



International Journal of
Karamanoglu Mehmetbey
Educational Research

IJKER

Volume: 5 No: 1 June 2023

Uluslararası Karamanoğlu
Mehmetbey
Eğitim Araştırmaları Dergisi



KARAMAN 2023

International Journal of Karamanoğlu Mehmetbey Educational Research

IJKER

Volume: 5 Number: 1 June 2023

Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi [IJKER]

Haziran 2023

Cilt 5 Sayı 1

<https://dergipark.org.tr/ukmead>

SAHİBİ (OWNER)

Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Adına
Prof. Dr. Mehmet GAVGALI (Rektör)

EDİTÖR (EDITOR)

Prof. Dr. Münir OKTAY
KMÜ Eğitim Fakültesi Dekan V.

EDİTÖR YARDIMCILARI (ASISTANT EDITORS)

Prof. Dr. Özlem SADİ
Doç. Dr. Cihat ABDİOĞLU
Doç. Dr. Gonca HARMAN

MİZANPAJ EDİTÖRLERİ (LAYOUT EDITORS)

Dr. Öğr. Üyesi Caner KASAP
Dr. Öğr. Üyesi Gizem TABARU ÖRNEK
Arş. Gör. Seda KIYAK

DİL EDİTÖRLERİ (LANGUAGE EDITORS)

Doç. Dr. Taşkın SOYSAL
Dr. Öğr. Üyesi Aziz TEKE

International Journal of Karamanoğlu Mehmetbey Educational Research [IJKER]

June 2023

Volume 5 Issue 1

<https://dergipark.org.tr/ukmead>

The IJKER is a refereed journal and has a double-blind review. Any manuscript submitted for consideration in publication in the IJKER is reviewed by at least two international reviewers with expertise in the relevant subject area. The IJKER is published twice a year in the July and December months.

Publisher:

Karamanoğlu Mehmetbey University



Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi (IJKER), uluslararası hakemli bir dergi olarak Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Eğitim Fakültesi tarafından Güz ve Bahar sayısı şeklinde yılda iki kez yayımlanmaktadır. Dergi, Eğitim Bilimleri ve Öğretmen Yetiştirme Temel Alanında güncel, nitelikli, özgün bilimsel araştırmalara yer vermektedir. Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi'nin temel amacı tüm eğitim kademelerine yönelik eğitsel ihtiyaçların tespit etmek, güncel sorunları saptamak ve çözüm önerileri geliştirmek, eğitim paydaşlarının ilgili alandaki gelişimlerine desteklemektir.

Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi, eğitim alanında güncel, nitelikli, özgün bilimsel araştırmalara yer vermektedir. Bu bağlamda Eğitim Bilimleri Temel Alanına yönelik deneysel, tarama ve derleme çalışmaları içeren makaleler dergi kapsamında yayına kabul edilmektedir.

Dergimiz ikinci sayısından itibaren Scientific Indexing Services (SIS) ve The Directory of Research Journal Indexing (DRJI) veri tabanlarında dizinlenmektedir.

Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi

International Journal of Karamanoğlu Mehmetbey Educational Research [IJKER]

Alan Editörleri (Relevant Field Editors)

Prof. Dr. Gizem SAYGILI
Doç. Dr. Abdullah SELVİTOPU
Doç. Dr. Cihad ŞENTÜRK
Doç. Dr. Elif YILMAZ
Doç. Dr. Erhan DEVRİLMEZ
Doç. Dr. Fuad BAKİOĞLU
Doç. Dr. Halil Erdem ÇOCUK
Doç. Dr. Mustafa ÇEVİK
Doç. Dr. Nihal YILDIZ
Dr. Öğr. Üyesi Nadide YILMAZ
Dr. Öğr. Üyesi Neslihan ÜNLÜOL ÜNAL

Bilim Kurulu (Scientific Board)

Prof. Dr. Celal DEMİR-Afyon Kocatepe Üniversitesi
Prof. Dr. Derya YAYLI-Pamukkale Üniversitesi
Prof. Dr. Gizem SAYGILI- Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
Prof. Dr. Hatice GÜZEL- Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
Prof. Dr. Hülya AŞKIN BALCI-İstanbul Üniversitesi
Prof. Dr. Leylâ KARAHAN-Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet KIRBIYIK-Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi
Prof. Dr. Münir OKTAY- Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
Prof. Dr. Özgür Kasım AYDEMİR-Alanya Keykubat Üniversitesi
Prof. Dr. Özlem SADİ- Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
Doç. Dr. Abdullah SELVİTOPU- Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
Doç. Dr. Büşra BAKİOĞLU- Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
Doç. Dr. Cihad ŞENTÜRK- Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
Doç. Dr. Cihat ABDİOĞLU- Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
Doç. Dr. Elif YILMAZ- Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
Doç. Dr. Enes GÖK- Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
Doç. Dr. Fuad BAKİOĞLU- Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
Doç. Dr. Gonca HARMAN- Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
Doç. Dr. Gülçin GÜVEN- Marmara Üniversitesi
Doç. Dr. Gülçin ZEYBEK- Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
Doç. Dr. Gülşah METE- Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
Doç. Dr. Halil Erdem ÇOCUK- Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
Doç. Dr. Hülya ERCAN- Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
Doç. Dr. Kasım KARATAŞ- Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
Doç. Dr. Mesut ÖZTÜRK- Bayburt Üniversitesi
Doç. Dr. Miray DAĞYAR-Akdeniz Üniversitesi
Doç. Dr. Mustafa ÇEVİK- Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
Doç. Dr. Nedim ÖZDEMİR- Ege Üniversitesi
Doç. Dr. Nihal YILDIZ- Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
Doç. Dr. Ömür ÇOBAN- Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
Doç. Dr. Shakir ALI- Aligarh Muslim Üniversitesi
Doç. Dr. Taşkın SOYSAL- Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
Doç. Dr. Yusuf ERGEN- Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi
Doç. Dr. Zeynep TEMİZ- Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Aylin YAZICIOĞLU- Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Aziz TEKE- Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Ceren ÇEVİK KANSU- Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Gökhan ŞENGÜN- Kırıkkale Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Murat İbrahim YAZAR- Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Nadide YILMAZ- Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Neslihan ÜNLÜOL ÜNAL- Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Nurullah YAZICI- Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Özay SOSLU- Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Selva BAKKALOĞLU- Selçuk Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Selçuk TURAN- Bülent Ecevit Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Yakup ÖZ- Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
Dr. Angsuman DAS-Presidency Üniversitesi
Dr. Deniz Gökçe ERBİL- Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi

İÇİNDEKİLER/ CONTENTS		Sayfa/ Page
	İç Kapak/ Inside Cover	I
	Jenerik / Generics Page	II
	İçindekiler/ Contents	III
	Editörden/ From the Editor	IV
Makaleler/ Articles		
1.	Fen Lisesi Son Sınıf Öğrencilerinin Kariyer Kaygıları ile İlgili Görüşlerinin İncelenmesi Reviewing of Science High School Final Year Students' Opinions on Occupational Anxiety	1-11
2.	Bilişsel Esneklik Psikoeğitim Programının Ortaokul Öğrencilerinin Bilişsel Esneklik Düzeylerine Etkisi The Effect of Cognitive Flexibility Psychoeducation Program on Secondary School Students' Cognitive Flexibility Levels	12-21
3.	İlkokul Sosyal Bilgiler Dersinde Güncel Olay Kullanımının Öğrencilerin Çocuk Hakları Farkındalık ve Tutumlarına Etkisi The Effect of Using Current Events in Social Studies Course on The Rights of The Child	22-41
4.	Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreniminde ChatGPT Örneği ChatGPT Example in Learning Turkish as a Foreign Language	42-51
5.	Boşanmanın Öğrencilerin Akademik Yaşantılarına Etkisi The Impact of Divorced Families on Their Children's Academic Activities	52-58
6.	Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme ve Müdahale Araçlarının İncelenmesi Assessment of Early Literacy Skills and Investigation of Intervention Tools	59-71

EDİTÖRDEN/ FROM EDITOR

Prof. Dr. Münir OKTAY
Dekan/ Dean

Değerli okuyucu,

Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisinin (IJKER) yeni bir sayısı ile karşınızdayız.

Güzel bir ürün ortaya koyabilmek, sizlere daha iyi bir dergi sunabilmek için çabalyoruz. Katkı veren çok değerli yazarlarımıza, hakemlerimize ve derginin en az kusurla karşınıza çıkabilmesi için çaba gösteren ekip arkadaşlarıma en içten teşekkürlerimi sunuyorum.

Her zaman iki kere iki dört etmez diyebilmek, farklılıkları yakalayabilmek, yeni sayılarda yeni konularla karşınızda olabilmek umudu ve en derin saygılarımla.



Dear reader,

We are here with a new issue of the International Journal of Karamanoğlu Mehmetbey Educational Research (IJKER).

We are striving to produce a good product and to offer you a better journal. I would like to express my sincere thanks to our invaluable authors, referees, and my teammates who have made an effort to make the journal appear before you with the least amount of errors.

I hope to be able to say that two times two isn't always four, to catch the differences, to be able to meet you with new subjects in new issues, and with my deepest respects.





Araştırma Makalesi

Fen Lisesi Son Sınıf Öğrencilerinin Kariyer Kaygıları ile İlgili Görüşlerinin İncelenmesi

Reviewing of Science High School Final Year Students' Opinions on Occupational Anxiety

Research Article

Ali Rıza YAVRUTÜRK¹

Karamanoğlu Mehmetbey
Uluslararası Eğitim
Araştırmaları Dergisi

Haziran, 2023
Cilt 5, Sayı 1
Sayfalar: 1-11
<http://dergipark.gov.tr/ukmead>

* Sorumlu Yazar

Makale Bilgileri

Geliş : 12.12.2022
Kabul : 14.03.2023

DOI: 1047770/ukmead.1217778

Özet

Bu araştırmanın amacı, fen lisesi son sınıf öğrencilerinin mesleki kaygıları ile ilgili görüşlerinin incelenmesidir. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı bu araştırma, fenomenoloji deseni ile yürütülmüştür. Bu çalışmada ölçüt örnekleme tekniği kullanılmıştır. Buna göre araştırmanın çalışma grubu Orta Karadeniz bölgesinde bulunan bir ilçenin fen lisesinde öğrenim gören 12 öğrenciden oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formundan elde edilen veriler kategoriler, kodlar ve frekans değerleri belirtilerek tablolaştırılmış ve ayrıntılı bir biçimde sunulmuştur. Araştırma sonucunda, öğrencilerin mesleki kaygıyı farklı kategoride tanımladıkları, mesleki kaygının nedenleri ve etkileri hakkında veriler elde edilmiştir. Öğrencilerin kariyer kaygısını mesleki eğitim, gelecek beklentisi, mesleki değer ve mesleki sorumluluk kategori kapsamında ele aldıkları ve mesleki kaygıyı gelecek kaygısı ile daha çok ilişkilendirdikleri görülmüştür. Araştırma bulguları alan yazındaki bulgular eşliğinde tartışılmış ve çalışmanın bulgularından yola çıkılarak, eğitim paydaşlarına yönelik öneriler ortaya konulmuştur.

Anahtar kelimeler: Fen lisesi öğrencileri, kariyer gelişimi, kariyer kaygısı

Abstract

The purpose of this research is to examine the opinions of science high school senior students about their professional anxiety. This research, in which the qualitative research method was used, was carried out with the phenomenology design. In this study, criterion sampling technique was used. Accordingly, the study group of the research consists of 12 students studying at science high school in town in the Central Black Sea region. A semi-structured interview form developed by the researchers was used as data collection tool. As result of the research, data were obtained about reasons and effects of professional anxiety, which students defined occupational anxiety in different categories. It has been observed that students consider career anxiety within the scope of vocational education, future expectation, professional value and professional responsibility, and they associate professional anxiety more with future anxiety. The research findings were discussed in the light the findings in literature and suggestions for education stakeholders were put forward based on the findings of the study.

Career anxiety, career development, science high school students **Keywords**

International Journal of
Karamanoğlu Mehmetbey
Educational Research

June, 2023
Volume 5, No 1
Pages: 1-11
<http://dergipark.gov.tr/ukmead>

* Corresponding author

Article Info:

Received : 12.12.2023
Accepted : 14.03.2023
DOI: 1047770/ukmead.1217778

¹Milli Eğitim Bakanlığı, Zile Fen Lisesi, Tokat, a.r_yavruturk@outlook.com

GİRİŞ

Kariyer gelişimi süreci bireyin erken çocukluk döneminden başlayan, yaşamın sonuna kadar devam eden ve birçok faktörden etkilenen karmaşık bir süreçtir (Gottfredson, 2002; Ünsal, 2014). Birçok araştırmacıya göre (Akkoç, 2012; Alisinanoğlu ve Ulutaş, 2003; Alkan, 2014; Ayyıldız, 2015; Campagna ve Curtis, 2007; Çatır ve Karaçor, 2016) kariyer gelişimi, bireyin mesleklerin farkına varmasıyla başlayan ve emeklilik sonrasına kadar devam eden, yaşam boyu ilerleme, gerileme ve duraksamalardan oluşan dinamik bir süreçtir. Kariyer gelişim sürecinde bireyler, ergenlik döneminde yaşamış oldukları çevrelerini, mesleki rollerini ve mesleki etkinlikleri keşfetmektedirler (Vignoli, 2015). Ergenlik döneminde bireyler mesleki kararlarını, ilgi, yetenek ve içinde bulunduğu sosyo ekonomik durumlarına göre belirledikleri söylenebilir (Kuzgun, 2014; Ünsal, 2014). Ortaöğretim dönemi, bireylerin meslekler hakkında araştırma yapma, karar verme ve mesleğe hazırlanma sürecini kendi içinde barındırdığı için mesleki açıdan oldukça önemli bir dönemdir (Çatır ve Karaçor, 2016; Daniel, Stewart, Stupnisky, Perry ve LoVerso, 2011; Demiriz ve Ulutaş, 2003). Bu bağlamda, ortaöğretim dönemi bireyin mesleki araştırma ve karar verme sürecinde merkezi bir role sahiptir (Eryılmaz ve Mutlu, 2017).

Mesleki bağlamda günümüzde bilgi iletişim teknolojilerinin hızlı bir şekilde gelişmesi, mesleki bilgilerin hem daha çok üretilmesine hem de daha hızlı yayılmasına imkan sağlamıştır (Gökçe ve Traş, 2017; Gürsoy, 2006). Bu durum, bireylerin mesleki alanda yeni beceriler kazanmalarını ve değişen dünyaya ayak uydurmalarını zorunlu hale getirmiştir. Bu nedenledir ki, meslek seçimi ve kariyer süreci açısından günümüzde oldukça zorlu bir süreç olarak görülmektedir (Gökçe ve Traş, 2017). Bu bağlamda, bireylerin kendilerini gelecekteki dünyaya hazırlarken, hangi becerilere sahip olmaları gerektiği günümüzde daha çok önem kazanmaktadır. Ortaöğretim öğrencilerinin büyük bir kısmı ortaöğretime bitirdikleri zaman, meslek seçimi konusunda önemli ölçüde kaygı yaşadıkları görülmektedir (Kuzgun, 2014). Mesleki kararların bir kısmının geri dönülemez olduğu (Özyürek, 2013) göz önüne alındığında, mesleki karar değişikliklerinin hem zaman hem de emek kaybına neden olması bireylerin bu konuda daha çok kaygı yaşamalarına neden olduğunu araştırmacılar (Gökçe ve Traş, 2017; Karakaş, 2013; Kuzgun, 2014; Öztemel, 2012) tarafından ortaya konulmuştur. Öğrencilerin mesleki tercihte bulunma ve belirlediği tercihe uygun eğitimi alabilmek için çalışma sürecinde kaygı yaşadıkları bilinmektedir (Peng, 2005; Soysal ve Söylemez, 2014). Diğer yandan, eğitim sistemlerinde sık sık yapılan değişiklikler, sınav sistemlerinde yapılan değişiklikler ve öğrencilerin içinde bulunmuş olduğu sosyo-ekonomik durumlar öğrencilerin mesleki karar vermeleri konusunda kaygı yaşamalarında etkili olmaktadır (Şanlı Kula ve Saraç, 2016). Kariyer gelişim sürecinde öğrencilerin hayal kırıklığı yaşama korkusu, iş ya da akademik yaşantılarında yaşamaları muhtemel problemlerle başa çıkamama düşünceleri ve gelecekle ilgili olumsuz düşüncelere sahip olmaları kaygılarını arttıran unsurlar olarak ele alınmaktadır (Tüfekçiyaşar, 2014; Yazar Aslan, 2015).

Alan yazında kariyer kaygısı ile ilgili yapılan çalışmalar (Akkoç, 2012; Alkan, 2014; Eryılmaz ve Mutlu, 2017; Özdemir Yaylacı, 2007; Yılmaz, Dursun, Güngör Güzeler ve Pektaş, 2014) daha çok ortaöğretim öğrencilerinin üniversite sınavlarına yönelik yaşadıkları kaygı durumlarını ele aldıkları görülmektedir. Ayrıca, kariyer kaygısı ile durumluk kaygı (Işık, 2014), yetkinlik beklentisi (Işık, 2012), kariyer kararsızlığı (Bacanlı, Eşici ve Öznlü, 2013) gibi konuların çalışıldığı görülmektedir. Ancak, ortaöğretim öğrencilerinin kariyer kaygıları ile ilgili derinlemesine yapılacak çalışmalara ihtiyaç olduğu düşünülmektedir. Ortaöğretim dönemi öğrenciler için kariyer gelişimi açısından önemli kararlar verdiği ve çok yoğun kariyer kaygıları yaşadıkları bir dönemdir. Türkiye’de fen liseleri ortaöğretim okul türleri içerisinde akademik başarısı en yüksek olan okul türü olarak görülmektedir (Aktaş, 2021; Pehlivan, 2019). Dolayısıyla fen liselerinde son sınıfta öğrenim gören öğrencilerin kariyer kaygıları ile ilgili alan yazında herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Sayılan tüm bu gerekçelerle birlikte bu çalışma ile fen lisesi son sınıf öğrencilerini kariyer kaygıları ile ilgili görüşlerinin incelenmesi hedeflenmiştir. Bu sayede fen lisesi son sınıf öğrencilerinin mesleki kaygılarının neler olduğu ve konu ile ilgili görüşlerinin belirlenmesi adına önemli katkılar sunacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın amacı

Fen lisesi son sınıf öğrencilerinin kariyer kaygıları ile ilgili görüşlerini incelenmeyi amaçlayan bu çalışmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. “Mesleki kaygı” kavramından ne anlıyorsunuz? Kısaca tanımlar mısınız?
2. Tercih etmek istediğiniz meslek/mesleki alan hangisidir? En önemli tercih nedeninizi Açıklar mısınız?
3. Mesleki kaygılarınız sizi nasıl etkilemektedir? Açıklar mısınız?
4. Ortaöğretim son sınıf öğrencilerinin mesleki kaygılarının olumlu bir seviyede olabilmesine yönelik önerileriniz nelerdir?

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı, verilerin analizi ve güvenilirlik geçerlilik çalışmaları hakkında bilgiler verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde planlanarak gerçekleştirilmiş ve çalışmada fenomenolojik desen kullanılmıştır. Fenomenolojik desen, insanların yaşantıları, algıları, deneyimleri ve olay/durumları nasıl kavramsallaştırdıklarını ortaya koyan bir yöntemdir (Çepni, 2007; Demirkaya, 2008). Fenomenolojik desen ile yapılan içerik analizleri sonucunda ulaşılan veriler, öncelikle kavram haline dönüşmesi ve daha sonra olguyu açıklayabilecek temaların ortaya çıkarılmasına çalışılır. Böylece ulaşılan

sonuçlar betimlenerek aktarılır. Ayrıca, doğrudan alıntılara yer verilerek sonuçlar desteklenir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Fen lisesi son sınıf öğrencilerinin mesleki kaygıları ile ilgili görüşlerinin incelendiği bu çalışmada, yarı yapılandırılmış görüşmelerle elde edilen veriler bu çalışmada incelenmiştir.

Çalışma Grubu

Çalışmada yer alan katılımcılar çalışmanın amacına göre, 2022-2023 eğitim öğretim yılında Orta Karadeniz Bölgesinde bulunan bir ilde fen lisesi son sınıfta öğrenim gören, 6'sı kız, 6'sı erkek öğrenci olmak toplam 12 öğrenciden oluşmaktadır. Katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi, araştırmaya hız ve pratiklik kazandırdığı için nitel çalışmalarda yaygın kullanılan bir örnekleme yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Tablo 1.

Çalışmada görüşleri alınan öğrenciler ile ilgili ön bilgiler

Katılımcılar	Cinsiyet	Yaş	Sınıf Düzeyi	Genel Akademik Ortalama	Tercih Etmek İstedığı Alan
Ö1	Kadın	17	12	95.173	Tıp
Ö2	Erkek	17	12	97.715	Genetik Mühendisliği
Ö3	Kadın	17	12	93.280	Tıp
Ö4	Kadın	17	12	91.780	Tıp
Ö5	Erkek	17	12	98.240	Yazılım Mühendisliği
Ö6	Kadın	17	12	92.854	Genetik Mühendisliği
Ö7	Kadın	17	12	94.623	Tıp
Ö8	Erkek	17	12	97.149	Yapay Zeka Mühendisliği
Ö9	Erkek	17	12	98.156	Genetik Mühendisliği
Ö10	Erkek	17	12	97.981	Yapay Zeka Mühendisliği
Ö11	Kadın	17	12	95.826	Yazılım Mühendisliği
Ö12	Erkek	17	12	97.349	Yapay Zeka Mühendisliği

Not: Çalışmaya katılan öğrenciler "Ö" olarak kodlanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veriler hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme tekniğiyle elde edilmiştir. Bunun için öncelikle 13 soruluk görüşme formu hazırlanmış ve iki öğrenci üzerinden pilot çalışma yapılmıştır. Pilot uygulama sonucunda 3 sorunun diğer sorulara benzerlik gösterdiği gerekçesi ile görüşme formundan çıkartılmıştır. Ayrıca, soruların dil açısından incelenmesi için bir Türk Dili ve Edebiyatı alanındaki bir uzmandan görüş alınmıştır. Sonrasında ise, ilk bölümünde öğrencilerin demografik bilgiler elde etmeye yönelik sorular bulunurken ikinci bölümünde öğrencilerin kariyer kaygıları ile ilgili sorulardan oluşan bir görüşme formu hazırlanmıştır. Hazırlanan görüşme formu alan uzmanlarının görüşleri de alındıktan sonra, nihai görüşme formunun ilk bölümünde öğrencilerin cinsiyeti, okul türü, yaşı, sınıf düzeyi, akademik başarısı ve tercih etmek istediğiniz meslek/meslek alanı ile ilgili sorular bulunmaktadır. İkinci bölümde ise, öğrencilerin mesleki kaygıları ile ilgili görüşlerini incelemek için 4 tane açık uçlu soru olacak şekilde belirlenmiştir.

Veri Toplama Süreci

Fen lisesi son sınıf öğrencilerinin kariyer kaygıları ile ilgili görüşlerini incelemek için yapılan çalışma için, öncelikle Trabzon Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'ndan 16.05.2022 tarih ve E-81614018-000-2200018946 sayılı karar ile izin alınmıştır. Ayrıca, ilgili Milli Eğitim Müdürlüğünden ve velilerden gerekli izinler alınmıştır. Sonrasında fen lisesi son sınıfta öğrenim gören ve gönüllü olarak araştırmaya katılmak isteyen öğrencilere ulaşılmıştır. Görüşmeden önce katılımcılara ve velilerine çalışma hakkında bilgilendirme yapılarak onam formu velilere imzalatılmıştır. Görüşmeler öğrencilerin uygun oldukları zaman diliminde yapılmıştır. Görüşmelerin derslerin aksamasına sebep olmaması için derslerin olmadığı ve derslerden sonraki zaman dilimlerinde okul rehberlik servisinde yapılmıştır. Bu görüşmeler katılımcıların kabulü ile ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Görüşme sırasında katılımcıların kendilerini rahat hissetmeleri için güven verici ve samimi bir iletişim tarzı benimsenmiştir. Görüşme süresi yaklaşık 30-40 dakika arasında olup, tüm görüşmeler yaklaşık 350 dakika kadar sürmüştür.

Verilerin Analizi

Çalışmada, veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Verileri toplama sürecinde öğrencilerden onay alınarak ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Yaklaşık 30-40 dakika süren görüşmeler deşifre edildikten sonra, öğrencilere tekrar gönderilerek değiştirmek, eklemek veya çıkartmak istedikleri yerler üzerinde değişiklikler yapılmıştır. Verilere son halleri verildikten sonra etik ilkeler gereği ses kayıtları silinmiştir. Bu çalışmada elde edilen verilerin analizinde nitel araştırmalarda genellikle kullanılan sürekli karşılaştırmalı analiz metodundan faydalanarak görüşme verileri sınıflandırılmıştır. Sürekli karşılaştırmalı analiz metodu

nitel çalışmalarda verilerin sınıflandırılması ve karşılaştırılmasında kullanılan bir metottur (Ekiz, 2013). Daha sonra sınıflandırılan veriler kavram haritaları ve tablolar şeklinde sunulmuştur. Veri analizi işleminde ayrıca, yorumlama yolu tercih edilmiştir. Katılımcıların görüşme sorularına verdikleri cevaplar, ayrı ayrı olarak ele alınmıştır. Görüşme sorularına verilen cevaplar tablo ve şekiller oluşturulmuştur. Oluşturulan tablo ve şekiller genellikle katılımcılardan doğrudan alıntılara yer verilerek bulgular kısmında sunulmuştur. Katılımcıların bir soruya aynı cevabı farklı şekilde ifade etmiş olsalar da, bu cevap için ortak bir tema kullanılmıştır. Verilere dayalı olarak oluşturulan tablo ve şekiller içerik analizi ile analiz edilmiştir. İçeriklerdeki farklılıklar ve benzerlikler yorumlanmıştır.

Geçerlilik ve Güvenilirlik

Çalışma kapsamında katılımcılarla yapılan görüşmeler not alınmıştır. Daha sonra notlardan elde edilen veriler tablo ve şekiller halinde sunulmuştur. Ayrıca, yüz yüze yapılan görüşmeler aracılığıyla çalışma konusu hakkında katılımcılardan daha ayrıntılı ve derinlemesine veri toplanmasını sağlanmıştır. Bu durumda nitel çalışmalarda geçerliliği arttırmaya yarayan önemli bir özelliktir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Çalışma kapsamında görüşmelerden sonra veriler katılımcıya özetlenmiştir. Daha sonra katılımcının verilerin doğruluğuna ilişkin düşünceleri alınarak katılımcı teyidi alınmıştır. Çalışmada verilerin analiz edilmesinde ve yorumlanmasında başka araştırmacıların görüşlerinden yararlanılması, verilerin amaca uygun bir şekilde toplanması için gerekli zamanın verilmesi, görüşmelerin uygun ortamlarda yapılması çalışmanın güvenilir olduğunu göstermektedir.

BULGULAR

Bu bölümde, çalışma soruları çerçevesinde, fen lisesi son sınıf öğrencilerinin kariyer kaygılarına ilişkin görüşleri sunulmakta ve yorumlanmaktadır. Katılımcıların “mesleki kaygı” kavramını ile ilgili görüşleri sorulmuştur. Katılımcıların verdikleri cevaplara ilişkin elde edilen bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2.

Katılımcıların “mesleki kaygı” kavramını ile ilgili görüşleri

Kategori	Kodlar	f
Mesleki Eğitim (f= 30)	Seçtiğim meslek ile ilgili yeterli düzeyde mesleki eğitimi alamama durumu (Ö2, Ö3, Ö4, Ö7, Ö8, Ö9, Ö11, Ö12)	8
	Staj konusunda sürecinde yaşanan sorunlar (Ö1, Ö3, Ö5, Ö7, Ö10, Ö12)	6
	Mesleği icra ederken yeterli eğitim desteğini alamama durumu (Ö1, Ö2, Ö5, Ö6, Ö8, Ö9)	6
	Birlikte çalışılan personelin meslek ile ilgili eğitim ve tecrübe eksikliği (Ö3, Ö5, Ö8)	3
	Mesleki eğitime karşı ilginin yetersiz kalması durumu (Ö1, Ö2, Ö10)	3
	Mesleki bilgi ve becerilerin hızla değişmesi durumu (Ö4, Ö7)	2
	Mesleki yeterlilik için gerekli olan eğitimlere ulaşılma konusunda yaşanan zorluklar (Ö3, Ö8)	2
Gelecek Beklentisi (f= 32)	Gelecek ile ilgili belirsizliklerin olması (Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö11, Ö12)	10
	Teknolojik ve bilimsel alanlardaki hızlı gelişmeler (Ö1, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö9, Ö11)	7
	Gelecekte farklı meslek alanlarının ortaya çıkması (Ö2, Ö4, Ö5, Ö7, Ö9, Ö11)	6
	Meslek alanları ile ilgili beklentilerin artması (Ö1, Ö4, Ö5, Ö7, Ö12)	5
	Belirlenen mesleki hedefe ulaşamama endişesi (Ö3, Ö5, Ö8, Ö11)	4
Mesleki Değer (f= 18)	Mesleğin maddi değeri (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12)	11
	Mesleğin toplumsal algısı, mesleğin toplumsal statüsü (Ö2, Ö3, Ö5, Ö6, Ö9, Ö10, Ö12)	7
Mesleki Sorumluluk (f= 12)	Mesleki sorumluluğu yerine getirme durumu (Ö2, Ö4, Ö5, Ö9, Ö10)	5
	Mesleki sorumluluk ile ilgili bireysel yetersizlikler (Ö1, Ö4, Ö9, Ö11, Ö12)	5
	Mesleki sorumluluk ile ilgili olumsuz algı (Ö2, Ö9)	2

Tablo 2’de görüldüğü gibi, öğrencilerin “mesleki kaygı” kavramını tanımlamaları ile ilgili görüşleri dört kategori altında toplanmıştır. Öğrencilerin büyük çoğunluğu mesleki eğitim kategorisinde (f= 30) ve gelecek beklentisi kategorisinde (f= 32) gruplandıkları, daha sonra sırasıyla, öğrencilerin mesleki değer kategorisi (f= 18) ve mesleki sorumluluk kategorisinde (f= 12) gruplandıkları görülmektedir. Tablo 2’ de görüldüğü gibi öğrencilerin mesleki kaygı kavramının genellikle mesleki eğitim ve gelecek beklentisi ile ilgili ilişkilendirdikleri görülmektedir.

Mesleki eğitim kategorisi içerisinde araştırmaya katılan öğrencilerin büyük bir kısmı (f= 7) mesleki kaygıyı seçtikleri meslek ile ilgili yeterli düzeyde mesleki eğitimi alamam durumu ile ilişkilendirirken, öğrencilerin yarısı da (f= 6), mesleki kaygıyı staj sürecinde yaşanan sorunlar ve mesleği icra ederken yeterli eğitim desteğini alamama durumu ile ilişkilendirdiği görülmektedir. Daha sonra sırasıyla, birlikte çalışılan personellerin meslek ile ilgili eğitim ve tecrübe eksikliği (f= 3), mesleki eğitime karşı ilgi eksikliği (f= 3), mesleki bilgi ve becerilerin hızla değişmesi (f= 2) ve mesleki eğitimlere ulaşma konusunda yaşanan zorluklar (f= 2) şeklinde sıralamışlardır. Aşağıda mesleki eğitim kategorisi ile ilgili öğrenci görüşlerinden doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

"Mesleki kaygı kavramını ben daha çok mesleki alanda alacağım eğitim süreci ile ilgili olduğunu düşünüyorum. Seçmeyi düşündüğüm meslek ile ilgili olması gerektiği kadar, yeterli diyebileceğim düzeyde eğitim alabileceğim ile ilgili yaşamı muhtemel problemler benim mesleki kaygılarımın temelini oluşturduğunu düşünüyorum. Örneğin, staj sürecinde yaşanması muhtemel sorunlar veya meslek hayatımda ihtiyaç duyabileceğim eğitimlere ulaşabilme ile ilgili sorunlar mesleki kaygının temel unsurları olduğunu düşünüyorum. Son olarak, mesleki kaygıyı meslekler ile ilgili eğitime yönelik ilginin az olması da bu konuda çok önemli olduğunu düşünüyorum." [Ö₍₁₎]

"Mesleki kaygı denilince benim aklıma daha çok seçmeyi düşündüğüm meslek alanı ile ilgili yeterli donanıma sahip olup olmayacağım, mesleğe başladığımda yaşayabileceğim problem durumları, birlikte çalıştığım iş arkadaşlarımla yeterlilik durumları ve kendimi alanın da geliştirebilmek için gerekli olan şartlara ulaşma noktasında yaşanan zorluklar geliyor." [Ö₍₃₎]

"Benim için mesleki kaygı, o meslek ile ilgili yeterlilik düzeyi ile alakalıdır. Ayrıca, mesleklerle ilgili hızlı değişikliklerin yaşanması ve beraberinde yeni bilgi ve beceriler gerektirmesi de mesleki kaygının yaşanmasında etkili olduğunu düşünüyorum." [Ö₍₇₎]

Gelecek beklentisi kategorisinde araştırmaya katılan öğrencilerin büyük bir kısmı (f= 10) mesleki kaygıyı gelecek ile ilgili belirsizliklerin olması ile ilişkilendirirken, öğrencilerin bir kısmı (f= 7), mesleki kaygıyı teknolojik ve bilimsel alanlardaki hızlı gelişmeler ile ilişkilendirdiği görülmektedir. Daha sonra sırasıyla, öğrenciler mesleki kaygıyı gelecekte farklı meslek alanlarının ortaya çıkması (f= 6), meslek alanları ile ilgili beklentilerin artması (f= 5), belirlenen mesleki hedefe ulaşamama kaygısı (f= 4) ile ilişkilendirdikleri görülmektedir. Aşağıda gelecek beklentisi kategorisi ile ilgili öğrenci görüşlerinden doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

"Birçok kişide olduğu gibi bende de gelecekte meslekler ile ilgili nelerin olacağını bilememek, çok fazla belirsizliklerin olması, teknoloji ve bilimle hızlı değişikliklerin olması ve bu değişikliklere ayak uydurmada sıkıntıların olması mesleki yönden beni kaygılandırıyor. Ek olarak meslek alanları ile ilgili beklentilerin artması da mesleki kaygıyı arttırdığını düşünüyorum." [Ö₍₁₎]

"Belirsizlikler, farklı mesleklerin ortaya çıkması ve bizim yeni ortaya çıkan meslekler hakkında yeterli bilgiye sahip olmayışımız, beklentiler, belirlenen hedeflere ulaşma konusundaki endişelerin ve korkuların mesleki kaygıda en önemli etkenlerdir." [Ö₍₅₎]

"Çağımızda her alanda olduğu gibi mesleki alanda da çok hızlı değişiklikler yaşıyor hedefler, beklentiler sürekli değişiyor ve çok sayıda farklı meslekler ortaya çıkıyor. Bütün bu süreçler insanlarda mesleki kaygının yaşanmasına neden olduğunu düşünüyorum." [Ö₍₄₎]

Mesleki değer kategorisinde araştırmaya katılan öğrencilerin tamamına yakını (f= 11) mesleki kaygıyı mesleğin maddi değeri ile ilişkilendirirken, öğrencilerin bir kısmı da (f= 7), mesleki kaygıyı mesleğin toplumsal algısı ve mesleğin toplumsal statüsü ile ilişkilendirdiği görülmektedir. Aşağıda gelecek beklentisi kategorisi ile ilgili öğrenci görüşlerinden doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

"Mesleki kaygı konusunda mesleğin ekonomik değeri ile mesleğin toplumdaki karşılığı çok önemlidir. İnsanların bu iki temel unsura göre meslek seçtiklerini düşünüyorum. Dolayısıyla, bu iki unsur mesleki kaygı açısından önemli unsurlardır." [Ö₍₂₎]

"Maalesef günümüzde mesleğin maddi değeri daha çok ön plana çıkmıştır. Ayrıca, mesleğin toplum tarafında kabul görmesi tercih edilmesi de mesleki kaygı açısından önemli olduğunu düşünüyorum." [Ö₍₄₎]

"İnsanların mesleki kaygıları özellikle son zamanlarda daha çok mesleğin parasal getirisine ve toplumsal saygınlığı ile ilişkilendirildiği ve bu iki kritere göre değerlendirmelerin yapıldığını düşünüyorum." [Ö₍₁₀₎]

Mesleki sorumluluk kategorisinde araştırmaya katılan öğrencilerin yarısı (f= 5) mesleki kaygıyı mesleki sorumluluğu yerine getirme durumu ve mesleki sorumluluk ile ilgili bireysel yetersizlikler ile ilişkilendirirken, öğrencilerin bir kısmı da (f= 2), mesleki kaygıyı mesleki sorumluluk ile ilgili olumsuz algı ile ilişkilendirdiği görülmektedir. Aşağıda mesleki sorumluluk kategorisi ile ilgili öğrenci görüşlerinden doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

"Mesleki kaygının bireyin mesleğinin gerekliliklerini yerine getirme/getirmeme veya meslek ile ilgili bireysel yetersizliklerin etkisi olduğunu düşünüyorum." [Ö₍₄₎]

"Mesleki kaygı konusunda bence toplumdaki mesleki sorumluluk ile ilgili olumsuz algılar, düşünceler ve mesleki sorumluluğun yerine getirilmesi konusunda yaşanan olumsuz durumların önemli rol oynadığını düşünüyorum." [Ö₍₂₎]

"İnsanların mesleki kaygıları birazda öz yeterlilikleri ile ilgili olduğunu düşünüyorum. Kendilerinin mesleklerin gerektirdiği becerilere sahip olma konusunda insanlar eğer kendilerini yeterli görmezlerse kaygılandıklarını düşünüyorum. Ayrıca, meslekler hakkında toplumsal görüşlerde etkilidir diye düşünüyorum." [Ö₍₉₎]

Katılımcıların mesleki tercihini etkileyen nedenlerle ilgili görüşleri sorulmuştur. Katılımcıların verdikleri cevaplara ilişkin elde edilen bulgular Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3.
Katılımcıların mesleki tercih nedenleri ile ilgili görüşleri

Katılımcılar	Mesleğin Niteliği	Mesleğin gerektirdiği özellikler	Mesleğin geleceği	Mesleğin iş olanakları	Mesleğin avantaj/dezaavantajları	Mesleğin değeri	Kariyer imkanı	Sosyo kültürel unsurlar	Aile, arkadaş, çevre etkisi
Ö1	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Ö2	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓	
Ö3		✓	✓	✓	✓	✓			✓
Ö4	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
Ö5	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓
Ö6			✓	✓	✓	✓		✓	✓
Ö7	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		
Ö8		✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓
Ö9	✓	✓		✓	✓	✓		✓	
Ö10	✓			✓		✓	✓	✓	✓
Ö11			✓	✓	✓	✓			
Ö12	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓
Frekans	8	8	8	12	10	12	7	9	7

Tablo 3’de görüldüğü gibi, öğrencilerin tamamı ($f= 12$), mesleki tercih nedenini mesleğin değeri ve mesleğin iş olanakları olarak değerlendirdikleri görülmektedir. Daha sonra sırasıyla öğrencilerin mesleki tercih nedenlerini, mesleğin avantaj ve dezavantajları ($f= 10$), sosyo-kültürel unsurlar ($f= 9$), mesleğin niteliği ($f= 8$), mesleğin gerektirdiği özellikler ($f= 8$), mesleğin geleceği ($f= 8$), mesleğin kariyer imkânı ($f= 7$) ve aile, arkadaş, çevre etkisi ($f= 12$) şeklinde sıralandığı görülmektedir. Aşağıda mesleki tercih nedenleri ile ilgili öğrenci görüşlerinden doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

“Benim için mesleki tercih nedeninin en önemlisi seçeceğim mesleğin gelecekte beni nasıl bir yere taşıyacağıdır. Daha sonra da mesleğin gerektirdiği özellikler, iş imkânları, faydaları, mesleğin bana katacakları, parasal ve statü durumları da meslek tercihinde benim için önemlidir. Bunların dışında toplumsal ve ailesel etkenlerde mesleki tercihte belirleyici olduğunu söyleyebilirim.”[Ö₍₁₎]

“Meslek tercihinde gelecek önemli bir faktör, iş olanakları, faydaları, zararları, parasal etkenler, ailevi ve kültürler unsurlarında etkili olduğunu düşünüyorum.”[Ö₍₆₎]

“Aslında mesleki tercihi etkileyen birçok etken vardır. Sıralamak gerekirse, öncelikle ekonomik şartlar, iş olanakları, çalışma şartları, avantaj ve dezavantajları, mesleğin gelecekteki durumu bence en önemli etkenlerdir.”[Ö₍₁₁₎]

Katılımcıların mesleki tercih nedenleri ile ilgili görüşlerine bakıldığında, mesleğin değeri ve iş imkanları, mesleği avantaj ve dezavantaj durumu gibi gelecek ile ilgili nedenlerin belirgin bir şekilde baskın olduğu görülmektedir.

Katılımcıların mesleki kaygılarının etkileri ile ilgili görüşleri sorulmuştur. Katılımcıların verdikleri cevaplara ilişkin elde edilen bulgular Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4.

Öğrencilerin mesleki kaygılarının etkileri ile ilgili görüşleri

Katılımcılar	Performans kaybı	Yorgunluk	Umutsuzluk / Mutsuzluk	Odaklamada güçlük	Somatik bozukluklar	Tahammülsüzlük	Uyku problemleri	Mesleki başarısızlık düşünceleri	Özgüven problemleri
Ö1	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Ö2	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Ö3	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓
Ö4	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓
Ö5	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Ö6			✓	✓	✓	✓		✓	✓
Ö7	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓
Ö8	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓
Ö9	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓
Ö10	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓
Ö11		✓	✓	✓	✓	✓			
Ö12	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Frekans	10	11	12	12	10	11	8	10	11

Tablo 4’de görüldüğü gibi, öğrencilerin tamamı ($f= 12$), mesleki kaygılarının etkileri olarak umutsuzluk/mutsuzluk ve odaklama güçlükleri olarak değerlendirdikleri görülmektedir. Daha sonra sırasıyla öğrencilerin mesleki kaygılarının etkilerini, yorgunluk ($f= 11$), tahammülsüzlük ($f= 11$), özgüven problemleri ($f= 11$), performans kaybı ($f= 10$), somatik bozukluklar ($f= 10$), mesleki başarısızlık düşünceleri ($f= 10$) ve uyku problemleri ($f= 8$) şeklinde sıralandığı görülmektedir. Aşağıda mesleki tercih nedenleri ile ilgili öğrenci görüşlerinden doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

“Mesleki kaygının birçok olumsuz etkisi olduğunu düşünüyorum, hatta yaşıyorum. Mesleki kaygının en çok bendeki olumsuz etkileri tahammülsüzlük, yorgunluk, bir eylemde bulunmama isteği, isteksizlik, umutsuzluk, dikkati toplayamama, baş ve karın ağrıları, olumsuz düşünceler, kendine güvenememe ve bazı dönemlerde uyku problemleri gibi etkilerini olduğunu düşünüyorum.”[Ö₍₂₎]

“Aslında mesleki kaygının biraz olması olumlu bir durum düşünüyorum. Ancak, kaygının düzeyi artınca beraberinde birçok olumsuz durumların yaşandığını düşünüyorum. Bu olumsuz durumlar genellikle çabuk sinirlenme, yılgınlık, halsizlik, isteksizlik, odaklanmama, baş ağrıları ve uyku düzensizliği gibi durumlar örnek olarak verilebilir.”[Ö₍₆₎]

“Mesleki kaygının etkileri kişiye göre değiştiğini düşünüyorum. Buna rağmen, genel olarak mutsuzluk hali, yorgunluk, isteksizlik, derslere odaklanamama, sinirlilik ve uyku sorunları, olumsuz düşüncelere geliştirme ve kendine güvenememe gibi birçok durumu kaygının etkileri olarak sıralamak mümkündür.”[Ö₍₆₎]

Öğrencilerin görüşlerine bakıldığında, mesleki kaygıdan daha çok psikolojik olarak etkilendikleri ve psikolojik etkilerin neden olduğu sağlık problemlerinden etkilendiklerini söylenebilir.

Öğrencilerin mesleki kaygılarının olumlu bir seviyede olabilmesine yönelik önerileri ile ilgili görüşleri sorulmuştur. Katılımcıların verdikleri cevaplara ilişkin elde edilen bulgular Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5.

Katılımcıların mesleki kaygı ile ilgili önerileri

Katılımcılar	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	Ö10	Ö11	Ö12	f
Mesleki tercih aşamalarında bilgilendirme çalışmaları yapmak	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	12
Meslek tanıtım programları yapmak	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	12
Rehberlik servislerinin mesleki rehberlik çalışması			✓	✓	✓		✓		✓	✓			6
Bireylerin mesleki kaygısını anlamak	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓					6
Sosyal destek kaynaklarını kullanmak	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓					6
Bireyin kendisini tanımasına yardım etmek			✓	✓	✓	✓		✓					6
Meslek tercih sürecinde profesyonel destek vermek	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓						6

Tablo 5'te görüldüğü gibi, öğrencilerin tamamı ($f= 12$), mesleki kaygının olumlu bir seviyede olması için mesleki tercih aşamalarında bilgilendirme çalışmalarının yapılması ve meslek tanıtım programları yapmak gerektiğini önerdikleri görülmektedir. Öğrencilerin yarısı da ($f= 6$) önerilerini, rehberlik servislerinin etkili çalışması, kişinin mesleki kaygısını anlamaya çalışmak, sosyal destek kaynaklarını kullanmak, bireyin kendisini tanımasına yardım etmek ve meslek tercihi sürecinde profesyonel destek alınması gerektiği yönünde belirttikleri görülmektedir. Aşağıda öğrencilerin mesleki kaygı ile ilgili önerilerine yönelik doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

"Öğrencilerin mesleki kaygılarını uygun bir seviyede olmasını sağlamak için birçok uygulama yapılabilir. Meslekleri tanıtmak ve meslekler hakkında bilgilendirici çalışmalar yapmak ilk aklıma gelen çalışmalardır. Daha sonra bireyin kendisini tanımasına yönelik rehberlik çalışmalar yapılabilir. Belki de en önemlisi kişinin mesleki kaygısını anlamaya ve yardımcı olmaya çalışmak gerekir."[Ö₍₂₎]

"Öncelikle meslekler hakkında tanıtıcı bilgiler verilebilir. Rehberlik servisi meslekleri tanıtan ve bu konu ile ilgili çalışmalar yapabilir. Ayrıca, mesleki kaygıyı gidermek için kişinin sosyal destek kaynaklarını devreye koymak gerektiğini düşünüyorum. Sosyal destek kaynakları bireyin ailesi, arkadaşları, öğretmenleri olabilir."[Ö₍₆₎]

"Bu konuda okullardaki rehberlik servisleri çok önemli rol oynamalıdır. Okul rehberlik servisi eslekleri tanıtmak, etkili karar verme, bireyi tanıma ile ilgili etkili ve yerinde çalışmalar yapılmalıdır. Bu konuda sürekli güncel bilgiler öğrencilere verilmelidir."[Ö₍₉₎]

Öğrencilerin görüşlerine bakıldığında mesleki kaygıları konusunda ilişkide oldukları insanların kendilerini anlamaya çalışmaları ve kendilerinin mesleki konuda bilgilendirilmek istedikleri ile ilgili öneriler de buldukları söylenebilir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu çalışmada, fen lisesi son sınıf öğrencilerinin kariyer kaygıları ile ilgili görüşleri nitel bir yöntem ile incelenmiştir. İlk olarak öğrencilere mesleki kaygı kavramı ile ilgili görüşleri sorulmuştur. Öğrenciler mesleki kaygı kavramını; mesleki eğitim, gelecek beklentisi, mesleki değer ve mesleki sorumluluk kategorilerinde farklı tanımlamalar ile ele aldıkları görülmüştür. Alan yazında benzer çalışmalar (Akgün ve Özgür, 2014; Bacanlı, Eşici ve Özünlü, 2013; Işık, 2014; Kanten, 2012; Vignoli, 2015) çalışmanın bulgularını desteklediği görülmektedir. Öğrencilerin büyük bir kısmının mesleki eğitimin yeterli alınamayacağı veya beklentilerin karşılanamayacağı ile ilişkilendirerek tanımlamaya çalışması, mesleki eğitimin mesleki kaygıyı etkileyen önemli bir faktör olarak değerlendirilebilir. Birçok çalışmada (Hartung, Perfoli ve Vondracek, 2015; Kanten, 2012; Öztemel, 2014; Özyürek, 2013) öğrenciler yaşamış oldukları mesleki kaygıyı doğrudan ya da dolaylı olarak meslek ile ilgili almış oldukları eğitim ile ilişkilendirdikleri görülmektedir. Çalışmanın bulgularına dayanarak, eğitim politika yapıcılarının özellikle mesleki eğitim sürecini, öğrencilerin mesleklerinin gerekli kıldığı yetkinlikte hazırlanmalarını sağlayacak bir şekilde programlar hazırlamaları gerektiği söylenebilir.

Yapılan çalışmada öğrencilerin ikinci sırada mesleki kaygı kavramını ilişkilendirdikleri kategori ise gelecek beklentisi olduğu görülmektedir. Birçok çalışmada (Alkan, 2014; Ayyıldız, 2015; Eryılmaz ve Mutlu, 2017) görüldüğü gibi öğrencilerin meslek seçiminde en çok sıkıntı yaşadıkları konulardan biri de gelecek beklentisidir. Öğrencilerin gelecekte seçecekleri mesleklerin nasıl evrilebileceğini ön göremedikleri zaman mesleki kaygılarının daha da arttığı söylenebilir (Karakas, 2013; Özdemir Yaylacı, 2007). Bu nedenle öğrencileri mevcut meslek özellikleri hakkında bilgilendirmek yerine, öğrencileri geleceğe hazırlanmaya yönelik bilgi ve becerileri kazanmalarına yönelik çalışmaların yapılmasının daha önemli olduğu söylenebilir. Bu bağlamda, meslek seçimi ve mesleğe hazırlanma aşamalarında gelenekçi yaklaşımlar yerine, öğrencileri yirmi birinci yüzyıl becerilerine sahip, değişen ve gelişen meslek yaşamlarına hazırlamak eğitim kurumlarının en önemli görevlerinden biri olduğu söylenebilir.

Yapılan çalışmada öğrencilere mesleki tercih nedeni ile ilgili görüşleri sorulmuştur. Öğrencilerin tamamı mesleki iş imkanları ve mesleğin değeri mesleki tercihte etkili olan nedenler olarak ifade ettikleri görülmüştür. Daha sonra öğrencilerin meslekle ilgili özellikler ve sosyo-kültürel etkenlerin meslek tercihte belirleyici olduğunu ifade ettikleri görülmüştür. Bu bulgular alan yazındaki çalışmalarla (Mojgan, Kadir ve Soheil, 2011; Vignoli, 2015; Yazar Aslan, 2015) örtüştüğü görülmektedir. Başkal (2009) yapmış olduğu çalışmada, çalışmanın bulguları ile paralel olarak, öğrencilerin son zamanlarda mesleki tercihte aile ve toplum yerine mesleğin iş imkanları, avantaj ve dezavantajlarının daha belirleyici olduğu sonucuna ulaşmıştır. Öğrencilerin mesleki tercihlerini gelenekçi seçenekler yerine daha çok günün şartlarına uygun, daha rahat çalışabilecek meslekleri tercih ettikleri söylenebilir. Bu tercih farklılığında, meslek alanlarının çeşitlilik göstermesi ve sürekli bir değişim ve dönüşüme maruz kalması da etkili olduğu söylenebilir.

Öğrencilere mesleki kaygının etkileri ile ilgili görüşleri sorulmuştur. Öğrencilerin tamamı mesleki kaygının en önemli etkisini umutsuzluk/mutsuzluk ve odaklanmada güçlük olduğunu belirtmişlerdir. Daha sonra öğrencilerin büyük bir kısmı, mesleki kaygının etkilerini, performans kaybı, yorgunluk, olumsuz düşünceler geliştirme, uyku problemleri ve öz güven problemlerine neden olduğunu ifade ettikleri görülmektedir. Çalışma bulguları alan yazında birçok çalışmanın (Flouri ve Buchanan, 2002; Nalbantoğlu Yılmaz ve Çetin Gündüz, 2018; Page, Brunch ve Haase, 2008; Santos ve Ferreira, 2012; Mutlu, 2011) bulguları ile örtüşmektedir.

Son olarak, öğrencilerin mesleki kaygı ile ilgili önerileri sorulmuştur. Öğrenciler, mesleki kaygı ile ilgili okul rehberlik servislerinin çalışmalarına dikkat çekmişlerdir. Bu konuda en önemli rol veya etkin görevin okul rehberlik servislerinde olduğunu dile getirdikleri görülmektedir. Mesleki karar sürecinin her aşamasında bilgilendirmenin önemli olduğunu, meslek tanıtımlarının yapılması gerektiği ve bireyin kendini tanımasının önemli olduğunu ifade ettikleri görülmektedir. Mesleki rehberlikte bireyin kendi yetenek, ilgi ve diğer bireysel özelliklerinin farkında olması çok önemlidir. Birey kendisini tanıdıktan sonra meslekler hakkında sağlıklı bilgiler edinmelidir. Daha sonra kendisi ve meslek arasında sağlıklı bir eşleştirme yapılmalıdır. Bütün bu süreçlerde okul rehberlik servisi anahtar rol oynamaktadır. Ayrıca, mesleki kaygı yaşayan bireyi anlamaya çalışılmalıdır. Empatik bir ilişki içerisinde kaygısını makul seviyeye getirebilmesi için kendisine destek vermek gerekir. Bu konuda da okul rehberlik servisine önemli görevler düşmektedir. Mesleki kaygı yaşayan bireye sosyal destek sağlamakta çalışmanın bulguları arasındadır.

Son zamanlarda bütün dünyada olduğu gibi Türkiye’de de mesleki rehberlik çalışmalarına önem verildiği görülmektedir. Bu araştırmanın bulguları da literatüre eklenerek teoriye ve pratiğe yönelik önemli katkılar sunulduğu düşünülmektedir. Mevcut çalışma, fen lisesi son sınıf öğrencilerinin mesleki kaygılarını kapsayıcı bir biçimde ele alması bakımından mesleki kaygı ile ilgili alan yazında kritik bir öneme sahiptir. Bununla birlikte temel nitel desenle çalışılan bu araştırmanın bazı sınırlılıkları vardır. İlki, bu araştırmanın katılımcıları fen lisesi son sınıf öğrencileri ile sınırlıdır. Öğrenciler farklı sınıf düzeyi veya okul türüne ayrılarak değerlendirilmemiştir. Benzer amaçla gelecekte nitel ve nicel yöntemlerle çalışılacak araştırmalarda öğrencilerin mesleki kaygıları sınıf düzeyine, ilkokul, ortaokul ve ortaöğretim dönemlerine veya yaşa göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılabilir. İkinci sınırlılık, elde edilen veriler öğrencilerin kişisel yorumuna dayalı ve içtenliğiyle sınırlıdır. Üçüncü sınırlılık ise, araştırma verilerinin sadece Orta Karadeniz bölgesinde bir fen lisesinde öğrenim gören öğrencilerden toplanmasıdır. Gelecekte yapılacak araştırmalarda farklı okul türü ve farklı sınıf düzeylerini de kapsayacak örneklemeler üzerinde çalışılması önerilebilir. Bu araştırma kapsamında elde edilen bulguların yorumlanmasında ve genellenmesinde çalışmanın sınırlılıkları göz önünde bulundurulmalıdır.

ÖNERİLER

Bu araştırmanın sonuçlarından öncelikle araştırmacılar mesleki kaygı konusunda gelecekte yapacakları teorik ve uygulamalı araştırmalar için yararlanabilirler. Ayrıca çalışma bulgularında eğitim politika yapımcılarının eğitim içeriklerini hazırlarken öğrencilerin konu ile ilgili görüşlerini merkeze almaları açısından, okullarda mesleki kaygıyı önlemeye yönelik eğitim politikaları oluşturulurken ve eylem planları geliştirilirken de bu araştırmanın sonuçlarından yararlanılabilir. Çalışmamızda mesleki kaygı konusunda bilgi eksikliği olmadığı görülüyor. Ancak, önleyici ve problem çözücü hizmetlerde eksiklik ya da farklılıklar var. Öğrencilerin mesleki bakış açılarını daha iyi anlaması, araştırmada ortaya konulan verilerin değerlendirilmesi ve başarılı bulunan mesleki rehberlik uygulamalarının yaygınlaştırılması için çalışmalar yapılabilir. Mesleki kaygıyı azaltmak adına okullarda iletişim kanalları sonuna kadar açık tutulmalıdır. Okullarda öğrencilerin bireysel farklılıklarına yönelik çeşitli düzenlemeler yapılarak, öğrencilerin kendilerini daha iyi tanımalarına yardımcı olunabilir. Okullardaki mesleki kaygıyı önlemede, çalışmanın bulguları çerçevesinde yapılması gerekenler hakkında “Okul Mesleki Kaygı Haritası” çıkartılması faydalı olabilir. Bu şekilde, önlemlerin; hangi boyutta, hangi düzeyde, nerede, ne zaman ve kim tarafından gerçekleştirileceği belirlenebilecektir. Doğrudan mesleki kaygıyı önleyici çalışmaların yanı sıra, mesleki kaygı ile öğrencilerin baş etme ve problem çözme becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmalıdır. Mesleki kaygı ile ilgili okul personeli ve aileler tarafından tutarlı olunması gereklidir, bunu sağlamak amacıyla okulun iç ve dış tüm paydaşlarına eğitimler, seminerler verilir farkındalık düzeyi artırılabilir.

KAYNAKÇA

- Akgün, F. ve Özgür, H. (2014). Examination of the anxiety levels and attitudes of the information technology pre service teachers towards the teaching profession. *Journal of Theory and Practice in Education*, 10 (5), 1206 - 1223.
- Akkoç, F. (2012). Lise öğrencilerinin mesleki kararsızlıkları ile kariyer inançları arasındaki ilişki. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 49 - 70.
- Aktaş, S. (2021). *Fen liseleri ve fen-sosyal bilimler proje imam hatip liseleri öğrencilerinin akademik başarı ve öz kontrollerinin duygusal zeka düzeylerini yordama gücünün belirlenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Aksaray Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Alkan, N. (2014). Üniversite adaylarının bölüm tercihleri: Bir kariyer araştırma yöntemi olarak bölüm tanıtımları. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 5 (41), 61 - 74.
- Ayyıldız, Y. (2015). Meslek lisesi son sınıf öğrencilerinin sosyo-demografik özelliklerine göre işsizlik kaygılarının incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3, (20), 175 - 187.
- Alisinanoğlu, F. ve Ulutaş, İ. (2003). Çocukların kaygı düzeyleri ile annelerinin kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 28, (128), 65 - 71.
- Bacanlı, F., Eşici, H. ve Özünlü, M.B. (2013). Kariyer karar verme güçlüklerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 5, (40), 198 - 211.
- Başkal, S. (2009). *Anadolu, fen ve genel liselerde eğitim alan son sınıf öğrencilerinin bir üst öğrenime geçişte meslek seçimi ile ilgili yaşadıkları kaygıların çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Muğla ili örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Campagna, C. G. ve Curtis, G. J. (2007). So worried I don't know what to be: Anxiety is associated with increased career indecision and reduced career certainty. *Australian Journal of Guidance and Counseling*, 17, 91 - 96.
- Çatır, O. ve Karaçor, M. (2016). İnsan kaynaklarında kariyer planlama: Turizm öğrencileri üzerinde bir alan araştırması. *Uluslararası Turizm ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1, 201 - 220.

- Çepni, S. (2007). *Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş*, (Genişletilmiş 3. Baskı). Trabzon: Celepler Matbaacılık.
- Daniels, L. M., Stewart, T. L., Stupnisky, R. H., Perry, R.P., ve LoVerso, T. (2011). Relieving career anxiety and indecision: The role of undergraduate students' perceived control and faculty affiliations. *Soc Psychol Educ.*, 14, 409 - 426.
- Demirkaya, H. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının küresel ısınma kavramını algılamaları ve öğrenme stilleri: Fenomenografik bir analiz. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 8, 727 - 752.
- Demiriz, S. ve Ulutaş İ. (2003). 9 - 12 Yaş çocuklarının kaygı düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*. 3,(1), 1 - 9.
- Ekiz, D. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Eryılmaz, A. ve Mutlu, T. (2017). Yaşam boyu gelişim perspektifinden kariyer gelişimi ve ruh sağlığı. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 9, (2), 227 - 249.
- Flouri, E. ve Buchanan, A. (2002). The role of work related skills and career role models in adolescent career maturity, *Adolescent Career Development*, 51, 36-43.
- Gottfredson, L. S. (2002). Gottfredson's theory of circumscription, compromise, and self-creation, *Career Choice and Development*, 85 - 148.
- Gökçe, Z. ve Traş, Z. (2017). Lise öğrencilerinin kariyer karar verme güçlükleri ve ego kimlik statülerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 15, (1), 58 - 69.
- Gürsoy, F. (2006). Farklı sosyo ekonomik düzeydeki ergenlerin benlik tasarım düzeyleri ile kaygı düzeylerinin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15, (2), 183 - 190.
- Hartung, P. J., Porfeli, E. J. ve Vondracek, F. W. (2015). Child vocational development: A review and reconsideration. *Journal of Vocational Behavior*, 66, 385 - 419.
- Işık, E. (2012). The relationship of career decision self-efficacy, trait anxiety, and affectivity among undergraduate students. *Psychological Reports*, 111, 805 - 813.
- Işık, E. (2014). Çocuk kariyer gelişimi ile yaşam doyumu ve durumluk kaygı arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 13 (2), 682 - 693.
- Kanten, S. (2012). Kariyer uyum yetenekleri ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16, 191 - 205.
- Karakaş, A. C. (2013). Paylaşma tutumlarının sınav kaygısı-gelecek kaygısı ile ilişkisi (Sakarya İli Örneği). *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 2, (1), 135 - 157.
- Kuzgun, Y. (2014). *Meslek Rehberliği ve Danışmanlığına Giriş*. 6. Basım. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Mojgan, F. H., Kadir, R. A. ve Soheil, S. (2011). The relationship between state and trait anxiety and career indecision of undergraduate students. *International Education Studies*, 3, 31 - 135.
- Mutlu, T. (2011). *Lise öğrencilerinde kariyer kararı verme güçlükleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Nalbantoğlu Yılmaz, F. ve Çetin Gündüz, H. (2018). Lise öğrencilerinin kariyer kaygılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (3), 1585 - 1602.
- Özdemir Yaylacı, G. (2007). İlköğretim düzeyinde kariyer eğitimi ve danışmanlığı. *Bilig*, 40, 119 - 140.
- Öztemel, K. (2014). Duygusal ve kişilik ilişkili kariyer karar verme güçlükleri ölçeği'nin kısa formu. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 5, (42), 244 - 255.
- Öztemel, K. (2012). Kariyer kararsızlığı ile mesleki karar verme öz yetkinlik ve kontrol odağı arasındaki ilişkiler. *GEFAD / GUJGEF*, 32, (2), 459 - 477.
- Özyürek, R. (2013). *Kariyer psikolojik danışmanlığı kuramları: Çocuk ve ergenler için kariyer rehberliği uygulamaları*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Özyürek, R. (2016). *Kariyer psikolojik Danışmanlığı Kuramları*. 2. Basım. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Page, J., Bruch, M. A. ve Haase, R. F. (2008). Role of perfectionism and five-factor model traits in career indecision. *Personality and Individual Differences*, 45(8), 811 - 815.

- Pehlivan, H. (2019). Fen lisesi öğrencilerinin fizik dersine yönelik tutumları ile akademik benlik tasarımlarının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(1), 55-64.
- Peng, H. (2005). Reduction in state anxiety scores of freshmen through a course in career decision. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 5, 293 - 302.
- Santos, P. J. ve Ferreira, J. A. (2012). Career decision statuses among Portuguese secondary school students: A cluster analytical approach. *Journal of Career Assessment*, 20, (2), 166 - 181.
- Soysal, A. ve Söylemez, C. (2014). İktisadi ve idari bilimler fakültesi öğrencilerinin bireysel kariyer planlamalarına etki eden faktörler: Kilis 7 Aralık Üniversitesi örneği. *Uluslararası İktisadi ve İdari İncelemeler Dergisi*, 6, (12), 23 - 38.
- Şanlı Kula, K. ve Saraç, T. (2016). Üniversite öğrencilerinin gelecek kaygısı. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 13, (33), 227 - 242.
- Tüfekçiyavaş, T. (2014). *Lise 10. ve 11. sınıf öğrencilerinde kaygı, umutsuzluk ve benlik imgesi düzeylerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Ünsal, P. (2014). *Kariyer gelişim kuramları ve kariyer danışmanlığı*, Ankara: Nobel Yayınları.
- Vignoli, E. (2015). Career indecision and career exploration among older French adolescents: the specific role of general trait anxiety and future school and career anxiety. *Journal of Vocational Behavior*, 5, 182-191.
- Yazar Aslan, B. (2015). Genç işsizliğe yönelik alan araştırması: Üniversite öğrencileri arasında kaygı ve umutsuzluk. *Çalışma İlişkileri Dergisi*. 6, (2), 71 - 86.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, İ. A. , Dursun, S., Güngör-Güzeler, E. ve Pektaş, K. (2014). Üniversite öğrencilerinin kaygı düzeylerinin belirlenmesi: Bir örnek çalışma. *Electronic Journal of Vocational Colleges*. 4, (4), 16 - 26.



Araştırma Makalesi

**Bilişsel Esneklik Psikoeğitim Programının Ortaokul Öğrencilerinin
Bilişsel Esneklik Düzeylerine Etkisi**

**The Effect of Cognitive Flexibility Psychoeducation Program on
Secondary School Students' Cognitive Flexibility Levels**

Research Article

Nezir EKİNCİ*¹ Ayşe DOĞTEKİN²

Karamanoğlu Mehmetbey
Uluslararası Eğitim
Araştırmaları Dergisi

Haziran, 2023
Cilt 5, Sayı 1
Sayfalar: 12-21
<http://dergipark.gov.tr/ukmead>

* Sorumlu Yazar

Makale Bilgileri

Geliş : 10.02.2023
Kabul : 03.04.2023

DOI: 10.47770/ukmead.1249764

Özet

Bu araştırmanın amacı ortaokul öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeylerini artırmak için uygulanacak olan psikoeğitim programının etkisini incelemektir. Bu amaca yönelik olarak bilişsel esneklik düzeylerini artırmak üzere bilişsel esneklik psikoeğitim programı geliştirilmiştir. Psikoeğitim programının çalışma grubunu İç Anadolu bölgesinde bulunan bir ortaokula devam eden 7. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışma grubu 9 kız, 11 erkek öğrenciden oluşmaktadır. Katılımcıların yaş ortalaması 13'tür. Çalışmada veri toplama aracı olarak Bilişsel Esneklik Ölçeği kullanılmıştır. Hazırlanan psiko-eğitim programı 8 hafta süresince deney grubuna uygulanmış ve programın etkililiği incelenmiştir. Kontrol grubu için herhangi bir müdahale çalışması yapılmamıştır. Programın uygulandığı 8 haftanın sonunda deney grubunda yer alan öğrencilerin bilişsel esneklik düzeylerinin kontrol grubundaki öğrencilere göre anlamlı düzeyde yükseldiği görülmüş ve programın etkililiği tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular literatür kapsamında tartışılmıştır. Ayrıca hem uygulama hem de araştırma alanları için bulgulara dayalı olarak önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar kelimeler: Bilişsel esneklik, Psikoeğitim, Türkiye.

Abstract

The aim of this research is to examine the effect of the psychoeducation program to be applied to increase the cognitive flexibility levels of secondary school students. For this purpose, a cognitive flexibility psychoeducation program has been developed. The study group of the program consists of 7th grade students attending secondary school. The study group consists of 9 female and 11 male students. The average age of the participants is 13. The Cognitive Flexibility Scale was used as a data collection tool in the study. The psycho-education program was applied to the experimental group for 8 weeks. No intervention studies were conducted for the control group. At the end of the 8 weeks in which the program was applied, it was observed that the cognitive flexibility levels of the students in the experimental group increased significantly compared to the students in the control group, and the effectiveness of the program was determined. The findings obtained as a result of the research were discussed within the scope of the literature and suggestions were made.

Cognitive Flexibility, Psychoeducation, Türkiye **Keywords**

International Journal of
Karamanoğlu Mehmetbey
Educational Research

June, 2023
Volume 5, No 1
Pages: 12-21
<http://dergipark.gov.tr/ukmead>

* Corresponding author

Article Info:

Received : 10.02.2023
Accepted : 03.04.2023

DOI: 10.47770/ukmead.1249764

¹ Karamanoğlu Mehmetbey University, Education Faculty, ekincinezir@gmail.com

² Karamanoğlu Mehmetbey University, Education Faculty, aysedogtekin@gmail.com

GİRİŞ

Değişimin hızlı meydana geldiği bu yıllarda insanların çözüm odaklı ve güdülenmiş olması, değişimlere uyum sağlaması çok önemlidir (Özcan ve Esen, 2016). Bireyler onları üzen bir durum ya da olayla karşı karşılaştığında sahip olduğu düşünceleri araya girer ve bu düşünceler olumlu olumsuz davranışların ortaya çıkmasını meydana getirir (Kara, 2020). Sorunların üstesinden gelmek için bilgi sahibi olmak her zaman yeterli değildir. Bilginin belirsiz olduğu durumlarda, bilişsel esneklik ve deneme yanılma gibi yöntemlere dayanan birtakım akıcı zekâ biçimleri kullanılmaktadır (Çuhadaroğlu, 2011). Bilişsel esnekliğin günümüzün çağdaş dünyasında birçok alanda bireylere avantajlar sağladığı ifade edilmektedir. Bu avantajlardan biri de bilişsel esnekliğin alternatiflere uyum sağlamayı kolaylaştırması olmaktadır (Tekin, 2018). Bu bağlamda Kreuter ve Moltner (2014)'e göre uyum sağlamanın en iyi yollarından biri esneklik olarak ifade edilmektedir.

Alanyazına bakıldığında bilişsel esnekliğin gelişimine ya da bireyin bilişsel esnekliği nasıl kazanabileceğine yönelik yapılan açıklamaların sınırlı olduğu görülmüştür (Özbak, 2021). Bilişsel esneklik kavramı, Batting (1979) tarafından öne sürülmüştür. Bu kavram, çeşitli bilişsel stratejilerin bireyin mevcut olan birikiminde ya da kaynaklarında bulunması ve gerekli durumlar için en etkili seçeneği seçme yeteneği olarak tanımlanmıştır (Kabataş, 2020). Martin ve Rubin (1995) ise bilişsel esnekliğe sahip bireyi, esnek olmaya ve yeni durumlara uyum sağlamaya istekli, alternatiflerinin farkında olan birey olarak ifade etmiştir. Seçeneklerin farkında olma ve alternatif çözüm yolları bilişsel esnekliğin en temel özelliklerinden biridir. Bilişsel esnekliği gelişmiş bireylerin alternatif çözüm yolları kullanarak problemi çözmesi düşünülmektedir (Jonassen ve Grabowski, 1993). Deak (2003) e göre bilişsel esneklik insan zekâsının ayırt edilen bir özelliğidir. Bununla birlikte bilişsel esneklik, beklenmeyen ve bilinmeyen durumlara uyum sağlama, bu yeni meydana gelen durumla ilgili yeni anlamlar oluşturma ve bilinen bilgilerden, alışkanlıklardan yararlanarak oluşan yeni bilgileri yaratıcı bir biçimde sentezleyerek yeni simgeler oluşturabilme yeteneği olarak belirtilmektedir.

Cañas ve diğ. (2003) kavram olarak bilişsel esnekliği, bireylerin yaşamlarında beklenmedik ve yeni şekilde oluşan olaylarla karşı karşıya geldiğinde bilişsel işlem stratejilerini o olaya uygun hale getirebilme yeteneği olarak tanımlamışlardır. Bilişsel esneklik becerisine sahip bireyler, uyumsuz ve kendilerini zorlayan düşünceler yerine daha uyumlu ve dengeli düşünceleri koyabilen, zor durumlar ile mücadele edilebilen ve seçenekler üretebilen ve kişiler olarak belirtmektedirler (Gülüm ve Dağ, 2012). Bireyin büyürken olumsuz ve olumlu birçok yaşam olayıyla karşılaştığı görülmektedir. Bireyin olgunlaştıkça problem çözmek için yeni durumlara daha kolay uyum sağlayabilmesine, daha çok alternatif üretebilmesine ve olaylara daha geniş bir perspektiften bakabilmesine yardımcı olacağını belirtmişlerdir (İkiz ve Asıcı, 2015).

Bilişsel esneklik becerisine sahip bireylerin kendilerini farklı durumlarda oluşan iletişimlerde güvenli hissettiği belirtilmektedir (Martin ve Anderson, 1998). Diğer yandan bilişsel esnekliği yüksek olan kişilerin, yeni ve değişik fikirlere açık olduğu ve kaygı seviyelerinin diğerlerinden daha düşük olduğu ifade edilmektedir (Martin vd., 2011). Bilişsel esnekliğe sahip kişilerin çözümleyici ve değişime açık bir özelliğe sahip olduğu ve öğrenmek için çabaladıkları konuya dikkatlerini tam bir şekilde verebildikleri belirtilmektedir. Bilişsel esnekliğe sahip olmayan bireylerin ise bütüncül bir şekilde yaklaştıkları, değişikliğe direnç gösterdikleri ve dikkatlerinin dağınık olduğu ifade edilmektedir (Zahal, 2014). Olaylarla karşı karşıya kaldığında seçenek ve alternatifleri fark edebilen bireylerin, edemeyenlere göre bilişsel açıdan daha esnek oldukları ifade edilmektedir. Bilişsel esnekliğe sahip olan bireylerin iletişimde yeni yollar denemek için istekli oldukları, diğer bireylerin davranışlarını anlamada yetkin ve güvenli hissettiklerini belirtmiştir. Bu bireylerin kendi etkili davranma becerilerinden emin olduklarını ve davranışlarının sonucunun başarılı olacağına inandıklarını belirtmektedir (Diril, 2011)

Kuram olarak Bilişsel Esneklik, Piaget'in Genetik Epistemoloji kuramındaki bilişsel gelişimden yola çıkıp Ausubel'e ait olan Anlamlı Öğrenme kuramında belirtilen, yeni bilgilerle önceki bilgiler arasında ilişki kurulmasını temel almıştır (Bertiz, 2018). Bilişsel esnekliği, değişen çevresel uyarıcılara uyum sağlamak amacıyla bilişleri değiştirebilme becerisi olarak değerlendiren Dennis ve Vander-Wal (2010) bilişsel esneklik kavramını; zor durumların yönetilebilir olduğu algısı, b) yaşamsal olayların ve insan davranışlarının çoklu ve farklı açıklamalarını algılayabilme yetisi ve c) zor durumlara karşı birden çok alternatif çözüm üretebilme becerisi olarak üç boyutta ele almışlardır.

Martin ve Rubin (1995) bilişsel esnekliğin alt boyutlarını incelemişler ve geliştirmiş oldukları Bilişsel Esneklik Ölçeği ile bilişsel esnekliğin yordayıcıları hakkında çalışmalar yapmışlar ve bu yordayıcıları ; öz-duyarlılık (Martin ve Anderson, 2011), uyum sağlama (Hullman, 2007), işbirliğine açıklık (Dunleavy ve Martin, 2006), tartışmaya açık olma, anlaşmazlığa yönelik tolerans (Martin, Anderson ve Thweatt, 1998), girişkenlik, iletişim öz-yeterliliği (Martin ve Anderson, 1998), kişilerarası iletişim becerileri (Martin ve Rubin 1994) olarak değerlendirip ifade etmişlerdir.

Alanyazında yapılan çalışmalara bakıldığında bilişsel esnekliğe ait çalışmaların Martin ve Rubin (1995) tarafından Bilişsel Esneklik Ölçeğinin geliştirilmesi ile başladığı görülür. Genellikle çalışmalar bilişsel esneklik ile başka değişkenler arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılmıştır (Sarıkaya, 2019). Martin, Anderson ve Thweatt (1998) tarafından yapılan çalışmada bilişsel esnekliğin toleranslı davranma ve kavgacı olmamaya olumlu yönde bir ilişkisi olduğu bulunmuştur. Martin ve Rubin (1995) yaptıkları bir çalışmada bilişsel esneklik düzeyleri ile anlayış, karşı merkezlilik, istek, rol yapma, dışa dönüklülük ve dikkat boyutları arasında pozitif yönde anlamlı ilişkilerin olduğu bulunmuştur. Bilgin (2017) yaptığı çalışma sonucunda ergenlerin bilişsel esneklik düzeyleri yükseldikçe özdenetim becerilerinin arttığı, gelişime daha açık hale geldikleri ve daha dışa dönük oldukları bulunmuştur. Bilişsel esneklikle ilgili bireylere katkı sağlayan değişkenler; yeni ve zor durumlarla baş edebilme (Altunkol, 2011), bilinçli farkındalık (Moore ve Malinowski, 2019), atılganlık (Martin ve Anderson, 1998), öz yeterlik (Martin ve Anderson, 1998) , iletişim esnekliği (Martin, Anderson ve Thweatt, 1998), anlaşmazlıklara tahammül, alternatif fikirler ve düşünceler üretebilme (Altunkol, 2011), problem çözme (Stevens, 2009) olarak belirtilmektedir.

Bilişsel esneklik ile ilgili alanyazı incelemesinde bilişsel esnekliğin deneyimle elde edilebileceği ve bilişsel esnekliğin öğrenme süreciyle ilişkili olduğu ifade edilmektedir (Cañas, Fajardo & Salmerón, 2006). Bunun için öğrencilerin bilişsel esnekliklerini artırmak amacıyla ortaokul öğrencileri üzerinde bu çalışma gerçekleştirilmiştir.

Ergenlik dönemi birçok toplumda fırtınalı geçen bir dönem olarak ifade edilmektedir. Bu dönemde meydana gelen sosyal, kişisel, bedensel, duygusal ve cinsel gelişim bireyde hızlı değişime bağlı olarak çatışma ve sorunlar oluşturmaktadır (Kulaksızoğlu, 2009). Yaşanan çatışma ve sorunlarla baş etme becerilerinin ve stratejilerinin önemli olduğu ergenlik döneminde bilişsel esnekliğin artırılması bu dönemdeki bireylerin problemlerle baş etme yetilerini artıracak düşünülmemektedir (Bedel ve Ulubey, 2015) Geliştirilen psikoeğitim programının ortaokul

öğrencilerinin bilişsel esneklik becerisini geliştirmeye katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Psiko eğitim grupları, çoğunlukla eğitim içeren beceri kazandırmaya yönelik gruplardır. Bu grup çalışmaları grup üyelerinin bir problem veya konuyla ilgili bilgi edinme imkânı oluşturur. Bu gruplar bireylerin kişilerarası ilişkilerde olgunlaşmalarında, onları etkileyen sorunları anlamalarında ve çözmelerinde, kendilerini anlamalarına destek olmaktadır (Brown, 2018).

Araştırmanın amacı

Bu araştırmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeylerini arttırmak amacıyla hazırlanan psiko eğitim programının etkililiğinin incelenmesidir. Bu amaca yönelik olarak çalışmada, öğrencilerin bilişsel esneklik düzeyini arttırmaya yönelik hazırlanan psiko eğitim programı 7. sınıf öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeylerini arttırmada etkili midir?" sorusu cevaplanmaya çalışılmıştır. Bu çalışma ile ortaya konan bulguların bilişsel esneklik ile ilgili yapılacak çalışmalara fayda sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmacı Rolü

Araştırmacı bilişsel esneklik üzerine yüksek lisans eğitiminde seminer hazırlamıştır. Ayrıca bilişsel esneklik üzerine tez çalışmasını devam ettirmektedir. Yapılan literatür incelemeleri dikkate alınarak bilişsel esnekliğin artırabileceğine dair bir deneysel çalışma oluşturularak bilişsel esneklik psiko eğitim programı hazırlanmıştır. Bu çalışma sonucunda elde edilen bulgular makale de belirtilmiştir.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, ortaokul öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeylerini arttırmaya yönelik oluşturulan müdahale programının etkisini belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma, ön-test, son-test, kontrol gruplu, iki faktörlü (2x2) karışık yarı deneysel bir çalışmadır. Yarı deneysel model, gerçek deneme modelleri için gereken kontrollerin sağlanmadığı durumlarda kullanılır (Karasar, 2014). Yarı deneysel model, gruplardan bir tanesi üzerinde görülen değişimin diğerine göre ne kadar farklı olduğunu test etmekte kullanılır (Büyüköztürk, 2007). Araştırmadaki bağımsız değişken bilişsel esneklik psiko eğitim programı olurken bağımlı değişken bilişsel esneklik düzey puanları olmaktadır.

Tablo 1.

Öntest-sontest, kontrol gruplu, iki faktörlü (2x2) karışık (split-plot)

Gruplar	Öntest	Deneysel İşlem	Sontest	
Deney grubu	Bilişsel Esneklik Ölçeği	Bilişsel Esneklik Psiko eğitim Programı	Bilişsel Ölçeği	Esneklik
Kontrol grubu	Bilişsel Esneklik Ölçeği	Müdahale yapılmadı	Bilişsel Ölçeği	Esneklik

Çalışma Grubu

Araştırmaya 2021-2022 eğitim öğretim yılında İç Anadolu Bölgesi'ndeki özel bir ortaokulun 7. sınıfında öğrenim gören öğrenciler katılmıştır. Örneklem grubuna bilişsel esneklik ölçeği uygulanmış bilişsel esneklik düzeylerini arttırmak isteyen gönüllü öğrenciler arasından ortalamasının altında puan alan öğrenciler seçilmiştir. Grup çalışmasına başlamadan önce gönüllü öğrencilerle bilgilendirme toplantısı ve bireysel görüşme gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubuna katılmaya karar veren öğrencilerden alınan geri dönütlerle çalışmaya 20 öğrenci dahil olmuştur.

Çalışma grubuna katılan bu öğrenciler tesadüfi atama yöntemiyle deney ve kontrol gruplarına atanmıştır. Deney grubunda 4 kız 6 erkek yer alırken kontrol grubunda 5 kız 5 erkek olmak üzere toplamda 10 öğrenci bulunmaktadır. Araştırmaya katılımcılar seçilirken gönüllülük esası dikkate alınmıştır. Bu nedenle çalışmadaki erkek ve kız öğrenci sayısı oranına herhangi müdahalede bulunulmamıştır. Araştırmaya devam etme kararı veren her bir grup üyesine bilgilendirilmiş onam formu dağıtılmış ve formdaki kısımları doldurmaları istenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Bilişsel Esneklik Ölçeği (BEÖ): Martin ve Rubin (1995) geliştirmiş oldukları Bilişsel Esneklik Ölçeği'nin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları Çelikkaleli (2014a) tarafından yapılmıştır. Bilişsel Esneklik Ölçeği Martin ve Rubin (1995) tarafından geliştirilmiş, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları Çelikkaleli (2014a) tarafından yapılmıştır. BEÖ 6'lı Likert tipinde 1 "kesinlikle katılmıyorum" 6 "kesinlikle katılıyorum" şeklinde cevaplandırılan bir ölçme aracıdır. Ayrıca orijinali 12 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin güvenilirlik için yapılan çalışmalarında üç farklı örnekleme iç tutarlık katsayıları sırasıyla .74, .73 ve .75 olarak bulunmuştur. Ölçeğin 11 maddelik Türkçe formunun AFA sonucunda elde edilen yapısı DFA sonucunda ulaşılan yapıyla uyumludur. Ölçeğin iki yarı güvenilirliği sonucunda ulaşılan katsayı tüm örneklemlerde .77 olarak bulunmuştur. Yapılan test- tekrar test güvenilirlik çalışmasının sonucunda .98'lik bir korelasyon bulunmuştur. Ölçeğin dil geçerliği çalışmasında Türkçe form ile İngilizce formu arasında .88'lik bir korelasyon sonucuna ulaşılmıştır.

Etik Onay

Psiko eğitim programına başlamadan önce öğrenci ve velilerin onamı alınmıştır. Katılımcılar gönüllü olarak çalışmaya başlamıştır. Ayrıca program devam ederken ayrılma isteklerini belirtebilecekleri ifade edilmiştir.

Grup Müdahalesi

Bu çalışma, İç Anadolu bölgesinde bir özel okulun ortaokul kademesinde gerçekleştirilmiştir. Uygulama haftada 1 kez olmak üzere 8 oturumda gerçekleştirilmiştir. Oturum süresi 45 dk olarak belirlenmiştir. Çalışmada 10 kişiden oluşan deney grubuna geliştirilen psiko eğitim programı uygulanmıştır. Kontrol grubuna herhangi bir uygulama yapılmamıştır. Uygulanan programın genel çerçevesi bu şekildedir:

Bilişsel Esneklik Psikoeğitim Programı

Bilişsel esneklik psikoeğitim programı Martin ve Rubin (1994), Dennis ve Vander- Wal (2010) 'ın görüşlerine dayanarak,

1. Tartışmaya açık olma,
2. İletişim özyeterliliği,
3. Anlaşmazlığa yönelik tolerans,
4. Zor durumların yönetilebilir olduğu algısı,
5. Yaşamsal olayların ve insan davranışlarının çoklu ve farklı açıklamalarını algılayabilme yetisi
6. Zor durumlara karşı birden çok alternatif çözüm üretebilme becerisi olarak 6 boyutta ele alınmıştır.

Bu kapsamda bilişsel esneklik psikoeğitim programı geliştirilirken bilişsel esneklik ile ilgili alan yazında yapılan araştırmalar incelenmiş bilişsel esnekliği test eden envanterler dikkate alınmış ve bilişsel esnekliğin boyutları ele alınarak kazanımlar programa dahil edilmiştir.

1.Oturum

Oturumun Amacı: Grup üyelerinin birbiriyle tanışması, grup üyelerine programın amacı hakkında bilgi verilmesi, grup kurallarının belirlenmesi ve kurallara uyma konusunda ortak bir anlayış geliştirilmesi, üyelerin bilişsel esneklik hakkında bilgi sahibi olması, duygu ve düşünceleri paylaşabilmesi, grup motivasyonunun oluşması olarak belirlenmiştir.

Öğrencilere grup lideri kendisini tanıtır. Grubun bir araya geliş amacı ve süreci üyelere anlatılır. Üyelere bilişsel esneklik eğitimi grubundan amaç ve beklentileri sorulur. Ardından bilişsel esneklik kavramı ve amacımızın bilişsel esneklik düzeylerini artırmak olduğu anlatılır. Grup kurallarını açıklanır. Isınma oyunları grubu hareketlendirmek amacıyla üyelere kağıtlara isimlerini ve istedikleri önemli 3 özelliklerini yazmaları istenir. Yazılan kağıtlar torbaya atılır. Bir kişi o torbadan bir kâğıt alıp çıkan kişiyi tahmin etmeye çalışır. Son olarak oturum özetlenir. Diğer oturumda neler yapılacağından bahsedilerek ve grup saati belirlenerek oturum sonlandırılır.

2. Oturum

Oturumun Amacı: Kişilerarası iletişimde kendini açabilme ve ifade edebilme, kendisinin ve karşısındakinin duygularını tanıyıp anlayabilme.

Oturuma ısınma oyunuyla başlanır. Bu oyunda grup üyeleri 2 gruba ayrılır. 1. grup dinleyen 2. grup anlatan taraftır. 2. gruptan bir kişi sadece ellerini, baş ve göz hareketlerini kullanarak duygu ve düşüncesini karşı tarafa anlatır. Bu hafta kazanımının iletişimde özyeterlilik olduğu belirtilip içerik anlatılır. Etkin dinleme, fiziksel dinleme ve psikolojik dinleme anlatılır. Ardından etkin dinleme üzerine Eklerde bulunan İnsanlar birbirini dinlemiyor videosu izletilir. Ardından Birbirimizle iletişim kurmayı ne zaman unuttuk [video] videosu izletilerek üyelerin düşünceleri alınır. Oturum özetlenir ve sonlandırılır.

3.Oturum

Oturumun Amacı: Zor problemler için alternatif çözüm yolları üretebilme olarak belirlenmiştir.

Oturuma ısınma oyunuyla başlanır. Bu hafta anlaşmazlıklara yönelik toleransla çalışma yapılacağı anlatılır. İlk olarak anlaşmazlığın ve toleransın ne olduğuyla ilgili bilgi verilir. Tolerans kavramı farklılıklara karşı tahammül göstermeyi içerir. Hoşgörü ve tolerans arasındaki fark anlatılır. Etkinlik kısmına geçilir. Eklerde bulunan birbirini anlamayan dört kişi hikayesi okunur. Ardından ekte bulunan anlaşmazlıklar etkinlik kartı öğrencilere dağıtılır. Son olarak öğrencilere yaşanan anlaşmazlık durumunda neler yapılabileceği sorulur. Haftaya kadar gün içerisinde gözlemedikleri anlaşmazlıklar ve alternatif hangi çözümleri ürettikleri, tolerans gösterebildikleri durumları not alması istenir. Oturum özetlenip haftaya oturum saati belirlenip sonlandırılır.

4.Oturum

Oturumun Amacı: Zor durumların yönetilebilir olduğu algısını kavrama olarak belirlenmiştir.

4. Oturuma "Hava Durumu" ısınma oyunuyla başlanır. Ardından ev ödevleri değerlendirilir. Daha sonra üyelere bu hafta zor durumların yönetimiyle ilgili çalışma yapılacağı anlatılır. Elimde gördüğünüz şekildeki gibi (eklerde bulunan resim) gemi denizde ilerlerken hiç beklemediği anda karşısına buz dağı çıkıyor. Dümen onun elinde bu mücadeleyi nasıl kazanacak. Sizin düşünceleriniz nelerdir? Soruları yöneltilir. Üyelere ekte bulunan "Hayat Zordur" videosu izletilir ve düşünceleri sorulur. Üyelere ev ödevi verilir. 1 hafta boyunca yaşadıkları zorlukları yazıp bu zorlukları yönetirken neler yaptıkları yazması istenir.

5. Oturum

Oturumun Amacı: Yaşamsal olayların ve insan davranışlarının çoklu ve farklı açıklamalarını algılayabilir olarak belirlenmiştir.

Oturum ısınma "Balon Patlatma" ısınma oyunuyla başlanır. Bu hafta kazanımının yaşamsal olayların ve insan davranışlarının çoklu ve farklı açıklamalarını algılayabilme becerisi olduğu anlatılır. Gruptaki öğrencilerle eğitim yapılan okulun içerisinde bir yolculuğa çıkılır. Okuldaki her bir alanda çalışan kişileri uzaktan gözlemlemesi istenir öğrenciler bu sırada not alırlar. Etkinlik alanına döndüğünde öğrencilere sorular yöneltilir. Oturum özetlenerek sonlandırılır. Haftaya oturum saati belirlenerek ayrılırlar.

6.Oturum

Oturumun Amacı: Zor durumlara karşı birden çok alternatif çözüm üretebilme becerisi edinme olarak belirlenmiştir.

Oturuma Top Atma ısınma oyunuyla başlanır. Bu oturumda öğrencilere zor durumlarla karşılaştığımızda alternatifler üretebilmeyi kazandırmayı amaçladığımız anlatılır ve otomatik düşüncelerin ne olduğu anlatılır. Alternatif düşünceler anlatılır. Her bir öğrenciye bir kese verilir. Öğrencilere sunulan problem durumlarının ardından onlardan sorunlara yönelik çözüm üretmeleri istenir. Verilen cevaplar keseye

koyulur En son öğrencilerden keseleri değiştirmesi istenir. Herkes aldığı keseden cevapları okur onu tebrik ederek motive eder. Alternatif düşünceleri üretecek yöntemler sunar lider. Oturum özetlenerek sonlandırılır.

7.Oturum

Oturumun Amacı: Tartışma becerisinin önemini fark eder ve gündelik yaşam sorunlarıyla ilgili farkındalık kazanır olarak belirlenmiştir.

Oturuma “Ağaç Çizimi” ısınma oyunuyla başlanır. Ardından tartışma deyince aklınıza nasıl bir tartışma geliyor diyerek giriş yapılır. Öğrencilere tartışmanın türlerinden bahsedilir ve etkinlik aşamasına geçilir. Öğrencilere ilk olarak tasarlanmış tartışma küpü verilir ve sırayla birisinin atması istenir atan kişi seçtiği bir arkadaşına orada yazan maddeyi arkadaşına okur fikir alışverişi yaparlar. Siz olsaydınız tartışma esnasında hangi tutumu takınırdınız? Sorusu sorulur cevaplardan sonra ekte bulunan “Tartışma Skeci” 15 dk izletilir. Oturum özetlenerek sonlandırılır.

8.Oturum

Oturumun Amacı: Oturumları özetleme ve amaca ulaşılıp ulaşılmadığı kazanımların ne kadar kazanıldığı hakkında tartışma, grup üyelerinin süreç hakkında duygu ve düşünceleri paylaşması, grup uygun bir şekilde olumlu duygularla sonlandırma.

Oturuma ısınma oyunuyla başlanır. Ardından üyelerle eğitim programının başından sonuna kadar yapılan çalışmalar, grup üyelerinin de katılımıyla özetlenmiştir. Üyelere grup sürecinde ve sonunda beklentilerini karşılayıp karşılayamadıkları sorulur. Bu süreçte onların en çok zorlandıkları ve onları en mutlu eden durumlar sorulur. Grup üyelerinden kendileri ve arkadaşları ve grup deneyimleri ile ilgili düşünceleri yazıp bir kutuya atması istenir sırayla üyeler alıp sesli bir şekilde okurlar. Her bir öğrenciye grup süreci bittikten sonra da kendileriyle iletişime geçebilecekleri ve isterlerse arkadaşlıklarını devam ettirebilecekleri söylenir ve oturum sonlandırılır. Aşağıda psikoeğitim oturumlarının özeti sunulmuştur.

Tablo 2

Bilişsel esneklik psikoeğitim programı oturum özeti

	Konu	Amaç	Kazanım	Materyal
Oturum	Grup oluşturulması ve bilişsel esneklik hakkında bilgi sahibi olunması	Grup üyelerinin birbiriyle tanışması, grup üyelerine programın amacı hakkında bilgi verilmesi, grup kurallarının belirlenmesi ve kurallara uyma konusunda ortak bir anlayış geliştirilmesi, üyelerin bilişsel esneklik hakkında bilgi sahibi olması, duygu ve düşünceleri paylaşabilmesi, grup motivasyonunun oluşması	Grup üyeleri birbirini tanır, program hakkında bilgi edinir ve kurallara uyma konusunda ortak bir anlayış edinir, bilişsel esneklik hakkında bilgi sahibi olur, grup motivasyonu oluşur.	Kâğıt, kalem, kese
Oturum	Kişilerarası iletişim becerisinin geliştirilmesi	Kişilerarası iletişimde kendini açabilme ve ifade edebilme, kendisinin ve karşısındakinin duygularını tanıyıp anlayabilme.	Kişilerarası iletişimde kendini ifade eder, karşısındaki bireyin duyguları tanır ve anlar.	Video (ekte bulunan video)
Oturum	Zor problemlere karşı alternatif üretebilme	Zor problemlerin çözümü için alternatif çözüm yolları üretebilme	Zor problemler için alternatif çözüm üretebilir.	Kalem, kâğıt ve etkinlik kartları
Oturum	Zor durumların yönetilebilir olması	Zor durumların yönetilebilir olduğu algısını kavrama	Zor durumların yönetilebilir olduğunu fark eder.	Ekte bulunan resimler, video
Oturum	İnsan davranışlarının ve yaşamsal olayların açıklamalarını algılayabilme	Yaşamsal olayların ve insan davranışlarının çoklu ve farklı açıklamalarını algılayabilir	Yaşamsal olayların ve insan davranışlarının farklı ve çoklu açıklamalarını bilir.	Balon, not defteri, kalem
Oturum	Zor durumlara yönelik çözüm üretebilme	Zor durumlara karşı birden çok alternatif çözüm üretebilme becerisi edinme	Zor durumlar karşısında birden çok alternatif çözüm üretebilir.	Kese, kâğıt, kalem, top
Oturum	Tartışma becerisinin önemini fark etme	Tartışma becerisinin önemini fark eder ve gündelik yaşam sorunlarıyla ilgili farkındalık kazanması amaçlanır	Gündelik yaşam sorunları ile ilgili farkındalık kazanır, tartışma becerisinin önemini anlar.	Ekte bulunan video, kâğıt, kalem, etkinlik küpü

Oturum	Oturumun tamamlanması	Oturumları özetleme ve amaca ulaşılıp ulaşılmadığı kazanımların ne kadar kazanıldığı hakkında tartışma, grup üyelerinin süreç hakkında duygu ve düşünceleri paylaşması amaçlanır	Süreç hakkında duygu ve düşüncelerini ifade eder ve kazanımları ne kadar kazandığı hakkında farkındalık kazanır	Kalem, kâğıt, kutu
--------	-----------------------	--	---	--------------------

Verilerin Analizi

Bilişsel Esneklik Psikoeğitim uygulamasına ilk olarak Bilişsel Esneklik Ölçeği öntesti uygulanarak başlanmıştır. Öntest puanları değerlendirilmesinden sonra öğrenciler ile bireysel görüşme yapılmıştır. Psikoeğitim süreci hakkında bilgi verilmiştir. Bu kapsamda çalışmaya gönüllü olan öğrencilerin veli izinleri için bilgilendirilmiş onam formu verilmiştir. Çalışma programı uygulandıktan sonra deney ve kontrol gruplarına son-test uygulanmıştır. Araştırmanın analizi için SPSS 25 programı kullanılmıştır. Örneklem büyüklüğünün 30'dan az olmasından dolayı ve normal dağılmadığı için verilerin analizi için parametrik olmayan testler Mann Whitney U Testi ile Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde ortaokul öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeylerini arttırmak amacıyla hazırlanan psiko-eğitim programının etkililiğinin incelenmesinin test edilmesi amacıyla yapılan istatistiksel analizlere ve bu analizler sonucu elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 3.

Deney ve kontrol gruplarının ön-test son-test bilişsel esneklik ölçeği puanlarına ilişkin betimsel istatistikler

Gruplar	Ölçüm	N	\bar{x}	SS
Deney	Ön-test	10	45.30	6.82
	Sontest	10	52.30	6.99
Kontrol	Ön-test	10	46.70	8.14
	Son-test	10	45.30	9.04

Tablo 3'de deney ve kontrol gruplarının bilişsel esneklik ölçekleri ön test ve son test puan ortalamaları gösterilmiştir. Tabloya göre deney grubu bilişsel esneklik ölçeği ön test puan ortalaması (45.40), son test puan ortalaması (52.30) olduğu görülmektedir. Kontrol grubunun ise bilişsel esneklik ölçeği ön test puan ortalaması (46.70), son test puan ortalaması (45.30) olduğu görülmektedir.

Tablo 4.

Deney ve kontrol grubunun bilişsel esneklik ölçeği ön-test puanları Mann-Whitney U Testi sonuçları

Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplam	U	p
Deney	10	10.05	100.50	45.50	.733
Kontrol	10	10.95	109.50		
Toplam					

Tablo 4'e göre deney ve kontrol grupları arasında bilişsel esneklik ölçeği ön test puanları ($U = 45.50, p > 0.5$) arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu bulgulara göre psikoeğitim uygulama öncesi deney ve kontrol gruplarının istatistiksel olarak eşit olduğu söylenebilir.

Tablo 5.

Deney grubu bilişsel esneklik ön test-son test puanları Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi analizi sonuçları

Öntest Sontest	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplam	z	p
Negatif	1	1.00	1.00	-2.383	.017
Pozitif	7	5.00	35.00		
Eşit	2				

*Negatif Sıralar Temeline Dayalı

Tablo 5'te öğrencilerin deney öncesi ve sonrası bilişsel esneklik ölçeğinden aldıkları puanlarda farklılık olup olmadığına ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları görülmektedir. Araştırma bulgusu, öğrencilerin bilişsel esneklik ölçeği ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ($z = -2.383, p < .05$). Bu sonuca göre öğrencilerin bilişsel esneklik düzeylerini arttırmaya yönelik hazırlanan psiko-eğitim programının, deney grubu öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeylerini arttırmada etkili olduğu söylenebilir.

Tablo 6.

Kontrol grubu bilişsel esneklik ön test-son test puanları Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi analizi sonuçları

Öntest Sontest	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplam	z	p
Negatif	5	3.40	17.00	-.657	.511
Pozitif	4	7.00	28.00		
Eşit	1				

*Negatif Sıralar Temeline Dayalı

Tablo 6 incelendiğinde kontrol grubu öğrencilerinin bilişsel esneklik ölçeği ön test-son test puanları ($z=-.657$; $p>.05$) ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Tablo 7.

Deney ve kontrol grubunun bilişsel esneklik ölçeği son-test puanları Mann-Whitney U Testi sonuçları

Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplam	U	p
Deney	10	11.75	117.50	37.50	.343
Kontrol	10	9.25	92.50		
Toplam					

Tablo 7 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının bilişsel esneklik ölçeği son test puanları ($U:37.50$, $p>0.5$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmektedir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu çalışmada deney grubu öğrencilerine ortaokul öğrencileri bilişsel esneklik psikoeğitim programı uygulanmış kontrol grubu öğrencilerine ise bir müdahale çalışmasında bulunulmamıştır. Çalışma kapsamında geliştirilen müdahale programının öğrencilerin bilişsel esneklik düzeylerini arttıracak hipotezi oluşturulmuştur. Yapılan çalışma sonucu elde edilen verilere göre, uygulanan psikoeğitim programının öğrencilerin bilişsel esneklik düzeyini anlamlı düzeyde artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın bulguları doğrultusunda hazırlanmış olan müdahale programının deney grubunda bulunan öğrencilerin bilişsel esneklikleri üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Literatürde bilişsel esneklikle ilgili yapılan deneysel araştırmalar incelendiğinde, bilişsel esneklik psiko-eğitim programı ile bilişsel esneklik düzeyinin yükseltilmesine yönelik yakın zamanda yapılmış sınırlı sayıda çalışma olduğu görülmüştür.

Alanyazında bilişsel esneklik eğitim programıyla ilgili bir çalışmada psikoeğitim programına katılan öğrencilerin programa katılmayanlara göre algılanan stres düzeylerinin azaldığı gözlenmiştir (Altunkol,2017). Diğer bir çalışmada kontrol ve deney gruplarına uygulanmış olan son-test, ön-test ve izleme testleri sonuçlarına göre bilişsel-davranışçı temelli Bilişsel esneklik geliştirme programının üniversite öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeylerini artırılmasında kalıcı ve etkili olduğu belirtilmiştir (Yeniçeri, 2021). Başka bir çalışmada Akılcı Duygusal Davranışçı Yaklaşım Temelli İletişim Becerileri Eğitim Programının yetişkinlerin bilişsel esneklik düzeyleri ve iletişim becerilerine etkisinin bilişsel esneklik düzeylerinde etkili olduğu sonucunu elde edilmiştir Gülek (2021). Ayva (2018) geliştirdiği macera terapisi temelli 8 oturumluk grupta danışmanlık programının belirsizliğe tahammülsüzlük ve bilişsel esnekliğe pozitif etkisi olduğunu belirtmiştir. Bilişsel esneklikle ilgili bir diğer deneysel çalışmada 8 oturum bilişsel davranışçı grup terapisi uygulanarak bilişsel esneklik ve mükemmeliyetçilik düzeylerine etkisi incelenmiş araştırma sonuçları BDT' nin bilişsel esneklik düzeyini arttırmada etkili olduğu gözlemlenmiştir (Nazarzadeh vd., 2015). Yapılan bu çalışmada da öğrencilerin bilişsel esneklik psikoeğitim programı sonrası bilişsel esnekliklerinin arttığı izleme puan sonuçlarıyla da kalıcılığının devam ettiği söylenebilir. Diğer yandan bu eğitim programının bilişsel esnekliğin artmasına paralel olarak iletişim becerilerine olumlu yönde etkisi olduğu gözlemlenmiştir. Bu kapsamda yapılan çalışmalarda bilişsel esnekliğin psikoeğitim çalışmalarıyla geliştirilebilir olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

Mevcut çalışmayla paralel bulgular gösteren bu çalışmalardan bilişsel esneklikle birlikte öznel iyi oluş (Aydınay Satan, 2014), akademik sosyal yetkinlik (Çelikkaleli, 2014), dışadönüklük ve özdenetim (Bilgin, 2009), mutluluk (Asıcı ve İkiz, 2015), özyeterlilik (Akçay Özcan ve Kıran Esen, 2016), yaşam doyumu (Yelpaze ve Yakar, 2019) gibi çalışmalar konu alınmıştır. Bilişsel esnekliğin öznel iyi oluş (Aydınay Satan, 2014), yaşam doyumu (Yelpaze ve Yakar, 2019), dışadönüklük, yumuşak başlılık, gelişime açıklık ve özdenetim (Bilgin, 2009) kavramlarıyla arasında pozitif ilişki olduğunu gösteren sonuçlar ortaya çıkmıştır (Akçay Özcan ve Kıran Esen, 2016; Asıcı ve İkiz, 2015; Aydınay Satan, 2014; Bilgin, 2009; Çelikkaleli, 2014; Yelpaze ve Yakar, 2019) değişkenleri çalışılmıştır. Ayrıca bilişsel esnekliğin problem çözme becerileri ile ilişkisi olduğunu (Türe ve Sarıçam, 2016; Buğa vd., 2018; Stevens, 2009) ortaya koyan çalışmalar yapılmıştır. Bununla beraber bilişsel esneklik ve stres ile ilgili yapılan çalışmalarda bilişsel esneklik ile arasında negatif bir ilişki olduğu sonucu elde edilmiştir (Altunkol, 2011; Demirtaş, 2019; Turan vd., 2019).

Spiro ve ark. (1992) de bilişsel esnekliğin tecrübeyle beraber arttığını yeni problemlerle karşı karşıya kalıp bu problemlere çözüm aramanın önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Benzer şekilde bilişsel esnekliği yüksek olan bireylerin stresle baş etmede, kişisel sorunları çözmeye daha iyi olduğu bu durumda bilişsel sağlığı arttırdığı bilinmektedir (Ford, Koesten ve Schrod, 2009). Bilişsel esneklik düzeyi artan bireylerin alternatifleri görme yetileri arttıkça olumlu yeniden değerlendirme, plan yapmaya yeniden odaklanma ve olayın değerini azaltma düzeylerinin arttığı belirtilmektedir (Demirci ve Güneri, 2020). Öz (2012), ergen bireylerin uyum seviyesi arttıkça bilişsel esnekliklerinin yükseldiğini belirtirken Ritter ve diğ. (2012), bireylerin farklı ve beklenmedik durumlar yaşadıkça bilişsel esnekliklerinin gelişebildiğini belirtmektedir.

Uygulanan müdahale programının içeriğinde örnek olacak kısa videoların izletilmesi ve analiz edilmesi, kazanıma uygun hikâyenin paylaşılması ve dönütler alınması gibi hazırlanan materyallerle bilişsel esnekliği arttırmaya yönelik müdahaleler yapılmıştır. Ayrıca Bilişsel esnekliği yüksek olan bireylerin kendilerine daha çok güvendikleri görülmektedir. Bunun için bireyin problem çözerken alternatif araması ve mücadele etmesi dikkate alındığında (Martin, Anderson ve Thweatt, 1998) bilişsel esneklik psikoeğitim programının akademik olarak başarılarının artırarak ikincil bir kazanç sağlayacağı düşünülmektedir.

Hazırlanan bilişsel esneklik psiko-eğitim programı sonucunda elde edilen bulgulara göre 7. sınıfa devam eden ortaokul öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeylerinde anlamlı bir artış olduğu görülmüştür. Fakat çalışmanın sınırlılıkları da mevcuttur. Psiko-eğitim programının 8 oturum olması, yalnızca 7. sınıf öğrencilerine uygulanması ve tek bir okul ile sınırlı olması sınırlılıklar olarak belirtilebilir. Bu açıdan sonrasında gerçekleştirilecek olan çalışmalarda bu faktörlerin göz önünde bulundurularak çalışmaların sürdürülmesinin önemli olacağı düşünülmektedir.

ÖNERİLER

1. Bu araştırma sonuçlarını dikkate aldığımızda okullarda öğrencilerin bilişsel esnekliklerini artıracak faaliyetlerin artırılmasına vurgu yapılması gerekir. Bu durum hem doğrudan öğrencilerin bilişsel esnekliklerini artırmakta hem de öğrencilerin farkındalıklarının artmasında alanlarda önemli kazanımlar sağlamaktadır.
2. Bu çalışma 7. Sınıf öğrencilerine yönelik olarak bilişsel esnekliklerini geliştirmek amacıyla hazırlanmıştır. Benzer çalışmalar diğer sınıf seviyelerinde de yapılması öğrencilerin bilişsel esneklik seviyelerine olumlu katkı sağlayabilir.
3. Mevcut program dahilinde bilişsel esneklik eğitim programların okullarda uygulanması psikolojik danışma ve rehberlik çerçevesinde önemli olduğu belirtilebilir.
4. Bu çalışma ortaokul öğrencileri ile yapılmıştır. Alan yazında çocuklarla ve ergenlerle bilişsel esneklik üzerine çalışmaların oldukça sınırlı olması, psiko-eğitim çalışmalarının da az olması doğrultusunda çocuk ve ergenlerle daha fazla psiko-eğitim, grup rehberliği çalışmaları yapılabilir.
5. Benzer özellikler gösteren gruplar üzerinde yürütülecek farklı çalışmalar yardımıyla araştırma sonuçlarının genellenebilirliği artırılabilir. Sonuç olarak bilişsel esneklik temelli müdahale programlarının yaygınlaştırılmasının öğrencilerin bilişsel esnekliklerinin artması adına önemli olduğu söylenebilir.
6. Bilişsel esneklik kavramı farklı yöntemlerle ele alınıp çalışmalar yapılabilir. Farklı deneysel modellerle ve nitel çalışmalarla araştırma sonuçları desteklenebilir.

KAYNAKÇA

- Akarpınar, R. B. (2005). Mevlâna Celâleddin Rûmî'nin mesnevi ve rubâiyyat'ında "meyve" ve "üzüm" sembolleri. *Bilig*, (32), 145-164.
- Akın, G. (2021). *Ergenlerde bilişsel esneklik, affetme ve mükemmeliyetçilik arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Altunkol, F. (2011). *Üniversite öğrencilerinin bilişsel esneklikleri ile algılanan stres düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Altunkol, F. (2017). *Bilişsel esneklik eğitim programının lise öğrencilerinin bilişsel esneklik ile algılanan stres düzeylerine ve stresle başa çıkma tarzlarına etkisi*. Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Asıcı, E., & İkiz, F. (2015). Mutluluğa giden bir yol: Bilişsel esneklik. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(35), 191-211.
- Ayva, A.B. (2018). *Macera terapisi temelli grupla danışmanlığın üniversite öğrencilerinde bilişsel esneklik ve belirsizliğe tahammülsüzlüğe etkisi*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Batting, W.T. (1979). Are the important "individual differences" between or within individuals? *Journal of Research in Personality*, 13, 546-558. [https://doi.org/10.1016/0092-6566\(79\)90015-1](https://doi.org/10.1016/0092-6566(79)90015-1)
- Bedel, A., & Ulubey, E. (2015). Ergenlerde başa çıkma stratejilerini açıklamada bilişsel esnekliğin rolü. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(55), 291-300.
- Bertiz, Y. (2018). *Farklı bilişsel esneklik düzeyine sahip öğrencilerin uzaktan eğitime karşı motivasyon düzeylerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Brown, N. W. (2018). *Psychoeducational groups: Process and practice*, (4. ed). New York, NY: Routledge.
- Bilgin, M. (2009). Developing a cognitive flexibility scale: Validity and reliability studies. *Social Behavior And Personality*, 37(3), 343-354.
- Bilgin, M. (2017). Ergenlerin beş faktör kişilik özelliği ile bilişsel esneklik ilişkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(62), 945- 954. <https://doi.org/10.17755/esosder.285296>
- Buğa, A., Özkamalı, E., Altunkol, F., & Çekiç, A. (2018). Üniversite öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeylerine göre sosyal problem çözme tarzlarının incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 48-58.
- Canas, J., Quesada, J., Antolí, A., & Fajardo, I. (2003). Cognitive flexibility and adaptability to environmental changes in dynamic complex problem-solving tasks. *Ergonomics*, 46(5), 482-501. <https://doi.org/10.1080/0014013031000061640>
- Canas, J. J., Fajardo, I., & Salmeron, L. (2006). Cognitive flexibility. *International encyclopedia of ergonomics and human factors*, 1(3), 297-301.
- Ciairano, S., Bonino, S., & Miceli, R. (2006). Cognitive flexibility and social competence from childhood to early adolescence. *Cognitie, Creier, Comportament/Cognition, Brain, Behavior*, 10(3).

- Çelikkaleli, Ö. (2014). Ergenlerde bilişsel esneklik ile akademik, sosyal ve duygusal yetkinlik inançları arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 39 (176), 347-354. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2014.3467>
- Çelikkaleli, Ö. (2014a). Bilişsel Esneklik Ölçeği'nin geçerlik ve güvenilirliği. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 39 (176), 339-346. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2014.3466>
- Çobanoğlu, A. (2013). *Harmanlanmış öğrenmenin öğrencilerin erişilerine, algıladıkları bilişsel esneklik düzeylerine ve öz düzenleyici öğrenme becerilerine etkisi*. Doktora Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Çuhadaroğlu, A. (2011). *Bilişsel esnekliğin yordayıcıları*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Deak, G. O. (2003). The development of cognitive flexibility and language abilities. *Advances in Child Development and Behavior*, 31, 271-327. [http://dx.doi.org/10.1016/S0065-2407\(03\)31007-9](http://dx.doi.org/10.1016/S0065-2407(03)31007-9)
- Demirci, O., & Güneri, E. (2020). Bilişsel esnekliğin bilişsel duygu düzenleme üzerindeki etkisi. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(39), 651-684. <https://doi.org/10.21550/sosbilder.624377>
- Demirtaş, A. S. (2019). Stresli durumlarda bilişsel kontrol ve bilişsel esneklik: Bir ölçek uyarlama çalışması. *Psikoloji Çalışmaları*, 39(2), 345-368. <https://doi.org/10.26650/SP2019-0028>
- Dennis, J. P., & Vander Wal, J. S. (2010). The cognitive flexibility inventory: Instrument development and estimates of reliability and validity. *Cognitive therapy and research*, 34(3), 241-253.
- Diril, A. (2011). *Lise öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeylerinin sosyo-demografik değişkenler ve öfke düzeyi ile öfke ifade tarzları arasındaki ilişki açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Dunleavy, K. N., & Martin, M. M. (2006). A Convergent Validity Study of the Decision-Making Collaboration Scale. *North American Journal of Psychology*, 8(2), 339-344.
- Ereyi, B. (2016). *Ergenlerde bilişsel esneklik düzeyi ve problem çözme becerisinin mizahı kavramıyla ilişkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Hillier, A., Alexander, J. K., & Beversdorf, D. Q. (2006). The effect of auditory stressors on cognitive flexibility. *Neurocase*, 12(4), 228-231.
- Hullman, G. A. (2007). Communicative adaptability scale: Evaluating its use as an 'other-report' measure. *Communication Reports*, 20(2), 51-74.
- Gülek, S. (2021). *Akılci duygusal davranışci yaklaşım temelli iletişim becerileri programının yetişkinlerin iletişim becerileri ve bilişsel esneklik düzeylerine etkisi* (Master's thesis, İstanbul Gelişim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü).
- Gülüm, I. Ve Dağ, İ. (2012). Tekrarlayıcı Düşünme Ölçeği ve Bilişsel Esneklik Envanterinin Türkçeye uyarlanması, geçerliliği ve güvenilirliği. *Anatolian Journal of Psychiatry/Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 13(3).
- Jonassen, D.H. ve Grabowski, B. (1993). *Handbook of individual differences, learning and instruction*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Kabataş, M. (2020). *Ergenlerde bilişsel esneklik ve başarı amaç yönelimleri ilişkisinde problemlili internet kullanımının aracı rolü*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kara, N. Ş. (2020). *Spor yapan ve yapmayan bireylerde yaşamın anlamı, affetme esnekliği, bilişsel esneklik ile psikolojik belirtilerin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Doktora Tezi, Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Sakarya.
- Koesten, J., Schrodtt, P. & Ford, D. J. (2009). Cognitive Flexibility as a Mediator of Family Communication Environments and Young Adults' Well-Being. *Health Communication*
- Kreuter, E. A., & Moltner, K. M. (2014). *Treatment and management of maladaptive schemas*. Springer.
- Kulaksızoğlu, A. (2009). *Ergenlik psikolojisi* (11. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi
- Martaval (2016, Mayıs 8). Birbirimizle İletişim Kurmayı Ne Zaman Unuttuk? [Video]. <https://m.youtube.com/watch?v=cCWlzIzxahw> adresinden elde edilmiştir.
- Martin, M. M., Anderson, C. M. (1998). The cognitive flexibility scale: Three validity studies. *Communication Reports*, (11), 1.
- Martin, M. M., & Rubin, R. B. (1994). Development of a communication flexibility measure. *Southern Journal of Communication*, 59(2), 171-178.
- Martin, M. M., & Rubin, R. B. (1995). A new measure of cognitive flexibility. *Psychological reports*, 76(2), 623-626.
- Martin, M. M., Anderson, C. M., & Thweatt, K. S. (1998). Individuals' perceptions of their communication behaviors: A validity study of the relationship between the Cognitive Flexibility Scale and the Communication Flexibility Scale with aggressive communication traits. *Journal of social behavior and personality*, 13(3), 531-540.
- Martin, M. M., Stagers, S. M., & Anderson, C. M. (2011). The relationships between cognitive flexibility with dogmatism, intellectual flexibility, preference for consistency, and self-compassion. *Communication Research Reports*, 28(3), 275-280. <https://doi.org/10.1080/08824096.2011.587555>
- Moore, A., & Malinowski, P. (2009). Meditation, mindfulness and cognitive flexibility. *Consciousness and cognition*, 18(1), 176-186.

- Nazarzadeh, R. S., Fazeli, M., Aval, M. M., & Shourch, R. M. (2015). Effectiveness of Cognitive-Behavior Therapy on Cognitive Flexibility in Perfectionist. *Psychology*, 6(14), 1780
- Özbak, E. (2021). *Bilişsel esneklik ile depresif belirtiler arasındaki ilişkide duygu düzenleme becerilerinin aracı rolünün incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Trabzon Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Trabzon.
- Özcan, D. A., & Esen, B. K. (2016). Ergenlerin bilişsel esneklik düzeyleri ile öz yeterliklerinin incelenmesi. *International Journal Of Eurasia Social Sciences*, 7(24), 1-10.
- Ritter, S. M., Damian, R. I., Simonton, D. K., van Baaren, R. B., Strick, M., Derks, J., & Dijksterhuis, A. (2012). Diversifying experiences enhance cognitive flexibility. *Journal of experimental social psychology*, 48(4), 961-964. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2012.02.009>
- Sarıkaya, N. (2019). *Ergenlerde kişilerarası problem çözmenin bilişsel esneklik ve öz anlayış açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Satan, A. A. (2014). Dini inanç ve bilişsel esneklik düzeylerinin öznel iyi oluş düzeyine olan etkisi. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(7), 56-74.
- Spiro, R.J., Feltovich, P.J., Jacobson, M.J., ve Coulson, R.L. (1992). Cognitive flexibility, constructivism, and hypertext: random access instruction for advanced knowledge acquisition in ill-structured domains. Duffy, T. M. ve Jonassen, D. (Eds.). *Constructivism and the technology of instruction: A conversation* (s.57-75). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Stevens, A. D. (2009). *Social problem-solving and cognitive flexibility: Relations to social skills and problem behavior of at-risk young children*. Seattle Pacific University.
- Tekin, I. (2018). *Savunmacı kötümserliğin akademik başarı, bilişsel esneklik, kaygı ve kişilik açısından incelenmesi*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Turan, N., Durgun, H., Kaya, H., Ertas, G., & Kuvan, D. (2019). Hemşirelik öğrencilerinin stres durumları ile bilişsel esneklik düzeyleri arasındaki ilişki. *Jaren*, 5(1), 59-66. doi:10.5222/jaren.2019.43265
- Tutuş, A. (2019). *11- 14 yaş arasında olan ergenlerin stresle başa çıkma tarzları ve bilişsel esneklik düzeyleri arasındaki ilişkinin araştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Çağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Türe, H. B., & Sarıçam, H. (2016). Öğretmen adaylarının bilişsel esneklik düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. In *1st Euroasian Congress on Positive Psychology, Bildiri Kitapçığı* (Vol. 165).
- Yelpaze, İ., & Yakar, L. (2019). Üniversite öğrencilerinin yaşam doyumu ve bilişsel esnekliklerinin incelenmesi. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 9(54), 913-935.
- Yeniçeri, İ. (2021). *Çocukluk çağı ruhsal travmaları ile depresyon, anksiyete, stres arasındaki ilişkide bilişsel esnekliğin aracı rolü ve bilişsel esneklik eğitim programının etkililiğinin sınanması*. Doktora Tezi, Trabzon Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Trabzon.
- Zahal, O. (2014). *Özel yetenek sınavına giren adayların öğrenme stilleri ve bilişsel esneklik düzeyleri ile sınav başarıları arasındaki ilişki*. Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.



Araştırma Makalesi

İlkokul Sosyal Bilgiler Dersinde Güncel Olay Kullanımının Öğrencilerin Çocuk Hakları Farkındalık ve Tutumlarına Etkisi

The Effect of Using Current Events in Social Studies Course on The Rights of The Child

Research Article

Tuğba DÖNMEZ*¹ Selma YEL²

Karamanoğlu Mehmetbey
Uluslararası Eğitim
Araştırmaları Dergisi

Haziran, 2023
Cilt 5, Sayı 1
Sayfalar: 22-41
<http://dergipark.gov.tr/ukmead>

* Sorumlu Yazar

Makale Bilgileri

Geliş : 15.07.2022
Kabul : 11.05.2023

DOI: 10.47770/ukmead.1144158

Özet

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim Sosyal Bilgiler dersinde güncel olay kullanımının öğrencilerin çocuk hakları tutum ve farkındalıklarına etkisini tespit edebilmektir. Araştırmada karma yöntem desenlerinden yakınsayan paralel desen kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu bir devlet okulunda öğrenim gören 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin verilerini toplamak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen "Kişisel Bilgi Formu", "Çocuk Haklarına İlişkin Tutum Ölçeği", Uçuş (2013) tarafından geliştirilen "Çocuk Hakları Farkındalık Ölçeği" ile araştırmacı tarafından geliştirilen "Görüşme Formu", ve "Gözlem Formu" kullanılmıştır. Elde edilen bulgular incelendiğinde, çocuk hakları öğretiminde güncel olayların kullanıldığı deney ve kontrol grubu öğrencilerinin çocuk haklarına ilişkin tutum ve farkındalık ön test - son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bununla birlikte deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin son test puanları karşılaştırıldığında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Yapılan görüşmelerde deney grubu öğrencilerinin çocuk haklarına ilişkin bilgilerinde uygulama sonrasında olumlu değişiklikler tespit edilirken kontrol grubu öğrencilerinin ön görüşme ve son görüşmelerde çocuk haklarına ilişkin bilgilerinde önemli değişiklikler görülmemiştir.

Anahtar kelimeler: Çocuk hakları, çocuk hakları eğitimi, etkin vatandaşlık, güncel olay.

Abstract

The aim of this research is to determine the effect of current events use in primary school social studies course on students' attitudes and awareness of children's rights. It was used the mixed method designs. The study group of the research consists of 4th grade students studying in a public school. "Attitude Towards the Rights of the Child Scale", "Child Rights Awareness Scale", "Interview Form", "Observation Form" were used to collect the data of the experimental and control group students. When the findings were examined, a significant difference was found between the attitudes and awareness of children's rights pretest-posttest scores of the experimental and control group students, in which current events were used in children's rights teaching. However, when the post-test scores of the experimental group and control group students were compared, a significant difference was found in favor of the experimental group. In the interviews, positive changes were detected in the knowledge of the children in the experimental group after the application, while there were no significant changes in the knowledge of the children's rights in the pre-interview and final interviews of the control group students.

The rights of the child, the rights of the child education, current event, effective citizenship

Keywords

International Journal of
Karamanoğlu Mehmetbey
Educational Research

June, 2023
Volume 5, No 1
Pages: 22-41
<http://dergipark.gov.tr/ukmead>

* Corresponding author

Article Info:

Received : 15.07.2022
Accepted : 11.05.2023

DOI: 10.47770/ukmead.1144158

¹ Milli Eğitim Bakanlığı, Kırıkkale, tusbacumburiyet@gmail.com

² Gazî Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, selmayel@gazi.edu.tr

GİRİŞ

Sosyal Bilgiler dersi, öğrencilerin vatanını, milletini seven, haklarını bilen ve kullanan, sorumluluklarını yerine getiren, herkesin yasalar önünde eşit olduğunu bilen demokratik, laik, milli ve çağdaş değerleri yaşatmaya istekli olan, ülkesini ve dünyayı ilgilendiren konulara duyarlılık gösteren, özgür bir birey olarak fiziksel, duygusal özelliklerinin ilgi, istek ve yeteneklerinin farkına varan bireyler olarak yetişmesini amaçlamaktadır (MEB, 2018). Sosyal Bilgiler dersi, hayatla iç içe olan temelinde iyi insan yetiştirmeyi amaçlayan bir derstir. Sosyal Bilgiler Öğretim Programları özel amaçlarına baktığımızda 1. maddenin “Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olarak vatanını milletini seven, haklarını bilen, sorumluluklarını yerine getiren milli bilince sahip birer vatandaş olarak yetişmelerini” amaçladığı görülür. 2017-2018 eğitim-öğretim yılında yenilenen öğretim programlarıyla Sosyal Bilgiler Öğretim Programı’na “Etkin Vatandaşlık” konusu girmiş; bu öğrenme alanının da ilk konusu “Çocuk Hakları” olmuştur. Bu öğrenme alanıyla ilköğretim Sosyal Bilgiler dersinin ilk amacını birleştirdiğimizde ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin “çocuk olarak haklarını bilen ve kullanan, sorumluluklarını yerine getiren bireyler” olması beklenir.

Çocuk hakları eğitiminin amacı; insan haklarına saygılı ve demokratik bir toplumun yaşatılması için gerek duyulan temel bilgi, tutum ve sosyal becerilerin kazandırılmasıdır. Haklarını bilen ve gözetken çocuklar yetiştirmek adına “çocuk hakları” konusunun ilkokul ders kitaplarına girmesi önemli bir aşamadır. Çocuk haklarının erken yaşlarda öğretilmesi konusunda fikir birliği sağlanmasının olumlu sonuçları mutlaka olacaktır. Ancak olumlu sonuçlara ulaşabilmek için “çocuk hakları” konusunun nasıl öğretileceği de önemli bir husustur. Karaman Kepenekçi ve Baydak (2009) çocuk haklarının korunması, yaygınlaştırılması ve çocuk hakları konusunda farkındalığın oluşmasında eğitimsel faaliyetlerin son derece önemli olduğunu, Elvan (2016) da çocuk haklarının, uygun ders içi etkinliklerle çocuklara sunulmasının, hem çocukları eğitim süreçleri içerisinde daha aktif kılması hem de çocukların haklarını özümsemeleri açısından yararlı olacağını belirtmiştir.

Çocukların günlük yaşamda yetişkinleri örnek aldığı ve akranlarından çok etkilendiği, gördüğünü taklit ettiği kuramlarla da açıklanmıştır. Buradan hareketle çocuklara haklarını kullanma konusunda sunulacak iyi örnekler ihtiyacı vardır. Ancak Erbay’ın (2013) belirttiği gibi medya, sansasyonel ve reyting odaklı yaklaşımlara sahip olmasından dolayı çocuk haklarını tanıtmada konusunda çekingen davranmaktadır. Ayrıca MEB’in öğretim programlarında da ilgili derslerin bu konuda farkındalık oluşturma noktasında yetersiz kaldığına dikkat çekmiştir. Çocuk hakları konusunda yapılmış çalışmalara bakıldığında (Walker, Brooks and Wrightman 1999; Karadayı, 2000; Fazlıoğlu, 2007; Özdemir Uluç, 2008; Ay Zög, 2008; Uçuş, 2009; Kaya, 2011; Ersoy, 2011; Merey, 2012; Turan, 2011) çalışmaların bu alanda yapılmış ilk çalışmalar olmasının da ötürü daha çok öğretmenlerin, yöneticilerin, velilerin, öğrencilerin, öğretmen adaylarının konuya bakış açısı üzerinde yoğunlaşmıştır, ender olarak da çocuk haklarının eğitim programlarında yerini inceleyen ve diğer değişkenlere ilişkisine araştıran araştırmalar da rastlanılmaktadır. Ancak Aktürk’ünde (2006) belirttiği gibi Türkiye’de çocuk hakları konusunda gelişmelerin sağlanabilmesi için düşünsel, yapısal ve uygulama alanlarındaki yeni yaklaşımlara ve değişikliklere gereksinim vardır. Son yıllarda da çocuk hakları öğretimi konusunda yapılan çalışmalara rastlansa da (I’Anson and Allan, 2006; Yurtseven, 2009; Peker Ünal, 2010; Washington, 2010; Howe and Covell, 2010; Torun, 2011; Hareket, 2018; Topçu, 2019; Çarıkçı, 2019) çocuk hakları öğretiminde güncel olaylarla hazırlanmış etkinliklere rastlanılmamıştır.

Eğitim ve öğretimde güncel olaylardan en üst seviyede yararlanmak için alanda yapılan araştırmaların bulgular ve sonuçlarından yararlanır. Sosyal Bilgiler dersinde zengin eğitim-öğretim olanaklarının sağlanması için bu tür çalışmaların yapılmasına gereksinim duyulmaktadır. Çalışmada yer alan etkinliklerin ve araştırma sonucunda elde edilen bulguların Sosyal Bilgiler ders programının geliştirilmesinde program geliştirme uzmanlarına, akademisyenler ve öğretmenlere bilgi sunma açısından katkıda bulunacağı düşünülmektedir. Ayrıca bu araştırmanın ülkemizde yapılacak çocuk hakları öğretimi ile ilgili araştırmalara örnek teşkil ederek konuya farklı bir açıdan getireceği düşünülmektedir.

Araştırmanın amacı

Bu araştırmanın genel amacı, ilkokul dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler dersi “Etkin Vatandaşlık” temasında bulunan kazanımların öğretilmesinde güncel olaylarla hazırlanmış etkinliklerin çocuk haklarına etkisini araştırmaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt amaçlara cevap aranmıştır.

1. Çocuk haklarına ilişkin deney grubu öğrencilerinin uygulama öncesinde ve sonrasında tutum puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
2. Çocuk haklarına ilişkin kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesi ve sonrasında tutum puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
3. Çocuk haklarına ilişkin deney ve kontrol grubu öğrencilerinin uygulama sonrası tutum puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Çocuk haklarına ilişkin uygulama öncesinde ve sonrasında deney grubu öğrencilerinin farkındalık puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
5. Çocuk haklarına ilişkin uygulama öncesinde ve sonrasında kontrol grubu öğrencilerinin farkındalık puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
6. Çocuk haklarına ilişkin deney ve kontrol grubu öğrencilerinin uygulama sonrası farkındalık puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
7. Çocuk haklarına ilişkin deney ve kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesi ve uygulama sonrası görüşleri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırma modeli, araştırma için veri toplama, analiz ve yorumlama yöntemlerini kapsamlı varsayımlarla destekleme basamaklarını içeren bir dizi yol ve planlardır (Creswell, 2017). Bu çalışmada araştırmanın, sorularına güvenilir ve yeterli cevap alabilmek, gerekli ölçme değerlendirmeleri yapabilmek için karma yöntem kullanılmıştır. Bu çalışmada hem nicel hem de nitel verilerin birleştirilmesi yoluyla problem farklı görüş ve açıdan bakılmasını ve aynı zamanda bütüncül bir anlayış sağlamak adına yakınsayan paralel desen kullanılmıştır. Yakınsayan paralel desen; araştırmacının, nicel ve nitel aşamaları araştırma sürecinin aynı olan bir aşamasında eş zamanlı olarak uygulanmasıyla oluşur. Bu desen yöntemlere eşit öncelik verir, çözümleme sırasında bu aşamaları birbirinden ayrı tutar ve daha sonra genel yorumlama yaparken sonuçları birleştirir (Creswell & Plano Clark, 2018). Bu çalışmada da bütüncül bir anlayış sağlamak adına nicel ve nitel ölçme araçları uygulama öncesinde ve uygulama sonrasında eş zamanlı olarak uygulanmıştır. Böylelikle araştırmanın kapsamı genişletilmiş, uygulanan eğitimin çıktıları çok yönlü bakış açısıyla analiz edilmiştir. Araştırmanın deseni Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1.

Araştırma Deseni

Grup	Ön Uygulamalar	İşlemler	Son Uygulamalar
Deney Grubu	Ön Görüşmeler	Çocuk hakları öğretiminde	Son Görüşmeler
	Kişisel Bilgi Formu	güncel olay kullanılarak	Tutum Ölçeği
	Öğretmen Bilgi Formu	gerçekleştirilen etkinlikler	Farkındalık Ölçeği
	Tutum Ölçeği	Gözlem	
	Farkındalık Ölçeği	Kamera Kayıtları	
Kontrol Grubu	Ön Görüşmeler	Öğretim programında yer alan	Son Görüşmeler
	Kişisel Bilgi Formu	etkinlikler	Tutum Ölçeği
	Öğretmen Bilgi Formu		Farkındalık Ölçeği
	Tutum Ölçeği		
	Farkındalık Ölçeği		

Çalışma Grubu

Bu çalışmada 2020-2021 eğitim- öğretim yılında bir devlet okulunda öğrenim gören ilköğretim 4. sınıf öğrencileri ile çalışılmıştır. Deney grubunda 8 kız ve 8 erkek öğrenci olmak üzere toplam 16 ve kontrol grubunda 9 kız 8 erkek öğrenci olmak üzere toplam 17 öğrenci çalışma grubunu oluşturmaktadır. Uygulama öncesi yapılan değerlendirmelerde deney ve kontrol grubunun başarı testi ile çocuk haklarına yönelik tutum ve farkındalık puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Bu bakımdan iki grubun birbirine denk olduğu söylenebilir.

Öğretim Materyalinin Hazırlanma Süreci

Çocuk hakları eğitiminde kullanılmak üzere güncel olaylarla hazırlanmış etkinlikler çalışma yaprakları halinde tasarlanmıştır. Etkinliklerin hazırlanmasında 2 akademisyen, 5 sınıf öğretmeni olmak üzere toplam 8 uzman görüşü alınmıştır. Ders planlarında 2020-2021 eğitim-öğretim yılı Sosyal Bilgiler Öğretim Programı “Etkin Vatandaşlık” teması kazanımlarına uygun etkinliklere yer verilmiştir. Bu kazanımlara uygun olarak 8 farklı ders planı ve ders planlarına uygun çalışma yaprakları deney grubu öğrencilerine uygulanmak üzere hazırlanmıştır.

“Etkin Vatandaşlık” öğrenme alanı içerisinde yer alan kazanımlara uygun olarak toplam 8 haftalık bir süreç planlanmıştır.

1. Hafta; “SB.4.6.1. Çocuk olarak sahip olduğu haklara örnekler verir.” kazanımına ilişkin olarak eğitim hakkını anlatan bir gazete haberi temele alınarak çalışma yaprağı hazırlanmıştır. Gazete metnini anlamaya yönelik 5n1k sorularına ve tartışma sorularına yer verilmiştir. Haber bülteni ve haber tahtası kullanılarak öğrencilerin getirdikleri haberler üzerine konuşularak haberler çocuk hakları bağlamında değerlendirilmiştir. Çocuk hakları sözleşmesinin maddelerinden bahsedilerek soru- cevap tekniği ile ders tamamlanmıştır.

2. hafta; “SB.4.6.1. Çocuk olarak sahip olduğu haklara örnekler verir.” kazanımına ilişkin olarak öğrencilerin getirdikleri haberler, haber panosuna asılarak haber haritası ile ilişkilendirilmiştir. Her çocuğun düşüncelerini özgürce ifade etme hakkına sahip olduğuna vurgu yapan gazete haberine ilişkin 5N1K ve tartışma soruları cevaplandırılmıştır. Ardından görüş geliştirme ve haber tamamlama etkinliklerine yer verilmiştir. Çözüm üretme etkinliği ile ders tamamlanmıştır.

3. hafta; “SB.4.6.1. Çocuk olarak sahip olduğu haklara örnekler verir.” kazanımına ilişkin olarak çocuk haklarının öğretimi için neler yapılabileceği hakkında video haberi üzerine konuşmalar yapılmış haber hakkında hazırlanan 5n1k sorularına yer verilmiştir. Daha sonra bir fikrim var köşesi hazırlanarak öğrencilere siz olsaydınız çocuk haklarını nasıl tanıttınız sorusu sorulmuş ve verilen cevaplar bir fikrim var köşesine asılmıştır. Öğrencilere grup çalışması yaparak fikirlerinizi bir TV sunucusu olarak sunsaydınız nasıl sunardınız diye sorularak bir TV sunucusu gibi fikirlerinizi anlatmalarını istenmiştir. Grup halinde yapılan afiş çalışmaları ile ders tamamlanmıştır.

4. hafta; "SB.4.6.1. Çocuk olarak sahip olduğu haklara örnekler verir." kazanımına ilişkin olarak Çocuk Hakları Sözleşmesi maddelerinden bahsedilmiş ve fotoğraflar konuşuyor etkinliği yapılarak öğrencilerin fotoğrafla anlatılan çocuk hakkını bulmaları istenmiştir. Öğrenciler dörtlü gruplara ayrılmış tahtadaki fotoğraf karelerinden birini seçerek o fotoğrafın hikâyesini yazmaları ve canlandırmaları istenilmiştir. Fotoğraf karesinde bulunan haklar tahtada yazılı olan çocuk hakları ile ilişkilendirilmiştir. Öz değerlendirme formu ile ders tamamlanmıştır.

5. hafta; "SB.4.6.2. Aile ve okul yaşamındaki söz ve eylemlerin sorumluluğu alır." kazanımına ilişkin olarak haklarımız konusu ile ilgili beyin fırtınası ile derse başlanılmıştır. Sorumluluklarımızın da neler olabileceği üzerine konuşularak sorumluluklarını yerine getiren bir çocuğun gazete haberine ilişkin 5n1k soruları ve tartışma soruları cevaplandırılmıştır. Haklarımız ve sorumluluklarımız konulu tablo doldurularak bir mesajınız var etkinliği ile ders tamamlanmıştır.

6. hafta; "SB.4.6.3. Okul yaşamında gerekli gördüğü eğitsel sosyal etkinlikleri önerir." kazanımına ilişkin olarak oyun hakkından bahsedilmiş ve oyun hakkını anlatan bir gazete haberi ile sürece başlanılmıştır. Habere ilişkin 5N1K ve tartışma soruları cevaplandırılmıştır. Doğru-yanlış etkinliği ile süreç tamamlanmıştır.

7. hafta; "SB.4.6.3. Okul yaşamında gerekli gördüğü eğitsel sosyal etkinlikleri önerir." kazanımına ilişkin olarak öğrencilerin hangi eğitsel ve sosyal etkinliklerden hoşlanıldığı sorularak derse başlanılmıştır. Daha sonra öğrencilere başlıksız olarak verilen gazete metninin başlığını siz koysaydınız nasıl olurdu sorusu sorularak haber metni üzerine konuşulmuştur. Haberde bulunan çocukların ortak özellikleri sorularak yap-boz halinde hazırlanan haber görsellerinin tamamlanmıştır. Sözleşmenin 4 temel ilkesinden bahsedilerek balık kılıcı tekniği ile katılım hakkını engelleyen faktörler hakkında konuşulmuştur. Bulmaca etkinliği ile derste bahsedilen kelimeler bulunarak bu kelimeleri içeren bilgilendirici bir metin yazmaları istenerek ders tamamlanmıştır.

8. hafta; "SB.4.6.4. Ülkesinin bağımsızlığı ile bireysel özgürlüğü arasındaki ilişkiyi açıklar." kazanımına ilişkin olarak tahtaya güncel bir haber metni yansıtılarak haberin ne ile ilgili olduğu sorulmuştur. Haber metni öğrencilere dağıtılarak haber ile ilgili 5n1k ve tartışma soruları cevaplandırılmıştır. Öğrencilere önceden hazırlanan güncel olay kartları dağıtılarak, Güncel olay kartları Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin hangi hakkıyla ilgilidir? Bu haberdeki çocuk olsaydınız kendinizi nasıl hissederdiniz? soruları sorularak konuşma yapımları sağlanmıştır. Sonuç- yazma kartları ile uygulama süreci sonlandırılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada karma yöntem çalışmasına uygun olarak farklı ölçme araçları kullanılmıştır. Karma yöntem araştırma deseninde yürütülen bu çalışmada nitel ve nicel veriler eş zamanlı olarak toplanmıştır. Nicel veri toplama aracı olarak "Çocuk Haklarına İlişkin Tutum Ölçeği" ve "Çocuk Hakları Farkındalık Ölçeği" kullanılmıştır.

Çocuk Haklarına İlişkin Tutum Ölçeği: Araştırmada öğrencilerin çocuk haklarına ilişkin tutumlarını ölçmek amacıyla araştırmacılar tarafından Çocuk Haklarına İlişkin Tutum Ölçeği hazırlanmıştır. Ölçek 3'lü likert tipte hazırlanmış 19 sorudan oluşmaktadır. Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı kullanılarak hazırlanan testin güvenilirliği .802 olarak hesaplanmıştır.

Çocuk Hakları Farkındalık Ölçeği: Araştırmada öğrencilerin çocuk haklarına ilişkin farkındalıklarını ölçmek amacıyla Uçuş (2013) tarafından hazırlanan "İlköğretim Öğrencileri İçin Çocuk Hakları Farkındalık Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçeğin kullanımı için gerekli izinler alınmıştır. Ölçek toplam 50 maddeden oluşmakta olup bu maddelerin 18 tanesi senaryo tipli çoktan seçmeli, 15 tanesi boşluk doldurmalı, 16 tanesi açık uçlu ve 1 tanesi eşleştirme sorularıdır. Testin güvenilirliğini ölçmek amacıyla "paralel form" yönteminden yararlanılmıştır. Pearson Korelasyon Katsayısı kullanarak hesaplanan testin güvenilirliği .090 olarak hesaplanmıştır (Uçuş, 2013).

Nitel veriler ise öğrencilerin yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır.

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu: Çalışmada, öğrencilerle yapılan görüşmelerde kullanılmak amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan öğrenci görüşme formu kullanılmıştır. Öğrenci görüşme formu uygulama öncesinde ve sonrasında hem deney hem de kontrol grubu öğrencilerinin her ikisinde de kullanılmıştır. Hazırlanan sorular sırasıyla alan uzmanlarının ve öğretmenlerin görüşlerine sunulmuştur ve geri bildirimlerle düzeltilerek taslak bir form oluşturulmuştur. Daha sonra oluşturulan taslak formun çalışma grubu dışında bulunan 6 öğrenci ile pilot uygulaması yapılmıştır. Öğrencilerin anlamadığı, farklı sorularda aynı cevaba yöneldiği sorularda değişiklik yapılarak çalışmada kullanılmaya hazır hale getirilmiştir. Yarı- yapılandırılmış görüşme formu olarak tasarlanan öğrenci formları iki kısımdan oluşmaktadır. Birinci kısımda görüşme sürecinin nasıl işleyeceği ve ne amaçla yapıldığı hakkında bilgiler verilirken ikinci kısımda çocuk haklarına ilişkin öğrenci görüşlerini amaçlayan 10 maddelik görüşme soruları bulunmaktadır.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada "Çocuk Hakları Tutum Ölçeği" ve "İlköğretim Öğrencileri İçin Çocuk Hakları Farkındalık Ölçeği"nden elde edilen veriler, MS Excel ve bir paket programı yardımıyla ortalama, standart sapma, yüzde ve frekans analizlerini içeren betimleyici istatistikler yapılarak değerlendirilmiştir. Bununla birlikte çalışmada ön test- son test kontrol gruplu deney desenine uygun olarak nicel verilerin analizi yapılmıştır.

Örneklemden elde edilen kişi sayısının 30'dan az olduğu çalışmalarda verilerin karşılaştırmalı analizinde parametrik testler yerine non-parametrik testlerin tercih edilmesi gerekir (Yılmaz & Yılmaz, 2005). Bu çalışmada da deney ve kontrol grubunda bulunan

öğrenci sayısının 30'dan az olmasından dolayı ölçeklerin ön test ve son test verilerinin analizinde non-parametrik testlerden "Mann Whitney U" ve "Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi" kullanılmıştır.

Öğrenci görüşmelerinde yarı- yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Görüşmeler ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmış daha sonrasında Word belgesine dönüştürülerek yazılı hale getirilmiştir. Elde edilen Word belgelerini katılımcılara tekrar okunarak yanlış yazılmış yerler olup olmadığı sorulmuştur. Ses kayıt cihazının birebir aynısı yazıya geçirildiği için dokümanlarda yanlış bilgilerin olmadığı teyit edilerek katılımcı onayları alındıktan sonra veri analizine başlanmıştır. Verileri analizinde içerik analizi tekniğinden yararlanılmıştır.

İçerik analizinde genellikle kodlama yoluyla verilerin altında yatan kavramları ve kavramlar arası ilişkileri ortaya çıkaran tümevarımcı bir analiz tercih edilir. İçerik analizinin temelinde, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Çepni, 2012, s.173).

Bu araştırmada nitel verilerin analizine başlamadan önce verileri inceleme yoluna gidilmiştir. Nitel veri analizinde verileri inceleme, veri tabanına ilişkin genel bir anlayış oluşturmak için tüm verileri başından sonuna kadar okumayı içermektedir (Creswell & Plano Clark, 2018). Görüşme formlarıyla toplanan ses dosyaları yazılı hale getirilerek baştan sona okunmuştur. Bu ön okuma sürecinde hatırlatıcı kısa notlar alınarak veri tabanına ilişkin ön anlayış geliştirilmiştir. Bu hatırlatıcı notlar alma, kodlar ve temalar gibi daha geniş bilgi kategorileri oluşturmada önemli bir basamaktır (Creswell & Plano Clark 2018, s.220). Nitel veri analizi kodlamayı, metni küçük birimlere (ifadelere, cümlelere veya paragraflar) ayırmayı ve kodları temalar altında gruplandırmayı içermektedir. Kod birimi olarak bu araştırma da cümleler ve kelime grupları kullanılmıştır. Daha sonra elde edilen kodlar daha geniş temalar altında gruplandırılmıştır. Öncelikle aday kategoriler oluşturulmuş kodlar sürekli olarak karşılaştırılarak gerekirse yeniden düzenlenerek isimlendirilmiştir. Aday kategorilerin isimlendirilmesinde kodlar arasındaki benzerlik ve farklılıklar ile araştırmanın amacı ve alt problemleri göz önünde bulundurulmuştur. Güvenirlik bilimsel çalışmalarda sağlanması gereken ilk koşuldur (Çepni, 2012, s.223). Bu araştırmada da birden fazla araştırmacının aynı formları değerlendirmeleri sonucu elde edilen temalar arasındaki benzerlik ve farklılıkları tespit etmek amacıyla tutarlılık yüzdesi kullanılmıştır. Araştırmada kodlayıcı güvenirliliğini sağlamak adına Giresun Üniversitesi Temel Eğitim Bölümü Sınıf Eğitimi programından Dr. Arş. Gör. (Doktor Araştırma Görevlisi) olan bir uzman da verileri analiz etmiştir. Nitel araştırmalarda kodlayıcılar arası uyum olarak adlandırılan temel süreç, bir transkripti kodlayan farklı bireylerin olmasını ve daha sonra bu kişilerin aynı veya farklı kodlara ve temalara ulaşip ulaşmadıklarını belirlemek için kodlamalarını karşılaştırmalarını içerir (Miles & Huberman, 1994). Miles and Huberman (1994) tarafından ortaya konan Görüş Birliği / (Görüş Ayrılığı + Görüş Birliği) x 100 formülü ile kodlayıcı güvenirliliği %89 olarak bulunmuş ve belirlenen kategorilerin tutarlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde, karma yöntemle tasarlanmış olan araştırmanın nicel ve nitel bulgularına ait veriler araştırmanın alt amaçları göz önüne alınıp kategorize edilerek açıklanmıştır.

Birinci Amaca İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi "Çocuk haklarına ilişkin deney grubu öğrencilerinin uygulama öncesinde ve sonrasında tutum puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?" şeklindedir. Bu alt probleme ilişkin öğrencilerin Çocuk Haklarına İlişkin Tutum Ölçeğinden aldıkları ön-test son test puanları Non-Parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi sonuçlarına bakılarak analiz edilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3.

Çocuk Haklarına İlişkin Deney Grubu Öğrencilerinin Ön Test/Son Test Tutum Puanlarına Ait Non-Parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi Analizi Sonuçları

Test	Test	N	\bar{X}	Ss	z	p
Deney Grubu	Ön Test	16	32,06	8,12	3,519	0,000
	Son Test	16	49,56	7,11		

* $p < 0,05$

Tabloya göre deney grubu öğrencilerin ön test ve son test çocuk hakları farkındalık puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur ($p < 0,05$). Bulgular incelendiğinde son test puan ortalamalarının ön test puan ortalamalarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu verilere göre uygulanan güncel olaylarla çocuk hakları eğitiminin öğrencilerin çocuk haklarına yönelik tutumlarında olumlu etkisi olduğu söylenebilir.

İkinci Amaca İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi olan “Çocuk haklarına ilişkin kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesi ve sonrasında tutum puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?” şeklindedir. Bu alt probleme ilişkin öğrencilerin Çocuk Haklarına İlişkin Tutum Ölçeğinden aldıkları ön-test son test puanları Non-Parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi sonuçlarına bakılarak analiz edilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4.

Çocuk Haklarına İlişkin Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test/Son Test Tutum Puanlarına Ait Non-Parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi Analizi Sonuçları

Test	Test	N	\bar{X}	Ss	z	p
Kontrol Grubu	Ön Test	17	29,37	6,11	3,630	0,000
	Son Test	17	34,95	4,57		

* $p < 0,05$

Bu sonuçlara göre kontrol grubu öğrencilerin ön test ve son test çocuk haklarına ilişkin tutum puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur ($p < 0,05$). Bulgular incelendiğinde son test puan ortalamalarının ön test puan ortalamalarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu verilere göre kontrol grubunda ders kitaplarına bağlı olarak uygulanan eğitimin öğrencilerin çocuk haklarına yönelik tutumlarına olumlu etkisi olduğu söylenebilir.

Üçüncü Amaca İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan “Çocuk haklarına ilişkin deney ve kontrol grubu öğrencilerinin uygulama sonrası tutum puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusunu cevaplamak için non-parametrik Mann Whitley U Testi sonuçlarına bakılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 2’te sunulmuştur.

Tablo 2.

Çocuk Haklarına İlişkin Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Son Test Tutum Puanlarına Ait Non-Parametrik Mann Whitley U Testi Sonuçları

Grup	N	\bar{X}	Ss	z	p	
Son Test	Deney	16	49,56	7,11	-4,434	0,000
	Kontrol	17	34,95	4,57		

* $p < 0,05$

Tablo incelendiğinde çocuk haklarına ilişkin tutum son test puanında öğrencilerin gruplarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur ($p < 0,05$). Ayrıca deney grubunun ortalamasının kontrol grubunun ortalamasından daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu verilere göre güncel olaylar kullanarak yapılan etkinliklerin öğrencilerin çocuk haklarına yönelik tutumlarının artmasında ders kitaplarıyla yapılan eğitime göre daha olumlu etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Dördüncü Amaca İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi olan “Çocuk haklarına ilişkin uygulama öncesinde ve sonrasında deney grubu öğrencilerinin farkındalık puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?” sorusunu cevaplamak için Non-Parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi sonuçlarına bakılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6.

Çocuk Haklarına İlişkin Deney Grubu Öğrencilerinin Ön Test/Son Test Farkındalık Puanlarına Ait Non-Parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi Analizi Sonuçları

Test	N	\bar{X}	ss	z	p	
Deney Grubu	Ön Test	16	11,88	3,91	-3,518	0,000
	Son Test	16	23,38	6,89		

* $p < 0,05$

Bu sonuçlara göre deney grubu öğrencilerin ön test ve son test çocuk hakları farkındalık puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur ($p < 0,05$). Bulgular incelendiğinde son test puan ortalamalarının ön test puan ortalamalarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu verilere göre uygulanan güncel olaylarla çocuk hakları eğitiminin öğrencilerin çocuk haklarına yönelik farkındalıklarında olumlu etkisi olduğu söylenebilir.

Beşinci Amaca İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi olan “Çocuk haklarına ilişkin uygulama öncesinde ve sonrasında kontrol grubu öğrencilerinin farkındalık puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?” sorusunu cevaplamak için Non-Parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi sonuçlarına bakılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7.

Çocuk Haklarına İlişkin Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test/ Son Test Farkındalık Puanlarına Ait Non-Parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi Analizi Sonuçları

	Test	N	\bar{X}	ss	z	p
Kontrol Grubu	Ön Test	17	11,88	3,98	-3,214	0,001
	Son Test	17	13,65	3,74		

* $p < 0,05$

Bu sonuçlara göre kontrol grubu öğrencilerin ön test ve son test çocuk hakları farkındalık puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur ($p < 0,05$). Bulgular incelendiğinde son test puan ortalamalarının ön test puan ortalamalarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu verilere göre kontrol grubunda ders kitaplarına bağlı olarak uygulanan eğitimin öğrencilerin çocuk haklarına yönelik farkındalıklarında olumlu etkisi olduğu söylenebilir.

Altıncı Amaca İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı alt problemi olan “Çocuk haklarına ilişkin deney ve kontrol grubu öğrencilerinin uygulama sonrası farkındalık puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusunu cevaplamak için non-parametrik Mann Whitley U Testi sonuçlarına bakılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5.

Çocuk Haklarına İlişkin Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Son Test Farkındalık Puanlarına Ait Non-Parametrik Mann Whitley U Testi Sonuçları

	Grup	N	\bar{X}	ss	Z	P
Son Test	Deney	16	23,38	6,89	-3,757	0,000
	Kontrol	17	13,65	3,74		

* $p < 0,05$

Bu bulgulara göre çocuk hakları farkındalık son test puanında öğrencilerin gruplarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur ($p < 0,05$). Analiz bulguları incelendiğinde deney grubunun ortalamasının kontrol grubu ortalamasından daha yüksek olduğu görülmüştür. . Bu verilere göre güncel olaylar kullanarak yapılan etkinliklerin öğrencilerin çocuk haklarına yönelik farkındalıklarının artmasında ders kitaplarıyla yapılan eğitime göre daha olumlu etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Yedinci Amaca İlişkin Bulgular

Öğrencilerin çocuk haklarına ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla uygulama öncesinde ve sonrasında gerçekleştirilen görüşmenin birinci sorusu olan “Çocuk hakları deyince ne anlıyorsun?” sorusuna deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin verdikleri cevaplar Tablo 8’de görülmektedir.

Tablo 8.

Öğrencilerin Çocuk Haklarına İlişkin Görüşleri

Tema	Kategoriler	Kodlar	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
			U.Ö.	U.S.	U.Ö.	U.S.
			f	f	f	f
Çocuk haklarının tanımı	Cevap yok		5	-	5	-
			-	-	-	-
	Çocuk haklarının tanımı	ÇHS	-	6	-	-
		KDK	-	2	-	-
		Çocuk Meclisi	-	2	-	-
		Özgürlük	1	1	-	-
		Büyüklerin koruması gerekenler	-	1	-	-
Yapma hakkına sahip olduklarımız	2	6	2	1		
Daha iyi yaşamak için gerekli olan şeyler	3	3	1	4		

	Savunmak zorunda olduklarımız	-	-	1	2
	Kullanmak zorunda olduklarımız	-	-	1	2
	Sağlıklı yaşam	2	-	-	-
	Oyun	2	-	-	-
	Sevgi ve saygı	1	-	-	-
	Sorumluluklar	1	1	-	-
Sahip oldukları haklar	Eğitim	1	1	6	7
	Beslenme	1	-	1	3
	Çalıştırılmama	1	-	-	-
	Barınma	2	-	-	1
	Eğlenme	1	-	-	-
	Giyinme	-	-	-	1
	Özgürlük	-	-	1	1
Toplam*		18	23	13	22

*Toplama "Cevap yok" kategorisi dahil edilmemiştir.

Deney grubu öğrencilerin uygulama öncesi cevapları incelendiğinde çocukların hakları ile ilgili ön bilgilerinin birkaç hakla sınırlı olduğu ve hak kelimesinin tanımına yer vermedikleri tespit edilmiştir. Bununla birlikte 5 öğrencinin ise bu konu hakkında hiçbir bilgisinin olmadığı görülmüştür. Öğrenciler çocuk hakları deyince en çok "Daha iyi bir yaşam için gerekli olan şeyler" (f=3) cevabını vermişlerdir. Öğrenciler verdikleri diğer cevaplar "Sağlıklı yaşam" (f=2), "Oyun" (f=2), "Barınma" (f=2), "Yapma hakkına sahip olduklarımız" (f=2), "Sevgi ve saygı" (f=1), "Sorumluluklar" (f=1), "Eğitim" (f=1), "Beslenme" (f=1), "Çalıştırılmama" (f=1), "Eğlenme" (f=1), "Özgürlük" (f=1) şeklindedir. Öğrencilerin uygulama sonrası cevapları incelendiğinde, öğrenciler çocuk haklarının tanımını yapmaya başlamış ve daha önce bahsetmedikleri haklardan bahsetmişlerdir. Buradan hareketle öğrencilerin çocuk hakları ilişkin bilgilerinin arttığı söylenebilir. Öğrencilerin çocuk hakları deyince ne anlıyorsun sorusuna ilişkin en çok "Yapma hakkına sahip olduklarımız" (f=6) ve "ÇHS" (f=6) şeklinde cevap vermişlerdir. Öğrencilerin verdikleri diğer cevaplar "Daha iyi yaşamak için gerekli olan şeyler" (f=3), "KDK" (f=2), "Çocuk Meclisi" (f=2), "Özgürlük" (f=1), "Büyüklerin koruması gerekenler" (f=1), "Sorumluluklar" (f=1), "Eğitim" (f=1) şeklindedir. Öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası bu soruya verdikleri cevaplara ilişkin örneklere aşağıda yer verilmiştir:

(U.Ö.) DE.9: "Her çocuğun hakkı vardır. Bu haklar çok önemli yaşamak için. Böylelikle daha iyi bir hayat sürebiliriz."

(U.S.) DE.9: "Haklarımızı hatırlıyorum. 18 yaşından küçük her çocuğun ÇHS'ne göre sahip olduğu hakları anlıyorum."

Kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesi cevapları incelendiğinde; çocuk haklarına yönelik farklı tanımlarda bulunduğu ve belli başlı haklarla ilişkilendirildiği görülmüştür. Bununla birlikte konu ile ilgili bilgisi olmayan öğrenci sayısı 4'tür. Öğrencileri uygulama öncesi en çok verdikleri cevap "Eğitim" (f=6) olmuştur. Yine öğrenci cevapları arasında "Yapma hakkına sahip olduklarımız" (f=2), "Savunmak zorunda olduklarımız" (f=1), "Daha iyi yaşamak için gerekli olan şeyler" (f=1), "Kullanmak zorunda olduklarımız" (f=1), "Beslenme hakkı" (f=1), "Özgürlük" (f=1) şeklinde de cevaplar bulunmaktadır. Öğrencilerin uygulama sonrasında çocuk haklarına yönelik uygulama öncesi yaptıkları tanımlara benzer tanımlar yaptığı, uygulama öncesi bahsettiği haklara benzer haklardan bahsettikleri görülmüştür. Bununla birlikte barınma hakkından ve giyinme hakkından bahseden öğrencilerde bulunmaktadır. Öğrencilerin uygulama sonrası en çok verdikleri cevap "Eğitim hakkı" (f=7) olmuştur. Yine öğrenci cevapları arasında "Daha iyi yaşamak için gerekli olan şeyler" (f=4), "Beslenme hakkı" (f=3), "Savunmak zorunda olduklarımız" (f=2), "Kullanmak zorunda olduklarımız" (f=2), "Giyinme hakkı" (f=2), "Yapma hakkına sahip olduklarımız" (f=1), "Barınma hakkı" (f=1), "Özgürlük" (f=1) şeklinde de cevaplar da tespit edilmiştir. Öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası bu soruya verdikleri cevaplara ilişkin örneklere aşağıda yer verilmiştir:

(U.Ö.) KE.5: "Eğitim hakkını anlıyorum. Çocukların okuma hakları vardır."

(U.S.) KE.5: "Çocukların haklarını anlıyorum. Eğitim hakkı, beslenme hakkı gibi haklarını"

Görüşmenin ikinci sorusu olan "Çocuk olarak hangi haklara sahip olduğunuzu düşünüyorsunuz?" sorusuna deney ve kontrol grubu öğrencilerinin verdikleri cevaplar Tablo 9'da görülmektedir.

Tablo 9.

Öğrencilerin Çocuk Olarak Sahip Olduklarını Düşündükleri Haklarına İlişkin Görüşleri

Tema	Kodlar	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
		U.Ö. f	U.S. f	U.Ö. f	U.S. f
Sahip olunan haklar	Cevap yok	-	-	2	-
	Yaşama ve sağlık hakkı	4	6	1	2
	Eğitim hakkı	10	13	11	10
	Oyun ve eğlenme hakkı	6	11	9	7
	Katılım hakkı	-	3	-	-
	Vatandaşlık hakkı	-	3	-	-
	Düşünceleri özgürce ifade etme hakkı	1	2	1	7
	Temiz bir çevrede yaşama hakkı	-	3	-	-
	Her türlü kötülükten korunma hakkı	1	7	2	2
	Beslenme hakkı	3	8	-	-
	Giyinme hakkı	-	4	-	-
	Barınma hakkı	-	4	-	2
	Boş zamanlarını değerlendirme hakkı	-	-	1	2
	Sevgi göme hakkı	-	-	-	1
	Kendi isteklerimi kendim yapma hakkı	-	-	1	1
Toplam	25	64	26	34	

Deney grubu öğrencilerinin uygulama öncesi cevapları incelendiğinde, 10 öğrencinin eğitim hakkından bahsettiği tespit edilmiştir. Bu cevabı "Oyun ve eğlenme hakkı" (f=6), "Yaşama ve sağlık hakkı" (f=4), "Beslenme hakkı" (f=3), "Düşünceleri özgürce ifade etme hakkı" (f=1), "Her türlü kötülükten korunma hakkı" (f=1) cevapları izlemiştir. Bu durumda öğrencilerin sahip olduğu haklara ilişkin ön bilgilerinin olduğu söylenebilir. Öğrencilerin uygulama sonrası cevapları incelendiğinde; 13 öğrenci eğitim hakkından bahsetmiştir. Bu cevabı "Oyun ve eğlenme hakkı" (f=11), "Beslenme hakkı" (f=7), "Yaşama ve sağlık hakkı" (f=6), "Her türlü kötülükten korunma hakkı" (f=6), "Giyinme hakkı" (f=4), "Barınma hakkı" (f=4), "Katılım hakkı" (f=3), "Vatandaşlık hakkı" (f=3), "Temiz bir çevrede yaşama hakkı" (f=3), "Düşünceleri özgürce ifade etme hakkı" (f=2), "Gelişme hakkı" (f=1) ve "Korunma hakkı" (f=1) izlemiştir. Uygulama sonrası öğrenci cevaplarının hem frekans olarak artması hem de daha önce bahsedilmeyen haklardan bahsedilmesi sonucunda uygulamanın öğrencilere sahip olduğu hakları öğretme konusunda başarıya ulaştığını söylemek mümkündür. Öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası bu soruya verdikleri cevaplara ilişkin örneklerle aşağıda yer verilmiştir:

(U.Ö.) DK.1: "Çocuk olarak çok farklı haklarımız var. Mesela okula gitmek en büyük hakkım benim. Eğitimli olmak için okula gidiyoruz. Yaşama hakkım var her insan gibi. Bir de sağlık hakkı. Bir de istediğim zaman oyun oynayabilirim."

(U.S.) DK.1: "Çocuk Hakları Sözleşmesi'ne göre birçok hakkım var."

Araştırmacı: "Nedir bu hakların?"

(U.S.) DK.1: "En büyük hakkım eğitim hakkı. Ailem ve devlet beni okutmak için elinden geleni yapmalı. Hem okulda hem de evde beni ilgilendiren kararlara katılım hakkım var. Her ortamda düşüncelerimi özgürce ifade etmeliyim. Bulduğum ortam temiz ve sağlıklı olmalı. Doğar doğmaz kimliğimin olma hakkı var."

Kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesi cevapları incelendiğinde; öğrencilerin bu soruya en çok "Eğitim hakkı" (f=11) cevabını verdikleri görülmüştür. Bu cevabı sırasıyla "Oyun oynama hakkı" (f=9), "Her türlü kötülükten korunma hakkı" (f=2), "Düşünce hakkı" (f=1), "Yaşama ve sağlık hakkı" (f=1), "Boş zamanları değerlendirme hakkı" (f=1), "Kendi isteklerimi kendim yapma hakkı" (f=1) cevapları takip etmiştir. Buradan hareketle öğrencilerin uygulama öncesi ön bilgiye sahip olduklarını söylemek mümkündür. Uygulama öncesinde 2 öğrenci bu konu ile ilgili bilgisinin olmadığını söylemiştir. Öğrencilerin uygulama sonrası cevapları incelendiğinde, öğrencilerin en çok "Eğitim hakkı" (f= 10) cevabını verdikleri görülmüştür. Bu cevabı sırasıyla

“Oyun oynama hakkı” (f=7), “Düşünce hakkı” (f=7), “Yaşama ve sağlık hakkı” (f=2), “Barınma hakkı” (f=2), “Boş zamanları değerlendirme hakkı” (f=2), “Her türlü kötülükten korunma hakkı” (f=2), “Sevgi görme hakkı” (f=1), “Kendi isteklerimi kendim yapma hakkı” (f=1) cevapları izlemiştir. Öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası bu soruya verdikleri cevaplara ilişkin örneklere aşağıda yer verilmiştir:

(U.Ö.) KK.3: “Okula gitme hakkım var. Bir de oyun oynamak için dışarı çıkabilirim.”

(U.S.) KK.3: “Her çocuk gibi yaşama hakkım var. İnsanlar istemediğim zaman bana dokunamazlar. Kötülük yapamazlar.”

Görüşmenin üçüncü sorusu olan “Bir çocuk olarak hangi haklara sahip olmak isterdin?” sorusuna deney ve kontrol grubu öğrencilerinin verdikleri cevaplar Tablo 10’da görülmektedir.

Tablo 10.

Öğrencilerin Sahip Olmak İstedikleri Haklarına İlişkin Görüşleri

Tema	Kodlar	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
		U.Ö. f	U.S. f	U.Ö. f	U.S. f
Sahip olmak istedikleri haklar	Cevap yok	8	2	5	2
	Bütün haklara sahibim	2	3	1	1
	Büyüme	-	1	1	-
	Ehliyet alma	1	3	1	2
	Her şeyi yapabilme	4	1	-	-
	Haklarımızı özgürce kullanma	-	3	-	-
	Oyun oynama	1	3	2	6
	İstedğim oyuncuğa alma	-	1	-	-
	Kendi kararımı kendi verme	-	-	3	6
	Büyüme	-	-	1	-
	Oyun oynama	-	-	2	6
	Okula gitmeme	-	-	1	-
	Toplam *	8	15	12	21

*Toplama “cevap yok” kategorisi dâhil edilmemiştir.

Deney grubu öğrencilerinin uygulama öncesi cevapları incelendiğinde öğrencilerinin çoğunluğu (f=9) bu konu hakkında fikir belirtmezken 4 öğrenci “Her şeyi yapabilme” hakkına sahip olmayı istediği belirtmiştir. 2 öğrenci her hakka sahibi düşünmekle beraber öğrenciler “Ehliyet alma” hakkına (f=1) ve “Oyun oynama” hakkına (f=1) sahip olmak istediklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin uygulama sonrası cevapları incelendiğinde; 2 öğrenci bu konu hakkında fikir belirtmezken, 3 öğrenci her hakka sahip olduklarını düşünmektedir. Öğrenciler arasında “Ehliyet alma” (f=3), “Haklarını özgürce kullanma” (f=3), ve “Oyun oynama” (f=3), hakkına sahip olmak isteyenlerle beraber “Büyüme” (f=1) ve “İstedim oyuncuğa alabilme” (f=1) hakkına sahip olmak isteyen öğrencilerde bulunmaktadır. Öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası bu soruya verdikleri cevaplara ilişkin örneklere aşağıda yer verilmiştir:

(U.Ö.) DE.11: “Oyun oynamak istiyorum. Sürekli oyun oynasam yine de bıkmam.”

(U.S.) DE.11: “Oyun oynama hakkına sahip olmak isterdim. Bu hakkımı hep kullanmak istiyorum. Bir de istediğim oyuncuğa alıp onunla oynamak isterdim. Evdeki arabalar oynamak için çok küçük artık.”

Kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesi cevapları incelendiğinde; 5 öğrencinin bu konu hakkında fikir belirtmediği görülmüştür. Öğrenciler en çok “Kendi kendine karar verme” hakkına (f=3) sahip olmak istediklerini belirtmişlerdir. Bu görüşü sırasıyla “Her yere gidebilme” (f=2), “Oyun oynama” (f=2), “Ehliyet alma” (f=1), “Okula gidebilme” (f=1) izlemiştir. Öğrencilerin uygulama sonrası cevapları incelendiğinde, 2 öğrencinin bu konu hakkında fikir belirtmediği görülmüştür. Öğrenciler en çok “Kendi kendine karar verme” (f=6) ve “Oyun oynama” (f=6) haklarına sahip olmak istediklerini belirtmişlerdir. Bu görüşü sırasıyla “Ehliyet alma” (f=2), “Her yere gidebilme” (f=2) görüşleri izlemiştir. Öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası bu soruya verdikleri cevaplara ilişkin örneklere aşağıda yer verilmiştir:

(U.Ö.) KK.7: “İstedim her yere gidebilmek isterdim.”

(U.S.) KK.7: “Her yere ailemden izinsiz gitmek isterdim. Onlar bir yerlere giderken bizden izin almıyorlar ama biz onlardan izin alıyoruz. Onlar da istedikleri zaman bize izin vermiyorlar. Bu seferde istediğim kadar oyun oynayamıyorum. Dışarı çıkmak ve oyun oynamak istiyorum ben.”

Görüşmenin dördüncü sorusu olan “Çocuk olarak hangi sorumlulukların olduğunu düşünüyorsun?” sorusuna deney grubu öğrencilerinin verdikleri cevaplar Tablo 11’de görülmektedir.

Tablo 11.

Öğrencilerin Sahip Olduğu Düşündükleri Sorumluluklarına İlişkin Görüşleri

Tema	Kategoriler	Kodlar	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
			U.Ö. f	U.S. f	U.Ö. f	U.S. f
Sorumluluklarım	Eğitime yönelik sorumluluklar	Ders çalışma /Ödev yapma	11	5	8	9
		Okula gitmek/ canlı ders katılma	5	5	5	8
		Kitap okuma	1	-	-	-
		Okulda nöbetçi olma	-	2	-	-
	Aileye Yönelik sorumluluklar	Odamı toplama	7	4	10	8
		Aileme yardım etme	3	5	2	5
		Kardeşime bakma	1	-	-	-
		Evcil hayvan besleme	-	-	2	6
		İzin alma	-	-	-	1
		Çöp dökme	-	-	-	1
		Ailemi üzmememe	-	-	2	-
	Kendine yönelik sorumluluklar	İhtiyaçlarımı alma	1	-	-	-
		Üstümü giyme	1	-	1	1
		Diş fırçalama	2	-	-	-
		Erken yatma	1	-	-	-
		Kendimi geliştirme	-	1	1	1
		Kendime iyi bakma	-	1	-	-
		Kendimi ifade etme	-	1	1	1
		Bir işi en güzel şekilde yapma	-	-	1	1
		Düzgün davranma	-	-	-	1
		Çevreyi temiz tutma	1	4	-	-
	Çevreye yönelik sorumluluklar	Atık pil biriktirme	-	1	-	-
		Sokak hayvanlarını besleme	1	1	-	-
		Okulumu temiz tutma	-	-	2	1
	Demokrasi bilincini geliştirmeye yönelik sorumluluklar	Haklarımı koruma	-	5	-	-
		Çocuk meclisinde oy kullanma	-	1	-	-
		Başkalarına saygılı olma	-	4	-	-
		İnsanlara yardım etme	-	2	-	-
Toplam			35	42	31	44

Deney grubu öğrencilerinin uygulama öncesi cevapları incelendiğinde, öğrencilerin en fazla eğitim ilişkin sorumluluklarından bahsettikleri görülmüştür. Öğrencilerin bu kategorideki görüşleri “Ders çalışma /Ödev yapma” (f=11), “Okula gitme/Canlı derse katılma” (f=5), “Kitap okuma” (f=1) şeklindedir. Öğrencilerin aile içi sorumluluklara ilişkin cevapları “Odamı toplama” (f=7), “Aileme yardım etme” (f=3), “Kardeşime bakma” (f=1) şeklindedir. Öğrencilerin kendine yönelik sorumlulukları “Diş fırçalama” (f=2), “İhtiyaçlarımı alma” (f=1), “Üstümü giyme” (f=1), “Erken yatma” (f=1) şeklindedir. Çevreye yönelik sorumlulukları “Çevreyi temiz tutma” (f=1), “Sokak hayvanlarını besleme” (f=1) şeklindedir. Öğrencilerin uygulama sonrası cevapları incelendiğinde; öğrencilerin en fazla eğitime ilişkin ve demokrasi bilincini geliştirmeye yönelik sorumluluklarından bahsettikleri görülmüştür. Eğitime ilişkin sorumluluklar “Ders çalışma /Ödev yapma” (f=5), “Okula gitmek/Canlı derse katılma” (f=5), “Okulda nöbetçi olma” (f=2) şeklindedir. Demokrasi bilincini geliştirmeye yönelik cevaplar, “Haklarımı koruma” (f=5), “Başkalarına saygılı olma” (f=4), “Çocuk meclisinde oy kullanma” (f=1) şeklindedir. Çevreye yönelik sorumluluklar, “Çevreyi temiz tutma” (f=4), “Atık pil biriktirme”

(f=1), "Sokak hayvanlarını besleme" (f=1) şeklindedir. Aile içi sorumluluklar "Aileme yardım etme" (f=5) ve "Odamı toplama" (f=4) şeklindedir. Kendine yönelik sorumluluklar "Kendimi geliştirme" (f=19), "Kendime iyi bakma" (f=1), "Kendimi ifade etme" (f=1) şeklindedir. Öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası bu soruya verdikleri cevaplara ilişkin örneklere aşağıda yer verilmiştir:

(U.Ö.) DE.2: "Sorumluluklarımın başında odamı toplamak geliyor. Okula gitmek ve şu aralar canlı derse katılmak, üstümü kendim tek başına giymeliyim."

(U.S.) DE.2: "Ödev yapma sorumluluğum var. Odamı toplamak, başkalarına saygılı olma gibi sorumluluklarım var. Bununla beraber sahip olduğum haklarıma sahip çıkmalıyım."

Kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesi cevapları incelendiğinde; en çok cevabın eğitime ilişkin sorumluluklar kategorisinde verildiği görülmektedir. Öğrenci cevapları arasında aile içi ve kendine yönelik sorumluluklara yönelik cevaplar da bulunmaktadır. Eğitime ilişkin sorumluluklara yönelik cevaplar; "Ders/ödev yapma" (f=8), "Okula gitme/Canlı derse katılma" (f=5), "Okulu temiz tutma" (f=2) şeklindedir. Aile içi sorumluluklara yönelik cevaplar "Odamı toplama" (f=10), "Evcil hayvan besleme" (f=2), "Ailemi üzmemeye" (f=2) şeklindedir. Kendisine yönelik cevaplar, "Kendimi geliştirmek" (f=1), "Kendimi ifade etmek" (f=1), "Güzel giyinme" (f=1) şeklindedir. Öğrencilerin uygulama sonrası cevapları incelendiğinde, öğrencilerin en çok aile içi sorumluluklar kategorisinde cevaplar verdiği görülmektedir. Bu kategoriye ilişkin öğrenci cevapları "Odamı toplama" (f=8), "Evcil hayvan besleme" (f=6), "Aileme yardım etme" (f=5), "İzin alma" (f=1), "Çöp dökme" (f=1) şeklindedir. Öğrencilerin eğitime ilişkin sorumluluklar kategorisindeki cevapları, "Ders/ödev yapma" (f=9), "Okula gitme/canlı derse katılma" (f=8), "Okulu temiz tutma" (f=1) şeklindedir. Kendisine ilişkin sorumluluklar kategorisine ilişkin cevaplar "Kendimi geliştirmek" (f=1), "Kendini ifade etmek" (f=1), "Güzel giyinmek" (f=1) şeklindedir. Öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası bu soruya verdikleri cevaplara ilişkin örneklere aşağıda yer verilmiştir:

(U.Ö.) KK.1: "Ödevlerimi zamanında yapma sorumluluğum var. Yoksa öğretmenim kızar, canlı derse katılmamız gerekir."

(U.S.) KK.1: "Odamı topluyorum, kuşumun yemini verip suyunu temizliyorum. Sonra canlı dersime katılıp ödevlerimi yapıyorum."

Görüşmenin beşinci sorusu olan "Sorumluluklarını yapmadığın zaman neler olur?" sorusuna deney ve kontrol grubu öğrencilerinin verdikleri cevaplar Tablo 12'de görülmektedir.

Tablo 12.

Öğrencilerinin Sorumluluklarını Yapmadığı Zaman Ne Olacağına İlişkin Görüşleri

Tema	Alt Kategoriler	Kodlar	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
			U.Ö. f	U.S. f	U.Ö. f	U.S. f
Yerine getirilmeyen sorumluluklar	Cevap yok		1	-	3	1
	Kendine yönelik cevaplar	Derslerimde başarısızlık	3	1	-	-
		Meslek sahibi olamama	1	-	-	-
		Sorumluluğu sonradan yerine getirme	-	1	-	-
		Haklarımı kullanamama	-	5	-	-
		İşlerin aksaması	2	3	-	-
		Zarar verme	2	5	-	-
		İyi insan olamama	-	2	-	1
		Özgüvenimde azalma	-	-	-	1
		İşleri öğrenememe	-	-	-	1
		Geleceğe yönelik kaygı	-	-	-	1
	Kendini kötü hissetme	-	-	1	2	
	Aileye yönelik cevaplar	Ailemin bana güvenmesi	2	2	-	-
		Ailemin zor durumda kalması	-	-	-	-
Ailemin tepkisi		6	2	3	3	
Annemin yorulması		-	-	1	-	

	Ailemin cezası	-	-	1	2
Çevreye yönelik cevaplar	Temiz ve sağlıklı bir çevre olmama	-	4	-	-
	Hayvanlar	-	1	-	-
	Karışıklık olması	-	-	7	3
	Diğer insanlar daha çok iş yapması	-	-	-	1
	İnsanların üzülmemesi	-	-	-	1
	Çevremde sevilmemesi	-	-	1	2
Toplam*		16	26	15	19

*Toplama "Cevap yok" kategorisi dahil edilmemiştir.

Deney grubu öğrencilerin uygulama öncesi cevapları incelendiğinde, en çok cevabın kendisine ve ailesine yönelik cevaplar kategorisinde verildiği görülmektedir. Öğrenci cevapları sırasıyla "Ailemin tepkisi" (f= 6), "Derslerimde başarısızlık" (f=3), "İşlerin aksaması" (f=2), "Zarar verme" (f=2), "Ailemin bana güvenmemesi" (f=2) şeklindedir. Öğrencilerin uygulama sonrası cevapları incelendiğinde; öğrencilerin en çok cevabı kendisine yönelik cevaplar kategorisinde verdiği görülmektedir. Öğrenci cevapları sırasıyla, "Haklarımı kullanamama" (f=5), "Bana zarar vermesi" (f=5), "Temiz ve sağlık bir çevre olmaması" (f=4), "İşlerin aksaması" (f=3), "İyi insan olamama" (f=2), "Ailemin bana güvenmemesi" (f=2), "Aile tepkisi" (f=2), "Hayvanlar" (f=1), "Derslerimdeki başarısızlık" (f=1), "Sorumluluğu sonradan yerin getirme" (f=1) şeklindedir. Öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası bu soruya verdikleri cevaplara ilişkin örneklere aşağıda yer verilmiştir:

(U.Ö.) DE.2: "Annem bana çok kızar sürekli olarak yapsana der ben de kendimi kötü hissederim ve tekrar kızmasın diye yaparım."

(U.S.) DE.2: "Sorumluluklarımın arasında haklarıma sahip çıkmak var eğer ben bunu yapmazsam tekrar o haklarımı kullanamam"

Kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesi cevapları incelendiğinde; 3 öğrencinin uygulama öncesi fikir belirtmediği görülmüştür. Öğrencilerin en çok toplam yönelik kategorilerde cevap verdiği görülmüştür. Öğrenciler cevapları sırasıyla, "Karışıklık olur" (f=7), "Ailem uyarır" (f=2), "Ailem kızar" (f=2), "Annem yorulur" (f=2), "Kendim kötü hissederim" (f=1), "Görevimi yapmamış olurum" (f=1), "Ailem ceza verir" (f=1) şeklindedir. Öğrencilerin uygulama sonrası cevapları incelendiğinde, 1 öğrencinin uygulama sonrası fikir belirtmediği görülmüştür. Öğrencilerin en çok topluma yönelik cevaplar kategorisinde cevaplar verdiği görülmüştür. Öğrenci cevapları sırasıyla "Karışıklıklar olur" (f=3), "Ailem kızar" (f=3), "Kendimi kötü hissederim" (f=2), "Ailem ceza verir" (f=2), "Öz güvenim azalır" (f=1), "İşleri öğrenemem" (f=1), "Bana güvenmezler" (f=1), "İleride zengin ve başarılı olamam" (f=1), "İyi insan olamayız" (f=1), "Diğer insanlar daha çok iş yapar" (f=1), "İnsanlar üzülür" (f=1), "Çevremde sevilmem" (f=1), "Ailem uyarır" (f=1) şeklindedir. Öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası bu soruya verdikleri cevaplara ilişkin örneklere aşağıda yer verilmiştir:

(U.Ö.) KE.14: "Sorumluluklarımı yapmadığımda kendimi kötü hissederim. Çünkü benim onu yapmak gerekiyordu diye düşünürüm."

(U.S.) KE.14: "Sorumluluklarımı yapmadığımda kendimi kötü hissederim ben o işi yapmadığım için karışıklıklar olmaya başlar."

Görüşmenin altıncı sorusu olan "Hangi haklarımı kullanamadığımı düşünüyorsun?" sorusuna deney ve kontrol grubu öğrencilerinin verdikleri cevaplar Tablo 13'te görülmektedir.

Tablo 13.

Öğrencilerinin Kullanamadığını Düşündükleri Haklarına İlişkin Görüşleri

Tema	Kodlar	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
		U.Ö. f	U.S. f	U.Ö. f	U.S. f
Kullanılmayan haklar	Cevap yok	3	-	2	1
	Bütün haklarımı kullanıyorum	3	7	4	2
	Seçme ve seçilme	2	-	-	1
	Yaşama ve sağlık	1	-	-	-
	İstediğim yere gidebilme	3	-	-	-
	Oyun oynama	4	7	5	7
	Kendi kararımı kendim verme	1	1	2	4

Her türlü kötü davranıştan korunma	-	-	-	-
Dinlenme	1	-	-	-
Kendimi ifade etme	-	-	2	4
Araba/motosiklet kullanma	-	-	1	1
Tek başına seyahat etme	-	-	3	2
Toplam*	15	15	17	21

*Toplama "Cevap yok" kategorisi dahil edilmemiştir.

Deney grubu öğrencilerinin uygulama öncesi cevapları incelendiğinde; 3 öğrencinin konu ile ilgili fikir belirtmediği görülmüştür. Bununla birlikte 3 öğrenci tüm haklarını kullandıklarını düşünmektedir. Öğrencilerin uygulama öncesinde en çok "Oyun oynama" (f=4) hakkını kullanmadıklarına yönelik görüş bildirdikleri görülmüştür. Bu görüşü sırasıyla "İstediğim yere gidebilme" (f=3), "Seçme ve seçilme" (f=2), "Yaşama ve sağlık" (f=1), "Özgürlük" (f=1), "Dinlenme" (f=1) haklarını kullanamama görüşleri izlenmektedir. Öğrencilerin uygulama sonrası cevapları incelendiğinde; 7 öğrenci "Bütün haklarımı kullanıyorum." ve "Oyun oynama" şeklinde cevap vermişlerdir. 1 öğrenci ise "Özgürlük" şeklinde cevap vermiştir. Öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası bu soruya verdikleri cevaplara ilişkin örneklere aşağıda yer verilmiştir:

(U.Ö.) DK.4: "Sürekli evde olduğumuzdan istediğim yere gidebilme hakkımı kullanamıyorum. Ailem dışarda virüs var diyor. Ben de istediğim yere gidemiyorum. Ve oyun oynayamıyorum."

(U.Ö.) DE7: "Bilmiyorum."

Kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesi cevapları incelendiğinde; 2 öğrenci bu konuda fikir belirtmezken 4 öğrenci tüm haklarını kullanabildiğini düşünmektedir. Öğrencilerin çoğu "Oyun oynama" hakkını (f=5) kullanmadığı düşünmektedir. Bununla birlikte "Tek başına seyahat etme" (f=3), "İfade özgürlüğü" (f=2), "Kendi kararlarını kendisi verme" (f=2), "Araba/motosiklet kullanmak" (f=1) cevap veren öğrencilerde bulunmaktadır. Öğrencilerin uygulama sonrası cevapları incelendiğinde, 1 öğrenci bu konuda fikir belirtmezken 2 öğrenci tüm haklarını kullanabildiğini düşünmektedir. Öğrencilerin çoğunluğu "Oyun oynama" hakkını (f=7) kullanmadığını düşünmektedir. Bununla birlikte "İfade özgürlüğü" (f=4), "Kendi kararlarını kendisi verme" (f=4), "Tek başına seyahat etme" (f=2), "Okulda başkan olma" (f=1), "Araba/motosiklet kullanma" (f=1) şeklinde cevap veren öğrencilerde bulunmaktadır. Öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası bu soruya verdikleri cevaplara ilişkin örneklere aşağıda yer verilmiştir:

(U.Ö.) KE.2: "Bilmiyorum."

(U.S.) KE.2: "Oyun oynama hakkımı kullanamıyorum."

Görüşmenin yedinci sorusu olan "Haklarını kullanamadığın zaman nasıl hissediyorsun?" sorusuna deney ve kontrol grubu öğrencilerinin verdikleri cevaplar Tablo 14'te görülmektedir.

Tablo 14.

Öğrencilerinin Haklarını Kullanamadıkları Zaman Ne Hissettiklerine İlişkin Görüşleri

Tema	Kodlar	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
		U.Ö. f	U.S. F	U.Ö. f	U.S. f
Kullanılmayan hakların hissettirdikleri	Kötü	8	7	6	4
	Üzgün	7	2	9	10
	Kırılmış	1	-	-	-
	Mutsuz	1	2	1	1
	Dışlanmış	-	4	-	2
	Güvensiz	-	3	-	-
	Kızgın	-	2	-	1
	Savaşçı gibi	-	1	-	-
	Hayat zormuş gibi	-	1	-	-
	Sinirli	-	1	-	-
	Değersiz	-	1	1	-
	Eksik	-	1	-	-
	Başarısız	-	-	-	2

Toplam	17	25	17	20
--------	----	----	----	----

Deney grubu öğrencilerinin uygulama öncesi cevapları incelendiğinde; öğrencilerin en çok "Kötü" (f=8) cevabını verdikleri görülmüştür. Bu cevabı sırasıyla "Üzgün" (f=7), "Kırılmış" (f=1) ve "Mutsuz" (f=1) cevapları izlemiştir. Öğrencilerin uygulama sonrası cevapları incelendiğinde; öğrencilerin en çok "Kötü" (f=7) kategorisinde cevap verdikleri görülmüştür. Bu cevabı sırasıyla "Dışlanmış" (f=4), "Güvensiz" (f=3), "Üzgün" (f=2), "Kızgın" (f=2), "Mutsuz" (f=2), "Savaşçı gibi" (f=1), "Hayat zormuş gibi" (f=1), "Sinirli" (f=1), "Değersiz" (f=1), "Eksik" (f=1) cevapları izlemiştir. Öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası verdikleri cevaplara ilişkin örneklere aşağıda yer verilmiştir:

(U.Ö.) DE.6: "Üzülürüm"

(U.S.) DE.6: "Kendimi benim olan bir şeyi bana vermiyorlar gibi hissedirim. Bir savaşçı gibi savaşıyorum. Ama bu savaş hakkımı alma konusunda mücadele anlamına gelir."

Kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesi cevapları incelendiğinde; öğrencilerin çoğunluğu "Üzgün" (f=9) ifadesini kullanmıştır. Öğrenci cevapları arasında "Kötü" (f=6), "Değersiz" (f=1), "Mutsuz" (f=1) ifadeleri de görülmektedir. Öğrencilerin uygulama sonrası cevapları incelendiğinde, öğrencilerin çoğunluğu "Üzgün" (f=10) ifadesini kullanmıştır. Öğrenci cevapları arasında "Kötü" (f=4), "Dışlanmış" (f=2), "Başarısız" (f=2), "Kızgın" (f=1) ve "Mutsuz" (f=1) ifadelerine de rastlanmaktadır. Öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası bu soruya verdikleri cevaplara ilişkin örneklere aşağıda yer verilmiştir:

(U.Ö.) KK.4: "Kötü hissedirim."

(U.S.) KK.4: "Üzgün hissedirim."

Görüşmenin sekizinci sorusu olan "Çocuk olarak sahip olduğunuz haklarınızı kullanamadığınız zaman ne yaparsınız?" sorusuna deney ve kontrol grubu öğrencilerinin verdikleri cevaplar Tablo 15'te görülmektedir.

Tablo 15.

Öğrencilerin Haklarını Kullanamadıkları Zaman Ne Yaptıklarına İlişkin Görüşleri

Tema	Kodlar	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
		U.Ö. f	U.S. f	U.Ö. f	U.S. f
Haklarını arama	Cevap yok	5	-	5	4
	Bir şey yapamam.	7	-	5	3
	Yetkili mercilere şikâyet /itiraz ederim.	1	9	1	1
	Büyüklerime söylerim.	3	7	2	4
	KDK'ya giderim.	-	4	-	-
	Kimseyle konuşmam	2	-	-	-
	Kanunlara başvururum.	-	-	1	1
	Kavga ederim.	-	-	-	1
	Dikkatlerini çekerim.	-	-	1	-
	İkna ederim.	-	-	-	1
Toplam *	13	20	10	13	

*Toplama "Cevap yok" kategorisi dâhil edilmemiştir.

Deney grubu öğrencilerinin uygulama öncesi cevapları incelendiğinde; 5 öğrencinin konu ile ilgili fikir belirtmediği görülmüştür. Öğrencilerin en çok "Bir şey yapmama" (f=7) cevabını verdikleri görülmüştür. Öğrencilerin cevapları arasında "Büyüklerime söylerim" (f=3), "Kimseyle konuşmam" (f=2), "Yetkili mercilere şikâyet/itiraz ederim" (f=1) ifadeleri de yer almaktadır. Öğrencilerin uygulama sonrası cevapları incelendiğinde; en çok cevabın "Yetkili mercilere şikâyet /itiraz ederim" (f=9) ifadesi olduğu görülmüştür. Öğrencilerin cevapları arasında "Büyüklerime söylerim" (f=7), "KDK'ya giderim" (f=4) ifadeleri de yer almaktadır. Öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası verdikleri cevaplara ilişkin örneklere aşağıda yer verilmiştir:

(U.Ö.) DK.3: "Üzülürüm, ağlarım"

Araştırmacı: "Başka ne yaparsın?"

(U.Ö.) DK.3: "Bir şey yapamam galiba."

Kontrol grubu in uygulama öncesi cevapları incelendiğinde; 5 öğrencinin konuyla ilgili fikir belirtmezken 5 öğrenci bu konu hakkında hiçbir şey yapamadıklarını belirtmiştir. Öğrenci cevapları arasında “Büyüklerime söylerim” (f=2), “Kanunlara başvururum” (f=1), “Şikâyet ederim” (f=1), “Dikkatlerini çekerim” (f=1) ifadeleri de bulunmaktadır. Öğrencilerin uygulama sonrası cevapları incelendiğinde; 4 öğrencinin konuyla ilgili fikir belirtmediği görülmüştür. 3 öğrenci bu konuyla ilgili hiçbir yapamayacağını söylemiştir. Öğrenci cevapları arasında “Büyüklerime söylerim” (f=4), “Kanunlara başvururum” (f=1), “Şikâyet ederim” (f=), “Kavga ederim” (f=1), “İkna ederim” (f=1) ifadeleri de bulunmaktadır. Öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası bu soruya verdikleri cevaplara ilişkin örneklere aşağıda yer verilmiştir:

(U.Ö.) KK.8: “Hiçbir şey yapamam.”

(U.S.) KK.8: “Hakkımı vermedikleri zaman kavga ederim.”

Görüşmenin dokuzuncu sorusu olan “Neden insan haklarından ayrı olarak çocuk hakları var?” sorusuna deney ve kontrol grubu öğrencilerinin verdikleri cevaplar Tablo 16’da görülmektedir.

Tablo 16.

Öğrencilerin Neden İnsan Haklarından Ayrı Olarak Çocuk Hakları Olduğuna İlişkin Görüşleri

Tema	Kategoriler	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
		U.Ö. f	U.S. f	U.Ö. f	U.S. f
Çocuk hakları özeldir	Cevap yok	5	2	3	1
	Çocuklar küçüktür	5	2	6	8
	Çocuklar yetişkinlerden farklıdır.	4	2	-	-
	Yetişkinlerin hakları bizi zorlaştırır	1	-	-	-
	Çocuk hakları insan haklarından farklıdır	-	2	5	-
	Çocuklar korunmalıdır	-	9	1	6
	Her çocuğun kendine özgü hakları vardır.	1	-	-	-
	Çocuklar özeldir.	-	1	-	-
	Çocukların sorumlulukları vardır.	-	-	1	-
	Çocukların ihtiyaçları farklıdır.	-	-	-	1
	Çocukların istedikleri yapılmalıdır.	-	-	-	1
	Tüm çocukların eşit olması için	-	-	-	1
	Çocuklar her şeyi yapamazlar	-	-	1	-
	Toplam*		11	16	14

*Toplama “Cevap yok” kategorisi dâhil edilmemiştir.

Deney grubu öğrencilerinin uygulama öncesi cevapları incelendiğinde; 5 öğrencinin bu konu hakkında fikir belirtmediği görülmüştür. Öğrencilerin bu soruya en çok “Çocuklar küçüktür” (f=5) cevabını verdikleri tespit edilmiştir. Öğrenci cevapları arasında “Çocuklar yetişkinlerden farklıdır” (f=4), “Yetişkinlerin hakları bizi zorlaştırır” (f=1), “Her çocuğun kendine özgü hakları vardır” (f=1) ifadeleri de yer almaktadır. Öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası bu soruya verdikleri cevaplara ilişkin örneklere aşağıda yer verilmiştir:

(U.Ö.) DK.8: “Çocuklar büyüklerden yaş olarak küçüktür. Öyle olunca da farklı hakları vardır.”

(U.Ö.) DK.16: “Çocuklar küçük olduğundan çocuk hakları vardır.”

Kontrol grubu öğrencilerinin uygulama sonrası cevapları incelendiğinde; 3 öğrencinin bu konu hakkında fikir belirtmediği görülmektedir. Öğrencilerin en fazla “Çocuklar küçük olduğu için” (f=5) ve “İnsanların ve çocukların hakları farklı” (f=5) cevabı verdiği görülmektedir. Öğrenci cevapları arasında “Çocuklar korunmalı” (f=1), “Çocukların sorumlulukları farklı” (f=1), “Çocukların ihtiyaçları farklı” (f=1), “Çocuklar her şeyi yapamazlar” (f=1) ifadeleri de bulunmaktadır. Öğrencilerin uygulama sonrası cevapları incelendiğinde; 1 öğrencinin bu konu hakkında fikir belirtmediği görülmektedir. Öğrencilerin en fazla “Çocuklar küçük olduğu için” (f=6) ve “Çocuklar korunmalı” (f=6) cevabı verdiği görülmektedir. Öğrenci cevapları arasında “Çocukların istediklerini yapmak için” (f=1), “Tüm çocukların eşit olsun diye” (f=1) ifadeleri de bulunmaktadır. Öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası bu soruya verdikleri cevaplara ilişkin örneklere aşağıda yer verilmiştir:

(U.Ö.) KK.13: “Çocukların hakları büyüklerinkinden farklı olduğu için çocuk hakları vardır.”

(U.Ö.) KE.17: “Çocukların hakları yetişkinlerden farklıdır. Bu yüzden insan haklarından farklıdır.”

Görüşmenin onuncu sorusu olan “*Sençe tüm çocuklar eşit haklara sahip olmalı mı? Neden?*” sorusuna deney ve kontrol grubu öğrencilerinin verdikleri cevaplar Tablo 17’de görülmektedir.

Tablo 17.

Öğrencilerin Tüm Çocukların Eşit Hakları Sahip Olup Olmamasına İlişkin Görüşleri

Tema	Kategoriler	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
		U.Ö. f	U.S. f	U.Ö. f	U.S. f
Çocuk haklarını eşitliği	Evet	11	16	14	15
	Hayır	3	-	2	1
	Cevap yok	2	-	1	1
	Toplam	16	16	17	17

*Toplama “Cevap yok” kategorisi dâhil edilmemiştir.

Deney grubu öğrencilerinin uygulama öncesi öğrenci cevapları incelendiğinde “*Evet*” (f=11), “*Hayır*” (f=3), “*Cevap yok*” (f=2) şeklindedir. Uygulama sonrası öğrenci cevapları incelendiğinde öğrencilerin tamamının “*Evet*” (f=16) cevabını verdiği görülmüştür. Öğrencilerin uygulama öncesi cevapları incelendiğinde; öğrencilerin tamamına yakınının “*Evet*” (f=15) cevabını verdikleri görülmüştür. Bununla birlikte “*Hayır*” (f=2), “*Bilmiyorum*” (f=1) cevabını veren öğrencilerde bulunmaktadır. Öğrencilerin uygulama sonrası cevapları incelendiğinde; öğrencilerin tamamına yakınının “*Evet*” (f=15) cevabını verdikleri görülmüştür. Bununla birlikte “*Hayır*” (f=2) ve “*Bilmiyorum*” (f=1) cevabını veren öğrencilerde bulunmaktadır. Öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası bu soruya verdikleri cevaplara ilişkin örneklerle aşağıda yer verilmiştir:

(U.Ö.) DE.5: “*Hayır olmamalı. Ben kardeşimden büyüğüm. O zaman benim daha çok hakkım olmalı.*”

(U.S.) DE.5: “*Evet tüm çocuklar çocuk olmasından dolayı aynı haklara sahiptir.*”

Kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesi cevapları incelendiğinde; öğrencilerin tamamına yakınının “*Evet*” (f=15) cevabını verdikleri görülmüştür. Bununla birlikte “*Hayır*” (f=2), “*Bilmiyorum*” (f=1) cevabını veren öğrencilerde bulunmaktadır. Öğrencilerin uygulama öncesi bu soruya verdikleri cevaplara ilişkin örneklerle aşağıda yer verilmiştir. Öğrencilerin uygulama sonrası cevapları incelendiğinde; öğrencilerin tamamına yakınının “*Evet*” (f=15) cevabını verdikleri görülmüştür. Bununla birlikte “*Hayır*” (f=2) ve “*Bilmiyorum*” (f=1) cevabını veren öğrencilerde bulunmaktadır. Öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası bu soruya verdikleri cevaplara ilişkin örneklerle aşağıda yer verilmiştir:

(U.Ö.) KE. 3: “*Bilmiyorum.*”

(U.S.) KE.3: “*Bilmiyorum.*”

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırmanın genel amacı, ilkokul dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler dersi “Etkin Vatandaşlık” temasında bulunan kazanımların öğretilmesinde güncel olaylarla hazırlanmış etkinliklerin çocuk haklarına etkisini araştırmaktır. Uygulama öncesinde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin tutum ve farkındalık ölçeklerinden alınan puanları arasında anlamlı bir fark yokken uygulama sonrasında deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre tutum ve farkındalık puanlarında artış görülmektedir. Ayrıca deney ve kontrol grubu öğrencilerin ön test -son test sonuçları grup içinde değerlendirildiğinde deney grubu öğrencilerinin puanlarındaki artışın daha fazla olduğu görülmüştür. Nitekim alan yazınında bulunan (Covell & Howe (1999), Covell, O’Leary & Howe (2002), Torun (2011), Çarıkçı (2019), Topçu (2019) farklı yöntem ve tekniklerin işe yararlılığını sorgulayan çalışmalara benzer sonuçlar elde edilmiştir.

İlkokul dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler dersi “Etkin Vatandaşlık” temasında çocuk hakları konulu kazanımların öğretilmesinde güncel olay kullanımının çocukların haklarına ilişkin görüşlerine etkisi uygulama öncesi ve uygulama sonrası olarak karşılaştırılmıştır. Uygulama öncesi öğrencilerle yapılan görüşmelerde öğrencilerin çocuk hakları kavramını tam olarak doğru bir şekilde ifade edemedikleri; ÇHS’den haberdar olmadıkları; haklarıyla ilgili bilgi seviyelerinin düşük olduğu; eğitim ve oyun haklarından bazılarını bildikleri; en çok gelişim haklarından bahsettikleri; oyun hakkını kullanmadıklarını düşündükleri; kendisine, ailesine ve eğitimine ilişkin sorumluluklarının farkında olduğu; haklarını kullanamadıkları zaman kendilerini kötü hissettikleri; insan haklarından ayrı neden çocuk hakları olması yönünde tam ve net fikir birliği olmadığı; tüm çocukların eşit olduğu yönünde fikir belirttikleri tespit edilmiştir. Buradan hareketle öğrencilerin uygulama öncesi çocuk haklarına ilişkin tutum, farkındalık ve görüşlerinin yeterli düzeyde olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Nitekim Hareket’in (2018) araştırmasında da benzer sonuçlara ulaşılmış ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin en fazla eğitim hakkını bildikleri bununla beraber okula gitme, oyun oynama, gezme ve televizyon izleme haklarından bahsettikleri sonuçlarıyla örtüşmektedir. Öğrencilerin görüşmelerde bahsettikleri haklarının gelişme hakları olduğu, bu durumun kullanılan ölçeklerin alt boyutlarıyla da ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte öğrencilerin çocuk haklarına ilişkin farkındalıklarının düşük olması sonucu Karacı’nın (2016) çocukların haklarının

farkında olduğunu ortaya koyduğu çalışmasıyla örtüşmemektedir. Çocukların kendisine, ailesine ve eğitimine ilişkin sorumluluklarının farkında olması Howe ve Covell'in (2010) okullarda sorumluluk temelli eğitim olduğunu tespit ettikleri araştırmasıyla örtüşmektedir. Bununla birlikte öğrencilerin kendilerine yönelik sorumluluklarını yapmadıklarında ailesinin ve toplumun baskısından bahsediyor olmaları bu sorumluluğun dışsal faktörlerden etkilendiğini göstermektedir. Bununla birlikte uygulama sonrası öğrencilerle yapılan görüşmelerde öğrencilerin çocuk hakları tanımında ÇHS'ne yer verdikleri; daha önce bahsettikleri haklarına ek olarak katılım hakkı, vatandaşlık hakkı, gelişme hakkı ve korunma hakkından bahsettikleri; oyun hakkını kullanamadıklarını düşündükleri, kendisine, ailesine ve eğitimine yönelik sorumluluklarına ek olarak çevreye ve demokrasiye yönelik sorumluluklarının da farkında olduğu, haklarını kullanamadıkları zaman kendilerini dışlanmış hissettikleri ve haklarını kullanamadıkları zaman aktif savunuculuğa ilişkin cevaplar verdiği; çocukların küçük ve korunması gerektiğinden dolayı çocuk haklarına sahip oldukları; tüm çocukları eşit oldukları yönünde fikre sahip oldukları görülmüştür. Buradan hareketle uygulamanın öğrencilerin çocuk haklarına ilişkin tutum, farkındalık ve görüşlerinde pozitif ve olumlu gelişmeler sağladığı söylenebilir. Bununla birlikte uygulama sonrası öğrencilerle yapılan görüşmelerde öğrencilerin uygulama öncesi görüşlerine benzer görüşlere sahip olduğu görülmüştür. Bundan dolayı ders kitaplarına bağlı çocuk hakları eğitimin öğrencilerin çocuk haklarına ilişkin tutum, farkındalık ve görüşlerinde pozitif ve olumlu etkiler yaratmada yetersiz olduğu söylenebilir.

Güncel olayların kullanımına ilişkin yapılan araştırmalar incelendiğinde araştırmanın sonuçlarıyla benzer sonuçlara sahip araştırmalar mevcuttur. Güncel olay kullanımının ilkökul 5. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri ve tutumlarının olumlu yönde değiştiğini (Lentnek, 1997), akademik başarıya olumlu yönde etki yaptığını (Arın, 2006), vatandaşlık haklarını daha iyi öğrendikleri (Munch, 2006), Sosyal Bilgiler dersine karşı olumlu tutum sergiledikleri (Demirkaya Gedik, 2008a; Bekret, 2019), hatırda tutma düzeylerini (Zemin, 2013), karar verme becerilerini (Akdaş, 2013) geliştirdiği gibi birçok olumlu sonuca etkisi görülmektedir. Bu araştırmada da deney grubu öğrencileriyle yapılan görüşmeler sonucunda öğrencilerin uygulama sonrası görüşme sorularına verdikleri cevaplarda olumlu farklılıklar gözlenmiştir. Buradan hareketle uygulamanın öğrenci görüşlerinde pozitif yönde değişikliklere sebep olduğunu söylemek mümkündür.

Kontrol grubu öğrencileriyle yapılan görüşmelerde ders kitapları ile işlenen program öncesinde ve sonrasında öğrenci cevaplarında önemli değişiklikler görülmemiştir. Nitekim Özdemir Uluç (2008) Türk Eğitim Sistemi'nde ve yabancı ülkelerde çocuk hakları eğitimi karşılaştırdığı araştırmasında kazanımların dağılımında bilimsel bir tutarlılığın olmadığı, yaşı ve çocuğun gelişim özelliklerinin dikkate alınmadığını ve belli haklara odaklanıldığını, koruma ve yaşama hakları ile ilgili kazanımlara yeterince yer verilmediği belirtmiştir. Karaman Kepenekçi (2009) araştırmasında 4. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitaplarında ÇHS'nin 17. maddesine göre medyada bilgi edinme ve zararlı içeriklerden korunma haklarından çok az bahsedildiğine vurgu yapılmıştır. Bu durum kontrol grubu öğrencilerinin korunma hakkıyla ilgili bilgilerinin olmaması ile örtüşmektedir.

ÖNERİLER

- Çocuk hakları eğitiminde hangi etkinliklerin hangi yaş grubunda etkili olduğuna yönelik bilimsel ve eylemsel planlar yapılabilir.
- Çocuk hakları öğretimi ile öğrencilerin problem çözme becerileri arasındaki ilişki daha sonraki araştırmalarda incelenebilir.
- Ders kitaplarındaki içeriği zenginleştirmek ve ders kitaplarına bağımlılığını azaltmak adına güncel olaylar gibi medya unsurları Sosyal Bilgiler dersinde kullanılabilir.
- Bu araştırmada uygulama öncesi yapılan görüşmelerde öğrencilerin hiçbir okulda alınan kararlara katılma hakkına sahip oldukları yönünde görüş bildirmemiştir. ÇHS'nin 12. maddesi dikkate alınarak eğitim- öğretim ortamlarında öğrencileri ilgilendiren durumlarda öğrencilerin katılımını da sağlayan uygulama ve etkinlikler düzenlenebilir.
- Bu araştırmada öğrencilerin haklarında ziyade sorumluluklarına dayalı eğitim öğretim faaliyetlerinin yapıldığını ortaya koyan bulgulara rastlanılmıştır. Çocukların gelişim özellikleri ve yapılandırmacı yaklaşım teorileri dikkate alınacak olursa çocukların haklar ve sorumluluklar arasındaki bağlantıyı en iyi şekilde gözlem ve bilişsel keşif yoluyla öğrenebileceği düşünülmektedir. Bununla birlikte okullarda sorumluluk temelli bir öğretimden ziyade hak temelli öğretim merkeze alınabilir.

KAYNAKÇA

- Akdaş, H. B. (2013). *Sosyal Bilgiler dersinde güncel olaylardan yararlanmanın öğrencilerin karar verme becerilerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aktürk, S. (2006). *Avrupa Birliği sürecinde Türkiye'de çocuk hakları ve güvenliği*. Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Alderson, P. (1999). Human rights and democracy in schools. *The International Journal Of Children's Rights* 7, 85-205.
- Arın, D. (2006). *Sosyal Bilgiler derslerinde güncel olayların kullanımının öğrenci başarısına ve hatırda tutma düzeyine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ay Zög, D. (2008). *Öğrencilerin çocuk haklarını algılama düzeyleri ile akademik başarıları arasındaki ilişki (İstanbul ili Beyoğlu ilçesi örneği)*, Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Bekret, D. (2019). *Kanıt temelli güncel olayların Sosyal Bilgiler dersinde kullanımına yönelik bir eylem araştırması*. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Covell, K., Howe, R. B. & Polegato, J. L. (2011). Children's human rights education as a counter to social disadvantage. A Case Study from England. *Educational Research*, C. 53 (2), 193-206. <http://dx.doi.org/10.1080/00131881.2011.572367>.
- Creswell, J. W. & Plano Clark, V. L. (2018a). Karma yöntem araştırmaları doğası. Y. Dede & S. B. Demir (Ed.). *Karma yöntem araştırmaları: Tasarımı ve yürütülmesi* (Y. Dede & S. B. Demir, Çev.) içinde (s.1- 22). Ankara: Anı.
- Creswell, J. W. & Plano Clark, V. L. (2018b). Karma yöntem desen seçimi. Y. Dede & S. B. Demir (Ed.). *Karma yöntem araştırmaları: Tasarımı ve yürütülmesi* (A. Delice, Çev) içinde (s. 61-116). Ankara: Anı.
- Creswell, J.W. (2017). *Karma yöntem araştırmalarına giriş*. Ankara. Pegem.
- Çarıkcı, S. (2019). *Çocuk Hakları Eğitimi Programı'nın ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin çocuk hakları tutum ve farkındalıklarına etkisi*, Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çavuş, S. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin çocuk hakları kavramına ilişkin bilişsel yapılarının incelenmesi*, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çepni, S. (2012). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. Ankara: Pegem.
- 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.
- Elvan, Ö. (2016). Çocuk haklarının etkinliklerle öğretimi. Z. Merey (Ed.), *Çocuk hakları içinde* (s. 234-249). Ankara: Pegem
- Erbay, E. (2013). Çocukların katılım hakkı üzerine bir Türkiye değerlendirmesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 2 (1), 38-54.
- Ersoy, A. F. (2011). İlköğretim öğrencilerinin çocuk haklarına ilişkin algıları. *Elementary Education Online*, 10 (1), 20-39.
- Fazlıoğlu, Z. (2007). *Çocuk Hakları Sözleşmesi'nde yer alan çocuk hakları konusunda öğretmenlerin ve yöneticilerin bilinç düzeyleri*, Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Hareket, E. (2018). *Eğitim hukuku bağlamında çocuk hakları eğitimi: Bir eylem araştırması*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Howe, R. B., & Covell, K. (2010). Miseducating children about their rights: Education. *Citizenship and Social Justice*, 5 (2) 91-102.
- Karadayı, R. (2000). Çocuk Haklarına Dair Sözleşme'nin eğitim bakımından çocuklara getirdiği haklar ve ülkemizde durum. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*.
- Karaman Kepenekçi, Y. & Baydık, B. (2009). Zihin engelliler öğretmen adaylarının çocuk haklarına ilişkin tutumları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42 (1), 329-350.
- Karaman Kepenekçi, Y. (2009). Ders kitaplarında çocuğun bilgi edinme ve zararlı yayınlardan korunma hakkı. *İlköğretim Online*, 8 (3), 965-977.
- Karcı, Y. (2016). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin çocuk hakları konusunda farkındalık düzeylerini belirleyen faktörler*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kaya, S. Ö. (2011). *Öğretmen adaylarının çocuk hakları ile ilgili görüşleri*, Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Lentnek, R. L. (1997). *Turning the newspaper into a teaching tool: a study of the effects of newspapers incorporated into the curriculum of a fifth-grade class*, Master of Arts Thesis. Georgia State University.
- MEB. (2018). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf Sosyal Bilgiler öğretim kılavuzu*. Ankara: MEB.
- Merey, Z. (2012). *Türkiye ve ABD'deki Sosyal Bilgiler ders kitaplarında çocukların katılım haklarına yer verilme düzeyinin karşılaştırılması*, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *An expanded sourcebook qualitative data analysis*. United States of America: Sage.
- Munck, S. (2006). *Using newspapers and news magazines to teach history*. Masters Of Arts Thesis. Wayne State University.
- Özdemir Uluç, F. (2008). *İlköğretim programlarında çocuk hakları*, Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Peker Ünal, D. (2010). *İlköğretim öğretmenlerine yönelik web tabanlı çocuk hakları eğitimi programı*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Topçu, B. (2019). *Yaratıcı drama temelli çocuk hakları eğitimi programının geliştirilmesi ve uygulanması*. Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Torun, F. (2011). *Çocuk hakları öğretiminde oyun yönteminin başarıya, kalıcılığa ve tutuma etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Turan, S. (2011). *Masalların çocuk hakları bağlamında çözümlenmesi ("her güne bir masal" adlı kitap üzerine bir inceleme)*, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Uçuş, S. (2009). *Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin ilköğretim programlarındaki yeri ve Sözleşme'ye yönelik öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin görüşleri*, Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Walker, N. E., Brooks, C. M., & Wrightsman, L. S. (1999). *Children's rights in the United States: In search of a national policy*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Washington, F. (2010). *5-6 yaş grubu çocuklarına uygulanan aile katımlı çocuk hakları eğitimi programının etkililiğinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yılmaz, Y. ve Yılmaz, Y. (2005). Parametrik Olmayan Testlerin Pazarlama Alanındaki Araştırmalarda Kullanımı: 1995– 2002 Arası Yazın Taraması, *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(3). 177- 199.
- Yurtsever, M. (2009). *Ebeveyn çocuk hakları tutum ölçeğinin geliştirilmesi ve anne babaların çocuk haklarına yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Zemin, S. (2013). *İlköğretim 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde güncel olayların öğrenci başarısına ve hatırd tutma düzeyine etkisi*, Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.



Araştırma Makalesi

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreniminde ChatGPT Örneği

ChatGPT Example in Learning Turkish as a Foreign Language

Research Article

Esra Nur ZİLELİ*¹

Karamanoğlu Mehmetbey
Uluslararası Eğitim
Araştırmaları Dergisi

Haziran, 2023
Cilt 5, Sayı 1
Sayfalar: 42-51
<http://dergipark.gov.tr/ukmead>

Makale Bilgileri

Geliş : 11.05.2023
Kabul : 07.06.2023

DOI: 10.47770/ukmead.1296013

Özet

Teknoloji devrimlerinin en büyüklerinden biri olan yapay zekâ, eğitimde sıklıkla kullanılmaya başlanmıştır. Bir yapay zekâ ürünü olan ChatGPT, eğitim alanında kullanılacak sohbet robotlarından biridir. Bu çalışmada, ana dili İngilizce olan ya da ikinci dil olarak İngilizce kullanan bireylerin, yabancı dil olarak Türkçe öğrenmesi amacıyla ChatGPT'yi nasıl kullanılabileceği ele alınmıştır. Yabancı dil öğrenmekte yaşanan zorluklar ve yapay zekânın günümüzdeki etkisi düşünüldüğünde bu çalışma, yabancı dil öğrenenler açısından önemlidir. Bu çalışmanın amacı, yabancı dil olarak Türkçe öğreniminde ChatGPT'nin yerini saptamak için ChatGPT sohbet robotu üzerinde hangi uygulamaların yapılabileceğini araştırmaktır. Bu uygulamalarda; diyalog kurma, kelime anlamı, cümle anlamı, cümlenin içindeki kelimenin anlamı, metnin anlamı, İngilizce bir metnin Türkçeye çevrilmesi ve geri bildirim, telaffuz, okuma metni, yazılan bir metin hakkında geri bildirim, örneklerle konu anlatımı ve alıştırmalar hazırlama gibi konu alanlarına değinilmiştir. Araştırmada, ChatGPT'nin yabancı dil olarak Türkçe öğrenmek isteyen bireylerle birçok açıdan geri bildirimde bulunduğu, dil öğrenimi sürecini kolaylaştırdığı ve hedef dilin öğrenilmesine katkı sunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmacının sorduğu soruların çeşitlendirilmesi yoluyla ortaya çıkan hataların en aza indirgeneceği düşünülmektedir.

Anahtar kelimeler: ChatGPT, Türkçe öğrenimi, yabancı dil öğrenimi, yapay zekâ

Abstract

Artificial intelligence (AI), one of the biggest technological revolutions, will give results for evaluation in education. ChatGPT, an AI product, is one of the data chatbots in the field of education. In this study, it is discussed how ChatGPT can be used by individuals whose mother tongue is English or who use English as a second language to learn Turkish as a foreign language. Considering the difficulties of learning a foreign language, this study is important for foreign language learners. This study aims to investigate which applications can be made on the ChatGPT for learning Turkish as a foreign language. In these applications, such as dialogue, word meaning, sentence meaning, meaning of the text, translation, pronunciation, reading text, and preparing exercises are mentioned. In the research, it was concluded that ChatGPT provides feedback to individuals who want to learn Turkish as a foreign language, facilitates the language learning process, and contributes to the learning of the target language. It is thought that the errors that arise through the diversification of the questions asked by the researcher will be minimized.

Artificial Intelligence(AI), ChatGPT, foreign language learning, learning Turkish **Keywords**

International Journal of
Karamanoğlu Mehmetbey
Educational Research

June, 2023
Volume 5, No 1
Pages: 42-51
<http://dergipark.gov.tr/ukmead>

Article Info:

Received : 11.05.2023
Accepted : 07.06.2023

DOI: 10.47770/ukmead.1296013

¹ esranurzileli42@gmail.com

GİRİŞ

Teknoloji, dünyada her geçen yüzyılda insanlığa çeşitli imkânlar sunmaktadır. Bu hususta devrim niteliği taşıyan en önemli unsurlardan biri ise yapay zekâdır. Yapay zekâ, geleneksel yöntemlerin alışlagelmiş düsturuna ket vurmuş ve insanlığa yeni bir pencere açmıştır. Bireyin hayatının her noktasında kullanıma uygun formları bulunan yapay zekânın hem ekonomik hem de işlevsel olduğu aşikârdır. İlk kez McCarthy, Minsky, Shannon ve Rochester tarafından 1956 yılında, Dortmund Konferansı'nda dile getirilen yapay zekânın asıl mucidi, John McCarthy'dir (Alpaydın, 2013). McCarthy (2007), yapay zekâyı "İnsan benzeri zeki makineler özellikle de zeki bilgisayar programları yapma bilimi ve mühendisliği" şeklinde tanımlamıştır. Bu doğrultuda insan beynini ve zekâsını referans alan yapay zekâ, insanlar gibi düşünebilmesinin yanı sıra, var olan bir probleme dair çözüm yolları sunması açısından bireylere maksimum katkı sağlamaktadır. Bahsedilen özelliklerinin yanı sıra dillerin işlenmesi ve kullanılması amacıyla araştırmalar yapan Doğal Dil İşleme, yapay zekânın ve dilbilimin alt dalıdır (Fırat, 2020). Bir bilgisayarın, insan dilinde konuşabilmesi, dil özelliklerine sahip olabilmesi ve bunun incelenmesini temel almaktadır. Bir kelimenin veya bir cümlenin ne anlama geldiğini anlamlandırmaya çalışmaktadır ve bu bilgileri sonraki zamanlarda birçok farklı görevde kullanmak için depolamaktadır.

Dil öğreniminde ChatGPT

Sebzecioğlu (2016), yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sürecinin yalnızca dil bilgisi kurallarının ezbere ve tekdüze biçimde öğrenciye aktarıldığı bir öğretim süreci olmadığını ifade etmektedir. Dil, bireylere birçok farklı yöntem ve teknikle kazandırılmalıdır. Çocuk ve Çekici (2020)'nin uzaktan eğitim sisteminde öğrencilerin Türkçe dersine ve uzaktan eğitime karşı tutumlarının incelendiği çalışmada, uzaktan eğitimin iyileştirilmesi vasıtasıyla öğrencilerin olumlu tutum sergileyeceği ve eğitimin kalitesinin artacağı sonucuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda eğitim sürecine teknolojinin entegre edilmesi ve çeşitli Web 2.0 araçları ile bu sürecin zenginleştirilmesi, öğrencilerin motivasyonlarını artırmaktadır ve yaratıcılıklarını geliştirmektedir (Baş ve Yıldırım, 2018).

Eğitimde yapay zekânın kullanılması ve Doğal Dil İşleme açısından yapay zekâyı mercek tutulduğunda, bireylerin birçok açıdan yapay zekâdan faydalanabileceği görülmektedir. Günümüzde birçok birey sınıf ortamından daha çok sanal ortamda zaman geçirmektedir. İşte bu noktada da özellikle eğitimde yapay zekânın oldukça etkili olduğu görülmektedir. Kushmar ve ark. (2022) göre yapay zekâ, her öğrencinin bireysel özelliklerine, amaçlarına ve hedeflerine uyum sağlayarak dil öğreniminin kalitesini önemli ölçüde artırmaktadır. Bireyselleştirilebilmesinin yanı sıra zamandan tasarruf sağlaması ve ilgi/ihtiyaçlara göre şekillenmesi açısından ekonomiktir. Aynı zamanda İşler ve Kılıç (2021)'a göre dil öğreniminde en çok ihtiyaç duyulan geri bildirim hususunda da oldukça etkilidir.

Yapay zekâ, öğrencilerin; dikkat ve motivasyon eksikliği, bireysel farklılıkların özümsememesi gibi geleneksel sınıf sorunlarına çözüm sunmaktadır. Aynı zamanda öğrenci başarı seviyelerinin yükseltilmesi, öğrenme sürecine karşı olumlu tutum, sınıf içi etkileşim ve geri bildirim gibi alanlarda etkilidir (Kushmar ve ark., 2022). Bu doğrultuda eğitimde yapay zekâ kullanımının öğretme ve öğrenme sürecini olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir. Yabancı dil öğreniminde özellikle dil bilgisi, kelime dağarcığı ve konuşma becerilerinin geliştirilmesinde fayda sağladığı görülmektedir. Kişiselleştirilmiş geri bildirim ve çeşitli öğrenme materyalleri sunduğu için öğrenme süreci zenginleştirilebilmektedir. Öğretme ve öğrenme sürecinde öğrenci ve öğretmen etkileşiminin yerini tutamayacağı, yapay zekânın yalnızca öğretmenin rolünü desteklemek ve zenginleştirmek için kullanılabilirliği vurgulanmaktadır (Sumakul ve ark., 2022).

Sumakul ve ark. (2022)'nin çalışmasına göre Endenozya'da bir üniversitede yapılan araştırmada öğretmenlerin, yabancı dil öğretiminde yapay zekâ kullanımına olumlu baktığı görülmektedir. Yapay zekânın eğitimde kullanılmasının hem öğrencilerin öğrenmesine hem de öğretmenlerin öğretmesine fayda sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yapay zekâ teknolojilerinden biri de ChatGPT'dir. OpenAI tarafından geliştirilen ChatGPT, bir sohbet robotudur. Birçok dilde iletişime geçilebilen bu sohbet robotu, bir dil modelidir. İnsanlar gibi konuşabilme, sorulara cevap verebilme, metin üretebilme, metinden anlam çıkarıp analizde bulunabilme, çeviri yapabilme gibi birçok alanda performans göstermektedir.

ChatGPT'nin, eğitimde dil öğrenimi ve etkileşim konularında bireylere kolaylık sağladığı düşünülmektedir. Hedef dilde kelime dağarcığını geliştirmek, dilbilgisi kurallarına hâkim olmak ve pratik yapmak amacıyla kullanılabilirliğini ölçmek için birçok komutla ChatGPT'nin yabancı dil öğrenimindeki yeri araştırılmalıdır.

Yapay zekânın, eğitimdeki yeri hakkında yapılan çalışmalar göz önünde bulundurulduğunda, İşler ve Kılıç (2021)'a göre yapay zekânın, eğitim alanındaki kullanımı oldukça önemlidir ve bireyler, yapay zekâyı ne kadar erken kullanmaya başlarsa o kadar fayda görecektir. Topsakal ve Topsakal (2022)'a göre çocuklar; Artırılmış Gerçeklik, sesli robotlar ve ChatGPT ile yabancı dille tanıştırılabilir ve bu sayede bilişsel gelişimine katkı sağlanır. Şenyaman (2023)'a göre dil öğreniminde ChatGPT, kişilerin kendilerini daha rahat hissedeceği ve motive edici bir ortam sunmaktadır.

Araştırmanın amacı

Dünyada evrensel dil İngilizce olarak kabul edildiği için ve bu doğrultuda bu dili kullanan birey sayısının fazla olması sebebiyle bu çalışmada, ana dili İngilizce olan ya da ikinci dil olarak İngilizce kullanan bireylerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenmesi amacıyla ChatGPT'yi nasıl kullanılabilirliği problemi ele alınmıştır. Bireylerin yabancı dil öğreniminde yaşadığı zorluklar ve günümüzde yapay zekânın insan hayatındaki yeri göz önünde bulundurulduğunda bu çalışma, yabancı dil öğrenenler açısından

oldukça önemlidir. Çalışmanın amacı, yabancı dil olarak Türkçe öğreniminde ChatGPT'nin yerini saptamaktır. Bu doğrultuda Türkçe öğrenmek isteyenler için hangi uygulamalar yapılabileceği örneklendirilmiştir.

YÖNTEM

Araştırmanın modeli

Bu çalışmada durum çalışması araştırma modeli kullanılmıştır. Durum çalışması, Merriam (2013)'a göre sınırları olan bir sistemin, detaylandırılarak incelenmesidir. Öte yandan Chmiliar (2010)'a göre durum çalışması, bir sistemin hangi doğrultuda işlediğini analiz etmek ve bu doğrultuda sistematik ve derinlemesine bilgi toplamak için kullanılan metodolojik bir yaklaşımdır.

Verilerin analizi

ChatGPT'de yabancı dil olarak Türkçe öğrenimi için; diyalog kurma, kelime anlamı, cümle anlamı, cümlenin içindeki kelimenin anlamı, metnin anlamı, İngilizce bir metnin Türkçeye çevrilmesi ve geri bildirim, telaffuz, okuma metni, yazılan bir metin hakkında geri bildirim, örneklerle konu anlatımı ve alıştırmaya hazırlatma gibi konu alanlarında uygulamalar gerçekleştirilmiştir. Bu konu alanları, Diller İçin Ortak Başvuru Metni (2021) içinde yer alan dil ölçeklerine göre oluşturulmuştur. Durum çalışmasındaki veri analiz yöntemlerinden Yin (1984)'in açıklayıcı yapısı kullanılmıştır. Yin (1984)'in açıklayıcı yapısına göre, sistemin hakkında açıklayıcı bir yapı yardımıyla veriyi analiz etmek ve akabinde yapılacak çalışmalar için fikir üretmek esastır. Bu çalışmada bahsedilen konu alanlarına göre yapılan uygulamaların ardından, uygulama amaçları ve adımları açıklanmıştır.

Uygulamanın yapıldığı tarihte ChatGPT'de üç ana başlık yer almaktadır. Bu başlıklardan ilki "Örnekler"dir. Bu başlık altında ChatGPT'ye ne tür sorular sorulabileceği hakkında örnek yapılar verilmiştir. Yer alan başlıklardan ikincisi "Yetenekler"dir. Bu başlıkta 3 tane cümle yer almaktadır:

1. Kullanıcının görüşmede daha önce söylediklerini hatırlar.
2. Kullanıcının takip düzeltmeleri sağlamasına izin verir.
3. Uygunsuz istekleri reddetmek için eğitilmiştir.

ChatGPT'de yer alan başlıklardan üçüncüsü ve sonuncusu "Sınırlamalar"dır. Bu başlık altında da 3 tane cümle yer verilmiştir. Bunlar:

1. Bazen yanlış bilgi üretebilir.
2. Zaman zaman zararlı talimatlar veya taraflı içerik üretebilir.
3. 2021'den sonraki dünya ve olaylar hakkında sınırlı bilgiye sahiptir, şeklindedir (OpenAI, 2023).

Bu çalışmada, ChatGPT'de yer alan örnekler, yetenekler ve sınırlamalar bağlamında uygulamalar yapılmıştır ve bu doğrultuda değerlendirmelerde bulunulmuştur.

BULGULAR

Yabancı dil olarak Türkçe öğreniminde ChatGPT

Bu bölümde Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni (2021) çerçevesinde yer alan dil ölçekleri doğrultusunda ChatGPT'ye sorular sorulmuştur. Soruların yanıtları ve kurulan diyaloglar göz önünde bulundurularak değerlendirmelerde bulunulmuştur.

1. Diyalog kurma

"Kısa mesaj, e-posta veya kısa mektuplarla, diğer kişiden gelen sorulara (ör. yeni bir ürün veya etkinlik hakkında) yanıt vererek bilgi alışverişinde bulunabilir" (D-AOBM,2021).

Araştırmacı:

"I want to learn Turkish. Treat me like a tourist and ask me questions in Turkish."

ChatGPT:

"Merhaba! Hoş geldiniz! Türkçe öğrenmek istediğinizi duyduğuma sevindim. Siz nereden geliyorsunuz?
(Hello! Welcome! I'm glad to hear that you want to learn Turkish. Where are you from?)"

Araştırmacı:

"Ben İngilizim."

ChatGPT:

"Anladım, İngiltere'den mi geliyorsunuz yoksa başka bir yerden mi? Türkiye'ye seyahat etmeyi düşünüyor musunuz?
(I see, are you from England or somewhere else? Are you considering traveling to Turkey?)"

Araştırmacı:

"Evet, Türkiye'ye gelmeyi isterim."

ChatGPT:

"Harika! Türkiye'ye gitmeden önce hangi şehirleri görmek istediğinizi biliyor musunuz? İstanbul, Antalya, Kapadokya gibi yerler popüler seyahat destinasyonları arasında yer almaktadır. Ayrıca Türk kültürü hakkında öğrenmek istediğiniz bir şey var mı? (Great! Do you know which cities you want to visit before going to Turkey? Places like Istanbul, Antalya, and Cappadocia are popular travel destinations. Is there anything you want to learn about Turkish culture?)"

Araştırmacı tarafından ChatGPT'ye İngilizce olarak "Türkçe öğrenmek istiyorum. Bana bir turist gibi davran ve bana Türkçe sorular sor." sorusu sorulduğunda verdiği cevaplarda genel anlamda tanışma esnasında kullanılan sorular yer almaktadır. Bunun yanı sıra verdiği cevaplarda hem Türkçe hem de İngilizce kullanılması, yabancı dil olarak Türkçe öğrenimine yeni başlayan bireyler için anlam karmaşasını önleyecektir. Fakat ChatGPT'nin yanıtlarında kullandığı cümle yapıları başlangıç düzeyi için uygun değildir. Cümle yapılarının orta ve ileri seviye düzeyinde olması başlangıç düzeyinde yer alan öğrenenler açısından sorun teşkil etmektedir.

2.Kelime anlamı

"Aşına olduğu konular ve günlük durumlarla ilgili iyi bir söz varlığına sahiptir" (D-AOBM,2021).

"Aile, hobiler ve ilgi alanları, iş, seyahat ve güncel olaylar gibi günlük yaşamıyla ilgili çoğu konuda biraz dolaylı ifadelerle kendini ifade edecek yeterli kelimeye sahiptir" (D-AOBM,2021).

Araştırmacı:

"What is the Turkish equivalent of the word 'destination'?"

ChatGPT:

"The Turkish equivalent of the word 'destination' is 'varış noktası'."

ChatGPT'ye İngilizce bir kelimenin Türkçe karşılığı sorulmuştur. Bu doğrultuda İngilizce 'destination' kelimesinin Türkçe karşılığı ChatGPT tarafından 'varış noktası' olarak saptanmıştır.

3.Cümlenin anlamı

"Somut türde aşına olduğu meselelerle ilgili, yüksek kullanım sıklığına sahip günlük veya işle ilgili dilden oluşan kısa ve basit metinleri anlayabilir" (D-AOBM,2021).

Araştırmacı:

"What is the Turkish equivalent of the sentence 'I really want to go to Istanbul'?"

ChatGPT:

"The Turkish equivalent of the sentence 'I really want to go to Istanbul' is 'İstanbul'a gitmeyi gerçekten istiyorum!'."

Araştırmacı tarafından İngilizce "I really want to go to Istanbul" cümlesinin Türkçe karşılığı sorulmuştur. ChatGPT, hem anlamsal hem de biçimsel açıdan doğru şekilde çeviriyi gerçekleştirmiştir.

4.Cümlenin içindeki kelimenin anlamı

"Bir metindeki bilinmeyen kelimelerin/işaretlerin olası anlamlarını, onları oluşturan parçaların (ör. kökleri, sözcüksel öğeleri, ön ek ve son ekleri belirleme) anlamlarını belirleyerek çıkarabilir" (D-AOBM,2021).

Araştırmacı:

"Bugün havanın yağışlı olacağını düşündüğü için şemsiye aldı." for this sentence, what is the meaning of the 'şemsiye' in English?

ChatGPT:

In English, the word "şemsiye" translates to "umbrella". So, the sentence "Bugün havanın yağışlı olacağını düşündüğü için şemsiye aldı" means "He/She bought an umbrella because he/she thought it would rain today."

Araştırmacı, ChatGPT'ye Türkçe bir cümlenin içindeki bir kelimenin İngilizce karşılığını sormuştur. ChatGPT, bu kelimenin İngilizce karşılığını vermekle birlikte, istenmediği hâlde Türkçe cümlenin İngilizce karşılığını da araştırmacıya sunmuştur. Bu doğrultuda yabancı dil olarak Türkçe öğrenmek isteyen bireyler için cümlenin karşılığını da cevapta bulmak, anlamsal bağlamı kurabilmek açısından avantaj sağlayacaktır.

5.Metnin anlamı

"İlgi alanları ve çalışmalarlarıyla ilgili olan konularda karmaşık olmayan olgusal metinleri anlayabilir" (D-AOBM,2021).

Araştırmacı:

"Translate "Türkiye'de üniversite eğitimi için lise mezunu olmak gerekir. Sadece lise mezunu olmak da yeterli değildir. Üniversiteye giriş sınavına giren öğrenciler, bölüm tercihlerinde dikkatli olmak zorundadır. Yanlış tercih yaparlarsa hayallerindeki bölümün

dışında bir bölüm okumak zorunda kalabilirler. Üniversiteyi kazanmak da yetmez. Bir öğrenci, yüksek öğrenim hayatı süresince yabancı dilini geliştirmeli, hatta ikinci bir yabancı dil öğrenmelidir. Bunun dışında bölümüyle ilgili yayınları takip etmelidir.*" into English."

*(Yunus Emre Enstitüsü Türkçe Öğretim Seti Çalışma Kitabı, 2015)

ChatGPT:

"In Turkey, one must be a high school graduate to attend university education. Just being a high school graduate is not enough. Students who take the university entrance exam must be careful in their department preferences. If they make the wrong choice, they may have to study a department outside their dream field. Winning the university entrance exam is also not enough. A student must improve their foreign language skills during their higher education life and even learn a second foreign language. Apart from this, they should follow publications related to their department."

Yunus Emre Enstitüsü Türkçe Öğretim Seti Çalışma Kitabı (2015)'nda yer alan Türkçe bir metnin, ChatGPT'den İngilizce çevirisi istendiğinde biçimsel ve anlamsal açıdan doğru şekilde karşılığı araştırmacıya sunulmuştur.

6.İngilizce bir metnin Türkçeye çevrilmesi ve geri bildirim

"(A dilinden B diline) karmaşık olmayan, standart bir dilde yazılmış, olgusal kısa metinlerde yer alan bilgilerin yaklaşık tercümelerini üretebilir; dil hataları olsa da tercüme anlaşılabilir niteliktedir" (D-AOBM,2021).

Araştırmacı:

"Write me a text in English and I will translate it into Turkish."

ChatGPT:

Sure, here's a short text for you to translate:

"The internet has revolutionized the way we communicate and access information. It has made the world a smaller place and allowed us to connect with people from all over the globe. However, it is important to be aware of the potential dangers and to use it responsibly."

Araştırmacı:

"Bu metnin Türkçe karşılığı "İnternet, iletişim kurma ve bilgiye erişme biçimimizde devrim yarattı. Dünyayı daha büyük bir yer haline getirdi ve dünyanın her yerinden insanlarla bağlantı kurmamızı sağladı. Bununla birlikte, potansiyel tehlikelerin farkında olmak ve onu sorumlu bir şekilde kullanmak önemlidir." şeklinde mi? Doğru olmuş mu?"

ChatGPT:

"Evet, tamamen doğru! Güzel bir çeviri yapmışsınız. Tebrik ederim!"

Araştırmacı tarafından ChatGPT'ye İngilizce "Bana İngilizce bir metin yazın, Türkçeye çevireyim" komutu verilmiştir. Bu doğrultuda ChatGPT, İngilizce bir metin oluşturmuştur. Araştırmacı bu metni sadece bir kelime hatası yaparak çevirmiş ve yanıtlamıştır. Araştırmacının yanıtının üzerine ChatGPT, çevirinin tamamının doğru olduğunu söyleyerek eksik geri bildirimde bulunmuştur.

7.Telaffuz

"Sınırlı çeşitlilikteki seslerle birlikte basit, aşına olduğu kelime ve öbeklerdeki vurguyu da doğru bir şekilde yeniden üretebilir/ düzenleyebilir" (D-AOBM,2021).

Araştırmacı:

"How can we pronounce "özür dilerim" in Turkish?"

ChatGPT:

"Özür dilerim" is pronounced as "ö-zür di-le-rim" in Turkish. Here's a breakdown of the pronunciation:

"ö" is pronounced like the "u" in "burn" or the "eu" in "feud"

"zür" is pronounced like the English word "zur" (with a slight "uh" sound in the middle)

"di" is pronounced like "dee"

"le" is pronounced like "leh"

"rim" is pronounced like "reem"

So all together, "özür dilerim" is pronounced as "uh-zur dee-leh-reem".

Araştırmacı, ChatGPT'ye İngilizce "Özür dilerim, Türkçede nasıl okunur?" sorusunu sormuştur. Bu doğrultuda ChatGPT, 'özür dilerim' kelime grubunu önce hecelere ayırmıştır. Hecemele işleminin ardından her bir hecenin İngilizce sesletim özellikleri örnek verilerek açıklanmıştır. Son olarak kelime grubunun tamamının sesletimi sunulmuştur.

8.Okuma metni

“Düzenli sözlük kullanımı yardımıyla açık ve doğrusal bir akışa ve yüksek sıklık derecesi olan günlük dil kullanımına sahip hikâyelerin, basit romanların ve çizgi romanların olay örgüsünü takip edebilir” (D-AOBM,2021).

Araştırmacı:

“I want to read a passage about cities in Turkish. Write me a passage about it.”

ChatGPT:

“Tabii ki, şehirler, modern insanlık tarihinin en önemli icatlarından biridir. İnsanlar, şehirlerde bir araya gelerek daha iyi bir yaşam sürdürmek için işbirliği yapmaya başladılar. Şehirler, nüfusun yoğunlaşması ve yerleşik hayata geçişi ile ortaya çıktı. Zamanla, şehirler daha büyük ve karmaşık hale geldi ve farklı kültürlerin ve dinlerin bir arada yaşadığı yerler haline geldi. Bugün dünya genelinde birçok büyük şehir bulunmaktadır. İstanbul, Ankara ve İzmir gibi Türkiye'nin en büyük şehirleri, sanayi, ticaret, turizm ve kültür gibi farklı alanlarda önemli bir rol oynarlar. Şehirler, insanlar için birçok fırsat sunar: iş bulma imkanları, eğitim kurumları, sağlık hizmetleri, kültürel etkinlikler, alışveriş merkezleri ve daha pek çok şey. Ancak, şehir hayatı aynı zamanda bazı zorluklar da beraberinde getirir. Trafik sıkışıklığı, hava kirliliği, yüksek yaşam maliyetleri ve su kaynakları gibi konularda sorunlar yaşanabilir. Ayrıca, şehirlerde yalnızlık ve izolasyon gibi psikolojik sorunlar da sıkça görülür. Sonuç olarak, şehirler hem fırsatlar hem de zorluklar sunar. İnsanların hayatını kolaylaştırabilir ve geliştirebilir, ancak aynı zamanda birçok sorun da beraberinde getirebilir. Şehir hayatı, insanların tercihlerine ve ihtiyaçlarına göre değişebilir ve herkes için en iyi seçenek olmayabilir.”

Okuma alıştırmaları yapmak amacıyla araştırmacı tarafından İngilizce olarak “Şehirler hakkında Türkçe bir pasaj okumak istiyorum. Bana bununla ilgili bir pasaj yaz.” komutu verilmiştir. ChatGPT, buna karşılık olarak şehirler hakkında çeşitli bilgilerin bulunduğu bir metin sunmuştur. B1 seviyesi ve üstü için uygun olan bu metin kurallı ve anlamlı cümlelerden oluşmaktadır.

9.Yazılan bir metin hakkında geri bildirim

“Genel olarak baştan sona anlaşılır olan aralıksız yazı üretebilir. Yazım, noktalama ve düzen çoğu zaman takip edilecek kadar doğrudur” (D-AOBM,2021).

Araştırmacı:

“Dün akşam çok güzel bir yemek yiyeceğim. Sanırım bu bir Türk yemeğiydi. Türkler bu yemeğe yaprak sarması diyorlar. Aşçı ile konuşup bu yemeğin tarifini aldım. Kendisi çok kibardı ve bana her şeyi anlattı. Bu kibarlığı için ona özür diledim.” I wrote a passage, give me a feedback about it. Is this text correct in terms of Turkish grammar?”

ChatGPT:

“The text you provided seems to be written in Turkish and overall, the grammar looks good with only a few minor errors. Here is a corrected version of the text with some additional suggestions:

“Dün akşam çok güzel bir yemek yedim. Sanırım bu bir Türk yemeği idi. Türkler buna yaprak sarması diyorlar. Aşçı ile konuşup bu yemeğin tarifini aldım. Kendisi çok kibardı ve bana her şeyi anlattı. Bu kibarlığı için ona özür diledim.”

The changes I made are as follows:

In the first sentence, "yiyeceğim" has been changed to "yedim" to indicate that you already had the meal.

In the second sentence, "idi" has been used instead of "ydi" because the sentence is in the past tense.

In the third sentence, "buna" has been changed to "bu" to agree with "yemeği" in the previous sentence.

In the last sentence, "için" has been added after "kibarlığı" to indicate the reason for apologizing.

Overall, the text looks good and conveys the intended meaning clearly.”

Yazılan bir metin için geri bildirim almak amacıyla araştırmacı tarafından ChatGPT'ye metin sunulmuş ve bu pasajın Türkçe dil bilgisi açısından doğru olup olmadığı sorulmuştur. Bu doğrultuda ChatGPT, verilen metni yeniden oluşturmuş ve yapılan hataları sıralamıştır. ChatGPT'nin sunmuş olduğu bu hatalarda özellikle cümledeki zaman açısından yapılan yanlışları saptadığı görülmüştür. Fakat araştırmacı tarafından kurulan “Bu kibarlığı için ona özür diledim.” cümlesinde yer alan anlamsal hatayı saptayamamıştır.

10.Örneklerle konu anlatımı

“İyi dil bilgisi kontrolü vardır, ara sıra “sürçmeler” veya sistematik olmayan hatalar ve cümle yapısında küçük kusurlar meydana gelebilir ancak bunlar nadirdir ve çoğu zaman geriye dönük olarak düzeltilebilir” (D-AOBM,2021).

Araştırmacı:

“Can you explain to me the topic of verbs with Turkish grammar giving examples?”

ChatGPT:

“Certainly! In Turkish grammar, verbs are an essential part of speech that express actions, events, or states. They are conjugated according to the tense, mood, and person of the subject. Here are some examples:

The present tense: The present tense in Turkish is formed by adding the suffix "-iyor" to the verb stem. For example:

Gitmek (to go) becomes "gidiyor" (he/she/it is going)

Yemek (to eat) becomes "yiyor" (he/she/it is eating)

Okumak (to read) becomes "okuyor" (he/she/it is reading)

The past tense: The past tense in Turkish is formed by adding the suffix "-di" to the verb stem. For example:

Gitmek (to go) becomes "gitti" (he/she/it went)

Yemek (to eat) becomes "yedi" (he/she/it ate)

Okumak (to read) becomes "okudu" (he/she/it read)

The future tense: The future tense in Turkish is formed by adding the suffix "-acak" or "-ecek" to the verb stem. For example:

Gitmek (to go) becomes "gidecek" (he/she/it will go)

Yemek (to eat) becomes "yiyecek" (he/she/it will eat)

Okumak (to read) becomes "oku yacak" (he/she/it will read)

The imperative mood: The imperative mood is used to give commands or make requests. It is formed by using the verb stem directly.

For example:

Gitmek (to go) becomes "git" (go!)

Yemek (to eat) becomes "ye" (eat!)

Okumak (to read) becomes "oku" (read!)

I hope these examples help clarify the topic of verbs in Turkish grammar!"

Araştırmacı, ChatGPT'den fiiller konusunu örneklerle anlatmasını istemiştir. Bu doğrultuda ChatGPT, fiillere dair bilgi vermesinin ardından her bir zaman ekine göre örnek fiillerle birlikte bu fiillerin İngilizce karşılığına da yer vermiştir.

11. Alıştırma hazırlatma

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenmek isteyen bireyler için ChatGPT'den çeşitli formlarda alıştırma hazırlaması istenmiştir.

Araştırmacı:

"Create me choose the correct form test activity for learning Turkish. Give the answer key."

ChatGPT:

"Sure, here's a "Choose the Correct Form" test activity for learning Turkish:

Choose the correct form:

1. Senin adın ne?

a) Adım Emre.

b) Adım sen.

c) Adın Emre.

2. Bugün hava çok _____.

a) güneşli

b) güneşlik

c) güneşli

3. Benim kız kardeşim çok _____ bir doktor.

a) iyi

b) güzel

c) zeki

4. Ankara Türkiye'nin _____ şehridir.

a) başkenti

b) nüfusu

c) para birimi

5. A: _____ burada mısınız? B: Hayır, orada değilim.

a) Nerede

b) Ne zaman

c) Kimle

6. Ben her sabah yedi buçukta _____.

a) kalkıyorum

b) yürüyorum

c) gidiyorum

7. Öğrenciler her gün sınıfta _____.

a) çalışıyorlar

b) çalışıyor

c) çalışmak

8. Yarın okula gitmek istemiyorum, _____.

a) çünkü dersleri sevmiyorum.

b) ama arkadaşlarım beni bekliyor.

c) çünkü hava çok soğuk.

9. A: Bugün ne yapıyorsun? B: _____.

a) Hiçbir şey yapmıyorum.

b) Sinemaya gidiyorum.

c) Kitap okuyorum.

10. Sinemaya gideceğim, ama _____ param yok.

a) yeterli

b) yeterince

c) yetersiz

Answer Key:

1. c) Adın Emre.

2. a) güneşli

3. c) zeki

4. a) başkenti

5. a) Nerede

6. a) kalkıyorum

7. b) çalışıyor

8. a) çünkü dersleri sevmiyorum.

9. b) Sinemaya gidiyorum.

10. c) yetersiz”

Araştırmacı:

“Create me fill in the blank exercise for leaning Turkish.”

ChatGPT:

“Sure, here's a fill in the blank exercise for learning Turkish:

1. Benim adım _____. (My name is _____.)

2. Bugün hava çok _____. (Today, the weather is very _____.)

3. Benim doğum günüm _____ ayında. (My birthday is in _____ month.)

4. Sabahları kahvaltıda genellikle _____ yerim. (In the mornings, I usually eat _____ for breakfast.)

5. Bugün işe gitmek için _____ kullanacağım. (Today, I will use _____ to go to work.)

6. Annem akşam yemeği için _____ pişiriyor. (My mom is cooking _____ for dinner.)

7. Benim en sevdiğim spor _____. (My favorite sport is _____.)

8. Bu akşam _____ yapmak istiyorum. (Tonight, I want to do _____.)

9. Benim en sevdiğim renk _____. (My favorite color is _____.)

10. Sinemaya gitmek için _____ almak zorundayız. (We need to buy _____ to go to the cinema.)”

Hazırlatılan bu alıştırmalardan ilki çoktan seçmeli ikincisi ise boşluk doldurma formundadır. İlk alıştırmada aynı zamanda cevap anahtarı yer almaktadır. Fakat cevap anahtarındaki birçok yanıt yanlış verilmiştir ve alıştırmaların hem anlamsal hem de biçimsel olarak yanlışları ve eksikleri söz konusudur. İkinci alıştırmada yer alan boşluk doldurmalar daha çok kişinin kendi tercihinin bırakılmıştır ve aynı zamanda Türkçe cümlelerin İngilizce karşılığı parantez içinde sunulmuştur.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenimi için bir sohbet robotu olan ChatGPT'nin kullanımının ele alındığı bu çalışmada, dil öğrenimi için çeşitli alanlar ele alınmıştır. Diyalog kurma alanı için yapılan uygulamada, ChatGPT'nin araştırmacıya verdiği cevaplar ve akabinde araştırmacıya sorduğu sorular, Türkçeyi yeni öğrenmeye başlayan bireyler için çeşitli olanaklar taşımaktadır. Verilen cevapların hem Türkçe hem de İngilizce olması, dil öğreniminde başlangıç düzeyinde olan bireylerin kendilerini daha rahat hissetmelerini sağlayabilir. Fakat diyalog kurma alanında, yabancı dil olarak Türkçe öğreniminde başlangıç düzeyinde olan bireyler için uygun bir dil seviyesi söz konusu değildir. Orta ve ileri seviyede kullanılan cümle yapılarının yer alması sebebiyle olumsuz niteliğe sahiptir.

Kelime anlamı alanı için kurulan iletişimde, araştırmacının İngilizce olarak verdiği kelimenin Türkçe anlamının ChatGPT tarafından doğru bir şekilde verilmesi, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireyler için bir nevi sözlük işlevini yerine getirmektedir. Bir sonraki adım için bireyler, bu kelimenin bir cümle içinde kullanılmasını talep edebilir. Bu işlem, kelimenin hangi bağlamlarda kullanılabileceğini görmelerini sağlayabilir.

Cümlenin anlamı alanı için gerçekleştirilen uygulamada, kelime anlamı alanı için yapılan uygulamanın aynısı söz konusu olmuştur. Sohbet robotundan İngilizce olarak verilen bir cümlenin Türkçe karşılığı istenmiştir. Bu doğrultuda ChatGPT, cümleyi Türkçeye doğru ve kurallı bir yapıda çevirmiştir.

Cümlenin içindeki kelimenin anlamı alanı için kurulan diyalogda, Türkçe bir cümlenin içindeki bir kelimenin İngilizce anlamı ChatGPT'ye sorulmuştur. Kelimenin anlamı doğru verilmekle birlikte istenmediği hâlde, Türkçe cümlenin İngilizce anlamı da yanıtta yer almıştır. Bu hususta ChatGPT'nin isteneni vermesinin yanı sıra istenmeyen fakat faydalı olabilecek diğer kısımları da

sunması, bireyler için olumlu bir husustur. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenirken nasıl bir yol izleyeceğini bilmeyen ve maksimum verim sağlamak isteyen bireylerin dil öğrenimi sürecinde sohbet robotunun fayda sağlayacağı düşünülmektedir.

Metnin anlamı alanı için yapılan uygulamada, Yunus Emre Enstitüsü Türkçe Öğretim Seti Çalışma Kitabı (2015)'nda yer alan Türkçe bir metnin, İngilizce karşılığı istenmiştir. ChatGPT'nin bu komut karşılığında verdiği cevap, metnin anlamlı ve kurallı bir şekilde çevrildiğini göstermektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireylerin, çeşitli blog yazılarını, konuşma metinlerini ve türevlerini içeren pasajları bu vasıta ile çevirebilmesi hem dilin işlevini kavramada hem de uygulamada avantaj sağlayacaktır. Türkçe bir metnin İngilizceye çevrilebilmesinin yanı sıra İngilizce bir metnin Türkçe karşılığı da öğrenenler tarafından ChatGPT'den istenebilir.

Hâlihazırda var olan bir metnin İngilizceden Türkçeye çevrilmesini istemekle birlikte; İngilizce bir metnin Türkçeye çevrilmesi ve geri bildirim alanında, araştırmacı ChatGPT'den İngilizce bir metin yazmasını istemiştir. Bu doğrultuda yazılan metnin Türkçeye çevrilmesini araştırmacı gerçekleştirmiştir. Yapılan çevirinin doğruluğu konusunda ChatGPT'den dönüt istendiğinde tam anlamıyla doğru ve detaylı bir geri bildirim alınamamıştır. Metinlerin daha kısa tutulması yoluyla bu problemin giderileceği düşünülmektedir.

Telaffuz alanı için gerçekleştirilen iletişimde, Türkçede yer alan bir kelimenin nasıl telaffuz edileceği sorulmuştur. İngilizcede yer alan ses özellikleri, Türkçedeki ses özelliklerine benzemediği için kelimenin her bir hecesi, İngilizce sesletim özellikleri ile örnek verilerek açıklanmıştır. Bu durum, bireyin telaffuzu somutlaştırmasına ve kolay şekilde öğrenebilmesine olanak sağlamaktadır. ChatGPT'de sesli bir özellik olmadığı halde konuşma becerisi için bu şekilde bir dönüt alınması, telaffuz için sesli özellik olmaması açığını kapatmaktadır.

Okuma metni alanı için yapılan uygulamada, ChatGPT'den herhangi bir konu belirtilerek bir metin istenmiştir. Sohbet robotunun oluşturduğu metin daha önceki uygulamalarda olduğu gibi kurallı ve anlamlı cümlelerden oluşmaktadır. Oluşturulan metin B1 ve üstü seviyeler için uygundur. Bu metin kişinin Türkçe öğreniminde okuma becerisini geliştirmek için kullanılabilir. ChatGPT'yle kurulan diyaloglarda dil seviyesinin belirtilmesi, yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler için düzeye uygunluk açısından verimli olacağı düşünülmektedir.

Yazılan bir metin hakkında geri bildirim alanı için gerçekleştirilen diyalogda, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireylerin yazdıkları bir metin hakkında geri bildirim alması amaçlanmıştır. Bu çerçevede ChatGPT'nin verdiği dönütler ele alındığında yapısal olarak yanlışları saptayabildiği fakat anlamsal açıdan var olan hatayı saptayamadığı görülmüştür. ChatGPT'nin, bireylerin dil bilgisi yapısındaki hatalarının analizi konusunda yardımcı olabileceği görülürken anlamsal açıdan destek sunamaması bakımından eksikleri bulunmaktadır.

Örneklerle konu anlatımı alanında gerçekleştirilen uygulamada, istenilen herhangi bir Türkçe dil bilgisi konusunun hem Türkçe hem de İngilizce örneklerle sunulduğu görülmüştür. Bireylerin kendi dillerindeki örneklerin verilmesi karşılaştırma yoluyla öğrenimlerini kolaylaştıracağı düşünülmektedir.

Yabancı dil öğreniminde alıştırma yapmak, dili özümsemekte oldukça önemlidir. Bu sebeple araştırmacı tarafından ChatGPT'den Türkçe öğrenmek için çeşitli formlarda alıştırma oluşturması istenmiştir. Hem çoktan seçmeli hem de boşluk doldurma formatında alışırmalar oluşturulmuştur. Çoktan seçmeli formatında hazırlanan alıştırmalarda yer alan cümlelerden çoğu kurallı ve anlamlı değildir. Bununla birlikte oluşturulan cevap anahtarında yanlışlar yer almaktadır. Bu açıdan birey açısından olumlu nitelikler taşımamaktadır. İkinci alıştırmaların formatı olan boşluk doldurmada, boşlukların kişinin kendi hayal gücüne ve yaratıcılığına bırakılarak doldurulması sağlanmaktadır. Aynı zamanda alıştırmada yer alan Türkçe cümlelerin parantez içinde İngilizcelerine yer verilmiştir. Bu durumun bireye ilk etapta kolaylık sağlayacağı düşünülmektedir.

Ana dili İngilizce olan ya da ikinci dil olarak İngilizce kullanan bireylerin, yabancı dil olarak Türkçe öğrenmesi amacıyla ChatGPT'yi nasıl kullanılabileceği probleminin ele alındığı bu çalışmada, incelenen konular çerçevesinde; ChatGPT'nin, birçok açıdan bireylere kolaylıklar sunduğu, dil öğreniminde birçok açıdan faydalı olacağı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmacının sorduğu soruların ya da verdiği komutların çeşitlendirilmesi veya değiştirilmesi yoluyla ortaya çıkan hataların en aza indirgeneceği düşünülmektedir. Aynı zamanda ChatGPT, kullanıcılar vasıtasıyla her geçen gün yeni bilgiler depolamaktadır. Bu bağlamda gerçekleştirilen uygulamalardaki sorunların ilerleyen süreçlerde ortadan kalkabileceği düşünülmektedir. ChatGPT'nin kendini sürekli yenileyebilmesi, var olan eksikleri giderebilmeyi sağlayabilir fakat aynı zamanda bu çalışmada yer alan uygulamaların da eskiyebileceği göz önünde bulundurulmalıdır. ChatGPT'nin dil öğrenenlere sağlayacağı faydaların yanı sıra anlamsal açıdan geri bildirim verememesi, dil seviyesine uygun cümle yapıları kullanamaması açısından dezavantajları söz konusudur. Dil öğrenenlerin hazır bilgiye ulaşmak için ChatGPT'yi kullanması, bireyleri araştırma yapmamaya itebilir. Bu bağlamda ChatGPT kullanımının öğretmen rehberliğinde ve kontrolünde gerçekleştirilmesi gerektiği düşünülmektedir.

ÖNERİLER

Eğiticilerin, dil öğrenenlere yapay zekâ konusunda rehber olması önerilmektedir. Bu doğrultuda dil öğrenme sürecinin zenginleşeceği düşünülmektedir.

Eğitmenlerin, ChatGPT sohbet robotunu sınıf ortamında ya da sınıf dışında, dil öğrenenlerin kullanmasını sağlayarak bir uygulama yapması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Alpaydın, E. (2013). *Yapay öğrenme: yeni yapay zeka*. (1.Baskı). İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.
- Baş, B. ve Yıldırım, T. (2018). Yabancılar Türkçe öğretiminde teknoloji entegrasyonu. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(3), 827-839.
- CEFR. (2021). *Diller için Avrupa ortak başvuru metni öğrenme-öğretme değerlendirme*. MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Yayınları.
- Chmiliar, I. (2010). Multiple-case designs. A. J. Mills, G. Durepos, ve E. Wiebe, (Ed.), *Encyclopedia of case study research* (s.582-583). SAGE Publications.
- Çocuk, H.E. ve Çekici, Y.E. (2020). Investigation of attitudes of university students towards Turkish language course and distance education. *Asian Journal of Education and Training*, 6(2), 261-266.
- Fırat, M. (2020). *Öğrenci destek servislerinde doğal dil işleme: GPT-3 örneği*. 12th ICoSReSSE International Conference of Strategic Research in Social Science and Education.
- Gültekin, İ., Kalfa, M., Atabey, İ., Mete, F., Eryiğit, A. ve Kılıç, U. (2015). *Yedi iklim Türkçe (Yunus Emre Enstitüsü Türkçe öğrenim seti çalışma kitabı seviye B1)*. E. Barın, Ş. Çobanoğlu, Ş. Ateş, M. Balcı ve C. Özdemir (Ed.). Türkiye Diyanet Vakfı.
- İşler, B. ve Kılıç M. Y. (2021). Eğitimde yapay zeka kullanımı ve gelişimi. *e-Journal of New Media*, 5(1), 1-11.
- Kushmar, L.V., Vornachev, A.O., Korobova, I.O., ve Kaida, N.O. (2022). Artificial intelligence in language learning: what are we afraid of. *Arab World English Journal (AWEJ) Special Issue on CALL* (8). 262-273.
- McCarthy, J. (2007). *What is artificial intelligence?*. Erişim adresi (4 Mayıs 2023): <http://www-formal.stanford.edu/jmc/whatisai/node1.html>
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (3. Baskıdan Çeviri, Çeviri Editörü: S. Turan). Nobel Yayın Dağıtım.
- OpenAI (2023). <https://chat.openai.com/> (erişim tarihi: 01.05.2023)
- Sebzecioğlu, T. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe dilbilgisi öğretimi üzerine dilbilim temelli uygulamalar. *Kesit Akademi Dergisi*, 2(3), 97-112.
- Sumakul, D. T., Hamied, F. A. Ve Sukyadi, D. (2022). Artificial intelligence in EFL classrooms: Friend or foe? *LEARN Journal: Language Education and Acquisition Research Network*, 15(1), 232-256.
- Şenyaman, G. (2023). Arapça yabancı dil öğretiminde yapay zekânın geleceği: ChatGPT örneği. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (33), 1057-1070.
- Topsakal, O. ve Topsakal, E. (2022). Framework for a foreign language teaching software for children utilizing AR, Voicebots and ChatGPT (large language models). *The Journal of Cognitive Systems*, 7(2), 33-38.
- Yin, R. (1984). *Case study research: design and methods*. (3. Basım). Sage Publications.



Araştırma Makalesi

Boşanmanın Öğrencilerin Akademik Yaşantılarına Etkisi

The Impact of Divorced Families on Their Children's Academic Activities

Research Article

Nida BAYINDIR*¹

Karamanoğlu Mehmetbey
Uluslararası Eğitim
Araştırmaları Dergisi

Haziran, 2023
Cilt 5, Sayı 1
Sayfalar: 52-58
<http://dergipark.gov.tr/ukmead>

* Sorumlu Yazar

Makale Bilgileri

Geliş : 27.04.2023
Kabul : 14.06.2023

DOI: 10.47770/ukmead.1288663

Özet

Boşanma, çiftlerin hukuki olarak evliliklerinin bitmesiyle sonuçlanan ve bütün aile bireylerini yakından etkileyen bir süreçtir. Bu süreçte, aile üyelerinden en çok etkilenenler çocuklar olmaktadır. Araştırmanın amacı; sınıf öğretmenlerinin, boşanmış aile çocuklarının akademik yaşantılarındaki değişimlerin neler olduğuna ilişkin görüşlerini belirlemektir. Araştırma, 2022-2023 Eğitim-Öğretim Yılı Bahar döneminde Eskişehir İl Merkezinde görev yapan 12 sınıf öğretmenini kapsamaktadır. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmış ve betimsel analizle çözümlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre; öğretmenlerin, ebeveynlerle iletişim kurma konusunda ikilem yaşadıkları, bu çocuklarda sevgi ve ilgi ihtiyacını daha fazla gözlemledikleri, çocukların ayrılmış ebeveynleri arasında kaldıklarını düşünmektedirler. Ayrıca, boşanma sürecinin yeni olduğu anlarda çocuklarda dikkat dağınıklıklarının olduğunu, yine bu süreçte ders disiplinlerinin bozulduğunu ve aile kavramına karşı hassasiyetlerinin arttığını düşünmektedirler. Öğretmenlerin boşanmış aile çocuklarının duyu durumuna göre daha dikkatli davranışlar sergilemeleri için uzmanlardan eğitimler almaları, çocukların yaşadıkları travmaları erken dönemde fark edip gerekli yönlendirmeleri yapabilmeleri, boşanma sonrası sorun yaşayan ebeveynleri, okul aile işbirliği kapsamında, gerekli kurum ve kuruluşlara yönlendirip destek almalarını sağlamaları önerilmektedir.

Anahtar kelimeler: Sınıf öğretmeni, boşanma, akademik değişimler

Abstract

Divorce is a process that closely affects all family members of couples and legally ends their marriage. In this process, the most affected family members are children. The research seeks to determine what differences are in the academic lives of class teachers' divorced family children. The research used a method of qualitative research, a pattern of fact-science. Aim of the research to determine the evaluation of the differences in the academic of the divorced family of the classroom. The research covers 12 classroom teachers serving in the Eskişehir Provincial Center during the spring period of the 2022-2023 school year. The data was collected through a semi-structured interview form and resolved by descriptive analysis. According to research results on academic differences faced by class teachers in divorced family children, if the parents have a dilemma about communicating academically because they observe more of the need for love and attention in these children, those children remain among the parents. It is recommended that teachers receive training from specialists to demonstrate the right behaviors towards divorced family children, create follow-up forms so that children can recognize their trauma from this process early on.

International Journal of
Karamanoğlu Mehmetbey
Educational Research

June, 2023
Volume 5, No 1
Pages: 52-58
<http://dergipark.gov.tr/ukmead>

* Corresponding author

Article Info:

Received : 27.04.2023
Accepted : 14.06.2023

DOI: 10.47770/ukmead.1288663

Primary school teacher, divorce, academic changes **Keywords**

¹ Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, nida.bayindir@ogu.edu.tr

GİRİŞ

Sosyal bir varlık olan çocuğun gelişimi ailede başlamaktadır. Aile; evlilik ve kan bağına dayanan, eşler ve çocuklar arasındaki ilişkilerin oluşturduğu toplum içindeki en küçük birliktir. Aile, psiko-sosyal değişimlere uyum sağlamış ve günümüze kadar varlığını korumuş bir kurumdur. Aynı zamanda, çocukların psikolojik, sosyolojik ve fiziksel sağlığı açısından sevgi, ilgi ve bakım bulabilecekleri doğal bir ortamdır. Toplumun mutlu olması, mutlu bireylerden kurulu aileler ile mümkündür (Aral ve Sağlam, 2012, Şentürk, 2012, Türkarlan, 2007).

Bütün toplumlarda hem törel, hem de hukuki olarak ailenin korunması ve devamlılığı esastır. Ancak, farklı kişilik özelliğine sahip insanlar her zaman aile devamlılığını sağlayamamaktadırlar. Ailede zaman zaman yaşanan çatışmalar ve uyumsuzluklar normal kabul edilebilir. Fakat bu çatışmaların sürekliliği ve şiddeti aile yapısının bozulmasına ve çiftlerin ayrılmasına neden olmaktadır. Medeni Kanuna göre çiftlerin mahkeme kararıyla ayrılmasına boşanma denir. Boşanma, her toplumda bir kriz olarak görülmektedir. Tarafların eski yaşam düzenlerini bozup yeni bir düzen kurmaları ile sonlanan bu süreç, sadece psikolojik ve hukuki değil, ekonomik ve sosyal boyutları da içermektedir (Geniş vd., 2019).

Bütün dünyada olduğu gibi ülkemizde de evlenme oranları azalmakta, boşanma oranları artmaktadır. TÜİK (2021) boşanma verilerine göre; 2001 yılında bin nüfus başına düşen evlenme sayısı binde 8,35 iken, 2021 yılında 6,68 olarak gerçekleşmiştir. Yine, nüfus başına düşen boşanma hızı 2001 yılında 1,41 iken, 2021 yılında binde 2,07 olarak gerçekleşmiştir. Kesinleşen boşanma davaları sonucunda 2021 yılında 174 bin 85 çift boşanırken 165 bin 937 çocuk velayete verilmiştir. Boşanma davaları sonucu çocukların velayetinin genellikle (%76,1) anneye verildiği görülmektedir (Tatlıoğlu ve Demirel, 2016, TÜİK, 2022).

Boşanmalar sadece eşler arasındaki bir süreç değildir. Boşanma sürecinden en çok etkilenenler çocuklardır. Son yıllarda artan boşanma sayıları bu konunun daha da fazla araştırılmasına neden olmuştur. Yapılan araştırmalara göre, boşanmanın çocuklar üzerindeki olumsuz etkileri çok fazladır. Şöyle ki; bu süreçten etkilenen çocukların farklı bir yaşamsal döneme girdiği, aile ve akraba bütünlüğünün sarsıldığı, aile desteğinden mahrum kalan çocukların zihinsel, ruhsal ve eğitimsel problemler yaşadıkları, çocuğun yaşına ve kişilik özelliğine bağlı olarak travmatik etkinin farklılaştığı, aile desteğinden mahrum kalan çocuğun kaygı düzeyinin yüksek olduğu tespit edilmiştir (Arifoğlu ve Öz, 2008, Attepe, 2010, Büyükşahin, 2009, Çeçen ve Dingiltepe, 2012, Erdim ve Ergün, 2016, Herdem ve Bozgeyikli, 2013, Nazlı, vd, 2021, Sağlam, 2011, Serin ve Öztürk, 2007, Şentürk, 2006, Öngider, 2013b, Türkarlan, 2007, Üreyen ve Ünal, 2022, Yıldırım vd, 2021).

Çocukların boşanma sonrasında karşılaşılabilecekleri pek çok farklı durum olabilmekte ve onların akademik yaşantılarını doğrudan ya da dolaylı olarak etkileyebilmektedir. Arifoğlu'na (2006) göre bunlar; çocuğun boşanmayla ebeveynlerden birisinin desteğinden mahrum kalması ve ebeveyni ile olan ilişkisinin azalması, ebeveynleri arasında süren tartışmalarından etkilenmesi, arada kalması, ekonomik zorluklar ve ikilemler yaşaması, boşanma kaynaklı ev veya muhit değişikliği yaşamasıdır. Alkan'a (2014) göre boşanmanın çocuğun akademik durumlarına ilişkin etkilerinin araştırıldığı araştırmada, parçalanmış aile çocuklarının okul başarıları düzeyi normal aileye sahip çocuklara göre iki kat daha olumsuz olarak belirlenmiştir. Miller ve arkadaşlarının (1999) yaptığı araştırma ise, sınıflarında boşanmış aile çocukları bulunan öğretmenlere yöneliktir. Araştırma sonucuna göre; öğretmenlerin boşanma sürecinin travmatik etkilerini dikkate alarak çocukların sınıf içi davranışları ve akademik performanslarına odaklanmaları ve psikolojik destek için yönlendirmeler yapmaları gerektiği belirtilmektedir. Buna benzer araştırmalarda da öğretmenlerin sınıflarındaki boşanma durumuna ilişkin farklılık düzeylerinin yüksek olması gerektiği vurgulanmış ve hizmet öncesi eğitimde bu duruma ilişkin eğitimlerin alınmasına işaret edilmiştir. Bunun yanında; boşanmanın her çocuk üzerinde yıkıcı etkiler bırakmadığı, boşanmamış aile çocukları ile karşılaştırıldığında önemli farklılıklar oluşmadığını gösteren araştırmalarda bulunmaktadır (Alabay, 2020, Çelikoğlu, 1997, Güleç, 2002, Karakuş, 2003, Toklu, 2020, Öngider, 2013a, Yanar ve İlhan, 2022).

Bütün bu araştırmalar, boşanmanın çocuk üzerindeki etkilerine yönelik araştırmalardır. Ancak, öğretmenlerin boşanmış aile çocuklarının eğitimde karşılaştıkları durumları doğrudan konu almamaktadır. Boşanma oranlarının artması ile öğretmenlerin karşılaştıkları akademik değişimlerin kontrol edilmesi için daha fazla bulguya ihtiyaç bulunmaktadır. Çünkü boşanma sonrasında çocuğun ailesiyle yaşadığı çatışmalar ve uyum problemleri okul yaşantısına, eğitim hayatına ve akademik davranışlarına yansımaktadır. Tek ebeveynli bir hayat mücadelesine dönüşen boşanma, çocuğun ve ebeveynlerin bir rol karmaşasına düşmesine neden olmakta ve ebeveynlerin rutin görevlerini aksatmalarına neden olmaktadır (Kahraman, 2016, Tüzün, 2004, Türkarlan, 2007).

Boşanma süreci ve sonrası, özellikle çocuğun okul derslerinde kendini hissettirebilir. Yaşadığı travmatik durum öğrencilerin derslerine odaklanmasını engelleyebilmekte, sınıf içi iletişimini azaltabilmekte, öğretim ortamına katılımını olumsuz olarak etkileyebilmektedir. Bütün tarafların olumsuz olarak etkilendiği bu süreçte ebeveynler sorumluluklarını tam olarak yerine getiremedikleri için çocuklar hem psikolojik hem de akademik sorunlar yaşayabilmektedirler (Demirci, 2016, Karakuş, 2003,). Bu nedenle boşanma olgusunun çocukların eğitimlerine etkilerine yönelik çalışmalar büyük önem taşımaktadır. Gittikçe artan boşanma oranları ile bu tehdit gitgide büyümektedir. Araştırma, sınıf öğretmenlerinin boşanmış aile çocuklarının farkında olması ve onların akademik yaşantılarını yakından takip etmeleri için izleyecekleri yollar açısından büyük önem taşımaktadır.

Araştırmanın amacı

Sınıf öğretmenlerinin, boşanmış aile çocuklarının akademik yaşantılarındaki değişimlerin neler olduğuna ilişkin görüşlerini belirlemektir. Bu kapsamda şu alt problemlere yanıt aranacaktır.

Alt problem 1-Sınıfta boşanmış ebeveyn kaynaklı yaşanan akademik durumlar nelerdir?
Alt problem 2-Sınıfta boşanmış aile çocuklarından kaynaklı akademik durumlar nelerdir?

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın yöntemi, çalışma grubu, veri toplama araçları ve verilerin analizini ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Araştırmanın Modeli

Araştırmada, sınıf öğretmenlerinin sınıflarında bulunan boşanmış aile çocukları ile yaşadıkları akademik durumların tespitine yönelik olarak nitel araştırma olan olgu-bilim deseni kullanılmıştır. Olgu-bilim az sayıdaki kişilerin doğal ortamdaki bireysel algı ve yaşantılarına yönelik detaylı verileri kapsayan bir araştırma biçimidir (Creswell, 2013, Patton, 2014, Yıldırım ve Şimşek, 2016). Olgu-bilim, konu alanı ile ilgili ayrıntılı bir bakış açısının olmadığı olgulara odaklanır ve veri kaynağı olarak ulaşılmak istenen bilgiye sahip kişileri hedef alır.

Çalışma Grubu

Araştırmaya sınıflarında boşanmış aile çocukları olan 8' erkek, 4'ü kadın olmak üzere 12 sınıf öğretmeni katılmıştır. Katılımcılar kolay ulaşılabilirlik ve ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada kullanılan veri toplama aracı araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Form, öğretmenlerin boşanmış aile çocukları ile yaşadıkları akademik durumları tespit etmek için düzenlenmiş yarı yapılandırılmış sorular içermektedir. Görüşme formu uygulama yapılmadan önce uzman görüşüne sunulmuş ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Görüşmeler 20-30 dk sürmüştür. Gönüllülük esas alınmıştır.

Verilerin Analizi

Görüşme yoluyla elde edilen veriler betimsel analiz ile çözümlenmiştir. Bunun içinde soruları temel alan bir çerçeve oluşturulmuştur. Görüşme formları daha önceden oluşturulan çerçeveye göre belirli temalar altında toplanarak kodlamalar yapılmıştır. Verilerin analizinde katılımcıların cevaplarında yer alan bu temalara ait özelliklerin tekrarlanma sıklıklarına ve örnek ifadelerine yer verilmiştir. Araştırmanın geçerliği için görüşmeler yüz yüze yapılmış, amaca uygun katılımcılar seçilmiş ve görüşmeler kavramsal çerçeve ile uyumlu yürütülmüştür. Nitel araştırmada görüşülen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir şekilde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu nedenle araştırmada katılımcıların görüşlerinin doğrudan alıntılarla desteklenmesi yoluna gidilerek güvenilirlik artırılmıştır. Bu alıntılarda öğretmenler Ö1...Ö12 şeklinde kodlanmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde sınıf öğretmenlerinin boşanmış aile çocuklarına ilişkin görüşlerine yer verilmektedir.

Ebeveyn kaynaklı yaşanan akademik durumlara ilişkin bulgular

Ebeveyn kaynaklı yaşanan akademik durumlara ilişkin görüşlerden elde edilen temalar ve kodlar Tablo 1'de verilmektedir.

Tablo 1.

Ebeveyn kaynaklı yaşanan akademik durumlar

TEMA	Kodlar	f	Örnek ifadeler
Akademik destek	Ders çalıştırma ve takip	5	Ö2-Boşanmış aile çocuklarında okul ve öğrenme ikinci plana atılabiliyor. Bu çocuklar farklı şeylerle uğraşıyorlar ve dersleri ihmal ediyorlar. Net bir hedefleri yok. Söylenirse yapıyorlar. Bu çocukların aileleri veli toplantılarına katılmak istemiyor. Özel görüşmek istiyor. Çocuk, ilgili bir aileye sahip olmadığı düşüncesine kapılabiliyor.
	Devam durumu	3	Ö6-Çocuk muhit değiştirmiş olabiliyor, eski ortamını özleyiyor. Veya ebeveynleri ile kaldığında iki farklı ortamı oluyor. Bunlara uyumu zor oluyor. Örneğin, <i>kitabım babamda kalmış</i> gibi mazeretleri oluyor.
	Ödev takibi	4	Ö8-Çocuklar bu durumdan fazlaca etkileniyorlar. Derslere ilgi ve katılımı azalıyor. Devamsızlık yaptıklarında hangi ebeveynle iletişim kuracağımı bilemiyorum. En çok anne ile iletişim kuruyorum. Çocuklar farklı zamanlarda anne ve babaya gidebiliyor. Bu yüzden eksik malzemeye okula gelebiliyorlar. Ödevlerini yapmamış olabiliyorlar. Bazı çocuklar kendini değersiz hissediyor.
	Öğrenme ortamı	2	Ö1-Özgüvenleri düşüyor. İçer kapanıyorlar. Diğer öğrencileri kıskanma, kendini değersiz görme düşüncelerine kapılabiliyor.
	hazırlama		
	Akademik iletişim	9	
	Akademik hedef koyma	2	
Psiko-sosyal destek	Beslenme durumu	5	
		3	

	Psiko/sosyal destek	8	Sevgi ve ilgi ihtiyacı	<p>Ö11-Bir tanesi hiç beslenme koymuyordu. Bu çocuklar genelde kantinden besleniyorlar. Okulda görüşme yaptığımda ikisinin de anneye yaşadığını babanın ilgilenmediğini annenin çalıştığı için yetişmekte zorlandığını öğrendim. Bir velim önerilerimi dikkate aldı çocuğunun babasıyla iletişimi düzeltti. Çocuğu sınıf seviyesine ulaştırdı. Fakat diğer öğrencimin annesi bunu yapamadı.</p> <p>Ö4-Okul eşyalarını unutuyorlar, aile ile ilgili konu açıldığında üzülüyorlar. Anne babaları başkaları ile evlendiğinde kendini dışlanmış hissediyorlar. Ebeveynlerden birine daha çok kızıyorlar.</p> <p>Ö9-Anneler babalar günlerinde bu çocuklar kendini hemen belli ediyor. <i>Benim babam yok, onu görmüyorum diyorlar.</i> Diğer yandan kimi daha çok görüyorlarsa o kişiden daha fazla ilgi görmek istiyorlar. Arkadaşlarından çok büyüklerden ilgi istiyorlar. Kurdukları hemen her cümlede anne baba ile bağ kurma çabaları var. Akranlarına göre duygu durumları daha çabuk değişiyor.</p>
Çatışma ortamı	Ebeveynler arasında yaşanan çatışmalara tanıklık etme	9	Sorunda başvuracağı ebeveyn ikilemi	<p>Ö1-Sınıfta var olan çocukların maddi konuda hiçbir sorunu yok. Çünkü aileleri boşanmış olsa da çok ilgililer.</p> <p>Ö10-Çocuğun boşanmadan en az şekilde etkilenmesi için anne ve babası arasında uyum olmalı ve çocuk ortak nokta olarak ele alınmalıdır. Çocuk yanında kaldığı ebeveynin yaşadığı sorunları çok iyi biliyor. Ya da paraya ihtiyaç olduğu zaman arada kalabiliyor. Bu kararsızlık çocukların kendini kötü hissetmesine, grup etkinliklerine katılmamasına neden oluyor.</p>
	Okul masrafları için gereken parayı verecek ebeveyn sorunu	8		<p>Ö3-Ailenin dağılmasıyla çocuklarda bir güven problemi oluyor. Ebeveynlerinin tartışmasını ve arada kalmayı istemiyorlar. Bazı ebeveynler, kızgın ve öfkeli olabiliyor.</p>

Sınıf öğretmenlerinin ebeveyn kaynaklı olduğunu düşündükleri durumlara ilişkin görüşleri; akademik destek, psiko-sosyal destek ve çatışma ortamı olarak üç tema altında incelenmiştir. Kodlara ilişkin frekanslar incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin boşanmış ebeveynlerle, en fazla, akademik iletişim kurmakta zorlandıklarını belirttikleri görülmektedir. Bunu, ders konularının çalıştırılması ve ödev takibi izlemektedir. Öğretmen görüşlerine göre bu durumun nedeni, bu çocukların zaman zaman farklı ebeveynlerde kalmaları veya sorumluluğun tek bir ebeveyn üzerine bırakılmasıdır. Psiko-sosyal düzeyde ise öğretmenler; boşanmış aile çocuklarının sevgi ve ilgiye daha çok ihtiyaç duyduklarını düşünmektedirler. Öğretmenlere göre bu durumun nedeni, boşanmış ebeveynlere sahip öğrencilerin kendilerini boşanmamış ebeveyne sahip akranları ile karşılaştırmalarından kaynaklanmaktadır. Boşanma sonrasında ebeveynler arasında devam eden çatışma ortamı öğrencileri olumsuz olarak etkilemektedir. Sınıf öğretmenlerine göre, çocuklar boşanma sonrasında da ebeveynler arasında devam eden çatışmalara tanıklık etmektedirler. Bu sorunlar, büyük ölçüde, ekonomik sıkıntılar ve sorumluluğu üzerine almayan ebeveyn ile ilgili olmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre, bu çocuklar yaşantılarında anne ve babaları ile bir bağ kurma çabası içindedirler. Yanında durduğu ebeveyne aşırı bağlılık göstermekte, uzakta kaldığı ebeveyne ise özlem duymaktadırlar. Yalnız 1 katılımcı öğretmen, boşanmış ailesi olan öğrencisinin akademik davranış ve tutumunda herhangi bir değişiklik olmadığını belirtmiştir.

2-Çocuk kaynaklı yaşanan akademik durumlara ilişkin bulgular

Çocuk kaynaklı yaşanan akademik durumlara ilişkin görüşlerden elde edilen temalar ve kodlar Tablo 2’de verilmektedir.

Tablo 2.

Çocuk kaynaklı yaşanan akademik durumlar

TEMA	Kodlar	f	Örnek ifadeler
Öğretimsel	Ders başarısında düşme	7	Ö3-Öğrencide büyük ölçüde okula ilgisizlik oluşuyor, derste başka işlerle uğraşiyor, ders akışını bozacak davranışlarda bulunuyor. Verilen sorumlulukları yapmak istemiyor. Sınav notları düşük ve okuldan bir beklentisi kalmıyor.
	Dikkat dağınıklığı	8	Ö1-Bazen dersten kopukluk, dalgınlık, alınganlık yapabiliyorlar. Sınıftaki bu çocuklar ne yazık ki dikkat dağınıklığı yaşamakta ve ders sorumluluklarını yerini getirmemektedirler. Daha saldırgan olmakta, anne ve babalarının boşanmasına karşı besledikleri öfkeyi çevresine göstermektedirler.
	Odaklanma sorunu	6	Ö7-Boşanmış aile çocuğu olmasına rağmen bilenen ve sanılanın aksine öğrencimin durumu çok iyi.
	Derslere ilgisizlik	7	

Davranışsal	Disiplinsizlik	5	Ö5-Ödevlerini özensiz ve düzensiz yapıyorlar. Görev almak istemiyorlar. Ders araç gereçlerini sık sık evde unutuyorlar. Daha az sayıda arkadaşları oluyor ve gruplara katılmak istemiyorlar. Ö12-Ailesi boşanmış çocuklar bazen umursamama, duygusuzlaşma, içe kapanma, alınganlık ve saldırganlık gibi davranışlar gösterebiliyorlar. Ö10-Öğrencimin herhangi bir davranış sorunu yok. Sınıf içinde çok uyumlu bir çocuk. Ebeveynleri boşandığında çocuk çok küçükmüş, bu durumdan pek etkilenmemiş. Baba olarak annesinin yeni eşini benimsemiş.
	Sorumluluklarını yerine getirmeme	4	
Psiko-sosyal	İçedönüklük	7	Ö10-Ebeveynler boşanma sürecinde çocuklarını yanlarına almak için aşırı korumacı ve ilgili davranıyorlar. Bu durumu çocuk kullanabiliyor. İstekleri yerine gelmediğinde aşırı tepki gösterebiliyorlar. Bazıları bencil oluyorlar. Ö8-buradaki en büyük sıkıntı çocuk anne babası ayrıldığı için kendisini sevmediğini düşünüyor ve bu sevgisizliğin okulda öğretmen ya da sınıftaki arkadaşları ya da çevresindeki yani yakın insanlarda da aynı duygunun olacağını düşünerek hareket ediyor bu durum bizleri de zorluyor. Ö12-Anneler babalar günlerinde bu çocuklar kendini hemen belli ediyor. 'Babamı pek görmüyorum' diyorlar. Diğer yandan kimi daha çok görüyorlarsa o kişiden daha çok bahsediyorlar. Arkadaşlarından çok büyüklerden ilgi istiyorlar. Kurdukları hemen her cümlede anne baba ile bağ kurma çabaları var. Akranlarına göre duygu durumları daha çabuk değişiyor. Ö9-Sınıfımda 5 tane boşanmış aile çocuğu var. Özgüvenleri düşüyor. İçe kapanıyorlar. Ebeveynlerinden birini tercihe ve desteğe zorlanıyorlar. Derslerini takip etmeye çalışıyorlar ancak derse katılmak istemiyorlar.
	Ani duygu değişimleri	6	
	Aile kavramına hassasiyet	10	
	Özgüvensizlik		
	Sevme/sevilme ihtiyacı	6	
	Bağlanma sorunları	9	
	Gelecek kaygısı	5	
	İstismar	4	
	1		

Sınıf öğretmenlerinin çocuk kaynaklı olduğunu düşündükleri durumlara ilişkin görüşleri; öğretimsel, davranışsal ve psiko-sosyal olarak üç tema altında incelenmiştir. Kodlara ilişkin frekanslar incelendiğinde sınıf öğretmenleri, özellikle boşanma sonrasında ilk dönemlerinde, bu çocukların genellikle dikkat dağınıklığı yaşadıklarını düşünmektedirler. Bu durumu derslere ilgisizlik ve ders başarısında düşme izlemektedir. Öğretmenlerin görüşlerine göre yaşanan en büyük sorun; bu çocukların boşanma sonrasındaki belirsiz süreçten çok etkilendikleri ve bu sürecin onları fazlasıyla meşgul etmesidir. Davranışsal olarak en büyük sorunun ise; öğrenme isteği ve sınıf disiplini olduğu görülmektedir. Öğretmen ifadelerine göre bu çocuklar ya içe kapanmakta ya da daha çok saldırgan davranış göstermektedirler. Duygusal ve davranışsal tepkilerini kontrol etmekte zorlanmaktadır. Ani ve abartılmış tepkiler verebilmektedirler. Psiko-sosyal yönden ise aile kavramına ilişkin aşırı hassas davranabilmekte sevgi ve ilgi ihtiyaçlarını açıkta belli etmektedirler. Özellikle anne baba ile ilgili konularda sıkılgan ve hassas davranabilmekte, anne babalar ile ilgili özel günlerde yoğun stres altında kalabilmektedirler. Ancak katılımcı 2 öğretmen bu durumdaki öğrencilerinin bu süreçten bilişsel ve davranışsal olarak etkilenmediği yönünde görüş bildirmiştir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Sınıf öğretmenlerinin boşanmış aile çocuklarında karşılaştıkları akademik durumlara yönelik araştırma sonuçlarına göre; ebeveynlerle akademik iletişim kurma konusunda ikilem yaşadıkları, bu çocuklarda sevgi ve ilgi ihtiyacını daha fazla gözlemledikleri ve çocukların ebeveynler arasındaki çatışmanın ortasında kaldıklarını düşünmektedirler. Çocuk kaynaklı olarak ise, boşanma sürecinin yeni olduğu anlarda çocuklarda dikkat dağınıklığının olduğunu, yine bu süreçte öğrenme ve sınıf disiplininin bozulduğunu, bu durumdaki öğrencilerin aile kavramına karşı hassasiyetlerinin arttığını düşünmektedirler. Az sayıda da olsa bazı öğretmenler, boşanmanın çocuğu fazla etkilemediğini, süren ebeveyn ilgisinin bu sürecin atlatılmasını kolaylaştırdığını, bazı çocukların bu ailesel durumu daha kolay attığını düşünmektedirler. Boşanmalar, çoğu zaman, bir çatışma ortamı olarak görülebilir. Bunun nedeni; aile bütünlüğünün bozulması, çocuğun sorumluluğunu kimin üstleneceği, ekonomik ayrışma, sosyal baskı vb. olarak görülebilir. Ancak, bilinçli ve sorumluluk sahibi ebeveynler, çocukları için bu süreci daha kontrollü olarak yönetebilir. Çocukları ile olan ebeveyn ilişkisini kesintisiz sürdürebilir. Araştırma bulguları, Koçak ve arkadaşlarının (2019) yaptığı çalışmada çocukların ailelerinin boşanma kararı ve sürecinden habersiz oldukları, sürece dahil edilmedikleri, yine Sancaklı'nın (2014) çalışmasında çocukların boşanma sonucu ekonomik belirsizlikler yaşadıkları, ebeveyn tercihi yapmak durumunda kaldıkları ve akademik başarısızlıklar yaşadıkları, Can ve Aksu'nun (2016) çalışmasında boşanmadan en fazla etkilenen ebeveynin kadın olduğu ve maddi sorunlarla yüzleşmek zorunda olduğu ile ilgili sonuçlarla örtüşmektedir. Buna ek olarak, Kahraman'ın (2016) yaptığı çalışmaya göre, boşanma sonrası evin ve okulun değiştirilmesi derse karşı tutumları etkilemektedir. Şentürk'e göre (2012) ailesi boşanmış çocukların kendilerini daha az başarılı olarak algıladıkları tespit edilmiştir. Altunkaya'nın (2010) çalışmasında ise boşanmış aile çocuklarının okula gitmek istemediği sonucuna ulaşılmıştır. Kurtman'ın

(2019) çalışmasında boşanmış aile çocuklarının ayrılık anksiyete düzeylerinin; ebeveynleri boşanmamış olan çocuklara göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Aynı zamanda boşanmış aile çocuklarının okulda düşük bir akademik performans sergiledikleri, agresif davranışlar gösterdikleri ve öz güvenlerinin düşük olduğu belirlenmiştir (Iqbal vd, 2021). Boşanmış aile çocuklarının hayatlarının bir döneminde akranlarından farklı bir süreci yaşadıkları bellidir. Kısa vadede bazı değişiklikler yaşanabilmektedir. Ancak bu sürecin akademik olarak çocukları uzun vadede nasıl etkilediği tam olarak kestirilememektedir. Çünkü boşanmanın etkileri aileden aileye, çocuktan çocuğa değişebilmektedir. (Baynal, 2018, Sancaklı, 2014). Ancak her zaman boşanmış bir aileye sahip her çocuğun okul başarısızlığı yaşadığı/yaşayacağı gibi bir varsayım doğru değildir. Ailenin parçalanmasının çocukta yaratacağı etkilerin niteliği, ailenin parçalanma şekline (ölümle mi, boşanmayla mı parçalandığına), ailenin gelir durumuna, ebeveynlerin eğitimi ve çocukla olan diyaloguna, çocuğun cinsiyeti ve yaşına, aile içindeki çocuk sayısı ve çocuğun olayı algılayış tarzına, parçalanma süreci içinde yakın çevrenin aile ve çocuğa yönelik desteğine bağlı olabilmektedir.

ÖNERİLER

Araştırma sınıf öğretmenlerinin boşanmış aile çocuklarına yönelik farkındalığını, ilgi düzeyini ve onlara olan yaklaşımını belirlemek açısından değerlidir. Öğretmenin öğretim sürecini, her zaman, bir bütün olarak algılaması ve çocuğun yüksek yararını düşünmesi gerekmektedir. Araştırma sonuçlarına dayalı olarak; öğretmenin boşanmış aile çocuklarını bilmesi, sınıf ortamına yansıyan akademik davranışlarını takip etmesi, sorumlu ebeveyn ile iletişimi koparmaması gerekmektedir. Öğretmenlerin boşanmış aile çocuklarına yönelik doğru davranışlar sergilemeleri için uzmanlardan eğitimler almaları, çocukların yaşadıkları travmaları erken dönemde fark edip gerekli yönlendirmeleri yapabilmeleri, boşanma sonrası sorun yaşayan ebeveyni okul aile işbirliği kapsamında gerekli kurum ve kuruluşlara yönlendirip sorunu ile ilgili destek almasını sağlamaları önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Alabay, E. (2020). Boşanma sonrası oluşan tek ebeveynli aile çocukları: Okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri. *Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences*, 6(27):852-863.
- Alkan, E. Ö. (2014). Parçalanmış aile modelindeki öğrencilerin eğitimdeki başarı durumları (Trabzon Örneği). (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyoloji Ana Bilim Dalı, Malatya.
- Altunkaya, E. (2010). Anne babası boşanmış ilköğretim öğrencilerinin okul-aile ve sosyal ortamlarda yaşadıkları problemlere ilişkin görüşler. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Toklu, D. (2020). Examination of the social behaviours of pre-school children whose parents are married and divorced according to teacher opinions. *Early Child Development and Care*, 1-10. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03004430.2020.1728531>
- Aral, N., & Sağlam, M. (2012). Ebeveynleri boşanma sürecinde olan çocuklar ile ebeveynleri ile birlikte yaşayan çocukların duygularının cinsiyete göre incelenmesi. *Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi*, 1(2), 71-88.
- Arifoğlu, Ç., B. (2006). Çocuklar İçin Boşanmaya Uyum Programı'nın çocukların boşanmaya uyum, kaygı ve depresyon düzeylerine etkisi (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Arifoğlu, B., & Öz, F. (2008). Boşanmış aile çocuklarına hemşirelik yaklaşımı. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Hemşirelik Dergisi*, 15(1), 76-84.
- Attepe, S. (2010). Anne baba kaybının çocuklar üzerindeki etkileri. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 23(23), 23-28.
- Baynal, F. (2018). Boşanma sonrası başa çıkmada dini ve manevi etkilerin incelenmesi. *Bilimname*, 35(1), 251-280.
- Büyükhahin, G. (2009). Boşanmış ve boşanmamış (tam) ailelerden gelen 11-13 yaş arası çocukların anne baba tutumlarını algılama biçimlerinin sosyal uyum düzeyleri ile ilişkisi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Can, Y. & Aksu, N. B. (2016). Boşanma sürecinde ve sonrasında kadın. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(58), 888-902. DOI:10.17755/esosder.25593
- Creswell, J. W. (2013). Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (4nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage. https://www.ucg.ac.me/skladiste/blog_609332/objava_105202/fajlovi/Creswell.pdf
- Çeçen, E., R., A., & Dingiltepe, T. (2012). Parçalanmış ve tam aileye sahip ergenlerin yaşam doyumu düzeyleri ile yaşam kalite düzeylerinin karşılaştırılması. *İlköğretim Online*, 11(4), 1077-1086.
- Çelikoğlu, C. (1997). Boşanmanın çocukların benlik saygısına etkisinin incelenmesi. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Demirci, E. (2016). Anne babası boşanmış çocukların gözünden yaşadığı güçlükler. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Erdim L., & Ergün A. (2016). Boşanmanın Ebeveyn ve Çocuk Üzerindeki Etkileri. *HSP*, 3(1), 78-84.

- Geniş, M., Toker, B., & Şakiroğlu, M. (2019). Boşanmanın çocuklara etkisi, çocuğa söylenmesi ve ebeveyn yabancılaşması. *Adnan Menderes Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi* 3(3); 190-199.
- Güleç, Y. (2002). Ergenlerin öfke yaşantıları, benlik algıları ve akademik başarı ilişkileri. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Herdem, S., F. & Bozgeyikli, H. (2013). İlköğretime devam eden parçalanmış ve tam aile çocuklarının rehberlik ihtiyaçlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Türkiye Sosyal Politika ve Çalışma Hayatı Araştırmaları Dergisi*, 3(4), 7-35.
- Iqbal, M., Khalid, M. S., Rehman, N. & Yanping, L. (2021) Parental divorce: Impact on socio-psychological behavior and academic performance of students in teacher's perception. *Journal of Divorce & Remarriage*, 62(6), 475-492.
- Kahraman, S. (2016). Boşanma sonrasında genç-ebeveyn ilişkilerinin sürdürülmesi ve öğrencinin akademik başarısına etkisi (Afyon İli Örneği). (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Karakuş, S. (2003). Anne-babası boşanmış ve boşanmamış çocukların depresyon düzeylerinin incelenmesi ve okul başarısına yansması. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi,) Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Koçak, O., Demirel, R. & Kırhoğlu, M. (2019). Çocukların boşanmaya ve ebeveynlerine ilişkin algıları. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 45, 857-892.
- Miller, P. A., Ryan, P. & Morrison, W. (1999). Practical strategies for helping children of divorce in today's classroom. *Childhood Education*, 75(5), 285-289.
- Nazlı, S., Halisdemir, D., Gülleroğlu, D., H., & Kiye, S. (2021). Çocukların boşanmaya uyumu ölçeği (Okul formunun geliştirilmesi). *Milli Eğitim Dergisi*, 50(232), 247-265.
- Öngider, N. (2013a). Boşanmanın çocuk üzerindeki etkileri. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 5(2),140-161 doi:10.5455/cap.20130510
- Öngider, N. (2013b). Boşanmış ve evli ailelerden gelen çocukların algıladıkları kabul-red düzeyleri ile psikolojik uyum düzeylerinin karşılaştırılması. *Klinik Psikiyatri*, 16, 164-174.
- Patton, M. Q. (2014). Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri. (çev. M. Bütün ve S. B. Demir) Ankara: Pegem Akademi.
- Sağlam, M. (2011). Boşanma sürecinde olan ailelerdeki çocukların aile algılarının ve sorunlarının resimler aracılığı ile incelenmesi. (Yayımlanmış Yüksek lisans Tezi), Ankara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sancaklı, D. (2014). Boşanmış annelerin ve çocuklarının boşanma sürecine ilişkin yaşantıları. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul
- Serin, B. N., & Öztürk, S. (2007). Anne-babası boşanmış 9-13 yaşlarındaki çocuklar ile aynı yaş grubundaki anne-babası boşanmamış çocukların benlik saygısı ve kaygı düzeyleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, (2), 117-128.
- Şentürk, Ü. (2006). Parçalanmış aile çocuk ilişkisinin sebep olduğu sosyal problemler. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Şentürk, Ü. (2012). Parçalanmış aile çocuklarının eğitimdeki başarı/başarısızlık durumu. *Sosyal politika çalışmaları*, 7(29), 105-126.
- Tatlıhoğlu, K., & Demirel, N. (2016). Sosyal bir gerçeklik olarak boşanma olgusu: sosyal psikolojik bir değerlendirme, *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(22), 59-73.
- TÜİK, (2022). Evlenme ve Boşanma İstatistikleri, ps://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Evlenme-ve-Bosanma-Istatistikleri-2021-45568
- Türktaş, N. (2007). Boşanmanın Çocuklar Üzerine Olumsuz Etkileri ve Bunlarla Baş Etme Yolları. *Aile ve Toplum Dergisi*, 3(11), 99-108.
- Tüzün, D. (2004). Boşanmanın çocuklar üzerindeki etkisi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi),Yakındoğu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Lefkoşa.
- Üreyen S., & Ünal A. (2022) Ortaöğretim yönetici ve öğretmenlerinin parçalanmış aile çocuklarının eğitiminde karşılaştığı sorunlar. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(1), 148-164.
- Yanar, K., & İlhan, T. (2022). Boşanmış aile çocuklarında boşanmanın etkileri ve travma sonrası büyüme. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*,6(12), 172-186.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yıldırım, O., Demir, Y., Sağlam, Ü., Subaşı, M. & Yılmaz, A. R. (2021). Çocuk ve ergenlerde risk faktörü: Boşanma. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Kadın ve Aile Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 79-96.



Araştırma Makalesi

Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme ve Müdahale Araçlarının İncelenmesi

Assessment of Early Literacy Skills and Investigation of Intervention Tools

Research Article

Hilal GENGEÇ*¹

Şermin AYGÜRT²

Karamanoğlu Mehmetbey
Uluslararası Eğitim
Araştırmaları Dergisi

Haziran, 2023
Cilt 5, Sayı 1
Sayfalar: 59-71
<http://dergipark.gov.tr/ukmead>

* Sorumlu Yazar

Makale Bilgileri

Geliş : 14.11.2022
Kabul : 15.06.2023

DOI: 10.47770/ukmead.1204387

Özet

Erken okuryazarlık becerileri, okul öncesi dönemde çocuğun okuma- yazmaya yönelik sahip olması gereken önkoşul bilgi beceri ve tutumların tümü olarak tanımlanmaktadır. Başarılı okuma performansının temel yordayıcılarından biri olarak kabul edilen erken okuryazarlık becerileri, öncelikle standart araçlarla değerlendirme yapabilmek, bu becerilerde sınırlılığı olan ve okuma açısından risk grubunda olması olası olan çocukları belirleyebilmek ve ardından da etkili müdahaleler hazırlayabilmek için oldukça önemlidir. Bu çalışmada uluslararası alanda ve ülkemizde erken okuryazarlık becerilerini değerlendirmek amacıyla geliştirilen standart değerlendirme araçları ile Türkiye' deki erken okuryazarlık becerilerini desteklemede kullanılan müdahale programlarının tanıtılması amaçlanmıştır. Bu araştırmanın, erken okuryazarlık becerilerinin değerlendirilmesinde kullanılan ölçme araçlarına ve müdahale programlarına yönelik güncel durumu ortaya koyması ve bu alanda çalışan öğretmen, uygulamacı ve araştırmacılara ışık tutması beklenmektedir.

Anahtar kelimeler: Erken okuryazarlık, değerlendirme, müdahale

Abstract

Early literacy skills are defined as all of the prerequisite knowledge, skills and attitudes that a child must have towards reading and writing in the preschool period. Early literacy skills, which are considered as one of the main predictors of successful reading performance, are very important in order to be able to evaluate with standard tools, to identify children who have limited these skills and who are likely to be in the risk group in terms of reading, and then to prepare effective interventions. In this study, it is aimed to introduce the standard assessment tools developed in order to evaluate early literacy skills in the international arena and in our country. In addition, the use of intervention programs to support early literacy skills in Turkey aimed to be introduced. This research is expected to reveal the current situation regarding measurement tools and intervention programs used in the assessment of early literacy skills and to shed light on teachers, practitioners and researchers working in this field.

Assessment, early literacy, intervention **Keywords**

International Journal of
Karamanoğlu Mehmetbey
Educational Research

June, 2023
Volume 5, No 1
Pages: 59-71
<http://dergipark.gov.tr/ukmead>

* Corresponding author

Article Info:

Received : 14.11.2022
Accepted : 15.06.2023

DOI: 10.47770/ukmead.1204387

¹ Kırkkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, gengcehilal@gmail.com

² Diyarbakır Ada Rehabilitasyon Merkezi, serminyurt@gmail.com

GİRİŞ

Okuma, bireylerin bilgiye ulaşabilmesi, teknolojiyi kullanabilmesi, akademik ve sosyal alanda başarı gösterebilmesi ve bağımsız yaşayabilmesi için kazanmaları gereken temel beceridir. Yazılı sembollerden anlam çıkarma becerisi olan okuma Güldenoğlu, Kargın ve Miller (2015) tarafından, okuyucuların yazılı metinlerdeki sözcükleri sesbilgisel, ortografik ve morfolojik bilgi ve becerileriyle çözümledikleri, çözümledikleri bu sözcükleri sözcük dağarcıkları aracılığıyla anlamlandırdıkları, anlamlandırdıkları sözcüklerden oluşan cümleleri ise sözdizimsel özelliklerine göre analiz ederek verilmek istenen mesaja ulaştıkları bir süreç olarak tanımlanmıştır. Tanımdan da anlaşıldığı üzere birçok dilsel ve bilişsel beceriyi aynı anda kullanmayı gerektiren okuma, son derece karmaşık bir süreçtir (Gough ve Tunmer, 1986). Çocukların temel bilgi ve becerileri edinmeden bu sürece başlamaları okumayı öğrenmede birtakım güçlükler ile karşı karşıya kalmalarına neden olmaktadır (Erdoğan, 2011; Kargın, Ergül, Büyüköztürk ve Güldenoğlu, 2015; Lyon, Shaywitz ve Shaywitz, 2003; Pullen ve Justice, 2003). Karşılaşılan güçlükler ise çocukların hem akademik ve sosyal açıdan yetersizlik ile karşı karşıya kalma hem de problem davranış sergileme risklerini artırmaktadır (Nelson, Benner ve Gonzales, 2005; Snow, Burns ve Griffin, 1998). 'Erken okuryazarlık (early literacy)' olarak adlandırılan temel bilgi ve beceriler ise ilkökul ile birlikte başlayan okuma yazma dönemi öncesinde çocukların okuma yazmaya yönelik kazanmaları beklenen önkoşul niteliğindeki bilgi ve becerilerin tümüdür (Whitehurst ve Lonigan, 2001).

Erken okuryazarlık ile okuma arasındaki ilişkiyi inceleyen birçok çalışmada erken okuryazarlık becerilerinde donanımlı çocukların ilkökulun ilk yıllarında okuma becerisini kazanmada daha avantajlı olduklarını ortaya koymuştur (Cabell, Justice, Konold ve McGinty, 2011; Kargın, Güldenoğlu ve Ergül, 2017, Güldenoğlu, Kargın ve Ergül, 2016; Manu, Torppa, Eklund, Poikkeus, LErkkanen ve Niemi, 2020; Missall, Reschly, Betts ve McConneil, 2007; Suggate, Schaughecnny MAnally ve Reese, 2018). Konuyla ilgili Suggate ve arkadaşları tarafından yapılan bir çalışmada birinci sınıfın başındaki erken okuryazarlık becerilerinin 12 yaşındaki okuduğunu anlama performansını yordadığı, Manu ve arkadaşları (2020) tarafından yapılan bir çalışmada erken okuryazarlık becerilerinin 9. Sınıftaki okuduğunu anlama performansının %23'ünü açıkladığı, Güldenoğlu ve arkadaşları (2016) tarafından yapılan başka bir çalışmada ise sesbilgisel farkındalık becerilerinin ilkökuldeki hem okuma akıcılığı hem de okuduğunu anlama üzerinde etkili olduğunu ortaya koymuştur. Yapılan boylamsal çalışmalar ise bu ilişkinin ilerleyen okul yıllarında değişmediğini, çocuğun erken okuryazarlık becerilerindeki performansının ileriki dönem hem okuma ve okuduğunu anlama hem de genel akademik performansı üzerinde belirleyici olduğunu göstermiştir (Aarnoutse, Leeuwe ve Verhoeven, 2005, Dickinson ve McCabe, 2001; Scarborough, 2001; Snow vd., 1998).

Erken okuryazarlık becerileri

Yetkin okuyucu olma yolunda tüm çocukların sahip olmaları gereken erken okuryazarlık becerileri, yazı farkındalığı, harf bilgisi, sesbilgisel farkındalık, sözcük bilgisi ve dinlediğini anlama becerilerinden oluşmaktadır (Dickinson ve McCabe, 2001; Kargın vd., 2015; Whitehurst ve Lonigan, 2001). Bu becerilerinin okuma sürecindeki işlevine bakıldığında ise yazı farkındalığı, harf bilgisi ve sesbilgisel farkındalık becerilerinin okumanın çözümlenme basamağına; sözcük bilgisi ve dinlediğini anlama becerilerinin ise hem çözümlenme hem de anlama basamağına katkı sağladığı görülmüştür (Kargın, Güldenoğlu ve Ergül, 2017). Bu becerilerin her birinin tanımı erken okuryazarlık içindeki yeri, işlevi ve okuma becerisi ile ilişkisi şu şekildedir;

Yazı farkındalığı Karaman ve Güngör- Aytar (2016) tarafından, yazının bir anlamı, işlevi, soldan sağa veya yukardan aşağıya doğru bir okunma yönü olduğunu çocukların fark etmesi olarak tanımlanmıştır. Yazı farkındalığı, yetişkinlerin çocuklarla kitap okuma sırasında yapacakları etkinliklerle kolaylıkla kazandırabilecekleri erken okuryazarlık becerisidir. Bu etkinliklere, kitabın nasıl tutulması gerektiği göstermek, kitabın başlığını bulmak, sayfaları doğru yönde çevirmek ile başlanıp, yazının bir yönü ve bir anlamı olduğunu fark ettirmek ile devam edilebilir (Kargın vd., 2015). Yazı farkındalığının gelişmesine katkı sağlayacak bu etkinlikler aynı zamanda çocukların okuma-yazmaya karşı olumlu tutum geliştirmelerini de sağlayacaktır (Kahmi ve Catts, 1986; Riley, 1996). Konuya ilişkin Ekici-Kaynak, İmer ve Temel (2020) tarafından yapılmış bir çalışmada okul öncesi dönemde ortalamanın altında ve üstünde yazı farkındalığı becerisine sahip olan çocuklarının ilkökula yönelik algılarını karşılaştırılmıştır. Elde edilen sonuçlar ortalamanın altında yazı farkındalığı becerisine sahip olan çocukların 'İlkokul nedir?, İlkokula ne zaman başlanır?, İlkokulda ne yapılır?' gibi soruları doğru ve detaylı şekilde açıklayamadıklarını göstermiştir.

Bununla birlikte yapılmış birçok çalışmada yazı farkındalığı becerisine sahip olan çocukların okumayı öğrenme için daha istekli oldukları, ilkökulun ilk yıllarında çözümlenme becerisinde ve ilerleyen okul yıllarında ise okuduğunu anlama becerisinde daha başarılı oldukları da bildirilmiştir (Farver, Nakomoto ve Lonigan, 2007; Pullen ve Justice, 2003; Diamond, Gerde ve Powell, 2008; Clay, 2000). Kelman (2006) tarafından yapılmış olan bir çalışmada, 3- 6 yaş arasındaki 91 çocuğun erken okuryazarlık becerileri ile ilkökuldeki okuma yazma becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışmada, yazı farkındalığının ilk okuma yazma becerilerinin %58'ini açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır. Erken okuryazarlık becerilerini değerlendirmede kullanılan 'Get Ready To Read' isimli aracı uyarlamak amacıyla 47-60 ay yaş aralığındaki 540 çocuktan anasının başında ve sonunda veri toplayan Farver, Nakomoto ve Lonigan (2007) ise yazı farkındalığının ilerleyen dönemdeki okuma başarısını diğer erken okuryazarlık becerilerine göre daha iyi yordadığı sonucuna ulaşmışlardır. Phillips, Clany-Menchetti ve Lonigan (2008) ise, yazı farkındalığının çözümlenme becerisinde başarılı performans göstermek için çocukların sahip olmaları gereken harf-ses eşleştirme becerisinin kazanımını kolaylaştırdığını ifade etmişlerdir.

Okumayı öğrenme sürecinde etkili ve önemli olan bir diğer erken okuryazarlık becerisi olan harf bilgisi, çocukların harflerin birleşimiyle sözcüklerin oluşturulduğunu, sözcükleri seslendirirken harflerin ses karşılıklarının kullanıldığını ve harfler farklı şekillerde bir araya getirildiğinde farklı sözcükler oluştuğunu anlamaları şeklinde ifade edilebilir (Karaman, 2013). Bir başka tanıma göre ise harf bilgisi çocukların her harfin bir adının bir de sesinin olduğunu bilmeleridir (Cabell vd., 2011). Harf bilgisi

sesbilgisel farkındalık becerilerinin gelişimine katkı sağlayan önkoşul beceri olarak kabul edilmekte (Treiman ve Rodriguez, 1999) ve sesbilgisel farkındalık becerileri ile birlikte okumanın çözümleme basamağına etki etmektedir (Frost, 1998; Treiman ve Rodriguez, 1999). Sigmundsson, Haga, Ofteland ve Solstad (2020) tarafından yapılan bir çalışmada, 5-6 yaş aralığındaki 356 çocuğun birinci sınıf başındaki harf bilgisi ile birinci sınıfın ortasında ve sonundaki çözümleme becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonucunda birinci sınıfa daha çok harf tanıyarak başlayan çocukların çözümlemeyi daha erken öğrendiklerini ve çözümlemede daha iyi performans sergilediklerini sonucuna ulaşımlardır. Karakelle (2004), 107 birinci sınıf öğrencisinin birinci sınıfın başında sahip oldukları harf bilgisi ile sene sonundaki okuma performansı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada eğitim öğretim yılının başında harfleri tanıyan, isimlendirebilen ve harflerin ses karşılıklarına duyarlı olan çocukların bu becerilerde başarılı olmayan çocuklara göre sözcükleri daha akıcı ve hatasız okudukları ifade edilmiştir. Ayrıca, birinci sınıfın başındaki harf isimlendirme becerisinin birinci sınıf sonundaki okuma akıcılığındaki başarının %20'sini açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bir diğer erken okuryazarlık becerisi olan sesbilgisel farkındalık, sesleri tanıma, sözcükleri seslerine ve hecelerine bölme, sesleri kullanarak yeni sözcükler türetebilme (Bennett- Armistead vd., 2005), sesleri sözcük içinde manipüle edebilme (Wright ve Jacobs, 2003), sözcüklerin ses yapılarını algılama ve istenilen değişikliği yapabilme (Turan, 2018) becerisi olmak üzere farklı şekillerde tanımlanmıştır. Sesbilgisel farkındalık becerileri, sözcük farkındalığı, uyak farkındalığı, hece farkındalığı, sesleri eşleme, ayırt etme, atma ve manipüle etme becerilerinden oluşmaktadır (Scarborough ve Brady, 2002). Bu beceriler arasında sözcükten heceye, heceden sese doğru bir kazanım sırası olduğu (Turan, 2018), fakat bu sıranın önkoşul niteliği taşımadığı yani çocuğun bir sonraki beceriyi kazanabilmek için bir önceki beceride yetkin olmasına gerek olmadığı alanyazında belirtilmektedir (Akdal ve Kargın, 2019; Akoğlu ve Turan, 2011).

Okumanın çözümleme basamağına doğrudan anlama basamağına dolaylı katkı sağlayan bu beceriler (Kargın ve Güldenoğlu, 2018; Güldenoğlu vd., 2016), başarılı okuma performansının en güçlü yordayıcılarından biri olarak kabul edilmektedir (Shaywitz ve Shaywitz, 2005). Ulusal Erken Okuryazarlık Panel (National Early Literacy Panel, NELP, 2008)'in, 8443 çocuğun bulunduğu 69 araştırmayla yaptığı meta analiz sonucuna göre okul öncesi dönem çocuklarının sesbilgisel farkındalık becerileriyle ileriki dönem okuma başarıları arasında orta derecede bir ilişki bulunmaktadır. Bir başka meta analiz çalışması ise Bus ve Van Ijzendoorn (1999) tarafından yapılmıştır. Meta analizle 3092 çocuğun bulunduğu 36 araştırmanın sonuçları incelenmiş ve sesbilgisel farkındalık becerilerin kelime tanıma becerilerinin %12' sini açıkladığı ifade edilmiştir.

En genel şekliyle; çocukların anladığı, anlamını bildiği ve uygun şekilde kullanabildikleri sözcüklerin tümü olarak tanımlanan sözcük bilgisi (Bennet- Armistead, Duke ve Moses, 2005; Karaman ve Güngör-Aytar, 2016; Özata ve Haznedar, 2019), ileriki yıllardaki okuma başarısının önemli bir belirleyicisi olarak kabul edilmektedir (Babayiğit ve Stainthorp, 2013; Kargın, Güldenoğlu ve Ergül, 2017). Yeterli sözcük bilgisine sahip çocukların okuma sırasında çözümlemeyi daha kolay gerçekleştirdikleri (Metsala, 1999) ve anlama daha çabuk ulaştıkları da bilinmektedir (Kargın vd., 2017).

Konuyla ilgili Muter, Hulme, Snowling ve Stevenson (2004) tarafından yapılan bir çalışmada, 4 yaş 9 aylık 90 çocuk iki yıl boyunca izlenmiştir ve çocukların erken dönemde sahip oldukları sözcük bilgisinin iki yıl sonraki okuduğunu anlama becerilerini yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Stanley, Petscher ve Catts (2018) tarafından yapılan başka bir boylamsal çalışmada ise, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 3180 çocuğu 10 sınıfa kadar izlenmiştir. Araştırmada, okul öncesi dönemde çocukların sahip oldukları sözcük bilgisi ile 10. sınıftaki okuduğunu anlama becerileri arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Suggate ve arkadaşları (2018) tarafından yapılan bir başka çalışmada da 19 aylık 58 çocuk 16 yaşına kadar izlenmiştir. Sonuçlar, çocukların 19 aylıkken sahip olduğu sözcük bilgisinin 12 yaşındaki okuduğunu anlama performansının önemli yordayıcılarından biri olduğunu göstermiştir.

Erken okuryazarlık becerisinin sonucusu olan dinlediğini anlama becerisi ise dilin anlamsal ve sözdizimsel özelliklerini anlama becerisi olarak ifade edilmektedir (Lonigan, Schatschneider ve Westberg, 2008). Dinlediğini anlama, sözcük bilgisi, sözdizimsel bilgi ve beceriler ve morfolojik farkındalık becerileri olmak üzere üç temel sözel dili anlama becerisi ile yakından ilişkili bir beceridir. Okuma sürecinin nihai amacının anlama ulaşmak olduğu düşünüldüğünde (Kargın vd., 2015) dinlediğini anlamanın erken okuryazarlık becerileri içinde son derece önemli bir yere sahip olduğu görülmektedir (Cooper, Roth, Speece ve Schatschneider, 2002).

Dinlediğini anlama ve okuduğunu anlama arasındaki ilişkiye bakıldığında, dinlediğini anlamanın başarılı okuma performansının da temellerini oluşturan sözel dili anlama becerilerinden oluştuğu görülmektedir. Alanyazında Hjetland ve arkadaşları (2019) tarafından yapılan bir çalışmada 4 yaşından 9 yaşına 215 çocuk izlenmiştir. Araştırmacılar, çocukların 4 yaşında sahip oldukları sözel dil becerilerinin hem birinci sınıfın başındaki hem de 9 yaşındaki okuduğunu anlama performansı üzerinde belirleyici olduğu sonucuna ulaşımlardır. Isbell, Sobol, Lindauer ve Lawrance (2004) tarafından yapılan bir başka çalışmada ise, 3-5 yaş arasındaki çocukların sözel dil becerileri ile okunan öykünün anlaşılması arasındaki ilişkiyi incelenmiştir. Araştırma sonucunda öykünün anlaşılmasında çocukların sözel dil becerilerinde sahip oldukları performansların etkili olduğu belirtilmiştir.

Yukarda açıklandığı üzere yapılan çalışmalardan elde edilen sonuçlar erken okuryazarlık becerilerinin, formal okul döneminde okuma başarısının da olası okuma güçlüklerinin de temel ve önemli yordayıcılarından biri olduğunu göstermiş, bu durum ise araştırmacıları erken dönemde çocukların okuryazarlık becerilerinde ne düzeyde olduklarını belirlemeye yöneltmiştir. Bu belirleme birkaç açıdan önem taşımaktadır.

Öncelikle okuma güçlükleri açısından risk altında olan çocukları tespit edebilmek, güçlükler yoğunlaşmadan müdahale edebilmek ve daha az sayıda çocuğun öğrenme güçlüğü tanısı almasını sağlayabilmek için erken okuryazarlık beceri düzeyini belirlemek önemlidir (Juel, 1998; Casey ve Howe, 2002). Dezavantajlı ailelerden gelen ya da evde eğitim dilinden farklı dil kullanılan çocuklara yönelik programlar oluşturarak formal okuma dönemine hazır başlamalarını ve daha az problemle karşılaşmalarını sağlamak için de erken okuryazarlık becerilerini belirlemek önemlidir (Kargin vd., 2015). Son olarak, erken okuryazarlık becerilerini desteklemeye yönelik kapsamlı müdahale programları geliştirebilmek için de erken okuryazarlık beceri düzeyini belirlemek önemlidir. Erken okuryazarlık beceri düzeyinin belirlenebilmesi için standart değerlendirme araçlarına gereksinim duyulmuş ve araştırmacılar tarafından birçok standart değerlendirme aracı geliştirilmiştir. Bu çalışmada uluslararası alanda ve ülkemizde erken okuryazarlık becerilerini değerlendirmek amacıyla geliştirilen standart değerlendirme araçları ile Türkiye’deki erken okuryazarlık becerilerini desteklemede kullanılan müdahale programlarının tanıtılması amaçlanmıştır.

Uluslararası alanda standart erken okuryazarlık değerlendirme araçları

Yapılan alanyazın incelenmesinde çeşitli ülkelerden birçok araştırmacının erken okuryazarlık becerilerini değerlendirme yönelik standart araçlar geliştirdiği görülmüştür (Good ve Kaminski, 2002; Muter, Hulme ve Snowling 1999; Lonigan, Wagner, Torgesen ve Rashotte, 2007; Dunn ve Dunn, 1997). Bu araçlar ve araçlara ait güncel bilgiler kronolojik olarak Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1.

Uluslararası Alanyazında Kullanılan Standart Araçlar

Aracın Adı	Geliştiren ve Yılı	İlk Geliştirilme Yılı	Uygulanma Yaşı	Aracın Boyutları
Peabody Picture Vocabulary Test 4 th Edition (PPVT-4)	Dunn ve Dunn (2007)	1959	2.6 ile 90 yaş arası	Bireylerin alıcı dilde sözcük bilgisini ölçen tek ölçekli bir testtir. Benzer içeriğe ve tasarıma sahip form A ve form B olmak üzere iki formu vardır. Çocuğa dört resim sunulur ve uygulamacının söylediği sözcüğü dört resim arasından göstermesi ya da söylemesi beklenir.
Lindamood Auditory Conceptualization Test-Third Edition (LAC-3)	Lindamood ve Lindamood, 2004	1979	5.0 ile 18.11 yaş arası	1. Ses Desenleri: Bu testte bir dizi renkli blok kullanılır. Her bloğun bir sesi ifade ettiği çocuklara açıklanır. Çocuktan söylenen sesi temsil eden bloğu öne itmesi istenir. 2. Ses Ekleme: Çocuğa eksik ses bulunan anlamsız sözcük sunulur. Çocuktan eksik sesi ekleyerek anlamlı kelime oluşturması istenir. 3. Hece Sayma: Çocuktan kendisine sunulan sözcükteki hece sayısı kadar keçeyi ayırması istenir. 4. Hece Ekleme: Çocuğa eksik hece bulunan anlamsız sözcük sunulur. Çocuktan eksik heceyi ekleyerek anlamlı sözcük oluşturması istenir.
Test of Awareness of Language Segments (TALS)	Sawyer, 1987	1987	4.6 yaştan yetişkinliğe kadar	1. Cümle Ayırma: Çocuktan kendisine sunulan cümleleri sözcüklerine ayırması istenir. 2. Sözcük Heceleme: Çocuktan kendisine sunulan sözcükleri hecelerine ayırması istenir. 3. Sözcüğü Seslerine Ayırma: Çocuktan kendisine sunulan tek heceli sözcükleri seslerine ayırması istenir.
Test of Phonological Awareness Second Edition Plus (TOPA-2+)	Torgesen ve Bryant, 2004	1994	5 ile 8 yaş arası.	1. Aynı Sesle Başlayan Sözcük Bulma: Çocuktan kendisine sunulan sözcük ile aynı sesle başlayan sözcüğü üç görsel arasından göstermesi istenir. 2. Farklı Sesle Başlayan Sözcük Bulma: Çocuktan kendisine sunulan dört resim arasından farklı sesle başlayan sözcüğü bulup göstermesi istenir. 3. Harf Ses: Çocuğa eksik hece bulunan anlamsız sözcük sunulur. Çocuktan eksik heceyi ekleyerek anlamlı sözcük oluşturması istenir.
Phonological Abilities Test (PAT)	Muter, Hulme ve Snowling, 1997	1997	5.0 ile 7.11 yaş arası.	1. Uyak Farkındalığı: Çocuktan uyaklı sözcükleri bulması istenir. 2. Uyaklı Sözcük Üretme: Çocuktan sunulan sözcükler kafiyeli olan sözcükler üretmesi beklenir. 3. Sözcük Tamamlama: Çocuğa eksik bir sözcük sunulur, çocuktan sözcükteki eksik sesi ya da heceyi tamamlaması istenir. 4. Ses Atma: Çocuktan sunulan sözcükteki ilk sesi ya da son sesi atması istenir.
Phonological Awareness Test 2 – Normative Update (PAT2-NU)	Robertson ve Salte, 2007	1997	5.0 ile 9.11 yaş arası	1. Uyak: Çocuğun uyaklı sözcükleri bulması ve üretmesi olmak üzere iki beceri değerlendirilir. 2. Bölme: Çocuğun sunulan cümleleri sözcüklere, sözcükleri hecelerine ve heceleri seslerine ayırma becerilerini kapsar. 3. Ses Bulma: Çocuktan sunulan sesin sözcükteki konumunu bulması istenir. 4. Ses Silme: Çocuğun sunulan sözcükteki sesi ya da heceyi silip yeni oluşan sözcüğü söyleme işlemini kapsar. 5. Ses Silme ve Ekleme: Çocuktan sözcükte sunulan sesi silmesi, silinen ses yerine başka ses eklemesi yeni sözcük üretmesi istenir. 6. Sesleri Karıştırma: Çocuktan sunulan sesleri karıştırarak yeni sözcük üretmesi istenir. 7. Harf Ses: Çocuktan sunulan harflerin adını ve sesini söylemesi istenir.

Comprehensive Test of Phonological Processes (CTOPP)	Wagner, Torgesen ve Rashotte, 1999	1999	4.0 ile 24,11 yaş arası	<p>8. Çözümleme: Çocuktan anlamsız sözcükleri harf ses dönüşümünü yapması istenir.</p> <p>1. Ses Atma: Çocuktan sunulan sözcükten belli sesleri atarak yeni sözcük üretmesi istenir.</p> <p>2. Ses Birleştirme: Çocuktan sunulan sesleri birleştirerek sözcük üretmesi istenir.</p> <p>3. Ses Eşleme: Çocuktan kendisine sunulan sözcük ile aynı sesle başlayan veya biten sözcüğü bulması beklenir.</p> <p>4. Ses Ayırma: Çocuktan sunulan sözcükteki sesleri tek tek söylemesi istenir.</p> <p>5. Anlamsız Sözcükler Oluşturma: Çocuktan sesleri birleştirerek anlamsız sözcük oluşturması istenir.</p> <p>6. Anlamsız Sözcük Ses Ayırma: Çocuktan anlamsız sözcükteki sesleri tek tek söylemesi istenir.</p> <p>7. Rakam Belleği: Çocuğun rakamları doğru bir şekilde tekrarlama becerisini ölçer.</p> <p>8. Anlamsız Sözcük Tekrarı: Çocuğun anlamsız sözcükleri doğru bir şekilde tekrar etme becerisini ölçer.</p> <p>9. Otomatik İsimlendirme (Rakam): Çocuğun rakamları hızlı bir şekilde isimlendirme becerisini ölçer.</p> <p>10. Otomatik İsimlendirme (Harf): Çocuğun harfleri hızlı bir şekilde isimlendirme becerisini ölçer.</p> <p>11. Otomatik İsimlendirme (Renk): Çocuğun renkleri hızlı bir şekilde isimlendirme becerisini ölçer.</p> <p>12. Otomatik İsimlendirme (Nesne): Çocuğun nesnelere hızlı bir şekilde isimlendirme becerisini ölçer.</p>
Early Reading Diagnostic Assessment Second Edition (ERDA-2)	The Psychological Corporation, 2003	2000	Okul öncesinden 3. sınıf sonuna kadar.	<p>1. Sesbilgisel Farkındalık</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Uyak: Çocuktan kendisine sunulan iki sözcüğün uyaklı olup olmadığına karar vermesi istenir. ➤ Ses Birimleri: Çocuktan, sözcükten bir ses çıkardıktan sonra geriye kalan sözcüğü söylemesi istenir. ➤ Heceler: Çocuktan sözcükten bir heceyi çıkardıktan sonra geriye kalan sözcüğü söylemesi istenir. <p>2. Sözcük Dağarcığı</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Alıcı Sözcük Dağarcığı: Çocuktan kendine söylenen sözcüğe karşılık gelen resmi göstermesi istenir. ➤ İfade Edici Sözcük Dağarcığı: Çocuktan, sunulan resme karşılık gelen sözcüğü söylemesi istenir.
Dynamic Indicators of Early Literacy Skills	Good ve Kaminski, 2002	2002	Okul öncesinden 3. sınıf sonuna kadar	<p>1. Harf İsimlendirme Akıcılığı: Okul öncesinden 1. sınıfın başına kadar uygulanır. Çocuğa büyük ve küçük harflerin bulunduğu bir form sunulur ve çocuğun 1 dakikada doğru ürettiği harf adı hesaplanır.</p> <p>2. İlk Ses Akıcılığı: Kreş döneminden okul öncesi dönem ortasına kadar uygulanır. Çocuktan, sunulan dört resim arasından söylenen sesle başlayan resmi göstermesi ya da söylemesi istenir.</p> <p>3. Ses Ayırma Akıcılığı: Okul öncesi dönem ortasından 1. sınıfın sonuna kadar uygulanır. Çocuğa 3 veya 4 sestem oluşan kelime sunulur. Çocuktan kelimedeki sesleri sırasıyla söylemesi istenir.</p> <p>4. Anlamsız Sözcük Akıcılığı: Okul öncesi dönem ortasından 2. sınıfın başına kadar uygulanır. Çocuğa rastgele sıralanmış harflerden oluşmuş sözcükler sunulur. Çocuktan önce sözcükteki harfleri tek tek seslendirmesi ardından sözcüğü söylemesi istenir.</p> <p>5. Sözcük Kullanma Akıcılığı: Okul öncesinin başından 3. sınıfın sonuna kadar uygulanır. Çocuktan sunulan sözcüğü cümlede doğru bağlamda kullanması istenir. ÖR; Çocuğa 'tavşan' sözcüğü sunulur. Çocuktan 'Tavşan havuç yer.' gibi 'tavşan' sözcüğünü doğru yerde kullanması beklenir.</p>
Phonological Awareness Literacy Screening (PALS)	Invernizzi, Sullivan, Meier ve Swank, 2004	2004	Okul öncesinden 3. sınıfa kadar.	<p>PALS-PreK:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. İsim Yazma: Uygulamacı öğrenciden adını yazmasını ister. Bu süreç puanlandırılır. 2. Alfabe Bilgisi: Uygulamacı öğrencilere rastgele sıralanmış 26 büyük harf sunar, bu harflerin 16'sını bilen çocuklara rastgele sıralanmış 26 küçük harf sunar. 3. İlk Ses Farkındalığı: Uygulamacı bir resmin adını söyler ve o resmin adının ilk harfiyle başlayan bir sözcüğü çocuğun üretmesini ister. 4. Yazı ve Sözcük Farkındalığı: Uygulamacı çocuğa kitap okur ve çocuktan kitaptaki çeşitli unsurları (resim, harf, kelime, kitap yönü) göstermesini ister. 5. Uyak Farkındalığı: Uygulamacı çocuğa resim gösterip adını söyler ve çocuğun resimdeki sözcük ile uyumlu resmi göstermesini ister. 6. Tekerleme Uyak Farkındalığı: Uygulamacı çocuğa tanıdık gelen bir tekerleme okur. Tekerlemeyi bitirmeden önceki son uyaklı kelimeyi öğrencinin söylemesini ister. <p>PALS- K</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Uyak Farkındalığı: Çocuktan hedef resimdeki sözcük ile uyumlu olan sözcüğü üç resim arasından göstermesi ya da söylemesi istenir. 2. İlk Ses Farkındalığı: Çocuktan hedef resimdeki sözcük ile aynı sesle başlayan sözcüğü üç ses arasından göstermesi ya da söylemesi istenir. 3. Alfabe Bilgisi: Çocuktan alfabede yer alan 26 harfin isimlendirmesi istenir. 4. Harf Bilgisi: Çocuktan 3 sesli harfin yanı sıra, 23 sessiz harfi seslendirmesi istenir.

Test of Preschool Early Literacy (TOPEL)	Lonigan, Wagner, Torgese ve Rashotte, 2007	2007	3.0 ile 5.11 yaş arası	5. Heceleme: Çocuktan ünsüz- ünlü- ünsüz- ünlü düzenindeki beş kelimeyi hecelemesi istenir. 6.Sözcük Kavramı: Çocuğun ezberlenmiş bir kafiye içindeki sözcükleri hatırlama, belirli bir cümledeki sözcükleri tek tek hatırlama ve sözcükleri bağlam dışında kullanma becerilerini değerlendirir. 7.Sözcük Tanıma: Okuma becerisini kazanmış çocuklara uygulanabilir. 1. sınıf seviyesinde bir sözcük listesi çocuğa sunulur ve okuması istenir.
Get Ready to Read! Revize (GRTR-R)	Whitehurst ve Lonigan, 2009	2009	3.0- 5.11 yaş arası	1.Yazı Bilgisi: Çocuktan harfleri ve yazılı materyali tanınması, söylenen harfi göstermesi ve gösterilen harfi söylemesi, harflerin seslerini tanınması beklenir. 2.Sözcük Tanımlama: Çocuğa bir resim gösterilir. Resimdeki sözcüğü söylemesi ve sözcüğün önemli bir özelliğini tanımlaması beklenir. 3. Fonolojik Farkındalık: Çocuğa söylenen kelimedden belli sesleri attıktan sonra ne kaldığını söylemesi ve çocuğun dinlediği sesleri birleştirerek bir sözcük oluşturması beklenir.
				Harf Bilgisi ➤ Yazıyı resimden ayırt etme ➤ Harf seslerini tanıma ➤ Harfleri adlandırma 2.Filizlenen Yazma Becerileri ➤ İyi yazı örneğini ayırt etme 3.Dilsel Farkındalık ➤ Uyak ➤ Ses Atma ➤ Kelime heceleme

Uluslararası alanyazında sıklıkla kullanılan bu araçlar okuma güçlüğü açısından risk altında olan çocukları belirleme yani tarama amacıyla kullanıldığı gibi çocuğun güçlü olduğu ve desteğe ihtiyaç duyduğu erken okuryazarlık beceri alanlarını belirleme yani tanımlama amacıyla da kullanılmaktadır. Araçların bir kısmı erken okuryazarlık becerilerinin tamamını değerlendirmeyi amaçlarken (GTRT, DIBELS, TOPEL, PALS), bir kısmı sözcük dağarcığını değerlendirmeyi amaçlamaktadır (PPVT-4, ERDA-2). Araçların birçoğu ise sesbilgisel farkındalık becerilerini değerlendirmek amacıyla geliştirilmiştir (LAC-3, PAT, PAT2-NU, CTOPP, TALS, TOPA2+, ERDA-2). Okumanın en güçlü ve temel yordayıcısı kabul edilen sesbilgisel farkındalık becerilerinin gelişimi her ne kadar basitten karmaşığa doğru evrensel bir sıra izlese de bu becerilerin gelişim düzeyi ülkede konuşulan dilin yapısından etkilenmektedir (Anthony ve Francis, 2005). Örnek vermek gerekirse sözcüklerdeki sesbilgisel yapıları Türkçe gibi her harfin bir sese karşılık geldiği saydam ortografiye sahip dillerdeki okuyucular; İngilizce gibi her harfin ses karşılığında kelimedeki konumunun ve diğer harflerin belirleyici olduğu opak ortografiye sahip dillerdeki okuyuculara göre daha kolay algılamaktadırlar. Bu durum opak dillerde harf ses dönüşümünü karmaşıktırdığından ilk okuma öğrenim sürecinde okuyucular için bir dezavantaj oluşturmaktadır (Peynircioğlu, Durgunoğlu ve Öney, 2002). Opak dillerdeki sesbilgisel yapıların doğası ve sesbilgisel süreçlerin okumadaki önemi, sesbilgisel becerilerde desteğe ihtiyacı olan çocukları erken dönemde belirleme ve müdahale etmeyi gerekli kılmış ve bu gereklilik uluslararası alanyazında sesbilgisel farkındalık becerilerini kapsamlı şekilde değerlendirmeyi amaçlayan birçok aracın geliştirilmesine neden olmuştur.

Türkiye’deki standart erken okuryazarlık değerlendirme araçları

Türkiye’deki durum incelendiğinde ise erken okuryazarlık becerilerini değerlendiren sınırlı sayıda standart aracın olduğu görülmektedir (Büyüктаşkapu, 2012; Karaman, 2013; Kargın vd., 2015). Bu araçlara ait bilgiler Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2.

Türkiye’deki Erken Okuryazarlık Araçları

Aracın Adı	Geliştiren ve Yılı	Uygulama Yaşı	Aracın Boyutları
Mountain Shadows Fonolojik Farkındalık Ölçeği (MS-PASS)	Büyüктаşkapu, 2011	6 yaş	Aynı ve farklı sesleri sınıflandırma ➤ Aynı sesle başlayan resmi işaretleme ➤ Dört resim arasından farklı sesle başlayamı bulma
Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı (EOBDA)	Karaman, 2013	48-77 ay arası	1. Sesbilgisel Farkındalık ➤ Başlangıç seslerini fark etme ➤ Sesleri birleştirme ➤ Hece ve sesleri atma ➤ Aynı sesle ➤ Başlayan sözcükleri eşleştirme ➤ Uyaklı sözcükleri eşleştirme 2. Yazı Farkındalığı ➤ Yazı kavramları ➤ Kitap kavramları ➤ Harf ve sözcük kavramları 3. Öyküyü Anlama: Çocuğa bir öykü okunur, öykü ile ilgili 10 adet 5N1K sorusu çocuğa yöneltilir. 4. Görselleri Eşleştirme: Çocuğa bazı harf ve rakam örüntüleri sunulur. Çocuğun uyarıcıyı, harf veya rakamı örüntü içinden bulması beklenir.

5. Yazı Yazma Öncesi Beceriler: Çocuğa kağıt ve kalem verilerek bazı yönergeleri gerçekleştirmesi beklenir

Erkden Okuryazarlık Testi (EROT)	Kargın, Ergül, Büyükoztürk ve Güldenöglü, 2015	60-72 ay arası	<p>1. Alıcı Dilde Sözcük Bilgisi: Çocuk kendisine gösterilen dört resim arasından adı söylenen resmi gösterir.</p> <p>2. İfade Edici Dilde Sözcük Bilgisi: Çocuk kendisine gösterilen resimdeki nesnenin ya da kişinin adını söyler.</p> <p>3. Genel İsimlendirme: Çocuk kendisine gösterilen resimlerin genel olarak nasıl adlandırıldığını söyler.</p> <p>4. İşlev Bilgisi: Çocuk kendine gösterilen ve ismi söylenen nesnenin ne işe yaradığını söyler.</p> <p>5. Sesbilgisel Farkındalık</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Uyak farkındalığı ➤ İlk sese göre eşleme ➤ Son sese göre eşleme ➤ Cümleyi sözcüklerine ayırma ➤ Sözcüğü hecelerine ayırma ➤ Hece birleştirme ➤ İlk ses atma ➤ Son ses atma <p>6. Harf Bilgisi</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Alıcı dilde harf bilgisi ➤ İfade edici dilde harf bilgisi <p>7. Dinlediğini Anlama: Çocuğa bir öykü okunur ve öykü ile ilgili 5N1K sorusu sorulur.</p>
----------------------------------	--	----------------	---

Türkiye’ de karşımıza çıkan ilk değerlendirme aracı olan MS-PAS yurt dışında geliştirilmiş olup Büyüктаşkapu (2011) tarafından geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılarak Türkçe’ ye uyarlanmıştır. Uyarlama çalışması 72 kız ve 78 erkek olmak üzere 150 okul öncesi dönem çocuğuyla yürütülmüştür. 20 maddeden oluşan aracın KR- 20 güvenilirlik katsayısı .96’ dır. Ölçeğin madde toplam korelasyonu ise .52 ile .76 arasındadır.

İkinci değerlendirme aracı EOBDA, Karaman (2013) tarafından doktora tez çalışması kapsamında geliştirilmiştir. Çalışma 244 kız 229 erkek olmak üzere 473 çocukla yürütülmüştür. 96 maddeden oluşan değerlendirme aracının içinde yer alan alt testlere ait güvenilirlik değerleri KR-20, test tekrar test ve iki yarı test güvenilirliği yöntemleriyle hesaplanmıştır. Değerler Tablo 3’ teki gibidir;

Tablo 3.

EOBDA Alt Testlerine Ait Madde Sayıları ve Güvenirlik Değerleri

Alt Test	Madde Sayısı	KR-20	Test Tekrar Test	İki Yarı Test Güvenirliği
Sesbilgisel Farkındalık Becerileri	53	.91	.92	.76
Yazı Farkındalığı	16	.75	.72	.60
Öyküyü Anlama	10	.61	.75	.64
Görselleri Eşleştirme	8	.71	.64	.70
Yazı Yazma Öncesi Becerileri	9	.77	.86	.72

Türkiye’ de erken okuryazarlık becerilerini değerlendirme de kullanılan en son araç ise Kargın ve arkadaşları (2015) tarafından TÜBİTAK destekli ulusal bir projede geliştirilen EROT’ tur. EROT, 7 alt test ve 102 maddeyle erken okuryazarlık becerilerini değerlendiren Türkiye’ deki en kapsamlı araçtır. Testin geliştirilme sürecinde alt, orta ve üst sosyo ekonomik düzeyden gelen 175 kız ve 228 erkek olmak üzere 403 çocukla çalışılmıştır. Test okuma güçlüğü tanılama amacıyla değil, okuma güçlüğü açısından risk grubunda olan çocukları belirleme amacıyla kullanılmaktadır. Kapsam, yapı, ölçüt ve yordama geçerliği bulunan EROT’ un alt testlerinin güvenilirlik değerleri KR-20 ve iki yarı test güvenilirliği (Spearman Brown) yöntemleri kullanılarak hesaplanmıştır. Bu değerler Tablo 4’ te sunulmuştur.

Tablo 4.

EROT Alt Testlerine Ait Madde Sayıları ve Güvenirlik Değerleri

Alt Test	Madde Sayısı	KR-20	İki Yarı Test Güvenirliği
Alıcı Dilde Sözcük Bilgisi	15	.68	.67
İfade Edici Dilde Sözcük Bilgisi	15	.81	.80
Genel İsimlendirme	10	.72	.70
İşlev Bilgisi	10	.65	.66
Sesbilgisel Farkındalık	32	.87	.67
Harf Bilgisi	14	.90	.76
Dinlediğini Anlama	6	.94	.79

Türkiye’ de erken okuryazarlık becerilerini değerlendirmeye yönelik standart araç geliştirme çalışmalarının diğer ülkelerden neredeyse 50 yıl daha geç başladığını görülmektedir. Türkçe’nin harf ses dönüşümü bakımından tamamen saydam olan dil yapısının sağladığı avantaj nedeniyle okuyucuların okuma kazanım sürecinde güçlük yaşamayacakları düşüncesinin bu farka yol

açtığı ifade edilebilir. Fakat son yıllarda yapılan çalışmalar erken okuryazarlık becerilerinin Türkçe' de yapılan okumalarda da etkili olduğunu (Durgunoğlu ve Öney, 1999; Güldenoğlu, Kargin ve Ergül, 2016; Kargin, Güldenoğlu ve Ergül 2017) nitelikli erken okuryazarlık eğitime ve programlarına ülkemizde de ihtiyaç olduğunu göstermiştir.

Türkiye' de erken okuryazarlık müdahale programları

Erken okuryazarlık becerilerini değerlendiren standart araçların geliştirilmesiyle birlikte bu becerilerde güçlük yaşayan ve okuma güçlüğü açısından risk altında olan çocuklar fark edilmesi daha kolay hale gelmiştir. Yapılan boylamsal çalışmalar ise bu çocuklara müdahale edilmediği takdirde formal okul döneminde de güçlüklerin hemen hemen aynı düzeyde kalarak çocukların okuma performansları başta olmak üzere genel akademik performanslarını etkilediğini ortaya koymuştur (Cabell vd., 2011; Dickinson ve McCabe, 2001).

Türkiye' de yapılan boylamsal çalışmalarda da benzer sonuçlar elde edilmiştir. Erdoğan (2011)'nın 126 öğrenciyle yaptığı çalışmada sesbilgisel farkındalık becerilerinin daha sonraki yıllardaki okuma becerisinin %51'ini açıkladığı belirtilmiştir. Güldenoğlu, Kargin ve Ergül (2016), sesbilgisel farkındalık becerilerinde iyi olan 40, zayıf olan 45 öğrenci ile yürüttükleri çalışmada sesbilgisel becerilerde sınırlılıkları olsa da tüm öğrencilerin aynı doğrulukta okuduğunu, fakat sesbilgisel becerilerde iyi olan öğrencilerin hem okuma hızında hem okuduğunu anlamada zayıf sesbilgisel becerilere sahip öğrencilere göre daha iyi performans sergiledikleri belirtmişlerdir. Soğancı (2017) tarafından yapılan bir çalışmada ise; 133 okul öncesi dönem çocuğunun sesbilgisel farkındalık becerileri ile birinci sınıftaki sözcük okuma performansı arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmada sesbilgisel farkındalık becerilerinde iyi performansa sahip olan çocukların sözcük çözümü hızı ve doğruluğu zayıf sesbilgisel farkındalığa sahip çocuklardan anlamlı şekilde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Kargin, Güldenoğlu ve Ergül (2017) tarafından yürütülmüş bir başka çalışmada ise, 52 çocuğun okul öncesi dönemde sahip olduğu dinlediğini anlama becerisinin, birinci sınıftaki okuduğunu anlama becerisi üzerindeki yordayıcılığı incelenmiştir. Çalışma sonucunda dinlediğini anlama becerisinin ilkokuldaki okuduğunu anlama becerisinin %25' ini açıkladığı görülmüştür. Elde edilen sonuçlar erken okuryazarlık becerilerini destekleyen, Türkçe'nin dil yapısına uygun ve etkili müdahale programlarının ülkemiz için de bir gereksinim olduğu göstermiştir. Bu gereklilikten yola çıkan araştırmacılar ise son yıllarda erken okuryazarlık becerilerinin birini ya da birkaçını destekleyen müdahale programları geliştirmeye ve kullanmaya başlamışlardır. Programlara yönelik detaylı bilgi izleyen bölümde sunulmuştur.

Sesbilgisel farkındalık becerilerini desteklemeye yönelik müdahale programı (SESFAR)

Akdal ve Kargin (2019) tarafından geliştirilen SESFAR, ses bilgisel farkındalık becerilerinde sınırlılığı olan beş yaşındaki çocukları desteklemek amacıyla geliştirilmiş kapsamlı bir müdahale programıdır. Program sesbilgisel farkındalık becerilerini 8 alt beceri alanında toplam 72 etkinlik ile desteklemektedir. Etkinlikler, çocukların keyifle ve eğlenerek yapabilecekleri oyunlardan oluşmaktadır. Kendi içinde büyük yapılardan küçük yapılara doğru bir yol izleyen SESFAR müdahale programı etkinliklerinin hazırlanmasında, kolaylık zorluk derecesi ve gelişim aşamaları temel alınmıştır. SESFAR müdahale programını oluşturan alt beceriler, etkinlik içerikleri ve sayılarına ilişkin bilgiler Tablo 5' te özetlenmiştir.

Tablo 5.

SESFAR Müdahale Programı Alt Becerileri, Etkinlik İçeriği ve Sayısı

Alt Beceriler	Etkinlik İçeriği	Etkinlik Sayısı
Sözcükleri Hecelerine Ayırma	<ul style="list-style-type: none"> Sözcüklerde ki hece sayısını bulma Aynı hece sayısına sahip olan görselleri eşleme Hece sayısının ait olduğunu görseli tahmin etme Eşit hece sayısına sahip görselleri gruplama 	9
Heceleri Birleştirme	<ul style="list-style-type: none"> Farklı heceleri birleştirerek yeni kelime oluşturma Yeni oluşacak kelimeleri tahmin etme çalışmaları Baş tarafı veya son tarafı eksik bırakılan kelimelere heceler ekleyerek yeni kelime oluşturma 	9
Cümleyi Sözcüklere Ayırma	<ul style="list-style-type: none"> Cümledeki sözcük sayısını bulma Uzun ve kısa olan cümleleri ayırma Sözcük sayısı eşit cümleleri eşleme ve gruplama 	9
Uyak Farkındalığı	<ul style="list-style-type: none"> Söylenişleri benzer sözcükler bulma Söylenişleri farklı sözcükleri bulma Söyleniş benzer sözcükleri eşleme Söyleniş benzer sözcükleri gruplama Söyleniş benzer olan yeni sözcükler üretme 	9
İlk Sese Göre Eşleme	<ul style="list-style-type: none"> İlk sesi aynı olan sözcükleri eşleştirme İlk sesi farklı olan sözcükleri bulma İlk sesi aynı olan sözcükleri gruplama Aynı ilk sese sahip sözcük bulma 	9
Son Sese Göre Eşleme	<ul style="list-style-type: none"> Aynı sesle biten sözcükleri eşleştirme Son sesleri farklı sözcükleri bulma Son sesleri aynı sözcükleri gruplama Aynı sesle biten sözcükleri bulma 	9
Sözcüklerin İlk Sesini Atma	<ul style="list-style-type: none"> İlk sesi atıp geriye kalan sözcüğü söyleme İlk ses atıldıktan sonra geriye kalan sözcüğü görseli ile eşleme 	9
Sözcüklerin Son Sesini Atma	<ul style="list-style-type: none"> Son sesi attıktan sonra kalan sözcüğü söyleme 	9

- Son ses atıldıktan sonra kalan sözcüğü diğer görseli ile eşleme

Seslerin renkli dünyası

Beş yaş çocuklarının sesbilgisel farkındalık becerilerini desteklemeye yönelik geliştirilen bir diğer müdahale programı olan 'Seslerin Renkli Dünyası' Parpuçu ve Dinç (2017) tarafından geliştirilmiştir. Program, 4 alt beceri alanına yönelik geliştirilmiş oyun, hareket, hikâye ve müzik içeren 24 etkinlikten oluşmaktadır. Etkinlikler basitten başlayıp zora doğru giden bir sıra izlemektedir. Seslerin Renkli Dünyası müdahale programına ilişkin bilgiler Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6.

Seslerin Renkli Dünyası Müdahale Programı Alt Becerileri, Etkinlik İçeriği ve Sayısı

Alt Beceri	Etkinlik İçeriği	Etkinlik Sayısı
Sözcük Farkındalığı	<ul style="list-style-type: none"> • Verilen cümleyi sözcüklerine ayırma 	2
Kafiye Farkındalığı	<ul style="list-style-type: none"> • Kafiye olan sözcüğü fark edebilme • Kafiye olmayan sözcüğü fark edebilme 	6
Hece Farkındalığı	<ul style="list-style-type: none"> • Heceleri fark edebilme • Sözcüğü hecelere ayırabilme • Hece sayma • Hece atma • Hece ekleme 	5
Ses Farkındalığı	<ul style="list-style-type: none"> • Sözcüklerin ilk sesini ayırt etme • Aynı sesle başlayan yeni sözcükler üretebilme • Farklı sesle başlayan sözcüğü bulma • İstenilen sesle ilgili yeni sözcük üretebilme • Söylenen sesle ilgili sözcüğü bulabilme ve harf tanıma • Fonem birleştirme 	11

Etkileşimli kitap okuma programı (EKOP)

Erken okuryazarlık becerilerini desteklemede sıklıkla kullanılan yöntemlerden biri de etkileşimli kitap okumadır (Ergül, Sarıca ve Akoğlu, 2016). Etkileşimli kitap okuma, çocuğun sözel dil becerilerindeki gelişimini desteklemek amacıyla yetişkinin çocukla birlikte yaptığı kitap okuma sürecini ifade etmektedir (Whitehurst vd., 1988; Whitehurst, Arnold vd., 1994). Süreçte çocuğun ve yetişkinin rolleri değişerek, yetişkin okuyucu konumundan dinleyici çocuk ise dinleyici konumundan okuyucu konumuna geçmektedir ve bu yönüyle de geleneksel kitap okuma sürecinden ayrılmaktadır (Ergül vd., 2016; Justice ve Pullen, 2003; Whitehurst, Arnold vd., 1994).

Etkileşimli kitap okuma sürecinde yetişkinin rolü çocuğun kitap okuma etkinliğine aktif katılımı sağlayarak çocuğun sözcük bilgisi, yazı farkındalığı ve dinlediğini anlama becerilerini desteklemektedir (Ergül vd., 2016). Çocuğun aktif katılımcı konumuna geçmesi yetişkinin konuşma başlatmak amacıyla kullandığı birtakım teknikler sayesinde gerçekleşmektedir. Whitehurst ve arkadaşları (1994) tarafından CROWD (completion- recall-open ended questions- wh-questions-distancing) olarak kodlanan bu teknikler Tablo 7'de sunulmuştur;

Tablo 7.

Etkileşimli Kitap Okuma Konuşma Başlatma Teknikleri (CROWD Teknikleri)

Tekniğin Adı	İçeriği	Örnek
Tamamlama (C-Crowd)	Çocuktan, hikâyede yarım bırakılan cümleyi tamamlamasını isteme.	Eylül' ün sabah uyandığında ateşi vardı. Annesi ona hadigidiyoruz dedi.
Hatırlama (R- Recall)	Çocuğa hikâyede bulunan kişiler ve geçen olaylar ile ilgili soru yönelme.	Eylül hasta olduğunda kime gitti?
Açık Uçlu Sorular (O- Open Ended Questions)	Çocuktan, kitapta bulunan resimlerde gerçekleşen olayları anlatmasını isteme.	Bak bu sayfada Eylül ve annesi birlikteler. Birlikte ne yaptıkları hakkında konuşalım mı?
5N1K Soruları (W- Why Question)	Çocuktan, kitapta bulunan resimlerdeki nesneyi ya da eylemi isimlendirmesini isteme.	Eylül' ün giydiği ceket ne renkti?
İlişkilendirme (D-Distancing)	Hikâyede geçen olay ile çocuğun kendi yaşamı arasında ilişki kurmasını sağlama.	Sende Eylül gibi hasta olmuştun hatırlıyor musun? Doktor sana ne demişti?

Etkileşimli kitap okuma süreci çocuğun konuşmasını başlatmak için kullanılan bu tekniklerin yanı sıra çocuğun verdiği cevaplar karşısında yetişkinin sergilemesi gereken davranışları da içermektedir. Yetişkinin davranışlarına yönelik stratejiler ise PEER (Prompt- Evaluate- Expand- Repeat) olarak kodlanmıştır (Whitehurst vd., 1994). Bu stratejiler Tablo 8'de sunulmuştur;

Tablo 8.

Etkileşimli Kitap Okuma Konuşmayı Devam Ettirme Teknikleri (PEER Teknikleri)

Stratejinin Adı	İçeriği	Örnek
Yönlendir (P- Prompt)	Çocuğun kitap hakkında konuşmasını başlatma.	Bu sayfaya bak Eylül ne içiyor?
Değerlendir (E- Evaluate)	Çocuğun doğru verdiği cevabı onaylama, yanlış cevabı düzeltme.	Evet doğru. Eylül şurup içiyor.
Genişlet (E- Expand)	Çocuğun verdiği cevaba ek bilgiler sağlama.	Eylül sarı renkli bir şurup içiyor.
Tekrarla (R- Repeat)	Çocuğun cevabı tekrar etmesini sağlama	Tekrar söyle Eylül ne içiyor?

Yetişkin ve çocuk arasında etkili iletişimi temel alan etkileşimli kitap okuma sürecinde yetişkinlerin sürece hazırlıklı başlamaları, kitap okuma sırasında ve sonrasında çocuğun etkin katılımını sağlayacak planlamalar yapmaları iletişimin sürekliliği için önemlidir (Ergül vd., 2016).

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu çalışmada, başarılı okuma performansının temel yordayıcılarından biri kabul edilen erken okuryazarlık becerilerinin değerlendirilmesine yönelik uluslararası alanda ve ülkemizde geliştirilmiş standart değerlendirme araçlarının ve ülkemizde uygulanan müdahale programlarının çeşitli yönleriyle incelenmesi amaçlanmıştır. Yapılan inceleme sonucunda erken okuryazarlık becerilerini değerlendiren standart araç geliştirmeye yönelik ilk çalışmaların Amerika Birleşik Devletleri'nde 1959 yılında başladığı görülmüştür. Ülkemizde ise erken okuryazarlık alanına ilgi duyan araştırmacı ve çalışma sayısındaki artış ile bu becerilerin Türkçe okumalar üzerinde de etkili olduğu görülmüş ve erken okuryazarlık becerilerini değerlendirmeye yönelik çalışmalar 2011 yılında gerçekleştirilen uyarlama çalışması ile başlamıştır.

İlk çalışmanın başladığı 2011 yılından günümüze kadar geçen sürede ülkemizde geliştirilen araçlar çocukların okuryazarlık becerilerini en erken dört yaşında değerlendirirken (EOBDA), uluslararası alanda iki buçuk yaşındaki çocuğun okuryazarlık becerilerini değerlendirmeye yönelik standart araçlar da bulunmaktadır (PPVT-4). Okuryazarlığın doğumla birlikte başladığı düşünüldüğünde (Stegelin, 2002; Teale ve Sulzby, 1986), ülkemizde de erken okuryazarlık becerilerini daha erken dönemlerde değerlendiren araçlara ihtiyaç olduğu görülmektedir. Gelecekteki araştırmalarda daha küçük yaş grubuna (0-4 yaş) yönelik araçlar geliştirilebilir. Ayrıca erken okuryazarlık alt becerilerinden yazı farkındalığı ve yazı yazma öncesi becerileri değerlendiren bir aracın (EOBDA) olduğu görülmektedir. Gelecekteki araştırmalarda bu becerilere yönelik maddeleri içeren araçlar daha geniş ve farklı özelliklere sahip örneklerle çalışarak geliştirebilirler.

Sınırlı sayıda da olsa değerlendirme aracının geliştirilmesi ile okuma güçlüğü açısından risk grubunda bulunan çocuklar belirlenmiş, buna paralel olarak çocuklarının güçlük yaşadığı beceri alanlarını desteklemeye yönelik Türkçe' nin dil yapısına uygun müdahale programları geliştirme çalışmaları da başlamıştır. Ülkemizde uygulanan müdahale programları incelendiğinde üç programın varlığı dikkat çekmektedir. Bu programların ikisi (SESFAR ve Seslerin Renkli Dünyası Müdahale Programı) beş yaşındaki çocukların sesbilgisel farkındalık becerilerini desteklemeyi, biri (Etkileşimli Kitap Okuma) ise sözel dil becerilerini (sözcük bilgisi, söz dizimi, morfoloji) desteklemeyi amaçlamaktadır. Gelecekte araştırmacıların sesbilgisel farkındalık becerilerini daha erken dönemde (0-5 yaş) destekleyecek programlar geliştirme yolunda çalışmalar yapmalarının erken okuryazarlık alanına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Aarnoutse, C., Van Leeuwe, J. & Verhoeven, L. (2005). Early literacy from a longitudinal perspective. *Educational Research and Evaluation, 11*(3), 253-275.
- Akdal, D & Kargın, T. (2019). Sesbilgisel Farkındalık Becerilerini Desteklemeye Yönelik SESFAR Müdahale Programının Etkililiğinin İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 27* (6), 2609-2620. DOI: 10.24106/kefdergi.3459
- Akoğlu G. & Turan F. (2012). Eğitsel müdahale yaklaşımı olarak sesbilgisel farkındalık: zihinsel engelli çocuklarda okuma becerilerine etkileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 42*, 11-22.
- Anthony, J. L., & Francis, D. (2005). Development of phonological awareness. *Current Directions in Psychological Science, 14*, 255-258. <https://doi.org/10.1111/j.0963-7214.2005.00376.x>
- Armbruster, B. B., Lehr, F. & Osborn, J. (2003). *Put reading first: The research building blocks for teaching children to read: Kindergarten through grade 3*. Jessup, MD: National Institute for Literacy.
- Babayiğit, S. & Stainthorp, R. (2013), Correlates of early reading comprehension skills: A componential analysis. *Educational Psychology, 1*-23.
- Bennett-Armistead, V. S., Duke, N. K. & Moses, A. M. (2005). *Literacy and the youngest learner best practices for educators of children from birth to 5*. USA: Scholastic Inc.
- Bus, A. G. & Van Ijzendoorn, M. H. (1999). Phonological awareness and early reading: A meta-analysis of experimental training studies. *Journal of Educational Psychology, 91*, 403-414.
- Büyüктаşkapu, S. (2012). Mountain shadows fonolojik farkındalık ölçeğinin (ms-pas) Türkçe'ye uyarlanması geçerlik güvenilirlik çalışması, *International Online Journal of Educational Sciences, 4*(2), 509-518.
- Cabell, S. Q., Justice, L.M., Konold, T. R. & McGinty, A. S. (2011). Profiles of emergent literacy skills among preschool children who are at risk for academic difficulties. *Early Childhood Research Quarterly, 26*, 1- 14.
- Casey, A. & Howe, K. (2002). Best practices in early literacy skills. In A. Thomas ve J. Grimes (Eds.), *Best practices in school psychology IV* (pp. 721-735). Bethesda, MD: NASP.
- Clay, M. M. (2000). *Concepts about print*. Singapore: Heinemann

- Cooper, D. H., Roth, F. P., Speece, D. L. & Schatschneider, C. (2002). The contribution of oral language skills to the development of phonological awareness. *Applied Psycholinguistics*, 23, 399-416.
- Cossu, G., Shankweiler, D., Liberman, I., Katz, L., & Tola, G. (1988). Awareness of phonological segments and reading ability in Italian children. *Applied Psycholinguistics*, 9(1), 1-16. <https://doi.org/10.1017/S0142716400000424>
- Cunningham, E. A. & Stanovich, E. K. (1997). Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability 10 years later. *Developmental Psychology*, 33, 934-945.
- Diamond, K. E., Gerde, H. K., & Powell, D. R. (2008). Development in early literacy skills during the pre-kindergarten year in Head Start: Relations between growth in children's writing and understanding of letters. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(4), 467-478.
- Dickinson, D. K. & McCabe, A. (2001). Bringing it all together: The multiple origins, skills and environmental supports of early literacy. *Learning Disabilities Research and Practice*, 16(4), 186-202.
- Dunn, L. M., & Dunn, D. M. (2007). *Peabody Picture Vocabulary Test-IV*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- Durgunoğlu, A. Y., & Öney, B. (1999). A cross-linguistic comparison of phonological awareness and word recognition. *Reading and Writing*, 11, 281-299. <https://doi.org/10.1023/A:1008093232622>
- Ekici- Kaynak, K. B., İmir, H. M. & Temel, Z. F. (2020). İlkokul algısı yazı farkınlığı becerilerine göre değişmekte midir? *Anadili Eğitimi Dergisi*, 8 (3), 753- 776.
- Erdoğan, Ö. (2011). İlk okuma-yazma süreci için önemli bir beceri: Fonolojik farkındalık. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 161-180.
- Ergül, C., Sarıca, A. & Akoğlu, G. (2016). Etkileşimli Kitap Okuma: Dil ve Erken Okuryazarlık Becerilerinin Geliştirilmesinde Etkili Bir Yöntem. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17, (02), 193-206. DOI: 10.21565/ozelegitimdergisi.246307
- Farver, J. M., Nakamoto J., & Lonigan C. J. (2007). Assessing preschoolers' emergent literacy skills in English and Spanish with the Get Ready To Read Screening Tool. *Annals of Dyslexia*, 57(2), 161-178.
- Frost, R. (1998). Toward a strong phonological theory of visual word recognition: True issues and false trials. *Psychological Bulletin*, 123, 71-99.
- Good, R. H., & Kaminski, R. A. (Eds.). (2002). *Dynamic Indicators of Basic Early Literacy Skills* (6th ed.). Eugene, OR: Institute for the Development of Educational Achievement.
- Gough, P. B. & Tunmer, W.E. (1986). Decoding, reading and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7, 6-10.
- Güldenöglü, B., Kargin, T. & Miller, P. (2015). Okuma güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin cümle anlama becerilerinin incelenmesi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 30 (76), 82-96.
- Güldenöglü, B., Kargin, T. & Ergül, C. (2016). Sesbilgisel Farkındalık Becerilerinin Okuma ve Okuduğunu Anlama Üzerindeki Etkisi: Boylamsal Bir Çalışma. *İlköğretim Online*, 15(1), 251-272.
- Hjetland, H. N., Lervåg, A., Lyster, S.-A. H., Hagtvet, B. E., Hulme, C., & Melby-Lervåg, M. (2019). Pathways to reading comprehension: A longitudinal study from 4 to 9 years of age. *Journal of Educational Psychology*, 111(5), 751-763.
- Invernizzi, M., Sullivan, A., Meier, J., & Swank, L. (2004). *Phonological Awareness and Literacy Screening-PreK*. Charlottesville: University of Virginia Press.
- Isbell, R., Sobol, J., Lindauer, L., & Lowrance, A. (2004). The effects of storytelling and story reading on the oral language complexity and story comprehension of young children. *Early Childhood Education Journal*, 32 (2), 157-163.
- Juel, C. (1988). Learning to read and write: A longitudinal study of 54 children from first through fourth grades. *Journal of Educational Psychology*, 80(4), 437-447.
- Justice, L. M., & Pullen, P. C. (2003). Promising interventions for promoting emergent literacy skills: Three evidence-based approaches. *Topics in Early Childhood Special Education*, 23(3), 99-113.
- Kamhi, A. G., & Catts, H. W. (1986). Toward an understanding of developmental language and reading disorders. *Journal of Speech & Hearing Disorders*, 51(4), 337-347.
- Karakelle, S. (2004). Fonolojik farkındalık ve harf bilgisinin ilk okuma becerisi üzerindeki etkisi. *İstanbul Üniversitesi Psikoloji Çalışmaları Dergisi*, 24, 45-56.
- Karaman, G. (2013). *Erken okuryazarlık becerilerini değerlendirme aracı'nın geliştirilmesi, geçerlik ve güvenirlik çalışması* (Yayınlanmış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Karaman, G. & Güngör- Aytar, A. (2016). Erken okuryazarlık becerilerini değerlendirme aracı'nın (EOBDA) Geliştirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 516-541.
- Kargın, T. & Güldenoğlu, B. (2018). Erken Okuryazarlık. Acarlar, F. ve Diken, Ö. (Ed.). *Yetersizliği olan bireylerin dil ve iletişim becerilerinin desteklenmesi* (s. 274-290). Pegem Akademi, Ankara.
- Kargın, T., Ergül, C., Büyüköztürk, Ş. & Güldenoğlu, B. (2015). Anasınıfı çocuklarına yönelik Erken Okuryazarlık Testi (EROT) geliştirme çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 16(3), 237-268.
- Kargın, T., Güldenoğlu, B. & Ergül, C. (2017). Dinlediğini anlama becerisinin okuduğunu anlama üzerindeki yordayıcılığının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(6), 2369-2384.
- Kelman, M. E. (2006). *An investigation of preschool children's primary literacy skills* (Unpublished Doctoral Thesis). University of Wichita State, USA.
- Lindamood, C., & Lindamood, P. (1979). *Lindamood Auditory Conceptualization Test-Revised: LAC*.
- Lonigan C. J., Schatschneider C., & Westberg L. (2008). *Developing early literacy: Report of the National Early Literacy Panel. In Identification of children's skills and abilities linked to later outcomes in reading, writing, and spelling*. Washington, DC: National Institute for Literacy.
- Lonigan, C. J., Wagner, R. K., Torgesen, J. K., & Rashotte, C. A. (2007). *Test of preschool early literacy (TOPEL)*. Austin, TX: Pro-Ed.
- Lyon, G., Shaywitz, S.E. & Shaywitz, B.A. (2003). A definition of dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 53, 1-14.
- Manu, M., Torppa, M., Eklund, K., Poikkeus, A.-M., Lerkkanen, M.-K., & Niemi, P. (2020). Kindergarten pre-reading skills predict grade 9 reading comprehension (PISA Reading) but fail to explain gender difference. *Reading and Writing*, 34, 753-771.
- Metsela, J. L. (1999). Young Children's Phonological Awareness and Nonword Repetition as a Function of Vocabulary Development, *Journal of Educational Psychology*, 91(1), 3-19.
- Missall K., Reschly, A., Betts, J. & McConneil, S. (2007). Examination of the predictive validity of preschool early literacy skills. *School Psychology Review*, 36(3), 433- 452.
- Muter, V., Hulme, C. & Snowling, M. (1997). *Phonological Abilities Test*. London: The Psychological Corporation
- Nelson, J. R., Benner, G. J. & Gonzalez, J. (2005). An Investigation of the Effects of a Prereading Intervention on the Early Literacy Skills of Children At Risk of Emotional Disturbance and Reading Problems. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 13(1), 3-12.
- Özata, H. & Haznedar, B. (2019). İlköğretim ikinci sınıfta sözcük okuma ve okuduğunu anlamayı etkileyen faktörler. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 35(2), 1-34.
- Parpucu, N. & Dinç, B. (2017). Seslerin renkli dünyası programının okul öncesi çocukların fonolojik farkındalık becerileri üzerindeki etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 42(192).
- Peynircioğlu, Z. F., Durgunoğlu, A., & Öney, B. (2002). Phonological awareness and musical aptitude. *Journal of Research in Reading*, 25, 68-80.
- Phillips, B. M., Clancy-Menchetti, J., & Lonigan, C. J. (2008). Successful Phonological Awareness Instruction With Preschool Children. *Topics in Early Childhood Special Education*, 28(1), 3-17.
- Pullen, P. C. & Justice, L. M. (2003). Enhancing phonological awareness, print awareness, and oral language skills in preschool children. *Intervention in School and Clinic*, 39(2), 87-98.
- Riley, J. L. (1996). The ability to label the letters of the alphabet at school entry: A discussion on its value. *Journal of Research in Reading*, 19, 87-101.
- Robertson, C., & Salter, W. (1997). *The Phonological Awareness Test (PAT)*. East Moline, IL: Linguisticsystems.
- Sawyer, D. (1987). *TALS: Test of Awareness of Language Segments*. Rockville, MD: Aspen.
- Scarborough, H. S. (2001). Handbook of early literacy research. In S. B. Neuman & D. K. Dickinson (Eds.), *Connecting early language and literacy to later reading (dis)abilities: Evidence, theory, and practice* (pp. 97-110). New York, NY: Guilford Press.
- Scarborough, H.S. & Brady, S.A. (2002). Toward a common terminology for talking about speech and reading: A glossary of the Ó words and some related terms. *Journal of Literacy Research*, 34, 299-334.
- Shaywitz, S. & Shaywitz, B. (2005). Dyslexia (Specific reading disability). *Society of Biological Psychiatry*, 57, 1301-1309.
- Sigmundsson, H., Haga, M., Ofteland, G. S., & Solstad, T. (2020). Breaking the reading code: Letter knowledge when children break the reading code the first year in school. *New Ideas in Psychology*, 57, 100756.

- Snow, C. E., Burns, M. S. ve Griffin, P. (1998). Preventing reading difficulties in young children. Washington, DC: National Academic Press.
- Soğancı, S. (2017). *Sesbilgisel farkındalık becerilerinin sözcük okuma becerisi ile ilişkisinin incelenmesi: Boylamsal bir çalışma* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Stanley, C. T., Petscher, Y., & Catts, H. (2017). A longitudinal investigation of direct and indirect links between reading skills in kindergarten and reading comprehension in tenth grade. *Reading and Writing, 31(1)*, 133-153.
- Stegelin, D. A. (2002). *Early literacy education: First steps to dropout prevention*. Clemson University: National Dropout Prevention Center and Network.
- Suggate, S., Schaughency, E., McAnally, H., & Reese, E. (2018). From infancy to adolescence: The longitudinal links between vocabulary, early literacy skills, oral narrative, and reading comprehension. *Cognitive Development, 47*, 82-95.
- Teale, W. H. & Sulzby, E. (Eds.). (1986). *Emergent literacy: Reading and writing*. Norwood, NJ: Ablex Publishing.
- The Psychological Corporation (2003). *Early Reading Diagnostic Assessment Second Edition (ERDA-2)*.
- Torgeson, J. K. & Bryant, B. R. (2004). *Test of Phonological Awareness Second Edition Plus (TOPA-2+)*. Austin, TX: Pro-Ed.
- Treiman, R. & Rodriguez, K. (1999). Young children use letter names in learning to read words. *Psychological Science, 10*, 334-338.
- Turan, F. (2018). Fonolojik Farkındalık Becerileri. Temel, F. (Ed.). *Dil ve erken okuryazarlık*. (s.90-102). Hedef Yayınları, Ankara.
- Turan, F. & Gül, G. (2008). Okumanın erken dönemdeki habercisi: Sesbilgisel farkındalık becerisinin kazanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri (KUYEB), 8(1)*, 265-284.
- Wagner, R. K., Torgesen, J. K., & Rashotte, C. A. (1999). *Comprehensive Test of Phonological Processing (CTOPP)*. Austin, TX: PRO-ED
- Whitehurst, G.J. & Lonigan, C.J. (2001). Emergent Literacy: Development from Prereaders to Readers. In S. B Neuman ve D. K. Dickensen (Eds.), *Handbook of Early Literacy Research* (pp.11-29). New York: Guilford Press.
- Whitehurst, G., J. & Lonigan, C., J. (2009). *Get Ready to Read! Revised*. San Antonio, TX: Pearson Assessments.
- Whitehurst, G. J., Falco, F. L., Lonigan, C., Fischel, J. E., DeBaryshe, B. D., Valdez-Menchaca, M. C., et al. (1988). Accelerating language development through picture book reading. *Developmental Psychology, 24(4)*, 552-558.
- Whitehurst, G. J., Arnold, D. S., Epstein, J. N., Angell, A. L., Smith, M., & Fischel, J. E. (1994). A picture book reading intervention in day care and home for children from low-income families. *Developmental Psychology, 30(5)*, 679-689.
- Wright, J. & Jacobs, B. (2003). Phonological awareness and metacognitive strategies to children with reading difficulties: A comparison of two instructional methods. *Educational Psychology, 18*, 253-274.

