokul öğretmenlerinde bulunduğu ancak bu farklılığın anlamlı olmadığı görülmektedir.

Çalışmada ayrıca öğretmenlerin eğitim inançları ile mesleki yeterlilik algıları arasında anlamlı bir ilişki bulunup bulunmadığı incelenmiştir. Bu doğrultuda yapılan Pearson korelasyon analizine ilişkin bulgular Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Eğitim İnançları ve Mesleki Yeterlilik Algıları Arasındaki İlişki

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|------------------------|---------|---------|--------|---------|--------|------|
| 1. Mesleki Yet. Algısı | 1,00 | | | | | |
| 2. İlerlemecilik | ,428** | 1,00 | | | | |
| 3. Varoluşçuluk | ,380** | ,729** | 1,00 | | | |
| 4. Yeniden Kurmacılık | ,345** | ,585** | ,518** | 1,00 | | |
| 5. Daimicilik | ,202** | ,297** | ,256** | ,497** | 1,00 | |
| 6. Esasicilik | -,052** | -,311** | -,252* | -,026** | ,293** | 1,00 |

**Korelasyon .01 düzeyinde anlamlıdır (iki yönlü)

Tablo 6'daki veriler incelendiğinde öğretmenlerin esasıcılık eğitim inancı dışında eğitim inançları ve mesleki yeterlilik algıları arasında pozitif ve anlamlı ilişkiler mevcuttur. Mesleki yeterlilik algısı ile en yüksek ilişki düzeyine sahip eğitim inancı ilerlemecilik olurken ($r=.428$; $p<.01$) en düşük ilişki düzeyine sahip eğitim inancı ise esasıcılık olarak belirlenmiştir ($r=-.052$; $p<.01$). Tüm ilişki değerleri anlamlı bulunmuştur.

Bunun ardından öğretmenlerin eğitim inançlarının mesleki yeterlilik algılarını ne düzeyde yordadığını belirlemek amacıyla çoklu doğrusal regresyon analizi gerçekleştirilmiştir. Regresyon analizinin bulguları Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. Öğretmenlerin Mesleki Yeterlilik Algılarının Yordanmasına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

| <i>Model</i> | <i>Kareler Toplamı</i> | <i>sd</i> | <i>Kareler Ortalaması</i> | <i>F</i> | <i>p</i> |
|--------------|------------------------|-----------|---------------------------|----------|----------|
| Regresyon | 1639,655 | 4 | 409,914 | 17,595 | ,00* |
| Hata | 6383,385 | 274 | 23,297 | | |

Tablo 7 incelendiğinde öğretmenlerin mesleki yeterlilik algılarının ilerlemecilik, varoluşçuluk, yeniden kurmacılık ve daimicilik tarafında yordanmasını açıklamak için kurulan modelin anlamlı olduğu görülmektedir ($F(4,274)=17,595$; $p<.01$). Bunun ardından öğretmenlerin mesleki yeterlilik algılarının eğitim inançları tarafından ne düzeyde yordandığını belirlemek amacıyla yapılan çoklu doğrusal regresyon analizinin bulguları Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. Öğretmenlerin Mesleki Yeterlilik Algılarının Eğitim İnançları Tarafında Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizinin Sonuçları

| <i>Yordayan Değişkenler</i> | <i>B</i> | <i>Std. Hata</i> | <i>β</i> | <i>t</i> | <i>p</i> | <i>İkili r</i> | <i>Kısmi r</i> |
|-----------------------------|----------|------------------|---------------------------|----------|----------|----------------|----------------|
| (Sabit) | 12,620 | 3,828 | | 3,297 | ,00* | | |
| İlerlemecilik | ,277 | ,151 | ,253 | 2,891 | ,00* | 0,441 | 0,161 |
| Varoluşçuluk | ,234 | ,254 | ,245 | 2,986 | ,00* | 0,438 | 0,166 |
| Yeniden Kurmacılık | ,137 | ,195 | -,164 | -2,300 | ,02* | 0,227 | -0,129 |
| Daimicilik | ,043 | ,159 | ,165 | 2,399 | ,01* | 0,315 | 0,134 |

$R=.452$; $R^2=.204$; $F(4,274)=17,595$; $p<.01$

Analize göre regresyon modelinin anlamlı olduğu belirlenmiş ($F(4,274)=17,595$; $p<.01$) ve modelde ilerlemecilik eğitim inancının mesleki yeterlilik algısını en yüksek düzeyde yordayan boyut olduğu belirlenmiştir ($\beta=.254$). Bu dört eğitim inancı birlikte öğretmenlerin mesleki yeterlilik algısındaki değişimin %20'sini açıklamaktadır. Regresyon modelinde ilerlemecilik eğitim inancını takiben varoluşçuluk ($\beta=.234$), yeniden kurmacılık ($\beta=.137$) ve daimicilik eğitim inançları ($\beta=.043$) da mesleki yeterlilik algısını anlamlı olarak yordamaktadır. Bulgulara göre öğretmenlerin mesleki yeterlilik algılarının yordanmasına ilişkin regresyon denklemi şu şekilde oluşmuştur;

$$\text{Mesleki Yeterlilik Algısı} = 12,620 + 0,254 * \text{İlerlemecilik} + 0,234 * \text{Varoluşçuluk} + 0,137 * \text{Yeniden Kurmacılık} + 0,043 * \text{Daimicilik}$$

$$\text{Yeniden Kurmacılık} + 0,043 * \text{Daimicilik}$$

Tartışma

Eğitim olgusu ve içerisinde barındırdığı bütün unsurlar, değişim ve gelişim temelinde ilerler. Eğitime pek çok olgu veya olay yön vermiş ve değişimler yaratmıştır. Örneğın Sanayi Devrimi'nin etkilediğı önemli bir olgu eğitimidir. Sanayi Devrimi öncesinde eğitimin temelinde yer alan usta çırak ilişkisi artık istenileni veremeyeceğinden endüstriyel okul modelleri ortaya çıkmıştır (Saykılı, 2018). Bu durum eğitimin bütün uygulama ve süreçlerini derinden etkilemiştir. Bununla beraber dijitalleşen dünyaya ve gereksinimlerine ayak uydurmak için eğitim olgusu ve paradigmaları farklılaşmıştır. Öğrencileri topluma ve devletin işleyen çarkına hazırlamak için pek çok eğitim felsefesi denenmiştir. Bu araştırma ile öğretmenlerin eğitim felsefeleri belirlenerek bu eğitim inançlarının mesleki yeterlilik algılarını nasıl etkilediğı gösterilmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın ilk problemde öğretmenlerin eğitim inançlarının ve mesleki yeterlilik inançlarının ne düzeyde olduğı saptanmıştır. Elde edilen bulgulara bakıldığında öğretmenlerin eğitim inançlarından en çok varoluşçuluk eğitim inancına katılım gösterdikleri görülmektedir. Varoluşçuluk eğitim felsefesinin temelinde insan ve insan iradesi vardır. Eğitimde ise varoluşçuluk öğrencinin kendi öğretim yaşantısını kendisinin seçmesi ve bundan sorumlu olmasıdır (Sönmez, 1994). Öğretmenlerin varoluşçuluk felsefesini daha çok benimsemesinin alt metninde eğitimin artık öğrenciye görelilik ilkesine dayanarak öğrencinin aktif olduğı öğrenme koşullarında eğitime başlamasının etkisi büyüktür. Öğretmen rehber öğrenci ise keşfeden ve yapılandıran konumuna geçmiştir. Ayrıca öğretmenlerin, öğrencilerin öğrenme farklılıkları hususunda esnekliğe ve seçime imkân tanması nedeniyle de bu eğitim felsefesini benimsediğı söylenebilir. Aslan'ın (2017) sınıf öğretmenlerinin eğitim inançlarını belirlemeye yönelik yaptığı çalışmasında öğretmenlerin en çok varoluşçu eğitim felsefesine yatkın olduğı, en az benimsenen eğitim felsefesinin ise esasicilik olduğı saptanmıştır. Bu sonuçlar araştırmanın bulguları ile örtüşmektedir. Yine Hayırsever ve Oğuz'un (2017) öğretmen adayları ile yaptığı çalışmada da öğretmen adaylarının en çok benimsediğı eğitim felsefesinin varoluşçu eğitim felsefesi olduğı görülmüştür. Diğer yandan ise öğretmenlerin varoluşçuluk eğitim felsefesinden sonra sırasıyla daimicilik, ilerlemecilik, yeniden kurmacılık ve esasicilik eğitim felsefelerini benimsedikleri görülmüştür. Öğretmenlerin daimicilik esasına dayanan bir eğitimden geçmeleri, daimiciliğın entelektüel insan yetiştirme amacı ve değerler eğitimine önem vermesi gibi sebeplerden bu eğitim felsefelerini benimsedikleri söylenebilir. En az benimsenen inanç ise esasicilik eğitim felsefesidir. Bu eğitim felsefesinin temelinde ödül-ceza kavramlarının yer alması öğretmeni otoriter güç olarak göstermesi öğretmenlerin bu eğitim felsefesini benimsememesine yol açmıştır. Araştırmanın sonuçları alanyazında bu konuyla ilgili yapılan çalışmaların sonuçlarıyla da uyumludur (Alkın-Şahin, Tunca ve Ulubey, 2014; Aslan, 2017; Eğmir ve Çelik, 2019; Ekiz, 2005; Uğur ve Çalmasıur, 2017; Yılmaz ve Tosun, 2013). Buna karşın Tekin ve Üstün (2008) yaptıkları

çalışmalarında en az benimsenen eğitim felsefelerini varoluşçuluk ve idealizm olarak belirlemiştir. Bu sonuçlar ise bu araştırmadan elde edilen sonuçlarla örtüşmemektedir. Bunun nedeni geçen zaman ve değişen eğitimsel olguların öğretmenlerin eğitim anlayışlarını da değiştirmesi olabilir.

Araştırmanın ikinci probleminde öğretmenlerin eğitim inançları ve mesleki yeterlilik algılarının cinsiyet, mesleki kıdem ve görev yapılan kademe değişkenlerine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Elde edilen bulgular ışığında mesleki yeterlilik algısının cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Kadın ve erkek öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin yeterlilik algılarının yüksek olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin eğitim inançlarının incelenmesi sonucunda erkek öğretmenlerin esasicilik felsefesini kadın öğretmenlerden daha fazla benimsediği belirlenmiştir. Kadın öğretmenler çağdaş eğitim felsefelerini daha çok benimserken, erkek öğretmenlerin geleneksel felsefelerine daha yatkın oldukları saptanmıştır. Bu bulgular Biçer, Er ve Özel'in (2013) araştırma bulguları ile benzerlik göstermektedir. Kadın öğretmenlerin 'esasicilik' ve 'daimicilik' dışında kalan eğitim inançlarından daha yüksek puan aldıkları görülmüştür. Eğmir ve Çelik'in (2019) araştırması da bu bulguları desteklemektedir. Nitekim söz konusu araştırmada erkek öğretmenler daha otoriter ve baskı yönelimli bir eğitim sürecini benimsediklerini belirtmişlerdir. Duman ve Ulubey'in (2008) çalışmasında erkeklerin %23,9'u geleneksel eğitim inançlarını benimserken kadınlarda bu oran %19,3 olarak belirlenmiştir. Buna karşın Bingöl ve Kinay'ın (2018) çalışmalarında benimsenen eğitim felsefesinin cinsiyete göre anlamlı olarak değişmediği belirlenmiştir.

Çalışmada ayrıca öğretmenlerin eğitim inançları ve mesleki yeterlilik algılarının mesleki kıdemlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin yeniden kurmacılık eğitim inancı dışında diğer eğitim inançlarında ve mesleki yeterlilik algılarında mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılaşma görülmüştür. Özellikle mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin çağdaş eğitim anlayışlarına daha yatkın oldukları bulgular ile desteklenmiştir. Daha yüksek mesleki kıdeme sahip öğretmenler ise daha çok geleneksel eğitim anlayışlarına sahiptir. Özellikle 2005-2006 eğitim öğretim yılından sonra yeni bir eğitim anlayışı olan yapılandırmacı eğitim anlayışına geçilmiş ve bu anlayışın temeli olan ilerlemecilik eğitim felsefesi öğretmenler tarafından benimsenmeye başlanmıştır (Aslan, 2017). Daha önce mesleğe başlayan öğretmenlerin bu yeni anlayışla sonradan tanışmaları, öğrendikleri ve uyguladıkları davranışçı anlayıştan kopmaya direnç göstermelerine neden olmuştur. Göreve yeni başlayan öğretmenler ise bu eğitim anlayışlarına daha çabuk adapte olmakta ve özümsemektedirler. Zira eğitim fakültelerinden bu anlayışların temellerini zihinlerinde atarak mezun olmaları beklenmekte ve buna yönelik öğretmen yetiştirme programları hazırlanmaktadır. Bu yetiştirme programlarında öğretmen adaylarının çağdaş eğitim anlayışlarına sahip olmaları, bu anlayışlara uygun öğretim yöntem ve teknikleri öğrenmeleri ve geliştirmeleri

amaçlanmıştır (Işık, Çiltaş ve Baş, 2010). Bu yüzden yeni nesil öğretmenler her anlamda çağdaş eğitim anlayışlarını özümseyerek göreve başlamakta, eski nesil öğretmenler ise davranışçı yaklaşımın gölgesinde çağdaş eğitim anlayışlarını öğrenmekte ve uygulamaktadır. Bu sebeple eski nesil öğretmenlerin geleneksel eğitim anlayışlarını daha çok benimsedikleri söylenebilir. Bununla birlikte belli bir mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin daha kontrollü, daha sakin ve programa daha bağlı olduklarını da söylemek mümkündür (Aslan, 2017). Bu yüzden öğretmen merkezli, konu ağırlıklı olan geleneksel eğitim felsefelerini benimsedikleri görülmektedir. Çalışmanın bulgularına paralel olarak Aslan (2017) çalışmasında, mesleki kıdemi yüksek olan öğretmenlerin daha çok geleneksel eğitim anlayışlarına sahip olduklarını belirtmiştir. Oğuz, Altinkurt, Yılmaz ve Hatipoğlu (2014) çalışmalarında benzer bulgular elde etmiştir. Ayrıca öğretmenlerin eğitim inançlarının ele alındığı makale ve tezleri inceleyen Eğmir (2019) çalışmasında öğretmenlerinin kıdemleri arttıkça geleneksel eğitim felsefelerini daha fazla benimsediklerini saptamıştır.

Çalışmada öğretmenlerin eğitim inançları ve mesleki yeterlilik algılarının görev yapılan kademe değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Elde edilen bulgular öğretmenlerin eğitim inançlarının kademe yükseldikçe geleneksele kaydığını, temel eğitim öğretmenlerinin çağdaş eğitim felsefelerini daha çok benimsediğini göstermiştir. Bu durum temel eğitim kademesinin, çocukların keşfetme meraklarının yoğun olduğu bir dönem olmasından ve çağdaş eğitim felsefelerinin gereklerini ve anlayışını uygulamaya daha müsait olmasından da kaynaklanmaktadır. Bu bulgulara paralel olarak Eğmir (2019) çalışmasında okulöncesi öğretmenlerinin branşlarının yapısı gereği çağdaş eğitim felsefelerini benimsediklerini; buna karşın özellikle ortaokul ve lise kademelerinde görev yapan öğretmenlerin, ders yoğunluğunun artmasıyla ve disiplin temelli uzmanlaşma anlayışının gereği geleneksel eğitim felsefelerini benimsediklerini belirlemiştir. Ortaöğretimde disiplin tasarımı nedeniyle bilgi aktarımının yoğun olması, öğrencilerin ve öğretmenlerin sınav odaklı olması gibi nedenler çağdaş eğitim felsefeleri yerine geleneksel eğitim felsefeleri benimsenmiştir. Mesleki yeterlilik algısına bakıldığında eğitim inançlarıyla paralel bir bulgu elde edilmiştir. Çağdaş eğitim felsefelerini benimseyen öğretmenlerin mesleki yeterlilik algıları daha yüksek çıkmıştır. Bunun sebebi çağdaş eğitim felsefelerinin temelinde araştıran ve kendini geliştiren öğretmen modeli yatmaktadır. Cevzici (2018) öğretmenin iyi bir gözlemci ve öğrenmeyi kolaylaştırıcı özelliklerinin bulunması gerektiğini, öğretmenin öğrenme sürecine rehberlik ederken geleneksel öğretmen tipine göre sorumluluğunun daha fazla olduğunu belirtmiştir. Dewey (1938) ise öğretmenin olgun ve deneyim sahibi olması gerektiğini ifade etmiştir. Geleneksel eğitim felsefelerinde otoriter güç öğretmendir ve öğretmen keşfedilmiş bilgiyi aktarır. Bu yüzden öğretmen araştırmacı değil eğitici ya da öğreticidir (Cevzici, 2018).

Çalışmada ayrıca öğretmenlerin eğitim inançlarıyla mesleki yeterlilik algıları arasında ilişki olup olmadığı incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda öğretmenlerin 'esasicilik' alt boyutu dışında diğer alt boyutları ile mesleki yeterlilik algıları arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur. En yüksek ilişki ise 'ilerlemecilik' eğitim anlayışı ile ilişkilidir. Mesleki yeterlilik algılarının yüksek olmasının aktif öğrenen ve öğreten öğretmen anlayışını benimseyen eğitim felsefelerinin etkisi oldukça fazladır. İlerlemecilik çağdaş eğitim felsefelerinden olması ve öğretmenin öğrencilerin aktif öğrenecekleri öğrenme ortamları ve yaşantıları hazırlamasının öğretmeni daha çok araştırmaya, gelişim göstermeye itmektedir. Bu durum ise mesleki yeterlilik düzeyinin artmasını sağlamaktadır (Dewey, 1938). Balcı ve Küçükkoğlu (2019) araştırmalarında ilerlemecilik ve varoluşçuluk eğitim felsefelerini benimseyen okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının özyeterlilik algılarının daha yüksek olduğunu saptamışlardır. Bu sonuç ise elde edilen veriler ile paralellik göstermektedir. Ayrıca Anderson, Greene ve Loewen (1988) çalışmalarında yeterlilik düzeyi yüksek öğretmenlerin daha çok pragmatist eğitim felsefelerini benimsediklerini belirlemişlerdir.

Sonuç

Bu çalışmada öğretmenlerin eğitim inançlarıyla mesleki yeterlilik düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda öğretmenlerin eğitim felsefelerinden en çok 'varoluşçuluk' en az ise 'esasicilik' eğitim felsefesini benimsediği ortaya çıkmıştır. Özellikle göreve yeni başlayan ve kademe olarak temel eğitimde görev alan öğretmenlerin daha çağdaş eğitim felsefelerine yöneldikleri ve mesleki yeterlilik algılarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Kıdem olarak daha fazla çalışmış öğretmenlerin ve kademe olarak orta öğretimde görev alan öğretmenlerin ise daha çok geleneksel eğitim felsefelerine yönelirken mesleki yeterlilik algılarının da düşük olduğu saptanmıştır. Ayrıca kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre çağdaş eğitim felsefelerini daha fazla benimsedikleri görülmüştür. Mesleki yeterlilik algı puanları kadın öğretmenlerin lehine çıksa da fark anlamlı değildir. Bu durumda benimsenen eğitim felsefesinin mesleki yeterlilik algılarını önemli derecede etkilediğini ve bu iki durum arasında doğrusal bir ilişki olduğu çalışmanın verileri ile desteklenmiştir. Yani öğretmenlerin çağdaş eğitim felsefelerini benimsemeleri; Dewey (1938) ve Cevizci'nin (2018) de belirttiği gibi öğrenciler için öğrenme yaşantısı oluşturmak, öğrenme sürecine rehberlik etmek öğretmenlerin sorumluluğunu arttırdığından ve daha çok deneyim gerektirdiğinden, öğretmenlerin aktif, öğrenen ve gelişime açık olmalarını gerektirir. Bu durum öğretmenlerin mesleki anlamda kendilerini daha yeterli algılamalarını sağlamaktadır.

Bu çalışmada öğretmenlerin eğitim inançlarının ve mesleki yeterlilik algılarının ne düzeyde olduğu ve bu iki olgu arasındaki ilişkinin düzeyi incelenmiştir. Bu iki olgu derinlemesine bir bakış elde edilmesi amacıyla nitel yöntemlerle de çalışılabilir. Bununla birlikte öğretmenlerin mesleki yeterlilik algılarını geliştirecek müdahale programlarının eylem araştırması yoluyla çalışılması da

önemli bir katkı yapacaktır. Öğretmenlerin hem eğitim inançlarını hem de mesleki yeterlilik algılarını yordayan değişkenlerin yapısal eşitlik modellemesi çalışmalarıyla incelenmesi de yine bu iki olguya ilişkin bağlamı belli bir düzeye ulaştırmada yardımcı olacaktır.

Kaynaklar

- Alkın-Şahin, S., Tunca, N., & Ulubey, Ö. (2014). Öğretmen adaylarının eğitim inançları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişki. *İlköğretim Online*, 13(4), 1473-1492.
- Altınkurt Y., Yılmaz, K., & Oğuz, A. (2012). İlköğretim ve ortaöğretim okulu öğretmenlerinin eğitim inançları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 1-19.
- Anderson, R. N., Greene, M. L., & Loewen, P. S. (1988). Relationships among teachers' and students' thinking skills, sense of efficacy, and student achievement. *Alberta Journal of Educational Research*, 34(2), 148-165.
- Aslan, S. (2017). Sınıf öğretmenlerinin eğitim inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(4), 1453-1468.
- Avcı-Akçalı, A. (2016). Tarih öğretmen adaylarının mesleki yeterlik alguları: Karşılaştırmalı bir araştırma. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(4), 240-249.
- Ayçiçek, B., & Yelken, T. Y. (2019). The investigation of teachers' educational beliefs and attitudes towards democracy and multicultural education according to various variables. *International Journal of Academic Research in Education*, 4(1-2), 41-56.
- Balcı, A., & Küçüköğlü, A. (2019). Okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının eğitim inançları ve öz yeterlik inançları üzerine bir inceleme. *Kastamonu Education Journal*, 27(3), 1123-1139.
- Bandura, A. (1994). *Self-efficacy*. New York: Academic Press.
- Baş, G. (2015). Öğretmenlerin eğitim felsefesi inançları ile öğretme-öğrenme anlayışları arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 40(182), 111-126.
- Bıçer, B., Er, H., & Özel, A. (2013). Öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ve benimsedikleri eğitim felsefeleri arasındaki ilişki. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(3), 229-242.
- Bingöl, U., & Kinay, İ. (2018). Türkçe öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefelerinin çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi (Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Örneği). *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(68), 1636-1647.
- Büyükoztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (18. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (15. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Cevizci, A. (2018). *Felsefe*. Eskişehir: Eskişehir Üniversitesi.

- Çapri, B., & Çelikkaleli, Ö. (2008). Öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutum ve mesleki yeterlik inançlarının cinsiyet, program ve fakültelerine göre incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 33-53.
- Çelik, R., & Orçan, F. (2016). Öğretmen adaylarının eğitim inançları üzerine bir çalışma. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 12(1), 63-77.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: Kappa Delta Pi.
- Duman, B., & Ulubey, Ö. (2008). Öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefelerinin öğretim teknolojilerini ve interneti kullanma düzeylerine etkisi ile ilgili görüşleri. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20, 95-114.
- Eğmir, E. (2019). Eğitim inançlarına ilişkin Türkiye’de yapılmış çalışmaların analizi: öğretmen ve öğretmen adaylarına ilişkin bir inceleme. *Pesa Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(3), 264-278. <https://doi.org/10.25272/j.2149-8385.2019.5.3.05>
- Eğmir, E., & Çelik, S. (2019). The educational beliefs of pre-service teachers as an important predictor of teacher identity. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 6(2), 438-451. <https://doi.org/10.33200/ijcer.621717>
- Ekiz, D. (2005). Sınıf öğretmeni adaylarının eğitim felsefesi akımlarına ilişkin eğilimlerinin karşılaştırılması. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 1-11.
- Epçaçan, C. (2016). Eğitimin felsefi temelleri. A. Arslan (Ed.), *Eğitim bilimine giriş* içinde. (s. 119-144). Ankara: Nobel.
- Erişen, Y. (2019). Eğitimin felsefi temelleri. E. Karip (Ed.), *Eğitime giriş* içinde (s. 200-223) Ankara: Pegem.
- Guttek, G. L. (1997). *Eğitime felsefi ve ideolojik yaklaşımlar*. (N. Kale, Çev.). Ankara: Pegem.
- Hayırsever, F., & Oğuz, E. (2017). Öğretmen adaylarının eğitim inançlarının eleştirel düşünme eğilimlerine etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 757-778.
- Işık, A., Çiltaş, A., & Baş, F. (2010). Öğretmen yetiştirme ve öğretmenlik mesleği, *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(1), 53-62.
- Karacaoğlu, D. (2008). Öğretmenlerin yeterlilik algıları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 70-97.
- Kılıç, S. (2013). Örneklemeye yöntemleri. *Journal of Mood Disorders*, 3(1), 44-46.
- Mertens, D. M. (2015). *Research and evaluation in education and psychology* (4. Baskı). Los Angeles: Sage.
- Oğuz, A., Altinkurt, Y., Yılmaz, K., & Hatipoğlu, S. (2014). Öğretmenlerin eğitim inançları ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasındaki ilişki. *Turkish Journal of Educational Studies*, 1(1), 37-78.

- Sarp-Astan, G. (2017). *Müzik öğretmeni adaylarının mesleki yeterlik ve öz-yeterlik algılarının belirlenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <http://docs.neu.edu.tr/library/6585862400.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Saykılı, A. (2018). Düünden yarına eğitim paradigmaları: Sanayi modeli eğitim dijital çağda yeterli mi? *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 189-198.
- Schwarzer, R., Schmitz, G. S., & Daytner, G. T. (1999). Teacher self efficacy. www.fu-berlin.de/gesund/skale/Language_Selection_Turkish sayfasından erişilmiştir.
- Sönmez, V. (1994). *Eğitim felsefesi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şişman, M. (2006). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Tavşancıl, E. (2006). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi* (3. Baskı). Ankara: Nobel Yayın.
- Tekin, S., & Üstün, A. (2008). Amasya eğitim fakültesi öğretmen adaylarının eğitim süreci hakkındaki felsefi tercihlerinin tespiti. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 145-158.
- Tunca, N., Alkın-Şahin, S., & Oğuz, A. (2015). Öğretmenlerin eğitim inançları ile meslekî değerleri arasındaki ilişki. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 5(1), 11-47.
- Tuncel, G. (2004). Öğretmenlerin kendi eğitim felsefelerini inşa etmeleri üzerine. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 223-242.
- Turan, E. Z. (2016). Eğitimin felsefi temelleri. A. Uzunöz (Ed.). *Eğitim bilimine giriş* içinde (s. 125-150). Ankara: Pegem Akademi.
- Uğurlu, C. T., & Çalmaşur, H. (2017). Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının eğitim inançlarına ilişkin görüşleri: bir karma yöntem çalışması. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(25), 230-273.
- Yaralı, D. (2020). Öğretmen adaylarının eğitim inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Kafkas Üniversitesi Örneği). *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(29), 160-185.
- Yılmaz, K., & Tosun, M. F. (2013). Öğretmenlerin eğitim inançları ile öğretmen öğrenci ilişkilerine yönelik görüşleri arasındaki ilişki, *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(4), 205-218.
- Yılmaz, K., Altınkurt, Y., & Çokluk, Ö. (2011). Eğitim İnançları Ölçeği'nin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(1), 335-350.

Extended Summary

Philosophy is one of the most important factors affecting the phenomenon of education today. Philosophy has been associated with many sciences and even paved the way for the formation of many positive sciences. Its relationship with education is in the form of a close and complementary spiral. The reason for this is that both education and philosophy study human-being. Sönmez (1994), states that every economic, social, and political system is based on a philosophy. Since education is

one of these systems, the dominant philosophy in society also affects educational understanding, preferences, and actions. It can be stated that the most basic component among the stakeholders specified for the functioning of an education system is teachers. For this reason, the behaviors of teachers and the belief systems underlying these behaviors are very important. According to Bandura (1994), one of the most important factors influencing the emergence of behaviors is the individual's accepted beliefs. From this point of view, it is predicted that the educational beliefs of the teachers, who are the implementers of education, will be reflected in their educational practices.

What kind of people the states want to raise is directly related to the educational philosophies they guide. There are four educational philosophies that guide education in general; perennialism, essentialism, progressivism, and re-constructionism. Among these educational philosophies, perennialism and essentialism are traditional; progressivism and re-constructionism are known as contemporary educational philosophies. Perennialism and essentialism, which are traditional educational philosophies, continued their influence for many years and the behaviorist approach overlapped with these two philosophies. In our country, with the revision of the programs in 2005, the behaviorist approach was shifted to the constructivist approach. It can be said that the basis of the constructivist approach is the progressive and reconstructive educational philosophies.

Teachers are the most important professional group that should embrace and reflect change and development. According to the developing world and technology conditions, the qualifications expected from teachers have increased and changed. According to Karacaoğlu (2008), the quality of teachers directly affects the quality of students. According to Sarp-Astan (2017), increasing the quality of teachers depends on their self-efficacy perceptions and professional competencies. Bandura (1994) stated that perceptions of competence are formed by the knowledge, skills, and experiences of individuals. In this respect, self-efficacy and professional competence perceptions are formed as a result of teachers' experiences in the learning-teaching processes.

In the light of this information, it was first aimed to determine what the teachers' dominant educational beliefs are and what their professional competence perceptions are. Secondly, it was aimed to determine whether teachers' educational beliefs and perceptions of professional competence differ significantly according to gender, professional seniority, and level of duty. Finally, it was investigated whether there is a significant relationship between teachers' educational beliefs and professional competence perceptions and to what extent teachers' educational beliefs predict their professional competence perceptions. The study was designed according to the relational survey model. The data collection tools of the research were applied to 279 teachers working at different levels in the province of Afyonkarahisar, which was determined by the appropriate sampling method. The Scale of Educational Beliefs developed by Yilmaz, Altinkurt, and Çokluk (2011) and the Teacher

Self-proficiency Perception Scale developed by Schwarzer, Schmitz, and Daytner (1999) were used to collect data during the research process.

When the findings are examined, it is seen that the teachers mostly participate in the existential education belief among their educational beliefs. The fact that education is now based on the principle of relevance to the student in learning conditions in which the student is active has a great impact on the teachers' adoption of the philosophy of existentialism. On the other hand, it was observed that teachers adopted perennialism, progressivism, re-constructionism, and essentialism education philosophies, sequentially, after existentialism education philosophy. It can be said that teachers have adopted perennialism educational philosophies due to the fact that they have undergone an education based on perennialism, the purpose of perennialism is to raise intellectual people, and it gives importance to values education. The least adopted belief is the essentialist educational philosophy. The fact that the concepts of reward and punishment are at the base of this educational philosophy, showing the teacher as an authoritarian power, has led to the teachers not adopting this educational philosophy.

In the light of the findings, it was seen that the perception of professional competence did not show a significant difference in terms of gender. Also, it was determined that male teachers adopted the philosophy of essentialism more than female teachers. It has been determined that while female teachers adopt contemporary educational philosophies more, male teachers are more inclined to traditional philosophies. According to the findings, there was a significant difference in terms of professional seniority in teachers' educational beliefs and perceptions of professional competence apart from the belief in reconstructive education. It has been supported by the findings that teachers who are new to the profession are more inclined to contemporary education understandings. Teachers with higher professional seniority, on the other hand, have more traditional education understandings. When the professional competence perceptions of the teachers are examined, it is seen that there is a difference between the teachers with 1-5 years of professional seniority and those with 6-10 years in favor of teachers with 1-5 years of experience.

Besides, the findings showed that the educational beliefs of the teachers shifted to the traditional as the level increased, and the basic education teachers adopted the contemporary educational philosophies more. This situation is also due to the fact that the basic education level is a period when children's curiosity to explore is intense, and it is more suitable for applying the requirements and understanding of contemporary educational philosophies. Considering the perception of professional competence, a parallel finding was obtained with educational beliefs. Teachers who adopt contemporary educational philosophies have higher perceptions of professional

competence. The reason for this is the model of the teacher who researches and develops himself on the basis of contemporary educational philosophies.

The study also examined whether there is a relationship between teachers' educational beliefs and their perceptions of professional competence. As a result, a positive relationship was found between the teachers' sub-dimensions other than the 'essentialism' sub-dimension and their perceptions of professional competence. The highest relationship is with the understanding of 'progressivism' education. As a result of the multiple linear regression analysis conducted to determine to what extent teachers' perceptions of professional competence are predicted by their educational beliefs, these four educational beliefs together explain 20% of the change in teachers' perceptions of professional competence. According to the analysis, it was determined that progressive education belief in the model was the dimension that predicted the perception of professional competence at the highest level.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu araştırmaya; birinci yazar % 40, ikinci ve üçüncü yazar % 30 oranında katkı sağlamıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmacıların araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulunun 22.01.2021 tarih ve 2021/38 sayılı onayı ile yürütülmüştür.

Cinsel İstismar Şüphesi Bulunan Çocukla Görüşme: Öğretmenler ve Okul Psikolojik Danışmanları Nasıl Davranmalı ve Neler Yapmalı?

Interview with the Child Suspected of Sexual Abuse: How Should Teachers and School Counsellors Behave and What Should They Do?

Hatice Odacı, Tuğba Türkkan

Yazar Bilgileri

Hatice Odacı
Prof. Dr., Karadeniz Teknik
Üniversitesi, Psikoloji,
hatodaci@hotmail.com

Tuğba Türkkan
Öğretim Görevlisi, Gümüşhane
Üniversitesi, Sosyal Hizmet,
turkkan83@hotmail.com

ÖZ

Çocuk cinsel istismarı, kısa ve uzun vadede ruhsal etkileri bulunan travmatik bir deneyimdir. Çocuğun maruz kaldığı istismarın son bulması ve yasal sürece yönelik müdahalelerin başlatılması için kritik müdahale olarak görülen bildirim, çocuğun istismara ilişkin yapacağı açıklamaya bağlıdır. Ancak konuyla ilgili literatür incelendiğinde, cinsel istismar mağduru çocukla yapılacak görüşmelere temel oluşturacak kaynakların sınırlı sayıda olduğu gözlemlenmiştir. Bu nedenle bu derleme ilgili literatüre ve bu alanda çalışan uzmanlara katkı sağlamak amacıyla gerçekleştirilmiştir. İstismar mağduru çocukla yapılacak görüşmelerde son derece dikkatli olmak gerekmektedir. Zira kanıtlanması güç olan bu durumun bildiriminde çocukların anlatımları oldukça önemlidir. Görüşmeyi gerçekleştiren meslek elemanlarının vereceği tepkiler, sonrasında çocuğun anlatımlarından vazgeçmesinin sebebi olabilmektedir. Çocuklar yetişkinlere göre daha hassas ve incinebilir yapıdadır. Bu nedenle mağdur çocuğun ikinci bir travma yaşamaması için görüşmenin titizlikle yürütülmesi, görüşme boyunca çocuğun yüksek yararı ve korunması ilkelerince hareket edilmesi önem taşımaktadır.

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler

Çocuk
Cinsel İstismar
Görüşme
Öğretmenler

Keywords

Child
Sexual Abuse
Interview
Teachers

Makale Geçmişi

Geliş: 06.03.2020
Düzeltilme: 07.12.2020
Kabul: 24.12.2020

ABSTRACT

Child sexual abuse is a traumatic experience with psychological effects in the short and long term. The reporting, which is considered critical intervention for termination of child's abuse and initiation of interventions in legal process depends on child's explanation of abuse. However, when literature on the subject was examined, it was observed that there was a limited number of the sources that would form the basis for the interviews with the child who was victim of sexual abuse were not easily accessible. Therefore, this study was carried out in order to contribute to related literature and professionals who works in this area. It is necessary to be extremely careful in the interviews with the child who is victim of abuse. Because the expression of children are very important in reporting the case, which is difficult to prove. The responses of the interviewers may be reason why the child gives up his/her narrative. Children are sensitive and vulnerable than adults. Therefore, to ensure that the child does not suffer a second trauma, it is important to conduct the interview carefully and to act on the principles of high benefit and protection of the child throughout the interview.

Makale Türü

Derleme

Önerilen Atıf

Odacı, H. & Türkkan, T. (2021). Cinsel istismar şüphesi bulunan çocukla görüşme: Öğretmenler ve okul psikolojik danışmanları nasıl davranmalı ve neler yapmalı? *TEBD*, 19(1), 685-706.
<https://doi.org/10.37217/tebd.699740>

Giriş

Karmaşık bir yaşam deneyimi olan çocuğun cinsel istismarı, kısa ve uzun vadede ruhsal etkileri bulunan ve bireyin yaşam kalitesinin olumsuz yönde etkilenmesine neden olan ciddi bir problemdir (Jackson ve Deye, 2015; Odhayani, Watson ve Watson, 2013). Cinsel uyarılma amacıyla, bir erişkinin güç ve tehdit kullanarak, henüz cinsel gelişimini tamamlamamış çocuk ile cinsel ilişkiye girmesi çocuğun cinsel istismarı olarak tanımlanır (Finkelhor ve Korbin, 1988). Okullar çocukların bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimlerinin sağlanmasında her geçen gün önem kazanmaktadır. Dolayısıyla okulun çocuğa yönelik cinsel istismar olgularının tespitinde ve görüşme aşamasında önem arz ettiği düşünülmektedir. Bu bağlamda okullarda çalışan meslek uzmanları çocukları eğitmenin yanında onların yaşayabilecekleri istismar olaylarında da aktif görev yapmak durumundadırlar. Özellikle de paylaşılması zor cinsel istismar vakaları söz konusu olduğunda yapacakları görüşmelerde dikkat etmeleri gereken birtakım yaklaşım biçimleri söz konusudur. Bu kapsamda bu derlemenin amacı; eğitim kurumlarında çalışan uzmanlar için cinsel istismar şüphesi bulunan çocuklarla görüşme yaparken izleyebilecekleri süreç konusunda bilgi vermek ve bu kapsamda öneriler sunmaktır.

Çocuk Cinsel İstismarına Genel Bir Bakış

"Çocuğun kavrayamadığı ve bilerek onaylamadığı, gelişimsel açıdan hazır bulunmadığı, toplumsal yasa ve normlara aykırı olarak bir cinsel etkinliğe dahil edilmesi" çocuğa yönelik cinsel istismar olarak değerlendirilmektedir (World Health Organization [WHO], 1999). Dolayısıyla cinsel istismarda çocuğun, bir yetişkinin cinsel gereksinimlerini karşılamak üzere araç olarak kullanılması söz konusudur. Cinsel istismarın farklı türleri bulunmaktadır: Temas içermeyen; cinsel içerikli konuşma, teşhir, voyerizm (röntgencilik), ve temas içeren; cinsel dokunma, oral-genital seks, interfemoral ilişki (yalnızca sürtünmenin olduğu istismar şekli), seksüel penetrasyon (ırza geçme), cinsel sömürüdür (çocuk pornografisi, çocuk fuhuşu) (Polat, 2007). Yine yetişkin tarafından doğrudan ya da dolaylı olarak çocuğa yapılan cinsel teklifler, cinsel yollu bakışlar, davet edici mesajlar gönderme, çocuğa cinsellik içeren isim takma, cinsel içerikli şakalar ve çocuklara pornografik resimler ve filmler gösterme ya da beraber seyretme de cinsel istismarın farklı türleri arasında yer almaktadır (Bulut, 2007). Bunların dışında çocuklar ensest (aile içi cinsel istismar) olarak ilişki türü ile de cinsel istismara maruz kalabilmektedirler. Aralarında birinci derecede kan bağı bulunan kişilerin yaşadığı cinsel ilişki olarak tanımlanan ensest; yakın akraba olanlar arasındaki cinsel ilişki olarak da ifade edilmektedir. Ensest ilişkinin baba, ağabey, erkek kardeş gibi aile içi erkek üyelerden birisi tarafından gerçekleştirilmesi oldukça yaygındır. Aile bütünlüğünü bozmamak adına eylem gizli olarak devam etmekte ve çocuğun gelecek yaşamı için ciddi tehlikeler oluşturmaktadır (Bayraktar, 2015).

Çocuk Cinsel İstismarında Risk Faktörleri

Çocukluk çağı cinsel istismarının kurbanları her yaştan erkek ve kızlar olabilmektedir. Çocuk cinsel istismarının meydana geldiği belirli bir etnik köken, din veya bölge yoktur (Kenny ve Wurtele, 2012). Bununla birlikte, araştırmalar, bazı grupların çocukluk çağı cinsel istismarı açısından daha fazla risk altında olduğunu göstermektedir. Kadın olmak, çocukluk cinsel istismarı için önemli bir risk faktörü olarak kabul edilir, yapılan çalışmalarda kızların erkeklerden iki kat daha fazla mağdur olduğu bulgulanmıştır (Zeuthen ve Hagelskjaer, 2013). Yaşa göre incelendiğinde, cinsel istismara karşı en savunmasız olan çocukların ergenlik döneminde olduğu görülmektedir (Davies ve Jones, 2013). Ayrıca bir veya her iki ebeveynin yokluğu veya üvey babanın varlığı, ebeveyn çatışmaları, yoksulluk gibi durumların cinsel istismar açısından öngörücü faktörler olduğu bildirilmekle birlikte dürtüsel, duygusal olarak muhtaç ve öğrenme veya fiziksel engelli, zihinsel sağlık sorunları veya madde kullanımı olan çocukların daha fazla risk altında olabileceği ifade edilmektedir (Bulut ve Karaman, 2018; Butler, 2013; Perez-Fuentes vd., 2013).

Çocuk Cinsel İstismarının Etkileri

Çocuk cinsel istismarı uzun dönem olumsuz sonuçlara yol açan, çocuk ve gençlerde birçok ruhsal hastalığa zemin hazırlayan önemli bir sağlık sorunudur (Dube vd., 2005; Maniglio, 2010; Putnam, 2003). Özellikle tekrar eden cinsel istismara maruz kalan çocuklarda daha ciddi ve uzun süreli psikolojik sorunlar görüldüğü bildirilmektedir (Baker, 2002). Yapılan kontrollü bir çalışmada, çocukluğunda cinsel istismara maruz kalmış yetişkinlerin, istismara uğramamış olanlara kıyasla daha yüksek oranda psikiyatrik bir hastalık tanısı aldıkları belirtilmiştir (Sousa vd., 2018). Cinsel istismar mağduru çocuk ve ergenlerin ruhsal bozukluk tanılarını incelemek amacıyla gerçekleştirilen ve cinsel istismara uğramış 140 olgunun verilerinin değerlendirildiği bir başka araştırmanın sonuçlarına göre olguların %60'ının en az bir psikiyatrik tanı aldığı belirlenmiştir (Öztürk, Uzel-Tanrıverdi ve Yalın-Sapmaz, 2017). Cinsel istismar mağduru çocuklar ve ergenlerdeki semptomlar; davranışsal ve duygusal zorluklar (Zeanah vd., 2009), dikkatsizlik veya hiperaktivite (Webb, 2013), düşük akademik performans (Thompson vd., 2012), büyüme ve motor gelişimde aksaklıklar (Roeber, Tober, Bolt ve Pollak, 2012), dağınık bağlanma ve güvensiz bağlanma (Cry, Euser, Bakermans-Kranenburg ve Van Ijzendoorn, 2010), yalnızlık eğilimleri (Türkkan ve Odacı, 2018), sorunlu akran ilişkileri (Kim ve Cicchetti, 2010), yüksek düzeyde saldırganlık (Thornberry, Henry, Ireland ve Smith, 2010) ve suç işleme, alkol ve madde kullanımı (Jonson-Reid, Kohl ve Drake, 2012), kendine zarar verme ve intihar girişimi (Trickett, Noll ve Putnam, 2011), depresyon ve anksiyete (Er, 2010; Heneghan vd., 2013), travma ve tetikleyici etkenle ilişkili bozukluklar (Öztürk vd., 2017), kişilik bozuklukları (Widom, Czaja ve Paris 2009), erken yaşlarda cinsel aktivite (Wilson ve Widom, 2008) şeklinde ifade edilmektedir. İstismar mağdurunda ortaya çıkan ruhsal belirtilerin; çocuğun yaşı, istismarcının çocukla yakınlık

düzeıı, cinsel istismarın türü, süresi ve sıklığı gibi faktörlere bağılı olarak değişebileceği ileri sürülmüştür (Finkelhor, 1993).

Çocuk Cinsel İstismarının Yaygınlığı

Çocuk istismarı tüm dünyada görülen küresel bir sorun olup, %5 ila %18 arasında yaygınlık oranları rapor edilmektedir (Clayton, Jones, Brown ve Taylor, 2018). Dünya Sağlık Örgütü'nün (WHO, 2016) verilerine göre her 5 yetişkin kadından 1'i ve her 13 yetişkin erkekten 1'i çocukluk döneminde cinsel istismara maruz kalmaktadır. Türkiye'de ise ulusal düzeyde yapılan yeterli çalışma bulunmamakla birlikte yapılan çalışmalar incelendiğinde sonuçların farklılık gösterdiği gözlenmektedir. Örneğin UNICEF'in 2010 yılında Türkiye'de 7-18 yaş arası toplam 1886 çocukla yapılan çalışmasında, çocukların son bir yıl içinde maruz kaldığı cinsel istismar sıklığı %3, cinsel istismara tanıklık ise %10 olarak bulunmuştur (UNICEF, 2010). Kadına yönelik şiddetin farklı boyutlarını belirlemek ve nedenlerini tespit etmek amacıyla Hacettepe Üniversitesi (2015) tarafından gerçekleştirilen "Türkiye'de Kadına Yönelik Aile İçi Şiddet Araştırması" bulgularına göre de kadınların, çocukluk döneminde maruz kaldıklarını belirttikleri cinsel istismar oranı yüzde 9'dur. Yine aynı çalışmada kentsel alanlarda yaşayan kadınların, 15 yaşından önce cinsel istismara maruz kalma oranı yüzde 10 iken, kırsal alanlarda bu oranın yüzde 6 düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Sonuç olarak tüm bu çalışmaların sonuçları birlikte ele alındığında, tüm istismar türlerinin toplumlarda önemli oranlarda gerçekleştiğini söylemek mümkündür. Bu noktada devletlerin ulusal politikalar ve eylem planları, yasalar, önleme programları ve müdahale hizmetleri yoluyla çocuklara yönelik istismar çabalarına ağırlık vermesi gerektiği düşünülmektedir.

Çocuğa Yönelik Cinsel İstismarın Ortaya Çıkarılmasında Okul Çalışanlarının Sorumlulukları

Çocukluk çağında cinsel istismara uğramış çocukların ve ergenlerin çoğunlukla yaşadıkları bu olumsuz deneyimleri paylaşmadığı bildirilmektedir (London, Bruck, Ceci ve Shuman, 2005). Bunun nedenleri arasında çocuk ve ergenlerin duyduğu utanç, suçluluk duyguları, seilmeyeceği ya da istenmeyeceği korkusu, ailenin dağılması korkusu, ailenin toplum içinde küçük düşeceği düşüncesi, saldırgan tarafından çocuğun kendisinin ve ailesinin tehdit edilmesi ve olayın çok mahrem olması, kurbanın ve ailesinin bu olayı saklamasına sebep olmaktadır (Polat, 2007; Westcott ve Page, 2002). Bundan dolayı fark edilen ya da tanı konulabilen olguların yalnızca buzdağının görülebilen parçası olduğunu söylemek mümkündür.

Okulların; toplumların, çocukların ve ailelerin yaşamlarında merkezi rolü olması dolayısıyla çocuğun korunmasında ve çocuğa yönelik kötü muamelenin önlenmesinde eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin kilit konumu bulunmaktadır. İlgili literatür, okulun istismar olgusunu belirleme ve raporlamadaki merkezi rolüne dikkat çekmektedir (Barron ve Topping, 2010; Goebels, Nicholson, Walsh ve De Vries, 2008; Koçtürk, 2018; Scholes, Jones, Stieler-Hunt, Rolfe ve Pozzebon, 2012). Birçok

ülkede, öğretmenler ve okul yöneticileri çocuklara kötü muameleyi bildirmekle yükümlüdür (Kenny, 2001). Türkiye’de de öğretmenlerin, çocuğun istismarı durumunda bildirimde bulunması yasal bir yükümlülük olup, bu yükümlülüğün yerine getirilmemesi sonucunda iki yıla kadar hapis cezası ile bulunmaktadır (Türk Ceza Kanunu [TCK], 2006, m. 280). Ancak yapılan çalışmalar incelendiğinde, öğretmenler ve okul psikolojik danışmanların çocuk istismar vakaları ile karşı karşıya kaldıklarında büyük güçlükler yaşadıkları görülmekte ve çocuğa yönelik istismar olgularının birçoğunun rapor edilmediği dikkat çekmektedir (Akgül, 2015; Gilbert vd., 2009). Örneğin okul psikolojik danışmanlarının çocuk istismarıyla çalışma yeterliliklerine ilişkin 30 psikolojik danışman ile gerçekleştirilen nitel bir araştırmanın sonuçlarına göre; okul psikolojik danışmanlarının, istismar konusundaki teorik bilgilerinin ve mesleki yeterliliğinin sınırlı düzeyde olduğu, istismar konusunda alınan eğitimlerin nitelik ve nicelik bakımından yetersiz kalabildiği, istismar konusundaki önleyici rehberlik çalışmalarının beklenen düzeyde olmadığı, istismar sürecinin nasıl yönetileceği ve danışanla nasıl çalışılması gerektiği konularında da ciddi biçimde bilgi eksikliği bulunduğu belirlenmiştir (Uçar, Yıldız, Dursun-Bilgin ve Baştemur, 2020). Mevcut durum ve yaşanan güçlükler hem çocuğun durumunun iyileştirilmesini hem de yasal sürecin sağlıklı yürümesini engellemektedir (Kürklü, 2011). İstismarı raporlama rolünün ötesinde, okulların çocuğa yönelik kötü muameleyi önleme çabalarındaki rolü de diğer bir önemli noktadır. Çocuklar ve ergenler zamanlarının büyük bir bölümünü okulda geçirdiklerinden, bu durum öğretmenlere, öğrencilere diğer profesyonellerden daha fazla erişim imkanı sağlamaktadır. Dolayısıyla öğretmenlerin ve psikolojik danışmanların çocuk istismarı ve ihmalinin tanımlanmasında, önlenmesinde ve bildiriminde hayati bir rolü bulunduğunu söylemek mümkündür (Pelendecioğlu ve Bulut, 2009). Nitekim yapılan çalışmalarda çocuk koruma hizmetleri tarafından yönlendirilen ve değerlendirilen veya araştırılan vakaların yarısından fazlasının (%56.5), eğitim personeli tarafından rapor edildiği bildirilmektedir (Crosson-Tower, 2003; Walker, 2002). Öğretmenlerin çocuk istismarı konusunda bir diğer sorumlulukları ise; kendisine istismar bildiriminde bulunan bir öğrenciye uygun bir yaklaşım sergileyebilmektir. Özellikle cinsel istismara uğrayan çocuklarla yaptıkları görüşmelerde telaşlı veya ısrarlı davranışlarının iyi niyetli olsalar dahi çocuğun maruz kaldığı travmatik olayı açıklamayı ertelemesine ya da ikincil travma yaşamasına yol açabildiği ifade edilmektedir (Bulut, 2007; Topçu, 2009). Ek olarak istismar olgusu şüphesi taşıyan çocuğu yasal mercilere bildirerek, istismarın erken teşhisi ve önlenmesine önemli katkılar yapabilirler (Bulut, 2007). Adli bildirim sonrasında ise, mağdur çocuğa uygun yaklaşımı sergileme konusunda öğretmenler ve okul psikolojik danışmanları, istismarın çocuğun yaşamı üzerinde oluşturduğu olumsuz etkilerin farkında olmalı, oluşabilecek ikincil örselenmelere karşı duyarlı davranmalı ve işbirliği içerisinde hareket ederek psikolojik açıdan en az etkilenmesini sağlamak üzere çocuğu desteklemelidirler (Koçtürk, 2018). Önleme ve müdahale aşamasındaki bu önemli rol ve

sorumlulukları yerine getirebilmeleri için, öğretmenlerin ve psikolojik danışmaların istismar olgusu hakkında eğitim alması ve kendini geliştirmesi hem mesleki hem de toplumsal bir sorumluluktur.

Çocuk Cinsel İstismar Vakalarında Görüşmenin Kapsamı ve Yapılandırılması

Türkiye'de çocukların uğradıkları bir istismar durumunda devlet birimlerinden herhangi bir yardım alabilmesi için öncelikle yasal mercilere bildirimde bulunulması gerekmektedir. Bu bildirim çocuk tarafından yapılabileceği gibi aile bireyleri ya da istismarı fark eden kişiler tarafından da yapılabilmektedir. Bildirimin yapılması, çoğunlukla çocuğun uğradığı istismarı açıklamasına ya da duygu ve davranışlarındaki değişimlerden doğan şüphe üzerine kendisiyle yapılan görüşmede bildirimde dayanak oluşturacak somut bilginin toplanmasına bağlıdır. Diğer yandan görüşmenin amacı bildirimde bulunmaya yetecek somut bilgilerin toplanması olduğundan, görüşme süresince istismara ilişkin bilgi almak ve olayla ilgili delilleri korumak dışında delil toplamaya ya da istismarı kanıtlamaya çalışmak doğru değildir (Miller, Dove ve Miller, 2007; Pence, 2011). Çocukla görüşme özel bir beceridir. Bilgi kaynağı çocuk ile görüşmenin yetkin bir şekilde yapılması önemlidir. Zira kanıtlanması güç olan bu suçun bildiriminde çocukların anlatımları büyük öneme sahiptir. Görüşmeyi gerçekleştiren meslek elemanlarının süreç içerisinde vereceği tepkiler, sonrasında çocuğun anlatımlarından vazgeçmesinin sebebi olabilmektedir (Lovett, 2004). Dolayısıyla cinsel istismar mağduru çocukla yapılacak görüşme kritik öneme sahip olup, mağdur çocuğun psikolojik durumuna, gelişim özelliklerine ve travmanın etkilerine duyarlı olması önem arz etmektedir. Ayrıca çocuğun tek seferde bütüncül bir yaklaşımla değerlendirilmesi, mağdur çocuğun yeniden incinmemesi ve ikinci bir travma yaşamaması açısından önem taşımaktadır. İstismar mağduru çocukla yapılacak görüşmenin titizlikle yürütülmesi gerekir. Çocuklar yetişkinlere göre daha hassas ve incinebilir yapıdadır. Çocuk yaşadığı olayın anlamını kavrayamayabilir, diğer yandan kendisini sorumlu hissedebilir, damgalanmaktan, suçlanmaktan, cezalandırılmaktan korkabilir ya da kendisine inanılmayacağı düşünceleri olabilir (Alaggia, 2005). Dolayısıyla çocukla görüşme yapılırken tüm dinamikler göz önünde bulundurulmalıdır.

Çocuklara yönelik cinsel istismar Türkiye'de ve dünyada binlerce çocuğun yaşamının travmatik bir gerçeğidir (Koç vd., 2012). Cinsel istismar şüphesi ile çocukla yapılan görüşmeler hassas bir içerik taşır ve yasal işleme neden olabileceğinden yüksek düzeyde sorumluluk içerir. Çocukla yapılan görüşmelerde bir standardın bulunması ve görüşmelerin ortak bir yaklaşımla yürütülmesi hem adli süreç açısından alınan bilgilerin güvenilirliği hem de çocuğun yüksek yararı açısından önem taşımaktadır. Bu bağlamda istismar edildiği şüphesi bulunan çocuk ile yapılacak görüşmelerde, görüşmeyi yapacak olan okul psikolojik danışmanları ya da psikologların bir takım becerilere sahip olması gerekmektedir. Bu beceriler; görüşme hakkında çocuğu bilgilendirmek, çocuğun yetkinliğini değerlendirmek (doğru ve yanlış ayırımını anlama durumu gibi), çocukla görüşmeyi yürütebilecek

şekilde uygun ilişkiyi sağlamak, çocuğun gelişimini değerlendirmek, çocuğun davranış, duygulanım gibi genel işlevlerini değerlendirmek, görüşmeyi uygulamak ve bilişsel görüşmeyi uygun şekilde sonlandırmak şeklinde ifade edilebilir (Faller, 2007b). Cinsel istismar mağduru çocukla görüşme yapan uzman cinsel istismar mağduru çocuklarla nasıl görüşme yapılacağını çok iyi bir şekilde bilmelidir ve görüşmenin ikincil örselenmeye neden olmayacak bir biçimde yürütülmesini sağlamalıdır (Dağlı ve İnanıcı, 2011).

Çocukla yapılan görüşmede çocuk merkezli bir yaklaşım benimsenmelidir. Bu yöndeki çabalar çocuğun istismar olayını anlatmasını kolaylaştıracak nitelikte olmalı, çocuğun anlatımlarına öncelik veren esnek bir tutumla ilerlemeli ve çocuğu yönlendirmemelidir. Zira sonuçları düşünüldüğünde, mağdur çocukla yapılacak eksiksiz ve hatasız görüşme hem mağdurun hem de şüphelinin hakları açısından kritik öneme sahiptir. Bu nedenle çocuğun gelişim özelliklerinin ve iletişim yeteneğinin farkında olmak (Newton ve Vandeven, 2010) ve buna uygun sorular seçmek önemli noktalardandır (Dağlı ve İnanıcı, 2010). Ayrıca görüşme öncesinde çocuğun ailesi, aile içi ilişkileri, sosyal çevresi, arkadaş ilişkileri, okul ve eğitimle ilgili özellikleri ile çocuğun kısıtlılıkları, işlevsellik alanları, iletişim yeteneği hakkında da çeşitli kaynaklardan bilgi toplanması yararlı olacaktır (Cederborg, 1999).

Çocuk Cinsel İstismar Vakalarında Görüşmeye Hazırlık ve Tanışma:

Cinsel istismar şüphesi ile çocukla yapılacak görüşmede öncelikle çocuğun görüşmeye hazırlanması önerilmektedir (Jones, 2003). Çocuklar tanımadıkları kişilerle bir araya geldiklerinde endişeli ve çekingen davranabilir. Ayrıca bir yetişkin tarafından mağdur edilen çocuk, bir yetişkin tarafından sorgulanıyor olmaktan tedirgin olabilir. Bu nedenle görüşmenin gayri resmi konuşma şeklinde yapılması (Kadushin ve Kadushin, 2013) ve görüşmeyi yapan uzmanın öncelikle çocukla yakınlık kurması ve güven ilişkisi geliştirmesi, sakin ve kabullenici bir tutum sergilemesi oldukça önemlidir (Dağlı ve İnanıcı, 2011; Teoh, 2010). Bu aşamada amaç çocuğu rahatlatmak, güven ilişkisi kurmak ve çocuğu görüşmeye dahil etmek olduğundan uzmanın tutumu çok önemlidir (Bulut, 2008) ve zorunluluklar dışında başka bir işle uğraşmaması önerilir. Hazırlık evresinde görüşmeye genel konulardan başlamak, görüşmede uyulacak temel kuralları anlatmak, görüşmenin amacı ve içeriği ile ilgili bilgi vermek hazırlık sürecinin temel konularıdır. İlişki kurma aşamasında çocuk tarafından istismarla ilişkisi olmayan sıradan olayların anlatıldığı, hobileri ve genel ailevi konular hakkında soruların bulunduğu görüşmelerin, çocuğun rahatlığını ve üretkenliğini arttırdığı ve görüşmeye sebep olan olaya ilişkin daha uzun cevaplar almayı sağladığı bildirilmektedir (Bulut, 2008; Dağlı ve İnanıcı, 2011).

Görüşmeye hazırlık evresi şu şekilde yapılandırılabilir (Atılğan, Yağcıoğlu ve Çavdar, 2014; Bulut, 2008; Erikson, 2011; Gümüş, 2017; Lamb, Orbach, Hershkowitz, Esplin ve Horowitz, 2007);

- **Güvenli bir yer seçme:** Çocuklarla görüşmeler dış etkenler ve dikkat dağıtıcı unsurları en aza indirecek, gizlilik sağlayabilecek, kişiye özel, güvenli ve çocuk dostu bir ortamda gerçekleştirilmelidir. Görüşme yapılan yerde içeride görüşmenin olduğunu belirten bir uyarı yazısının olması, çocuk oyuncakları, boyama kalemleri, kağıt vb materyallerin bulunması önerilir.
- **Görüşmecinin kendini tanıtmayı:** Psikolojik danışman kendisini tanıtır, kurumdaki görevini belirttiikten sonra, bu alanda yetkin olduğunu, bu yaşananların sadece onun başına gelmediğini ve yalnız olmadığını belirtmek üzere istismar mağduru başka çocuklarla da çalışma deneyimleri olduğunu iletir. Konuşma şu şekilde sürdürülebilir: “Benim görevim çocukların iyi olmasına yardım etmek, güvende olmalarını sağlamak ve nasıl yardım alacakları hakkında bilgi vermek. Bunun için yaşadıkları olaylar hakkında çocuklarla/gençlerle konuşurum. Bazen ne olduğunu kendileri anlatır, bazen de nasıl olduğunu anlamak için sorular sorarım.”
- **Eşitliği koruma:** Çocukla aynı hizada oturulması ve göz seviyesinin çocuğun gözleriyle aynı hizada tutulması önerilir. Çocuğa doğru eğilmemeye, yukarıdan bakmamaya çalışılmalıdır. Bu stratejiler çocuğa saygı duyulduğu hissini arttıracaktır ve güven duygusunu güçlendirecektir.
- **Rahatlatacak genel bir konu ile görüşmeye başlama:** Sosyal destek için uygun bir göz teması ile birlikte, rahat bir beden duruşu, gülümsemenin olduğu yüz ifadesi ve sıcak bir ses tonu ile istismarla ilişkisi olmayan olaylar ve hobiler hakkında sorular sorulabilir. Örneğin; “Kendini nasıl hissediyorsun?” “Seni daha iyi tanımak istiyorum, bana yapmaktan hoşlandığın şeyleri anlatır mısın?” “Yaşamında iyi giden şeylerden bahsedebilir misin?”
- **Gerçekleri söylemenin önemini ifade etme:** Çocuğa gerçeğin anlamının ne olduğu ve yalan söyleme hakkında görüşleri sorulabilir. Bundan sonra, mutlaka çocuğun gerçekliğin önemini anlamasını sağlanmalıdır. Örneğin; “Görevlerimden biri başına gelen olaylar hakkında çocuklarla/gençlerle konuşmak. Birçok çocukla görüşme yapıyorum, böylece yaşamış oldukları olayları bana anlatabiliyorlar. Bana sadece doğru olanları anlatman çok önemli.”
- **Konuya giriş yapma ve süreç hakkında bilgi verme:** Çocuğa uygun terimlerle görüşmenin amacını açıklanır. Görüşme boyunca ve süreç içerisinde ne olacağı hakkında bilgi verilir. Bu çocukların neyi bekleyip neyi kontrol edebileceğini bilmelerine yardımcı olur. Örneğin; çocuklar dilediği zaman görüşmeyi bitirme ve sorulara cevap vermeme hakkına sahiptir. Çocuklar nadiren konuşmayı keyfi sonlandırabilirler ama eğer

sonlandırabileceklerini bilirlerse daha güvende hissedebilirler. Son olarak, çocuklara doğru veya yanlış cevabın olmadığı hatırlatılabilir. “Öncelikle seni neden çağırdığımı söylemek istiyorum. Bazı durumlarda çocukların iyi olup olmadığını anlamak için onlarla görüşürüm. Senin de iyi olup olmadığını öğrenmek istiyorum ve bunun için sana bazı sorular soracağım. Soruları cevaplamakta özgürsün. Eğer seni yanlış anlarsam, lütfen beni düzelt. Ayrıca ihtiyaç duyarsan söyle, ara verelim.”

Çocukla Görüşme Aşamaları:

Bu aşama çocuğun istismara maruz kalıp kalmadığı, kalıyor ise nasıl bir istismar türüne maruz kaldığı, kimlerin sorumlu olduğu, istismarın ne zamandan beri sürdüğü, çocuğun ne yaşadığı gibi önemli bilgilerin araştırıldığı aşamadır (Saywitz, Lyon ve Goodman, 2011). Bu nedenle bu süreçte psikolojik danışmanın destekleyici bir tutum içinde olması, önyargılardan, tahminlerden, imalardan kaçınması; çocuğun doğru olmayan açıklamalar yapmaması ve direnç geliştirmemesi açısından oldukça önemlidir (Bulut, 2008). Destekleyici olmayan tepkilerin çocuğun daha endişeli, suçlu, huzursuz ya da öfkeli hissetmesine neden olduğu diğer yandan destekleyici tepkilerin ise çocuğun görüşmeden vazgeçme olasılığını ortadan kaldırdığı ve görüşme süresince daha işbirlikçi tavırlar sergilemesini sağladığı ifade edilmektedir (Price, Ahern ve Lamb, 2016). Bu aşamada çocuğun etkin şekilde dinlenmesi ve empatik tutumlar sergilenmesi temeldir. Ayrıca çocuk olayları anlatırken oldukça tedirgin olabileceğinden, danışman görüşmenin hızını çocuğun yavaş gelişen konfor duygusuna uyarlamak zorundadır. Duygusal olarak üzücü bir deneyimin ayrıntılarını anlatması istenen çocuğun duyacağı rahatsızlığa karşı hassasiyetle yaklaşılmalı, çocuğun tepkileri dikkatle izlenmeli ve aşırı duygusal yaklaşımları kaldıramayacağını anlaşıldığında durumunda danışman geri çekilmelidir (Kadushin ve Kadushin, 2013). Çocukların yaşamlarının kontrolünü kaybettiği hissine kapılmaması için açıklama yapmaya zorlanmamasına, ısrar edilmemesine, soruları cevaplamada özgür olduğunun hatırlatılmasına ve yanıtlarken çocuğa yeterli zaman verilmesine dikkat edilmelidir (Jones, 2003).

Görüşme süresi içerisinde çocukların açıklamalarını bölmek ve mümkün olduğunca fazla bilgi elde etmek için uzmanların açık uçlu sorular sorması önerilmektedir (Orbach vd., 2000). Açık uçlu sorular çocuğun kendisini daha rahat ifade etmesini sağlayarak, özgürce ve spontan konuşmasına imkan verir (Kadushin ve Kadushin, 2013). Örneğin, “Annenin bugün seni neden buraya getirdiği hakkında ne düşünüyorsun? Bugün buraya niçin geldiğinizi biliyor musun? Baban bana öğretmeninin seni çok üzen şeyler yaptığından bahsetti, neler olduğunu bana anlatır mısın?” gibi. Açık uçlu sorular sayesinde olaya dair daha fazla detay ortaya çıkabilmekte aynı zamanda görüşmecinin çocuğu yönlendirme riski de ortadan kalkmaktadır (Çağlar ve Kocabaşoğlu, 2018; Pipe, Orbach, Lamb, Abbott ve Stewart, 2008). Çeşitli çalışmalarda, istismar mağduru çocuklar ile yapılan

görüşmelerde, güvenilir bilgilerin %60'ından fazlasının açık uçlu sorular ile elde edildiği bildirilmiştir (De Voe ve Faller, 2002; Sternberg, Lamb, Orbach, Esplin ve Mitchell, 2001). Öyküye dair ayrıntılar açık uçlu sorular ile elde edildikten sonra, öykünün detaylarının teyit edilmesini sağlamak üzere odaklanmış sorular kullanılması faydalı olabilir (Blandon-Gitlin ve Pezdek, 2009). Kapalı uçlu sorular ise açık uçlu soruların ve konuşmaya davet tepkilerinin ardından sorulmalı ve yalnızca gerekli olduğunda kullanılmalıdır (Jones, 2003). Çocuğun kafasını karıştıracak ve tam olmayan cevaplar vermesine neden olacak çoklu seçeneklerden ve evet/hayır cevaplı sorulardan kaçınılmalıdır. Özellikle küçük çocuklar soruların cevabını bilmediğinde ya da soruyu anlamadığında yetişkinleri memnun etmek için 'evet' yanıtını verebilirler (Faller, 2007a).

Görüşmeyi yapan kişiler çocuk konuşmasını bitirene kadar sözünü kesmemelidir. Çocuğun anlatımını kolaylaştırmak üzere davet edici sorular ve kolaylaştırıcı ifadeler kullanılarak öyküyü devam ettirilmelidir. Örneğin, "Bana daha fazlasını anlatır mısın? Sonra ne oldu? Tamam, Başka?" Sonrasında görüşmeci yansıtma ifadeleri kullanarak çocuğun anlattıkları ile gerçekten ilgili olduğunu göstermek üzere çocuğun önceki söylediklerini tekrarlar. Bu ifadeler, görüşmecinin öyküyü yanlış anladığı kısımları da düzeltmesi için çocuğa imkan sağlayacaktır. Bu aşamada aşağıdaki stratejileri de kullanmak faydalı olabilir (Bulut, 2008; Erikson, 2011; Gümüş, 2017; Lamb vd., 2007):

- **Destekleyici olma:** Cinsel istismara maruz kalan çocuklar istismarla ilgili korku ve utanç duyabilir, bu da psikolojik danışmanla konuşma isteklerini ve becerilerini etkiler. Verilen ilk tepki onların ruh sağlıkları kadar güven duygusunu ve konuşmaya istekliliğini etkileyecektir. Olumlu, destekleyici bir tepki çocukların kendilerini daha iyi hissetmesine yardımcı olacaktır. Örneğin; "Benimle özel bir sırrını konuşmak istediğini söylediğinde memnun oldum. Bunun çok doğru bir karar olduğunu düşünüyorum. Nereden başlamak istersin?"
- **Çocuğun durumundan yola çıkarak konuşmaya davet etme:** Sonuçlardan korkma ve utanç dahil pek çok etken çocuğun istismarla ilgili konuşmasını zorlaştırabilir. Böyle durumlarda çocuğun durumundan yola çıkarak, onu konuşmaya davet etmek yararlı olabilir. Örneğin: "Başlamanın zor olduğunu görüyorum. Kendini hazır hissettiğinde konuşabilirsin. Şu an aklından ne geçiyor?"
- **"Neden" veya "Nasıl olur" ifadelerini kullanmaktan kaçınma:** "Neden" soruları suçlama gibi görünebilir, örneğin; "Neden ... yapmadın?" Bu gibi sorular kişide eleştirilme hissi yaratarak görüşmeyi güçleştirebilir ya da yanlış iddiaların ortaya atılmasına sebep olabilir, bunun yerine bir şeyin neden öyle olduğu konusunda çocuğun fikrinin sorulması uygun olacaktır. "Bunun sebebinin ne olduğunu düşünüyorsun?" gibi.

- **Cesaretlendirme tepkileri kullanma:** Çocuklar failden ya da ailesinden korktuğu için veya istismardan dolayı utanç ve suçluluk hissettiği için konuşmak istemeyebilir. Bu nedenle psikolojik danışman duyguların etkisini azaltmak için çocuğu korumaya hazır ve yetkin olduğunu çocuğa hissettirmeli ve çocuğun suçlu ya da hatalı olmadığını ifade ederek, çocuğu cesaretlendirmelidir. Örneğin; “Benimle neden konuşmadığını anlamak benim için çok önemli. Birinin seni incitmiş olmasından endişeleniyorum. Bana anlattıysan senin için elimden geleni yaparım.” “Olanlar senin suçun değil, başına gelenlerden sen sorumlu değilsin.” Uzman, çocuğu konuşmaya zorlamamalı veya baskı yapmamalıdır. “Daha önce de söylediğim gibi soruları cevaplamakta özgürsün. Bugün buraya gelmiş olman benim için çok değerli. Görüşmeyi bitirmeden önce bana anlatmak istediğin başka bir şey var mı?”
- **Empatik tepkiler verme:** Çocuklar yaşadıkları cinsel istismarı anlatırken korku duygusuyla dolabilir, psikolojik danışman çocuk gergin görünüyorsa çocuğu zorlamamalı ve empatik tepkiler yardımıyla onu rahatlatmaya çalışmalıdır. Örneğin; “Yaşadıklarını ailenin duymasından çok çekiniyorsun.”
- **Gizlilik kuralını açıklama ve tutulabilecek sözler verme:** Çocuk “Size söylemem gereken bir şey var ama bu sırrı saklayacağınıza söz verin.” diyebilir. Uzmanın, çocuğa kendisine güvenebileceğinin güvencesini vermesi önemlidir ancak onun güvenliğini sağlamak için verdiği bazı bilgileri başkalarıyla paylaşması gerekebileceğini söylemesi de önem taşımaktadır. Çocuk zarar gördüğünü ve güvende olmadığını söylerse, bunun gerekli kişilere bildirileceğini ve bu bilginin gizli tutulamayacağını bilmelidir. Bu durumu açıklamak üzere şu ifadeler kullanılabilir: “Bazen yaşadığımız sorunlar tek başımıza çözemeyeceğimiz kadar büyük olabilir. Bu gibi durumlarda bu sorunu sır olarak saklamak sana zarar verir. Bu nedenle sadece gerekli olan kişilere durumu bildirmem gerekir. Böylece sana acı veren ya da inciten şeyleri yaşamından çıkarman için sana yardımcı olabilirim. Bunun dışında öğretmenlerine ya da bir başkasına bu durumla ilgili bir şey anlatmayacağıma söz veriyorum.”
- **Doğru kelimeleri seçme:** Çocuklar kelimeleri genel anlamıyla anlarlar, bu nedenle bir kelimenin anlamı çocuk ve erişkin için aynı şeyi ifade etmeyebilir ve daha detaylı araştırılması gerekebilir. Örneğin; “O sana dokundu mu?” şeklinde bir soruya çocuk dokunmak sözcüğünü sadece elle dokunmak şeklinde algıladığı için ‘hayır’ cevabı verebilir.

- **Çocuğun seçtiği kelimeleri ve onun dilini kullanma:** Görüşme sırasında çocuğun seçtiği kelimeleri kullanmak cinsel istismara dair doğru bilginin alınmasına yardımcı olabilir. Örneğin; “Bana A. amcanın kutusunu tarif eder misin?”
- **Asgari düzeyde teşvik tepkileriyle çocuğu destekleme:** Çocuğun konuşmasını sürdürmesini sağlamak üzere asgari düzeyde teşvik tepkileri kullanılabilir. “Peki ... Başka? ... Daha sonra ne oldu?”, “Bunun hakkında biraz daha konuşur musun?”, “... ile neyi kastettin?”, “Bana tarif eder misin?”
- **Kullanılabilecek diğer teknikler:** İstismar mağduru olan veya risk altındaki çocuklarla görüşmede bilgi almaya çalışırken çeşitli teknikler kullanılabilir. Özellikle istismar mağduru çocuklarla görüşmelerde oyun, çizim ve resim yapma gibi yansıtıcı tekniklerinin kullanımı yaygındır. Bu teknikler özellikle kendini yazılı ve sözlü ifade edemeyen küçük çocukların emosyonel problemlerinin değerlendirilmesinde, çocuğun baş etme becerilerinin ve istismara karşı duygusal yanıtının anlaşılmasında ve istismarın spesifik ayrıntılarının tanınmasında faydalı olabilmektedir (Bulut, 2008; Piperno, Di Biasi ve Levi 2007). Ayrıca oyun görüşmesi, çocukların psikolojik uyumunun sağlanmasında önemli bir etken olarak ortaya çıkmaktadır. Çocuklar genellikle oyuncaklarıyla özdeşim kurar ve onlarla konuşurlar. Oyuna başladıktan kısa bir süre sonra yetişkinlerin varlığını unuttur, oyun oynamaya ve oyuncaklarla konuşmaya devam ederler. Oyun sırasında çocuklar içsel deneyimlerini ve çatışmalarını ifade etme fırsatı bulurlar. Aynı zamanda oyun görüşmesi konuşma ve duyma engeli olan çocuklar için en uygun yöntem olarak önerilmektedir (Bulut, 2008).

Görüşmeyi Sonlandırma:

Görüşmenin önemli unsurlarından biridir. Görüşmeyi sonlandırırken psikolojik danışman, bunun çocuk için zor bir deneyim olduğunu anladığını ifade etmeli, çocuğa görüşme sürecindeki çabası için teşekkür edilmeli, ayrıca çocuğa cinsel istismarı anlatmış olmaktan ötürü ne hissettiği sorulmalı ve bu soruları yanıtlarken nasıl tepki verdiği gözlenmelidir (Kadushin ve Kadushin, 2013; Lyon ve Ahern, 2011). Bu aşamada çocuğun iyilik ve güvenliğini bozan ve destekleyen kişilerin ve koşulların değerlendirilmesi gerekir. Çocuklar sadece fail tarafından değil, istismarın ortaya çıkmasıyla zarar göreceği başka kişiler tarafından da duygusal ve fiziksel şiddete maruz kalabilir. Ayrıca görüşme sonlandırılırken çocuğun kafasında belirsizliklerin yaratacağı korkuyu azaltmak için bundan sonra ne olacağına ilişkin gerçekçi bilgi verilmesi, çocuğa sorusu olup olmadığının sorulması ve sürece ilişkin adımların anlatılması ve gerektiğinde uzmana nasıl ulaşılabileceğine dair güven verilmesi de önemlidir (Allnock, 2010; Bulut, 2008). Sonlandırma aşaması, çocukla görüşme

sonlandırıldıktan sonra, görüşme raporunun yazılmasıyla tamamlanır. Bu rapor, bildirim dayanak oluşturduğundan önemli bir işleve sahiptir.

Sonuç ve Öneriler

Çocuk cinsel istismarının son bulması ve yasal sürece yönelik müdahalelerin başlatılması için kritik adım olan bildirim, çocuğun istismara ilişkin yapacağı açıklamaya bağlıdır. Çocukların çeşitli nedenlerle cinsel istismarı söylemeyi reddettikleri veya açıklamayı erteledikleri bilinmektedir. Bu nedenle çocuk cinsel istismarının belirtilerini doğru değerlendirecek ve çocukların durumlarını açıklamalarını sağlayacak nitelikte okul psikolojik danışmanı, öğretmen, psikolog gibi uzmanların yetiştirilmesi önem arz etmektedir. Bunun yanı sıra cinsel istismar mağduru çocukların bildirimini yapan kişilere bakıldığında bu kişiler çoğunlukla öğretmenler olmaktadır. Çocuk ihmal ve istismarında önleyici, koruyucu ve tedavi edici hizmetler perspektifinde öğretmenlerin kilit rol oynadığı düşünülmektedir. Bu bağlamda okul psikolojik danışmanlarının çeşitli sebeplerle risk altında olduğu düşünülen öğrencilerin rehberlik servisine gelmelerini beklemeden, bu öğrenciler ile iletişim halinde olmaları, çocukların istismara uğrama riskini azaltabilir. İhmal ve istismara maruz kaldığı düşünülen çocuklarla okul rehberlik servislerinde kısa süreli bir mülakat yapılması faydalı olabilir. Bu görüşmede suçlayıcı, yargılayıcı ve eleştirel bir tutumdan ziyade daha anlayışlı ve destekleyici bir tutum sergilenmelidir. Çocuğa müdahale edilmeden yaşadığı olayı anlatması sağlanmalı ve çocuğun verdiği bilgiler tutanak altına alınarak okul müdürlüğüne verilmeli, sonrasında ise gerekli bildirim aynı gün içerisinde ivedilikle yapılması sağlanmalıdır. Diğer yandan çocuk istismarına daha çok küçük yaşta ve kendisini koruma beceresi gelişmemiş çocukların maruz kaldığı düşünüldüğünde, anaokullarına, kreşlere, bakım ve rehabilitasyon merkezlerine psikolojik danışman bulundurma zorunluluğu getirilmesi ve vücut güvenliği kuralları, önleme kavramları (beden sahipliği, özel beden bölümleri, uygun ve uygunsuz dokunuşları ayırt etme, sır türlerini ayırt etme, bir istismar durumu gerçekleştiğinde kime anlatacağı) ve kendini koruma becerileri eğitimlerinin küçük yaşlarda başlatılması önerilmektedir. Okul psikolojik danışmanları tarafından verilecek çocuk ve ergenleri bilinçlendirmeyi hedefleyen önleme çalışmaları, çocukların olası kötü niyetli durumları tanımalarına yardımcı olmak ve çocuklara istismardan kaçınmak ve/veya rapor etmek için kullanabilecekleri beceriler sağlamak açısından fayda sağlayabilir. Bunlara ek olarak ebeveynlerin ve eğitimcilerin çocuk ihmal ve istismarı hakkında bilgilendirilmesi, istismar belirtilerini fark etmeleri konusunda eğitilmeleri, adli ihbar süreci ile ilgili bilinçlenmeleri önem arz etmektedir. Bu noktada okul psikolojik danışmanlarının önleyici rehberlik çalışmaları kapsamında farkındalık artırıcı seminerler gerçekleştirmesi çocuğa yönelik gerçekleştirilen istismarın erken teşhisi ve önlenmesi açısından katkı sağlayabilir. Son olarak, konu ile ilgili literatür incelendiğinde cinsel istismar mağduru çocuk ile yapılacak görüşmelere temel oluşturacak kaynakların sınırlı sayıda olduğu gözlemlenmiştir.

Bu durumun, görüşmelerden yeterli bilgi sağlanamadığı için çocukla yeniden görüşmeler yapılmasına neden olarak ikincil travmalara neden olabileceği düşünülmektedir. Bu nedenle bu çalışmada okul psikolojik danışmanları ve ilgili meslek elemanlarının yararlanabileceği bir yol haritası oluşturulmaya çalışılmıştır. Benzer amaçla ve özellikle alanda çalışan uzmanların bu amaçla yaptıkları görüşmelerde yaşadıkları problemleri temel alan senaryolar üzerinden ve uygulama örnekleri içeren yeni çalışmaların yapılması, literatürde yer alan boşluğun doldurulmasına katkı sağlayabilir.

Kaynaklar

- Akgül, E. (2015). *Okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan personelin cinsel istismar bildirim durumları*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Alaggia, R. (2005). Disclosing the trauma of child sexual abuse: A gender analysis. *Journal of Loss Trauma, 10*, 453-470.
- Allnock, D. (2010). Children and young people disclosing sexual abuse: An introduction to the research. https://www.academia.edu/24368767/Children_and_young_people_disclosing_sexual_abuse_An_introduction_to_the_research?auto=download sayfasından erişilmiştir.
- Atılğan, E. Ü., Yağcıoğlu, S., & Çavdar Y. (2014). Çocuklarla adli görüşme için rehber. <http://www.unicef.org.tr/files/bilgimerkezi/doc/15.%20Adli%20G%C3%B6r%C3%BC%20C5%9Fme%20i%C3%A7in%20Rehber.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Bayraktar, S. (2015). *İnsanlığın kanayan yarası çocuk istismarı ve ihmali*. İstanbul: Nobel Tıp Kitabevleri.
- Baker, C. D. (2002). *Female survivors of sexual abuse: An integrated guide to treatment*. New York: Brunner Routledge.
- Barron, I., & Topping, K. (2010). School-based child sexual abuse prevention programs: Implications for practitioners. *American Professional Society on the Abuse of Children (APSAC) Advisor, 22*(2&3), 11-19. doi: [10.3102/0034654308325582](https://doi.org/10.3102/0034654308325582)
- Blandon-Gitlin, I., & Pezdek, K. (2009). Children's memory in forensic contexts: Suggestibility, false memory, and individual differences. B. L. Bottoms, C. Najdowski, & G. S. Goodman, (Ed.). *Children as victims, witnesses and offenders: Psychological science and the law* içinde. New York: The Guilford Press.
- Bulut, S. (2007). Çocuk cinsel istismarı hakkında bir derleme. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 28*(3), 139-156.
- Bulut, S. (2008). Erken çocukluk dönemi cinsel istismarının psikodinamik oyun terapisiyle teşhisi ve tedavisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 29*(3).

- Bulut, S., & Karaman, H. B. (2018). Engelli bireylerin cinsel, fiziksel ve duygusal istismarı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 19(2), 277-301. doi: [10.21565/ozelegitimdergisi.382961](https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.382961)
- Butler, A. C. (2013). Child sexual assault: Risk factors for girls. *Child Abuse & Neglect*, 37(9), 643–652. doi: [10.1016/j.chiabu.2013.06.009](https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2013.06.009)
- Cederborg, A. C. (1999). Questioning of Children by the Police: A Case of 193 Cases Reported to Police. National Board of Health and Welfare, Social Abuse of Children.
- Clayton, E., Jones, C., Brown, J., & Taylor, L. (2018). The aetiology of child sexual abuse: A critical review of the empirical evidence. *Child Abuse Review*, 27, 181–197.
- Crosson-Tower, C. (2003). *The role of educators in preventing and responding to child abuse and neglect*. Fairfax, VA: Caliber Associates.
- Cry, C., Euser, E. M., Bakermans-Kranenburg, M. J., & Van Ijzendoorn, M. H. (2010). Attachment security and disorganization in maltreating and high-risk families: A series of meta-analyses. *Development and Psychopathology*, 22, 87-108.
- Çağlar, E., & Kocabaşoğlu, N. (2018). Bellek boşluklarını doldurmaya zorlamanın çocuk görgü tanığı belleği üzerindeki olumsuz etkileri. *Türkiye Adalet Akademisi Dergisi*, 9(34), 451-473.
- Dağlı, T., & İnanıcı, M. A. (2010). *Üniversiteler için hastane temelli çocuk koruma merkezleri el kitabı*. Ankara: Fersa Ofset Matbaacılık.
- Dağlı, T., & İnanıcı, M. A. (2011). *Hastane temelli çocuk koruma merkezleri için başvuru kitabı: İstismar ve ihmale uğrayan çocuğa bütüncül yaklaşım*. Ankara: Fersa Ofset Matbaacılık.
- Davies, E. A., & Jones, A. C. (2013). Risk factors in child sexual abuse. *Journal of Forensic and Legal Medicine*, 20(3), 146–150. doi: [10.1016/j.jflm.2012.06.005](https://doi.org/10.1016/j.jflm.2012.06.005)
- DeVoe, E. R., & Faller, K. C. (2002). Questioning strategies in interviews with children who may have been sexually abused. *Child Welfare*, 81(1), 5-31.
- Dube, S. R., Anda, R. F., Whitfield, C. L., Brown, D. W., Felitti, V. J., Dong, M., & Giles, W. H. (2005). Long-term consequences of childhood sexual abuse by gender of victim. *The American Journal of Preventive Medicine*, 28(5), 430–438.
- Er, T. (2010). *Cinsel istismara maruz kalan ve kalmayan ergenlerin anksiyete, depresyon ve benlik algısı açısından karşılaştırılması*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Erikson, A. (2011). A Review of Promising Practices to Improve Case Management, Psychosocial and Mental Health Interventions, and Clinical Care for Child Survivors of Sexual Abuse: Caring for Child Survivors of Sexual Abuse in Humanitarian Settings.

- <http://www.unicefinemergencies.com/downloads/eresource/docs/GBV/Caring%20for%20Child%20Survivors%20Humanitarian%20Settings%20Aug%202011.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Faller, K. C. (2007a). Forensic and clinical interviewer roles in child sexual abuse. K. C. Faller (Ed.), *Interviewing children about sexual abuse: Contraversies and best practice* içinde (s. 3-10). New York: Oxford University Press.
- Faller, K. C. (2007b). Interviewing children about sexual abuse. K. C. Faller (Ed.), *Interviewing children about sexual abuse: Contraversies and best practice* içinde (s. 66-89). New York: Oxford University Press.
- Finkelhor, D. (1993). Epidemiological factors in the clinical identification of child sexual abuse. *Child Abuse and Neglect*, 17, 67-70.
- Finkelhor, D., & Korbin, J. (1988). Child abuse as an international issue. *Child Abuse and Neglect*, 12, 3-23.
- Gilbert, R., Widom, C., Browne, K., Fergusson, D., Webb, E., & Janson, S. (2009). Burden and consequences of child maltreatment in high-income countries. *Lancet*, 373(3), 68-81.
- Goebbels, A. F. G., Nicholson, J. M., Walsh, K., & De Vries, H. (2008). Teachers' reporting of suspected child abuse and neglect: behaviour and determinants. *Health Education Research*, 23(6), 941-51.
- Gümüş, A. E. (2017). Çocuk cinsel istismarı şüphesinin bildirimini öncesinde çocukla yapılacak ilk görüşme. *Klinik Psikiyatri*, 20, 45-58.
- Hacettepe Üniversitesi (2015). Türkiye'de Kadına Yönelik Aile İçi Şiddet Araştırması. <http://www.hips.hacettepe.edu.tr/KKSA-TRAnaRaporKitap26Mart.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Heneghan, A., Stein, R. E. K., Hurlburt, M. S., Zhang, J., Rolls-Reutz, J., Fisher, E., ..., & Horwitz, S. M. (2013). Mental health problems in teens investigated by U.S. child welfare agencies. *Journal of Adolescent Health*, 52(5), 634-640.
- Jackson, A. M., & Deye, K. (2015). Aspects of abuse: Consequences of childhood victimization. *Current Problems in Pediatric and Adolescent Health Care*, 45(3), 86-93.
- Jonson-Reid, M., Kohl, P. L., & Drake, B. (2012). Child and adult outcomes of chronic child maltreatment. *Pediatrics*, 129(5), 839-845.
- Jones, D. P. H. (2003). *Communicating with vulnerable children: A guide for practitioners*. London: Gaskell.
- Kadushin, A., & Kadushin, G. (2013). *The social work interview* (5th Ed.). New York: Colombia University Press.
- Kenny, M. C. (2001). Child abuse reporting: Teachers' perceived deterrents. *Child Abuse and Neglect*, 25(1), 81-92.

- Kenny, M. C., & Wurtele, S. K. (2012). Preventing childhood sexual abuse: An ecological approach. *Journal of Child Sexual Abuse, 21*(4), 361–367. doi: [10.1080/10538712.2012.675567](https://doi.org/10.1080/10538712.2012.675567).
- Kim, J., & Cicchetti, D. (2010). Longitudinal pathways linking child maltreatment, emotion regulation, peer relations, and psychopathology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 51*(6), 706–716.
- Koç, F., Aksit, S., Tomba, A., Aydın, C., Koturoğlu, G., Aslan, A., ..., & Solak, U. (2012). Çocuk istismarı ve ihmali olgularımızın demografik ve klinik özellikleri: Ege Üniversitesi Çocuk Koruma Birimi'nin bir yıllık deneyimi. *Türk Pediatri Arşivi, 47*(2), 119-124.
- Koçtürk, N. (2018). Çocuk ihmalini ve istismarını önlemede okul çalışanlarının sorumlulukları. *MSKU Eğitim Fakültesi Dergisi, 5*(1), 38-47.
- Kürklü, A. (2011). Öğretmenlerin çocuk istismarı ve ihmaline yönelik farkındalık düzeyleri. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Lamb, M. E., Orbach, Y., Hershkowitz, I., Esplin, P. W., & Horowitz, D. (2007). A structured forensic interview protocol improves the quality and the informativeness of investigative interviews with children: A review of research using the NICHD investigative interview protocol. *Child Abuse and Neglect, 31*, 1201-1231. doi: [10.1016/j.chiabu.2007.03.021](https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2007.03.021)
- London, K., Bruck, M., Ceci, S. J., & Shuman, D. W. (2005). Disclosure of child sexual abuse: What does the research tell us about the ways that children tell? *Psychology, Public Policy, and Law, 11*(1), 194-226.
- Lovett, B. B. (2004). Child sexual abuse disclosure: Maternal response and other variables impacting the victim. *Child and Adolescent Social Work Journal, 21*(4), 355-371.
- Lyon, T. D., & Ahern, E. C. (2011). Disclosure of child sexual abuse. J. E. B. Myers (Ed.). *The apsac handbook on child maltreatment* içinde (3th Ed.). London: Sage Publication.
- Maniglio, R. (2010). Child sexual abuse in the etiology of depression: A systematic review of reviews. *Journal of Depression and Anxiety, 27*, 631-642.
- Miller, K. L., Dove, M. K., & Miller, S. M. (2007, October). *A counselor's guide to child sexual abuse: Prevention, reporting and treatment strategies*. Psikolojik Danışman Eğitimi ve Süpervizyonu Konferansı'nda sunulmuş bildiri, Columbus, OH.
- Newton, A. W., & Vandeven, A. M. (2010). The role of the medical provider in the evaluation of sexually abused children and adolescents. *Journal of Child Sexual Abuse, 19*(6), 669-686.
- Odhayani, A. A., Watson, W. J., & Watson, L. (2013). Behavioural consequences of child abuse. *Canadian Family Physician, 59*, 831-6.

- Orbach, Y., Hershkowitz, I., Lamb, M. E., Sternberg, K. J., Esplin, P. W., & Horowitz, D. (2000). Assessing the value of structured protocols for forensic interviews of alleged child abuse victims. *Child Abuse and Neglect*, 24(6), 733-752.
- Öztürk, M., Uzel-Tanrıverdi, B., & Yalın-Sapmaz, Ş. (2017). Cinsel istismara uğrayan çocuk ve ergenlerin sosyodemografik ve klinik özelliklerinin değerlendirilmesi, psikopatoloji ve ilişkili risk etkenleri. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 24(2), 155-163.
- Pence, D. M. (2011). Child abuse and neglect investigation. J. E. B. Myers (Ed.). *The apsac handbook on child maltreatment* içinde (3th Ed.). London: Sage.
- Pelendecioglu, B., & Bulut, S. (2009). Çocuğa yönelik aile içi fiziksel istismar. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*, 9(1), 49-62.
- Pérez-Fuentes, G., Olfson, M., Villegas, L., Morcillo, C., Wang, S., & Blanco, C. (2013). Prevalence and correlates of child sexual abuse: a national study. *Comprehensive Psychiatry*, 54(1), 16-27. doi: [10.1016/j.comppsy.2012.05.010](https://doi.org/10.1016/j.comppsy.2012.05.010)
- Pipe, M. E., Orbach, Y., Lamb, M., Abbott, C. B., & Stewart, H. (2008). Do Best Practice Interviews with Child Abuse Victims Influence Case Processing. Unpublished Report. US Department of Justice.
- Piperno, F., Di Biasi, S., & Levi, G. (2007). Evaluation of family drawings of physically and sexually abused children. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 16(6), 389-97. doi: [10.1007/s00787-007-0611-6](https://doi.org/10.1007/s00787-007-0611-6)
- Polat, O. (2007). *Tüm boyutlarıyla çocuk istismarı: Tanımlar*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Price, E. A., Ahern, E. C., & Lamb, M. E. (2016). Rapport-building in investigative interviews of alleged child sexual abuse victims. *Applied Cognitive Psychology*, 30(5), 743-749. doi: [10.1002/acp.3249](https://doi.org/10.1002/acp.3249).
- Putnam, F. W. (2003). Ten-year research update review: Child sexual abuse. *American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 42(3), 269-278.
- Roeber, B. J., Tober, C. L., Bolt, D. M., & Pollak, S. D. (2012). Gross motor development in children adopted from orphanage settings. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 54(6), 527-531.
- Saywitz, K. J., Lyon, T. D., & Goodman, G. S. (2011). Interviewing children. J. E. B. Myers (Ed.). *The apsac handbook on child maltreatment* içinde (3th Ed.). London: Sage Pub.
- Scholes, L., Jones, C., Stieler-Hunt, C., Rolfe, B., & Pozzebon, K. (2012). The teachers' role in child sexual abuse prevention programs: Implications for teacher education. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(11). <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2012v37n11.5>

- Sousa, C., Mason, W. A., Herrenkohl, T. I., Prince, D., Herrenkohl, R. C., & Russo, M. J. (2018). Direct and indirect effects of child abuse and environmental stress: A lifecourse perspective on adversity and depressive symptoms. *American Journal of Orthopsychiatry*, 88(2), 180-188.
- Sternberg, K. J., Lamb, M. Y., Orbach, E., Esplin, P. W., & Mitchell, S. (2001). Use of a structured investigative protocol enhances young children's responses to free-recall prompts in the course of forensic interviews. *Journal of Applied Psychology*, 86(5), 997-1005.
- Teoh, Y. (2010). Preparing children for investigative interviewees; rapport-building, instruction and evaluation. *Applied Developmental Science*, 14(3), 154-163.
- Thompson, R., Litrownik, A. J., Isbell, P., Everson, M. D., English, D. J., Dubowitz, H., ..., & Flaherty, E. G. (2012). Adverse experiences and suicidal ideation in adolescence: Exploring the link using the LONGSCAN samples. *Psychology of Violence*, 2(2), 211-225.
- Thornberry, T. P., Henry, K. L., Ireland, T. O., & Smith, C. A. (2010). The causal impact of childhood-limited maltreatment and adolescent maltreatment on early adult adjustment. *Journal of Adolescent Health*, 46(4), 359-365.
- Trickett, P. K., Noll, J. G., & Putnam, F. W. (2011). The impact of sexual abuse on female development: Lessons from a multigenerational longitudinal research study. *Development and Psychopathology*, 23(2), 453-476.
- Topçu, S. (2009). *Sililmeyen izler*. Ankara: Phoenix.
- Türk Ceza Kanunu (2006). Ankara, (23. Baskı), s. 64-80.
- Türkkan, T., & Odacı, H. (2018). Lise öğrencilerinin çocukluk istismarı deneyimleri, bilişsel çarpıtma ve yalnızlık düzeyleri arasındaki ilişki. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 22(1), 93-103.
- Uçar, S., Yıldız, Y., Dursun-Bilgin, M., & Baştemur, Ş. (2020). Okul psikolojik danışmanlarının çocuk istismarıyla çalışma yeterliliklerine ilişkin nitel bir araştırma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(2), 404-414. doi: [10.16986/HUJE.2018044070](https://doi.org/10.16986/HUJE.2018044070)
- UNICEF. (2010). Türkiye'de Çocuk İstismarı ve Aile İçi Şiddet Araştırması. <http://www.unicef.org.tr/files/bilgimerkezi/doc/cocuk-istismari-raporu-tr.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Walker, N. E. (2002). Forensic interviews of children: The components of scientific validity and legal admissibility. *Law and Contemporary Problems*, 65(1), 149-78. doi: [10.2307/1192369](https://doi.org/10.2307/1192369)
- Webb, E. (2013). Poverty, maltreatment and attention deficit hyperactivity disorder. *Archives of Disease in Childhood*, 98, 397-400.
- Westcott, H. L., & Page, M. (2002). Cross examination, sexual abuse and child witness identity. *Child Abuse Review*, 11, 137-152.

- Widom, C. S., Czaja, S. J., & Paris J. A. (2009). Prospective investigation of borderline personality disorder in abused and neglected children followed up into adulthood. *Journal of Personality Disorders, 23*(5), 433–446.
- Wilson, H. W., & Widom, C. S. (2008). An examination of risky sexual behavior and HIV in victims of child abuse and neglect: A 30-year follow-up. *Health Psychology, 27*(2), 149–158.
- World Health Organization [WHO]. (1999). Report of the Consultation on Child Abuse Prevention, 29–31 March 1999. Geneva: WHO.
- World Health Organization [WHO]. (2016). *Child maltreatment*. <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs150/en/> sayfasından erişilmiştir.
- Zeanah, C. H., Egger, H. L., Smyke, A. T., Nelson, C. A., Fox, N. A., Marshall, P. J., & Guthrie, D. (2009). Institutional rearing and psychiatric disorders in Romanian preschool children. *American Journal of Psychiatry, 166*(7), 777–785.
- Zeuthen, K., & Hagelskjaer, M. (2013). Prevention of child abuse: Analysis and discussion of the field, *Journal of Child Sexual Abuse, 22*, 742-760.

Extended Summary

Child sexual abuse, a complex life experience, is a serious problem that has short and long term psychological effects and causes the quality of life of the individual to affect negatively. Child sexual abuse is defined as an adult's sexual intercourse with a child who has not yet completed his or her sexual development, using force and threat, for the purpose of sexual arousal. Child sexual abuse is a serious problem that occurs all over the world, and its effects vary depending on factors such as the type of abuse, the sex of the child, and cultural characteristics. According to data from the World Health Organization, one in every 5 adult women and one in every 13 adult men are exposed to sexual abuse in childhood. Symptoms generally in children who are victims of sexual abuse expressed as behavioral and emotional difficulties, hyperactivity, low academic performance, problems in growth and motor development, disorganized attachment and insecure attachment, loneliness, problematic peer relationships, high levels of aggression, alcohol and substance use, self-harm and suicide attempt, depression and anxiety, PTSD, personality disorders and sexual activity at early ages.

Schools are the places where children spend the most time after their parents, so it can be said that the greatest responsibility for child protection is on teachers working in educational institutions. Teachers are key in exposing the abuse and providing support to the child in the process after the abuse is exposed. Teachers are mostly involved in recognising abuse and reporting it to authorities, also teachers are the first adults the child communicates with after their parents. For this reasons, there is a need for professionals who are able to correctly evaluate the symptoms of child sexual

abuse, enable children to explain the traumatic case and have awareness about the obstacles in the process

The reporting of child sexual abuse, which is considered critical intervention for termination of child's abuse and initiation of interventions in legal process depends on child's explanation of abuse. However, when literature on the subject was examined, it was observed that the sources that would form the basis for the interviews with the child who was victim of sexual abuse were not easily accessible. Therefore, this study was carried out in order to contribute to related literature and professionals who works in this area. Children are sensitive and vulnerable than adults. So, to ensure that the child does not suffer a second trauma, it is important to conduct the interview carefully and to act on the principles of high benefit and protection of the child throughout the interview.

Interviews with the child victim of sexual abuse are critical, so it is important that counselors are sensitive both to the information needed by the justice system and to the psychological condition, developmental characteristics and trauma effects of the victim child. In addition, it is important to evaluate the child with a holistic approach at once, so that the victim does not get hurt again and experience a second trauma. A child-centered approach should be adopted in the conversation with the child. Efforts should be made easier for the child to explain the abuse, proceed with a flexible attitude that gives priority to the child's narratives and should not guide the child. Because, considering the consequences, a complete and error-free interview with the victim child is critical to both the rights of the victim and the suspect. It is very important for the counselor to establish a relationship with the child and to develop a relationship of trust and to show a calm and accepting attitude in the conversation with the child under suspicion of sexual abuse. To start the discussion on general topics, to explain the basic rules to be followed in the interview, to give information about the purpose and content of the interview are the main topics of the preparation process. The counselor's supportive attitude during the interview process, avoiding prejudices, predictions and implications; It is very important for the child not to make inaccurate statements and develop resistance. The child, who is asked to explain the details of an emotionally distressing experience, should be approached sensitively against the discomfort of the child, the reactions of the child should be carefully monitored, and the counselor should be withdrawn if it is understood that he or she cannot handle excessive emotional approaches. In order not to feel that children have lost control of their lives, attention should be paid not to be forced to explain, not to insist, to be reminded that they are free to answer questions and to be given enough time to answer them. Counselors are advised to ask open-ended questions in order to avoid distorting children's explanations and to obtain as much information as possible during the interview. Open-ended questions allow the child to speak freely and spontaneously, without intervention or guidance. Multiple choices and yes/no questions should be

avoided, which may confuse the child and lead to incomplete answers. Choosing open-ended questions makes it easier for the child to express himself or herself more easily. Once details of the story have been obtained with open-ended questions, it may be useful to continue with focused questions to confirm the details of the story. Closed-ended questions should be asked after open-ended questions and responses to the invitation to speak, and should only be used when necessary. Interviewers should not interrupt their speech until the child has finished speaking. The story should be continued using inviting questions and facilitating expressions to facilitate the narration of the child. In addition, the use of anatomical dolls and drawing techniques may be useful in children whose verbal communication skills are not sufficient. At the end of the interview, the counselor should be thanked for his or her effort in the interview process and asked the child how he or she felt about telling about sexual abuse and how he or she responded when answering these questions. It is also important to give realistic information about what will happen next, ask the child if he has any questions, explain the steps related to the process and give confidence about how to reach the expert when necessary to reduce the child's fears about the process.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu araştırmanın fikir, kaynak, eleştirel yaklaşım ve yazımına yazarlar eşit oranda katkıda bulunmuşlardır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmacının araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma derleme türünde olduğundan etik kurul kararı gerektirmemektedir.