

ISSN : 2630 - 6301

Cilt: 13 / Sayı: 3 / Eylül 2023
Volume 13 / Issue Number 3 / September 2023



TRAKYA EĞİTİM DERGİSİ

TRAKYA JOURNAL OF EDUCATION



TRED[®]
Trakya Eğitim Dergisi

Sahibi Trakya Üniversitesi Rektörlüğü Eğitim Fakültesi Dekanlığı Adına Prof. Dr. Sevinç MADEN	Owner On behalf of Trakya University Chancellor's Office, Faculty of Education Dean's Office Prof. Dr. Sevinç MADEN
Yazı İşleri Müdürü Dr. Öğr. Üyesi Sümeyye KONUK	Managing Editor Asst. Prof. Dr. Sümeyye KONUK
Editör Doç. Dr. Muharrem ÖZDEN	Editor Assoc. Prof. Dr. Muharrem ÖZDEN
Editör Yardımcısı Dr. Öğr. Üyesi Gül KURUM TİRYAKIOĞLU	Associate Editor Asst. Prof. Dr. Gül KURUM TİRYAKIOĞLU
Alan Editörleri Prof. Dr. Mukadder SEYHAN YÜCEL Prof. Dr. Tuncer BÜLBÜL Prof. Dr. Cem ÇUHADAR Doç. Dr. Emre GÜVENDİR Doç. Dr. Ayfer UZ Doç. Dr. Meltem ACAR GÜVENDİR Doç. Dr. Hüsnüye DURMAZ Doç. Dr. Şahin Dündar Dr. Öğr. Üyesi Seda DONAT BACIOĞLU Dr. Öğr. Üyesi. Emel SİLAHSIZOĞLU Dr. Öğr. Üyesi Funda GÜNDOĞDU ALAYLI Dr. Öğr. Üyesi Mehmet YAVUZ Dr. Öğr. Üyesi Özlem TUĞCU Dr. Öğr. Üyesi Fatih DERELİ	Field Editors Prof. Dr. Mukadder SEYHAN YÜCEL Prof. Dr. Tuncer BÜLBÜL Prof. Dr. Cem ÇUHADAR Assoc. Prof. Dr. Emre GÜVENDİR Assoc. Prof. Dr. Ayfer UZ Assoc. Prof. Dr. Meltem ACAR GÜVENDİR Assoc. Prof. Dr. Hüsnüye DURMAZ Assoc. Prof. Dr. Şahin DÜNDAR Asst. Prof. Dr. Seda DONAT BACIOĞLU Asst. Prof. Dr. Emel SİLAHSIZOĞLU Asst. Prof. Dr. Funda GÜNDOĞDU ALAYLI Asst. Prof. Dr. Mehmet YAVUZ Asst. Prof. Dr. Özlem TUĞCU Asst. Prof. Dr. Fatih DERELİ
İstatistik Editörü Doç. Dr. Meltem ACAR GÜVENDİR	Statistics Editor A Assoc. Prof. Dr. Meltem ACAR GÜVENDİR
Etik Editörü Doç. Dr. İsmail KILIÇ	Ethics Editor Assoc. Prof. Dr. İsmail KILIÇ
Dil Editörü Arş. Gör. Dr. Sinem DÜNDAR	Language Editor Res. Asst. Dr. Sinem DÜNDAR
Web Editörü Dr. Öğr. Üyesi Hakan GÜLDAL	Web Editor Asst. Prof. Dr. Hakan GÜLDAL
Yayın Hazırlık & Mizanpaj Editörleri Arş. Gör. Binnur ARABACI CANDAN Arş. Gör. Cansu ÇETİNKAYA AYDOĞDU Arş. Gör. Damla ÇETİN Arş. Gör. Ezgi AVCI	Publishing Preparation & Layout Editors Res. Asst. Binnur ARABACI CANDAN Res. Asst. Cansu ÇETİNKAYA AYDOĞDU Res. Asst. Damla ÇETİN Res. Asst. Ezgi AVCI
Yayın Kurulu Prof. Dr. Sevinç SAKARYA MADEN Prof. Dr. Emine AHMETOĞLU Prof. Dr. Hikmet ASUTAY Prof. Dr. Muhlise COŞKUN ÖGEYİK	Editorial Board Prof. Dr. Sevinç SAKARYA MADEN Prof. Dr. Emine AHMETOĞLU Prof. Dr. Hikmet ASUTAY Prof. Dr. Muhlise COŞKUN ÖGEYİK

<p>Prof. Dr. Eylem BAYIR Doç. Dr. Binali TUNÇ Doç Dr. Güven ÖZDEM Doç. Dr. İbrahim COŞKUN Doç. Dr. Yeşim ÖZER ÖZKAN Doç. Dr. Aylin BEYOĞLU Doç. Dr. Levent VURAL Dr. Öğr. Üyesi Durmuş ÖZBAŞI Dr. Öğr. Üyesi Metin ÖZKAN Dr. Öğr. Üyesi Sabri GÜNGÖR Dr. Öğr. Üyesi Yıldırım TUĞLU</p> <p>Kapak Tasarım Doç. Dr. Aylin BEYOĞLU</p> <p>Kapak Görseli¹ Derya AVCİ</p>	<p>Prof. Dr. Eylem BAYIR Assoc. Prof. Dr. Binali TUNÇ Assoc. Prof. Dr. Güven ÖZDEM Assoc. Prof. Dr. İbrahim COŞKUN Assoc. Prof. Dr. Yeşim ÖZER ÖZKAN Assoc. Prof. Dr. Aylin BEYOĞLU Assoc. Prof. Dr. Levent VURAL Asst. Prof. Dr. Durmuş ÖZBAŞI Asst. Prof. Dr. Metin ÖZKAN Asst. Prof. Dr. Sabri GÜNGÖR Asst. Prof. Dr. Yıldırım TUĞLU</p> <p>Cover Design Assoc. Prof. Dr. Aylin BEYOĞLU</p> <p>Cover Image¹ Derya AVCİ</p>
<p>Yayın Dili Türkçe, İngilizce, Almanca</p>	<p>Publication Language Turkish, English, German</p>
<p>Yayın Sıklığı Yılda üç sayı (Ocak, Mayıs ve Eylül)</p>	<p>Publication Frequency Three times in a year (January, May and September)</p>
<p>İletişim Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanlığı İsmail Hakkı Tonguç Yerleşkesi 22030 Edirne Türkiye Tel: +90 284 212 0808 Faks: +90 284 212 0075 Email: tuefder@trakya.edu.tr Web: http://dergipark.gov.tr/trkefd</p>	<p>Contact Trakya University, Education Faculty Dean's Office İsmail Hakkı Tonguç Campus 22030 Edirne, Turkey Tel: +90 284 212 0808 Fax: +90 284 212 0075 Email: tuefder@trakya.edu.tr Web: http://dergipark.gov.tr/trkefd</p>

Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Yılda üç kez yayınlanan uluslararası hakemli bir dergidir. Dergide yayınlanan makaleler yayın kurulunun izni alınmadan aynen veya kısmen yayınlanamaz. Yayınlanan yazı ve makalelerin içeriği ile ilgili tüm sorumluluk yazarlara aittir.

Trakya Eğitim Dergisi ULAKBİM – SBVT (Sosyal Bilimler Veri Tabanı – 2015 Cilt 5, Sayı 1), Sosyal Bilgiler Atf Dizini (SOBIAD), Türk Eğitim İndeksi ve Araştırmax tarafından indekslenmektedir.

¹*Kapak Görseli: Ş. Gürkan UZUNKÖPRÜ, "Benim Balıklarım(ayrıntı)", 35 x 25cm, Tuval Üzerine Yağlıboya, 2023.*

Ulusal Danışma Kurulu / National Advisory Board

- Prof. Dr. Abdullah KAPLAN, Atatürk University
Prof. Dr. Abdülvahit ÇAKIR, Gazi University
Prof. Dr. Ahmet GÜNŞEN, Trakya University
Prof. Dr. Ahmet KAÇAR, Kastamonu University
Prof. Dr. Ahmet Şinasi İŞLER, Uludağ University
Prof. Dr. Alemdar YALÇIN, Gazi University
Prof. Dr. Alev ÇAKMAKOĞLU KURU, Gazi University
Prof. Dr. Ali BALCI, Ankara University
Prof. Dr. Ali GÜL, Gazi University
Prof. Dr. Ali Sinan BİLGİLİ, Atatürk University
Prof. Dr. Arif ALTUN, Hacettepe University
Prof. Dr. Ayhan ÖZTÜRK, Cumhuriyet University
Prof. Dr. Aytekin İŞMAN, Sakarya University
Prof. Dr. Bahri ATA, Gazi University
Prof. Dr. Belma ATIK TUĞRUL, Hacettepe University
Prof. Dr. Cemil ÖZTÜRK, Marmara University
Prof. Dr. Dinçay KÖKSAL, Çanakkale Onsekiz Mart University
Prof. Dr. Esra ÖMEROĞLU, Gazi University
Prof. Dr. Ezel TAVŞANCIL, Ankara University
Prof. Dr. Figen GÜRSOY, Ankara University
Prof. Dr. Fulya TEMEL, Gazi University
Prof. Dr. Gıyasettin AYTAAŞ, Gazi University
Prof. Dr. Gökay YILDIZ, Mehmet Akif Ersoy University
Prof. Dr. Gülen BARAN, Ankara University
Prof. Dr. H. Ferhan ODABAŞI, Anadolu University
Prof. Dr. Hafize KESER, Ankara University
Prof. Dr. Halil İbrahim YALIN, Gazi University
Prof. Dr. Hasan ŞİMŞEK, İstanbul Kültür University
Prof. Dr. Hayati AKYOL, Gazi University
Prof. Dr. Hülya YILMAZ, Ege University
Prof. Dr. Hüseyin BAŞAR, Hacettepe University
Prof. Dr. İbrahim GÜNER, Muğla Sıtkı Koçman University
Prof. Dr. İrfan ERDOĞAN, İstanbul University
Prof. Dr. İsmihan ARTAN, Hacettepe University
Prof. Dr. Jale ÇAKIROĞLU, Orta Doğu Teknik University
Prof. Dr. Kasım KARAKÜTÜK, Ankara University
Prof. Dr. Kürşad YILMAZ, Dumlupınar University
Prof. Dr. Leyla KARAHAN, Gazi University
Prof. Dr. M. Engin DENİZ, Yıldız Teknik University
Prof. Dr. Mehmet TAKKAÇ, Atatürk University
Prof. Dr. Mesut ÇAPA, Ankara University
Prof. Dr. Murat ALTUN, Uludağ University
Prof. Dr. Murat ÖZBAY, Gazi University
Prof. Dr. Mustafa BALOĞLU, Hacettepe University
Prof. Dr. Mustafa KOÇ, Sakarya University
Prof. Dr. Mustafa SAFRAN, Gazi University
Prof. Dr. Muzaffer ALKAN, Kafkas University
Prof. Dr. Nesrin KALYONCU, Abant İzzet Baysal University
Prof. Dr. Nevide AKPINAR DELLAL, Muğla Sıtkı Koçman University
Prof. Dr. Nilgün BAYSAL METİN, Hacettepe University
Prof. Dr. Nuray SENEMOĞLU, Hacettepe University
Prof. Dr. Osman TİTREK, Sakarya University
Prof. Dr. Osman Tolga ARICAK, Hasan Kalyoncu University
Prof. Dr. Özcan DEMİREL, Hacettepe University
Prof. Dr. Ramazan DİKİCİ, Mersin University
Prof. Dr. Salih ATEŞ, Gazi University
Prof. Dr. Selma YEL, Gazi University
Prof. Dr. Servet ÖZDEMİR, Başkent University
Prof. Dr. Süleyman SOLAK, Konya Necmettin Erbakan University
Prof. Dr. Temel ÇALIK, Gazi University
Prof. Dr. Ünal ÖZDEMİR, Karabük University
Prof. Dr. Veysel SÖNMEZ, Hacettepe University
Prof. Dr. Yavuz AKPINAR, Boğaziçi University
Prof. Dr. Yıldız KOCASAVAŞ, İstanbul University
Prof. Dr. Zuhul CAFÖĞLU, Gazi University
Prof. Dr. Cengiz ALYILMAZ, Uludağ University
Doç. Dr. Erdat ÇATALOĞLU, Bilkent University
Doç. Dr. Esra İŞMEN GAZİOĞLU, İstanbul University

Uluslararası Danışma Kurulu / International Advisory Board

- Prof. Dr. Penelope HARNETT, University of West of England/Bristol/GB
Prof. Dr. Douglas HARTMANN, University of Minnesota/USA
Prof. Dr. Hristo MAKAKOV, Trakya University Stara Zagora/Bulgaria
Prof. Dr. William G. MASTEN, Texas A&M University Commerce / USA
Prof. Dr. Anatoli RAPOPORT, Purdue University / West Lafayette/İndiana/USA
Prof. Dr. Liljana REÇKA, Eqrem Çabej University of Gjirokastra/Albania
Prof. Dr. Vladimir SIMOVIC, University of Zagreb / CROATIA
Prof. Dr. Dean SMART, University of West of England/Bristol/GB
Prof. Dr. John H. Schumann, University of California, USA
Prof. Dr. Susan Plann, University of California, USA
Prof. Dr. Vlado TIMOVSKI, Ss. Cyril and Methodius Univ. /Skopje/Macedonia
Prof. Dr. Hüseyin UZUNBOYLU, Yakın Doğu University

HAKEMLER

REVIEWERS

Meryem BULUT

Ankara Üniversitesi/ Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi/ Antropoloji Bölümü/ Sosyal Antropoloji Anabilim Dalı

Seval FER

Hacettepe Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Eğitim Bilimleri Bölümü/Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı

Tuncer BÜLBÜL

Trakya Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Eğitim Bilimleri Bölümü/Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı

Ahmet Naci ÇOKLAR

Selçuk Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Eğitim Bilimleri Bölümü/Öğretim Teknolojileri Anabilim Dalı

Safiye Çiğdem GÖREN

Amasya Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Eğitim Bilimleri Bölümü/Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı

Burcu BİLİR KOCA

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Eğitim Bilimleri Bölümü/Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı

Ahsen Seda BULUT

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi

Elvan GÜNEL

Anadolu Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü/Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı

Eda BÜTÜN KAR

Sinop Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Emel Eğitim Bölümü/Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı

Elif Nur AKKAŞ

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü/Matematik Eğitimi Anabilim Dalı

Hakan ÖRTEN

Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü/Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı

Sibel YAZICI

Afyon Kocatepe Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Emel Eğitim Bölümü/Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı

Sertaç ARABACIOĞLU

Trakya Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü/Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı

Murat ÇELTEK

Trakya Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü/Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı

Gökhan ILGAZ

Trakya Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Eğitim Bilimleri Bölümü/Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı

Oya ONAT KOCABIYIK

Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi/Fen-Edebiyat Fakültesi/Psikoloji Bölümü/Sosyal Psikoloji Anabilim Dalı

Gökhan ARASTAMAN

Hacettepe Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Eğitim Bilimleri Bölümü/Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı

Sema SULAK GÜZEY

Bartın Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Eğitim Bilimleri Bölümü/Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalı

Tuğba SOLMAZ

Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi/Sağlık Bilimleri Fakültesi/Hemşirelik Bölümü/Hemşirelikte Öğretim Anabilim Dalı

Alaattin ALTIN

Ondokuz Mayıs Üniversitesi/Sağlık Bilimleri Fakültesi/Hemşirelik Bölümü/Hemşirelik Eğitimi Anabilim Dalı

Buket TURHAN TÜRKKAN

Çukurova Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Eğitim Bilimleri Bölümü/Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı

Senar ALKIN ŞAHİN

Kütahya Dumlupınar Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Eğitim Bilimleri Bölümü/Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı

Ahmet GÜLAY

Trabzon Üniversitesi/Rektörlük

Cansel ŞENOĞLU ÖZDEMİR

Trakya Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü/Müzik Eğitimi Anabilim Dalı

Özlem TUZCU

Trakya Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü/Müzik Eğitimi Anabilim Dalı

Cansu YILDIZ TAŞDEMİR

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Emel Eğitim Bölümü/Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı

Hasan BALTACI

Amasya Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Emel Eğitim Bölümü/Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı

Suzan CANLI

Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Eğitim Bilimleri Bölümü/Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı

Nilgün KIRIŞÇI

Aydın Adnan Menderes Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Özel Eğitim Bölümü/Özel Yetenekliler Eğitimi Anabilim Dalı

Vahide YİĞİT GENÇTEN

Adıyaman Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Emel Eğitim Bölümü/Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı

Gülşah TIKIZ ERTÜRK

Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi/Yabancı Diller Yüksekokulu/Yabancı Diller Bölümü/Yabancı Diller Anabilim Dalı

Zeynep TOPCU BİLİR

Düzce Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Emel Eğitim Bölümü/Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı

Perihan Tuğba ŞEKER

Uşak Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Emel Eğitim Bölümü/Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı

Cemal ÇAKIR

Gazi Üniversitesi/Gazi Eğitim Fakültesi/Yabancı Diller Eğitimi Bölümü/İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı

Ömer EREN

Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Yabancı Diller Eğitimi Bölümü/İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı

Büşra TUNCAY YÜKSEL

Giresun Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü/Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı

Hatice ÖZASLAN

Ondokuz Mayıs Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Emel Eğitim Bölümü/Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı

Ayşegül AYYILDIZ ÇOLAK

Hakkari Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Eğitim Bilimleri Bölümü/Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı

Mustafa ÇELİK

Kütahya Dumlupınar Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Eğitim Bilimleri Bölümü/Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı

Arzu KIRMAN BİLGİN

Kafkas Üniversitesi/Dede Korkut Eğitim Fakültesi/Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü/Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı

Hasan BAKIRCI

Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Temel Eğitim Bölümü/Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı

Burak DELİCAN

Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Temel Eğitim Bölümü/Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı

Cengiz KESİK

Harran Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Temel Eğitim Bölümü/Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı/bilge Bal Sezerel

Meltem ACAR GÜVENDİR

Trakya Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Eğitim Bilimleri Bölümü/Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalı

Fatma AKGÜN

Trakya Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü/Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı

İsmail KILIÇ

Trakya Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü/Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı

Emre GUVENDİR

Trakya Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Yabancı Diller Eğitimi Bölümü/İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı

Zeynep KÖYLÜ

Universität Basel

Aynur GICI VATANSEVER

Trakya Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Özel Eğitim Bölümü/Zihin Engelliler Eğitimi Anabilim Dalı

Gamze KAPLAN

Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi/Ereğli Eğitim Fakültesi/Özel Eğitim Bölümü/Zihin Engelliler Eğitimi Anabilim Dalı

Emel SİLAHSIZOĞLU CHASAN

Trakya Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü/Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı

Sümeyye KONUK

Trakya Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü/Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı

Mustafa ÖZKAN

Trakya Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü/Matematik Eğitimi Anabilim Dalı

Ayşe Simge AYDOĞDU

Millî Eğitim Bakanlığı

Gökhan ILGAZ

Trakya Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Eğitim Bilimleri Bölümü/Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı

Nurcan ÜSTÜNDAĞ ŞENER

Marmara Üniversitesi

Nilgün TOSUN

Trakya Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü/Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı

Mehmet YAVUZ

Trakya Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Özel Eğitim Bölümü/Zihin Engelliler Eğitimi Anabilim Dalı

Funda AMANVERMEZ İNCİRKUŞ

Jandarma ve Sahil Güvenlik Akademisi/Güvenlik Bilimleri Fakültesi/Sosyal Bilimler Bölümü

Hakan GÜLDAL

Trakya Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü/Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı

Şenay OZAN DENİZ

Trakya Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü/Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı

Ercan KOCAYÖRÜK
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Eğitim Bilimleri Bölümü/Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık
Anabilim Dalı

Salih Zeki GENÇ
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Temel Eğitim Bölümü/Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı

Deniz Mertkan GEZGİN
Trakya Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü/Bilgisayar ve Öğretim
Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı

Aytekin İŞMAN
Sakarya Üniversitesi/İletişim Fakültesi/İletişim ve Tasarımı Bölümü/İletişim ve Tasarımı Anabilim Dalı

Ezgi AKŞİN YAVUZ
Trakya Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Temel Eğitim Bölümü/Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı

Yakup BURAK
Trakya Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Temel Eğitim Bölümü/Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı

Özcan KARAASLAN
Marmara Üniversitesi/Atatürk Eğitim Fakültesi/Özel Eğitim Bölümü/Zihin Engelliler Eğitimi Anabilim Dalı

Cansel ŞENOĞLU ÖZDEMİR
Trakya Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü/Müzik Eğitimi Anabilim Dalı

Özlem TUZCU
Trakya Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü/Müzik Eğitimi Anabilim Dalı

Mustafa Zeki AYDOĞDU
Trakya Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü/Matematik Eğitimi Anabilim Dalı

Oğuz Kaan ESENTÜRK
Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Beden Eğitimi ve Spor Bölümü/Beden Eğitimi ve Spor Anabilim
Dalı

Erkan YARIMKAYA
Bayburt Üniversitesi/Spor Bilimleri Fakültesi/Rekreasyon Bölümü/Rekreasyon Anabilim Dalı

Sabahat BURAK
Akdeniz Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Temel Eğitim Bölümü/Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı

Yalçın DİLEKLİ
Aksaray Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Eğitim Bilimleri Bölümü/Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı

İÇİNDEKİLER / CONTENTS

Sayfa

Okul yöneticilerinin profesyonel sermaye düzeylerini belirlemeye yönelik ölçek geliştirme çalışması <i>A scale development study to determine the professional capital levels of school principals</i> Metin ÖZKAN, Mehmet Mesut OĞUZ	1491-1507
Zihinsel engelli çocuğa sahip olan ebeveynlerin kaygı ve umutsuzluk düzeylerinin belirlenmesi <i>Determination of anxiety and hopelessness levels of parents with mentally disabled children</i> Rıfat GÜRKAN, Birsen ALTAY	1508-1518
Yedinci sınıf öğrencilerinin okuma stratejileri üst bilişsel farkındalıklarının ve problem kurma becerilerinin incelenmesi <i>Investigation of seventh grade students' metacognitive awareness of reading strategies and problem posing skills</i> Hülya ALTUN, Melis Yeşilpınar UYAR	1519-1535
Okul müdürlerinin yönetim becerileri ile okul etkililiği arasındaki ilişki <i>The relationship between management skills of school principals and school effectiveness</i> Volkan KOYUNCU, Ender KAZAK	1536-1556
21. Yüzyıl becerileri bağlamında ortaokul müzik öğretim programı <i>A middle school music curriculum in the context of 21st century skills</i> İlay Bilge PEKTAŞ, Subhan EKŞİOĞLU	1557-1578
Okul öncesi dönem çocuklarının (48-72 Ay) çizimlerinde "Oyun" <i>"Play" in the drawings of preschool children (48-72 Months)</i> Mine Canan DURMUŞOĞLU, Ela Sümeyye SEÇİM, Rümeyza GÜRSOY	1579-1601
Türkiye'deki liselerde büyük balık küçük gölet etkisi <i>Big fish little pond effect in high schools in Türkiye</i> Şule DEMİREL DİNGEÇ, Uğur SAK	1602-1621
Türkiye'de uygulanan okul öncesi eğitim programının üstbiliş bağlamında düzenlenmesi <i>A revision of the Turkish pre-school education program for metacognition</i> Nesrin ÖZTURK, İrem BULUT	1622-1641
5-6 yaş çocukların bakış açısı alma becerileri ile davranış problemleri arasındaki ilişkinin incelenmesi <i>Investigating the relationship between perspective taking skills and behavioural problems in children aged 5-6</i> Zuhal ALTINDAL, Aylin SOP	1642-1655
Türkiye'de İngiliz dili eğitiminin sorunları üzerine kapsamlı bir araştırma: İngilizce öğretmen adaylarının görüşleri <i>A comprehensive study on the problems of English language teaching in Turkey: Reflections from pre-service ELT teachers</i> Samet TAŞÇI	1656-1672
Türkiye'de roman çocukların uzaktan eğitim sürecinden faydalanma durumları <i>State of romani children in turkey in terms of utilization from distance education process</i> Ehİ MERCAN UZUN, Eda BÜTÜN KAR, Yusuf ÖZDEMİR	1673-1688
Yönetici ve öğretmen perspektifinden eğitim örgütlerindeki mesleki hırs <i>Professional ambition in educational organizations from the administrator and teacher perspective</i> Mustafa ÇETİN, Bilgen KIRAL	1689-1707

9. sınıf öğrencilerinin adaptasyon kavramına yönelik bilişsel yapıları ve metaforik algılarının incelenmesi <i>The cognitive structures and metaphorical perceptions of 9th grade students for the concept of adaptation</i> Havva YAMAN, Şeyma Nur BEKAR, Mustafa ÜREY	1708-1723
Ortaokul Türkçe ders kitabında yer alan tartışmacı metinlerin argüman yapısı özellikleri <i>The argument structure features of argumentative texts in secondary school Turkish coursebook</i> Çağrı KAYGISIZ	1724-1735
Öğrencilerin öğrenme yönetim sistemi kullanım alışkanlıklarının pandas ile analizi <i>Analysis of students' learning management system use habits with pandas</i> Tolga DEMİRHAN, İlkey DEMİRALAY	1736-1751
İtme ve çekme teorisinden hareketle üniversite öğrencilerinin yurt dışında eğitim alma ile ilgili görüşleri <i>University students' perceptions on studying abroad based on push-pull theory</i> Betül BULUT ŞAHİN, Büşra KULAKOĞLU	1752-1771
Otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilere toplama ve çıkarma problemlerinin çözme becerisinin öğretiminde şemaya dayalı öğretim stratejisinin etkililiği <i>Effectiveness of schema-based teaching strategy in teaching students with autism spectrum disorder the ability to solve addition and subtraction problems</i> Baran YAŞAR, Ahmet YIKMIŞ	1772-1785
Ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ile kelime hazineleri arasındaki ilişki <i>Relationship between secondary school students' reading habits and vocabulary</i> Özgür BABAYİĞİT, Ercan ERKUŞ	1786-1798
8. sınıf öğrencilerinin sayı duygusu performanslarının ve stratejilerinin incelenmesi <i>Examination of 8th grade students' number sense performances and strategies</i> Hatice ÇETİN, Mehmet YAPICI	1799-1817
Sosyal bilgiler öğretmenlerinin eğitim bilişim ağı'na (EBA) yönelik görüşlerinin incelenmesi <i>Analyzing the viewpoints of social studies teachers' towards to EBA</i> Ahmet İNANOĞLU, Yücel KABAPINAR	1818-1837
Teachers' perceptions of multicultural efficacy <i>Öğretmenlerin çokkültürlü yeterlik algıları</i> Hülya PEHLİVAN	1838-1853
Okul yöneticilerin ve öğretmenlerde narsisizm ve iş motivasyonu arasındaki ilişki <i>The relationship between narcissism and work motivation in school administrators and teachers. trakya journal of education</i> M. Furkan DOĞAN, Cem ÇUHADAR	1854-1874
Okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği davranışlarının yabancı öğrencilerin okul bağlılığına etkisi <i>The effect of school administrators' social justice leadership behaviors on foreign students' school engagement</i> Hakan TOPALOĞLU	1875-1892
Türkiye'deki 9. sınıf matematik ders kitaplarındaki aksiyomatik sistemin bileşenlerinin incelenmesi <i>Investigation of components of the axiomatic system in grade mathematics textbooks in Türkiye</i> Fikret ÇIHAN	1893-1907

<p>Pandemi dönemindeki uzaktan eğitim sonrası okula dönüş sürecinin sınıf öğretmenlerine ve ilkokul öğrencilerine yansımaları <i>The impact of returning to school after online learning during the Covid-19 pandemic on classroom teachers and primary school students</i> Elif AYDIN ÇOLAK, Nihal KIRBIYIK, Alper KESTEN</p>	1908-1928
<p>Sınıf öğretmeni adaylarının zihinden toplama işlemi yaparken kullandıkları stratejilerin incelenmesi <i>Investigation of mental addition strategies of pre-service primary school teachers</i> Musa ÜSTÜNDAĞ, Özlem ÖZÇAKIR SÜMEN</p>	1929-1941
<p>8. SINIF T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabının disiplinlerarası bakış açısıyla incelenmesi <i>An interdisciplinary analysis of the 8th grade turkish revolution history and kemalism textbook</i> İsmail DÜZ, Fidaye CİNCİL, Enes KÜÇÜK</p>	1942-1963
<p>Ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin sosyal duyarlılık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi <i>The investigation of social sensitivity levels of secondary school 5th grade students according to various variables</i> Tolga KARA, Emin ATASOY</p>	1964-1977
<p>Fen bilimleri öğretmen adayları için yenilikçi öğretim yöntem ve ortamlarına uygun etkinlik tasarlama eğitiminin değerlendirilmesi <i>The evaluation of a training program for prospective science teachers designing educational activities with novel science teaching methods</i> Can MIHCI, Emrah OĞUZHAN DİNÇER, Eylem BAYIR, Hüsnüye DURMAZ</p>	1978-1991
<p>Etkileşimli kitap okuma yönteminin anasınıfına devam çocukların sesbilgisel farkındalıkları üzerindeki etkililiğinin incelenmesi <i>Investigation of the effectiveness of dialogic reading method on preschool children's phonological awareness</i> Nardane ECE BÜLBÜL, Selmin ÇUHADAR</p>	1992-2005
<p>Üniversite öğrencilerinin pandemi sürecinde uzaktan eğitim ortamlarının kullanımına ilişkin tutumları ile akademik motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi <i>Analysing the relationship between university students' attitudes towards the use of distance education environments during the pandemic and their academic motivation</i> Selman ÇUTUK, Zeynep AKKUŞ ÇUTUK, Tuncel ÖZ</p>	2006-2015
<p>Türkçe ve Türk kültürü ders kitaplarının somut olmayan kültürel miras unsurları açısından incelenmesi <i>Examination of Turkish and Turkish culture textbooks in terms of intangible cultural heritage</i> Bahadır GÜLDEN, Osman DEMİREL, Emre DEMİNER</p>	2016-2031
<p>Ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılıkları ile ailelerin dijital ebeveynlik farkındalıkları arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi <i>Examining the relationship between secondary school students' addiction to digital games and families' awareness of digital parenting in terms of certain variables</i> İlgin GÜL, Hasan ÖZGÜR</p>	2032-2071
<p>Görme yetersizliği olan üniversite öğrencilerinin kütüphane kullanım sorunları: ÇOMÜ örneği <i>Library use problems of university students with visual impairment: ÇOMÜ example</i> Nergis Ramo Akgün, Samet DOYKUN</p>	2072-2088
<p>Pandemi sürecinde ve sonrasında aday öğretmenlerin derse ilgi düzeylerinin incelenmesi <i>Examination of teachers' attention to the course during and after the pandemic process</i> Dönay Nisa KARA, Elza ALIŞOVA DEMİRDAĞ</p>	2089-2101
<p>Okul öncesi öğretmenlerinin pandemi sürecinde uzaktan eğitim ile matematik etkinliklerine yer verme durumları <i>The situation of preschool teachers to giving space with distance education of mathematics activities during the pandemic process</i> Şenay BULUT PEDÜK, Ümmügül TEPE KIROĞLU, Elif BEKTAŞ</p>	2102-2117

- Türkiye’de koronavirüs salgını sürecinde özel eğitim uygulamaları ve yasal düzenlemeler
Special education practices and legal regulations during the coronavirus epidemic in Turkey
Özge ÜNLÜ, Bora GÖRGÜN, Bedirhan ÖZOĞUL 2118-2132
- Programlı müzik örneği olarak nıkita koshkin’in Usher valse adlı eserinin incelenmesi
Analysis of nıkita koshkin's work titled usher waltz As an example of program music
Mehmet ÖZKANOGLU, Muhittin ÖZDEMİR, Atahan KAYA 2133-2147
- Ortaokul matematik öğretmen adaylarının geometrik cisimlere ilişkin algılarının ve ilişkilendirmelerinin incelenmesi
Investigation of pre-service middle school mathematics teachers' perceptions and associate for geometric objects
Funda GÜNDOĞDU ALAYLI 2148-2164
- Yoga temelli fiziksel aktivite programına katılan otizm spektrum bozukluğu olan çocukların kazanımları; ebeveyn ve öğretmen görüşleri doğrultusunda fenomenolojik bir araştırma
Gains of children with autism spectrum disorder participating in a yoga-based physical activity program; a phenomenological research in line with parent and teacher views
Dilek UZUNÇAYIR, Sevim Handan YILMAZ, Yunus Emre YARAYAN 2165-2177
- Matematik kavramına yönelik metaforik algılar ve yaklaşımlar
Metaphorical perceptions and approaches to the concept of mathematics
Ayşegül BÜYÜKKARCI 2178-2191

OKUL YÖNETİCİLERİNİN PROFESYONEL SERMAYE DÜZEYLERİNİ BELİRLEMeye YÖNELİK ÖLÇEK GELİŞTİRME ÇALIŞMASI

A SCALE DEVELOPMENT STUDY TO DETERMINE THE PROFESSIONAL CAPITAL LEVELS OF SCHOOL PRINCIPALS

Metin ÖZKAN¹, Mehmet Mesut OĞUZ²

ÖZ: Bu çalışmada, okul yöneticisi olarak görev yapan eğitim yöneticilerinin profesyonel sermaye düzeylerini belirlemek için geçerli, güvenilir ve özgün bir ölçme aracı geliştirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu anaokulu, ilkököl, ortaokul ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan müdür, müdür başyardımcısı ve müdür yardımcıları oluşturmaktadır. Ölçeğin kapsam ve görünüş geçerliliğinin sağlanabilmesi için uzman görüşüne başvurulmuştur. Yapı geçerliliği için ise AFA ve DFA analizleri yapılmıştır. AFA analizleri sonucunda toplam varyansın %58,89'unu açıklayan otuz yedi maddelik altı boyutlu bir yapı oluşmuştur. Daha sonra yapılan DFA analizleri sonucunda $\chi^2/DF= 2.52$, uyum iyilik değerleri ise NFI= 0,93, NNFI=0,96, IFI=0,96, CFI=0,96, RMSEA=0,064 ve SRMR=0,063 bulunmuştur. DFA sonuçları altı faktörlü yapının yeterli uyuma sahip olduğunu göstermiştir. Ölçeğin toplam Chronbach's Alfa iç tutarlılık katsayısı 0,93 olarak hesaplanmıştır. Yapılan tüm analizler sonucunda okul yöneticilerinin profesyonel sermaye düzeylerini belirleyebilmek için geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirilmiştir. Sonuç olarak profesyonel sermayenin uluslararası alanyazında belirtilen üç boyutlu yapısıyla benzer ancak her birinin kendi içinde ikiye ayrıldığı belirtilebilecek Türkiye için özgün bir ölçme aracı elde edilmiştir.

Anahtar sözcükler: Profesyonel Sermaye, Sosyal Sermaye, Beşeri Sermaye, Karar Sermayesi, Ölçek Geliştirme.

ABSTRACT: This study aims to develop a valid, reliable and original measurement tool to determine the professional capital levels of education principals working as school principals. The study group of the research consists of the principals, assistant principals and head assistant principals working in kindergarten, primary school, secondary school and high school institutions. In order to ensure the scope and face validity of the scale, expert opinion was consulted. For construct validity, EFA and CFA analyzes were performed. As a result of the EFA analysis, a six-dimensional structure consisting of thirty-seven items was formed, which explained 58.89% of the total variance. As a result of the subsequent CFA analyzes, $\chi^2/DF= 2.52$, and goodness-of-fit values were found to be NFI= 0.93, NNFI=0.96, IFI=0.96, CFI=0.96, RMSEA=0.064 and SRMR=0.063. CFA results showed that the six-factor structure had fit enough. The total Cronbach's Alpha internal consistency coefficient of the scale was calculated as 0.93. As a result of all analyzes, a valid and reliable scale was developed to determine the professional capital levels of school principals. As a result, professional capital is similar with its three-dimensional structure stated in the international literature however, a unique measurement tool has been obtained for Turkey, each of which can be stated to be divided into two in itself.

Keywords: Professional Capital, Social Capital, Human Capital, Decision Capital, Scale Development.

Bu makaleye atf vermek için:

Özkan, M., & Oğuz, M. M. (2023). Okul yöneticilerinin profesyonel sermaye düzeylerini belirleyecek bir ölçek geliştirme çalışması. *Trakya Eğitim Dergisi*, 13(3), 1491-1507.

Cite this article as:

Özkan, M., & Oğuz, M. M. (Year). A scale development study to determine the professional capital levels of school principals. *Trakya Journal of Education*, 13(3), 1491-1507.

¹ Doç. Dr., Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep/Türkiye, e-mail: metinozkan@gantep.edu.tr, ORCID: 0000-0002-4891-9409

² Öğretmen, Kaşgarlı Mahmut Ortaokulu, Adana/Türkiye, e-mail: mehmetmesutoguz@gmail.com, ORCID: 0000-0001-6263-0110

EXTENDED ABSTRACT

INTRODUCTION

Professional capital is a structure built on the three dimensions of human capital, social capital and decision capital. The human capital dimension of professional capital is related to the use of human qualities, experiences, knowledge and education in a field to develop these abilities. The social capital dimension is related to obeying the rules of the society, giving confidence to the other and working in cooperation. The decision capital dimension is related to the ability to take initiative and make professional decisions in difficult times. (Bal, 2011; Hargreaves and Fullan, 2012b; Coşkun, 2018; Özlük and Aypay, 2021).

While research on the sub-dimensions of the concept of professional capital was found in the national literature research, only three sources (Çoşkun, 2018; Sorm, 2019; Özlük and Aypay, 2021) were reached, which were made to reflect professional capital.

The lack of studies on professional capital in the national literature and the absence of a scale that can determine the professional capital levels of school principals draw attention to a deficiency. Therefore, it is considered important to provide a measurement tool that can determine the professional capital levels of school principals in the literature. Based on this importance, the aim of this research is to develop a valid and reliable “Professional Capital Scale” that will determine the professional capital levels of school principals.

METHOD

This study is a valid and reliable “Professional Capital Scale” development study to determine the professional capital levels of school principals including human capital, social capital and decision capital.

The study group of the research was formed by a convenient sampling method. Data was collected online while developing the professional capital scale.

The Professional Capital Scale was developed based on the scale development research of Erkuş (2019) and Acar Güvendir and Özer Özkan (2015). The lack of a scale to determine the professional capital levels of school principals in the national literature is the main reason for this research. In the research, a literature review was conducted and the school principals in the target group were interviewed about professional capital. Then, an item pool was created by writing more than three times the targeted scale, with one hundred and thirty-four items, including all three sub-dimensions of professional capital. Then, for this item pool, a scale consisting of ninety-five items was prepared with the opinions and suggestions received by consulting the expert opinion. The scale will be prepared as a five-point Likert scale and answers will be graded as “Never (1)”, “Rarely (2)”, “Sometimes (3)”, “Frequently (4)” and “Always (5)” for each item written. Later, this prepared scale was sent to school principals and Exploratory Factor Analysis was performed on 422 data. With the analyzes made, the number of items decreased and data were collected from 374 school principals for Confirmatory Factor Analysis. The structure was confirmed by CFA analysis. Finally, Cronbach's Alpha coefficient was calculated to determine the internal consistency reliability of the Professional Capital Scale. Cronbach's Alpha coefficient was found to be appropriate for the overall scale and its sub-dimensions.

FINDINGS

In order to check the construct validity in the research, firstly, Exploratory Factor Analysis was performed. According to Büyüköztürk (2011) EFA is the name of the statistical process that aims to create a small number of dimensions by bringing together the variables that are related to each other. Based on 422 data from school principals, extreme values were checked. With the analyzes made, it was decided to exclude three data because they were not in the reference data range, and the research was continued on 419 data. KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) and Bartlett Test of Sphericity values were examined to check the suitability of the remaining data set for factor analysis. The KMO value of the Professional Capital Scale was found to be 0.943. The result of Bartlett's Test of Sphericity (χ^2 : 23698.535 $p < 0.01$) was significant.

These two results showed that the dataset is suitable for EFA. Afterwards, EFA analyzes were carried out to identify items with a load value difference of less than 0.10 between the factor it is in and other factors, that is, overlapping items and items with a load value of less than 0.40. Items that were determined to be incompatible with reference values were removed from the scale in order, and a re-evaluation was made after the discarded items. As a result of the analysis, the data were presented to the expert opinion and after the expert opinion, it was decided to use a six-dimensional structure consisting of thirty-nine items. The total variance explanation rate of this six-factor structure was found to be 58.89%. In order to check whether the scale formed as a result of EFA Analysis was verified, the scale was sent to school principals and data was collected from 374 school principals. CFA analyzes were made from these data. Firstly, goodness-of-fit values were determined. Goodness-of-fit values of the Professional Capital Scale were found as $\chi^2/DF=2.52$, NFI= 0.93, NNFI=0.96, IFI=0.96, CFI=0.96, RMSEA=0.064 and SRMR=0.063. These resulting goodness fit values show that the structure of the Professional Capital Scale is confirmed. After the CFA analysis, the reliability analyzes of the scale was made and the total Chronbach's Alpha internal consistency coefficient of the Professional Capital Scale was calculated as 0.93. This data shows that the scale is reliable.

RESULT

As a result of the analyzes made, a valid and reliable Turkey-specific “Professional Capital Scale” has been developed that can determine the “Professional Capital” levels of school principals, consisting of a total of thirty-seven items and six sub-dimensions.

Scoring given to scale items ranges from “Never (1)”, “Rarely (2)”, “Sometimes (3)”, “Frequently (4)” and “Always (5)”. There is no reverse item (negatively scored) in the scale. Points can be obtained from the 6 sub-dimensions in the scale and the sum of all scale items. An increase in the scores obtained from the items in the Professional Capital Scale leads to the conclusion that the professional capital levels of school principals are high. The decrease in the scores obtained from the sum of the items also indicates that the professional capital levels of the school principals are low.

GİRİŞ

Eğitim kurumları olarak okullar eğitimin belirlenmiş amaçlarının gerçekleşeceği, amaçların somut hedeflerine ulaşmasını saylayan örgütlerdir. Okullarda eğitim öğretim faaliyetlerinin niteliğinin hedeflere uygunluğu önemli ölçüde okul yöneticilerinin niteliklerinden etkilenmektedir. Okul yöneticilerinin tutumları, davranışları, yöneticilik stilleri okulun eğitim kalitesini üzerindeki belirleyicilerden biridir. Eğitim yönetimi tanımlarının (Can, 2018; Işıktaş, 2017; Özdemir, 2018) ortak noktası, eğitim örgütlerinin kaynaklarının doğru ve verimli kullanılarak sorunsuz bir eğitim sürecinin geçirilmesinin amaçlandığıdır. Eğitim-öğretim sürecinde aksaklık yaşanmaması için de bu süreci doğru, etkili ve sorunsuz yönetecek yöneticilere ihtiyaç vardır. Okul yöneticilerinin yönetim sürecinde verilen görevleri yaparken sorun yaşamaması da kendilerini ne kadar geliştirmiş olduklarına bağlıdır. Çünkü Çelik ve Semerci (2002)’ye göre okulu yönetenlerin etkili ve yeterli oluşu, ortaya çıkan mevcut probleme yönelik en etkili çözümleri sunmalarıyla doğrudan ilişkilidir. Etkililiği ve yeterliliği yüksek bir okul yöneticisinin yönetim süreçlerinde daha az sorun ile karşılaşacağı ya da karşılaşılan sorunlara daha hızlı ve etkili çözümler getireceği öngörülebilir. Bu bağlamda okul yöneticilerinin farklı özellik ve becerilerine vurgu yapan bir birikime veya sermayeye sahip olmaları gerektiği söylenebilir.

Sermeye kavramı zihinlerde daha çok ekonomik bir kaynak olarak çağrışım yapmaktadır. Ancak kavram son yıllarda sadece ekonomik güç olarak değil yetenek ve eğitimleri de içine alan bir kavrama dönüştürülmüştür (Tunçbilek, 2020). Özellikle eğitim bilimleri alanyazınında son yıllarda araştırmalara konu olan sosyal sermaye, beşerî sermaye, kültürel sermaye, entelektüel sermaye ve karar sermayesi gibi çalışmalar sermaye kavramını ekonomik bağlamdan bütün hayatı kuşatan yeni bir bağlama taşımıştır.

Beşerî sermaye, kişinin eğitim alarak kazandıkları ile kendine has yeteneklerinin birleşimidir (Bal, 2011). Yani beşerî sermaye bireyde doğuştan var olan yeteneğin okuldaki eğitim-öğretim faaliyetleri ile desteklenerek üst seviyelere yükseltilmesidir. Beşerî sermayesi yüksek kişilerin kendilerini tanıyan yeteneklerine uygun şekilde kendilerini geliştiren bireyler oldukları ve eğitimi beşerî sermayelerini yükseltmek için bir araç olarak kullandıkları söylenebilir. Sosyal sermaye ise beşerî sermayeyi de etkileyen bir kavramdır. Bireyin yaşadığı topluma uyum sağlama yeteneği, karşısındakilere verdiği güven hissi, empati yeteneği, örgüt içindeki etkileşim düzeyi, sosyal, kültürel ve mesleki faaliyetlere katılım düzeyi

sosyal sermayesinin yüksek olup olmadığının birer göstergesidir (Coşkun, 2018). Beşeri ve sosyal sermaye ile birlikte ele alınan diğer sermaye türü ise karar sermayesidir. Karar sermayesi, bireyin yaşantısını etkileyecek durumlarda göstermiş davranış biçimini ifade eder. Sağır (2006)'a göre karar verme seçenekleri arasında en uygun olanı bulma işinin adıdır. Hargreaves ve Fullan (2012b)'a göre bütün profesyonellerin zor durumlarda etkili karar vermesi gerekir. Okul yöneticileri görevlerini gerçekleştirirken önemli kararlar verebilmekte, beşeri ve sosyal sermaye düzeyleri davranışlarını etkilemektedir.

Beşeri sermaye, sosyal sermaye ve karar sermayesi araştırmanın ana konusunu oluşturan Profesyonel Sermayenin alt boyutlarını oluşturmaktadır. Özlük ve Aypay (2021)'in yaptığı alanyazın taramasına göre profesyonel sermaye kavramı ilk kez Perkin (2002)'in 1989 yılında ilk baskısı çıkan kitabında geçmektedir. Perkin, "*The Rise of Professional Society: England Since 1880*" isimli bu kitabında iktisadi ve ekonomik bir kaynak olarak gördüğü profesyonel sermayeyi bir tür mülkiyet ve uzmanlık anlamına gelecek şekilde kullanmıştır. Daha sonra yapılan araştırmalarda da (Manigart ve Struyf, 1997; Sergiovanni, 1998; Avraamova, 2002; Brodie, 2003) profesyonel sermayeye yönelik tanımlamalar yapılsa da kavram şu an kullanılan anlamından çok uzakta "*bireysel kapasitenin geliştirilmesi*" ve "*mesleki uzmanlık*" anlamlarında kullanılmıştır (Özlük ve Aypay, 2021).2012 yılında Hargreaves ve Fullan'ın "*Professional Capital: Transforming Teaching in Every School*" isimli kitabı ile birlikte "Profesyonel Sermaye" kavramı eğitim bilimleri alanında daha çok kullanılmaya başlanan bir kavrama dönüşmüştür. Hargreaves ve Fullan'a göre profesyonel sermaye: beşeri sermaye, sosyal sermaye ve karar verici sermaye olmak üzere üç alt sermayeden meydana gelir ve aşağıdaki formülle ifade edilebilir (Hargreaves ve Fullan, 2012a, s.88):

$$PC = f(HC, SC, DC)$$

PC= Profesyonel Sermaye (Professional Capital)

HC= Beşeri Sermaye (Human Capital)

SC= Sosyal Sermaye (Social Capital)

DC= Karar Sermayesi (Decisional Capital)

Yukarıdaki tanım ve formülden de anlaşılacağı üzere profesyonel sermaye; beşeri sermaye, sosyal sermaye ve karar sermayesinin bir arada bulunduğu bu üç boyutu temel alarak üstüne kurulmuş bir yapıdadır. Profesyonel sermayenin beşeri sermaye boyutu, insanın nitelikleri, deneyimleri, bir alanda edindiği bilgi ve eğitimi bu yeteneklerini geliştirmede kullanmasıyla; sosyal sermaye boyutu, toplumun kurallarına uyma, karşısındakine güven verme ve işbirliği içinde çalışma; karar sermayesi boyutu ise inisiyatif alabilme, zor zamanlarda profesyonel karar verebilme becerisi ile ilişkilidir (Bal, 2011; Hargreaves ve Fullan, 2012b; Coşkun, 2018; Özlük ve Aypay, 2021).

Hargreaves ve Fullan (2012b)'a göre profesyonel sermaye en zorlu eğitim koşullarında dahi etkili bir öğretimin var olması için şarttır ve profesyonel sermayenin beş C'si vardır. Bunlar: 1) Yetenek (capability), 2) Taahhüt (commitment), 3) Kariyer (career), 4) Kültür (culture) ve 5) Öğretim koşulları (context of conditions of teaching). Bu beş C, öğretim etkili ve güçlü olmasını sağlar. Eğer bu beş bileşen doğru ve etkili kullanılırsa bir profesyonel gibi öğretmek mümkündür (Hargreaves ve Fullan, 2012b.).

Yukarıdaki denklemin sağ tarafında yer alan unsurların (beşeri sermaye, sosyal sermaye ve karar sermayesi) herhangi birinin okul yöneticilerindeki yetersizliği veya olmaması profesyonel sermayeyi azaltacak ve istenilen öğretim standartlarına ulaşmasını zorlaştıracaktır. Profesyonel sermaye ile hedeflenen yüksek kalite ve üst düzey performans, üç sermaye türünü de bir araya gelip uyum içinde harekete geçmesiyle oluşur. Yüksek eğitim kalitesi ve üst düzey performans profesyonel sermayenin amacıdır ve bu durumun oluşabilmesi hem öğretmenlik mesleği hem de toplumun geleceği için hayati bir önem taşır (Hargreaves ve Fullan, 2012b).

Hargreaves ve Fullan'ın "hayati önem" atfettikleri profesyonel sermaye kavramının, öğretmenlerde yani eğitim-öğretim faaliyetini yürütenlerde üst düzeye çıkarılması hem öğretmenlik mesleğinin geleceği hem de toplumun refahı için oldukça önemlidir. Profesyonel sermayenin yükseltilmesinin hem öğretmenlik mesleği hem de toplum için önemi düşünüldüğünde eğitim-öğretimin organize ve sorunsuz bir şekilde idaresinden görevli okul yöneticilerinin de profesyonel sermayelerinin yüksek olması; eğitim-öğretim ortamındaki sorunların ortadan kalkmasına, istenilen bilgi ve becerinin öğrencilere daha hızlı verilebilmesine, okulun vizyon ve misyonuna uygun ortamın oluşmasına kaynaklık edebilecektir. Profesyonel sermayesi yüksek yani her üç sermaye (beşeri sermaye, sosyal sermaye ve karar sermayesi)

türünün de birlikte, üst düzeyde var olduğu bir okul yöneticisi hem birlikte çalıştığı öğretmenlerle hem de öğrenciler ile daha kaliteli bir eğitim-öğretim süreci geçirir.

Ulusal alanyazın araştırması yapıldığında profesyonel sermaye kavramının alt boyutlarını oluşturan beşeri sermaye (Günsoy, 2009; Karadal, Rençber ve Saygın, 2014; Kullukcu, 2018; Muğan Ertuğral, 2018; Yetik, 2018; Birekul ve Alkın, 2019; Büyükdereli Özcan, 2019; Çarıkçı ve Gülcan, 2019; Bahar ve Abdramanova, 2022), sosyal sermaye (Töremen, 2002; Ekinci ve Karakuş, 2011; Güngör ve Ergen, 2014; İnce, 2014; Karadal, Rençber ve Saygın, 2014; Akman, 2017; Doğan ve Bozkurt Boztancı, 2017; Doğan ve Bozkurt Boskancı, 2017; Güngör ve Özdemir, 2017; Haban ve Bozkurt, 2017; Polatcan, 2018; Çarıkçı ve Gülcan, 2019; Özbilen, 2019; Akyürek ve Çelik, 2020; Akyürek, 2021; Durukan Şimşek, Yalçinkaya ve Kavlak İlker, 2021; Kaya, 2021; Korkmaz, İnan ve Pekel, 2021; Aynacı, 2022) ve karar sermayesi (Alver, 2005; Oğuz, 2009; Deniz, 2011; Bakioğlu ve Demiral, 2014; Beldağ ve Yaylacı, 2015; Gılıç vd. 2019; Üzüm ve Kurt, 2019; Beytekin ve Kılıç, 2021; Arslan ve Demir, 2020; Uzundağ ve Ozmusul 2021) ile ilgili araştırmalara ulaşılmıştır. Bu alt boyutlardan sosyal sermaye boyutuna ilişkin araştırmalar beşeri ve karar sermayesine göre alanyazında daha fazla yer almaktadır.

Yapılan ulusal alanyazın araştırmasında profesyonel sermaye kavramının alt boyutları ile ilgili araştırmalara rastlanırken profesyonel sermayeyi yansıtacak şekilde yapılmış sınırlı sayıda kaynağa (Çoşkun, 2018; Sorm, 2019; Özlük ve Aypay, 2021) ulaşılmıştır. Bu araştırmalarda profesyonel sermaye kavramlarının önemi ortaya konulmuştur. Bu önem Türkiye’deki okul yöneticilerinin profesyonel sermaye düzeyleri hakkında düşünmeye sevk etmektedir.

Eğitimde istenilen amaçlara ulaşmak ve öğrencileri istendik seviyeye ulaştırmak ancak mesleki yeterliliği yüksek seviyelerde olan eğitim yöneticilerinin varlığıyla okullarda sağlanabilir. Günümüzde bilginin çok hızlı gelişmesi ve değişmesi eğitim yöneticilerinin sadece evrak üzerinden okulu yönetemeyeceklerini göstermiştir. Bu durum eğitim yöneticilerinin kendilerini profesyonel sermayenin alt bileşenlerini oluşturan sosyal sermaye, mesleki sermaye ve beşeri sermaye olarak geliştirmiş olmasını gerekli kılar. Hargreaves ve Fullan (2012b)’da üst düzey performansın ortaya çıkarılabilmesi için profesyonel sermayenin bütün unsurlarının bir arada ve yeterli düzeyde olması gerektiğini vurgular. Eğitimin hayatımızdaki yeri düşünüldüğünde okul yöneticilerinin üst düzey becerilere sahip olması nitelikli bir eğitim öğretim ortamının oluşması açısından da gerekli görülmektedir.

Ulusal alanyazında profesyonel sermaye konusunda çalışmanın azlığı ve okul yöneticilerinin profesyonel sermaye düzeylerini belirleyebilecek bir ölçeğin olmayışı bir eksiklik olarak dikkat çekmektedir. Dolayısıyla alanyazına okul yöneticilerinin profesyonel sermaye düzeylerini belirleyebilecek bir ölçme aracı kazandırmak önemli görülmektedir. Bu önemden hareketle bu araştırmanın amacı okul yöneticilerinin profesyonel sermaye düzeylerini belirleyecek geçerliliği ve güvenilirliği sağlanmış bir “Profesyonel Sermaye Ölçeği” geliştirmektir.

YÖNTEM

Bu araştırma, okul yöneticilerinin (okul müdür, başmüdür yardımcısı ve müdür yardımcısı) beşeri sermaye, sosyal sermaye ve karar sermayesini içine alan profesyonel sermaye düzeylerini belirleyebilmeye yönelik geçerliliği ve güvenilirliği sağlanmış bir “Profesyonel Sermaye Ölçeği” geliştirme çalışmasıdır.

2.1. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu ulaşılabilirlik ve elverişlilik esasına dayalı olarak uygun örnekleme yöntemi ile oluşturulmuştur (Büyüköztürk vd. 2020). Profesyonel sermaye ölçeği geliştirilirken veriler çevirim içi ortamda toplanmıştır. Çalışma grubunda yer alan okul yöneticilerine ulaşabilmek için Google “Anketler” üzerinden hazırlanan ölçek okul yöneticilerine gönderilmiş ve gönüllü yöneticilerinin araştırmaya katılması istenmiştir. Ölçeğin geliştirilmesi aşamasında geliştirilen ölçeğin faktörlerinin yapısını belirlemek için öncelikle Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmış daha sonra ortaya çıkartılan yapının doğrulanması için Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) işlemi yapılmıştır. AFA sonrasında DFA için toplanan veriler AFA çalışmasında katılmayan gönüllü okul yöneticilerinden alınmıştır. Bu şekilde ölçeğin geçerlik ve güvenilirliği artırılmak amaçlanmıştır.

AFA için toplam 422 gönüllü okul yöneticisinden veri toplanmış olup bu gruba ait istatistiki bilgiler aşağıdaki Tablo 1’de gösterilmiştir:

Tablo 1.

Açımlayıcı faktör analizi için veri toplanan gruba ilişkin bilgiler

		n (Sayı)	% (Yüzde)
Cinsiyet	Kadın	133	31,52
	Erkek	289	68,48
Görev Unvanı	Müdür	152	36,02
	Müdür Başyardımcısı	10	2,37
	Müdür Yardımcısı	260	61,61
	Anaokulu	35	8,29
Okul Kademesi	İlkokul	151	35,78
	Ortaokul	152	36,02
	Ortaöğretim	84	19,91
Öğrenim Düzeyi	Lisans	268	63,51
	Yüksek Lisans (Eğitim Yönetimi)	92	21,80
	Yüksek Lisans (Diğer Alanlar)	60	14,22
	Doktora (Eğitim Yönetimi)	0	0,00
	Doktora (Diğer Alanlar)	2	0,47

Ölçek geliştirme konusunda yapılan alanyazın araştırmasında AFA için örneklem büyüklüğü konusunda farklı görüşlerin olduğu görülmüştür. Sönmez ve Alacapınar (2016) madde sayısına odaklanarak veri toplanacak grubunun ölçek madde sayısının üç katı olmasının yeterli olacağını belirtmiştir. Yine madde sayısına vurgu yapan Stevens (2002), madde başına 5-20 kişinin uygun olduğunu söylemiştir. Örneklem büyüklüğü konusunda kesin bir sayı veren Nunually (1978), ölçek çalışmasında 300 kişiden alınan verinin yeterli olacağını belirtir. Comrey ve Lee (1992) ise derecelendirme yaparak 50 kişi (çok zayıf), 100 kişi (zayıf), 200 kişi (orta), 300 kişi (iyi), 500 kişi (çok iyi) ve 1000 kişi (mükemmel) üzerinden değerlendirme yapmıştır (Nunually, 1978'; Comrey ve Lee, 1992, Akt: Şahin ve Boztunç, 2018).

Bu çalışmada sonuç olarak geliştirilen Profesyonel Sermaye Ölçeği'nde AFA çalışması 95 maddeden oluşan bir ölçek ile 422 kişiden alınan veriler ile yapılmıştır. Yukarıdaki örneklem büyüklüğüne ilişkin görüşlere göre faktör analizi için uygun örnekleme ulaşıldığı görülmektedir.

Doğrulayıcı Faktör Analizi için AFA için veri alınmayan toplam 374 gönüllü okul yöneticisinden veri toplanmış olup bu gruba ait istatistiksel bilgiler aşağıdaki Tablo 2'de gösterilmiştir:

Tablo 2.

Doğrulayıcı faktör analizi için veri toplanan gruba ilişkin bilgiler

		n (Sayı)	% (Yüzde)
Cinsiyet	Kadın	108	28,88
	Erkek	266	71,12
Görev Unvanı	Müdür	128	34,22
	Müdür Başyardımcısı	14	3,74
	Müdür Yardımcısı	232	62,03
	Anaokulu	28	7,49
Okul Kademesi	İlkokul	130	34,76
	Ortaokul	117	31,28
	Ortaöğretim	99	26,47
Öğrenim Düzeyi	Lisans	244	65,24
	Yüksek Lisans (Eğitim Yönetimi)	68	18,18
	Yüksek Lisans (Diğer Alanlar)	61	16,31
	Doktora (Eğitim Yönetimi)	0	0,00
	Doktora (Diğer Alanlar)	0	0,00

Yapılan alanyazın araştırmasında AFA için örneklem büyüklüğü konusunda farklı görüşlerin DFA içinde var olduğu görülmüştür. Kişi sayısı bakımından Anderson ve Gerbing (1984)'e göre örneklem büyüklüğü 100'den büyük olmalıdır. Jackson (2001) ise 200 ile 400 arasında kişinin örneklem büyüklüğü için yeterli olduğunu savunur. Ölçekteki madde sayısının örneklem belirlemede kriter olarak kullanılan Cohen ve Cohen (1983) ise her değişken için en az 10 kişiden veri alınması gerekliliğini belirtir. Bu görüşü Stevens (2002), madde başına 5-20 kişinin yeterli olduğunu söyleyerek destekler (Akt. Uyumaz ve Sırgancı, 2022). Alpar (2013) ise ölçekteki madde sayısı ile veri toplanacak kişi sayısının oranının 10 olması

gerektiğini belirtir. Profesyonel sermaye ölçeğinin DFA çalışması için 39 maddeden oluşan ölçek üzerinden 374 gönüllü okul yöneticisinden veriler toplanmıştır. Yukarıdaki araştırmacıların görüşlerine göre Profesyonel Sermaye Ölçeği'nin DFA analizleri için yeterli veriye ulaşıldığı görülmektedir.

2.2. Profesyonel Sermaye Ölçeği Geliştirme Süreci

Ulusal alanyazın taramasında “Profesyonel Sermaye Ölçeği” tespit edilememesi araştırmaya veri sağlayacak bir ölçeğin geliştirilmesini zorunlu kılmıştır. Gürbüz ve Şahin (2018)'e göre ölçek bir durum tespitine, özellikleri saptamaya, bilgilendirmeye ve sınıflandırma yapmaya yönelik kullanılan veri toplama aracıdır. Ölçek geliştirme ise bireyin ölçülmesi amaçlanan sadece ilgili özelliğini uyaracak uyarıcılar takımını ve bu uyarıcılara uygun tepki kategorilerini oluşturma sürecinin ve işleminin adıdır (Erkuş, 2019). Acar Güvendir ve Özer Özkan (2015)'a göre ölçek iki yöntemle geliştirilebilir. İlki kendi kültürümüze özgü bir ölçek geliştirmek, bir diğeri daha önce farklı bir ülkede geliştirilmiş bir ölçeği Türkçeye kendi kültürümüze uyarlamaktır. Bu çalışmada okul yöneticilerinin profesyonel sermaye düzeylerini ölçmeyi amaçlayan Türk kültürüne uygun bir ölçek geliştirilmesi hedeflenmiştir.

Ölçek geliştirme süreci çeşitli aşamalardan oluşmaktadır. Bu aşamalar takip edilerek ölçülmek istenen özellikleri yansıtan geçerlilik ve güvenilirliği yüksek ölçme araçları geliştirilebilir. Erkuş (2019)'a göre ölçek geliştirmenin ilk aşaması “*Ölçeğin hangi amaçla geliştirileceğine karar verilmesi*” aşamasıdır. Ulusal alanyazında okul yöneticilerinin profesyonel sermaye düzeylerini belirleyebilecek bir ölçeğin olmayışı bu ölçeği geliştirmenin varlığını ortaya çıkarmıştır. Çünkü Erkuş (2019), bir ölçeği geliştirilmesinin gerekçelerinin olması gerekliliğini savunur. Örneğin alanyazındaki mevcut ölçeğin yetersizliği veya yeni bir değişken ile ilgili ölçeğin olmayışı bir ölçek çalışması yapılmasının gerekçesi olabilir (Erkuş, 2019). Bu görüşten hareketle ulusal alanyazında yer almayan Profesyonel Sermaye Ölçeği'nin geliştirilmesi kaçınılmaz olmuştur.

Bu ölçek geliştirme araştırmasında, Erkuş (2019) ve Acar Güvendir ve Özer Özkan (2015)'nin ölçek geliştirme araştırmaları kaynak alınarak aşağıdaki basamaklar takip edilmiştir:

- 1. Karar Aşaması:** Ölçek geliştirme çalışmasının ilk aşamasıdır. Bu aşamada “*Bu ölçek neden geliştirilecektir?*” ve “*Ölçeğin alanyazına katkısı ne olacaktır?*” sorularına cevap aranmıştır. Ulusal alanyazında okul yöneticilerinin profesyonel sermaye düzeylerini belirleyebilecek bir ölçeğin olmayışı bu araştırmanın yapılmasının temel dayanağıdır.
- 2. Alanyazın Taraması Aşaması:** Bu aşamada ölçek geliştirilecek “Profesyonel Sermaye” konusundaki alanyazın taranmıştır. Yazılacak örnek maddeler ile ilgili ön çalışmalar yapılmıştır.
- 3. Hedef Grup ile Ön Görüşme Aşaması:** Madde yazımına geçilmeden önce altı okul yöneticisi (üç müdür, üç müdür yardımcısı) ile görüşme yapılmış ve “Profesyonel Sermaye” ve profesyonel sermayenin alt boyutlarına ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri alınmıştır.
- 4. Maddelerin Yazımı Aşaması:** İlk üç aşamadan yola çıkarak profesyonel sermayenin üç alt boyutu olan beşerî, sosyal, karar sermayesini kapsayacak şekilde yüz otuz dört maddelik, hedeflenen ölçeğin üç katından daha fazla madde yazılarak madde havuzu oluşturulmuştur. Her bir boyutla ilgili olarak örnek maddelere aşağıda yer verilmiştir.
Beşeri sermaye için örnek madde: Mezun olmuş öğrencilerin mesleki ve akademik gelişimlerini takip ediyorum.
Sosyal sermaye için örnek madde: Öğretmenlerde takım ruhu oluşması için çaba gösteriyorum.
Karar sermayesi için örnek madde: Alacağım karar ile ilgili alternatif karar alınıp alınamayacağını araştırıyorum.
- 5. Uzman Görüşü Aşaması:** Bu aşamada hazırlanan taslak ölçek için uzman görüşüne başvurulmuştur. Toplam sekiz alan uzmanına (dört profesör, dört doçent) e-posta ile maddeler gönderilmiş ve geribildirimler alınmıştır. Alınan geri bildirimler ile bazı maddeler tekrar değerlendirilmiş bazı maddeler birleştirilmiş bazıları da çıkartılmıştır. Daha sonra kalan maddeler dil uygunluğunun kontrol edilmesi için ikisi Türkçe eğitimi bilim uzmanı olan beş Türkçe öğretmenine incelenmesi için gönderilmiştir. Tüm uzmanlardan gelen görüş ve önerilere dikkat edilerek doksan beş maddelik uygulama öncesi ölçek hazırlanmıştır. Bu ölçek likert tipi beş dereceli olarak hazırlanmıştır. Yazılan her bir madde için “Hiçbir Zaman (1)”, “Nadiren (2)”, “Bazen (3)”, “Sıklıkla (4)” ve “Her Zaman (5)” şeklinde verilecek yanıtlar derecelendirilmiştir.
- 6. Ölçeğin Açıklanması ve Uygulama Yönergesinin Yazılması Aşaması:** “Profesyonel Sermaye” konusunun ulusal alanyazında az yer edinmiş olması nedeniyle öncelikle bu kavramı açıklayan bir metin hazırlanmıştır. Araştırmaya katılacak okul yöneticilerine profesyonel sermaye ile ilgili bilgi

verilerle ölçge verecekleri cevapların geçerli olması amaçlanmıştır. Daha sonra maddelere nasıl cevap vereceklerine ilişkin yönerge hazırlanmıştır.

7. **Uygulanacak Grubunun Belirlenmesi, Ön Uygulamanın Yapılması, İstatistiksel Analiz Aşaması:** Bu aşamadan öncelikle AFA ve DFA için örneklem büyüklüğünün ne kadar olacağına ilişkin alanyazın taraması yapılmıştır (Nunnally, 1978; Cohen ve Cohen, 1983; Anderson ve Gerbing, 1984; Comrey ve Lee, 1992, Akt: Şahin ve Boztunç, 2018, Stevens, 2002, Akt. Uyumaz ve Sırgancı, 2022; Jackson, 2001; Sönmez ve Alacapınar, 2016). Daha sonra ölçek okul yöneticilerine gönderilmiştir. Toplanan veriler SPSS programına aktarılarak uç değerler olup olmadığı belirlenmiş daha sonra KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) Örneklem Yeterliliği ve Bartlett Küresellik Testi değerlerine bakılmış ve yapı geçerliliği için Açıklayıcı Faktör Analizleri (AFA) yapılmıştır. Bu aşamada sonuç olarak çıkan veriler alan uzmanları ile tekrar paylaşılmış ve geri bildirimler ile altı alt boyuttan oluşan otuz dokuz maddelik bir ölçek elde edilmiştir. Daha sonra otuz dokuz maddelik yeni ölçek ile AFA çalışmasına katılmamış üç yüz yetmiş dört gönüllü okul yöneticisinden Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) için yeniden veri toplanmıştır. Veriler ile iç tutarlılık güvenilirlik değerleri belirlenmiştir. Verilerin analizi ve tekrar alınan uzman görüşü ile ölçek altı alt boyutu olan otuz yedi maddelik ölçek ortaya çıkmıştır. İstatistiksel verilere ilişkin bilgiler “Bulgular” kısmında ayrıntılı olarak verilmiştir.
8. **Ölçge Son Halinin Verilmesi:** Ölçgenin geliştirilme aşamaları tekrar gözden geçirilmiştir. Açıklama ve uygulama yönergesi tekrar yazılarak ulusal alanyazında daha önce yer almayan geçerliliği ve güvenilirliği sağlanmış bir “Profesyonel Sermaye Ölçge” geliştirilmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde “Profesyonel Sermaye Ölçge” geliştirme araştırmasının istatistiksel verilerine yer verilmiştir.

3.1. Açıklayıcı Faktör Analizine İlişkin Bulgular

Araştırmada faktör analizi işlemlerine başlamadan önce veri seti kontrol edilmiştir. Veri setinde kayıp ve uç değerlere bakılmıştır. Veri setinde kayıp değer olmadığı görülmüştür. Ölçek yer alan ters iki madde uygun olarak kodlanmıştır. Daha sonra 422 veri üzerinden uç değerler kontrol edilmiştir. Yapılan analizler ile üç verinin (191, 233, 362. veriler) referans veri aralığında olmamasından dolayı çıkartılması kararlaştırılmış ve araştırmaya 419 veri üzerinden devam edilmiştir.

Uç değer analizinden sonra 419 kişiden alınan veri setinin faktör analizine uygunluğunu kontrol etmek için KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) ve Bartlett Küresellik Testi değerleri incelenmiştir. Tablo 3’te “Profesyonel Sermaye Ölçge KMO Örneklem Yeterliliği ve Bartlett Küresellik Testi Değerleri” gösterilmiştir.

Tablo 3.

Profesyonel sermaye ölçge (95 madde) KMO örneklem yeterliliği ve Bartlett küresellik testi değerleri

KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) Örneklem Yeterliliği	,943	
Ki-Kare değeri (x^2)	23698,535	
Bartlett's Küresellik Testi	Serbestlik Derecesi (df)	4465
Anlamlılık Değeri (p)	,000	

KMO Örneklem Yeterliliği, toplanan verilerin analize uygunluğunu kontrol etmek için kullanılan bir istatistiksel yöntemdir (Kan ve Akbaş, 2005). Büyüköztürk (2011)’e göre KMO değerinin 0,60’dan büyük olması gerekmektedir. KMO değerinin 1’e yaklaşması verilerin analize daha uygun olduğu anlamına gelir; değerin tam 1 olması ise mükemmel bir ilişki sonucunu ortaya çıkarır (Kan ve Akbaş, 2005) Yukarıdaki Tablo 3 incelendiğinde Profesyonel Sermaye Ölçgenin KMO değeri 0,943 bulunmuştur. Yani KMO değeri Büyüköztürk (2011) ve Kan ve Akbaş (2005)’e göre uygun referans değerler arasında olup faktör analizi yapılabilmesi için uygundur.

Bartlett's Küresellik Testi Kan ve Akbaş (2005)’e göre “toplanan verilerin çok değişkenli normal dağılımdan gelip gelmediğini kontrol etmek için kullanılan bir değerdir.” Araştırmada parametrik yöntemler kullanılacak ise ölçülen özelliklerin evren içinde normal dağılım göstermesi şarttır. Profesyonel Sermaye Ölçgenin Bartlett's Küresellik Testi sonucu ise (x^2 : 23698,535 $p < 0,01$) anlamlı çıkmıştır.

Tablo 4.

Boyutların özdeğerleri ve açıklanan toplam varyans değerleri

Faktörler/Boyutlar	Özdeğer (Toplam)	% Varyans	Toplam % Varyans
1	5,923	15,188	15,188
2	4,187	10,735	25,923
3	3,847	9,864	35,787
4	3,292	8,442	44,229
5	3,160	8,103	52,332
6	2,558	6,559	58,891

Tablo 4 incelendiğinde oluşturulan altı faktörlü yapının toplam varyans açıklama oranı %58,891 olduğu görülmektedir. Açıklanan varyans oranının %40 ile %60 arasında olması uygun görülmektedir (Tavşancıl, 2005). Sonuç olarak bu çalışmada toplam varyansın profesyonel sermayeyi açıklama oranı yeterli görülmektedir.

Profesyonel Sermaye Ölçeğine ilişkin faktör yükleri aşağıdaki Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5.

Profesyonel sermaye ölçeğine ilişkin faktör yükleri

Madde	Profesyonel Sermaye Ölçeği Faktör Yükleri					
	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4	Faktör 5	Faktör 6
KS17	,740					
KS16	,698					
KS19	,690					
KS15	,684					
KS20	,679					
KS23	,645					
KS10	,611					
KS12	,608					
KS24	,606					
KS11	,603					
SS12		,805				
SS13		,781				
SS11		,731				
SS16		,722				
SS14		,698				
SS2		,480				
BS10			,848			
BS9			,827			
SS10			,596			
SS28			,576			
SS7			,495			
SS8			,462			
BS24			,429			
SS32				,752		
SS31				,732		
SS33				,699		
SS34				,621		
SS30				,514		
BS19					,627	
BS34					,617	
BS33					,589	
BS20					,567	
BS35					,554	
BS15					,517	
BS4					,461	
KS1						,693
KS2						,685
KS3						,595
KS4						,531

Ekstraksiyon Yöntemi: Temel Bileşen Analizi.

Döndürme Yöntemi: Kaiser Normalizasyonu ile Varimax.

a. Rotasyon 6 yinelemede tekrarlandı.

Tablo 5 incelendiğinde 39 maddenin altı faktör altında dağıldığı görülmektedir. Birinci faktör altında 10 madde, ikinci faktör altında 6 madde, üçüncü faktör altında 7 madde, dördüncü faktör altında 5 madde, beşinci faktör altında 7 ve altıncı faktör altında 4 madde vardır. Bu maddelere ilişkin faktör yükleri incelendiğinde en yüksek değerin 0,848 en düşük değerin ise 0,429 olduğu görülmektedir. Bu verilerden hareketle faktör yük değerlerinin kabul edilebilir referans düzeyinde olduğu görülmektedir.

Profesyonel Sermaye kavramı uluslararası alanyazında beşeri sermaye, sosyal sermaye ve karar sermayesinin birleşiminden oluşmaktadır. Yapılan bu araştırmada ulusal özelliklerimize uygun olarak Profesyonel Sermaye Ölçeği altı alt boyuttan oluşmuştur. Bu boyutlar alanyazın taraması yapılarak isimlendirilmiştir. Birinci boyuta “Mesleki Karar Verme”, ikinci boyuta “Kişisel Özellikler”, üçüncü boyuta “Beşeri İlişkiler ve İletişim”, dördüncü boyuta “İş Birliği Kurma”, beşinci boyuta “Sosyal ve Kültürel Etkileşim” ve altıncı boyuta da “Akademik Başarıyı Yönetme” ismi verilmiştir.

3.2. Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Bulgular

AFA Analizleri sonucu altı boyutlu otuz dokuz maddeden oluşan ölçeğin doğrulanıp doğrulanmadığını kontrol etmek için ölçek okul yöneticilerine gönderilmiş ve 374 okul yöneticisinden veri toplanmıştır. Bu verilerden DFA analizleri yapılmıştır. İlk olarak uyum iyilik değerleri belirlenmiştir. Profesyonel Sermaye Ölçeğine ait uyum iyilik değerleri Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6.

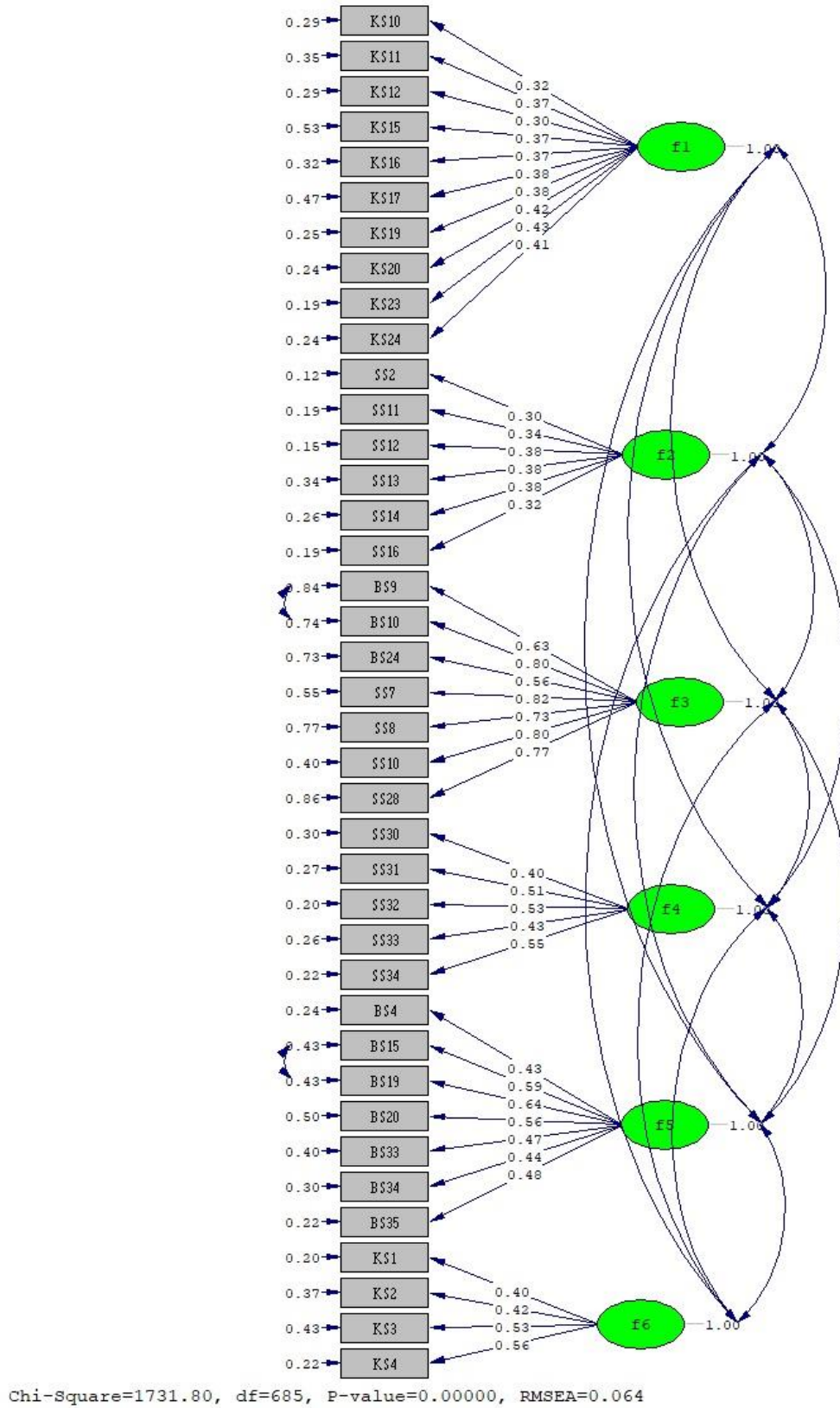
Profesyonel sermaye ölçeğine uyum iyilik değerleri

UYUM DEĞERLERİ	İYİ UYUM DEĞERLERİ	KABUL EDİLEBİLİR UYUM DEĞERLERİ	PROFESYONEL SERMAYE ÖLÇEĞİ DEĞERLERİ
χ^2/DF	$0 \leq \chi^2/sd \leq 3$	$\chi^2/sd \leq 4-5$	1731,80/685= 2,52 (İyi Uyum)
NFI	$NFI \geq 0.95$	$0,90 \leq NFI \leq 0.95$	0,93 (Kabul Edilebilir)
NNFI	$0.97 \leq NNFI \leq 1.00$	$0.95 \leq NNFI \leq 0.97$	0,96 (Kabul Edilebilir)
IFI	$IFI \geq 0.95$	$0,90 \leq IFI \leq 0.95$	0,96 (İyi Uyum)
CFI	$CFI \geq 0.97$	$0,95 \leq CFI \leq 0.97$	0,96 (Kabul Edilebilir)
RMSEA	$RMSEA \leq 0.05$	$RMSEA \leq 0.08$	0,064 (Kabul Edilebilir)
SRMR	$SRMR \leq 0.05$	$SRMR \leq 0.08$	0,063 (Kabul Edilebilir)

Tablo 6’den görüleceği üzere χ^2/sd (Ki-kare/serbestlik derecesi), NFI ve NNFI (Normlaştırılmış ve Normlaştırılmamış Uyum İndeksi), IFI (Artışlı Uyum İndeksi), CFI (Karşılaştırmalı Uyum İndeksi), RMSEA (Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü) ve SRMR (Standartlaştırılmış Ortalama Hataların Karekökü) değerleri bulunmuştur. Bu değerlerin iyi uyum ve kabul edilebilir uyum değerlerini aldığı tablodan anlaşılmaktadır.

DFA’da uyum indekslerinin referans değerler arasında olmaması halinde modifikasyon yapılabilir. Araştırmada modifikasyon önerileri kontrol edilerek uyum değerlerinin modifikasyon yapılarak daha iyi düzeye getirilebileceği belirlenmiştir. Ölçek maddelerinden BS9 ve BS10 ile BS15 ve BS19’a modifikasyon işlemi yapılarak uyum değerleri referans değerlerine getirilmiştir.

DFA sonucunda elde edilen altı boyutlu ölçeğe ilişkin faktör yüklerinin yer aldığı Profesyonel Sermaye Ölçeği Path Diyagramı aşağıdaki Şekil 1’de gösterilmiştir.



Şekil 1. Profesyonel Sermaye Ölçeği Path Diyagramı

3.3. Güvenirliliğine İlişkin Bulgular

Profesyonel Sermaye Ölçeğinin iç tutarlılık güvenirliliğini belirlemek için Cronbach's Alfa katsayısı hesaplanmıştır. Ölçeğin geneli için Cronbach's Alfa katsayısı 0,93 olarak hesaplanmıştır. Profesyonel Sermaye Ölçeğinin alt boyutları için hesaplanan Cronbach's Alfa katsayısı aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 7.

Profesyonel sermaye ölçeği Cronbach's Alfa katsayıları

ALT BOYUTLAR	MADDE SAYISI	Cronbach's Alfa
1. Boyut: <i>Mesleki Karar Verme</i>	10 madde	0,82
2. Boyut: <i>Kişisel Özellikler</i>	6 madde	0,78
3. Boyut: <i>Kişisel Özellikler</i>	7 madde	0,85
4. Boyut: <i>İş Birliği Kurma</i>	5 madde	0,81
5. Boyut: <i>Sosyal ve Kültürel Etkileşim</i>	5 madde	0,79
6. Boyut: <i>Akademik Başarıyı Yönetme</i>	4 madde	0,75
Tüm Ölçek	37 madde	0,93

Tablo 7'de görüldüğü gibi Profesyonel Sermaye Ölçeğinin hem tüm ölçek için hem de altı alt boyut için Cronbach's Alfa katsayısı uygun referans düzendedir. Bu veriler ile ölçeğin güvenilir bir ölçme aracı olduğu sonucuna ulaşılır. Ölçeğin tamamından toplanan puan veya aritmetik ortalama alınarak katılımcıların profesyonel sermaye düzeyleri belirlenebilir. Bunun yanı sıra alt boyutlar bazından aritmetik ortalamalar incelenerek hangi konularda profesyonel sermaye düzeyinin yüksek hangi konularda düşük olduğu görülebilir.

SONUÇLAR VE TARTIŞMA

Bu araştırmada, Türkiye'de okul yöneticisi olarak görev yapan eğitim yöneticilerinin profesyonel sermaye düzeylerini belirlemeye yönelik ulusal kültür öğelerimizi yansıtan geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaca uygun olarak yapılan alanyazın taraması ile belirlenen ölçek geliştirme aşamaları takip edilmiştir. Sonuç olarak ölçeğin altı alt boyuttan oluştuğu görülmüştür. Bu altı faktörlü yapının toplam varyans açıklama oranı %58,89 olduğu görülmektedir.

AFA sonrası analiz sonuçları ile otuz dokuz maddelik taslak ölçek ile tekrar veri toplanarak DFA analizleri yapılmıştır. İlk olarak uyum iyilik değerleri belirlenmiştir. Profesyonel Sermaye Ölçeğine ait uyum iyilik değerleri $\chi^2/DF= 2.52$, $NFI= 0,93$, $NNFI=0,96$, $IFI=0,96$, $CFI=0,96$, $RMSEA=0,064$ ve $SRMR=0,063$ olarak bulunmuştur. Ortaya çıkan bu iyilik uyum değerleri Profesyonel Sermaye Ölçeği'nin yapısının doğrulandığını göstermektedir.

DFA analizleri sonrası ölçeğin güvenirlilik analizleri yapılmış ve Profesyonel Sermaye Ölçeği'nin toplam Chronbach's Alfa iç tutarlılık katsayısı 0.93 olarak hesaplanmıştır. Bu veri ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir.

Yapılan tüm analizler sonucu toplam 37 madde 6 alt boyuttan oluşan Profesyonel Sermaye Ölçeği'nin alt boyutları: "*Mesleki Karar Verme*", "*Kişisel Özellikler*", "*Beşeri İlişkiler ve İletişim*", "*İş Birliği Kurma*", "*Sosyal ve Kültürel Etkileşim*", "*Akademik Başarıyı Yönetme*" olarak isimlendirilmiştir. Ölçek maddelerine verilen puanlama "Hiçbir Zaman (1)", "Nadiren (2)", "Bazen (3)", "Sıklıkla (4)" ve "Her Zaman (5)" aralığındadır. Ölçekte ters madde (olumsuz puanlanan) yer almamaktadır. Ölçekte yer alan 6 alt boyuttan ve tüm ölçek maddelerinin toplamından puan alınabilmektedir. Profesyonel Sermaye Ölçeği'nde yer alan maddelerden alınan puanların yükselmesi okul yöneticilerinin profesyonel sermaye düzeylerinin yüksek olduğunu sonucuna ulaştırır. Maddelerin toplamından alınan puanların düşmesi de okul yöneticilerinin profesyonel sermaye düzeylerinin düşük olduğuna işaret eder.

Uluslararası alanyazında profesyonel sermaye; beşeri sermaye, sosyal sermaye ve karar sermayesinin birleşiminden oluşmuş şekilde yer almaktadır. Yapılan bu araştırmada ortaya çıkan alt boyutlardan "*Mesleki Karar Verme*" ve "*Akademik Başarıyı Yönetme*" uluslararası alanyazındaki karar sermayesine ilişkindir. "*Kişisel Özellikler*" ve "*İş Birliği Kurma*" alt boyutu ise sosyal sermayeyi kapsar. "*Beşeri İlişkiler ve İletişim*" ve "*Sosyal Kültürel Etkileşim*" ise beşeri sermayenin özelliklerini yansıtır. Ülkemizdeki okul yöneticilerinin yönetim sürecindeki deneyimleri, öğretmen ve öğrenciler ile olan iletişim becerileri, eğitim-öğretim yönetmelerindeki farklılıklar, öğrencilerin sadece akademik olarak başarılı olduklarında yöneticilerin başarılı görülmesi, mevzuattaki engeller ve ülkemizin kültürel özellikleri gibi nedenlerle ölçeğin uluslararası alanyazındakinden farklı olarak altı alt boyutta çıktığı söylenebilir. Bu altı alt boyutun

da uluslararası alanyazındaki boyutlar ile ilişkili olması geliştirilen ölçeğin ülkemizdeki okul yöneticilerinin profesyonel sermaye düzeylerini ölçebileceğini göstermektedir.

Ulusal alanyazında profesyonel sermayenin alt boyutlarını oluşturan beşeri sermaye, sosyal sermaye ve karar sermayesine ilişkin ölçeklerin var olmasına rağmen bu üç boyutu da yansıtabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracına rastlanmamıştır. Bu nedenle okul yöneticilerinin profesyonel sermaye düzeylerini ölçebilecek geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirilme araştırması yapılmıştır. Geliştirilen Profesyonel Sermaye Ölçeği üzerinde yapılan analizler, geliştirilen bu ölçme aracının okul yöneticilerinin profesyonel sermaye düzeylerini belirlemede kullanılabileceğini göstermektedir.

KAYNAKÇA

- Acar Güvendir, M. ve Özer Özkan, Y. (2015). Türkiye’deki eğitim alanında yayımlanan bilimsel dergilerde ölçek geliştirme ve uyarlama konulu makalelerin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(52).
- Akman, Y. (2017). Sosyal sermaye ve öğretmenlerin okulları ile özdeşleşmeleri ilişkisinde lider-üye etkileşiminin aracılık etkisi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 263-281.
- Akyürek, M. İ. ve Çelik, S. (2020). Okullarda sosyal sermaye ve örgüt sağlığı ilişkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(2), 621-663.
- Akyürek, M. İ. (2021). Sosyal sermaye ölçeğinin türkçe uyarlaması: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Neşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 11(2), 805-819.
- Alpar, R. (2013). *Uygulamalı çok değişkenli istatistiksel yöntemler*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Alver, B. (2005). Psikolojik danışma ve rehberlik eğitimi alan öğrencilerin empatik beceri ve karar verme stratejilerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14,19-34.
- Anderson, J. C. ve Gerbing, D. W. (1984). The effect of sampling error on convergence, improper solutions, and goodness-of-fit indices for maximum likelihood confirmatory factor analysis. *Psychometrika*, 49(2), 155-173.
- Arslan, E. T. ve Demir, H. (2020). Yöneticilerin karar verme biçiminin çalışanların motivasyonu ve performansı üzerindeki etkisi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 22(2),115-131.
- Aynacı, C. (2022). Sosyal sermayenin akademik yolculuğu: “yök-tez” örneğinde bibliyometrik bir analiz. *PESA Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(1), 42-57.
- Bahar, H. H. ve Abdramanova, N. (2022). Türkiye ve Kazakistan’daki öğretmen adaylarının kültürel ve beşeri sermaye özelliklerine ilişkin bir incelenme. *Uluslararası Anadolu Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 701-718.
- Bal, O. (2011). *Beşerî sermaye ve ekonomik gelişme*. Uluslararası Bilgi, Ekonomi ve Yönetim Kongresi. <https://avesis.kocaeli.edu.tr/yayin/d7a8071a-e345-4fbf-8de7-2bc1ee8b0f92/beseri-sermaye-ve-ekonomik-gelisme> Erişim Tarihi: 31/07/2022.
- Bakioğlu, A. ve Demiral, S. (2014). Okul yöneticilerinin belirsizlik durumlarını algılama ve karar verme tarzları. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 38, 9-36.
- Beldağ, A. ve Yaylacı, A. (2015). Karar verme sürecinde okul yöneticileri ve değerler. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 165-176.
- Beytekin, O. F. ve Kılıç, F. (2021). İlkokul Müdürlerinin Karar Verme Sürecini Etkileyen Faktörler. E-Uluslararası *Pedagoji Dergisi*, 1(1), 37-54.
- Birekul, M. ve Alkın, R. C. (2019). Beşeri sermaye olgusu ışığında Türkiye’nin 2010’lu yıllardaki uluslararası öğrenci politikasına giriş. *Ekonomi Bilimleri Dergisi*, 11(2), 79-92.
- Büyükdereli Özcan, M. (2019). *Beşeri sermayenin geliştirilmesinde eğitim sistemlerinin rolü: Türkiye, Güney Kore ve Almanya örnekleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. 13. Baskı, Ankara: Pegem Akademi Yayınevi.
- Can, N. (Ed.). (2018). *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi*. Ankara: Pegem.
- Cohen, J. ve Cohen, P. (1983). *Applied multiple regression/correlation analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, NJ: Erlbaum
- Comrey, A.L. ve Lee, H.L. (1992). *A first course in factor analysis*, Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
- Çarıkcı, E. ve Gülcan, M. G. (2019). Türkiye’de “sosyal sermaye” ve “beşerî sermaye” konularında yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi (IBAD)*. 374-388.

- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik P ve LIREL uygulamaları*. Ankara: PegemA Akademi Yayınevi.
- Coşkun, Y. (2018). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin profesyonel kapital düzeyine ilişkin bir inceleme*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Deniz M. E. (2011). *Karar verme stilleri ve beş faktör kişilik özelliklerinin bağlanma stilleri açısından incelenmesi*. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 11(1), 97-113.
- Doğan, Ö. ve Bozkurt Bostancı, A. (2017). Okulların Sosyal Sermaye Düzeyleri ile Öğretmenlerin Psikolojik Sözleşmeleri Arasındaki İlişki. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(ERTE Özel Sayısı), 313-334.
- Durukan Şimşek, R., Yalçınkaya, M. ve Kavlak, İ. (2021). İlkokul ve ortaokullarda sosyal sermaye düzeyi ile öğretmenlerin iş doyumunu arasındaki ilişkinin incelenmesi. *E-Uluslararası Pedagoji Dergisi*, 1(3), 17-35.
- Erkuş, A. (2007). Ölçek geliştirme ve uyarlama çalışmalarında karşılaşılan sorunlar. *Türk Psikoloji Bülteni*, 13 (40), 17-25.
- Erkuş, A. (2017). Ölçek geliştirme ve uyarlama çalışmalarındaki sorunlar ile yazım ve değerlendirilmesi. *Eğitim Bilimlerinde Yenilik ve Nitelik Arayışı*, 1211-1224.
- Erkuş, A. (2019). Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme-I. 4. Baskı. Ankara: Pegem Akademi.
- Gılıç, F., Çelikten, M., Çelikten, Y. ve Yıldırım, A. (2019). Karar verme süreci. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 581-592.
- Günkör, C. ve Özdemir, M. Ç. (2017). Sosyal Sermaye ve Eğitim İlişkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15 (1),70-90.
- Günsoy, D. (2009). Beşeri sermaye ve insani gelişme için erken çocukluk eğitiminin önemi. *Bilgi Ekonomisi ve Yönetimi Dergisi*, 4(2), 23-43.
- Gürbüz, S. ve Şahin, F. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri felsefe-yöntem-analiz*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Haban, M. M. ve Bozkurt, B. (2017). Ortaöğretim okul yöneticilerinin kriz yönetimi becerilerinin kurumun sosyal sermaye birikimine etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 46(213), 139-153.
- Hargreaves, A. ve Fullan, M. (2012a) *Professional capital: transforming teaching in every school*, Teachers College, Columbia University.
- Hargreaves, A. ve Fullan, M. (2012b) *Professional capital: transforming teaching in every school*. (Çev. Şen,B.). İstanbul: Sola Unitas.
- Işıktaş, S. (2017). *Eğitimde toplam kalite yönetimi uygulamaları*. İstanbul: Hiperlink.
- İnce, C. (2014). *Sosyal sermaye ve akademik başarı arasındaki ilişkinin sosyolojik bir analizi: Şanlıurfa'da bir alan araştırması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Jackson, D. L. (2001). Sample size and number of parameter estimates in maximum likelihood confirmatory factor analysis: A Monte Carlo investigation. *Structural Equation Modeling*, 8, 205-223.
- Kan, A. ve Akbaş, A. (2005). Lise öğrencilerinin kimya dersine yönelik tutum ölçeği geliştirme çalışması, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 227-237
- Karadal, H., Rençber, Ö. ve Saygın, M. (2014). Beşeri sermaye ve sosyal sermaye özelliklerinin Adana ilindeki yabancı dil kurslarında incelenmesi. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 38-48.
- Kaya, O. (2021). Okul yönetiminde sosyal sermayenin etik kodları. Akademisyen Yayınları: Ankara.
- Kılıç, S. (2013). Örneklem Yöntemleri. *Journal of Mood Disorders*, 3(1), 44-46.
- Korkmaz, N., İnan, M. ve Pekel, A. (2021). Kadın yöneticilerin sosyal sermaye düzeyleri ile iç girişimcilik davranışları arasındaki ilişki (spor hizmet işletmesi örneği). *Kilis 7 Aralık Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 5(1), 93-102.
- Kullukcu, E. D. (2018). *Beşeri sermaye olarak eğitimin ekonomik büyüme üzerine etkisi: Yatay kesit analiz*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Muğan Ertuğral, S. (2018). Beşeri sermaye oluşumunda mesleki eğitimin önemi. *International Journal of Entrepreneurship and Management Inquiries*, 2(3), 49-63.
- Nunnally, J.C. (1978). *Psychometric theory*. NewYork: McGraw-Hill Companies.
- Oğuz E. (2009). İlköğretim okulu yöneticilerinin karar verme stilleri. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(2), 415 - 426.

- Özbilen, F. M. (2019). *Öğretmen adaylarının sosyal sermaye ve girişimcilik düzeylerinin değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Özdemir, M. (2018). *Eğitim yönetimi: Alanın temelleri ve çağdaş yönelimler*. Ankara: Anı.
- Özdemir, M. (2011). Kamu yönetimi ve işletme yönetimi arakesitinde bir bilim: Eğitim Yönetimi. *Amme İdaresi Dergisi*, 44(2), 29-42.
- Polatcan, M. (2018). Okullarda sosyal sermaye ölçeği: bir ölçek geliştirme çalışması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 7(4), 2721-2732.
- Sağır, C. (2006). *Karar verme sürecini etkileyen faktörler ve karar verme sürecinde etiğin önemi: uygulamalı bir araştırma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Saygılı, Ş. , Cihan, C. ve Yurtoğlu, H. (2002). *Türkiye Ekonomisinde Sermaye Birikimi, Büyüme ve Verimlilik: 1972-2000*. DPT Yayınları: Ankara.
- Semerci, N. ve Çelik, V. (2002). İlköğretimde Problemler ve Çözüm Yolları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 30(30), 205-218.
- Sorm, S. (2019). *Kamboçya ilkokullarında öğretimin ve öğrenme kalitesinin geliştirilmesinde okul yöneticisinin pedagojik liderlik uygulamaları*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F. G. (2016). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*, Ankara: ANI Yayıncılık.
- Stevens, J. (2002). *Applied multivariate statistics for the social sciences*. Mahwah, NJ:Lawrence Erlbaum Associates
- Şahin, M.G. ve Boztunç Öztürk, N. (2018). Eğitim alanında ölçek geliştirme süreci: Bir içerik analizi çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(1), 191-199.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik*. Ankara: Seçkin
- Tavşancıl, E. (2005). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Uyumaz, G. ve Sırgancı, G. (2020). Doğrulayıcı faktör analizi için gerekli örneklem büyüklüğü kaç kişidir?: Bayes yaklaşımı ve maksimum olabilirlik kestirimi. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 16(32), 5302-5340
- Uzundağ, V. ve Özmuşul, M. (2021). Okul müdürlerinin karar verme süreçleri hakkında öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 4(1), 1-16
- Üzüm, H. ve Kurt, T. (2019). Okullarda Katılımcı Karar Verme Sürecinin incelenmesi. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 95-112.
- Yalçın, M., Bektaş, F., Öztekin, Ö., & Karadağ, E. (2016). Factors affecting the identification of research problems in educational administration studies. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 16(1), 23-52.
- Yetik, H. (2018). Beşeri sermaye ve eğitim. *AREL EYSAD Ekonomi Yönetim ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(1), 37-52.

EK: PROFESYONEL SERMAYE ÖLÇEĞİ

PROFESYONEL SERMAYE ÖLÇEĞİ		Yanıtlar					
<p>Açıklama: Aşağıdaki maddeleri dikkatle okuyarak her ifadenin sizin durumunuzu yansıtmaya derecesini karşısındaki seçeneklerden uygun olanı işaretleyerek belirtiniz. Sizden istenen okul yönetim sürecinde gösterdiğiniz davranışı samimiyetle işaretlemenizdir.</p> <p>→ Maddeleri cevaplarırken vereceğiniz samimi cevaplar ölçme aracının başarınızı arttıracaktır.</p> <p>→ Lütfen, aşağıdaki ifadeleri ne sıklıkla yapıp yapmadığınızı, karşısındaki seçeneğe çarpı (X) işareti koyarak belirtiniz.</p>		1. Hiçbir Zaman					
		2. Nadiren					
		3. Bazen					
		4. Sıklıkla					
		5. Her Zaman					
	Maddeler	1	2	3	4	5	
Mesleki Karar Verme	1	Okulda yaşanan sorunlara karşı hızlı ve etkili kararlar alıyorum.					
	2	Aldığım kararları önceden belirlediğim bir plan dâhilinde uyguluyorum.					
	3	Çatışma durumunda sorunu çözecek kararlar alabiliyorum.					
	4	Karar vermeden önce o konu ile ilgili araştırmaların sonucuna göre karar alıyorum.					
	5	Bir karar vermeden önce daha önce verdiğim kararların sonuçlarını düşünüyorum.					
	6	Alacağım karar ile ilgili alternatif karar alınıp alınamayacağını araştırıyorum.					
	7	Kararların uygulanmasında sorun yaşıyorsa gerekli tedbirleri alıyorum.					
	8	Kararlara okul paydaşlarının uymasını sağlıyorum.					
	9	Verdiğim kararlar ile istenilen sonuca ulaşıp ulaşılmadığımı sorguluyorum.					
	10	Karar alırken okul paydaşlarının görüşlerini dikkate alıyorum.					
Kişisel Özellikler	11	Öğretmenlerin istek ve görüşlerini dikkatle dinliyorum.					
	12	Birlikte çalıştığım öğretmenlere saygı duyuyorum.					
	13	Okulun bütün paydaşlarına adil davranıyorum.					
	14	Öğrencilerin istek ve görüşlerini dikkatle dinliyorum.					
	15	Okulda yaşanan sorunlara empati kurarak yaklaşıyorum.					
	16	Okul paydaşlarına nezaket kuralları içerisinde davranıyorum.					
Beşeri İlişkiler ve İletişim	17	Öğretmenlerin mesleki gelişimleri için alan uzmanlarını okuluma davet ediyorum.					
	18	“Eğitimde İyi Örnek” olarak gösterilen projeleri hazırlayan eğitimcileri tecrübe paylaşımı yapmaları için okuluma davet ediyorum.					
	19	Daha önce okulumda görev yapmış öğretmenlerle iletişim kurmaya devam ediyorum.					
	20	Sadece kendi okulumun değil çevremdeki ve ilimdeki okulların da başarılarının artması için çaba harcıyorum.					
	21	Öğretmenlerin yurt içindeki ve yurt dışındaki öğretmenler ile iletişim halinde olabilecekleri organizasyonları destekliyorum.					
	22	Okulum katkı sağlayacağını düşündüğüm sivil toplum kuruluşları ile düzenli olarak iletişim kuruyorum.					
	23	“İstek ve Şikâyet Kutusu”nu kontrol ederek gerekli çalışmalarını yapıyorum.					
İş Birliği Kurma	24	Okul yönetiminde birlikte görev yaptığım arkadaşlarım ile iş birliği içinde çalışıyorum.					
	25	Okul yönetimi sürecinde başka okul yöneticilerinin yardım isteklerini karşılıyorum.					
	26	Okulumu yönetirken diğer okul yöneticilerinin iyi uygulamalarını öğrenmek için çaba gösteriyorum.					
	27	Öğretmenlerin uzmanlık alanı ile ilgili bir konuyla karşılaştığımda onlardan destek alıyorum.					
	28	Diğer okullarda karşılaştığım iyi uygulamaları okulumdaki öğretmenlere aktarıyorum.					
Sosyal ve Kültürel Etkileşim	29	Öğrencilerin ders başarısının takibi için öğretmenlerden düzenli geri bildirimler istiyorum.					
	30	Öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleriyle ilgili geri bildirimler sağlıyorum.					
	31	Okulumun çevre okullardan farklı olduğunu gösteren çalışmalar yapıyorum.					
	32	Özel gereksinimi olan öğrencilere özgü etkinliklerin yapılmasını destekliyorum.					
	33	Okulumun içinde bulunduğu çevrenin kültürel ve sosyal özelliklerini öğrenmek için çaba harcıyorum.					
Akademik Başarıyı Yönetme	34	Akademik başarıya katkı sağlayacak kararları destekliyorum.					
	35	Aldığım dönütler ile uygulamalarımı değiştirebiliyorum.					
	36	Okuldaki uygulamaların etkililiğini öğrencilerimin akademik başarıları ile kanıtıyorum.					
	37	Aldığım kararlarda başarılı okullardaki iyi uygulamaları örnek alıyorum.					

ZİHİNSEL ENGELLİ ÇOCUĞA SAHİP OLAN EBEVEYNLERİN KAYGI VE UMUTSUZLUK DÜZEYLERİNİN BELİRLENMESİ*

DETERMINATION OF ANXIETY AND HOPELESSNESS LEVELS OF PARENTS WITH MENTALLY DISABLED CHILDREN

Rıfat GÜRKAN¹, Birsen ALTAY²

ÖZ: Bu araştırma, zihinsel engelli çocuğu olan ailelerin kaygı ve umutsuzluk düzeylerini belirlemek amacıyla tanımlayıcı ve ilişki arayıcı tipte yapılmıştır. Araştırmanın evrenini Eylül-Aralık 2017 tarihleri arasında Karadeniz'in bir ilçesinde Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı bulunan özel eğitim ve rehabilitasyon okullarında eğitim görmekte olan toplam 250 zihinsel engelli öğrenciden 120 katılımcıya ulaşılmıştır. Veriler tanıtıcı bilgi formu, Beck Umutsuzluk Ölçeği ve Durumluk-Sürekli Kaygı Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Verilerin değerlendirilmesinde; bağımsız gruplarda T testi, One-Way Anova, Mann Whitney U ve Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. Ebeveynlerin %68,3'ünün 34-44 yaş grubunda, %76,7'sinin kadın, %40,8'inin ilkokul mezunu ve %70,8'inin çalışmadığı belirlenmiştir. Katılımcıların Beck Umutsuzluk Ölçeği'nden aldığı toplam puan $6,40 \pm 4,94$ 'tür. Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri'nden sürekli kaygı alt boyutundan $48,29 \pm 5,66$ puan ortalaması alırken durumluk kaygı alt boyutundan $40,95 \pm 5,99$ puan ortalaması almıştır. Katılımcıların durumluk kaygı puanları ile umutsuzluk alt boyutları ve toplam puan arasında negatif yönde, zayıf ve anlamlı bir ilişki saptanmıştır ($p < 0,05$).

Anahtar Kelimeler: Kaygı; Umutsuzluk; Zihinsel engelli

ABSTRACT: This study aims to determine the level of anxiety and hopelessness of families with mentally handicapped children. Between September- December 2017, the universe of the study was made available to 120 one of families the mentally disabled students who were educated in special education schools in Atakum district. The data were collected by the researcher using the descriptive information form, Beck Hopelessness Scale and State-Trait Anxiety Inventory. Independent-Samples T, One-Way ANOVA, Mann Whitney U and Kruskal Wallis H tests were used. It was found that 68.3% of the parents were in 34-44 age group, 76.7% were women, 40.8% were in primary school graduates and 70.8% were not employed. The total score of the parents from the Beck Hopelessness Scale was 6.40 ± 4.94 . From the State-Trait Anxiety Inventory, the mean state anxiety subscale score was 48.29 ± 5.66 and the mean trait anxiety score was 40.95 ± 5.99 . Between the status anxiety scores of the families and sub-dimensions and total scores in the was found negative direction, weak and meaningful ($p < 0,05$).

Keywords: Anxiety; Hopelessness; Intellectual disability

Bu makaleye atf vermek için:

Gürkan R. ve Altay B. (2023). Zihinsel engelli çocuğa sahip olan ebeveynlerin kaygı ve umutsuzluk düzeylerinin belirlenmesi, *Trakya Eğitim Dergisi*, 13(3), 1508-1518.

Cite this article as:

Gürkan R., & Altay B. (2023). Determination of anxiety and hopelessness levels of parents with mentally disabled children. *Trakya Journal of Education*, 13(3), 1508-1518.

* Bu çalışma ikinci yazarın danışmanlığını yaptığı, birinci yazarın "Zihinsel engelli çocuğa sahip olan ebeveynlerin kaygı ve umutsuzluk düzeylerinin belirlenmesi" başlıklı yüksek lisans tez çalışmasından üretilmiştir.

¹ Uzman Hemşire, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sağlık Uygulama ve Araştırma Merkezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Kurupelit Kampüsü, Samsun/TÜRKİYE, e-mail: rifatgurkann@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-2057-0006>

² Doç.Dr, Birsen ALTAY, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi, Samsun/TÜRKİYE, e-mail: baltay@omu.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5823-1117>

EXTENDED ABSTRACT

It is very difficult for a family to accept that their child has special needs (Ganjiwale et al., 2016; 343). Parents take on extra responsibilities and duties to cope with this situation (Gördeles Becer & İnci, 2014; 84). It accelerates a series of psychological reactions in families when they are diagnosed with their child's condition (Deveci & Ahmetoğlu, 2018; 123). It has been reported that parents with mentally retarded children experience mental problems such as depression and anxiety more frequently than other parents, (Demir et al., 2021; 29). Anxiety is a state of alarm felt towards the environment and causes the person to be constantly uneasy (Avşaroğlu, 2012; 535). Hopelessness is an important factor that triggers depression and is associated with helplessness, pessimism and inability to act (Nalipay & Ku, 2019; 1619). The aim of this study is to determine the level of anxiety and hopelessness of families with mentally retarded children.

Method

Special education and rehabilitation schools affiliated to the Directorate of National Education were preferred in a district of the Central Black Sea between September and December 2017. It was made to one of the families of 120 mentally handicapped students studying in these schools. The data were collected using a descriptive information form, Beck Hopelessness Scale (BHS), and State-Trait Anxiety Inventory (STAI). In the analysis of the data obtained from the study, the SPSS package program was used.

Findings

It was determined that the average age of parents with mentally retarded children was 42.21 ± 6.72 , 76.7% of them were female and 40.8% of them were primary school graduates. 70.8% of the parents who answered the questions were unemployed and parents whose income is less than their expenses, feelings about the future, expectations about the future sub-dimension mean score and Beck Hopelessness total score were found to be significantly higher ($p < 0.05$). 40% of the mother or father reported that they noticed the difference in their child for the first time at 13 months and later. In all sub-dimensions, Beck Hopelessness total scores of parents whose child's first observation time was between 7-12 months were found to be the highest, and the difference between the groups was found to be significant ($p < 0.05$).

The hopelessness levels of the families who were not informed about the rehabilitation, care, treatment and education of their mentally retarded child were found to be higher and the difference between the groups was found to be significant ($p < 0.05$). Parents who do not know about the treatment of their mentally retarded child had the highest average score in the trait anxiety sub-dimension, and the difference between the groups was found to be significant ($p < 0.05$). A negative, weak and significant relationship was found between all sub-dimensions and total score of BHS and STAI ($p < 0.001$). However, there was no significant relationship between BHS sub-dimensions or total score and trait anxiety scale ($p > 0.05$).

Discussion and Conclusion

In the study, it was determined that parents in the age group of 23-33 had higher state anxiety scores. It was found that trait anxiety scores decreased as the age of the parents increased (56 years and over). Özyazıcıoğlu and Buran (2014; 228) found a negative relationship between state anxiety levels and age in their study on families with mentally retarded children. When the literature is examined, families worry about who will take care of their children and what will happen to them as the age of their mentally retarded child gets older or after he/she passes away (Kaytez et al., 2014; 208).

There was a negative, weak and significant relationship between hopelessness scale scores and state anxiety scale scores. In a study conducted on families with mentally retarded children, a strong relationship was determined between parents' anxiety and hopelessness (Avşaroğlu & Gilik, 2017; 1031). In a study conducted with families with disabled children, a very significant positive correlation was found between depression and anxiety (Salceanu & Luminita 2020; 146).

In line with these results; school health and public health nurses should know the families, the factors causing hopelessness and anxiety should be determined and necessary training programs should be

organized. As educators, administrators and especially nurses, families with intellectual disabilities should periodically inform about their child's illness, education, rehabilitation and care.

GİRİŞ

Aile; yaşamın devam etmesi için üyelerinin birbirine maddi ve manevi destek olduğu, yeni bireylerin yetiştirildiği ve içinde bulunduğu toplumun değerlerine sahip olan, en küçük sosyal dokudur (Avşaroğlu ve Gilik, 2017; 1023). Aileye yeni birinin katılması çocuğun doğumundan itibaren bireysel dinamiklerde ve evlilik ilişkilerinde derin değişiklikleri beraberinde getirir (Bucher-Maluschke et al., 2021). Aynı zamanda anne, baba, yakın çevrenin zihninde hayal ettiği 'ideal çocuk modelinde' doğacak çocuk hem sağlıklı olmalı hem de ailede sevgi, güven ve neşe gibi olumlu tutumları pekiştirmelidir (Fernandes and Chunkapura, 2020; 872).

Çocuklarının özel gereksinime sahip olduğunu kabul etmesi aile için oldukça zor bir durumdur (Ganjiwale vd., 2016; 343). Ailenin normal devam eden işleyişini, eşler arasındaki rol ve sorumlulukları etkilemektedir (Demirbilek, 2013; 58). Ebeveynler bu durumla baş edebilmek için fazladan sorumluluk ve görevler üstlenmektedir (Gördeles Becer ve İnci, 2014; 84). Çünkü engelli çocuk, engel seviyesine göre yaşamı boyunca bir takım sağlık sorunları, davranış bozuklukları ve gelişim güçlükleri yaşamakta; normal çocuklara göre daha fazla sevgiye, ilgiye, bakıma ihtiyaç duymaktadır ve tüm bunların sonucu olarak çocuğun aileye bağımlılığı artmaktadır (Ayyıldız, 2013; 9).

Aileler çocuklarının durumuna ilişkin teşhis kesinleştiğinde bir dizi psikolojik tepki yaşamaktadır (Deveci ve Ahmetoğlu, 2018; 123). Genel olarak öncelikle şok, reddetme, öfke ve inkar duyguları ile karşılık veren aileler ardından umutsuzluk, karamsarlık, pişmanlık, suçluluk ve endişe gibi duygularla baş başa kalınmaktadır (Beighton ve Wills, 2019; 1256). Zihinsel engelli çocuğu olan ebeveynlerin depresyon ve kaygı bozukluğu gibi ruhsal sorunları diğer anne babalara göre daha sık yaşadığı bildirilmiştir (Demir vd., 2021; 29). Kaygı çevreye karşı hissedilen bir alarm durumudur ve kişinin sürekli olarak tedirgin olmasına sebep olur (Avşaroğlu, 2012; 535). Umutsuzluk ise depresyonu tetikleyen, çaresizlik, karamsarlık ve harekete geçememe ile ilintili önemli bir faktördür (Nalipay ve Ku, 2019; 1619). Ailenin sosyal destek alması ve sosyalleşmesi umut düzeyini artırarak olaylarla baş etmeyi kolaylaştıran bir etkidir (Avşaroğlu ve Gilik, 2017; 1025; Fernandes and Chunkapura, 2020; 873).

Bu araştırmanın amacı, zihinsel engelli çocuğu olan ailelerin kaygı ve umutsuzluk düzeyini belirlemektir. Araştırmanın eğitimcilere, yöneticilere ve özellikle toplumla daha yakın ilişkisi bulunan hemşirelere zihinsel engelli çocuğa sahip ebeveynlere yaklaşım konusunda yol göstereceği ve bu açıdan literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli, Evren ve Örneklemi

Bu araştırma Eylül-Aralık 2017 tarihleri arasında yapılmıştır ve tanımlayıcı türdedir. Araştırmanın evrenini Orta Karadeniz'in bir ilçesinde Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı bulunan tüm özel eğitim ve rehabilitasyon okullarında toplam 250 zihinsel engelli çocuğun ebeveynlerinden; çocuğun bakımından sorumlu olan anne-babadan biri oluşturmuştur. Araştırmada evrenin tamamına ulaşılması hedeflenmiş olup, örnekleme çalışmanın yapıldığı tarihlerde okul idaresi ve öğretmenler vasıtası ile ulaşılan ailelerden çalışmaya katılmayı kabul eden toplam 120 (%48) ebeveyn alınmıştır.

Veri Toplama Araçları

Verilerin toplanmasında tanımlayıcı bilgi formu, Beck Umutsuzluk Ölçeği (BUÖ) ve Durumluk ve Sürekli Kaygı Ölçeği (DSKÖ) kullanılmıştır.

Tanımlayıcı Bilgi Formu

Araştırmada, verilerin toplanmasında araştırmacılar tarafından literatür ışığında (Cin vd., 2017; Kaya, 2014) oluşturulan tanımlayıcı bilgi formu katılımcıların ve zihinsel engelli çocuklarının sosyodemografik özelliklerini belirlemeye yönelik tanımlayıcı 22 soru sorulmuştur. Tanımlayıcı bilgi formu; cinsiyet, yaş, medeni durum, çalışma durumu, akraba bağı, çocuğun rehabilitasyonu, bakımı, tedavisi ve eğitimi hakkında bilgi durumu, ekonomik ya da sosyal destek alma durumunu belirlemeye yönelik sorulardan oluşmaktadır. Tanımlayıcı bilgi formu ve ölçekler, araştırmacı tarafından toplantı günlerinde okula davet edilen ailelerden yüz yüze görüşme yapılarak toplanmıştır. Katılımcıların soruları cevaplaması yaklaşık 15-20 dakika sürmüştür.

Beck Umutsuzluk Ölçeği (BUÖ)

Beck ve arkadaşları tarafından hazırlanan ölçekte 20 soru bulunmaktadır (Beck, 1963). Ölçeğin Türkçe geçerlik güvenirlik çalışması Durak ve Palabıyıkoglu (1994) tarafından yapılmıştır. Ölçek sorularının 11'inde 'evet', 9'unda 'hayır' cevabı bulunmaktadır. Sorular '1 puan' ve '0 puan' arasında değerlendirilmiştir ve umutsuzluk ortalaması aritmetik toplam ile hesaplanır. Sorularda gelecekle ilgili duygular, beklentiler ve motivasyon kaybı gibi konular bulunmaktadır. Ölçek puan ortalaması yükseldikçe umutsuzluk düzeyi de yükselmektedir. Ölçeğin Türkçe güvenirlik Cronbach Alpha Katsayısı 0,86 olarak belirlenmiştir. Bu çalışma için ölçeğin Cronbach Alpha Katsayısı 0,83 olarak bulunmuştur.

Durumluluk ve Sürekli Kaygı Ölçeği (DSKÖ)

Durumluluk ve Sürekli Kaygı Ölçeği (State-Trait Anxiety Inventory) Spielberger ve arkadaşları (1971) tarafından geliştirilmiş, geçerliliği ve güvenirliği 1985 yılında Necla Öner ve LeCompte tarafından Türkçe'ye çevrilerek yapılmıştır. Ölçeğin Türkçe uyarlamasında güvenirlik katsayıları Durumluluk Kaygı Ölçeği için 0,83-0,92; Sürekli Kaygı Ölçeği için 0,83-0,87 arasında değiştiği belirlenmiştir. Ölçekte, bireylerin duygularını belirten 40 ifade bulunmaktadır. Dörtlü likert tipi ölçekten en az 20, en çok 80 puan alınabilmektedir (Öner ve LeCompte, 1985). Bu araştırma için Cronbach Alpha Değeri Durumluluk Kaygı Ölçeği için 0,91, Sürekli Kaygı Ölçeği için 0,80 bulunmuştur.

Verilerin Analizi

Verilerin değerlendirilmesinde IBM SPSS 21 paket programı kullanılmıştır. Verilerin dağılımları incelenirken çarpıklık ve basıklık değerleri ele alınarak bu değerlerin -2 ile +2 arasında olması temel alınmıştır (George ve Mallery, 2010). Verilerin analizinde; bağımsız gruplarda t testi, One-Way Anova, Mann Whitney U ve Kruskal Wallis testi kullanılmıştır. Gruplar arasındaki farkı belirlemek için Tukey ve Scheffle testleri uygulanmış olup, ölçekler arasındaki ilişkiyi incelemek için Pearson Korelasyon Analizi uygulanmıştır.

Araştırmanın Etik Yönü

Araştırma yapılmadan önce Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'ndan 19.06.2017 tarihinde 45428382-050-E.61787 sayılı etik kurul onayı alınmıştır. Araştırmada kullanılacak ölçeklerin izinleri Türkçe geçerlik ve güvenirlik çalışmasını yapan yazarlardan mail yoluyla alınmıştır. Araştırmaya katılan bireyler bilgilerinin gizli tutulacağına dair açıklama yapılarak sözlü onamları alınmıştır.

BULGULAR

Zihinsel engelli çocuğu olan ebeveynlerin yaş ortalamasının $42,21 \pm 6,72$ olduğu, %68,3'ünün 34-44 yaş arasında, %76,7'sinin kadın, %40,8'inin ilkokul mezunu olduğu ve %70,8'inin çalışmadığı tespit edilmiştir. Ebeveynlerin %46,7'sinin gelirinin giderine denk olup, %85'inin çekirdek aile ezelliğini taşıdığı ve %50,8'inin iki çocuğu olduğu belirlenmiştir. Ayrıca ebeveynlerin %83,3'ünün evli olduğu, %61,7'sinin eşinin herhangi bir işte çalıştığı, %83,3'ünde eşi ile herhangi bir akrabalık bağı olmadığı belirlenmiştir.

Zihinsel engelli çocuğa olan ebeveynlerin yaş ortalaması $13,85 \pm 4,47$ olup, %39,2'sinin çocuğunun 16-19 yaş grubunda, %67,5'inin çocuğunun erkek olduğu ve %40,8'inin 2. çocuğunun zihinsel engelli olduğu belirlenmiştir. Ailelerin %69,2'si çocuğunun zihinsel engelli olma nedenini bilmediklerini ifade etmişlerdir.

Anne ya da babanın %40'ı çocuğundaki farklılığı ilk kez 13 ay ve sonrasında fark ettiği, %15,8'inin çocuğunun zihinsel engelli olmasından dolayı çevresi tarafından suçlandığını, %25,8'inin çocuğunun zihinsel engelli olmasından dolayı psikiyatrik destek aldığını ve %65,8'inin zihinsel engelli çocuğu yetiştirirken yaşadığı duygu, dūřünce ve sıkıntılarını bir yakınıyla paylaştığını bildirmiştir.

Tablo 1.

Ebeveynlerin tanıtıcı özelliklerine göre Beck Umutsuzluk leği (BU) ve alt boyutları puan ortalamaları dağılımı

zellikler	Gelecek ile İlgili	Motivasyon Kaybı	Gelecek ile İlgili	Umutsuzluk leği
	Duygular X±SD	X±SD	Beklentiler X±SD	Toplam Puan X±SD
Yaş				
23-33 yaş	1,50 ± 1,04	2,66 ± 2,42	1,83 ± 1,16	6,83 ± 3,76
34-44 yaş	1,32 ± 1,58	1,95 ± 2,10	2,14 ± 1,64	6,09 ± 4,96
45-55 yaş	1,76 ± 1,83	2,73 ± 2,14	2,23 ± 1,72	7,53 ± 5,44
56 yaş ve üzeri	1,16 ± 1,16	2,33 ± 1,21	1,33 ± 1,50	5,33 ± 3,44
Test istatistiği	F: 0,548	F: 1,038	F: 0,568	F: 0,663
p	0,650	0,378	0,637	0,576
Cinsiyet				
Kadın	1,45 ± 1,57	2,06 ± 2,17	2,10 ± 1,64	6,34 ± 5,08
Erkek	1,32 ± 1,70	2,53 ± 1,81	2,10 ± 1,61	6,60 ± 4,57
Test istatistiği	t: 0,389	t: -1,038	t: 0,004	t: -0,242
p	0,698	0,301	0,996	0,809
Eğitim Durumu				
Okur-yazar	0 (0-4)	1 (1-6)	1,71 ± 2,05	2 (1-16)
İlkokul mezunu	1 (0-5)	2 (0-7)	2,12 ± 1,61	6 (0-18)
Ortaokul mezunu	0 (0-4)	1 (0-6)	1,82 ± 1,42	3 (1-15)
Lise mezunu	1 (0-4)	1 (0-6)	2,37 ± 1,71	4 (0-16)
Yüksekokul mezunu	2 (0-5)	2 (0-8)	2,13 ± 1,65	6 (0-18)
Test istatistiği	KW: 3,797	KW: 4,836	F: 0,387	KW: 4,796
p	0,434	0,305	0,817	0,309
Çalışma Durumu				
alışıyor	1,02 ± 1,46	1,94 ± 1,95	1,85 ± 1,53	5,57 ± 4,71
Çalışmıyor	1,58 ± 1,63	2,27 ± 2,16	2,21 ± 1,66	6,75 ± 5,02
Test istatistiği	t: 1,755	t: 0,775	t: 1,085	t: 1,191
p	0,082	0,440	0,280	0,236
Gelir Durumu				
Geliri giderine denk	0 (0-4)a	1,69 ± 1,83	1,75 ± 1,50a	3,5 (0-16)a
Geliri giderinden az	1 (0-5)b	2,52 ± 2,15	2,56 ± 1,67b	7 (0-18)b
Geliri giderden fazla	0 (0-5)ab	3,00 ± 2,78	1,55 ± 1,50ab	5 (0-18)ab
Test istatistiği	KW: 9,695	F: 3,019	F: 4,243	KW: 12,775
p	0,008	0,053	0,017	0,002

KW: Kruskal Wallis test, U: Mann Whitney U, F: One-Way Anova; p<0,05

t: Bağımsız gruplarda T test istatistiği a,b:Aynı harfe sahip gruplar arasında fark yoktur.

Tablo 1'de Beck Umutsuzluk leği (BU) ile ebeveynlerin tanıtıcı özelliklerinin dağılımını verilmiştir. Geliri giderinden az olan ebeveynlerin gelecek ile ilgili duygular, gelecek ile ilgili beklentiler alt boyutu puan ortalamaları ve Beck Umutsuzluk toplam puanı ortalaması anlamlı düzeyde en yüksek

bulunmuştur. Bu anlamlılığın geliri giderinden az olan aileler ile denk olan aileler arasından kaynaklandığı saptanmıştır ($p<0,05$). Yaş, cinsiyet, eğitim durumu, çalışma durumu, aile tipi ve çocuk sayısı ile Beck Umutsuzluk Ölçeği ve alt boyutları puan ortalaması arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$) (Tablo 1).

Tablo 2.

Ebeveynlerin zihinsel engelli çocuğuna ait özelliklere ve bilgi durumuna göre Beck Umutsuzluk Ölçeği (BUÖ) ve alt boyutları puan ortalamaları dağılımı

Özellikler	Gelecek ile İlgili Duygular X±SD	Motivasyon Kaybı X±SD	Gelecek ile İlgili Beklentiler X±SD	Umutsuzluk Ölçeği Toplam Puan X±SD
Engelliliği ilk gözleme zamanı				
Doğar-doğmaz	0,95 ± 1,43	1 (0-6)a	1,75 ± 1,68	4,50 ± 4,13a
0-6 ay	1,36 ± 1,55	1 (0-6)a	1,72 ± 1,62	5,08 ± 3,90ab
7-12 ay	2,00 ± 1,56	3 (0-7)b	2,48 ± 1,80	8,51 ± 5,45b
13 ay ve sonrası	1,33 ± 1,66	1,50 (0-8)ab	2,25 ± 1,48	6,70 ± 5,06ab
Test istatistiği	F: 1,851	KW: 12,750	F: 1,404	F: 3,493
p	0,142	0,005	0,245	0,018
Çocuğun rehabilitasyonun nasıl yapıldığını bilme durumu				
Var	1,19 ± 1,43	1,79 ± 1,92 ^a	1,85 ± 1,48 ^a	5,40 ± 4,39 ^a
Yok	1,90 ± 1,97	3,00 ± 2,19 ^{ab}	2,09 ± 1,92 ^{ab}	7,90 ± 5,97 ^{ab}
Biraz	1,89 ± 1,81	2,96 ± 2,31 ^b	2,85 ± 1,73 ^b	8,71 ± 5,29 ^b
Test istatistiği	F: 2,580	F: 4,423	F: 4,177	F: 5,604
p	0,080	0,014	0,018	0,005
Bakımının nasıl olacağını bilme durumu				
Var	1,26 ± 1,50	1,90 ± 1,94 ^a	1,95 ± 1,57	5,74 ± 4,69 ^a
Yok	2,50 ± 1,77	3,87 ± 2,53 ^b	2,75 ± 1,90	10,25 ± 5,75 ^b
Biraz	1,68 ± 1,80	2,68 ± 2,27 ^{ab}	2,50 ± 1,68	7,72 ± 4,98 ^{ab}
Test istatistiği	F: 2,592	F: 4,250	F: 1,672	F: 4,217
p	0,079	0,017	0,192	0,017
Tedavisinin nasıl olduğunu bilme durumu				
Var	1,29 ± 1,51	1,82 ± 1,94 ^a	1,90 ± 1,52	5,60 ± 4,53 ^a
Yok	2,07 ± 1,85	3,28 ± 2,36 ^b	2,78 ± 2,15	9,28 ± 6,41 ^b
Biraz	1,50 ± 1,71	2,70 ± 2,19 ^{ab}	2,41 ± 1,52	7,45 ± 4,73 ^{ab}
Test istatistiği	F: 1,457	F: 4,035	F: 2,349	F: 4,186
p	0,237	0,020	0,100	0,018
Eğitiminin nasıl olacağını bilme durumu				
Var	1 (0-5)	1 (0-5) ^a	2,00 ± 1,61	4 (0-18)
Yok	1 (0-5)	3 (1-4) ^b	1,85 ± 1,06	5 (3-12)
Biraz	1 (0-5)	2 (0-7) ^{ab}	2,48 ± 1,76	7 (1- 18)
Test istatistiği	KW: 1,523	KW: 8,690	F: 1,036	KW: 5,491
p	0,467	0,013	0,358	0,064

KW: Kruskal Wallis test, U: Mann Whitney U, F: One-Way Anova; $p<0,05$

t: Bağımsız gruplarda T test istatistiği a,b:Aynı harfe sahip gruplar arasında fark yoktur.

Tablo 2 incelendiğinde; çocuğundaki engelliliği ilk gözleme zamanı 7-12 ay arasında olan ebeveynlerin tüm alt boyutlarda bekk umutsuzluk toplam puanları en yüksek bulunmuş olup, gruplar arasındaki fark motivasyon kaybı alt boyutu ve umutsuzluk ölçeği toplam puanı yönünden anlamlı bulunmuştur ($p<0,05$). Zihinsel engelli çocuğunun rehabilitasyonu hakkında bilgi sahibi olmayan ebeveynlerin umutsuzluk düzeyleri daha yüksek bulunmuş olup, motivasyon kaybı, gelecekle ilgili beklentiler ve toplam umutsuzluk düzeyi boyutlarında fark önemli bulunmuştur ($p<0,05$).

Zihinsel engelli çocuğunun bakımının ve tedavisinin nasıl olduğu hakkında bilgi sahibi olmayan ebeveynlerin umutsuzluk düzeyi alt ölçek puanları ve toplam umutsuzluk ölçek puanı daha yüksek

bulunmuş olup, gruplar arasındaki fark motivasyon kaybı alt ölçek boyutu ve toplam umutsuzluk ölçeği puan ortalaması boyutunda anlamlı bulunmuştur ($p<0,05$). Zihinsel engelli eğitiminin nasıl olacağı hakkında bilgi sahibi olmayan ebeveynlerin motivasyon kaybı alt ölçek puanı daha yüksek bulunmuştur ($p<0,05$) (Tablo 2).

Tablo 3.

Ebeveynlerin tanıtıcı özelliklerine göre Durumluk-Sürekli Kaygı Ölçeği (DSKÖ) ve alt boyutları puan ortalamaları dağılımı

Özellikler	Durumluk Kaygı X±SD	Sürekli Kaygı X±SD
Yaş		
23-33 yaş	42,50 (31-52)	51,50 ± 3,88a
34-44 yaş	40 (27-50)	48,67 ± 5,52a
45-55 yaş	42 (27-50)	47,57 ± 5,77a
56 yaş ve üzeri	41 (33-50)	43,0 ± 6,00b
Test istatistiği	KW: 0,656	F: 2,768
p	0,883	0,045
Cinsiyet		
Kadın	41,14 ± 5,84	48,82 ± 5,53
Erkek	40,32 ± 6,53	46,53 ± 5,81
Test istatistiği	t: 0,632	t: 1,895
p	0,529	0,061
Eğitim Durumu		
Okur-yazar	49 (32-50)	49 (35-56)
İlkokul mezunu	40 (27-50)	48 (34-62)
Ortaokul mezunu	43 (31-50)	48 (38-62)
Lise mezunu	40,50 (31-50)	47 (40-57)
Üniversite /Yüksekokul mezunu	40 (27-52)	49 (39-59)
Test istatistiği	KW: 7,494	KW: 1,397
p	0,112	0,845
Çalışma Durumu		
Evet	40,97 ± 6,12	47,51 ± 5,85
Hayır	40,94 ± 5,97	48,61 ± 5,58
Test istatistiği	t: 0,025	t: 0,965
p	0,980	0,337
Gelir Durumu		
Gelirim giderime denk	42,16 ± 5,77	47,26 ± 5,16
Gelirim giderimden az	39,90 ± 5,58	49,56 ± 5,80
Gelirim giderimden fazla	39,77 ± 8,68	46,88 ± 6,73
Test istatistiği	F: 2,184	F: 2,651
p	0,117	0,075

KW: Kruskal Wallis test, U: Mann Whitney U, F: One-Way Anova; $p<0,05$

t: Bağımsız gruplarda T test istatistiği a,b:Aynı harfe sahip gruplar arasında fark yoktur.

Tablo 3'te ebeveynlerin tanıtıcı özelliklerine göre DSKÖ puan ortalamaları verilmiştir. Yaş grubu 23-33 olan ebeveynlerin her iki kaygı puan ortalaması diğer gruplara göre daha yüksek, 56 yaş ve üzerindeki bireylerin sürekli kaygı puan ortalaması anlamlı düzeyde daha düşük bulunmuştur ($p<0,05$). Ebeveyn cinsiyetinin, eğitim durumunun, gelir durumunun, çekirdek aile tipine sahip ebeveynlerin ve çocuk sayısının sürekli kaygı puanı en yüksek bulunmuş olup, fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$) (Tablo 3).

Tablo 4.

Ebeveynlerin zihinsel engelli çocuğuna ait bilgi durumuna göre Durumluk-Sürekli Kaygı Ölçeği (DSKÖ) ve alt boyutları puan ortalamaları

Özellikler	Durumluk Kaygı		Sürekli Kaygı	
	X±SD		X±SD	
Çocuğun rehabilitasyonun nasıl yapıldığını bilme durumu				
Var	41,55 ± 6,16		47,77 ± 5,68	
Yok	39,72 ± 5,81		48,90 ± 7,42	
Biraz	39,67 ± 5,47		49,53 ± 4,74	
Test istatistiği	F: 1,277		F: 1,076	
p	0,283		0,344	
Bakımının nasıl olacağını bilme durumu				
Var	41,48 ± 6,01		47,95 ± 5,74	
Yok	38,75 ± 5,41		49,37 ± 6,58	
Biraz	39,54 ± 5,97		49,27 ± 5,03	
Test istatistiği	F: 1,518		F: 0,631	
p	0,223		0,534	
Tedavisinin nasıl olduğunu bilme durumu				
Var	41,42 ± 6,22		47,18 ± 5,74 ^a	
Yok	39,85 ± 5,40		51,21 ± 5,16 ^b	
Biraz	39,95 ± 5,52		50,37 ± 4,50 ^b	
Test istatistiği	F: 0,817		F: 5,440	
p	0,444		0,006	
Eğitiminin nasıl olacağını bilme durumu				
Var	41,61 ± 6,01		47,79 ± 6,00	
Yok	39,42 ± 5,96		47,00 ± 4,24	
Biraz	39,37 ± 5,77		50,03 ± 4,60	
Test istatistiği	F: 1,765		F: 1,904	
p	0,176		0,154	

KW: Kruskal Wallis test, U: Mann Whitney U, F: One-Way Anova; p<0,05

t: Bağımsız gruplarda T test istatistiği a,b:Aynı harfe sahip gruplar arasında fark yoktur.

Tablo 4'e bakıldığında zihinsel engelli çocuğunun tedavisi hakkında bilgi sahibi olmayan ebeveynler sürekli kaygı alt boyutundan en yüksek puanı almış olup, gruplar arasındaki fark zihinsel engelli çocuğunun tedavisi hakkında bilgi sahibi olan ve bilgi sahibi olmayan aileler için önemli olduğu saptanmıştır (p<0,05).

Tablo 5.

Beck Umutsuzluk Ölçeği ve alt boyutları ile Durumluk ve Sürekli Kaygı Ölçeği puan ortalamaları arasındaki ilişki

Alt Boyutlar	Durumluk Kaygı		Sürekli Kaygı	
	r	p	r	p
Gelecek ile İlgili Duygular	-0,377	< 0,001	0,166	0,070
Motivasyon Kaybı	-0,385	< 0,001	0,073	0,426
Gelecek ile İlgili Beklentiler	-0,354	< 0,001	0,178	0,052
Umutsuzluk Ölçeği Toplam Puan	-0,414	< 0,001	0,172	0,061

r: Spearman korelasyon katsayısı

Tablo 5'te BUÖ alt boyutları ile durumluk-sürekli kaygı ölçeğinin korelasyon analizi verilmiştir. Bu tabloya göre ölçek tüm alt boyutları ve BUÖ toplam puanı ile durumluk kaygı ölçeği arasında negatif yönde, zayıf ve anlamlı bir ilişki saptanmıştır (p<0,001). Ancak BUÖ alt boyutları veya toplam puanı ile sürekli kaygı ölçeği arasındaki ilişki anlamlı bulunmamıştır (p>0,05).

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu çalışmada ebeveynlerin gelir düzeyi ile umutsuzluk düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Zihinsel engelli çocuğu olan ailelere yönelik bir çalışmada katılımcıların gelir düzeyi ile umutsuzluk ölçeği alt boyut puanları arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir (Cenk et al., 2016; 707). Literatürde engelli çocuğu olan ailelerle yapılan çalışmalarda aile üyelerinin çocuğun gelişimi için daha fazla zaman, emek ve para harcadığı bulunmuştur (Cangür vd., 2013; 1). Engelli çocuğun eğitim, bakım ve rehabilitasyon ihtiyaçlarının aileye ek masraf olması ailelerde umutsuzluğu artıran bir etken olduğu söylenebilir.

Zihinsel engelli çocuğundaki farklılığı ilk olarak 7-12 ay içinde gözlemleyen ailelerin umutsuzluk düzeyleri daha yüksek bulunmuştur. Zihinsel engelli çocuğu olan aileler üzerinde yapılan birçok çalışmada aileler çocuğundaki farklılığı ilk olarak çoğunlukla bir yaşına kadar fark etmektedir (Lafçı vd., 2014; 731; Özmen ve Çetinkaya, 2012; 40). Bunun sonucunda aileler çocuklarından 7-12 ay arasında normal gelişim gösteren bir birey gibi konuşması ve yürümesi yönünde bir gelişim beklerken, bu beklentilerin gerçekleşmediğini veya geciktiğini görmesi ebeveynlerde motivasyon kaybı ve umutsuzluğa neden olduğu düşünülebilir.

Zihinsel engelli çocuğunun rehabilitasyonu, bakımı, tedavisi ve eğitimi hakkında bilgi sahibi olmayan ailelerin umutsuzluk düzeyleri daha yüksek bulunmuştur. Ailelerin içinde buldukları duruma uyum sağlamaları, umutsuzluk düzeylerini ve aile yükünü azaltmaları, çocuklarının yetersizliklerini kabullenmeleri ve başa çıkma becerilerini geliştirmeleri ancak konu hakkında bilgilendirildiğinde olabilmektedir (Yıldırım et al., 2013; 257). Yapılan bir çalışmada, zihinsel engelli çocuğunun durumuna ilişkin bilgilendirilmeyen annelerin umutsuzluk düzeyleri yüksek aksine bilgilendirilenlerin ise kaygı puanları düşük bulunmuştur (Cenk et al., 2016; 707). Bu sonucun çalışmaya katılan ailelerin engelli çocuğunun rehabilitasyonu, tedavisi, bakımı ve eğitimi hakkında bilgisinin yüksek olmasına rağmen eğitim seviyelerinin düşük olması ile ilgili olduğu düşünülebilir.

Araştırmada 23-33 yaş grubu ebeveynlerin durumluk kaygı puanlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ebeveynlerin yaşı arttıkça (56 yaş ve üzeri) sürekli kaygı puanlarının azaldığı bulunmuştur. Özyazıcıoğlu ve Buran (2014; 228)'ın zihinsel engelli çocuğa sahip ailelere yönelik yaptığı çalışmada durumluk kaygı düzeyleri ve yaş arasında negatif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Zihinsel engelli çocuğu olan annelere yönelik yapılan çalışmada annelerin yaşı arttıkça kaygı düzeylerinin arttığı tespit edilmiştir (Bujnowska vd., 2019; 8).

Literatür incelendiğinde aileler zihinsel engelli çocuğunun yaşı ilerledikçe ya da kendisi vefat ettikten sonra çocuğuna kimin bakacağı, ona ne olacağı gibi konularda kaygılanmaktadır (Kaytez vd., 2014; 208). Ayrıca zamanla denenen tedavi seçeneklerinden olumsuz sonuçlar alınması ve tedavi seçeneklerinin azalması sonucu ailelerin gelecek kaygısı artmaktadır (Lafçı vd., 2014; 732). Zihinsel engelli çocuğunun durumuna yönelik umutsuzluk ve gelecek kaygısı yaşayan ailelerin sürekli kaygı puanlarının artırdığı söylenebilir.

Zihinsel engelli çocuğunun tedavisi hakkında bilgi sahibi olmayan anne babalar sürekli kaygı alt boyutundan en yüksek puan ortalamasına sahip olup, sürekli kaygı yönünden gruplar arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. Ebeveynlerin çocuğun engeli hakkında yeterli bilgiye sahip olmaması veya alandaki uzmanlardan yeterli bilgi desteğinin alınmaması aileleri kaygı ve strese sokabilmektedir (Keleşoğlu ve Aksakal, 2020; 77). Yapılan bir çalışmada zihinsel engelli çocuğu olan ebeveynlerin sorunlarını çözmeye yönelik anlatma, bilgilendirme ve kavrama yöntemlerinin kullanıldığı hücum terapisi uygulanmıştır. Müdahale grubundaki katılımcıların verilen terapi sonrası durumluk ve sürekli kaygı puanlarının azaldığı görülmüştür (Burçak, 2018; 198).

Alan yazında yapılan incelemelerde ailenin zihinsel engelli çocuğunun hastalığı hakkında bilgi alması, çocuğunu tanıması, uygulanan tedavi ve bakıma katılması ebeveynlerin kaygılarını azaltmaktadır (Burçak, 2018; 194; Çatalbaş vd., 2015; 160). Bu sonucun çalışmaya katılan ebeveynlerin eğitim seviyelerinin düşük olmasından ve yaş ortalamalarının yüksek olmasından kaynaklandığı düşünülebilir.

Gelecek ile ilgili duygular, motivasyon kaybı, gelecek ile ilgili beklentiler ve umutsuzluk ölçeği toplam puanı ile durumluk kaygı ölçeği arasında negatif yönde, zayıf ve anlamlı bir ilişki çıkmıştır. Zihinsel engelli çocuğu olan aileler üzerinde yapılan bir çalışmada ebeveynlerin kaygı ve umutsuzluk arasında güçlü bir ilişki belirlenmiştir (Avşaroğlu ve Gilik, 2017; 1031). Ebeveynler zihinsel engelli çocuğunu hayal kırıklığı yarattığı, sosyal bir engel gibi gördüğü için aşırı yük ve kaygılı hissetmektedir (Feizi vd., 2014; 146).

Engelli çocuğu olan ailelerde yapılan bir çalışmada depresyon ve kaygı arasında oldukça anlamlı pozitif korelasyon olduğu bulunmuştur (Salceanu ve Luminita 2020; 146). İncelenen çalışmalar ile bu çalışma arasında benzer ve farklılaşan sonuçlar görülmektedir. Bu sonucun, yaş ilerledikçe ve bilgisizlik

artıkça kaygının artması buna karşın umutsuzluğun azalması ile ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca çıkan bu sonucun çalışmanın hipotezini desteklediği bulunmuştur.

Okul sağlığı ve halk sağlığı hemşireleri aileleri tanımalı, umutsuzluğa ve kaygıya neden olan faktörleri tespit edip gerekli eğitim programları düzenlenmelidir. Eğitimciler, yöneticiler ve özellikle hemşireler zihinsel yetersizliği olan ailelere çocuğunun hastalığı, eğitimi, rehabilitasyonu ve bakımı konusunda belirli aralıklarla bilgilendirme yapmalıdır. Bu araştırma sadece Orta Karadenizdeki özel eğitim okullarında okuyan zihinsel engelli çocukların ailelerine yapılması araştırmanın kısıtlılığını oluşturmaktadır. Araştırmanın daha büyük bir popülasyonda ve örgün eğitim almayan çocukların ebeveynleri ile karşılaştırma yapılarak planlanması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Avşaroğlu, S. (2012). Zihinsel yetersizliğe sahip çocuğu olan anne-babaların kaygı düzeylerinin incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 9(1), 533-549.
- Avşaroğlu, S., Gilik A. (2017). Özel gereksinimli çocuğa sahip anne-babaların kaygı durumlarına göre umutsuzluk düzeylerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 16(3), 1022-1035.
- Ayyıldız, T., Şener, DK., Kulakçı, H., Veren, F. (2013). Zihinsel engelli çocuğa sahip annelerin stresle baş etme yöntemlerinin değerlendirilmesi. *Ankara Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 11(2), 1-12.
- Beck, AT. (1963). Thinking and depression: 1. Idiosyncratic content and cognitive distortions. *Archives of General Psychiatry*, 9(4), 324-333.
- Beighton, C., & Wills, J. (2019). How parents describe the positive aspects of parenting their child who has intellectual disabilities: A systematic review and narrative synthesis. *J Appl Res Intellect Disabil*, 32: 1255– 1279. <https://doi.org/10.1111/jar.12617>
- Bucher-Maluschke, J. S. N. F., Oliveira, R. A. D., Silva, J. C., & Rodrigues, C. M. L. (2021). Transformations in the family system after the birth of a child with disability. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 31. <https://doi.org/10.1590/1982-4327e3124>
- Bujnowska, A. M., Rodríguez, C., García, T., Areces, D., & Marsh, N. V. (2019). Parenting and future anxiety: The impact of having a child with developmental disabilities. *International journal of environmental research and public health*, 16(4), 668. <https://doi.org/10.3390/ijerph16040668>
- Cangür, Ş., Civan, G., Çoban, S., Mazhar, K., Karakoç, H., Budak, S., Ankaralı, H. (2013). Düzce ilinde bedensel ve/veya zihinsel engelli bireylere sahip ailelerin toplumsal yaşama katılımlarının karşılaştırmalı olarak değerlendirilmesi. *Düzce Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 3(3), 1-9.
- Çatalbaş, M., Manav, G., Ocakçı, A. F. (2015). Kalp hastalığı olan down sendromlu çocukların ebeveynlerinin umutsuzluk düzeylerine aile merkezli hemşirelik yaklaşımı. *Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 5(3), 154-161
- Cenk, S. C., Muslu, G. K., & Sarlak, D. (2016). The effectiveness of structured supported education programs for families with intellectually disabled children: The Example of Turkey. *Archives of psychiatric nursing*, 30(6), 704–709. <https://doi.org/10.1016/j.apnu.2016.05.008>
- Cin, F. M., Aslan Aydın, M., & Arı, E. (2017). Zihinsel engelli bireye sahip olan ebeveynlerin tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Istanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Bahar 2017/1 s.19-32
- Demir, Z. G., Güler, K., Aktan, E. A., & Sevimli, D. (2021). Comparison and examination of the death anxiety of parents with and without having mental retarded children. *The Journal of Neurobehavioral Sciences*, 8(1), 28. DOI: 10.4103/jnbs.jnbs_46_20
- Demirbilek, M. (2013). Zihinsel engelli bireylerin ve ailelerinin gereksinimleri. *Turkish Journal of Family Medicine and Primary Care*, 7(3): 58-63.
- Deveci, M., & Ahmetoğlu, E. (2018). Zihin engelli çocuğu olan ailelerin algıladıkları sosyal destek düzeyinin incelenmesi. *Balkan ve Yakın Doğu Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 123-131.
- Durak, A., & Palabiyikoğlu, R. (1994). Beck Umutsuzluk Ölçeği geçerlilik çalışması. *Kriz dergisi*, 2(2), 311-319.
- Feizi, A., Najmi, B., Salesi, A., Chorami, M., & Hoveidafar, R. (2014). Parenting stress among mothers of children with different physical, mental, and psychological problems. *Journal of research in medical sciences: the official journal of Isfahan University of Medical Sciences*, 19(2), 145–152.
- Fernandes, H., & Chunkapura, J. (2020). The stress of the parents of the intellectually disabled children in Goa. *The International Journal of Indian Psychology*, Volume 8, Issue 1, DOI: 10.25215/0801.109

- Ganjiwale, D., Ganjiwale, J., Sharma, B., & Mishra, B. (2016). Quality of life and coping strategies of caregivers of children with physical and mental disabilities. *Journal of family medicine and primary care*, 5(2), 343–348. <https://doi.org/10.4103/2249-4863.192360>
- George, D., Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference*, 17.0 update. 10rd Ed., Boston, Pearson.
- Gördeles, B. N., İnci, F. (2014). Zihinsel engelli çocuğu olan ailelere verilen grup danışmanlığının etkinliğinin değerlendirilmesi. *Journal of Psychiatric Nursing/Psikiyatri Hemşireleri Derneği*, 5(2), 84-91.
- Kaya, F. (2014), *Zihinsel engelli çocuklara sahip ailelerde problem çözme ve dini başa çıkma*. Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı, Isparta, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi; 121.
- Kaytez, N., Durualp, E., Kadan, G. (2015). Engelli çocuğu olan ailelerin gereksinimlerinin ve stres düzeylerinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 197-214.
- Keleşoğlu, F., & Aksakal Kuc, H. (2020). A qualitative research on the anxiety and stress conditions of families with special needs children. *Turkish Journal of Applied Social Work*, 3(1): 67-87.
- Lafçı, D., Öztunç, G., & Alparslan, Z. N. (2014). Zihinsel engelli çocukların (mental retardasyonlu çocukların) anne ve babalarının yaşadığı güçlüklerin belirlenmesi. *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 3(2), 723-735.
- Nalipay, M. J. N., & Ku, L. (2019). Indirect effect of hopelessness on depression symptoms through perceived burdensomeness. *Psychological reports*, 122(5), 1618–1631. <https://doi.org/10.1177/0033294118789044>
- Öner, N., & Le Compte, A. (1983). *Durumluk ve sürekli kaygı envanteri el kitabı*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi.
- Özmen, D., Çetinkaya, A. (2012). Engelli çocuğa sahip ailelerin yaşadığı sorunlar. *Ege Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi*, 28, 35-49.
- Özyazıcıoğlu, N. & Buran, G. (2014). Social support and anxiety levels of parents with disabled children. *Rehabil Nurs*, 39: 225-231. <https://doi.org/10.1002/rnj.137>
- Salceanu, C., & Luminita, S. (2020). Anxiety and depression in parents of disabled children. *Technium Social Sciences Journal*, 3(1), 141-150.
- Spielberger, C. D. (1971). Development of the spanish edition of the state-trait anxiety inventory. *Revista Interamericana de Psicologia*, 5(3-4), 145-158.
- Yıldırım, A., Hacıhasanoğlu Aşilar, R., & Karakurt, P. (2013). Effects of a nursing intervention program on the depression and perception of family functioning of mothers with intellectually disabled children. *Journal of Clinical Nursing*, 22(1-2), 251–261. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2702.2012.04280.x>

YEDİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA STRATEJİLERİ ÜST BİLİŞSEL FARKINDALIKLARININ VE PROBLEM KURMA BECERİLERİNİN İNCELENMESİ*

INVESTIGATION OF SEVENTH GRADE STUDENTS' METACOGNITIVE AWARENESS OF READING STRATEGIES AND PROBLEM POSING SKILLS

Hülya ALTUN¹, Melis Yeşilpınar UYAR²

ÖZ: Araştırmanın amacı yedinci sınıf öğrencilerinin okuma stratejileri üst bilişsel farkındalıklarının ve problem kurma beceri düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesidir. Araştırmada nedensel karşılaştırma modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini 373 yedinci sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmanın verileri “Okuma Stratejileri Üst bilişsel Farkındalık Ölçeği” ve “Problem Kurma Beceri Testi” kullanılarak toplanmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistik teknikleri, bağımsız gruplar t testi, ANOVA ve MANOVA kullanılmıştır. Araştırma sonucunda yedinci sınıf öğrencilerinin okuma stratejilerine yönelik üst bilişsel farkındalıklarının ve problem kurma becerilerinin orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Üst bilişsel farkındalık ve problem kurma becerilerinin kitap okuma, bilgisayar, telefon ve tablet kullanma ve televizyon izleme sıklığı, oynanan oyun türü ve Türkçe dersi karne notuna bağlı olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca yedinci sınıf öğrencilerinin okuma stratejileri üst bilişsel farkındalık düzeylerinin ve problem kurma becerilerinin doğrusal kombinasyonlarının günlük tutma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği, matematik dersi karne notuna göre ise anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

Anahtar sözcükler: Matematik öğretimi, okuma stratejilerine ilişkin üst bilişsel farkındalık, problem kurma becerisi, yedinci sınıf öğrencileri.

ABSTRACT: The aim of this study was to investigate the seventh grade students' levels of metacognitive awareness of reading strategies and problem posing skills in terms of different variables. Ex post facto research design was used in the study. The sample of the research consisted of 373 seventh grade students. The data of the study was obtained using “The Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory” and “Problem Posing Test”. Descriptive statistics, independent samples t-test, ANOVA and MANOVA were utilized to analyze the data. As a result of the research, it was determined that the seventh grade students' levels of metacognitive awareness of reading strategies and problem posing skills were moderate. It was concluded that metacognitive awareness and problem posing skills differed significantly depending on the frequency of reading books, using a computer and watching television, the type of game played, and the Turkish course grade. Moreover, it was determined that the linear combinations of seventh grade students' metacognitive awareness of reading strategies and problem posing skills levels did not show a significant difference according to journaling status but showed significant difference by the mathematics course grade.

Keywords: Mathematics instruction, metacognitive awareness of reading strategies, problem posing skill, seventh grade students.

Bu makaleye atf vermek için:

Altun, H. ve Yeşilpınar Uyar, M. (2023). Yedinci sınıf öğrencilerinin okuma stratejileri üst bilişsel farkındalıklarının ve problem kurma becerilerinin incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 13(3), 1519-1535.

Cite this article as:

Altun, H. and Yeşilpınar Uyar, M. (2023). Investigation of seventh grade students' metacognitive awareness of reading strategies and problem posing skills. *Trakya Journal of Education*, 13(3), 1519-1535.

* Bu çalışma ikinci yazar danışmanlığında yürütülmüş, birinci yazara ait yüksek lisans tezinin bir bölümünden üretilmiştir.

¹ Öğrt., Milli Eğitim Bakanlığı, Kütahya/TÜRKİYE, e-mail: 43hulya@windowlive.com, ORCID: 0000-0003-0168-9199.

² Doç. Dr., Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya/TÜRKİYE, e-mail: melis.uyar@dpu.edu.tr, ORCID: 0000-0003-2477- 7773.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Middle school mathematics curricula, it is aimed to raise individuals not only having mathematical knowledge but also who can solve the problems they encounter, pose their own problems, improve metacognitive knowledge and skills, use mathematical concepts in daily life (Ministry of National Education [MoNE], 2018a). Problem solving and problem posing skills are at the center of mathematical activities in achieving these goals (Karataş & Güven, 2003; Turhan & Güven, 2014; Silver, 1994).

It was determined that problem posing skills, which play an important role in establishing the relationship between mathematics and daily life, are related to students' problem solving skills (Mallart, Font & Diez, 2018), metacognitive awareness skills (Yıldız, 2014), reading comprehension-visual reading skills (Semizoğlu, 2013). Within this scope, it is seen that many variables play an active role in problem posing process. The first of these variables is reading comprehension skills, which form the basis of all learning experiences, and the other is metacognitive awareness skills, which play an important role in the problem posing process and should be considered in the development of these skills.

In the relevant literature review; there are studies examining the relationship between problem posing skills and reading comprehension skills (Semizoğlu, 2013; Silver, 1994) and the relationship between problem posing skills and cognitive awareness skills in terms of different grade levels (Ada, 2019; Karnain, vd., 2014; Yıldız, 2014). On the other hand, in this study these variables were evaluated together and it was aimed to determine the metacognitive awareness of reading strategies levels and problem posing skill levels of seventh grade students and to examine these skill levels in terms of different variables.

Method

Ex post facto research model was used within this study. The dependent variables were the levels of metacognitive awareness of reading strategies and problem posing skills. On the other hand, independent variables were determined as preschool education status, keeping a diary, frequency of reading books, frequency of computer use, frequency of watching television, type of game played, Turkish and Mathematics course grade. The population of the research consists of seventh grade students studying in middle schools in the central district of Kütahya province in the 2020-2021 education year. The sampling included 373 seventh grade students chosen from this population by proportional cluster sampling. The data was collected using "Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory" adapted to Turkish by Öztürk (2012) and "Problem Posing Skill Test" developed by Turhan Türkkan (2017). Within analysis of the data, descriptive statistics, independent groups t-test and one way analysis of variance (ANOVA) multivariate analysis of variance (MANOVA) were used.

Findings

As a result of the research, it was determined that the seventh grade students' levels of metacognitive awareness of reading strategies and problem posing skills were moderate. It was reached that the metacognitive awareness of reading strategies levels and problem posing skill levels of seventh graders showed significant differences regarding frequency of reading books, frequency of computer use, frequency of watching television, type of game played, Turkish course grade. In line with this, it was found out that there is a significant difference in favour of students who read a book in every two weeks, use the computer for an hour or less, do not watch TV, solve puzzles, play mind games, and have a grade of 85 and above in Turkish course. It was detected that preschool education status do not create any significant difference on dependent variables.

Wilks' Lambda test results put forward that the linear combinations of the scores of the students from problem posing skill test and metacognitive awareness of reading strategies inventory did not show a significant difference regarding their keeping diary status, but showed a significant difference according to the Mathematics course grade. It was revealed that this difference is in favour of students with 85 grade and above in the Maths course. Partial Eta squared (η^2) value showed that the Mathematics course grade explains 56% of the difference in problem posing skills and 42% of the difference in metacognitive awareness level.

Discussion and Conclusion

As a result of the research, it was determined that the seventh-grade students' levels of metacognitive awareness of reading strategies and problem posing skills were moderate. It was concluded that metacognitive awareness and problem posing skills differed significantly depending on the frequency of reading books, using a computer and watching television, the type of game played and the Turkish course grade. Moreover, it was determined that the linear combinations of seventh grade students' metacognitive awareness of reading strategies and problem posing skills levels did not show a significant difference according to journaling status but showed significant difference by the mathematics course grade. Studies on metacognitive awareness of reading strategies and problem posing skills have also found results supporting the research findings (Altunkaya, 2017; Aykurtlu, 2019; Cai & Hwang, 2002; Demirci, 2008; Kandemir, 2019; Kojima, Miwa & Matsui, 2015; Sapungan, Gabor & Rayos, 2018; Sert, 2010; Tertemiz & Sulak, 2019; Van Harpen & Sriraman, 2012; Yantir, 2011).

These results show that there is a need for interdisciplinary learning outcomes and teaching activities that support the development of reading comprehension, metacognitive awareness of reading strategies, and problem posing skills in the secondary school mathematics curriculum. In this context, it is recommended that teachers plan and implement problem posing activities that use different reading strategies and serve the use of cognitive awareness in the reading comprehension process. In addition, it is recommended that students be supported by their families in order to spend their free time with educational games such as puzzles and intelligence games.

GİRİŞ

Bilim ve teknolojide yaşanan gelişmeler; öğrenme ve öğretme yöntemlerindeki değişimleri ve toplumların bireylerden beklediği rol ve sorumlulukları etkilemektedir (Baki, 2014). Bu değişim; bilgiyi sorgulayan, öğrenme amacının ve öğrenme sorumluluğun farkında bireylerin yetiştirilmesini zorunlu hale getirmektedir (Korkmaz & Gür, 2006). Bu gereksinime dayalı olarak yapılandırılan matematik dersi öğretim programları aracılığıyla; bireylerin günlük yaşamda karşılaşılabilecekleri problemlerin çözümünde matematiksel düşünme tarzını uygulamalarına dayanan matematiksel yetkinliğe ulaşmaları amaçlanmaktadır. Sağlam bir aritmetik becerisi üzerine inşa edilen bu süreç matematiksel bilginin anlamlandırılmasına ve farklı durumlarda kullanımına dayanmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018a). Matematiksel bilginin anlamlandırılması ve bu bilgiler arasındaki ilişkilerin kurulmasında ise problem çözme ve problem kurma faaliyetleri önemli bir araç olarak görülmektedir (Karataş & Güven, 2003; Turhan & Güven, 2014).

Matematik öğretiminin önemli bir parçası olan problem çözme, problemi anlama, plan hazırlama, planı uygulama ve değerlendirme aşamalarından oluşan süreçleri kapsamaktadır (Polya, 1997). Problem kurma ise; karşılaşılan herhangi bir problem durumundan hareketle yeni bir problem üretme ya da verilen problem üzerinde değişiklikler yaparak yeni bir problem durumu oluşturabilme becerisi olarak tanımlanmaktadır (Akay, 2006; Altun, 2002). Gonzales'e (1998) göre problem kurma Polya'nın (1997) problem çözme basamaklarının en sonuncusudur. Problem kurma aşamasında birey problemin çözümüne yönelik bilgilerini sorgulamakta, eksik ya da fazla bilgilerini tespit ederek yeni oluşturduğu problem durumuna uygunluğunu değerlendirmektedir. Bu durum bireylerin niteliksel akıl yürütme becerilerini geliştirmekte, problemi anlama becerilerini en üst düzeye çıkarmaktadır. Bu nedenle problem kurma, özellikle problem çözmenin ilk aşaması olan problemin anlamlandırılması sürecinde büyük önem taşımaktadır (Mallart, Font & Diez, 2018).

Problem kurma süreci; önemli matematiksel kavramların ve becerilerin kazanımında (Lowrie, 2002; Silver, 1994; Silver & Cai, 1996; Stoyanova, 2005), matematiğe yönelik duyuşsal becerilerin gelişiminde (Lowrie, 2002; Silver, 1994) ve öğretim programlarının değerlendirilmesinde (Lin, 2004; Silver, 1994) kullanılan etkili bir yol olarak görülmektedir. Problem çözme ve kurma süreçlerine yönelik araştırmaların sonuçları ise bu süreçte pek çok değişkenin aktif rol oynadığını göstermektedir (Akay, 2016; Bulut, 2018; Lin, 2004; Mallart, Font & Diez, 2017; Semizoğlu, 2013; Yıldız, 2014). Bunlardan ilki şüphesiz ilkokulun ilk yıllarında kazanılan ve tüm öğrenme yaşantılarının temelini oluşturan okuduğunu anlama becerileridir (Aydın-Akay, 2004; Çavuşoğlu, 2010; Deniz, 2013; Kaya Tosun, 2018). Okuduğunu anlama, bireylerin ön bilgilerini kullanarak metinlerde verilmek istenilen düşünceleri çözme ve bunlara anlam yükleme becerisi olarak ifade edilmektedir (Yılmaz, 2008, s.133). Problem çözme ve kurma süreçleriyle ilişkilendirildiğinde; sunulan bir problemin çözümü ya da konuya ilişkin yeni bir problem durumunun oluşturulması için problemin doğru ve eksiksiz bir şekilde anlaşılması gerekmektedir (Çavuşoğlu, 2010; Deniz, 2013; Matel, 2013). Problemi okuduğu halde anlamlandıramayan, verilenler ile istenilenler arasındaki ilişkiyi

kuramayan bireyler çözüme yönelik plan hazırlayamamakta ve doğru sonuca ulaşamamaktadır (Erdem, 2016). Bu nedenle problem çözme ve kurma süreçlerinde bireylerin öncelikle problemlerde verilen bilgileri zihinlerinde var olan şemalarla ilişkilendirmeleri, mevcut ön bilgileri ile problemi kavramaları, verilenler ile istenilenler arasındaki ilişkileri kurmaları yani okuduğunu anlamaları gerekmektedir (Özcan,2016; Tepe, 2016; Van Harpen & Sriraman, 2012). Öğrenci okuduğunu anlama sürecinde metnin ne ilgili olduğu hakkında tahminde bulunabilirse, mevcut bilgileri ile metindeki bilgileri ilişkilendirebilirse, okuma sırasında metne ilişkin sorular sorup metnin anlamını zihninde görselleştirebilirse ve okuduklarını özetleyebilirse başarılı bir anlamlandırma gerçekleşmektedir (Pesa & Somers, 2007). Bu kapsamda problem kurma sürecindeki başarının okuduğunu anlama becerisinin yanı sıra ve bilişsel farkındalık becerileriyle de ilişkili olduğu görülmektedir (Akay, 2016; Bulut, 2018; Lin, 2004; Mallart, Font & Diez, 2017; Semizoğlu, 2013; Yıldız, 2014). Bu iki değişkenin yapısal olarak bir arada olması problem kurma süreci açısından oldukça önemlidir. Diğer bir ifadeyle bireylerin okuduğunu anlamaları için gerekli bilişsel farkındalık stratejilerini problem kurma sürecinde kullanmaları gerekmektedir.

Okuma stratejilerine yönelik üst bilişsel farkındalık (OSÜF) olarak kavramsallaştırılan bu özellik; bireyin metni anlamlandırma sürecinde kullanacağı strateji veya teknikler hakkındaki bilgi sahibi olmasını ve bu bilgisini amaçlı ve bilinçli olarak kullanmasını gerektirmektedir (Karatay, 2009, Mucherah & Yoder, 2008; McNamara Danielle, 2007; Özyılmaz, 2010). Problem kurma sürecinde okuma stratejilerine yönelik üst bilişsel farkındalığı yüksek olan bireyler; okuduğu problemi doğru bir şekilde anlamlandırmak için kendisine öncelikle bir okuma amacı belirleyip anlamlandırma sürecini belirlediği amaç doğrultusunda planlamaktadır (Oluk & Başöncül, 2009). Bunun yanı sıra süreçte karşılaşılabilecek olası anlama güçlüklerine yönelik kullanması gereken stratejileri seçmekte, okuduğunu anlama süreci boyunca yaptığı okumanın amaca hizmet edip etmediğini kontrol etmekte, verilen problem cümlesi ile ilgili anlamlandırmalarını denetlemektedir (Öztürk, 2012). Bu süreçte okuduğunu anlamaya ilişkin üst bilişsel farkındalık becerileri problemde verilenler ile istenilenlerin kalıcılığına ve okuma sonrasında hatırlanmasına yardımcı olmaktadır (Gelen, 2003). Örneğin bazı öğrenciler okuduğunu anlama sürecine aktif bir şekilde katılıp okumaya karşı ilgili olmasına rağmen okudukları probleme yönelik bir soru sorulduğunda cevaplamakta güçlük çekmekte, problemi açıklayamamakta ve yeni bir problem durumu ortaya koyamamaktadır (Kanmaz, 2012). Bireyin bilişsel faaliyetlerini yeterince kontrol edemediğinin bir göstergesi olan bu durum üst bilişsel farkındalık becerilerinin eksikliğinden kaynaklanmaktadır. Problem kurma sürecinde OSÜF becerilerinin oldukça önemli olduğunu gösteren bu sonuçlar; problem kurma ve OSÜF becerilerinin farklı boyutlar açısından bir arada incelenmesi gerektiğini göstermektedir.

İlgili alanyazın incelendiğinde; ilköğretim ve yükseköğretim öğrencilerinin, okuduğunu anlama becerilerini, bilişsel farkındalık düzeylerini, okuma stratejilerine yönelik üst bilişsel farkındalıklarını ya da problem kurma beceri düzeylerini incelemeye yönelik çok sayıda araştırma gerçekleştirildiği görülmektedir (Ajisukmo & Saputri, 2017; Akçam, 2012; Akın & Çeçen,2014; Aykut vd., 2016; Aykurtlu, 2019; Bunar, 2011; Dolly, 2004; Karababa & Kaya, 2018; Kutlu vd. 2015; Oluk & Başöncül, 2009; Tertemiz & Sulak, 2013; Yıldız, 2014). Bunun yanı sıra problem kurma becerilerinin bilişsel farkındalık (Ada, 2019; Karnain, vd., 2014) ve okuduğu anlama becerisiyle (Semizoğlu, 2013); okuma stratejilerine yönelik üst bilişsel farkındalık düzeyinin ise okuma becerisiyle ilişkisini inceleyen araştırmalar olduğu belirlenmiştir (Altunkaya & Sülükçü, 2018). İlgili araştırmalar farklı sınıf düzeylerindeki öğrencilerin problem kurma, okuduğunu anlama ve üst bilişsel farkındalık becerilerine yönelik önemli sunmakla birlikte, yedinci sınıf öğrencilerinin okuma stratejileri üst bilişsel farkındalık düzeylerinin ve problem kurma becerilerinin bir arada incelendiği, herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu durum ilgili alanyazındaki önemli bir boşluk olarak değerlendirilmiştir.

Bu gereksinim doğrultusunda gerçekleştirilen araştırmada; yedinci sınıf öğrencilerinin okuma stratejileri üst bilişsel farkındalık ve problem kurma beceri düzeylerinin belirlenmesi ve farklı değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda aşağıda belirtilen araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

- Yedinci sınıf öğrencilerinin okuma stratejileri üst bilişsel farkındalıkları ne düzeydedir?
- Yedinci sınıf öğrencilerinin problem kurma becerileri ne düzeydedir?
- Yedinci sınıf öğrencilerinin okuma stratejileri üst bilişsel farkındalık düzeyleri ve problem kurma becerileri;
 - ✓ Okul öncesi eğitimi alma durumu
 - ✓ Kitap okuma sıklığı
 - ✓ Bilgisayar telefon ve tablet kullanma sıklığı
 - ✓ TV izleme sıklığı
 - ✓ Oynanan oyun türü
 - ✓ Türkçe dersi karne notuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

- Matematik dersi karne notu ve günlük tutma durumu açısından farklı gruplarda bulunan yedinci sınıf öğrencileri, okuma stratejileri üst bilişsel farkındalık düzeylerinin ve problem kurma beceri düzeylerinin doğrusal kombinasyonlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırmada nedensel karşılaştırma modeli kullanılmıştır. Nedensel karşılaştırma araştırmaları gruplar arasındaki farklılıkların nedenlerini ve sonuçlarını koşullar ve katılımcılar üzerinde herhangi bir müdahale olmaksızın belirlemeyi amaçlayan çalışmalardır (Büyüköztürk vd.,2018, s.17). Bu doğrultuda modelin bağımlı değişkenleri okuma stratejileri üst bilişsel farkındalık düzeyi ve problem kurma beceri düzeyi; bağımsız değişkenleri ise okul öncesi eğitim alma durumu, günlük tutma durumu, kitap okuma sıklığı, bilgisayar, telefon ve tablet kullanma sıklığı, TV izleme sıklığı, oynanan oyun türü, Türkçe ve Matematik dersi karne notları olarak belirlenmiştir.

Evren- Örneklem

Araştırmanın çalışma evreninde 2019-2020 eğitim öğretim yılı Kütahya ili Merkez ilçesindeki resmi ortaokullarda öğrenim gören 2778 yedinci sınıf öğrencisi yer almaktadır. Bu çalışma evreninden oranlı küme örnekleme yöntemi ile seçilen 373 yedinci sınıf öğrencisi araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Oranlı küme örnekleme yönteminde çalışma evreni alt evrenlere ayrılmakta ve her bir alt evrenden o evrenin bütün içindeki oranını yansıtacak şekilde kümeler seçilmektedir (Karasar, 2012, s.115). Bu kapsamda araştırmada örneklem seçilirken çalışma evrenini oluşturan tüm okullar sosyoekonomik düzeylerine göre yüksek, orta ve düşük olacak şekilde alt gruplara ayrılmıştır. Daha sonra her bir grubun bütün içindeki oranını yansıtan sayılar hesaplanarak örneklem oluşturulmuştur.

Veri Toplama Aracı

Araştırma verilerinin toplanmasında, Mokhtari ve Reichard (2002) tarafından geliştirilen ve Öztürk (2012) tarafından Türkçe 'ye uyarlanan "Okuma Stratejileri Üst bilişsel Farkındalık Ölçeği" ve Turhan Türkkkan (2017) tarafından geliştirilen "Problem Kurma Beceri Testi" kullanılmıştır. Problem Kurma Beceri Testinden alınabilecek en yüksek puan 120, en düşük puan 40; Okuma Stratejileri Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeğinden alınabilecek en yüksek puan 150, en düşük puan 30'dur. Okuma Stratejileri Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeğinden elde edilen puanların yorumlanmasında "çok düşük" 1.00-1.79, "düşük" 1.80-2.59, "orta" 2.60-3.39, "yüksek" 3.40-4.19, "çok yüksek" 4.20-5.00 aralıkları; Problem Kurma Beceri Testinden elde edilen ortalama puanların yorumlanmasında "çok düşük" 40-55, "düşük" 56-71, "orta" 72-87, "yüksek" 88-103, "çok yüksek" 104-120 aralıkları kullanılmıştır.

OSÜF Ölçeği; "okuma stratejilerini destekleme", problem çözme stratejisi" ve "genel okuma stratejisi" olmak üzere üç alt faktöre yönelik toplam 30 maddeden oluşmakta ve beşli likert tipinde puanlanmaktadır. Ölçeğin açıkladığı toplam varyans %42,60 olup, ölçekten elde edilen toplam puanlara yönelik Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı .93 olarak hesaplanmıştır. Alt boyutlara ilişkin güvenilirlik katsayıları ise .76-.85 arasında değişmektedir. Ölçeğin uyarlanması sürecinde yapılan ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizi sonucunda, uyum indeksleri $\chi^2=582.57$ (sd=397, p=.00), $\chi^2/sd=1.44$, RMSEA=.044, SRMR=.052, GFI=.86, AGFI=.85, CFI=.98, NFI=.94, IFI=.98 ve NNFI=.98 olarak hesaplanmıştır. Belirlenen değerlerin iyi uyum gösterdiği ya da iyi uyuma oldukça yakın oldukları belirlenmiştir.

Turhan Türkkkan (2017) tarafından geliştirilen Problem Kurma Beceri (PKB) Testi yedinci sınıf matematik ve matematik uygulamaları dersi öğretim programlarında yer alan tam sayı ve rasyonel sayılarla işlemler, oran orantı, yüzdeler, eşitlik ve denklem, veri analizi ve olasılık alt öğrenme alanlarına yönelik ikisi serbest problem kurma, üçü yarı yapılandırılmış problem kurma, üçü ise yapılandırılmış problem kurma türünde sekiz sorudan oluşmaktadır. Araştırmada testten 2019-2020 eğitim öğretim yılı yedinci sınıf matematik ve matematik uygulamaları dersi öğretim programlarında olasılık alt öğrenme alanının bulunmaması nedeni ile bir soru çıkarılmış ve yerine testin kapsam geçerliğini bozmayacak şekilde aynı problem kurma durumunda başka bir soru eklenmiştir. Testin güvenilirlik çalışmaları kapsamında puanlayıcılar arasındaki Pearson korelasyon katsayısı .98; Spearman-Brown güvenilirlik katsayısı ise .79 olarak hesaplanmıştır. PKB testinden elde edilen verilerin değerlendirilmesinde ve puanlanmasında ise yine

Turhan Türkkan (2017) tarafından hazırlanan ve her bir öğrencinin problem kurma konusundaki zayıf ve güçlü yönleri ile problem kurma sürecinde yaşadıkları eksiklere ilişkin detaylı bilgiler sunan “Problem Kurma Beceri Testi Dereceli Puanlama Anahtarı” kullanılmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Verilerin analizinde, betimsel istatistik teknikleri, bağımsız gruplar t testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve çok değişkenli varyans analizi (MANOVA) kullanılmıştır. Verilerin analize hazırlanması sürecinde ilgili istatistiksel tekniklerin temel koşullarını sağlamak için verilerin normal dağılım gösterip göstermediği, varyans kovaryans matrislerinin homojenliği ve varyansların eşitliği incelenmiştir.

Normal dağılım özelliğini test etmek için betimsel değerlerden ve normallik testlerinden yararlanılmıştır. Bu kapsamda PKB Testi’nden ve OSÜF Ölçeği’nden elde edilen puanlara ilişkin aritmetik ortalama, mod ve medyan değerleri ile çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda aritmetik ortalama, mod ve medyan değerlerinin birbirine yakın olduğu, çarpıklık ve basıklık katsayılarının +1 ile -1 arasında değiştiği belirlenmiştir. Normal dağılım gösteren ölçümlerde ± 1.0 aralığındaki çarpıklık ve basıklık değerleri mükemmel olarak kabul edilmektedir (George & Mallery, 2001, s. 86). Normallik testi sonuçlarına dayalı olarak problem kurma beceri testinden ve okuma stratejileri üst bilişsel farkındalık ölçeğinden elde edilen puanların; okul öncesi eğitim alma, günlük tutma, kitap okuma, bilgisayar kullanma ve TV izleme sıklığı, oynanan oyun türü, Türkçe ve matematik dersi karne notu değişkenlerine göre oluşan gruplarda normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir ($p > .05$). MANOVA kapsamında gerçekleştirilen Box’s M testi sonucunda ($F=1.65$, $p > .05$) varyans kovaryans matrislerinin homojen olduğu ve Levene testi sonucunda ($F_{pkb}=1.88$, $p > .05$; $F_{osuf}=1.15$, $p > .05$) varyansların eşit olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmanın geçerlik çalışmaları kapsamında problem kurma beceri testine sonradan eklenen sorunun seçiminde, yedinci sınıf matematik dersi öğretim programında yer alan kazanımların tamamı göz önünde bulundurularak bir soru hazırlanmıştır. Testin kapsam geçerliliğini sağlamak amacıyla hazırlanan soruya yönelik eğitim programları ve öğretim alanında doktora derecesine sahip, matematik eğitimi alanında çalışmaları olan iki öğretim elemanının ve dört ilköğretim matematik öğretmenin görüşlerine başvurularak uzman görüşü alınmıştır. Güvenirlik çalışmaları kapsamında araştırmada kullanılan OSÜF Ölçeği toplam puanlarının Croanbach alfa güvenilirlik katsayısı $\alpha=.92$; alt faktörlere ilişkin Cronbach alfa değerleri ise problem çözme stratejisi için $\alpha=.75$, okuma stratejilerini destekleme için $\alpha=.79$, genel okuma stratejileri için $\alpha=.85$ olarak hesaplanmıştır. Problem kurma beceri testine yönelik puanlayıcılar arasındaki Pearson korelasyon katsayısı .99 olarak belirlenirken verilerin Spearman-Brown güvenilirlik katsayısı .80 olarak hesaplanmıştır.

Araştırmanın Etik İzinleri

Yapılan bu çalışmada araştırma etiği ilkeleri gözetilmiş olup gerekli etik kurul izinleri alınmıştır. Etik kurul izni kapsamında; Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Etik Kurulu tarafından 07/10/2020 tarih, E.34352 sayılı kararla çalışmanın etik izni alınmıştır

BULGULAR

Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Stratejileri Üst Bilişsel Farkındalık Düzeylerine ve Problem Kurma Beceri Düzeylerine İlişkin Bulgular

OSÜF Ölçeği ve PKB testinden elde edilen ortalama puanlara ilişkin betimsel değerler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1.
OSÜF ve PKB ortalama puanlarının betimsel analiz sonuçları

Değişken	N	X	S	En Düşük	En Yüksek
Okuma Stratejileri Üst Bilişsel Farkındalık (OSÜF)	373	2.99	.65	1.36	4.63
Problem Kurma Becerisi (PKB)	373	74.55	19.30	30.00	118.00

Tablo 1 incelendiğinde, öğrencilerin OSÜF puanlarına ait aritmetik ortalama değerinin 2.99, standart sapma değerinin ise .65 olduğu görülmektedir. Aritmetik ortalama değeri öğrencilerin okuma stratejileri üst bilişsel farkındalıklarının orta düzeyde olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin problem kurma beceri düzeyi puanlarına ilişkin aritmetik ortalama değerinin 74.55, standart sapma değerinin ise 19.30 olduğu belirlenmiştir. Testten elde edilen aritmetik ortalama değeri öğrencilerin problem kurma becerilerinin orta düzeyde olduğunu göstermektedir.

Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Stratejileri Üst Bilişsel Farkındalık Düzeyleri ile Problem Kurma Becerilerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular

Yedinci sınıf öğrencilerinin OSÜF düzeyleri ile PKB düzeylerinin okul öncesi eğitimi alma durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçları Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2.

OSÜF ve PKB ortalama puanlarının okul öncesi eğitim alma durumuna ilişkin t testi sonuçları

Bağımlı Değişkenler	Okul Öncesi Eğitim Alma Durumu	N	X	S	sd	T	p
OSÜF	1.Evet	305	91.95	19.10	371	1.68	.09
	2.Hayır	68	87.51	21.90			
PKB	1.Evet	305	75.36	19.21	371	1.71	.08
	2.Hayır	68	70.94	19.46			

Tablo 2’de görüldüğü üzere, öğrencilerin OSÜF düzeylerinin ($t_{(371)} = -1.68, p > .05$) ve PKB düzeylerinin okul öncesi eğitimi alma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir ($t_{(371)} = -1.71, p > .05$). Öğrencilerin OSÜF ve PKB düzeylerinin kitap okuma, bilgisayar, telefon ve tablet kullanma ve TV izleme sıklığı değişkenleri açısından incelenmesine yönelik betimsel değerler ve ANOVA sonuçları Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3.

Kitap okuma, bilgisayar, telefon ve tablet kullanma ve televizyon izleme sıklığı değişkenlerine ilişkin betimsel istatistik değerleri ve ANOVA sonuçları

Bağımlı Değiş.	Bağımsız Değişkenler	N	X	S	F	p	Fark	η^2	
OSÜF	Kitap Okuma Sıklığı	1.Haftada bir	141	86.26	18.49	3.62	.02	2-1	.01
		2.İki haftada bir	152	92.05	21.16				
		3.Ayda ya da daha uzun	80	91.57	18.36				
PKB	Kitap Okuma Sıklığı	1.Haftada bir	141	70.47	16.82	5.94	.00	2-1	.03
		2.İki haftada bir	152	78.14	19.53				
		3.Ayda ya da daha uzun	80	74.92	21.66				
OSÜF	Bilgisayar, Telefon ve Tablet Kullanma Sıklığı	1.Bir saat ve altı	86	96.02	18.07	8.61	.00	1-3	.04
		2.İki saat	162	90.25	20.41			2-3	
		3.Üç saat ve üzeri	125	84.83	18.76				
PKB	Bilgisayar, Telefon ve Tablet Kullanma Sıklığı	1.Bir saat ve altı	86	77.12	17.94	5.69	.00	1-3	.02
		2.İki saat	162	76.80	19.84			2-3	
		3.Üç saat ve üzeri	125	69.86	18.78				

Tablo 3 devamı..

OSÜF		1.Bir saat	141	89.40	17.67	5.35	.00	4-1	.04
		2.İki saat	82	84.39	19.19			4-2	
		3.Üç saat ve üzeri	62	88.64	24.28				
		4.Hiç	88	96.14	18.36				
PKB	Televizyon İzleme Sıklığı	1.Bir saat	141	76.09	18.49	9.07	.00	1-2	.06
		2.İki saat	82	65.97	18.14			4-2	
		3.Üç saat ve üzeri	62	73.91	20.27				
		4.Hiç	88	80.52	18.41				

Tablo 3 incelendiğinde, öğrencilerin OSÜF düzeylerinin kitap okuma sıklığına göre ($F_{(2,370)}=3.62$, $p<.05$), bilgisayar, telefon ve tablet kullanma sıklığına göre ($F_{(2,370)}=8.61$, $p<.05$) ve televizyon izleme sıklığına göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir ($F_{(2,370)}=5.35$, $p<.05$). Çoklu karşılaştırma testleri sonucunda; farkın iki haftada bir sıklıkla kitap okuyan ($X=92.05$), günde bir saat ve altı ($X=96.02$) ile iki saat bilgisayar, telefon ve tablet kullanan ($X=90.25$) ve hiç televizyon izlemeyen ($X=96.14$) öğrenciler lehine olduğu belirlenmiştir. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü katsayıları; kitap okuma sıklığının ($\eta^2=.01$), bilgisayar, telefon ve tablet kullanma sıklığının ($\eta^2=.04$) ve televizyon izleme sıklığının ($\eta^2=.04$) okuma stratejileri üst bilişsel farkındalık üzerinde düşük düzeyde etkili olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin PKB düzeylerinin kitap okuma sıklığına göre ($F_{(2,370)}=5.94$, $p<.05$), bilgisayar, telefon ve tablet kullanma sıklığına göre ($F_{(2,370)}=5.94$, $p<.05$) ve televizyon izleme sıklığına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($F_{(2,370)}=9.07$, $p<.05$). Çoklu karşılaştırma testleri sonucunda; farkın iki haftada bir sıklıkla kitap okuyan ($X=78.14$), günde bir saat ve altı ($X=77.12$) ile iki saat bilgisayar, telefon ve tablet kullanan ($X=76.80$), günde bir saat televizyon izleyen ($X=76.09$) ve hiç televizyon izlemeyen ($X=80.52$) öğrenciler lehine olduğu belirlenmiştir. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü katsayıları; kitap okuma sıklığının ($\eta^2=.03$) ve bilgisayar, telefon ve tablet kullanma sıklığının ($\eta^2=.02$) problem kurma becerisi üzerinde düşük düzeyde; televizyon izleme sıklığının ($\eta^2=.06$) ise orta düzeyde etkili olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin OSÜF ve PKB düzeylerinin oynanan oyun türü ve Türkçe dersi karne notu değişkenleri açısından incelenmesine yönelik betimsel değerler ve ANOVA sonuçları Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 4.

Oynanan oyun türü ve Türkçe dersi karne notu değişkenlerine ilişkin betimsel istatistik değerleri ve ANOVA sonuçları

Bağımlı Değiş.	Bağımsız Değişkenler	N	X	S	F	p	Fark	η^2	
OSÜF	Oynanan Oyun Türü	1.Dijital	130	87.01	19.53	9.93	.00	3-1	.07
		2.Açık Hava	135	86.45	20.22			3-2	
		3.Bulmaca ve Zekâ	89	99.38	17.18				
		4.Hiç	19	87.05	14.97				
PKT		1.Dijital	130	72.81	19.07	4.28	.00	3-1	.03
		2.Açık Hava	135	73.96	20.65			3-4	
		3.Bulmaca ve Zekâ	89	79.96	17.04				
		4.Hiç	19	65.31	15.53				
OSÜF	Türkçe Dersi Karne Notu	1.69 ve altı	63	66.42	11.27	138.60	.00	2-1	.42
		2. 70-84 arası	131	84.93	15.86			3-1	
		3. 85 ve üstü	179	101.51	15.40			3-2	
PKB		1.69 ve altı	63	50.61	12.81	159.10	.00	2-1	.46
		2. 70-84 arası	131	69.87	13.49			3-1	
		3. 85 ve üstü	179	86.40	15.11			3-2	

Tablo 4 incelendiğinde, öğrencilerin OSÜF düzeylerinin oynanan oyun türüne göre ($F_{(3-369)} = 9.93$, $p < .05$) ve Türkçe dersi karne notuna göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir ($F_{(2-370)} = 138.60$, $p < .05$). Çoklu karşılaştırma testleri sonucunda; farkın bulmaca ve zekâ oyunları oynayan ($X = 99.38$) 70-84 arası ($X = 84.93$) ile 85 ve üstü ($X = 101.51$) Türkçe dersi karne notuna sahip öğrenciler lehine olduğu belirlenmiştir. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü katsayıları; oynanan oyun türünün ($\eta^2 = .07$) OSÜF üzerinde orta düzeyde etkili olduğunu, Türkçe dersi karne notunun ($\eta^2 = .42$) ise yüksek düzeyde etkili olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin PKB düzeylerinin oynanan oyun türüne göre ($F_{(3-369)} = 4.28$, $p < .05$) ve Türkçe dersi karne notuna göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir ($F_{(2-370)} = 159.10$, $p < .05$). Çoklu karşılaştırma testleri sonucunda; farkın bulmaca ve zekâ oyunları oynayan ($X = 79.96$) 70-84 arası ($X = 69.87$) ile 85 ve üstü ($X = 86.40$) Türkçe dersi karne notuna sahip öğrenciler lehine olduğu belirlenmiştir. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü katsayıları; oynanan oyun türünün ($\eta^2 = .03$) PKB üzerinde düşük düzeyde etkili olduğunu, Türkçe dersi karne notunun ($\eta^2 = .46$) ise yüksek düzeyde etkili olduğunu göstermektedir. Matematik dersi karne notu ve günlük tutma durumu açısından farklı gruplarda bulunan yedinci sınıf öğrencilerinin OSÜF ve PKB düzeylerine ilişkin betimsel değerler Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5.

Matematik dersi karne notu ve günlük tutma durumu açısından farklı gruplarda bulunan öğrencilerin OSÜF ve PKB düzeylerine ilişkin betimsel değerler

Günlük Tutma	Matematik Dersi Karne Notu	N	PKB		OSÜF	
			X	S	X	S
Evet	69 ve altı	43	54.18	12.78	71.30	17.43
	70-84 arası	38	73.21	9.75	86.73	15.03
	85 ve üstü	61	89.83	13.55	104.78	15.34
Hayır	69 ve altı	65	53.75	12.05	72.96	15.01
	70-84 arası	68	74.73	11.02	88.22	13.14
	85 ve üstü	98	88.17	14.83	101.90	15.03

Tablo 5'te yer alan betimsel değerler incelendiğinde; 85 ve üstü matematik dersi karne notuna sahip olup günlük tutan öğrencilerin problem kurma beceri testi puan ortalamalarının ($X = 89.83$), diğer gruplara göre daha yüksek olduğu görülmektedir. PKB düzeyi açısından en düşük ortalamanın ($X = 53.75$), 69 ve altı matematik dersi karne notuna sahip olup günlük tutmayan öğrencilere ait olduğu belirlenmiştir. OSÜF düzeyi ortalama puanları incelendiğinde ise benzer şekilde 85 ve üstü matematik dersi karne notuna sahip olup günlük tutan öğrencilerin puanlarının ($X = 104.78$) diğer gruplara göre yüksek olduğu ancak en düşük puan ortalamasına ($X = 71.30$) sahip grubun 69 ve altı matematik dersi karne notuna sahip, günlük tutan öğrenciler olduğu görülmektedir.

Wilks' Lambda testi sonuçları; öğrencilerin problem kurma beceri testi ve okuma stratejileri üst bilişsel farkındalık ölçeğinden aldıkları puanların doğrusal kombinasyonlarının günlük tutma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediğini (Wilk's $\Lambda = 1.00$, $F(2, 366) = .015$, $p = .99$), matematik dersi karne notuna göre ise anlamlı bir farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur (Wilk's $\Lambda = .395$, $F(4, 732) = 108.106$, $p = .000$). PKB testi ve OSÜF ölçeğinden elde edilen puanlara ilişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) testi sonuçları Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6.

Matematik dersi karne notu ve günlük tutma durumu açısından farklı gruplarda bulunan öğrencilerin OSÜF düzeylerine ve PKB düzeylerine ilişkin ANOVA sonuçları

Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	Kareler Top.	sd	Kareler Ort.	F	p	η^2	Fark
Günlük Tutma Durumu (GT)	PKB	3.05	1	3.05	.02	.89	-	
(1) Evet	OSÜF	.69	1	.69	.00	.95	-	
(2) Hayır								
Matematik Dersi Karne Notu (MKN)	PKB	75298.61	2	37649.30	229.46	.00	.56	2-1, 3-1 3-2
(1)69 ve altı	OSÜF	60426.76	2	30213.38	133.27	.00	.42	2-1, 3-1 3-2
(2)70-84								
(3)85 ve üstü								
GT* MKN	PKB	150.25	2	75.12	.46	.63	-	
	OSÜF	427.62	2	213.81	.94	.39	-	

Tablo 6’da görüldüğü üzere, öğrencilerin PKB testinden elde ettikleri puanların günlük tutma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği ($F_{1-367} = .02, p > .01$), matematik dersi karne notuna göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($F_{2-367} = 229.46, p < .01$). Problem kurma beceri testinden elde edilen puanlar arasındaki farkın kaynağı incelendiğinde, matematik dersi karne notu 85 ve üzerinde olan öğrencilerin problem kurma beceri düzeyleri ile diğer gruplarda bulunan öğrencilerin PKB düzeyleri arasında notu 85 ve üzeri olan öğrenciler lehine; matematik dersi karne notu 70-84 aralığında değişen öğrencilerin problem kurma beceri düzeyleri ile 69 ve altı karne notuna sahip öğrencilerin PKB düzeyleri arasında notu 70-84 aralığında bulunan öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Kısmi Eta kare (η^2) değeri incelendiğinde ise matematik dersi karne notunun PKB üzerindeki değişiminin %56’sını açıkladığı belirlenmiştir.

Öğrencilerin OSÜF ölçeğinden elde ettikleri puanların ise günlük tutma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği ($F_{1-367} = .00, p > .01$), matematik dersi karne notuna göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($F_{2-367} = 133.27, p < .01$). Farkın kaynağı incelendiğinde, matematik dersi karne notu 85 ve üzerinde olan öğrencilerin diğer gruplara göre, matematik dersi karne notu 70-84 aralığında değişen öğrencilerin ise 69 ve altı karne notuna sahip öğrencilere göre OSÜF düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Kısmi Eta kare (η^2) değeri, matematik dersi karne notunun OSÜF düzeyindeki değişiminin %42’sini açıkladığını göstermektedir. Bununla birlikte günlük tutma durumu ve matematik dersi karne notunun ortak etkisinin; problem kurma beceri testinden ($F_{2-367} = .46, p > .01$) ve okuma stratejileri üst bilişsel farkındalık ölçeğinden ($F_{2-367} = .94, p > .01$) alınan puanlar üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı belirlenmiştir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırmada, yedinci sınıf öğrencilerinin okuma stratejileri üst bilişsel farkındalıkları (OSÜF) ile problem kurma beceri (PKB) düzeylerinin belirlenmesi ve farklı değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Ulaşılan bulguların ilk boyutunda; öğrencilerin okuma stratejilerine yönelik üst bilişsel farkındalıklarının ve problem kurma becerilerinin orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ulaşılan bu bulgu, yedinci sınıf öğrencilerinin okuma stratejileri üst bilişsel farkındalıklarının ve problem kurma becerilerinin istenilen düzeyde (yüksek) olmadığını göstermektedir. Okuma stratejilerine yönelik bilişsel farkındalığın ve problem kurma becerilerinin incelendiği çalışmalarda da araştırma bulgularını destekleyen sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir (Altunkaya, 2017; Aykurtlu, 2019; Cai & Hwang, 2002; Demirci, 2008; Kandemir, 2019; Kojima, Miwa & Matsui, 2015; Sapungan, Gabor & Rayos, 2018; Sert, 2010; Tertemiz & Sulak, 2019; Van Harpen & Sriraman, 2012; Yantrı, 2011). Hedef kitlesi örgün eğitime kayıtlı 15 yaş grubu öğrenciler olan Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı’nın (PISA, The Programme for International Student Assessment) sonuçları da Türkiye’deki öğrencilerin okuma becerileri performanslarının önemli bir düşüş sergilediğini; 2018 yılında ise Türkiye’nin 79 ülke arasında 40. sırada yer alarak pek çok ülkenin gerisinde kaldığını göstermektedir (MEB, 2016; MEB, 2018b). Bu durumun; matematik dersi öğretim programlarında üst bilişsel farkındalığa yönelik kazanımların yetersiz olmasından, öğrencilerin mevcut sayı duyusunun yeterince gelişmemiş olmasından, veri toplama aracı olarak belirlenen problem kurma beceri testinin kapsamından ve pandemi süreci nedeniyle öğrencilerin yüz yüze eğitimden uzunca bir süre ayrı kalmalarından kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Çünkü farklı sınıf düzeylerinde öğrenim gören

öğrencilerin problem kurma becerilerini konu alan araştırmalar; problem kurma beceri düzeyi düşük olan öğrencilerde sayıların anlam ve büyüklüklerini bilme, sayılar arasında ilişkiler kurma, işlemlerin anlam ve etkisini anlama, eşdeğer ifadeleri fark etme ve kullanma, zihinden hesaplama ve ölçüm için referans geliştirme gibi becerileri içeren sayı duyusunun yeterince gelişmediğini; bu öğrencilerin verilen herhangi bir problem durumuna uygun yeni problem cümlesi ortaya koyma konusunda sorun yaşadıklarını göstermektedir (Crouch & Haines, 2004; Deniz, 2014; Güven & Özçelik, 2017). Bunun yanı sıra öğrencilerin ortaokul ve lise matematik öğretim programları kapsamında bulunan cebir öğrenme alanı kazanımlarına ulaşma düzeyinin de oldukça yetersiz olduğu görülmektedir (Dikkartın Övez, 2012; Dikkartın Övez & Çınar, 2018). Araştırmada kullanılan problem kurma beceri testinde yer alan soruların çoğunluğunun sayı duyusu ve cebir öğrenme alanına yönelik olması öğrencilerin problem kurma beceri düzeylerini etkileyen bir faktör olarak değerlendirilebilir. Konuyla ilgili diğer araştırmalarda ise pandemi sürecinde yürütölen uzaktan eğitim faaliyetlerinin matematik öğretimi sürecinde öğrenci öğretmen etkileşimini ve öğrenci motivasyonunu azalttığı, ders sürelerinin kısaltılması nedeniyle problem kurma etkinliklerine yeterince yer verilemediği ve matematik dersi öğretim programı amaçlarına tam anlamıyla ulaşamadığı belirlenmiştir (Kaysi & Aydemir, 2017; Panchabakesan, 2011). Ortaokul matematik dersi öğretim programı incelendiğinde ise programda üst bilişsel becerilerin kullanımına yönlendiren, anlamlı ve kalıcı öğrenmeyi sağlayan, diğer disiplinlerle ve günlük yaşamla bütünleştirilmiş bir öğretim programı sunulduğu belirtilirken, problem çözme kazanımları altında problem kurma çalışmalarına yer verilmesi önerilmiş, üst bilişsel farkındalığa yönelik herhangi bir öğrenme kazanımının programda yer almadığı belirlenmiştir (MEB, 2018a). Araştırma bulgularını destekleyen bu sonuçlar; üst bilişsel farkındalık ve problem kurma becerilerinin matematik dersi öğretim programlarındaki kazanım ve etkinlik özellikleri bağlamında gözden geçirilmesi gerektiğini göstermektedir. Bu süreçte öncelikle öğretim programlarında yer alan öğrenme kazanımlarının, okuduğunu anlama, üst bilişsel farkındalık ve problem kurma becerilerini bir arada ele alan, disiplinler arası bir anlayışla yeniden yapılandırılması gerektiği düşünülmektedir.

OSÜF ve PKB düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesine yönelik bulgularda bağımsız değişkenlerden biri olan okul öncesi eğitimi alma durumunun öğrencilerin OSÜF ve PKB düzeyleri üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığı belirlenmiştir. Okuduğunu anlama ve üst bilişsel farkındalık düzeyinin okul öncesi eğitim alma durumu açısından incelendiği farklı çalışmalarda bu bulguyu desteklemeyen sonuçlar olduğu görülmektedir (Oçak, 2007; Katırcı Ağaçkırın, 2016; Köseoğlu, 2011; Obalar, 2009; Tatal, 2013). Kandemir'in (2019) araştırmasında okul öncesi eğitim alan beşinci sınıf öğrencilerin okuduğunu anlamaya yönelik üst bilişsel farkındalık düzeylerinin almayanlara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. İlgili alan yazında problem kurma düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelendiği herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Problem çözme becerilerinin incelendiği araştırmalarda ise okul öncesi eğitim alma durumunun problem çözme becerilerine katkı sağladığı belirlenmiştir (Aslan, Aktan & Kamaraj, 2013; Dinçer & Gökteş, 2019). Çağatay'ın (2020) araştırmasında ise problem çözme becerilerinin okul öncesi eğitim alma durumuna göre farklılık göstermediği belirlenmiştir. Araştırmada ilgili alan yazınla paralellik göstermeyen bulgulara ulaşılması, örneklem gruplarındaki farklılıktan kaynaklanmış olabilir. Çünkü alan yazında yapılan çoğu araştırmanın örneklemini okul öncesi ve ilkököl öğrencileri oluştururken bu araştırmada yedinci sınıf öğrencileri ile çalışılmıştır. Bu durum okul öncesi eğitimin bilişsel beceriler üzerindeki etkisinin daha alt sınıflarda belirgin bir farklılaşma yarattığı, ilerleyen zamanda ise yaş, deneyim vb. farklı değişkenlerin etkisiyle bu anlamlı farklılığın ortadan kalktığı şeklinde yorumlanmıştır. Bunun yanı sıra araştırmanın bağımlı değişkeni olan problem kurmanın problem çözmeye göre daha karmaşık bir süreç olması; eleştirel, yansıtıcı ve yaratıcı düşünme gibi pek çok üst düzey bilişsel becerinin bir arada kullanımını gerektirmesi problem çözme çalışmalarının sonuçları ile farklılık gösteren bulgulara ulaşılmasına neden olmuş olabilir. Araştırmada elde edilen bir diğer bulguda ise günlük tutan ve tutmayan öğrencilerin OSÜF ve PKB düzeyleri arasında anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir. Deniz (2017) ve Bağıcı (2007) tarafından yapılan araştırmaların sonuçları da günlük tutma durumunun yazma becerileri üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığını göstermektedir. Günlükler kişilerin kendi istekleriyle, rahat ve samimi bir şekilde, hiçbir kısıtlama olmaksızın düşüncelerini aktarmak amacıyla yazıldığından Türkçe derslerinde metin yazma kurallarına uygun olarak gerçekleştirilen uygulamalardan oldukça farklıdır (Deniz, 2017). Problem kurma; öğrencilerin dil ve anlatım becerilerini kullandığı, matematiksel bilgilerini ortaya koyduğu, matematiksel açıdan doğru ve özgün problem cümleleri yazdığı bir süreç olup, okuduğunu anlama ve yazma ve becerilerinin bu süreçte oldukça önemli olduğu düşünülmektedir. Ancak belli kurallara uymadan rastgele yapılan yazma çalışmalarının nitelikli yazı olmadığı, kişilerin yazılı anlatım becerilerine katkı sağlamadığı belirtilmektedir (Byrne 1991). Bu kapsamda günlüklerde kişilerin problem kurarken kullanılan dil ve anlatım kurallarını yeterince dikkate almadıkları görülmektedir (Temel & Katrancı, 2019). Farklı araştırmalardan elde edilen bu sonuçlar; belli bir konu üzerinde kurallara uyulmaksızın ve geri

bildirim olmadan gerçekleştirilen günlük yazma çalışmalarının; okuma, anlama, dil ve anlatım kurallarının aktif bir şekilde kullanıldığı problem kurma sürecinde anlamlı bir farklılık yaratmadığını göstermekte ve araştırma bulgularını desteklemektedir.

Araştırmada elde edilen ve beklendik yönde olmayan dikkat çekici bir diğer bulgu ise iki haftada bir kitap okuyan öğrencilerin okuma stratejileri üst bilişsel farkındalık düzeyleri ile problem kurma beceri düzeylerinin haftada bir kitap okuyan öğrencilere göre daha yüksek olması ve aradaki farkın anlamlı olmasıdır. Bu bulgunun Göktaş'ın (2010) araştırma sonuçlarıyla desteklediği Kandemir'in (2019) araştırma sonuçlarıyla ise paralellik göstermediği belirlenmiştir. Bu durum ölçme hatasından, öğrencilerin kitap okuma sıklığına yönelik maddeye verdiği cevapların gerçeği yansıtmamasından, pandemi sürecinde geleneksel basılı kitap okuma anlayışının yerini dijital kitap okuma anlayışının almasından ya da öğrencilerin kitap okuma sıklıklarını ifade ederken sadece okudukları basılı kitap sayısını dikkate almış olmalarından kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir. Bu görüşü destekleyen Tveit ve Mangen'in (2014) araştırma sonuçları öğrencilerin özellikle son yıllarda basılı kitap okumaktan vazgeçerek e-kitap okumaya başladıklarını göstermektedir. Hamer ve McGrath'ın (2010) da belirttiği gibi öğrenciler ekran üzerindeki metne kâğıt üzerindeki metinden daha kolay odaklanabilmekte; okuduğu metni daha kısa sürede anlamlandırabilmektedir.

Araştırmada öğrencilerin OSÜF ve PKB düzeylerinin TV izleme sıklığı; bilgisayar, telefon ve tablet kullanma sıklığına göre anlamlı farklılık gösterdiği; boş zamanlarında bulmaca ve zekâ oyunları gibi eğitsel oyun oynamayı tercih eden öğrencilerin OSÜF ve PKB düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu kapsamda okuma stratejilerine yönelik üst bilişsel farkındalıkları istenilen düzeyde olmayan ve problem kurma konusunda sorun yaşayan öğrencilerin zamanının büyük bir kısmını bilgisayar, telefon veya tablet başında geçiren öğrenciler olduğu; bu öğrencilerin boş zamanlarını bulmaca ve zekâ oyunları oynamak yerine daha çok açık hava oyunları oynayarak geçirdikleri belirlenmiştir. Beentjes ve Voort (1988) ile Akar, Başaran ve Kara (2016) tarafından yapılan araştırmaların sonuçları da araştırma bulgularını desteklemekte, televizyonun özellikle okuma alışkanlığı, eleştirel okuma ve okuduğunu anlama gibi birçok beceri üzerinde negatif yönde bir etkisi olduğunu göstermektedir. Greenfield (2014) ve Markoff (2000) tarafından yapılan diğer çalışmalarda da zamanının çoğunu bilgisayar başında geçiren çocukların yaratıcı düşünmekte zorlandığı; herhangi bir problemin çözümü veya yeni bir problem durumu ortaya koymak için zihinsel bir çaba belirlenmiştir. Kavasoglu (2010) ile Ebner ve Holzinger'in (2007) çalışmalarında ise eğitsel oyunların okuduğunu anlama ve problem kurma becerilerini geliştirdiği; öğrencilere kendi problemlerini kurup, çözüm için gerekli bilgileri toplayabilecekleri ve problemi çözebilecekleri durumlar sunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma bulgularını destekleyen bu sonuçlar; öğrencilerin teknolojiyi öğretim amaçlı kullanmalarına yönelik öğretmen ve aile desteğine gereksinim duyduklarını göstermekte, okuduğunu anlama, bilişsel farkındalık ve problem kurma becerilerinin kazandırılmasında, eğitsel oyunlarla desteklenen sınıf içi ve sınıf dışı öğretim etkinliklerinin kullanılması gerektiği düşünülmektedir.

Araştırmada ulaşılan diğer bir bulgularda ise öğrencilerin OSÜF ve PKB düzeylerinin Türkçe ve Matematik dersi karne notu yüksek olan öğrenciler lehine anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Bu bulgular alan yazındaki diğer araştırma sonuçları ile paralellik göstermektedir (Bunar, 2011; Gelen, 2003; Semizoğlu, 2013). Araştırma bulgularını destekler nitelikteki bir diğer çalışmada ise altıncı sınıf öğrencilerinin Türkçe ve matematik dersi akademik başarılarının problem kurma performansları ve üst bilişsel farkındalık düzeyleri üzerinde oldukça etkili olduğu tespit edilmiştir (Ada, 2019). Silver ve Cai'in (1996) de belirttiği üzere problem kurma sürecinde öğrencilerin dili kullanma becerileri ve problemde verilenler ile istenilenler arasındaki ilişkiyi kurmaları oldukça önemlidir. Bu durum okuma stratejilerinin farkında olan öğrencilerin metni daha iyi, doğru ve kalıcı bir biçimde anlayacağı; metni farklı açılardan bakarak yaratıcı ve eleştirel düşüneceği için problem kurma sürecinde de daha başarılı olacağını göstermektedir. İlgili araştırmaların sonuçları; matematik ve Türkçe dersi akademik başarısının, problem kurma sürecine ve bu süreçte bilişsel farkındalığın gelişimine katkı sağlayan önemli değişkenler olduğunu göstermekte ve araştırma bulgularını desteklemektedir.

Sonuç olarak araştırmada; yedinci sınıf öğrencilerinin okuma stratejileri üst bilişsel farkındalıklarının ve problem kurma becerilerinin orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Söz konusu becerilerin okul öncesi eğitimi alma ve günlük tutma durumuna göre anlamlı farklılık göstermediği; kitap okuma, bilgisayar, telefon ve tablet kullanma ve televizyon izleme sıklığı, oynanan oyun türü, Türkçe ve Matematik dersi karne notuna bağlı olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Ulaşılan bu sonuçlar ortaokul matematik dersi öğretim programlarının yapısında; okuduğunu anlama, okuma stratejilerine yönelik üst bilişsel farkındalık ve problem kurma becerilerinin gelişimini destekleyen disiplinler arası öğrenme kazanımlarına ve öğretim etkinliklerine gereksinim duyulduğunu göstermektedir. Öğretim sürecinde rehber rolü üstlenen öğretmenlerin okuduğunu anlama sürecinde bilişsel

farkındalığın kullanımına hizmet eden, farklı okuma stratejilerinin kullanımını içeren etkinlikler planlaması ve uygulaması; öğrencilerin ise boş zamanlarını bulmaca ve zekâ oyunları gibi eğitsel oyunlarla geçirmeleri adına aileleri tarafından desteklenmeleri önerilmektedir. Özellikle matematik, matematik uygulamaları ve Türkçe dersi öğretim programları olmak üzere diğer pek çok ders için temel sayılabilecek okuduğunu anlama ve problem kurma becerilerinin kazandırılmasında, eğitsel oyunlarla desteklenen sınıf içi ve sınıf dışı öğretim etkinliklerinin kullanılması gerektiği düşünülmektedir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar yedinci sınıf öğrencilerinden elde edilen verilerle ve araştırmanın amacı doğrultusunda temel alınan bağımsız değişkenlerle sınırlıdır. Bu kapsamda farklı sınıf düzeylerinde gerçekleştirilen araştırmalarla; okuma stratejileri üst bilişsel farkındalık düzeylerinin ve problem kurma becerilerinin belirlenmesine yönelik çalışmalar gerçekleştirilebilir. Söz konusu becerilerin farklı değişkenler açısından (okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyi, okunan kitap türü, okunan kitapların içeriği vb.) incelenmesine yönelik araştırmaların gerçekleştirilmesi önerilmektedir. Bunun yanı sıra iki haftada bir kitap okuyan öğrencilerin okuma stratejileri üst bilişsel farkındalık düzeyleri ile problem kurma becerilerinin haftada bir kitap okuyan öğrencilere göre daha yüksek olmasının nedenleri, farklı sınıf düzeyleri bir arada değerlendirilerek ve nitel araştırma yöntemleri kullanılarak derinlemesine incelenebilir.

KAYNAKÇA

- Ada, K. (2019). *Üst biliş ile problem kurma performansı arasındaki ilişkide matematik ve Türkçe derslerinin aracılık rolü* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bayburt Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bayburt.
- Ajisuksmo, C. R. P., & Saputri, G. R. (2017). The influence of attitudes towards mathematics, and metacognitive awareness on mathematics achievements. *Creative Education*, 08(03), 486. doi: [10.4236/ce.2017.83037](https://doi.org/10.4236/ce.2017.83037).
- Akar, C., Başaran, M., & Kara, M. (2016). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 11(3), 1-14. doi: [10.7827/TurkishStudies.9306](https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.9306).
- Akay, H. (2006). *Problem kurma yaklaşımı ile yapılan matematik öğretiminin öğrencilerin akademik başarısı, problem çözme becerisi ve yaratıcılığı üzerindeki etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akçam, S. (2012). *İlköğretim 6, 7 ve 8. Sınıf öğrencilerinin biliş üstü farkındalık düzeylerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: İzmir.
- Akın, E. ve Çeçen, M. A. (2014) Ortaokul öğrencilerinin okuma stratejileri üst bilişsel farkındalık düzeylerinin değerlendirilmesi (Muş-Bulanık örneği). *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(8), 91-110. doi: [10.7827/TurkishStudies.6988](https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.6988).
- Altun, M. (2002). *Eğitim fakülteleri ve ilköğretim öğretmenleri için matematik öğretimi* (10.bs.). Bursa: Alfa Yayınları.
- Altunkaya, H. (2017). İlkokul beşinci sınıf öğrencilerinin okuma kaygıları ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki. *International Journal of Language Academy*, 5(3), 106-121. doi: [10.16916/aded.368192](https://doi.org/10.16916/aded.368192)
- Altunkaya, H., & Sülükçü, Y. (2018). 7. sınıf öğrencilerinin okuma stratejileri üst bilişsel farkındalık düzeyleri ile okuma becerileri arasındaki ilişki. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(4), 2502-2517.
- Aslan, E., Aktan, E., & Kamaraj, I. (1997). Anaokulu eğitiminin yaratıcılık ve yaratıcı problem çözme becerisi üzerindeki etkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(9), 37-48.
- Aydın Akay, A. (2004). *İlköğretim 2. Sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin matematik problemlerini çözme başarısına etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Aykurtlu, G. (2019). *9. sınıf öğrencilerinin kesir ve yüzde problemleri konusunda problem çözme başarılarının ve problem kurma becerilerinin belirlenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Aykut, Ç., Karasu, N., & Kaplan, G. (2016). Özel eğitim öğretmen adaylarının üst biliş farkındalıklarının tespiti. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17(03), 231-245. doi: [10.21565/ozelegitimdergisi.267315](https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.267315)

- Bağcı, H. (2013). Yazılı anlatımın unsurları. İçinde M. Özbay (Ed.), *Yazma eğitimi*. (ss. 89-128). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Baki, A. (2014). *Kuramdan uygulamaya matematik eğitimi: matematik felsefesi, matematik tarihi, özel öğretim yöntemleri, ölçme ve değerlendirme* (5. bs.). Ankara: Harf Eğitim Yayınları.
- Beentjes, J. W. H., & Voort, T. H. A. (1988). Television's impact on children's reading skills: a review of research reading research quarterly. *Psychology of Media in Europe*, 23, 121-137.
- Bulut, F.G. (2018). *İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin hikâye yazma becerileri ile problem kurma becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kastamonu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kastamonu.
- Bunar, N. (2011). *Altıncı sınıf öğrencilerinin kümeler, kesirler ve dört işlem konularında problem kurma ve çözme becerileri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Byrne, B. M. (1991). The maslach burnout inventory: Validating factorial structure and invariance across intermediate, secondary, and university educators. *Multivariate Behavioral Research*, 26(4), 583-605. doi: [10.1207/s15327906mbr2604_2](https://doi.org/10.1207/s15327906mbr2604_2)
- Cai, J., & Hwang, S. (2002). Generalized and generative thinking in US and Chinese students' mathematical problem solving and problem posing. *Journal of Mathematical Behavior*, 21(4), 401-421. doi: [10.1016/S0732-3123\(02\)00142-6](https://doi.org/10.1016/S0732-3123(02)00142-6)
- Crouch, R., & Haines, C. (2004). Mathematical modelling: transitions between the real world and the mathematical model. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 35(2), 197-206. doi: [10.1080/00207390310001638322](https://doi.org/10.1080/00207390310001638322)
- Çağatay, E. (2020). *İlköğretim öğrencilerinin problem çözme becerilerini yordayan değişkenlerin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Çavuşoğlu, E. (2010). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyi ile matematik problemlerini çözme başarısı arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demirci, Ö. (2018). *Matematik öğretmeni adaylarının olasılık konusunda problem kurma becerilerinin gelişiminin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Deniz, M. (2013). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinde okuduğunu anlama becerisi ile matematik dersindeki akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Deniz, E. (2017). *Yedinci sınıf öğrencilerinin dil bilgisi, kelime bilgisi ve okuduğunu anlama düzeyleri ile yazma becerileri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Dikkartın Övez, F.T. (2012). *Matematik öğretim programlarının değerlendirilmesi (Cebir öğrenme alanı)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Dikkartın Övez, F.T., & Çınar, B.A. (2018). Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin cebir bilgileri ve cebirsel düşünme düzeylerinin problem kurma becerileri açısından incelenmesi. *Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 20(1), 483-502. doi: [10.25092/baunfbed.418622](https://doi.org/10.25092/baunfbed.418622)
- Dinçer, Ç., & Gökteş, İ. (2019). 4-6 Yaş çocuklarının kişiler arası problem çözme becerileri ve okul öncesi eğitim alma durumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 4(1), 72-83.
- Dolly, D. R. (2004). Developing metacognitive reading strategies with college students. *Language Arts Journal of Michigan*, 20(2), 53-56.
- Ebner, M., & Holzinger, A. (2007). Successful implementation of user-centered game based learning in higher education: An example from Civil Engineering. *Computers and Education*, 49(3), 873-890. doi: [10.1016/j.compedu.2005.11.026](https://doi.org/10.1016/j.compedu.2005.11.026)
- Erdem, E. (2016). Matematiksel muhakeme ile okuduğunu anlama arasındaki ilişki: 8. sınıf örneği. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 10(1), 393-414. doi: [10.17522/nefefmed.31802](https://doi.org/10.17522/nefefmed.31802)
- Gelen, İ. (2003). *Bilişsel farkındalık stratejilerinin Türkçe dersine ilişkin tutum, okuduğunu anlama ve kalıcılığa etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- George, D., & Mallery, M. (2001). *SPSS for windows step by step: A simple guide and reference* (3rd ed.). US: Allyn ve Bacon.

- Gonzales, N. A. (1998). A blueprint for problem posing. *School Science and Mathematics*, 98(8), 448-456. doi: [10.1111/j.1949-8594.1998.tb17437.x](https://doi.org/10.1111/j.1949-8594.1998.tb17437.x)
- Göktaş, Ö. (2010). *Okuduğunu anlama becerisinin ilköğretim ikinci kademe matematik dersindeki akademik başarıya etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Güven, B., & Özçelik, Ç. (2017). İlkokul matematik dersine yönelik gerçekleştirilen lisansüstü eğitim tez çalışmalarına ilişkin bir inceleme. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 13(4), 693- 714. doi: [10.17244/eku.347800](https://doi.org/10.17244/eku.347800)
- Greenfield, P. M. (2014). *Mind and media: The effects of television, video games, and computers*. New York: Psychology Press.
- Hamer, A. B., & Mcgrath, J. (2010). *On-screen vs. on-page reading strategies. Session conducted at the meeting of college reading and learning association*. Salt Lake City: UT.
- Kandemir, H. (2019). *Beşinci sınıf öğrencilerinin çalışma alışkanlık ve tutumları ile üst bilişsel okuduğunu anlama farkındalığı, okuduğunu anlama ve okuma tutumları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bülent Ecevit Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Kanmaz, A. (2012). *Okuduğunu anlama stratejisi kullanımının okuduğunu anlama becerisi, bilişsel farkındalık, okumaya yönelik tutum ve kalıcılığa etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Karababa, S., & Kaya, D. (2018). Üstün yetenekli öğrencilerin okuma stratejileri üst bilişsel farkındalıklarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Route Educational and Social Science Journal*, 5(5), 133-147.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi* (23. bs.). Ankara: Nobel.
- Karataş, İ., & Güven, B. (2003). Problem çözme davranışlarının değerlendirilmesinde kullanılan yöntemler: Klinik mülakatın potansiyeli. *Elementary Education Online*, 2(2), 2-9
- Karatay, H. (2009). Okuma stratejileri bilişsel farkındalık ölçeği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 58-80. doi: [10.11616/AbantSbe.242](https://doi.org/10.11616/AbantSbe.242)
- Kutlu, Ö., Yıldırım, Ö., Bilican, S., & Kumandaş, H. (2011). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlamada başarılı olup-olmama durumlarının kestirilmesinde etkili olan değişkenlerin incelenmesi. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 2(1), 132-139.
- Karnain, T., Bakar, M. N., Siamakani, S. Y. M., Mohammadikia, H., Candra, M. (2014). Exploring the Metacognitive Skills of Secondary School Students Use During Problem Posing. *Jurnal Teknologi*, 67(1). doi: [10.11113/jt.v67.1847](https://doi.org/10.11113/jt.v67.1847)
- Katırcı Ağaçıran, Z. (2016). *İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarının ve okuma hızlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Kavasoglu, B.E. (2010). *Ortaokul 6, 7 ve 8. sınıf matematik dersinde olasılık konusunun oyuna dayalı öğretiminin öğrenci başarısına etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kaya Tosun, D. (2018). *Okuma çemberlerinin okuduğunu anlama, akıcı okuma, okuma motivasyonu ve sosyal beceriler üzerindeki etkisi ve okur tepkilerinin belirlenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Kaysi, F., & Aydemir, E. (2017). Uzaktan eğitim süreçlerindeki etkileşim boyutlarının değerlendirilmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(11), 778-790.
- Kojima, K., Miwa, K., Matsui, T. (2015). Experimental study of learning support through examples in mathematical problem posing. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 10(1), 1-18. doi: [10.1007/s41039-015-0001-5](https://doi.org/10.1007/s41039-015-0001-5)
- Korkmaz, E., & Gür, H. (2006). Öğretmen adaylarının problem kurma becerilerinin belirlenmesi. *Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 8(1), 65-74.
- Köseoğlu, E. (2011). *İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elâzığ.
- Lin, P. J. (2004). Supporting teachers on designing problem-posing tasks as a tool of assessment to understand students' mathematical learning. In M. Hoines & A. Fuglestad (Eds.), *Proceedings of the 28th annual meeting of the International Group for the Psychology of Mathematics Education*, 3, (pp. 257-264). Bergen, Noruega: Bergen University College.
- Lowrie, T. (2002). Designing a framework for problem posing: young children generating open-ended tasks. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 3(3), 354-364. doi: [10.2304/ciec.2002.3](https://doi.org/10.2304/ciec.2002.3)

- Mallart, A., Font, V., & Diez, J. (2018). Case study on mathematics pre-service teachers' difficulties in problem posing. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 14(4), 1465-1481.
- Markoff, J. (2000, 16 February). A Newer, lonelier crowd emerges in Internet study. *The New York Times*, A.1.
- Matel, P. B. (2013). *Reading comprehension and mathematical problem-solving skills of fourth year high school students of Tagaytay City Science National High School* (Unpublished Master's Thesis). Master of Arts in Education major in Mathematics Cavite State University, Cavite, Indan.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], (2016). Uluslararası öğrenci değerlendirme programı 2015 ulusal raporu. Erişim adresi http://pisa.meb.gov.tr/wp-content/uploads/2014/11/PISA2015_UlusalRapor.pdf.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], (2018a). *Matematik dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Erişim adresi <https://ttkb.meb.gov.tr>.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], (2018b). Uluslararası öğrenci değerlendirme programı 2018 Türkiye ön raporu. Erişim adresi http://pisa.meb.gov.tr/wpcontent/uploads/2020/01/PISA_2018_Turkiye_On_Raporu.pdf.
- Mokhtari, K., & Reichard, C.A. (2002). Assessing students's metacognitive awareness of reading strategies. *Journal of Educational Psychology*, 94(2), 249-259.
- Mucherah, W., & Yoder, A. (2008). Motivation for reading and middle school students' performance on standardized testing in reading. *Reading Psychology*, 29(3), 214-235.doi: [10.1080/02702710801982159](https://doi.org/10.1080/02702710801982159)
- McNamara Danielle, S. (2007). *Reading comprehension strategies: Theories, interventions and technologies*. New Jersey: Lawrance Erlbaum Associates.
- Obalar, S. (2009). *İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin ilkokuma yazma becerileri ile sosyal duygusal uyum ve zekâ düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Oçak, S. D. (2007). *İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin dil gelişim düzeyleri ile okuma-yazma başarısı arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Oluk, S., & Başöncül, N. (2009). İlköğretim 8. Sınıf öğrencilerinin üst biliş okuma stratejilerini kullanma düzeyleri ile fen teknoloji ve Türkçe ders başarıları üzerine etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(1), 183-194.
- Özcan, Z. Ç. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin derslerinde biliş üstü beceri geliştiren stratejileri kullanma özelliklerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Öztürk, E. (2012). Okuma stratejileri üst bilişsel farkındalık envanterinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Elementary Education Online*, 11(2), 292-305.
- Özyılmaz, G. (2010). *İlköğretim 7. Sınıf öğrencilerine okuduğunu anlama stratejileri öğretiminin okuduğunu anlama başarısı üzerine etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Panchabakesan, S. (2011). Problems and prospectives in distance education in India in the 21st century. *Problems of Education in The 21st Century*, 30, 113-122.
- Pesa, N., & Somers, S. (2007). Improving Reading Comprehension through Application and Transfer of Reading Strategies. *Online Submission*.
- Polya, G. (1997). *Nasıl çözmeli?* (1.bs.). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Sapungan, R. M., & Mary Ann, L. Gabor and Sunshine G. Rayos. (2018). Reading comprehension as a determinant of science performance. *International Journal of Recent Innovations in Academic Research*, 2(8), 31-40.
- Semizoğlu, R. (2013). *İlköğretim 5. Sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve görsel okuma düzeyi ile problem kurma becerisi arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sert, A. (2010). *İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Silver, E. A. (1994). On mathematical problem posing. *For the Learning of Mathematics*, 14(1), 19-28.
- Silver, E. A., & Cai, J. (1996). An analysis of arithmetic problem posing by middle school students. *Journal for research in Mathematics Education*, 521-539.doi: [10.5951/jresmetheduc.27.5.0521](https://doi.org/10.5951/jresmetheduc.27.5.0521)

- Stoyanova, E. (2005). Problem solving strategies used by years 8 and 9 students. *Australian Mathematics Teacher*, 61(3), 6-11.
- Temel, S., & Katrancı, M. (2019). İlkokul öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri, yazmaya yönelik tutumları ve yazma kaygıları arasındaki ilişki. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 7(17), 322-356.doi: [10.33692/avrsyad.590688](https://doi.org/10.33692/avrsyad.590688)
- Tepe, Y. (2016). *Ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisi ile matematik dersinde problem çözme başarısı arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elâzığ.
- Tertemiz, N., & Sulak, E. (2013). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin problem kurma becerilerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 12(3), 713-729.
- Turhan Türkkân, B. (2017). *Sosyomatematiksel konularla bütünleştirilmiş matematik öğretimi: Sosyal adalet ve eşitlik değerlerine ilişkin farkındalık ile problem kurma becerisi geliştirmeye yönelik bir eylem araştırması* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Turhan, B., & Güven, M. (2014). Problem kurma yaklaşımıyla gerçekleştirilen matematik öğretiminin problem çözme başarısı, problem kurma becerisi ve matematiğe yönelik görüşlere etkisi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43(2), 217-234.doi: [10.14812/cufej.2014.021](https://doi.org/10.14812/cufej.2014.021)
- Tutal, Ö. (2013). *İlk okuma-yazma öğrenmede okula başlama yaşının okuma-yazma başarısına etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dicle Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.
- Tveit, A.S., & Mangen, A. (2014). A joker in the class: teenage readers' attitudes and preferences to reading on different devices. *Library & Information Science Research*, 36, 179–184.doi: [10.1016/j.lisr.2014.08.001](https://doi.org/10.1016/j.lisr.2014.08.001)
- Van Harpen, X. Y., & Sriraman, B. (2012). Creativity and mathematical problem posing: an analysis of high school students' mathematical problem posing in China and the USA. *Educ Stud Math*, 82, 201-221.
- Yantr, N. (2011). *İlköğretim 6.sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Yıldız, Z. (2014). *Matematikte problem kurma çalışmalarının öğretmen adaylarının problem kurma becerilerine ve üst bilişsel farkındalık düzeylerine etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yılmaz, M. (2008). Türkçede okuduğunu anlama becerilerini geliştirme yolları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 131-139.

OKUL MÜDÜRLERİNİN YÖNETİM BECERİLERİ İLE OKUL ETKİLİLİĞİ ARASINDAKİ İLİŞKİ*

THE RELATIONSHIP BETWEEN MANAGEMENT SKILLS OF SCHOOL PRINCIPALS AND SCHOOL EFFECTIVENESS

Volkan KOYUNCU¹, Ender KAZAK²

ÖZ: Bu çalışmada, öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin yönetim becerileri ile okul etkililiği arasındaki ilişkiyi araştırmak amaçlanmıştır. Araştırma, nicel bir araştırma olup, ilişkisel tarama modeline göre yürütülmüştür. Araştırmanın örneklemini Düzce İli Merkez İlçesi Ortaokullarında görevli 350 öğretmen oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan ölçek formu kullanılmıştır. Form içerisinde kişisel bilgileri içeren demografik sorular ile birlikte yönetim becerilerini ölçmek için Quast ve Hazucha (1992) tarafından geliştirilen, Şekerci ve Aypay (2006) tarafından Türkçe'ye uyarlanan ve geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları yapılan "Yönetim Becerileri Ölçeği" kullanılmıştır. Okul etkililiğini ölçmek için ise Wayne K. Hoy (2014) tarafından geliştirilen ve Yıldırım ve Ada (2018) tarafından Türkçe'ye uyarlanan ve geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları yapılan "Algılanan Okul Etkililiği Ölçeği" kullanılmıştır. Veriler, Mann Whitney-U, Kruskal Wallis testleri ile korelasyon ve basit doğrusal regresyon analizleri yapılarak çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin yönetim becerileri ile okul etkililiği arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Ayrıca, öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin yönetim becerilerinin okul etkililiğinin bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin okul etkililiği puanları çalışılan okul türlerine göre (ortaokul ve imam hatip ortaokulu) anlamlı farklılık göstermektedir. İlgili evren-örnekleme benzer konuda araştırmalar yapılması, benzer sonuçların çıkması halinde bu durumun nedenlerinin derinlemesine ve farklı veri toplama araçlarıyla araştırılması önerilmiştir.

Anahtar sözcükler: Okul Etkililiği, Okul Müdürü, Yönetim Becerileri

Bu makaleye atf vermek için:

Koyuncu, V. ve Kazak, E. (2023). Okul müdürlerinin yönetim becerileri ile okul etkililiği arasındaki ilişki, *Trakya Eğitim Dergisi*, 13(3), 1536-1556.

Cite this article as:

Koyuncu, V., & Kazak, E. (2023). The relationship between management skills of school principals and school effectiveness. *Trakya Journal of Education*, 13(3), 1536-1556.

ABSTRACT: In this study, it was aimed to examine the relationship between school principals' management skills and school effectiveness according to teachers' perceptions. The research is a quantitative research and was conducted according to the relational screening model. The sample of the study consists of 350 teachers working in the Central District of Düzce Province Secondary Schools. A scale form was prepared by the researcher as a data collection tool. The "Management Skills Scale", which was developed by Quast and Hazucha (1992), adapted into Turkish by Şekerci and Aypay (2006), and whose validity and reliability studies were conducted, was used to measure management skills along with demographic questions containing personal information in the form. To measure school effectiveness, the "Perceived School Effectiveness Scale", developed by Wayne K. Hoy (2014) and adapted into Turkish by Yıldırım and Ada (2018), and whose validity and reliability studies were conducted, was used. Data were analyzed by using Mann Whitney-U, Kruskal Wallis tests and correlation and simple linear regression analysis. As a result of the research, it was seen that there is a positive and significant relationship between school principals' management skills and school effectiveness according to teachers' perceptions. In addition, it was concluded that school administrators' management skills are a predictor of school effectiveness, according to teachers' perceptions. School effectiveness scores of teachers differ significantly according to the school types (secondary school and Imam Hatip secondary school). It was recommended to conduct studies to investigate the reasons for that situation in depth and with different instrumentation in the case of similar results in a relevant population sample.

Keywords: School Effectiveness, School Principal, Management Skills

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

¹ Öğretmen, Düzce İl Milli Eğitim Müdürlüğü, Düzce/Türkiye, e-mail: volkankoyuncu@gmail.com, ORCID: 0000-0001-9528-4381

² Doç. Dr., Düzce Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Düzce/Türkiye, e-mail: enderkazak81@hotmail.com, ORCID: 0000-0001-5761-6330

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Management skills can be defined as being knowledgeable about instructional methods and implementing them effectively to reach school goals (Bursalioğlu, 2021), providing human resources (Can, 2018), finding funds for needs (Teyfur, 2011), managing human relations well (Şişman, 2020), and having necessary qualifications for a whole understanding of schools (Akdoğan, 2009; Altuntaş, Demirdağ & Ertem, 2020; Ilgar, 2005). A school is effective when the school principal is able to achieve school goals. In other words, school effectiveness is about the degree to which targeted goals are accomplished. It is possible to state that the more targeted goals a school achieve, the more effective it is (Balci, 2014; Helvacı & Aydoğan, 2011; Bursalioğlu, 2021, Şişman, 2013).

According to Katz and Khanz (1977; as cited Bursalioğlu, 2021; Şişman, 2020), the skills a school principal should have can be classified into three, as technical skills, human skills, and conceptual skills. Concerning a successful school administrator, functional and performative skills are considered as important skills, which they have to improve. The achievement of a school administrator becomes more meaningful with his/her awareness of the school and efforts to achieve school goals (Kazak, 2021). In this respect, the great contribution of school effectiveness on teacher and student coordination and success (Helvacı & Aydoğan, 2011) becomes significant in terms of investigation of the relation between school principals' management skills and school effectiveness.

It is possible to claim that school effectiveness can be maintained thanks to school principals' management skills. In other words, there may be a relation between school principals' management skills and school effectiveness because all studies about school effectiveness (Cerit & Yıldırım, 2017; Lezotte, 1989; Purkey & Smith, 1983) have revealed that principals have a crucial effect on school effectiveness (Balci, 2014).

Method

This quantitative study is designed as a correlational survey. The sample consists three hundred and fifty teachers who work in secondary schools in Düzce city center. The data of the research were collected by convenience sampling method. Convenience sampling method is a non-random non-probability sampling method in which the sample to be selected from the population is determined by the researcher. Data collection instruments are "management skills scale" developed by Quast and Hazucha and translated into Turkish by Şekerci and Aypay, and "effective school scale" developed by Wayne K. Hoy and translated into Turkish by Yıldırım and Ada. Data are collected through online forms due to Covid-19 pandemic in Turkey and all around the world. As data are in nonnormal distribution, nonparametric tests are used for analysis.

Findings

The purpose of this study is to reveal the relation between secondary school principals' management skills and school effectiveness according to teachers' opinions in secondary schools. The findings of the research indicate that according to teachers' opinions, there is a positive correlation between principals' management skills and school effectiveness, and principals' management skills are predictors of school effectiveness. Additionally, teachers' school effectiveness scores differ significantly according to the types of schools they work at.

Discussion and Conclusion

According to secondary school teachers' opinions, secondary school principals' management skills are above average, and they are close to "I agree". This means that school principals have the subskills of taking initiative and responsibility, technical skills, other skills, and qualifications. The research results show that secondary school teachers' perceptions about management skills do not differ by gender, school type, professional seniority, and experience variables. Teachers' opinions about the effectiveness of schools they work at are above average and are cumulated in "I agree." It can be inferred that their opinions about school effectiveness are not cumulated in "I totally agree" because they think that the secondary schools they work at cannot completely achieve their goals. Research findings indicate that teachers' opinions about

school effectiveness do not differ by gender, professional seniority, and experience variables. However, their opinions about school effectiveness differ by school type variable. Accordingly, about school effectiveness, teachers' opinions in general secondary schools are higher than their colleagues' opinions in İmam Hatip secondary schools. A positive, high-level and significant relation is found between all sub-dimensions of the school principals' management skills scale and the overall total of the scale and the overall total of the school effectiveness scale. According to the results of the research, it has been determined that the school principals' management skills are a very strong determinant in predicting (explaining) school effectiveness. It can be concluded that management skills are essential to ensure school effectiveness because it is possible to claim that making schools effective is primarily the duty of school administrators, and only school administrators with management skills are able to achieve this.

GİRİŞ

Eğitim kurumları, toplumların kültürel, sosyal, ekonomik ve siyasal devamlılığını sağlaması bakımından büyük öneme sahiptir. Toplumları bir arada tutan, ortak kültür ve miras aktarımını sağlayan eğitim (Pehlivan, 2017) hayatımızın her alanında var olup, dünyaya gelişimizle başlayıp yaşamımız boyunca devam eden bir süreçtir. Toplumlarda siyasal gelişimi, sosyal değişimi ve ekonomik büyümeyi sağlayan kalkınma sürecinin temeli eğitimidir. Eğitim-öğretim sisteminin amaçlarına ulaşabilmesi için sistemin girdilerini oluşturan insan ve madde kaynaklarından en etkili şekilde yararlanılması gerekmektedir (Gürsel, 2012). Bu nedenle, eğitime ayrılan kaynaklardan en etkili ve faydalı bir şekilde yararlanmak oldukça önemlidir. Kaynakların etkili ve verimli kullanılması da iyi bir eğitim yönetimiyle mümkündür (Şekerci, 2006). Okullarda eğitimin yönetiminin muhatapları, okul müdürleri ve diğer paydaşlardır. Kısaca, okul müdürleri yöneten, paydaşlar ise yönetilenlerdir.

Yönetimi oluşturan etmenler, yöneticiler ve yönetilenler şeklinde gruplandırıldığında toplumun ihtiyaçlarını yönlendirecek yöneticinin bir takım bilgi, beceri ve birikime sahip olması gerekmektedir. Yöneticiler ve yönetilenler açısından okul yönetimi kavramı ele alındığında ise okul müdürünün yetki ve sorumluluğunu da barındıran bir nitelik taşıdığı anlaşılmaktadır. Başka bir ifade ile okul yönetiminin önemi "yönetim görevinden" kaynaklanır ve okul yönetiminin en temel görevi okulu amaçlarına uygun bir biçimde yönetmektir. Eğitimin sosyal, ekonomik ve politik yönleri olması nedeniyle okul yönetiminin etki alanı oldukça geniştir. Okulların geliştirilmesinde pek çok unsur etkili olabilmektedir. Fakat bilginin etkili kullanımı, personelin beklentilerinin karşılanabilmesi veya başka bir ifade ile yönetebilme sanatı başarılı ve etkili okul olabilmek açısından önem arz etmektedir (Helvacı ve Aydoğan, 2011). Bu durumda okul müdürü, okul etkililiğinin ya da etkili okulun en önemli yapıtaşlarından birisidir (Balcı, 2014). Bu nedenle, okul müdürlerinin bir takım becerilere sahip olması beklenir.

Yöneticilerin sahip olması gereken beceriler Katz ve Khanz'a (1977) göre teknik, insani ve kavramsal beceriler olmak üzere üçe ayrılır (Akt: Bursalıoğlu, 2021; Şişman, 2020). Başarılı bir yöneticiden bahsedildiğinde ise yöneticilerin yerine getirmeleri gereken fonksiyonel ve edimsel beceriler aklı gelmektedir. Öyle ki yöneticinin başarısı, okulun var olma sebebini unutmaması ve buna bağlı olarak da okulu amaçlarına ulaştırmak için gösterdiği çaba ile anlamlı hale gelmektedir (Kazak, 2021). Bu bakımdan okul etkililiğinin öğretmen ve öğrenci koordinasyonu ve başarısı üzerinde büyük katkısı olduğu görüşü (Helvacı ve Aydoğan, 2011) okul müdürlerinin yönetim becerileriyle okul etkililiği arasındaki ilişkiyi incelemeyi anlamlı hale getirmektedir.

Yönetim becerileri; bir okul müdürünün okulu hedeflerine ulaştırmak için eğitim-öğretim yöntemlerini bilme ve uygulayabilme (Bursalıoğlu, 2021), insan kaynaklarını sağlama (Can, 2018), maddi ihtiyaçları karşılayacak kaynakları bulma (Teyfur, 2011), insanlar arası ilişkileri idare edebilme (Şişman, 2020) ve bütüncül bir yaklaşımla okulu anlama yeteneklerine sahip olması olarak açıklanabilir (Akdoğan, 2009; Altuntaş, Demirdağ ve Ertem, 2020; İlgar, 2005). Okul etkililiği ise bir okul müdürünün okulu önceden saptanmış hedeflerine ulaştırmasıdır. Bir başka ifadeyle okul etkililiği bir okulun amaçlarına ulaşma derecesidir. Yani bir okulun önceden belirlenmiş amaçlarını hangi oranda gerçekleştirmişse o kadar etkili olduğu söylenebilir (Balcı, 2014; Bursalıoğlu, 2021; Helvacı ve Aydoğan, 2011; Şişman, 2013). Yönetim becerilerine ilişkin farklı sınıflandırmalar yapılmıştır.

Alan yazında okul müdürlerinin yönetim becerileri, bütüncül ve geniş perspektiften yönetim süreçlerine dayalı beceriler, ilişkilere dayalı beceriler, role dayalı beceriler ve yönetim becerileri gereği göstermesi gereken davranışlar olmak üzere dört farklı biçimde genellenmektedir (Şişman, 2020; Bursalıoğlu, 2021). Alan yazın incelendiğinde okul müdürlerinin rollerinin değiştiği vurgulanmaktadır (Şişman, 2020). Bu bağlamda, okul müdürünün yeri geldiğinde yerleşik yapı, prosedür ve alışkanlıkları

değiştirerek okulda değişim sürecine öncülük etmesi gereken bir liderlik rolü göstermesinin gerekliliği ifade edilmektedir. Farklı bir anlatımla okul müdürlerinin yöneticilikten ziyade liderlik becerilerinin gerektirdiği davranışları göstermelerinin gerekliliği ifade edilmektedir (Şişman, 2020; Uysal, 2001). Quast ve Hazucha (1992) yönetim becerilerini davranışsal olarak; inisiyatif alma, sorumluluk alma, teknik, nitelik ve diğer beceriler şeklinde beş boyut olarak ele almış ve söz konusu boyutların da kendi içinde yirmi alt bölüme ayrıldığını ifade etmiştir. Söz konusu ifadede vurgulanan husus, okul yönetiminin becerilerinin ehemmiyetinin, okul müdürünün yetkilerinden ve sorumluluklarından kaynaklandığıdır.

Alan yazında okul müdürlerinin okulun etkililiğini sağlamada bazı özellik ve niteliklere haiz olmaları gerektiği vurgulanmakta ve beceri olarak adlandırılan yönetim becerilerinin teknik, insancıl ve kavramsal beceriler olmak üzere üç ana grupta toplandığı görülmektedir (Akdoğan, 2009; Altuntaş vd., 2020; Bursalıoğlu, 2021; İlgar, 2005; Şişman, 2020). Teknik beceri; bir işi yapabilmek için hususi bilgi, tecrübenin olması ya da araç ve tekniklerin kullanılması için uygun durumda olma yeteneğidir. Yani teknik beceri; yapılan işin bilinmesi ve bu işe uygun metot, araç-gereç ve yeteneğe sahip olmakla alakalıdır. Bursalıoğlu'na (2021) göre de uzmanlık alan bilgisi, mütehasşılık, alanında çözümleyici yetenek ve bu uzmanlığın gerektirdiği araç-gereçlerin kullanılmasındaki kabiliyet bu becerilerin içerisinde. İnsancıl (beşeri) beceri, yöneticinin gerek bire bir, gerek grup olarak insanlarla çalışma yeteneğidir ve bireyin kendisini algılayışı ve başkalarına dair görüşleriyle yakinen alakalıdır (Açıkgöz, 1994). İnsani beceri, yöneticiye ekibin bir azası olarak etkili şekilde çalışma ve bu yolla lideri olduğu ekip içinde işbirliği kurabilme yeteneği sağlamaktadır (Bursalıoğlu, 2021). İnsani beceri, bir yöneticinin hem bire bir hem de grup halinde insanlarla çalışabilmesidir (Teyfur, 2011). İnsani yeterlilik ile kastedilen, kişinin kendi anlayışını anlamak ve başkalarını düşünmektir. Kavramsal beceri; kurumu bir bütün şeklinde algılama, kurumun kazançları ile etkinliklerini eşgüdümleme ve bütünleştirme faaliyetlerine yönelik becerileri kapsar (Davis, 1988). Okulun güçlüklerini algılama, işi tüm yönleriyle görme, sorun çözme, hassas düşünüş ve kararları yapılandırma kavramsal beceriyi oluşturur (Kaşıkçı, 2015). Bu yeterliklerin, yönetici yetiştirme ve atama süreçlerinde dikkat edilmesi gereken yeterlikler olduğu söylenebilir.

Farklı okul etkililiği araştırmaları farklı değişkenler üzerinde yoğunlaşmıştır. Bazı çalışmacılar matematik, işlem yapabilme, yazma, anlama, okuma veya test sonuçları gibi temel beceriler şeklinde ifade edilen akademik başarı üzerinde dururken; bazıları da okula devam-devamsızlık, beceri, tutum ve öğrenci davranışları gibi duyuşsal ve sosyal çıktılardaki farklılıklar üzerinde durmuşlardır (Çobanoğlu ve Badavan, 2017). Söz konusu çıktılar akademik başarının okullarda nihai gündem olarak devam ettiğini göstermektedir (Reynolds, Lee, Turner, Bromhead ve Subasic, 2017). Yani okul etkililiğinin önemli göstergelerinden biri, akademik çıktılar ve öğrenci başarısıdır.

Alan yazında okul etkililiğiyle ilgili farklı araştırmalar bulunmaktadır (Aslan, Satıcı ve Kuru, 2007; Balcı, 2014; Baştepe, 2002; Çobanoğlu ve Badavan, 2017; Helvacı ve Aydoğan, 2011; Şişman, 2013; Şişman, 2014). Şişman (2014) yaptığı çalışma sonucunda okul etkililiğinin değişkenlerini öğretmen, öğrenci, okul müdürü, okul programı ve eğitim-öğretim süreci, okul iklimi, kültürü ve ortamı, okul çevresi ve veliler olmak üzere boyutlandırmıştır. Yönetim becerileri ise Katz ve Kahn'ın (1974) varsayımının içerdiği yönetim becerileri tipolojisine dayandırılarak teknik, insani ve kavramsal beceriler olarak üçlü bir bakış açısıyla ele alınmıştır (Açıkgöz, 1994; Akdoğan, 2009; Altuntaş vd., 2020; Bursalıoğlu, 2021; Can, 2018; İlgar, 2005; Şişman, 2020: 2013; Teyfur, 2011).

Damnoen, Phumphongkhochasorn, Pornpitchanarong ve Nanposri (2022) çalışmalarında yönetim becerilerini, bir yöneticinin örgütü amaçlarına ulaştırmada sahip olması gereken en kritik özellikler olarak ifade etmişlerdir. Bu bağlamda, bir okulda okul etkililiğini sağlamada en önemli unsurun yönetim becerilerine sahip bir okul müdürü olduğu söylenebilir. Bir başka ifadeyle, okul etkililiği okulun amaçlarına ulaşması olduğuna göre bunu da ancak yönetim becerilerine sahip bir okul müdürü sağlayabilir. Şekerci ve Aypay (2009), yaptıkları çalışmada okul müdürünün iletişim becerilerine sahip olması sayesinde okul içindeki grupları harekete geçirebileceğini bunun da ancak yöneticinin yönetim becerilerine sahip olmasıyla sağlanabileceğini belirtmişlerdir. Msila (2012) çalışmasında farklı bir pencereden konuyu ele alarak okul müdürlerinin, personel üyeleri arasındaki çatışmaları çözme, kendileriyle başkaları arasındaki çatışmaları çözme ve çatışma zamanlarında arabuluculuk yapma gibi bir takım becerilere ve ayrıca okul çatışmasının resmi stratejik yönetiminin olmasını sağlama gibi bir takım becerilere ihtiyaçları olduğunu vurgulamıştır. Bu bağlamda yönetim becerilerine sahip okul müdürünün grup etkililiğini sağlayabileceği ve bunun da günün sonunda etkili okulu ya da okul etkililiğini ortaya çıkarabileceği söylenebilir. Helvacı ve Aydoğan (2011), yaptıkları araştırmanın bulguları neticesinde etkili okul çalışmalarında okul müdürlerinin liderlik etme becerilerine yani insancıl becerilere sahip olmalarının gerektiği ve sınıfta aktif olarak bulunmalarının yani teknik becerilerini sınıf ortamına yansıtmalarının daha etkili okullar yaratacağı sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca okul müdürünün, öğrenci ve öğretmenlerle kurduğu iyi ilişkiler yani insancıl

becerileri gösterebilmesinin öğretmen ve öğrencinin performansını artırdığı ve bu sayede okulların etkililiğinin arttığı sonucuna ulaşmışlardır. Alan yazında yapılan bir başka çalışmada da okul müdürlerinin iletişim becerilerinin (insani beceriler) güçlü olmasının ve buna bağlı olarak okulu yönetirken liderlik becerileri sergilemelerinin okul etkililiği ile pozitif yönlü ilişkisi olduğu neticesine ulaşılmıştır (Polatcan ve Cansoy 2018). Alan yazında yapılan başka bir çalışmada da etkili bir okul için okul ikliminin olumlu olması gerektiği ve bunu sağlayabilmek için de okul müdürlerinin çalışanlarıyla iyi ilişkiler kurabilme, onların arasındaki ilişkileri yönetebilme, onları güdüleyebilme, işlerini kolaylaştırma ve rahat bir ortamda çalışmalarını sağlama becerilerini sergilemeleri gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Okul müdürlerinin bunları yapabilmesi için de insani (beşeri, insancıl) becerilere sahip olması gerektiği ifade edilmiştir (Şenel ve Buluç, 2016). Mcewan'ın da (2018) vurguladığı gibi etkili okula ulaşma ile okul müdürlerinin yönetim becerilerine sahip olması arasında sıkı bir ilişki olduğu söylenebilir.

Tüm bu anlatılanlar bağlamında okul müdürlerinin yönetim becerilerine sahip olması sayesinde okul etkililiğinin sağlanabileceği söylenebilir. Bir başka ifadeyle okul müdürlerinin yönetim becerilerine sahip olması ile okul etkililiği arasında bir ilişki olduğu söylenebilir. Zira okul etkililiği ile ilgili yapılmış olan tüm çalışmalarda (Cerit ve Yıldırım, 2017; Lezotte, 1989; Purkey ve Smith, 1983) okul müdürlerinin etkili okulun ortaya çıkmasında önemli bir etkisi olduğu ortaya çıkmıştır (Balcı, 2014). Bu çalışmada, farklı bir evren örnekleme, etkili okulun ortaya çıkmasında okul müdürlerinin yönetim becerilerinin etkisi üzerine odaklanılmıştır. Bu bağlamda araştırmanın amacı, ortaokullarda çalışan öğretmenlerin algılarına göre ortaokul müdürlerinin yönetim becerileri ile okul etkililiği arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Bu temel amaca bağlı olarak cevap aranacak alt sorular şu şekildedir:

1. Öğretmenlerin, okul müdürlerinin yönetim becerilerine ilişkin algı düzeyleri nedir?
2. Okul müdürlerinin göstermiş oldukları yönetim becerileri davranışları, öğretmenlerin; a) cinsiyet, b) okul türü, c) mesleki kıdem, d) okuldaki çalışma süresi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmenlerin, okulun etkililiğine ilişkin algı düzeyleri nedir?
4. Öğretmenlerin, okulun etkililiğine ilişkin algıları, öğretmenlerin; a) cinsiyet, b) okul türü, c) mesleki kıdem, d) okuldaki çalışma süresi değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
5. Okul müdürlerinin yönetim becerileri ile okul etkililiği arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
6. Okul müdürlerinin yönetim becerileri, okul etkililiğinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, betimsel bir çalışma olup, öğretmenlerin okul müdürlerinin yönetim becerileri ile okul etkililiğine yönelik algıları arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır. İlişkisel tarama modeli, iki ya da daha fazla sayıda değişken arasında birlikte değişimi ve bu değişimin düzeyini belirleyen modeldir (Karasar, 2016). Bu çalışmada ortaokullarda çalışan öğretmenlerin okul müdürlerinin yönetim becerileri ile okul etkililiği arasındaki ilişki, öğretmen algılarına göre betimlenmeye çalışılmıştır.

Evren Örneklem

Araştırmanın evreni, 2019-2020 Eğitim-Öğretim yılında Düzce ili merkez ilçesindeki 51 ortaokulda görev yapan 1053 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın örnekleme için %95 güven aralığında en az 300 katılımcı olması gerektiği tespit edilmiştir. Nitekim Neuman'a (2010) göre %95 güven aralığında farklı evren büyüklüklerinde 1000 kişide 286 katılımcı örnekleme dâhil edilmelidir. Bu kapsamda, evrenden kolay örneklem alma yoluyla seçilen ve araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden 28 ortaokuldan 350 öğretmen araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Kolay örneklemin özelliği, araştırma yapılacak birey ya da grupların araştırma sürecine daha kolay dâhil edilebilmesidir (Ekiz, 2009). Katılımcıların demografik bilgileri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik bilgileri

Değişken	Açıklama	n	%
Cinsiyet	Kadın	180	51,4
	Erkek	170	48,6
Okul Türü	Genel Ortaokul	227	64,9
	İmam Hatip Ortaokulu	123	35,1
Kıdem	1-5 Yıl	116	33,1
	6-10 Yıl	75	21,4
	11-15 Yıl	84	24,0
	16-20 Yıl	35	10,0
	21 Yıl ve üzeri	40	11,4
Okulda Çalışma Süresi	1 Yıldan Az	70	20,0
	1-5 Yıl	175	50,0
	6-10 Yıl	87	24,9
	11-15 Yıl	18	5,1
Toplam		350	100,0

Tablo 1 incelendiğinde, araştırmaya katılan kadın öğretmenlerin (n=180) erkek öğretmenlerden (n=170) fazla olduğu ve genel ortaokullarda çalışan öğretmenlerin sayısının (n=227), imam hatip ortaokullarında çalışanlardan (n=123) fazla olduğu görülmektedir. Kıdem değişkenine göre en fazla 1-5 yıl arası mesleki deneyime haiz öğretmenlerin (n=116) olduğu ve öğretmenlerin mevcut okullarındaki çalışma sürelerine göre mevcut okullarında 1-5 yıl arasında görev yapan öğretmenlerin daha fazla yer aldığı (n=175) görülmektedir. Çalıştıkları okullarındaki yöneticilerle birlikte çalışma süresi değişkenine bakıldığında ise 1-5 yıl arasında çalışma süresi olan öğretmenler (n=245) en fazladır. Öğretmenlerin okullarında bulunan öğretmen sayısı dağılımına göre en çok katılım okulunda 10-30 arası öğretmen bulunanlardadır (n=123).

Veri Toplama Araçları

Verilerin toplanmasında kullanılan kişisel bilgi formu, görüşlerine başvurulmuş öğretmenlerin cinsiyetleri, çalıştıkları okul türleri, mesleki kıdemleri, buldukları okuldaki çalışma süreleri ve çalıştıkları okuldaki öğretmen sayılarının tespitine yönelik maddelerden oluşmaktadır.

Yönetim becerilerini ölçmek için Quast ve Hazucha'nın (1992) geliştirdiği Yönetim Becerileri Ölçeği 34 maddeden oluşmaktadır. Orijinal ölçek, Şekerci ve Aypay (2009) tarafından Türkçeye uyarlanmış, geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Uyarlama çalışmasında güvenilirlik açısından Cronbach Alpha katsayısı 0.95 olarak saptanmıştır. Yönetim becerileri ölçeğinin uyarlama çalışmasında alt boyutlarının iç tutarlılık katsayıları: İnisiyatif alma (0.87), sorumluluk alma (0.87), teknik yeterlikler (0.69), ve diğer beceriler (0.94) olarak bulunduğu bulunmuştur. Ölçek, 5'li likert tipinde olup, "(1) Hiç katılmıyorum, (2) Katılmıyorum, (3) Fikrim Yok, (4) Katılıyorum, (5) Tamamen Katılıyorum" şeklinde puanlanmaktadır. Ölçeğin inisiyatif alma becerileri alt faktöründe sekiz madde, sorumluluk alma becerileri alt faktöründe on üç madde, teknik beceriler alt faktöründe beş madde, diğer beceriler alt faktöründe dört madde, nitelik beceriler yönünden ise dört madde yer almaktadır. Bu çalışmadaki iç tutarlılık katsayıları sırası ile: Yönetim becerilerini ölçeği güvenilirlik katsayısı 0,994 olarak saptanmıştır. İnisiyatif alma (0,966), sorumluluk alma (0,986), teknik beceriler (0,974), diğer beceriler (0,977) ve nitelik becerileri (0,974) şeklindedir.

Hoy (2014) tarafından geliştirilen etkili okul ölçeği Yıldırım ve Ada (2018) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0,860 olarak tespit edilmiştir. Ayrıca ölçek 6'lı likert tipinde "Kesinlikle Katılmıyorum (1), Katılmıyorum (2), Kararsızım (3), Az Katılıyorum (4), Katılıyorum (5), Tamamen Katılıyorum (6)" biçiminde 8 madde ve tek boyuttan meydana gelmektedir. Bu çalışmada elde edilen okul etkililiği ölçeği güvenilirlik katsayısının 0,980 olarak saptanmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

2019-2020 öğretim yılında araştırma için gereken izinlerin alınmasından sonra okullar, dünya genelinde etkili olan Covid-19 salgın koşulları sebebiyle kapalı olduğu için ölçekler çevrimiçi form üzerinden hazırlanmıştır. Hazırlanan ölçek formu, katılımcıları oluşturan öğretmenlerin okullarından

gerekli yasal izinler sağlanarak temin edilen mail adreslerine gönderilmiştir. Gönderilen mail içeriğinde ayrıca söz konusu çalışmanın amacı ve içeriğiyle ilgili bilgiler detaylı bir şekilde açıklanarak cevaplandırmaları tamamen gönüllülük esasına dayalı olarak talep edilmiştir.

Çalışma sonucunda elde edilen veriler SPSS 22 yazılımına aktarılarak analiz edilmiştir. İki değişkene ait normallik varsayımlarında Kolmogorov-Smirnov testi sonuçlarının $p < .05$ olması, basıklık ve çarpıklık değerlerinin hata katsayılarına bölümünden elde edilen değer $\pm 1,96$ içinde yer almaması ve Q-Q Plot gösteriminde dağılımın doğrusal olmaması nedeni ile araştırmanın bulguları parametrik olmayan testler kullanılarak oluşturulmuştur. Burada her bölümdeki sorulardan elde edilen sonuçların frekans dağılımları hesaplanmıştır. Araştırmada toplanan bilgilerin analizinde demografik özellikler için betimsel istatistik tekniklerinden frekans (f), yüzde (%); okul müdürlerinin yönetim becerileri ölçeği ve okul etkililiği ölçeğindeki her bir madde açısından ve yönetim becerileri ölçeğinin tüm alt boyutları açısından ortalama (X) standart sapma (S) değerleri sırası ile elde edilmiştir. Daha sonra araştırmanın bağımlı değişkeni okul etkililiğine dair görüşleri arasında demografik özellikler olan sırası ile cinsiyet, okul türü, mesleki kıdem, okulda çalışma süresi ve öğretmen sayısına göre manidar bir farklılık olup olmadığına dair Mann Whitney-U ve Kruskal Wallis testleri gerçekleştirilmiştir. Okul müdürlerinin yönetim becerileri düzeyleriyle okul etkililiği arasında manidar bir alanın var olup olmadığını test etmek için ise korelasyon analizi gerçekleştirilmiştir. Son olarak ise okul müdürlerinin yönetim becerilerinin okul etkililiğini yordamasına ilişkin basit doğrusal regresyon analizi gerçekleştirilerek bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerinde manidar bir etkisinin olup olmadığı test edilmiştir.

Yapılan bu çalışmada araştırma etiği ilkeleri gözetilmiş olup gerekli etik kurul izinleri alınmıştır. Etik kurul izni kapsamında; Düzce Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik kurulundan, 31.12.2020 tarih ve 2020/281 sayılı belge alınmıştır.

BULGULAR

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerine göre yönetim becerileri ölçeğinin toplam ve alt boyutlarının standart sapma ve aritmetik ortalama değerleri Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2.

Okul müdürlerinin yönetim becerilerine yönelik betimsel veriler

Alt Boyutlar	N	\bar{X}	SS	Alınabilecek max. puan
İnisiyatif Alma	350	29,17	8,77	40,00
Sorumluluk Alma	350	47,96	15,04	65,00
Teknik Beceriler	350	18,41	5,99	25,00
Diğer Beceriler	350	14,58	4,88	20,00
Nitelik Becerileri	350	14,97	4,97	20,00
Ölçek Genel Toplam (OYYBÖ)	350	125,10	39,13	170,00

Tablo 2 incelendiğinde öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin yönetim becerileri ölçeği genel toplamından alınabilecek maksimum puan 170,00 (madde sayısı x verilebilecek maksimum cevap); aritmetik ortalama değeri $\bar{X}=125,10$; $SS=39,13$ hesaplanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yönetim becerileri ölçeği genel toplamından aldıkları puanların ortanın üzerinde katılıyorum düzeyine yakın olduğu görülmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin algılarının yönetim becerileri ölçeği genelinde (125,00) ve tüm alt boyutlarda “inisiyatif alma (29,17), sorumluluk alma (47,96), teknik beceriler (18,41), diğer beceriler (14,58), nitelik becerileri (14,97)” katılıyorum düzeyine yakın olduğu görülmektedir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu başlık altında, öğretmenlerin, müdürlerinin yönetim becerilerine ilişkin algılarının öğretmenlerin cinsiyet, çalıştıkları okul türü, mesleki kıdem ve okulda çalışma sürelerine göre farklılık gösterme düzeyine yer verilmiştir.

Öğretmenlerin cinsiyetleri ile okul müdürlerinin yönetim becerileri algıları arasındaki farklılık

Tablo 3'te öğretmenlerin cinsiyetleri ile okul müdürlerinin yönetim becerileri arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek için yapılan Mann Whitney-U testi bulguları yer almaktadır.

Tablo 3.

Öğretmenlerin cinsiyetleri ile okul müdürlerinin yönetim becerileri algıları arasındaki farklılık

Alt Boyutlar	Cinsiyet	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
İnisiyatif Alma	Kadın	180	179,23	32261,50	14628,50	.476
	Erkek	170	171,55	29163,50		
Sorumluluk Alma	Kadın	180	183,61	33050,50	13839,50	.121
	Erkek	170	166,91	28374,50		
Teknik Beceriler	Kadın	180	182,61	32870,00	14020,00	.170
	Erkek	170	167,97	28555,00		
Diğer Beceriler	Kadın	180	181,29	32632,00	14258,00	.260
	Erkek	170	169,37	28793,00		
Nitelik Becerileri	Kadın	180	183,47	33024,50	13865,50	.122
	Erkek	170	167,06	28400,50		
OYYBÖ Genel Toplam	Kadın	180	182,01	32761,00	14129,00	.215

Tablo 3'e göre "inisiyatif alma" (U=14628.50; p>0.05); "sorumluluk alma" (U=13839.50; p>0.05); "teknik beceriler" (U=14020.00; p>0.05); "diğer beceriler" (U=14258.00; p>0.05); "nitelik becerileri" (U=13865.50; p>0.05) ile öğretmenlerin cinsiyetleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

Öğretmenlerin çalıştıkları ortaokul türü ile yönetim becerileri algıları arasındaki farklılık

Tablo 4'te öğretmenlerin çalıştıkları ortaokul türleri ile okul müdürlerinin yönetim becerileri ölçeğinin alt boyutları ve genel toplamı arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olup olmadığını gösteren Mann Whitney-U testi bulguları yer almaktadır.

Tablo 4.

Okul müdürlerinin yönetim becerileri ölçeği genel toplamı ve alt boyutları ve öğretmenlerin çalıştıkları ortaokul türü arasındaki farkı gösteren Mann Whitney-U testi

Alt Boyutlar	Okul Türü	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p	Etki Büyüklüğü (Z/√N=r)
İnisiyatif Alma	Genel Ortaokul	227	185,77	42169,50	11629,50	.010	.14
	İmam H.O.O.	123	156,55	19255,50			
Sorumluluk Alma	Genel Ortaokul	227	186,48	42331,50	11467,50	.006	.15
	İmam H.O.O.	123	155,23	19093,50			
Teknik Beceriler	Genel Ortaokul	227	187,12	42477,00	11322,00	.003	.16
	İmam H.O.O.	123	154,05	18948,00			
Diğer Beceriler	Genel Ortaokul	227	187,34	42526,50	11272,50	.002	.16
	İmam H.O.O.	123	153,65	18898,50			
Nitelik Becerileri	Genel Ortaokul	227	186,78	42400,00	11399,00	.004	.15
	İmam H.O.O.	123	154,67	19025,00			
OYYBÖ Genel Toplam	Genel Ortaokul	227	186,89	42424,50	11374,50	.004	.15
	İmam H.O.O. Toplam	123	154,48	19000,50			

Tablo 4'e göre ilk alt boyut olan "İnisiyatif Alma" ile öğretmenlerin çalıştıkları okul türü arasında istatistiksel anlamda manidar farklılaşma vardır (U=11629,50; p<0,05). Sıra ortalamaları göz önüne alındığında genel ortaokullarda çalışan öğretmenlerin algısına göre okul müdürlerinin inisiyatif alma düzeyinin (Sıra ort.: 185,77) imam hatip ortaokullarında çalışan öğretmenlerden (Sıra ort.: 156,55) istatistiksel olarak anlamlı şekilde yüksek olduğu görülmektedir. İkinci alt boyut olan "Sorumluluk Alma"

ile öğretmenlerin çalıştıkları okul türü arasında istatistiksel anlamda manidar farklılaşma vardır ($U=11467,50$; $p<0,05$). Sıra ortalamaları göz önüne alındığında genel ortaokullarda çalışan öğretmenlerin algısına göre okul müdürlerinin sorumluluk alma düzeyinin (Sıra ort.: 186,48) imam hatip ortaokullarında çalışan öğretmenlerden (Sıra ort.: 155,23) istatistiksel olarak anlamlı şekilde yüksek olduğu görülmektedir. Üçüncü alt boyut olan “Teknik Beceriler” ile öğretmenlerin çalıştıkları okul türü arasında istatistiksel anlamda manidar farklılaşma vardır ($U=11322,00$; $p<0,05$). Sıra ortalamaları göz önüne alındığında genel ortaokullarda çalışan öğretmenlerin algısına göre okul müdürlerinin teknik beceri düzeyinin (Sıra ort.: 187,12) imam hatip ortaokullarında çalışan öğretmenlerden (Sıra ort.: 154,05) istatistiksel olarak anlamlı şekilde yüksek olduğu görülmektedir. Dördüncü alt boyut olan “Diğer Beceriler” ile öğretmenlerin çalıştıkları okul türü arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık vardır ($U=11272,50$; $p<0,05$). Sıra ortalamaları göz önüne alındığında genel ortaokullarda çalışan öğretmenlerin algısına göre okul müdürlerinin diğer beceriler düzeyinin (Sıra ort.: 187,34) imam hatip ortaokullarında çalışan öğretmenlerden (Sıra ort.: 154,05) istatistiksel olarak anlamlı şekilde yüksek olduğu görülmektedir. Beşinci alt boyut olan “Nitelik Becerileri” ile öğretmenlerin çalıştıkları okul türü arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık vardır ($U=11399,00$; $p<0,05$). Sıra ortalamaları göz önüne alındığında genel ortaokullarda çalışan öğretmenlerin algısına göre okul müdürlerinin nitelik becerileri düzeyinin (Sıra ort.: 186,78) imam hatip ortaokullarında çalışan öğretmenlerden (Sıra ort.:154,67) istatistiksel olarak anlamlı şekilde yüksek olduğu görülmektedir. Okul müdürlerinin Yönetim Becerileri ölçeği genel toplam puanı ile öğretmenlerin çalıştıkları okul türü arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ($U=11374,50$; $p<0,05$). Sıra ortalamaları göz önüne alındığında genel ortaokullarda çalışan öğretmenlerin algısına göre okul müdürlerinin inisiyatif alma düzeyinin (Sıra ort.: 186,89) imam hatip ortaokullarında çalışan öğretmenlerden (Sıra ort.: 154,48) istatistiksel olarak anlamlı şekilde yüksek olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin mesleki kıdemi ile yönetim becerileri algıları arasındaki farklılık

Tablo 5’te öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin yönetim becerileri ile öğretmenlerin mesleki kıdemleri aralıkları arasındaki istatistiksel farkı gösteren Kruskal Wallis testi bulguları yer almaktadır.

Tablo 5.

Okul müdürlerinin yönetim becerileri ölçeği genel toplamı ve alt boyutlarıyla öğretmenlerin mesleki kıdemleri arasındaki farkı gösteren Kruskal Wallis testi

Alt Boyut	Mesleki Kıdem	n	Sıra Ort.	Sd	χ^2	p
İnisiyatif Alma	1-5 Yıl Arası	116	184,84	4	2,853	.583
	6-10 Yıl Arası	75	175,91			
	11-15 Yıl Arası	84	174,10			
	16-20 Yıl Arası	35	171,34			
	21+ Yıl	40	154,23			
Sorumluluk Alma	1-5 Yıl Arası	116	184,40	4	1,521	.823
	6-10 Yıl Arası	75	169,03			
	11-15 Yıl Arası	84	172,88			
	16-20 Yıl Arası	35	175,30			
	21+ Yıl	40	167,50			
Teknik Becerileri	1-5 Yıl Arası	116	185,20	4	2,108	.716
	6-10 Yıl Arası	75	168,00			
	11-15 Yıl Arası	84	176,58			
	16-20 Yıl Arası	35	167,84			
	21+ Yıl	40	165,86			
Diğer Beceriler	1-5 Yıl Arası	116	180,86	4	1,628	.804
	6-10 Yıl Arası	75	166,87			
	11-15 Yıl Arası	84	180,01			
	16-20 Yıl Arası	35	178,24			
	21+ Yıl	40	164,29			
Nitelik Becerileri	1-5 Yıl Arası	116	180,40	4	.929	.920
	6-10 Yıl Arası	75	175,49			
	11-15 Yıl Arası	84	173,21			
	16-20 Yıl Arası	35	178,33			
	21+ Yıl	40	163,65			

Tablo 5 devamı..

	1-5 Yıl Arası	116	184,38			
	6-10 Yıl Arası	75	169,43			
OYYBÖ Genel	11-15 Yıl Arası	84	174,39			
Toplam	16-20 Yıl Arası	35	176,67	4	1,848	.764
	21+ Yıl	40	162,45			
	Toplam	350				

Tablo 5'te Yönetim Becerileri Ölçeğinin birinci alt boyut olan "İnisiyatif Alma" [χ^2 (sd=4, n=350) =2.853, p>0.05]; ikinci alt boyut olan "Sorumluluk Alma" [χ^2 (sd=4, n=350)=1.521, p>0.05]; üçüncü alt düzeyi olan "Teknik Beceriler" [χ^2 (sd=4, n=350)=2.108, p>0.05]; dördüncü alt boyut olan "Diğer Beceriler" [χ^2 (sd=4, n=350)=1.628, p>0.05]; beşinci alt boyut olan "Nitelik Becerileri" [χ^2 (sd=4, n=350)=0.929; p>0.05] ile öğretmenlerin mesleki deneyimleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Yönetim Becerileri Ölçeği toplam puanı ile öğretmenlerin mesleki deneyimleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır [χ^2 (sd=4, n=350)=1.848, p>0.05].

Öğretmenlerin okulda çalışma süresi ile yönetim becerileri algıları arasındaki farklılık

Tablo 6'da öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin yönetim becerileri ile öğretmenlerin çalıştıkları okuldaki çalışma süreleri arasındaki istatistiksel farkı gösteren Kruskal Wallis testi bulguları yer almaktadır.

Tablo 6.

Okul müdürlerinin yönetim becerileri ölçeği genel toplamı ve alt boyutlarıyla öğretmenlerin okullarında çalışma süreleri arasındaki farkı gösteren Kruskal Wallis testi

Alt Boyut	Okulda Çalışma Süresi	n	Sıra Ort.	Sd	χ^2	p
İnisiyatif Alma	1 Yıldan Daha Az	70	185,30			
	1-5 Yıl Arası	175	184,11			
	6-10 Yıl Arası	87	150,37	3	7,347	.062
	11-15 Yıl Arası	18	175,11			
Sorumluluk Alma	1 Yıldan Daha Az	70	182,89			
	1-5 Yıl Arası	175	183,35			
	6-10 Yıl Arası	87	152,76	3	5,902	.116
	11-15 Yıl Arası	18	180,42			
Teknik Beceriler	1 Yıldan Daha Az	70	188,18			
	1-5 Yıl Arası	175	180,90			
	6-10 Yıl Arası	87	151,47	3	7,058	.070
	11-15 Yıl Arası	18	189,86			
Diğer Beceriler	1 Yıldan Daha Az	70	184,71			
	1-5 Yıl Arası	175	180,35			
	6-10 Yıl Arası	87	158,05	3	3,740	.291
	11-15 Yıl Arası	18	176,86			
Nitelik Becerileri	1 Yıldan Daha Az	70	180,02			
	1-5 Yıl Arası	175	183,53			
	6-10 Yıl Arası	87	155,14	3	4,978	.173
	11-15 Yıl Arası	18	178,22			
OYYBÖ Genel Toplam	1 Yıldan Daha Az	70	185,11			
	1-5 Yıl Arası	175	182,18			
	6-10 Yıl Arası	87	153,53	3	5,539	.136
	11-15 Yıl Arası	18	179,36			
	Toplam	350				

Tablo 6'da Yönetim Becerileri Ölçeği ilk alt boyut olan "İnisiyatif Alma" [χ^2 (sd=3, n=350)=7.347, p>0.05]; ikinci alt boyutu olan "Sorumluluğu Kabul Etme" [χ^2 (sd=3, n=350)=5,902, p>0.05]; üçüncü alt boyut olan "Teknik Beceriler" [χ^2 (sd=3, n=350)=7.058, p>0.05]; dördüncü alt boyutu olan "Diğer Beceriler" [χ^2 (sd=3, n=350)=3.740, p>0.05]; beşinci alt bileşeni olan "Nitelik Becerileri" [χ^2 (sd=3, n=350)=4.978, p>0.05] ile öğretmenlerin buldukları okullardaki çalışma süreleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Yönetim Becerileri Ölçeği genel toplamı ile öğretmenlerin

okullarında çalışma süresi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır [$\chi^2(sd=3, n=350)=5,539, p>0,05$].

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tablo 7’de araştırmaya katılan öğretmenlerinin görüşlerine göre bağımlı değişken olan Okul Etkililiği ölçeğinin geneline ait aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir.

Tablo 7.

Okul etkililiği ölçeği aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri

Alt Boyutlar	N	\bar{X}	SS	Alınabilecek max. puan
Okul Etkililiği	350	29,49	8,57	40,00

Tablo 7’ye bakıldığında, okul etkililiği ölçeği (tek boyut) aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri görülmektedir. 6’li Likert tipinde Kesinlikle Katılmıyorum (1), Katılmıyorum (2), Kararsızım (3), Az Katılıyorum (4), Katılıyorum (5), Tamamen Katılıyorum (6) biçiminde sıralanan 6’li eşit aralıklı ölçekte alt boyuttan alınabilecek maksimum puan 40,00 (madde sayısı x verilebilecek maksimum cevap); aritmetik ortalama değeri $\bar{X}=29,17$; $SS=8,77$ olarak hesaplanmıştır. Buna göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin okul etkililiği ölçeğinden aldıkları puanların ortanın üzerinde katılıyorum düzeyine yakındır.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu başlık altında, öğretmenlerin okul etkililiğine ilişkin algılarının öğretmenlerin cinsiyet, çalıştıkları okul türü, mesleki kıdem ve okulda çalışma sürelerine göre farklılık gösterme düzeyine yer verilmiştir.

Öğretmenlerin cinsiyetleri ile etkili okul algıları arasındaki farklılık

Tablo 8’de araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetleri ile okul etkililiği algısı arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi bulguları yer almaktadır.

Tablo 8.

Okul etkililiği ölçeği genel toplamı ve öğretmenlerin cinsiyetleri arasındaki farkı gösteren Mann Whitney-U testi

Alt Boyutlar	Cinsiyet	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Okul Etkililiği	Kadın	180	182,44	32840,00	14050,00	.180
	Erkek	170	168,15	28585,00		
	Toplam					

Tablo 8’e göre okul etkililiği ölçeği genel toplamı ile öğretmenlerin cinsiyetleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($U=14050,00$; $p>0,05$).

Öğretmenlerin okul türü ile etkili okul algıları arasındaki farklılık

Tablo 9’da araştırmaya katılan öğretmenlerin çalıştıkları okul türü ile okul etkililiği algısı arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi bulguları yer almaktadır.

Tablo 9.

Okul etkililiği ölçeği genel toplamı ve çalışılan okul türü arasındaki farkı gösteren Mann Whitney-U testi

Alt Boyutlar	Okul Türü	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p	Etki Büyüklüğü ($Z/\sqrt{N-r}$)
Okul Etkililiği	Genel Ortaokul	227	186,11	42247,00	11552,00	.007	.14
	İmam Hatip O.O.	123	155,92	19178,00			
	Toplam	350					

Tablo 9'a göre okul etkililiği ölçeği genel toplamı ile öğretmenlerin çalıştıkları ortaokul türü arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ($U=11552,00$; $p<0,05$). Sıra ortalamaları göz önüne alındığında genel ortaokullarda çalışan öğretmenlerin algısına göre okul etkililiği düzeyinin (Sıra ort.: 186,11), imam hatip ortaokullarında çalışan öğretmenlerden (Sıra ort.: 155,92) istatistiksel olarak anlamlı şekilde yüksek olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin mesleki kıdemi ile etkili okul algıları arasındaki farklılık

Tablo 10'da öğretmenlerin algılarına göre okul etkililiği ile mesleki kıdemleri arasındaki istatistiksel farkı gösteren Kruskal Wallis testi bulguları yer almaktadır.

Tablo 10.

Okul etkililiği ölçeği genel toplamı ve alt boyutlarıyla öğretmenlerin mesleki kıdemleri arasındaki farkı gösteren Kruskal Wallis testi

Alt Boyut	Mesleki Kıdem	n	Sıra Ort.	Sd	χ^2	p
Okul Etkililiği	1-5 Yıl Arası	116	183,39	4	2,335	.674
	6-10 Yıl Arası	75	165,19			
	11-15 Yıl Arası	84	173,01			
	16-20 Yıl Arası	35	187,03			
	21+ Yıl	40	167,10			
	Toplam	350				

Tablo 10'a göre Okul Etkililiği ölçeği genel toplam puanıyla öğretmenlerin mesleki kıdemleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır [χ^2 (sd=4, n=350) =2,335, $p>0,05$].

Öğretmenlerin okulda çalışma süresi ile etkili okul algıları arasındaki farklılık

Tablo 11'de öğretmenlerin algılarına göre okul etkililiği ile öğretmenlerin okullarındaki çalışma süreleri arasındaki istatistiksel farkı gösteren Kruskal Wallis testi bulguları yer almaktadır.

Tablo 11.

Okul etkililiği ölçeği genel toplamıyla öğretmenlerin okullarında çalışma süreleri arasındaki farkı gösteren Kruskal Wallis testi

Alt Boyut	Okulda Çalışma Süresi	n	Sıra Ort.	Sd	χ^2	p
Okul Etkililiği	1 Yıldan Daha Az	70	175,20	3	1,445	.695
	1-5 Yıl Arası	175	179,15			
	6-10 Yıl Arası	87	165,56			
	11-15 Yıl Arası	18	189,28			
	Toplam	350				

Tablo 11'e göre Okul Etkililiği Ölçeği genel toplam puanı ile öğretmenlerin okullarında çalışma süreleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır [χ^2 (sd=3, n=350) =1,445, $p>0,05$].

Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu başlık altında araştırmanın beşinci alt problemi bağlamında okul müdürlerinin yönetim becerileri ölçeği alt boyutları ve genel toplamıyla okul etkililiği ölçeği genel toplamı arasındaki Spearman Korelasyon analizi bulgularına yer verilmiştir.

Tablo 12.

Okul müdürlerinin yönetim becerileri ölçeği alt boyutları ile okul etkililiği ölçeği arasındaki Spearman Korelasyon analizi

Değişkenler	İnisiyatif Alma	Sorumluluk Alma	Teknik Beceriler	Diğer Beceriler	Nitelik Becerileri	OYYBÖ Genel Top.	Okul Etkililiği Genel Top.
İnisiyatif Alma	<i>r</i>	1.000					
	<i>p</i>						
	<i>N</i>						
Sorumluluk Alma	<i>r</i>	.933**	1.000				
	<i>p</i>	0.000					
	<i>N</i>	350					
Teknik Beceriler	<i>r</i>	.915**	.946**	1.000			
	<i>p</i>	0.000	0.000				
	<i>N</i>	350	350				
Diğer Beceriler	<i>r</i>	.906**	.931**	.947**	1.000		
	<i>p</i>	0.000	0.000	0.000			
	<i>N</i>	350	350	350			
Nitelik Becerileri	<i>r</i>	.888**	.912**	.925**	.915**	1.000	
	<i>p</i>	0.000	0.000	0.000	0.000		
	<i>N</i>	350	350	350	350		
Okul Etkililiği	<i>r</i>	.801**	.802**	.820**	.789**	.802**	.824**
	<i>p</i>	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
	<i>N</i>	350	350	350	350	350	350

**p<.01; *p<.05

Tablo 12'ye bakıldığında, okul müdürlerinin yönetim becerileri ölçeğinin ilk alt boyutu olan "İnisiyatif Alma" ile Okul Etkililiği Ölçeğinin genel toplamı arasında pozitif yönlü, yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki söz konusudur [$r=0,80$; $p<0,01$]. Diğer ifade ile okul müdürleri inisiyatif aldıkça okulları daha çok etkili hale gelmektedir. İkinci alt boyutu olan "Sorumluluk Alma" ile Okul Etkililiği Ölçeğinin genel toplamı arasında pozitif yönlü, yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki söz konusudur [$r=0,80$; $p<0,01$]. Üçüncü alt boyutu olan "Teknik Beceriler" ile Okul Etkililiği Ölçeğinin genel toplamı arasında pozitif yönlü, yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki söz konusudur [$r=0,82$; $p<0,01$]. Dördüncü alt boyutu olan "Diğer Beceriler" ile Okul Etkililiği Ölçeğinin genel toplamı arasında pozitif yönlü, yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki söz konusudur [$r=0,78$; $p<0,01$]. Beşinci alt boyutu olan "Nitelik Becerileri" ile Okul Etkililiği Ölçeğinin genel toplamı arasında pozitif yönlü, yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki söz konusudur [$r=0,80$; $p<0,01$].

Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu başlık altında araştırmanın altıncı alt problemi bağlamında öğretmenlerin algısına göre okul müdürlerinin yönetim becerilerinin okul etkililiğini yordayıcı etkisini belirlemek için yapılan regresyon analizi bulgularına yer verilmiştir.

Tablo 13.

Okul müdürlerinin yönetim becerilerinin alt boyutlarının okul etkililiğini yordamasına ilişkin basit doğrusal regresyon analizi

Bağımsız Değişken: Yönetim Becerileri

Değişkenler	F	R	R ²	B	t	p
İA » OE	138,325	0,894	0,799	0,109	37,166	,000**
SR » OE	164,458	0,909	0,826	0,065	40,614	,000**
TK » OE	189,266	0,919	0,845	0,164	43,535	,000**
DG » OE	170,319	0,911	0,830	0,100	41,283	,000**
NT » OE	172,548	0,912	0,832	0,197	41,588	,000**

** % 1 hata düzeyinde anlamlı * % 5 hata düzeyinde anlamlı. İA: İnisiyatif Alma, SR: Sorumluluk Alma, TK: Teknik Beceriler, DG: Diğer Beceriler, NT: Nitelik Becerileri, OE: Okul Etkililiği.

Parametrik olmayan regresyon analizi için Bootstrap yöntemi kullanılmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 13'te sunulmuştur. Bootstrap yöntemi hem parametrik hem de parametrik olmayan verilerde regresyon analizlerinde kullanılmaktadır (Mooney 1996). Bu çalışmada kullanılan Parametrik olmayan Bootstrap yöntemi, verilerin normal dağılmadığı durumlarda, yordama analizinin yapılması için kullanılan ve bir değişkenin diğerini yordamasına yönelik tahminini veren bir yöntemdir.

Tablo 13'te verilen analiz sonuçlarına göre okul müdürlerinin yönetim becerilerinden inisiyatif alma ($R_{IA} = ,894$, $R_{2IA} = ,842$, $F_{IA} = 138,325$, $p < 0,01$); sorumluluk alma ($R_{SR} = ,909$, $R_{2SR} = ,826$, $F_{SR} = 164,458$, $p < 0,01$); teknik beceriler ($R_{TK} = ,919$, $R_{2TK} = ,845$, $F_{TK} = 189,266$, $p < 0,01$); diğer beceriler ($R_{DG} = ,911$, $R_{2DG} = ,830$, $F_{DG} = 170,319$, $p < 0,01$); nitelik becerileri ($R_{NT} = ,912$, $R_{2NT} = ,832$, $F_{NT} = 172,548$, $p < 0,01$) alt boyutlarının okul etkililiğini yordamada (açıklamada) oldukça güçlü bir belirleyici olduğu anlaşılmaktadır. Farklı anlatımla, araştırma bulguları okul etkililiğinin %83,2'lik kısmının etkili yönetim becerileri ile açıklandığını ifade etmektedir.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın her bir alt problemi bağlamında bulgulara dayalı sonuçlara yer verilmiştir.

Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Ortaokul öğretmenlerinin algılarına göre ortaokul müdürlerinin yönetim becerileri düzeyleri ortalamanın üzerinde katılıyorum düzeyine yakındır. Bu, okul müdürlerinin inisiyatif ve sorumluluk alma, teknik, diğer ve nitelik becerileri alt boyutlarına kısmen sahip oldukları ancak tamamen sahip olmadıkları anlamına gelir. Bu sonuç alan yazında yapılan bazı çalışmalarla örtüşmektedir. Yapılan çalışmalarda (Al-Rahamneh, 2022; Anderson, 2022; Gezer, 2015; Kabia, 2022; Köprülü, 2021; Mangaltepe, 2012; Öztürk, 2012; Şahin, 2013; Yalçın, 2022) öğretmenler okul müdürlerinin yönetim becerilerine ortalamanın üzerinde sahip olduklarını ifade etmişlerdir. Müdürlerin öğretmenleriyle tam anlamıyla iletişim kuramaması, onları görevlendirip sorumluluklar verememesi, işlere öncülük edip üretilen ürünlerin kaliteli olmasını sağlayamaması, okula kaynak sağlayamaması ve maddi problemlere çözüm üretememesi, müdürlerin öğretmenler tarafından tam anlamıyla yönetim becerilerine sahip olmadıkları şeklinde algılanabilir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırma sonucunda öğretmenlerin yönetim becerileri algılarının cinsiyet değişkenine göre değişmediği tespit edilmiştir. Yönetim becerilerinin alt boyutları olan inisiyatif ve sorumluluk alma, teknik, diğer ve nitelik becerileri arasında da anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Nitekim Mangaltepe (2012), Şahin (2013) ve Gezer (2015) tarafından yapılan farklı çalışmalarda ilkökul öğretmenlerinin okul müdürlerinin yönetim becerilerini sergileme becerilerine dair algılarının cinsiyet değişkeni açısından manidar olarak farklılaşmadığını bulmaları bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Bu araştırma ve tüm alan yazın incelemeleri (Al-Rahamneh, 2022; Gezer, 2015; Haveydi ve Alpaydın, 2019; Kaşıkçı, 2015; Köprülü, 2021; Mangaltepe, 2012; Şahin, 2013; Yalçın, 2022) sonucunda kadın ve erkek öğretmenlerin, okul müdürlerinin yönetim becerilerine ilişkin yakın düşüncelere haiz olduğu söylenebilir. Bu durumun nedeni olarak da yöneticilerin okulu yönetirken cinsiyet ayrımı yapmamaları gösterilebilir. Buradan hareketle de okul müdürlerinin yönetimlerinde cinsiyetçi davranmadığı değerlendirilmesini yapılabilir.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin yönetim becerileri algılarının okul türü değişkenine göre değişmediği tespit edilmiştir. Genel ortaokulda görev yapan öğretmenlerin yönetim becerilerine ilişkin görüşlerinin imam hatip ortaokullarında görevli öğretmenlere kıyasla daha yüksek seviyede olduğu tespit edilmiştir. Yapılan çalışmalarda (Arslanoğlu, 2016; Haveydi ve Alpaydın, 2019; Maral, 2016; Şahin, 2013; Yalçın, 2022) çalışılan okul türüne göre öğretmenlerin yönetim becerilerine dair belirttikleri görüşler farklılaşmaktadır. Bu durumun nedeni olarak da okul türlerine göre yöneticilerin farklı yönetim yaklaşımları benimseyerek buna uygun davranmaları gösterilebilir. Bu durumun bir başka sebebi olarak da

müdürlerin göreve yeni başlamış olmaları ya da yönetim kademesinde çok az deneyimden sonra göreve başlamış olmaları değerlendirilmesi yapılabilir.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin yönetim becerileri algılarının mesleki kıdem değişkenine göre değişmediği tespit edilmiştir. Bu araştırma ve alan yazındaki diğer araştırmaların (Akdoğan, 2009; Arslanoğlu, 2016; Çoban, 2019; Gezer, 2015; Haveydi ve Alpaydın, 2019) sonuçları neticesinde öğretmenlerin mesleki kıdemine göre okul müdürlerinin yönetim becerilerine sahip olma algısı arasında manidar bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Bu bağlamda kıdem değişkeninin öğretmenlerin yönetim becerilerine dair algıları üzerinde çok fazla bir etkisi olmadığı yorumu yapılabilir. Bu durumda müdürlerin yönetim becerilerine sahip olduğu ve bunun okulda çalışan herkesçe aynı algılandığı ve kıdeme göre çok fazla değişme göstermediği söylenebilir.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin yönetim becerileri algılarının okullarında çalışma süresi değişkenine göre değişmediği tespit edilmiştir. Yapılan diğer araştırmalardan (Ertuğrul, 2015; Haveydi ve Alpaydın, 2019; Irmak, 2015; Yalçın, 2022; Zhang ve Shi, 2020) elde edilen sonuçların benzer olduğu görülmüştür. Buradan hareketle okul müdürleri yönetim becerilerine sahipse ve bunlara uygun davranarak okullarını yönetiyorlarsa okula yeni başlayan bir öğretmenle, okulda eskiden beri çalışan öğretmenin algıları arasında anlamlı düzeyde değerlendirilebilecek bir fark olmadığı söylenebilir.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Öğretmenlerin, çalıştıkları okulların etkililiğine ilişkin algıları ortamın üzerinde katılıyorum düzeyinde çıkmıştır. Yani okullarının orta düzeyin üzerinde etkili olduğunu belirtmişlerdir. Bu sonuca benzer araştırma sonuçları da bulunmaktadır (Abdurrezak, 2015; Alanoğlu, 2014; Aslan, Satıcı ve Kuru, 2007; Atış, 2020; Cerit ve Yıldırım, 2017; Collins, 2002; Gezerler, 2021; Küçük, 2020; Levine ve Lezotte, 1990; Oral, 2005; Scheerens, 2013; Şenel ve Buluç, 2016). Alanoğlu'nun (2014), öğretmenlerin okul etkililiği algılarını katılıyorum düzeyinde bulması bu araştırmanın sonuçlarına benzer niteliktedir. Buradan hareketle, öğretmenlerin görev yaptıkları okulların etkili okul olma özelliği taşıdığına ilişkin algılarının yüksek düzeyde olmadığı belirtilebilir. Öğretmenler görev yaptıkları okulların amaçlarına tam anlamıyla ulaşamadıklarını düşündükleri için okul etkililiği algılarının tamamen katılıyorum düzeyinde çıkmamış olabilir. Bu bağlamda öğretmenler, çalıştıkları okul müdürlerinin yönetim becerilerine tam anlamıyla sahip olmadıklarını düşündükleri için öğretmenlerin okullarını tamamen etkili okul olarak değerlendiremedikleri yorumu yapılabilir.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırma sonucunda öğretmenlerin okul etkililiği genel toplamı algılarının cinsiyet değişkenine göre değişmediği tespit edilmiştir. Alan yazında yapılan çalışmaların (Ayık, 2007; Botha, 2016; Çakır, 202; Çiftçi, 2019; Eren, 2010; Ertuğrul, 2015; Irmak, 2015; Keleş, 2006; Töremen, 1999) sonuçları, öğretmenlerin görev yaptıkları okulları cinsiyet fark etmeksizin etkili okul olarak algıladıklarını ortaya koymaktadır. Dolayısı ile okulların etkililik düzeylerini belirleyen ölçütlere sahip oldukları ve bu durumun öğretmenlerin algılarına yansıtıldığı şeklinde bir çıkarımda bulunulabilir. Bu bağlamda bir okul ise etkililik algısının kadın ya da erkek olma durumuna göre değişmediği, okulda görev yapan tüm öğretmenler tarafından aynı algılandığı söylenebilir.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin okul etkililiği algılarının okul türü değişkenine göre değiştiği tespit edilmiştir. Buna göre genel ortaokulda görev yapan öğretmenlerin okul etkililiği görüşlerinin imam hatip ortaokullarında görevli öğretmenlere göre daha yüksek seviyede olduğu tespit edilmiştir. Ulaşılan veriler, alan yazında yer alan çalışma sonuçları ile benzerlik göstermektedir (Alanoğlu, 2014; Arslanoğlu, 2016; Aslan, Satıcı ve Kuru, 2007; Cerit ve Yıldırım, 2017; Oral 2005; Şenel ve Buluç, 2016; Yumlu, 2020). Bu bağlamda genel ortaokullarda görev yapan müdürlerin imam hatip ortaokullarında görev yapan müdürlere göre okul etkililiğini sağlamada yönetim becerilerine daha fazla sahip olduğu ve bu becerileri yönetimlerine yansıttıkları söylenebilir.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin okul etkililiği algılarının mesleki kıdem değişkenine göre değişmediği tespit edilmiştir. Bir başka ifadeyle öğretmenlerin, öğretmenlikteki kıdemi bakımından okul etkililiği arasında manidar bir ilişki bulunmamıştır. Yapılan diğer araştırmalar incelendiğinde (Abdurrezak, 2015; Alanoğlu, 2014; Günal, 2014; Türker, 2010; Yumlu, 2020) bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşükleri görülmüştür. Buna göre mesleki yılı fazla olan ile az olan öğretmenlerin okul etkililiğini algılama düzeylerinin benzer olduğu söylenebilir.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin okul etkililiği algılarının şu anda çalıştıkları okullarında çalışma süresi değişkenine göre değişmediği tespit edilmiştir. Alan yazındaki diğer çalışmalardan (Abdurrezak, 2015; Atcioğlu, 2018; Çakır, 2021; Ermeydan, 2019; Tarhan, 2008; Yumlu, 2020) anlaşılmaktadır ki öğretmenler görev yaptıkları okullardaki toplam çalışma süreleri ne olursa olsun, çalıştıkları okulların okul etkililiğiyle ilgili olarak benzer görüşlere sahiptir. Bu durumun nedeni olarak bir okulda etkili okul özellikleri varsa bunun, çalışma süresinden bağımsız olarak okulda çalışan herkes tarafından benzer şekilde algılanması gösterilebilir. Ayrıca bir okul etkili okul özelliklerine sahipse bu durumun okula yeni başlayan ya da okulda uzun süre çalışan öğretmenler tarafından farklı algılanmadığı yorumu da yapılabilir. Bu bağlamda bir okulun etkili olmasının, öğretmenin okulda çalışma süresinden bağımsız olduğu yorumu yapılabilir.

Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Okul müdürlerinin yönetim becerileri ölçeğinin ilk alt boyutu olan inisiyatif alma ile okul etkililiği ölçeğinin genel toplamı arasında pozitif yönlü, yüksek seviyede ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Buna dayanarak bu çalışmada inisiyatif alma becerileri olarak değerlendirilen öğretmenleri dinleme, öğretmenlerinin arasındaki çatışmayı yönetebilme, paydaşlarla iyi ilişkiler kurabilme, öğretmenler arasında işbirliğini sağlayabilme, öğretmenleri ödüllendirme ve sorulara anlaşılır cevap verme yönetim becerilerine müdürler sahip olduklarında okul etkililiğinin sağlanabildiği değerlendirilebilir. Diğer ifade ile okul müdürleri inisiyatif alma becerilerini gösterdiklerinde okullarının daha fazla etkili hale geldiği söylenebilir.

Yönetim becerileri ölçeğinin ikinci alt boyutu olan sorumluluk alma ile okul etkililiği ölçeğinin genel toplamı arasında pozitif yönlü, yüksek seviyede ve anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda öğretmenlerin, okul müdürlerinin okulla ilgili tüm süreçlerde çalışma planı hazırlama, stratejiler oluşturma, öğretmenlere öncülük etme, görev verme, sorumluluk verme, öğretmenlerin ilgi alanlarını öğrenme ve öğretmenleri takip etme konusunda mesuliyetlerini yerine getirme becerilerini sergilediklerinde, okulların etkili okul özelliği kazandığını belirttikleri yorumu yapılabilir. Diğer bir ifade ile okul müdürleri sorumluluk alma becerilerini sergileyebildiklerinde okullarının daha fazla etkili hale geldiği söylenebilir.

Yönetim becerileri ölçeğinin üçüncü alt boyutu olan teknik beceriler ile okul etkililiği ölçeğinin genel toplamı arasında pozitif yönlü, yüksek seviyede ve anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Diğer ifade ile okul müdürleri teknik beceriler konusunda daha iyi olduğunda okulların daha çok etkili hale geldiği yorumu yapılabilir. Bu çalışmada teknik beceriler olarak değerlendirilen müdür davranışları; resmi ve resmi olmayan iletişim dilini bilme, finans konusunda bilgi sahibi olma, bir işi gerçekleştirmek için bilgi ve maharete haiz olma, bunları uygulayabilme ve sorun çözerken teknik yeterliliklerini kullanma olarak belirtilmiştir. Buradan hareketle öğretmenlerin müdürlerinin bu becerilere sahip olduklarında ve bunları yönetimlerine uygulayabildiklerinde okul etkililiğinin sağlanabildiğini düşünmeleri, teknik beceriler ile okul etkililiği arasında yüksek seviyede ve pozitif yönlü bir alaka olmasının açıklayıcısı olarak değerlendirilebilir.

Yönetim becerileri ölçeğinin dördüncü alt boyutu olan diğer beceriler ile okul etkililiği ölçeğinin genel toplamı arasında pozitif yönlü, yüksek seviyede ve anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Bunun sebebi öğretmenlerin, okul müdürlerinin okulları yönetirken diğer beceriler olarak belirtilen davranışları sergilediklerinde okulların etkili okul özelliği kazanabildiğini düşünmeleri olabilir. Burada diğer becerilerden hangi becerilerin kastedildiğini açıklamak anlaşılabilirliği sağlamak adına faydalı olacaktır. Bu çalışmada diğer beceriler olarak; birebir ve gruplar içinde etkili konuşma, problemleri tespit etme, problemleri çözerken zamanında kararlar alma ve okulu etkili bir şekilde işletme becerileri ifade edilmiştir. Bu bağlamda okul müdürleri öğretmenlerin algılarına göre burada belirtilen diğer beceriler konusunda ne kadar iyi olurlarsa okullarını da o kadar etkili hale getirebildikleri söylenebilir.

Yönetim becerileri ölçeğinin beşinci alt boyutu olan nitelik becerileri ile okul etkililiği ölçeğinin genel toplamı arasında olumlu yönde, yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Bu araştırma kapsamında nitelik becerileri olarak değerlendirilen yönetim becerileri; işlerin yüksek kalitede olması için emek verme, öğrencilerin başarılarını öğretmenlerle birlikte değerlendirme, okulda güven esaslı bir eğitim-öğretim iklimi oluşturma ve öğrenci başarıları hakkında hem öğrencileri hem de öğretmenleri bilgilendirilmez. Buradan yola çıkarak okul müdürleri işlerin yüksek kalitede olması için emek veriyorsa, öğrencilerin başarılarını öğretmenlerle birlikte değerlendiriyorsa, okulunda güven esaslı bir eğitim-öğretim iklimi oluşturuyorsa, öğrenci başarıları hakkında hem öğrencileri hem de öğretmenleri bilgilendiriyorsa

öğretmenlerin okulları etkili olarak gördüğü yorumu yapılabilir. Bu bağlamda da okul müdürlerinin niteliğe ilişkin becerileri ne kadar iyi olursa okulların o kadar etkili hale geldiği değerlendirilmesi yapılabilir. Bu araştırmanın bulgularından elde edilen analizler neticesinde okul müdürlerinin yönetim becerileri ölçeğinin genel toplamıyla okul etkililiği ölçeğinin genel toplamı arasında pozitif yönlü, yüksek seviyede ve anlamlı bir ilişki söz konusudur.

Zigarelli (1996), Şekerci (2006), Akdoğan (2009), Teyfur (2011), Mangaltepe (2012), Scheerens (2013), Parker, Holesgrove ve Pathak (2015), Gezer (2015), Haveydi ve Alpaydın (2019), Anderson (2022) tarafından yapılan araştırmaların sonuçları bu araştırmanın sonuçlarıyla benzerlikler göstermekte ve büyük oranda örtüşmektedir. Bu durumun nedeni olarak yapılan araştırmalarda öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin okulları yönetirken yönetim becerilerini sergileyip, okulları amaçlarına ulaştırarak okul etkililiğini sağlamaları gösterilebilir. Bu bağlamda da yönetim becerileriyle okul etkililiği arasında olumlu yönde ve yüksek seviyede ilgi olmasının kaçınılmaz bir durum olduğu söylenebilir.

Altıncı Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın sonuçlarına göre, okul müdürlerinin yönetim becerilerinin okul etkililiğini yordamada (açıklamada) oldukça güçlü bir belirleyici olduğu tespit edilmiştir. Farklı anlatımla araştırma bulgularından elde edilen analizler neticesinde okul etkililiğinin yüksek düzeyde etkili yönetim becerileri ile açıklandığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlere göre okul müdürleri yönetim becerilerine (insani, teknik ve kavramsal) sahipse ve bu becerileri yönetimlerine uygulayabiliyorlarsa okullarının etkili olmasını sağlayabilirler. Yapılan diğer çalışmalardan (Atmaca, 2021; Çakır, 2021; Çubukçu ve Girmen, 2006; Gezerler, 2021; Gonzales, Bickmore ve Robert, 2022; Helvacı ve Aydoğan, 2011; Shava, Heystek ve Chasara 2021; Şekerci ve Aypay, 2009; Uğurlu ve Demir, 2016; Yıldırım ve Ada, 2015) elde edilen sonuçlarla bu araştırmanın sonuçları benzerlik göstermektedir. Bu durumun nedeni olarak okul etkililiğini sağlamak için yönetim becerilerinin şart olduğu değerlendirilmesi yapılabilir. Çünkü okulları etkili hale getirmenin öncelikle okul müdürlerinin görevi olduğu ve bunu da ancak yönetim becerilerine sahip yöneticilerin gerçekleştirebileceği söylenebilir.

Araştırma sonuçlarından yola çıkarak şu önerilerde bulunulabilir:

- a. İlgili evren-örnekleme benzer konuda araştırmalar yapılarak, benzer sonuçların çıkması halinde bu durumun nedenleri derinlemesine ve farklı veri toplama araçlarıyla araştırılabilir.
- b. Genel ortaokullar ile imam hatip ortaokullarında görev yapan müdürlerin hem yönetim becerileri hem de okul etkililiğine sahip olma durumlarının farklı çıkmasının nedenleri karma desende yapılan araştırmalar ile incelenebilir.
- c. Yapılan alan yazın taramasında yönetim becerileri ile okul etkililiği arasındaki ilişkiyi ele alıp inceleyen araştırmaya rastlanmaması nedeniyle bu çalışmaya benzeyen bir çalışma kapsam ve evreni genişletilerek başka illerde de yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Abdurrezzak, S. (2015). *Etkili okul ve okul liderliğine ilişkin öğretmen algılarının incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.
- Açıkgöz, K. (1994). *Eğitimde etkili yönetici davranışları* (1. Baskı). İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Akdoğan, M. (2009). *Ortaöğretim yöneticilerinin yönetim becerilerinin değerlendirilmesi (Bağcılar örneği)*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Beykent Üniversitesi, İstanbul.
- Altuntaş, B., Demirdağ, S., ve Ertem, H. Y. (2020). Veli algılarına okul müdürlerinin yönetim becerileri ile okul iklimi arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 254-269.
- Alanoğlu, M. (2014). *Liselerin örgütsel öğrenme düzeyi ve örgütsel vatandaşlık davranışı üzerindeki etkisi/ ortaöğretim kurumlarının örgütsel öğrenme düzeylerinin okul etkililiği ve örgütsel vatandaşlık davranışlarına etkisi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Al-Rahamneh, A. A. (2022). The degree of application of educational administrative accountability by the principals of special education centers and its relationship to some variables from teachers' perspective. *Journal of Educational and Social Research*, 12(1), 155-155.

- Anderson, M. (2022). *Teacher perceptions of transformational leadership practices in urban charter middle schools*. Seton Hall University Dissertations and Thesis (ETDs). 2954. <https://scholarship.shu.edu/dissertations/2954>.
- Arslanoğlu, Ş. (2016). *Lise müdürlerinde liderlik, liderlik düzeylerinin öğretmenlerin motivasyonuna etkisi (Konya ili örneği)*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). KTO Karatay Üniversitesi, Konya.
- Aslan, H., Satıcı, A. ve Kuru, M. (2007). Resmi ve özel ilköğretim okullarının kültür ve etkililik düzeylerinin karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 13(3), 371-394.
- Atcıoğlu, E. (2018). *Okulların etkililik düzeyleri ile çalışanların işe angaje olma düzeyleri arasındaki ilişki*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş.
- Atış, D. (2020). *Okul etkililiği ve pozitif psikolojik sermaye ilişkilerine ilişkin öğretmen görüşleri*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Atmaca, E. (2021). *Okul etkililiğini yordayan iki faktör: teknolojik liderlik ve örgütsel çeviklik*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.
- Ayık, A. (2007). *İlköğretim okullarında oluşturulan okul kültürü ile okulların etkililiği arasındaki ilişki (Erzurum ili örneği)*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Balcı, A. (2014). *Etkili okul ve okul geliştirme* (7. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Baştepe, İ. (2002). Normal ve taşımali eğitim yapan resmi ilköğretim okul yönetici, öğretmen ve sekizinci sınıf öğrencilerinin okul (örgütsel) etkililik algıları. (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Botha, R. J. (2016). Improving South African school effectiveness through distributed leadership: A study of gender. *Gender and Behaviour*, 14(1), 6804-6813.
- Bursalioğlu, Z. (2021). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış* (21. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Can, N. (Ed.). (2018). *Eğitim yönetimi* (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Cerit, Y. ve Yıldırım, B. (2017). İlkokul müdürlerinin etkili liderlik davranışları ile okul etkililiği arasındaki ilişki. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(3), 902-914.
- Collins, A. B. (2002). Does a school make a difference? Perceptions of an 'effective school'. *European Educational Research Journal*, 1(3), 429-444.
- Çakır, E. (2021). *Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile okul etkililiği arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Çiftçi, K. (2019). *Ortaokul öğretmenlerinin pozitif psikolojik sermaye düzeyleri ile okul etkililiği düzeyleri arasındaki ilişki (Erzurum ili)*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Çoban, B. (2019). *Öğretmenlerin okul müdürlerinin yönetim becerileri ve algı yönetimine ilişkin görüşleri arasındaki ilişki*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Çobanoğlu, F. ve Badavan, Y. (2017). Başarılı okulların anahtarı: Etkili okul değişkenleri. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 26, 115-134.
- Çubukçu, Z. ve Girmen, P. (2006). Ortaöğretim kurumlarının etkili okul özelliklerine sahip olma düzeyleri. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(16), 121-136.
- Damnoen, P. S., Phumphongkhochasorn, P., Pornpitchanarong, S., & Nanposri, N. (2022). Development of strategies for the use of innovative information in education for secondary schools under the office of the basic education commission in the eastern region. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 14(1), 2097-2103.
- Davis, K. (1988). *İşletmede insan davranışı örgütsel davranış*. (Çev. Tosun, K.). Yön Ajans, İstanbul.
- Ekiz, D. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Anı Yayıncılık, Ankara.
- Eren, E. (2010). *İlköğretim okul müdürlerinin eğitim teknolojilerini sağlama ve kullanmada gösterdikleri liderlik davranışları*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

- Ermeýdan, M. (2019). *Öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin liderlik stilleriyle algılanan okul etkililiği arasındaki ilişki*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Kahramanmarař Üniversitesi, Kahramanmarař.
- Ertuğrul, H. (2015). *Öğretmenin başarı kılavuzu* (34. Baskı). İstanbul: Nesil Yayıncılık.
- Gezer, E. (2015). *Eğitim yöneticilerinin yönetim ve öğretmenleri etkileme becerilerinin öğretmenler tarafından değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.
- Gezerler, T. (2021). *Etik liderlik ve okul etkililiği arasındaki ilişkide okul ikliminin aracılık rolü*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Gonzales, M. M., Bickmore, D. L., & Roberts, M. B. (2022). Implementing school improvement plans: Perceptions and implications of aspiring principals for educational leadership programs. *Journal of Research on Leadership Education*, 17(2), 160-180.
- Günel, Y. (2014). *Etkili okul değişkenlerinin öğrenci başarısı ile ilişkisi ve okul hesap verebilirliği*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Gürsel, M. (2012). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi* (9. Baskı). Konya: Eğitim Kitabevi.
- Haveydi, C. ve Alpaydın, Y. (2019). Okulöncesi eğitim kurumu müdürlerinin yönetim becerileri ile etkileme güçleri arasındaki ilişkilerin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 120-144.
- Helvacı, M., A. ve Aydoğan, İ. (2011). Etkili okul ve etkili okul müdürüne ilişkin öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 41-60.
- Irmak, M. (2015). *İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin, yöneticilerinin "teknoloji liderliği" düzeylerine ilişkin algıları*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- İlgar, L. (2005). *Eğitim yönetimi, Okul yönetimi ve sınıf yönetimi* (3. Baskı). İstanbul: Beta Yayınları.
- Kabia, T. (2022). *Middle school teachers' perceptions of administrator support, teacher retention, and attrition*. Doctoral dissertation. Walden University, ABD.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (35. Baskı). Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Kaşıkçı, B. (2015). *Öğretmen ve müdür yardımcıları görüşlerine göre ilkokul müdürlerinin yönetim becerileri (Sultangazi örneği)*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Kazak, E. (2021). Okul müdürlerinin etkililiğine ilişkin öğretmen görüşleri. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 4(2), 79-96.
- Keleş, B. (2006). *İlköğretim okullarının etkili okul özelliklerine sahip olma dereceleri hakkında öğretmen görüşleri (Çorum ili örneği)*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Köprülü, K., H. (2021). *Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin yönetim becerileri ile mizah tarzları arasındaki ilişki*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul.
- Küçük, Ö. (2020). *Okul müdürlerinin toksik liderlik davranışları ile okul etkililiği arasındaki ilişkide örgütsel sinizm ve psikolojik sermayenin aracılık etkisi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Levine, D. U., & Lezotte, L. W. (1990). Unusually effective schools: A review and analysis of research and practice. *Journal of The İnstitute of Educational Sciences*, 2(8), 1-13.
- Lezotte, L. W. (1989). School improvement based on the effective schools research. *International Journal of Educational Research*, 13(7), 815-825.
- Mangaltepe, E. (2012). *İlköğretim okul müdürlerinin yönetim becerileri ile öğretmenleri etkileme becerilerine ilişkin öğretmen görüşleri*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Maral, M. (2016). *Okul müdürlerinin liderlik stilleri ile çatışma çözme stratejileri arasındaki ilişki*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.

- Mcewan, E., K. (2018). *Etkili Okul müdürlerinin 10 Özelliği*. (N. Cemaloğlu, Çeviri). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Neuman, W. L. (2010). *Social research methods: Quantitative and qualitative methods* (7a Ed.). Boston: MA, EE. UU, Allyn & Bacon.
- Oral, Ş. (2005). *İlköğretim okullarının etkili okul kavramı açısından değerlendirilmesi (Batman ili örneği)*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.
- Öztürk, N. (2012). *İlköğretim okul müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan yönetici becerileri ile öğretmenlerin iş doyumunu arasındaki ilişki*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Parker, D. V., Holesgrove, M. & Pathak, R. (2015). Improving productivity with self-organised teams and agile leadership. *International Journal of Productivity and Performance Management*, 64(1), 112-128.
- Pehlivan, A. (2017). *Açık ve örgün eğitim sosyal bilgiler ders kitapları ve öğretim programında somut olmayan kültürel miras öğelerinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Polatcan, M. ve Cansoy, R. (2018). Türkiye’de etkili okul araştırmaları: Ampirik araştırmaların analizi. *Sakarya University Journal of Education*, 8(3), 8-24.
- Purkey, S. C. & Smith, M. S. (1983). Effective schools: A review. *The Elementary School Journal*, 83(4), 426-452.
- Quast, L. N. & Hazucha, J. F. (1992). The relationship between leaders’ management skills and their groups’ effectiveness. In K.E. Clark, M.B. Clark, & D.P. Campbell (Eds.), *Impact of leadership*. (pp. 199-213). Greensboro, NC: Center for Creative Leadership.
- Reynolds, K. J., Lee, E., Turner, I., Bromhead, D., & Subasic, E. (2017). How does school climate impact academic achievement? An examination of social identity processes. *School Psychology International*, 38(1), 78-97.
- Scheerens, J. (2013). The use of theory in school effectiveness research revisited. *School effectiveness and school improvement*, 24(1), 1-38.
- Shava, G. N., Heystek, J., & Chasara, T. (2021). Instructional leadership: Its role in sustaining school improvement in South African schools. *International Journal of Social Learning (IJSL)*, 1(2), 117-134.
- Şahin, S. (2013). *İlköğretim okulu müdürlerinin yönetsel etkililik düzeyine ilişkin öğretmen görüşleri (İzmit ilçesi örneği)*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Şekerci, M. ve Aypay, A. (2009). İlköğretim okulu yöneticilerinin yönetim becerileri ile grup etkililiği arasındaki ilişki. *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi*, 15(57), 133-160. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kuey/issue/10340/126690> adresinden 15 Şubat 2021 tarihinde alınmıştır.
- Şekerci, M. (2006). *İlköğretim okulu yöneticilerinin yönetim becerileri ile grup etkililiği arasındaki ilişki*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Şenel, T. ve Buluç, B. (2016). İlkokullarda okul iklimi ile okul etkililiği arasındaki ilişki. *TÜBAV Bilim Dergisi*, 9(4), 1-12.
- Şişman, M. (2013). *Eğitimde mükemmellik arayışı: Etkili okullar* (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Şişman, M. (2020). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. (12. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Tarhan, S. (2008). *İlköğretim okulundaki öğretmenlerin etkili okul algıları*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Beykent Üniversitesi, İstanbul.
- Teyfur, M. (2011). *İlköğretim okul müdürlerinin uyguladıkları yönetim biçimlerine ilişkin algıları ve velilere göre okul müdürlerinin yönetim becerilerinin değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

- Töremen, F. (1999). *Devlet liselerinde ve özel liselerde örgütsel öğrenme ve engelleri*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Türker, Y. (2010). *İlköğretim okullarının etkililik düzeyleri ile örgüt sağlığı arasındaki ilişki*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Uğurlu, C. T. ve Demir, A. (2016). Etkili okullar için kim ne yapmalı? *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 53-75.
- Uysal, A. (2001). *İlköğretim okulu müdürlerinin yöneticilik ve liderlik davranışları*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Yalçın, G. (2022). *Okul müdürlerinin kriz yönetim becerilerinin psikolojik sermaye arasındaki ilişkisi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Yıldırım, İ. ve Ada, Ş. (2018). Algılanan okul etkililiği ölçeğinin (Se-Index) Türkçeye uyarlanması. *Milli Eğitim Dergisi*, 47(219), 19-32.
- Yumlu, E. (2020). *Okul müdürlerinin sahip oldukları teknolojik liderlik yeterlilikleri ile okul etkililiği arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.
- Zigarelli, M.A. (1996). An empirical test of conclusions from effective schools research. *The Journal of Educational Research*, 90(2), 103-110.
- Zhang, S., Shi, Q., & Lin, E. (2020). Professional development needs, support, and barriers: TALIS US new and veteran teachers' perspectives. *Professional Development in Education*, 46(3), 440-453.

21. YÜZYIL BECERİLERİ BAĞLAMINDA ORTAOKUL MÜZİK ÖĞRETİM PROGRAMI

A MIDDLE SCHOOL MUSIC CURRICULUM IN THE CONTEXT OF 21ST CENTURY SKILLS

İlay Bilge PEKTAŞ¹, Subhan EKŞİOĞLU²

ÖZ: Bu araştırmanın amacı, 21. yüzyıl becerilerinin ortaokul müzik öğretim programında yer alma durumlarını tespit etmektir. Araştırma, iç içe geçmiş tekli durum çalışması desenli nitel bir araştırmadır. Veriler, Millî Eğitim Bakanlığı ortaokul müzik öğretim programı ve 21. yüzyıl becerileri için ortaklık çerçevesinde (P21) yer alan becerilerin incelenmesiyle, doküman analizi yoluyla toplanmıştır. Araştırmanın verileri, betimsel analiz ile çözümlenmiş, öğretim programında yer alan kazanımlar ve müzik dersinin özel amaçları, P21 kapsamındaki becerilerle karşılaştırılmış ve kategoriler oluşturularak incelenmiştir. Araştırmada, 2018 yılında Türkiye Yeterlikler Çerçevesi (TYÇ)'ne uygun olacak şekilde güncellendiği belirtilen öğretim programında, kazanım, alana özgü beceriler ve özel amaçlarda yetkinliklerden ziyade P21 becerilerinin yer aldığı, "eleştirel düşünme" becerisinin ise belirtilen unsurlarda yer almadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar sözcükler: 21. yüzyılda eğitim, 21. yüzyıl becerileri, P21 becerileri, müzik öğretim programı, ortaokul müzik öğretim programı, müzik eğitimi.

ABSTRACT: The aim of this research is to determine the status of 21st century skills in the secondary school music curriculum. The research is a qualitative research with a nested single case study pattern. The data were collected using the document analysis data collection tool by examining the skills included in the Ministry of National Education's secondary school music education program and the partnership for 21st century skills (P21) framework. The data of the research were analyzed by descriptive analysis, the achievements in the curriculum and the specific objectives of the music course were compared with the skills within the scope of P21 and examined by creating categories. In the study, it was concluded that P21 skills were included in the curriculum, which was updated to comply with the Turkish Qualifications Framework in 2018, rather than competencies in acquisition, field-specific skills and special purposes, and that "critical thinking" skill was not included in the specified elements.

Keywords: Education in the 21st century, 21st century skills, P21 skills, music curriculum, music curriculum of middle school, music education.

Bu makaleye atf vermek için:

Pektaş, İ. B. & Ekşioğlu, S. (2023). 21. Yüzyıl becerileri bağlamında ortaokul müzik öğretim programı, *Trakya Eğitim Dergisi*, 13(3), 1557-1578.

Cite this article as:

Pektaş, İ. B. & Ekşioğlu, S. (2023). A middle school music curriculum in the context of 21st century skills, *Trakya Journal of Education*, 13(3), 1557-1578.

¹ Öğr. Gör. Dr., Akdeniz Üniversitesi, Antalya/ Türkiye, e-mail: ilaybilgedenktas@akdeniz.edu.tr, ORCID: 0000-0001-8853-774X

² Doç. Dr., Sakarya Üniversitesi, Sakarya/Türkiye, e-mail: ekxioglu@sakarya.edu.tr, ORCID: 0000-0002-5471-627X

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

This research aims to determine the status of 21st-century skills covered by P21 in the music curriculum achievements updated in 2018, the specific objectives of the music course, and the skills specific to the field of the music curriculum. For this purpose, the answers to the following sub-purposes have been sought;

1. What is the status of 21st-century skills within the scope of P21 skills in the achievements in the middle school music education program of the Ministry of National Education of Turkey?
2. What is the status of 21st-century skills within the scope of P21 skills in the special purposes of the music course in the middle school music education program of the Ministry of National Education of Turkey?
3. What is the status of 21st-century skills within the scope of P21 skills in the field-specific skills of the music course of the middle school music education program of the Ministry of National Education of Turkey?

Method

This research is qualitative research with a nested single case study pattern.

In this study, research data were collected through document review. 21, covered by P21, the status of 21st-century skills in the secondary school music curriculum on the Ministry of National Education website, the specific objectives of the music course, and the specific skills of the music course were examined.

The data obtained from the research were analyzed by descriptive analysis; categories were created by the themes determined by the researchers before the research. These categories were determined following the achievements contained in the secondary school music education program. The opinions of two field experts were obtained for the suitability status of the created themes and categories. In the analysis of the research data, the achievements and categories were tabulated, and the status of 21st-century skills, field-specific skills, and music course special purposes per these achievements and categories and categories were examined.

Findings

It has been stated that the competencies of the Turkish Qualifications Framework (TICF) are designed to be by the competencies of the European Qualifications Framework (EICF) (Professional Qualifications Framework, 2021). It is stated that the music course curriculum is prepared by the competencies of the TICF. However, in the study, it was found that P21 skills are involved in the acquisition, of field-specific skills and special purposes, rather than TICF competencies. In the program P21 21. it has been concluded that 21st-century skills are more involved than TICF competencies. Although there are similarities between Dec competence and P21 skills, P21 has covered the skills in more detail. The TICF has classified the skills included in the competencies according to the level of education (elementary school, middle school, high school, higher education, graduate school). It is assumed that skills are acquired following these levels.

Discussion and Conclusion

Özgül (2021) examined the primary and secondary school music education programs in terms of the European qualifications framework and the Turkish qualifications framework. Özgül stated that communication skills in foreign languages are not included in the programs with these interrogations, communication in the mother tongue, cultural awareness, and citizenship skills are included. In addition, it has been stated that there are inconsistencies in the program stated to have been prepared by the competencies of the TICF and the EICF. In this study, in which music teaching programs were examined, it was seen that similar results were reached. Yıldız (2022), on the other hand, has completed the music curriculum covering the first and eighth grades at the 21st grade. the century Deciphered it in terms of abilities and concluded that there is a discrepancy between music teaching programs and abilities. As a result of the research conducted by Gelen (2017), P21 skills were included in the current curriculum in Turkey, which supports the research result. In the study by Bal (2018) titled "Examination of Turkish Language Course in Terms of 21st Century Skills", it was concluded that 21st-century skills are based on curriculum

design but are insufficient in terms of the teaching process. In the research conducted by Bektas and others (2019), it is emphasized that the skills included in the P21 skills program are not in the TICF competencies, but are missing in the program. Considering the results of the mentioned studies and this study, it can be concluded that the Ministry of Education's curriculum was not designed following the skills of the 21st century, and these skills were subsequently added to the program and achievements.

One of the remarkable results of the research is that although there is a “critical thinking” skill in P21 skills, there is no competence for critical thinking in the special purposes and field-specific skills of the TICF and music curriculum.

GİRİŞ

21. yüzyılda gelişen bilim ve teknolojinin etkisiyle toplumsal gelişim ve değişimler de gözlemlenmiştir. Toplumsal gelişimin en etkili unsurlardan biri olarak görülen eğitim ise; “istenilen yönde davranış değişikliği” hedefini, bireylerin bilim, teknoloji, sosyal ve kültürel alanlardaki gelişimleri üzerine kurmuştur. 21. yüzyıl toplumu bilgi toplumu olarak tanımlanmakta ve bireylerden; toplumsal olaylara duyarlı, teknolojiyi her alanda kullanabilen, iletişim becerileri gelişmiş, eleştirel düşünebilen ve iş birliği içerisinde çözüm odaklı çalışabilen bireyler olmaları beklenmektedir. Bu amaç doğrultusunda ortaya çıkan 21. yüzyıl becerileri, sadece öğrencilerin gelişimini değil toplumun tamamının gelişimini hedeflemektedir. Bireylerin iş, sosyal ve eğitim hayatlarındaki “başarıya ulaşma rehberi” olarak görülmesi sebebiyle birçok ülke tarafından kabul edilen 21. yüzyıl becerileri kapsamında, toplumdaki her birey bir öğrencidir.

21. yüzyıl becerileri, *Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD)*, *Partnership for 21st Century Skills (P21)*, *Assesment and Teaching of 21st Century Skills (ATCS)*, *The North Central Regional Educational Laboratory's (NCREL)*, *National Educational Technology Standards (NETS)*, *European Union (EU)*, *Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi (TYÇ)* gibi birçok kurum, kuruluş, ülke veya bölge tarafından farklı sınıflandırılmış ve adlandırılmıştır. Bu beceriler farklı isimlerle anılsalar da amaçları aynıdır. Kan (2009), 21. yüzyıl becerileri vizyonunun P21 (Partnership for 21st Century Skills) tarafından oluşturulduğunu belirtir. P21 ortaklık başkanı olan Kan (2009), 21. yüzyıl becerilerinin, kamu eğitiminin bütüncül ve sistematik bir bakış açısıyla canlandırılmasını sağlayabileceğini savunur. Bu becerilerin bireylere kazandırılmasından beklenen sonucun; ‘öğrencilerin yükseköğretimden iş hayatına atılma, hayatın her alanında bağımsız ve kendine yetebilen bireyler olmaları’ olduğunu söyler.

21. yüzyıl becerilerinin, 4C eğitim modeli/öğrenme becerileri “(iletişim (communication), iş birliği (Collaboration), eleştirel düşünme (Critical Thinking) ve yaratıcılık (Creativity))” savunucuları ve yaratıcıları tarafından oluşturulduğu bilinmektedir. 21. yüzyıl becerilerinin ilk olarak P21 ortaklığının çalışmalarıyla ortaya çıktığı savunulmaktadır. Bu kuruluş, 2018 yılı itibarıyla Battle for Kids oluşumuna katılmışlardır. Bu oluşum kendilerini, “2005 yılında, her öğrenciye ulaşmak için öğretmenleri, liderleri ve okul sistemlerini güçlendiren ve destekleyen yenilikçi hizmetler ve çözümler geliştirmeye odaklanan bağımsız, ulusal, kâr amacı gütmeyen bir kuruluş” olarak tanımlamaktadır. Misyonlarını ise; “21. yüzyılda her öğrencinin okulda, okul dışında, ülke veya dünya genelinde öğrenmelerini sağlamak” şeklinde açıklamışlardır (Battle for Kids, 2021).

Eğitim, okul eğitimi devam eden bireyler için, sadece akademik başarılar değil sosyal başarılar da elde edebilmeleri adına yapılan uygulamalar bütünüdür. Eğitim, her alanda çağın gerekliliklerine uygun bireyler yetiştirebilmeyi amaçlar. Bu amaç doğrultusunda yetişen bireylerin, gelecekte, ulusları ve ülkelerin kalkınmasını sağlayabilecekleri, bu ulus ve ülkelerin sosyo-ekonomik düzeylerini belirleyecek güce sahip olabilecekleri düşünülmektedir.

Antropoloji, psikoloji, sosyoloji gibi birçok disiplinin çalışma alanında yer alması sebebiyle eğitime dair farklı tanımlar yapılmıştır. Ayrıca eğitimin dinamik yapısı, bu alandaki araştırmaların güncel olmasını gerektirmektedir. Bu dinamik yapı, çağa uygun şekilde uygulanması gereken eğitimin ve eğitim unsurlarının yeniden tanımlanmasına da yol açmıştır. Aynı şekilde bu durum, günümüzde öğretmenin görev tanımının da değişmesine sebep olmuştur. Yalnızca “akademik bilgi öğretme” öğretmenden ziyade “öğrenmeyi öğretme” öğretmen anlayışının benimsenmesi zorunluluk haline gelmiştir. Bu zorunluluğun nedenlerinden biri de eğitimin, gelişmişliğin en temel unsurlarından biri olarak görülmesidir. Dünya devletleri, eğitim politikaları üzerine detaylı çalışmalar yapmakta ve herhangi bir iş birliği içerisinde bulunacakları ülkelerdeki eğitim sistemleri ve politikalarını incelemektedirler. Örnek vermek gerekirse; bilim, teknoloji ve sanayi gibi alanlarda gelişmiş ülkelerin üye olduğu Avrupa Birliği, yeni üye olacak ülkelerden eğitimlerini çağa uygun bir şekilde revize etmelerini beklemektedir (Çıkkılı, 2019, s.3).

18. yüzyılda başlayan Sanayi Devrimi'nin etkileri, 19 ve 20. yüzyıllarda da devam etmiştir. Küresel gelişmelerden etkilenecek güncelliği korunmaya çalışılan eğitim alanında ise 21. yüzyıla kadar "klasik eğitim" modeli benimsenmiştir. 21. yüzyılda bu eğitim modeli yerini "bilgi toplumu modeli"ne bırakmıştır. Sanayi toplumundan bilgi toplumuna geçiş sürecinde klasik eğitim ve bilgi toplumu eğitim modellerinin ve bu sürecin başrolünde yer alan öğretmenin Saygılı (2013, s. 263) tarafından ele alındığı araştırmada bu durum şöyle ifade edilmektedir;

"Klasik eğitim sisteminde asıl olan yığın olarak otoriteye itaattir. Bu itaati sağlayacak olanlar öğretmenlerdir. Bilgi toplumu eğitim modelinde asıl olan, birbirinden farklı düşünce, inanç ve hayat biçimlerini hoşgörü ile karşılayan, bağımsız ve objektif düşünebilen, sorgulamaya, araştırmaya, eleştirmeye açık, üst düzey ahlaki değerlerle donatılmış, bireysel ve toplumsal sorumluluk bilincine sahip bireyler yetiştirmektir. Bilgi çağı toplumu öğretmen modeli ise sürekli değişen dünyada geniş düşünce ufkuyla sahip, değişim, gelişim ve hıza uyum sağlayabilen, bireysel farklılığı zenginlik olarak algılayan, yaşam boyu öğrenmeyi ilke edinmiş, düşüncelerini açıkça ifade edebildir".

Güven (2005, s. 6-8), eğitimle ilgili yapılan tanımlara yönelik eleştirilerinde "istendik davranış değişikliği" ifadesine de yer vermiştir. Öğrencilerin bilişsel becerilerinin yanında sosyal, duygusal, psiko-motor becerilerinin de öneminden söz eden Güven'in bu söyleminin, 21. yüzyıl eğitim yaklaşımıyla örtüştüğü görülmektedir (bkz: Kyllonen, 2012). Eleştirilerin içeriğinin, "klasik eğitim modeli"ne yönelik eleştiriler olabileceği düşünülmektedir.

"...Bu tanımlarda dikkat edilmesi gereken birkaç kritik nokta bulunmaktadır. Bunlardan ilki "istendik" terimidir. İstendik anlaşıldığı üzere istemek fiilinden türetilmiş ve edilgenliği ifade eden bir terimdir. Kısaca bireyi pasif alıcı olarak gören ve birileri tarafından belirlenmiş istekleri yapmakla yükümlü kılan bir ifadedir. Elbette eğitimi politikadan, politik çıkarılardan ayırmak mümkün değildir. Bu nedenle istendik olan davranışlar devletin bekasını sağlamaya yönelik olmaktadır. Her devletin birincil amacı kendi ideolojisini korumak ve devam ettirmek, ekonomisini güçlü tutmak olduğuna göre, bunun sağlanmasında öncelikle sorgulamayan, araştırmayan, eleştirmeyen, problem çıkarmayan ve verilen işi en iyi şekilde yapan halkların bulunması gerekmektedir. Bu nedendir ki eğitim istenenleri sorgusuz sualsiz yerine getirecek bireyler yetiştirmek zorundadır" (Güven, 2005, s.6).

Klasik eğitime yönelik Fer'in (2020, s. 211) görüşleri ise şu yöndedir;

"...öğretmenin söylediklerini veya kitaplarda okuduklarını ezberleyen ve sorgulamadan benimseyen, bildiklerini araştırmadan savunan kişiler yetiştirmenin ötesine geçemiyoruz. Üstelik 1950'lerden bu yana izlenen yanlış politikalar sonucunda yetiştirilen bireyler, toplumsal ve eğitimsel bağlamda kaçınılmaz biçimde eğitimde sorunlara yol açıyor. Eğitim, sistem ve içerik olarak sadece bireyi etkilemekle kalmıyor, toplumun geleceğini de belirliyor. Aktarılan durumlar sonucunda eğitimden mutlu olamayan çocuklar ve gençler yetiştiriyoruz. Dolayısıyla, üretmektense harcayan bireyler yetiştiriyoruz. Çok az ülkede görülecek denli genç nüfus yoğunluğumuzu değerlendiremiyor, onları mutlu edemiyoruz."

21. yüzyıl bilgi toplumunda, bilgi üretimi, tüketimi ve devamında gelen hızlı değişimleri toplumların takip etmesi ve ayak uydurması zorunluluk haline gelmiştir. Modern dünyanın gereklilikleri göz önünde bulundurulduğunda, toplum koşullarına uygun olacak şekilde eğitim ve öğretmen modelleri belirlenmelidir. Bu değişimlere ayak uyduramayan ve gereklilikleri yerine getiremeyen toplumlar üçüncü dünya ülkesi olmaktadır (Saygılı, 2013, s.265).

21. yüzyılda eğitim, bireylerin çok yönlü yetiştirilmesini hedefler. İçinde bulunduğumuz yüzyılda eğitim, sadece öğretim programlarının uygulanmasıyla yüzyılın değişimlerine uyum sağlayamayabilir. Küresel yeniliklere açık olup, toplumsal normlar doğrultusunda bu değişimlerin şekillendirilmesinin doğru olacağı düşünülmektedir. Yeniliklere ayak uyduran toplumlar, eğitim alanında yurttaşları için gerekli çalışmaları yapmaktadır. 21. yüzyıl becerileri de bu bağlamda değerlendirilebilecek çalışmalardır. Araştırma içerisinde daha önce de ifade edildiği gibi, 21. yüzyıl becerileri kurum ve kuruluşlar tarafından farklı adlandırılmış olsa da ortak temel hedefleri çağa uyum sağlayabilen, dünya vatandaşı olabilecek, iletişim becerileri gelişmiş bireyler yetiştirmektir.

Bireylerin 21. yüzyılda ihtiyaç duydukları beceriler, 20. yüzyıldan oldukça farklıdır. Bilgi ve iletişimde gözlenen ileri düzeydeki teknolojik gelişmeler, insanların yaptıkları işlerin makineler tarafından

yapılabilecek duruma gelmesine sebep olduğu için insanların yaptıkları işler ve görev tanımları sürekli değişim içerisinde (Dede, 2010, s.51-52).

Günümüzdeki eğitim geçmişle karşılaştırıldığında, çağın getirdiği sosyal ve ekonomik problemler karşısında çok daha kritik bir konumdadır. Bugünün gençleri ve çocukları, geleceğin çalışanları, ebeveynleri, girişimcileri olarak, eğer gelecekteki rollerine iyi hazırlanırlarsa karşılaşılabilecekleri problemleri çözebilmede başarılı olabilirler. Öğrencilerin gelecekte yapacakları işlerde kapasitelerini tam anlamıyla kullanabilmeleri için okul derslerindeki birtakım bilgi ve becerileri edinmeleri gerekmektedir (Hilton & Pellegrino, 2012, s.15).

Öğrencilerin doğru kararlar alabilmeleri ve bu kararları anlamlandırabilmeleri için bazı becerilere ve bu becerileri uygun şekilde kullanabilmeye ihtiyaçları vardır. Bu beceriler, matematik ve okuma becerileridir. 21. yüzyıl becerileri önemini burada gösterir. 21. yüzyıl becerilerinin gelecekte öğrencilere en faydalı olacağı alanları özetlemek gerekirse şunlar söylenebilir; daha fazla eğitim alan öğrenciler daha başarılı olacaktırlar, gerçek yaşam içindeki zorluklarla baş edebilmek için hem kişisel hem akademik becerilerin geliştirilmesi gerekmektedir ayrıca herhangi bir duruma uyum sağlayabilmek, öğrenilen bilgi üzerine eleştirel düşünebilmek, işbirliği içerisinde olabilmek, değişimlere ve yeniliklere açık bir şekilde iletişim kurabilmek, karşılaşılan herhangi bir sorunla başa çıkabilmek adına çözüm yolları üretebilmek gibi beceriler de geleceğin yetişkinleri için fırsattır. Uygulamalı ve akademik beceriler, iyi hazırlanmış ve uygulanmış eğitim-öğretim programlarıyla kazanılabilir. Ancak eleştirel düşünme ve problem çözme gibi bilişsel becerilerin birbirlerinden bağımsız edinilmesi mümkün değildir (Jerald, 2009, s.22-23).

“...Bilişsel psikolojide "transfer" olarak adlandırılan bir süreç olan, sadece akılda tutmayı değil, aynı zamanda beceri ve bilginin kullanımını ve uygulanmasını da destekleyecek şekillerde öğrenmeleri gerekecektir. Günümüzün eğitim politikaları ve uygulamalarının, tüm çocukların aktarılabilir bilgi ve beceriler geliştirmesine yardımcı olmak için güncellenmesi gerekecektir” (Hilton & Pellegrino, 2012, s.15).

Hilton ve Pellegrino (2012, s.15-16), 2009 yılında uygulanan PISA (Program for International Student Assessment; Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı) testlerinde 15 yaşındaki Amerika’lı bir öğrencinin test puanının, OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development; Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü/İktisadi İşbirliği ve Gelişme Teşkilatı)’de yer alan diğer ülkelerin aynı yaş grubundaki öğrencileriyle karşılaştırıldığında ortalama bir puan olduğu, “yaşam ve çalışma” puanının ise bu ülkelerin altında olduğundan söz eder. Bunun sebeplerinden birinin farklı sosyo-ekonomik düzeydeki öğrenciler arasındaki eşitsizlik olduğunu savunur. Devam eden süreçte, iş insanları, araştırmacılar, eğitimciler ve eğitim kuruluşlarının, öğrencilerin bilgi ve becerilerinin geliştirilebilmesi adına ilerleyen yıllarda *21. yüzyıl becerileri* şeklinde adlandırılacak olan bu yeni eğitim politikası veya modeli üzerine gereken çalışmaları yapmaya başladıkları ve diğer çalışmaları da desteklediklerinden bahseder.

Binkley, Erstad, Herman, Raizen, Ripley ve Rumble (2010, s. 1-2) araştırmalarında, 21. yüzyıl becerilerinin yer aldığı kurum ve kuruluşlardaki ortak ifadeleri şu şekilde belirlemişlerdir; “1. Yaratıcılık ve yenilikçilik, 2. Eleştirel düşünme, problem çözme, karar verme, 3. Öğrenmeyi öğrenme, üst biliş, çalışmanın yolları, 4. İletişim, 5. İşbirliği (ekip çalışması), çalışmak için araçlar, 6. Bilgi okuryazarlığı, 7. BİT (bilgi-işlem teknolojisi) okuryazarlığı, dünyada yaşamak, 8. Vatandaşlık (yerel ve küresel), 9. Yaşam ve kariyer, 10. Kişisel ve sosyal sorumluluk (kültürel farkındalık ve yeterlilik dahil)”.

Tablo 1’de, Voogt ve Roblin tarafından yapılmış araştırmada yer alan, 21. Yüzyıl becerilerinin farklı kurum ve kuruluşlarda yer alma durumlarından söz edilmektedir. Şekil 1’de ise becerilerin kapsamlı şekilde ele alındığı P21’e ait beceriler görülmektedir.

Tablo 1.

Çerçevelerdeki benzerlik ve farklılıklar (Voogt & Robrin, 2012, s.309).

Tüm Çerçevelerde Yer Alan Beceriler	Çerçevelerde En Çok Bahsedilen Beceriler (P21, EnGauge, ATCS, NETS/ISTE)	Çerçevelerin Bazılarında Yer alan Beceriler	Yalnızca Bir Çerçevede Yer Alan Beceriler
<ul style="list-style-type: none"> ➤ İş birliği ➤ İletişim ➤ Bilgi-İşlem ➤ Teknolojisi ➤ Okuryazarlığı ➤ Sosyal ve / veya Kültürel Beceriler ➤ Vatandaşlık 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Yaratıcılık ➤ Eleştirel Düşünme ➤ Problem Çözme ➤ Nitelikli ürünler geliştirme/ Üretkenlik (ATCS hariç) 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Öğrenmeyi Öğrenmek (ATCS, EU) ➤ Özyönetim (P21, EnGauge, OECD) ➤ Planlama (EnGauge, OECD) ➤ Esneklik ve Uyum (P21, EnGauge) ➤ Temel/Anahtar Konular: -Matematik, iletişim, anadil, bilim (EU, P21, ATCS) -Tarih ve Sanat (P21, ATCS) 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Risk Alma (EnGauge) ➤ Çatışmaları çözme ve yönetme (OECD) ➤ İnisiyatif ve girişimcilik duygusu (EU) ➤ Disiplinlerarası temalar (P21) ➤ Temel/Anahtar Konular: 1. Ekonomi, coğrafya, hükümet ve yurttaşlık

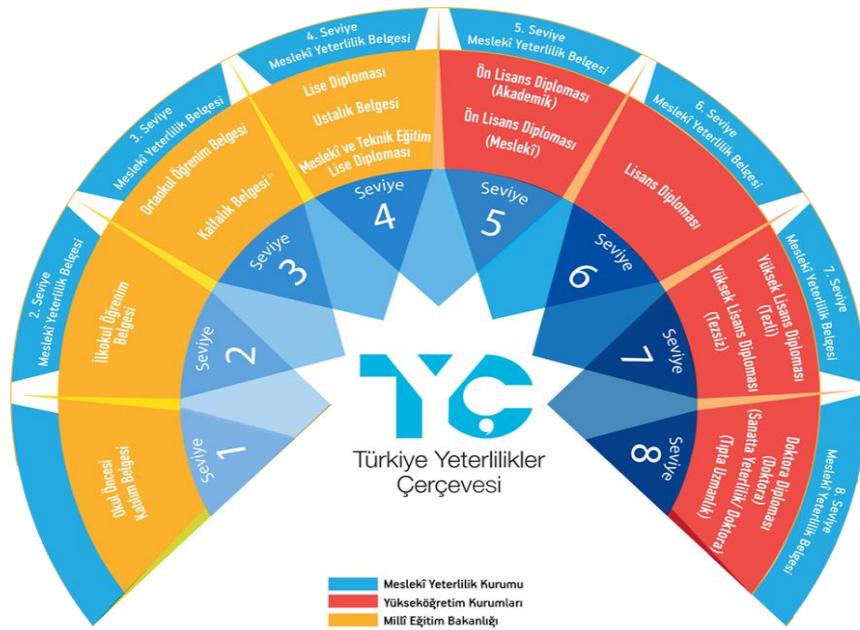


Şekil 1. 21. yüzyıl becerileri (Battle for Kids, 2021).

Türkiye’de 21. Yüzyıl Becerileri

Dünyada kabul görmüş 21. yüzyıl becerileri, Türkiye’de Mesleki Yeterlilikler Çerçevesi olacak şekilde revize edilmiştir. “Mesleki Yeterlilik Kurumu Kanun tasarısı, 21 Eylül 2006 tarihinde **5544** sayılı Mesleki Yeterlilik Kurumu (MYK) Kanunu olarak oy birliği ile kabul edilmiştir” (Mesleki Yeterlilik Kurumu, 2021). Mesleki Yeterlilik Kurumu’nda, iş ve eğitim alanlarında farklı alt yeterlilik grupları yer almaktadır. Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi de bu gruplardan biridir. TYÇ, Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi (AYÇ) ile uyumlu bir şekilde düzenlenen; genel, mesleki ve akademik eğitim ve öğretim programları ile tüm öğrenme etkinliklerinin yetkinlik/yeterlilik esaslarını açıklayan ulusal çerçeve olarak bilinmektedir (Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi, 2021). AYÇ ise, hayat boyu öğrenme beceri veya yetkinliklerinin anlaşılıp karşılaştırılabilmesi amacıyla geliştirilmiş bir politika aracıdır. Bu araç, yetkinlik/becerilerin bireyler,

kurum ve kuruluşlar ve işverenler tarafından daha iyi anlaşılabilmesini hedeflemektedir. Ek olarak, çalışan ve öğrenenlerin yetkinliklerini farklı ülkelerde kullanabilmelerini; küresel yeterlilik sistemlerinin birbirleriyle iletişimini kurabilecek ortak araç işlevi de görmektedir. Bu çerçevenin iki temel hedefi bulunmaktadır. Birincisi bireyleri uluslararası hareketliliğe teşvik etmek; ikincisi ise hayat boyu öğrenme becerileri çerçevesinde bireylerin öğrenmeyi öğrenmelerini sağlamaktır. Sekiz ortak Avrupa referans seviyesiyle uluslararası yetkinlik sistemlerini ilişkilendirmeyi hedefleyen AYÇ, iş birliği ve uluslararası farklılıkların kıyaslanabilmesi amacıyla oluşturulmuş bir üst yetkinlik çerçevesidir. Örgün, yaygın ve serbest öğrenme ortamlarında hayat boyu öğrenmenin geliştirilmesine yönelik bir araç olan AYÇ, belirlenen seviyelerde bireylerde bulunması gereken asgari bilgi, beceri ve yetkinliklerin tanımlayıcı aracıdır. Belirlenen AYÇ referans seviyeleri bağlamında bilgi; kuramsal veya olgusal, beceri; uygulama ve bilişsel beceriler, yetkinlik ise kişisel, sosyal ve mesleki gelişim alanındaki sorumluluk ve bağımsızlık olarak tanımlanmaktadır (Avrupa Yeterlilik Çerçevesi, 2021). AYÇ gibi seviyelere göre düzenlenen TYÇ becerileri, Şekil 2’de seviyelerine uygun olarak gösterilmiştir.



Şekil 2. Türkiye yeterlilikler çerçevesi (Türkiye Yeterlilikler Veritabanı, 2021).

Öğretim programı, özel alanlara veya branşlara ve öğrenci düzeyine uygun olacak şekilde hazırlanan eğitim-öğretim rehberidir.

Ornstein ve Hunkins (2016, s. 12-14) ise öğretim programı için kısa birkaç tanım yapmışlardır, “amaçlara ulaşmak için tasar; öğrenenlerin deneyimleri, insanlarla ilgili sistem; kendine özgü temelleri, bilgi alanları, araştırma, kuramlar, ilkeleri ve uzmanları olan bir çalışma alanı; ders ya da içerik (bilgiyi organize etme ve özümseme yolu)”.

Bobbitt (2017, s.45), öğretim programını iki şekilde tanımlamıştır. Birincisi; “bireyin becerilerini ortaya çıkarmaya çalışan güdümsüz ve güdümlü yaşantıların toplamı”, ikincisi ise “becerileri açığa çıkarma sürecini tanımlamak ve mükemmelleştirmek için okulların bilinçli olarak kullandıkları güdümlü yetiştirim yaşantılarının toplamı” şeklindedir.

2017 yılında Türkiye Yeterlilikler Çerçevesine göre hazırlandığı belirtilen ve taslak olarak sunulan MEB öğretim programları, 2018 yılında birçok alanda güncellenmiştir. Öğretim programlarındaki yetkinlikler; “1) Anadilde iletişim, 2) Yabancı dilde iletişim, 3) Matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler, 4) Dijital yetkinlik, 5) Öğrenmeyi öğrenme, 6) Sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler, 7) İnişiyatif alma ve girişimcilik, 8) Kültürel farkındalık ve ifade” olarak açıklanmıştır (MEB, 2018).

Müzik dersi öğretim programında öğrenme alanı yaklaşımı temel alınmıştır. Bu doğrultuda her sınıf ve programda; “Dinleme, söyleme, müziksel algı ve bilgilenme, müziksel yaratıcılık ve müzik kültürü” öğrenme alanları yer almaktadır. 2018 öncesi, dinleme, söyleme, çalma olarak isimlendirilen öğrenme alanı,

2018 sonrasında *dinleme, söyleme* öğrenme alanı olarak güncellenmiştir. Belirtilen diğer öğrenme alanı isimlerinde ise herhangi bir değişiklik yapılmamıştır.

Bireylerin bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor gelişimlerinde etkili olan müzik eğitiminin, 21. yüzyıl insanı olma yolundaki becerilerin elde edilebilmesinde bireylere yardımcı olacağı düşünülmektedir. Müzik eğitiminin, iş birliği ve bu doğrultudaki iletişim kurma becerilerine yönelik çalışmalar yapma, ulusal ve uluslararası müzikle ilgili gelişmeleri takip etme, teknolojiyi müzik alanında kullanabilme, yaratıcılığın her an kullanılabilmesi gibi genel amaçları vardır. 21. Yüzyıl becerilerinin bu amaçlara benzer hedefleri olduğu bilinmektedir. Ulakbim, TR Dizin ve Yök Ulusal Tez Merkezi veri tabanlarında, “21. Yüzyıl becerileri, P21, öğretim programı” anahtar kelimeleriyle; Okul öncesi (Tuğluk&Özkan, 2013), Hayat Bilgisi (Bektaş, Sellum, Polat, 2018), Türkçe (Bal, 2018) eğitimi alanlarında araştırmaların olduğu tespit edilmiştir. Müzik alanında ise Özgül (2021) tarafından Avrupa ve Türkiye Yeterlikler Çerçevesi açısından 1-8. sınıfların öğretim programı incelenmiştir. Yıldız (2022) tarafından yapılan çalışmada ise 1-8. Sınıf öğretim programı kazanımları 21. Yüzyıl becerileri açısından incelenmiştir. Ancak adı geçen veri tabanlarında “21. Yüzyıl becerileri, P21 ve müzik dersi öğretim programı” anahtar kelimeleriyle yapılan tarama sonucunda, müzik dersi öğretim programı kazanımları, ders özel amaçları ve alana özgü becerilerinde P21 21. Yüzyıl becerileri bağlamında incelenmesi ile ilgili herhangi bir araştırma tespit edilememiştir.

İfade edilmeye çalışılan durumların bir problem teşkil ettiği düşünülmektedir. Bu doğrultuda bu araştırmanın amacı; P21 kapsamındaki 21. Yüzyıl becerilerinin, 2018 yılında güncellenen müzik öğretim programı kazanımları, müzik dersi özel amaçları ve müzik öğretim programı alana özgü becerilerde yer alma durumlarını belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır;

Alt Problemler

1. P21 kapsamındaki 21. yüzyıl becerilerinin M.E.B. ortaokul müzik öğretim programındaki kazanımlarda yer alma durumları nedir?
2. P21 kapsamındaki 21. yüzyıl becerilerinin M.E.B. ortaokul müzik öğretim programındaki müzik dersi özel amaçlarında yer alma durumları nedir?
3. P21 kapsamındaki 21. yüzyıl becerilerinin M.E.B. ortaokul müzik öğretim programındaki müzik dersi alana özgü becerilerde yer alma durumları nedir?

Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. P21 ortaklığının, becerileri diğer kurum ve kuruluşlardan daha detaylı bir şekilde ele alması sebebiyle, P21 kapsamındaki 21. yüzyıl becerileri ile,
2. Güncel olarak kullanılıyor olması sebebiyle, 2018 yılında yenilenmiş olan MEB Müzik dersi öğretim programı ile sınırlıdır.

YÖNTEM

Bu araştırma, iç içe geçmiş tekli durum çalışması desenli nitel bir araştırmadır. İç içe geçmiş tekli durum çalışması deseninde “Tek bir durum içinde çoğu kez birden fazla alt tabaka veya durum olabilir”. Bir durum içerisinde olabilecek birden fazla birimin tek bir durum olarak değerlendirilmesinde iç içe geçmiş tekli durum çalışması kullanılabilir (Yıldırım&Şimşek, 2018, s. 301).

Bu çalışmada araştırma verileri, doküman incelemesi yoluyla toplanmıştır. “Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini sağlar” (Yıldırım&Şimşek, 2018, s.189). Bu nedenle, P21 kapsamındaki 21. yüzyıl becerilerinin, Millî Eğitim Bakanlığı web sitesinde bulunan ortaokul müzik öğretim programındaki *kazanımlar, müzik dersi özel amaçları, müzik dersi alana özgü becerilerde yer alma durumları* incelenmiştir.

Araştırmadan elde edilen veriler, betimsel analiz ile çözümlenmiş; araştırma öncesinde araştırmacılar tarafından belirlenmiş temalar doğrultusunda kategoriler oluşturulmuştur. Bu kategoriler, ortaokul müzik öğretim programında yer alan kazanımlar doğrultusunda belirlenmiştir. Oluşturulan tema ve kategorilerin uygunluk durumu için iki alan uzmanının görüşü alınmıştır. Araştırma verilerinin analizinde, kazanım ve kategoriler tablolaştırılmış, 21. yüzyıl becerilerinin, bu kazanım ve kategorilerde ve kategoriler doğrultusunda alana özgü beceriler ve müzik dersi özel amaçlarında yer alma durumları incelenmiştir.

Etik Kurallara Uygunluk Durumu

Bu araştırmanın verileri, doküman incelemesi ile toplanmıştır. Bu sebeple araştırma, etik kurul onayı gerektirmemektedir.

BULGULAR, TARTIŞMA VE YORUMLAR

Araştırmada, ortaokul müzik öğretim programı öğrenme alanları (Dinleme-Söyleme, Müziksel Algı ve Bilgilenme, Müziksel Yaratıcılık, Müzik Kültürü) temalar olarak belirlenmiştir. Bu temalar doğrultusunda; öğrenme alanlarında yer alan kazanımlardan kategoriler oluşturulmuştur.

1. P21 Kapsamındaki 21. Yüzyıl Becerilerinin Ortaokul Müzik Öğretim Programı Kazanımlarında Yer Alma Durumları

21. yüzyıl becerilerinin kategoriler içerisinde yer alma durumları tablolaştırılarak belirtilmiştir. Belirlenen kategoriler şu şekildedir;

1. Ulusal Birliktelik Duygusu Pekiştirme, 2. Birlikte Müzik Yapma, 3. Bireysel Müzik Yapma, 4. Türk Müzik İcrası, 5. Dünya Müzikleri İcrası, 6. Dinleme, 7. Müzik Alfabesini Öğrenme, 8. Müzik Teknolojisi, 9. Türk Müzik Kültürü, 10. Dünya Müzik Kültürü, 11. Yaratıcılık.

Tablo 2.

MEB öğretim programı kazanımlarının öğrenme alanlarındaki sayı ve kodları (MEB, 2018).

	Dinleme-Söyleme	Müziksel Algı ve Bilgilenme	Müziksel Yaratıcılık	Müzik Kültürü	Toplam
5. Sınıf Kazanımlarının Sayısı ve Kodu	6; Mü.5.A.1. Mü.5.A.2 Mü.5.A.3. Mü.5.A.4. Mü.5.A.5. Mü.5.A.6.	7; Mü. 5.B.1. Mü.5.B.2 Mü.5.B.3. Mü.5.B.4. Mü.5.B.5. Mü.5.B.6. Mü. 5.B.7.	6; Mü. 5.C.1. Mü.5.C.2 Mü.5.C.3. Mü.5.C.4. Mü.5.C.5. Mü.5.C.6. Mü. 5.C.7.	4; Mü.5.D.1. Mü.5.D.2 Mü.5.D.3. Mü.5.D.4.	23
6. Sınıf Kazanımlarının Sayısı ve Kodu	7; Mü.6.A.1. Mü.6.A.2 Mü.6.A.3. Mü.6.A.4. Mü.6.A.5. Mü.6.A.6.	4; Mü. 6.B.1. Mü.6.B.2 Mü.6.B.3. Mü.6.B.4.	6; Mü. 6.C.1. Mü.6.C.2 Mü.6.C.3. Mü.6.C.4. Mü.6.C.5. Mü.6.C.6.	6; Mü.6.D.1. Mü.6.D.2 Mü.6.D.3. Mü.6.D.4. Mü.6.D.5. Mü.6.D.6.	24
7. Sınıf Kazanımlarının Sayısı ve Kodu	7; Mü.7.A.1. Mü.7.A.2 Mü.7.A.3. Mü.7.A.4. Mü.7.A.5. Mü.7.A.6.	4; Mü. 7.B.1. Mü.7.B.2 Mü.7.B.3. Mü.7.B.4.	5; Mü.7.C.1. Mü.7.C.2 Mü.7.C.3. Mü.7.C.4. Mü.7.C.5.	6; Mü.7.D.1. Mü.7.D.2 Mü.7.D.3. Mü.7.D.4.	22
8. Sınıf Kazanımlarının Sayısı ve Kodu	10; Mü.8.A.1. Mü.8.A.2 Mü.8.A.3. Mü.8.A.4. Mü.8.A.5. Mü.8.A.6. Mü. 8.A.7. Mü.8.A.8 Mü.8.A.9. Mü.8.A.10.	2; Mü. 8.B.1. Mü.8.B.2	4; Mü. 8.C.1. Mü.8.C.2 Mü.8.C.3. Mü.8.C.4.	9; Mü.8.D.1. Mü.8.D.2 Mü.8.D.3. Mü.8.D.4. Mü.8.D.5. Mü.8.D.6 Mü.8.D.7. Mü.8.D.8. Mü.8.D.9. Mü.8.D.10.	25 94

Tablo 3.

Tema olarak belirlenen öğrenme alanları doğrultusunda oluşturulan kategorilere göre kazanımlar

Kategoriler	Dinleme- Söyleme	Müziksel Algı ve Bilgilenme	Müziksel Yaratıcılık	Müzik Kültürü	
Ulusal Birlikte­lik Duygusu Pekiştirme	Mü.5.A.1., Mü.5.A.3., Mü.6.A.1., Mü.6.A.2., Mü.7.A.1., Mü.7.A.2., Mü.8.A.1., Mü.8.A.2.,			Mü.5.D.1., Mü.5.D.4., Mü.6.D.1., Mü.6.D.2	
Grup Müzik Çalışmaları	Mü.5.A.4, Mü.6.A.6., Mü.7.A.4., Mü.7.A.7., Mü.8.A.5., Mü.8.A.7., Mü.8.A.9.	Mü.5.A.6., Mü.6.A.7., Mü.7.A.6., Mü.8.A.4., Mü.8.A.6.,	Mü.5.B.2., Mü.5.B.5., Mü.8.B.2.	Mü.5.C.2., Mü.5.C.4., Mü.6.C.5., Mü.6.C.6, Mü.7.C.1., Mü.7.C.2., Mü.7.C.5., Mü.8.C.3., Mü.8.C.4	Mü.6.D.5.
Bireysel Müzik Çalışmaları	Mü.5.A.4, Mü.6.A.7., Mü.7.A.7., Mü.8.A.5., Mü.8.A.7., Mü.8.A.9.	Mü.5.A.6., Mü.7.A.4., Mü.8.A.4., Mü.8.A.6.,	Mü.5.B.2., Mü.5.B.5., Mü.8.B.2.	Mü.5.C.2., Mü.5.C.4., Mü.6.C.3., Mü.6.C.5., Mü.6.C.6, Mü.7.C.1., Mü.7.C.2., Mü.7.C.5., Mü.8.C.3., Mü.8.C.4	Mü.6.D.5.
Türk Müziği İcrası	Mü.5.A.2 Mü.6.A.3 Mü.5.A.4, Mü.5.A.5., Mü.5.A.6.,, Mü.6.A.4., Mü.6.A.5., Mü.6.A.6., Mü.6.A.7., Mü.7.A.3., Mü.7.A.4., Mü.7.A.5., Mü.7.A.6., Mü.7.A.7., Mü.8.A.4., Mü.8.A.5., Mü.8.A.7., Mü.8.A.9.		Mü.5.B.5.,	Mü.5.C.5., Mü.6.C.3., Mü.7.C.3.	
Dünya Müzikleri İcrası	Mü.5.A.4, Mü.5.A.6., Mü.6.A.5., Mü.6.A.7., Mü.7.A.3., Mü.7.A.6., Mü.7.A.7., Mü.8.A.7.,		Mü.5.B.5.,	Mü.6.C.3.	

Tablo 3 devamı..

Dinleme	Mü.5.A.5. Mü.6.A.6. Mü.7.A.4. Mü.8.A.3. Mü.8.A.8	Mü.7.B.3., Mü.7.B.4., Mü.8.B.2.,	Mü.5.C.1., Mü.5.C.2., Mü.5.C.3, Mü.6.C.1., Mü.6.C.3., Mü.6.C.4., Mü.7.C.3., Mü.7.C.4.	Mü.5.D.2., Mü.5.D.3., Mü.6.D.1., Mü.6.D.5., Mü.6.D.6., Mü.7.D.2., Mü.7.D.4., Mü.7.D.5., Mü.8.D.1., Mü.8.D.2., Mü.8.D.3., Mü.8.D.5.
Müzik Alfabesini Öğrenme ve Uygulama	Mü.5.A.4., Mü.6.A.3., Mü.6.A.5., Mü.7.A.3., Mü.8.A.4., Mü.8.A.6.	Mü.5.B.1., Mü.5.B.2., Mü.5.B.3., Mü.5.B.4., Mü.5.B.5., Mü.5.B.6., Mü.5.B.7., Mü.7.B.1., Mü.7.B.2., Mü.8.B.1., Mü.8.B.2.,	Mü.5.C.2., Mü.5.C.4., Mü.6.C.3., Mü.6.C.5., Mü.7.C.1., Mü.7.C.2., Mü.8.C.2., Mü.8.C.3.	
Müzik Teknolojisi			Mü.5.C.1., Mü.5.C.6., Mü.6.C.6, Mü.7.C.5., Mü.8.C.4	Mü.5.D.2., Mü.5.D.4., Mü.6.D.2, Mü.6.D.5., Mü.7.D.3., Mü.7.D.5., Mü.8.D.2., Mü.8.D.4, Mü.8.D.5.,
Türk Müzik Kültürü	Mü.5.A.5., Mü.6.A.6., Mü.7.B.4., Mü.7.A.4., Mü.7.A.5., Mü.8.A.3., Mü.8.A.4., Mü.8.A.5., Mü.8.A.8., Mü.8.A.10.,		Mü.7.C.3., Mü.8.C.1.,	Mü.5.D.2., Mü.5.D.3., Mü.6.D.1., Mü.6.D.2, Mü.6.D.3., Mü.6.D.4., Mü.6.D.6., Mü.7.D.1., Mü.7.D.3., Mü.7.D.4., Mü.7.D.5., Mü.7.D.6., Mü.8.D.1., Mü.8.D.2., Mü.8.D.3., Mü.8.D.4, Mü.8.D.5., Mü.8.D.6., Mü.8.D.7., Mü.8.D.8., Mü.8.D.9.

Tablo 3 devamı..

Dünya Müzik Kültürü	Mü.7.B.3.,	Mü.5.D.2., Mü.7.D.2., Mü.7.D.3., Mü.7.D.4., Mü.8.D.2., Mü.8.D.3., Mü.8.D.5., Mü.8.D.7., Mü.8.D.8., Mü.8.D.9.
Yaratıcılık	Mü.5.C.1., Mü.5.C.2., Mü.5.C.3, Mü.5.C.4., Mü.5.C.6., Mü.6.C.1., Mü.6.C.2., Mü.6.C.4., Mü.6.C.5., Mü.6.C.6, Mü.7.C.1., Mü.7.C.2., Mü.7.C.4., Mü.7.C.5., Mü.8.C.1., Mü.8.C.2., Mü.8.C.3., Mü.8.C.4	Mü.5.D.2., Mü.8.D.2., Mü.8.D.8.

Tablo 2’ de, 5, 6, 7, 8. sınıfların ortaokul müzik öğretim programı öğrenme alanlarında yer alan kazanımları, MEB’de kodlandığı şekliyle belirtilmiştir. Tablo 3’te ise araştırmacılar tarafından oluşturulan kategorilerin kazanımlar açısından durumları gösterilmiştir.

Tablo 3’te, kazanımların birden fazla kategoride yer alabildikleri görünmektedir. 5. sınıf “Müziksel Yaratıcılık” öğrenme alanında yer alan kazanımlardan Mü.5.C.2. ve açıklaması bu duruma örnek verilebilir;

“Mü.5.C.2.: Kendi oluşturduğu ritim kalıbını seslendirir”.

a) *“Öğrencilerin öğrendikleri ses ve sus değerlerini kullanarak oluşturdukları ritim kalıplarını dizek üzerinde yazarak seslendirmelerine ilişkin etkinlikler düzenlenir. Ritim denemeleri dizek üzerine yazılırken sol çizgisi kullanılmalıdır.”*

b) *“Ritim kalıpları yazılırken öğrenilen zaman belirteci, nota ve süre değerleri ile sınırlıdır.”*

c) *“Öğrenciler ezgileri ses, beden perküsyonu veya ritim çalgıları vasıtasıyla seslendirirler”.*

Mü.5.C.2. kazanım ve açıklaması doğrultusunda hem yaratıcılık hem müzik alfabetini öğrenme ve uygulama hem de (Türk Müziği veya Dünya Müziklerine özgü ezgi ve ritim kalıplarını seslendirebilecekleri düşünülerek) Türk ve Dünya Müziği İcrası kategorilerinin üçünde de bu kazanıma yer verilmiştir. Farklı bir örnek olarak Mü.8.D.5. kazanımı verilebilir.

Mü.8.D.5. “Dinlediği farklı türlerdeki müziklerden hem bireysel hem de ortak sınıf arşivini geliştirir.”

a) *“Öğrencilerin müzik alanı ile ilgili edindikleri veya ürettikleri her türlü çalışmayı (eser ses kayıtları, nota yazıları vb.) sınıflandırıp çeşitli bilişim teknolojisi gereçlerinin (bilgisayar, çeşitli bellek birimleri vb.) desteğiyle gerek yazılı gerek sayısal (dijital) veri olarak bir müzik arşivi oluşturmaları sağlanır.”*

b) *“Sanatçıların dünyaca (yerelden evrensele) tanınmasında iletişim araçlarının rolü vurgulanır.”*

c) *“İnternet ortamında müzik dinlerken siber güvenliğe ve etik kurallara dikkat edilmesi gerekliliği hatırlatılır.”*

Mü.8.D.5. kazanım ve açıklaması, müzik kültürü öğrenme alanında yer almaktadır. Oluşturulan kategorilerden ise; dinleme, müzik teknolojisi, Türk müzik kültürü, dünya müzik kültürü kategorilerinin tamamında yer almaktadır.

Tablo 4.

Oluşturulan kategorilere göre öğrenme alanlarındaki kazanım sayısı

Kategoriler	Dinleme-Söyleme	Müziksel Algı ve Bilgilenme	Müziksel Yaratıcılık	Müzik Kültürü	Toplam (f)
Ulusal Birliktelik Duygusu Pekiştirme	8			4	12
Grup Müzik Çalışmaları	12	3	9	1	25
Bireysel Müzik Çalışmaları	10	3	10	1	24
Türk Müziği İcrası	18	1	3		22
Dünya Müzikleri İcrası	8	1	1		10
Dinleme	5	3	8	12	28
Müzik Alfabetesini Öğrenme ve Uygulama	6	11	8		25
Müzik Teknolojisi			5	9	14
Türk Müzik Kültürü	9	1	2	21	33
Dünya Müzik Kültürü		1		10	11
Yaratıcılık			18	3	21
Toplam (f)	76	24	64	61	225

Tablo 4'te, belirlenen kategorilerin ortaokul müzik öğretim programı öğrenme alanlarındaki kazanım sayıları gösterilmiştir. Birden fazla kategoride yer alan kazanımlar da bulunmaktadır. En fazla kazanım sayısı 76 ile dinleme-söyleme öğrenme alanında; bu öğrenme alanındaki kategorilere göre en fazla kazanım sayısı ise Türk Müziği İcrası kategorisinde yer almıştır. Müzik Teknolojisi, yaratıcılık ve Dünya Müzik Kültürü kategorilerinde herhangi bir kazanım bulunmamaktadır.

Müziksel yaratıcılık öğrenme alanı kazanım sayısı 64'tür. Bu alandaki en fazla kazanımın yer aldığı kategori ise 18 kazanım ile yaratıcılık kategorisidir. Bireysel ve grup müzik çalışmaları ile ilgili kazanımların yaratıcılık kategorisinde yer alması dikkat çekicidir. Bu alanda ulusal birliktelik duygusu pekiştirme ve Dünya müzik kültürü kategorilerinde herhangi bir kazanım tespit edilememiştir.

Müzik kültürü öğrenme alanında yer alan kategorilerin sayısı 61 olarak belirlenmiştir. En fazla kazanımın yer aldığı kategori 21 ile Türk müzik kültürü ve takiben 12 kazanım ile dinleme; 10 kazanım ile dünya müzik kültürü, 9 kazanım ile müzik teknolojisi olmuştur. Müzik kültürü öğrenme alanında müzik teknolojisi kategorisine yönelik kazanımların olması dikkat çekicidir.

Kategorilerde en az bulunan kazanım sayısı 24 ile müziksel algı ve bilgilenme öğrenme alanındadır. Bu alandaki en fazla kazanım 11'dir ve müzik alfabetesini öğrenme ve uygulama kategorisindedir. Müziksel algı ve bilgilenme öğrenme alanında yaratıcılık kategorisinde yer alan herhangi bir kazanım bulunmamaktadır. Ancak teorik müzik bilgisi konularında, müziksel yaratıcılık öğrenme alanında yer alan kazanımlar mevcuttur. Örnek vermek gerekirse;

“Mü.5.C.4. Müziklere kendi oluşturduğu ritim kalıbı ile eşlik eder.”

a) “Oluşturulacak ritim kalıbı, öncelikle öğrenilen ölçü/usul ve nota değerleri ile sınırlı olmalıdır. Ancak uygulamada doğaçlama aşamasında ölçü/usul ve nota değerlerinde esneklik sağlanmalıdır.”

b) “Sonraki aşamada öğrenciler ritim denemelerini doğaçlama olarak yapmaları konusunda teşvik edilmelidir.”

Mü.5. C.4. kazanımı müziksel yaratıcılık öğrenme alanında yer alan bir kazanımdır. İfade edilen konu aynı zamanda teorik müzik bilgisiyle ilgilidir. Ancak bu çalışmada, belirlenen kategoriler doğrultusunda öğrenme alanlarında yer alan kazanımlar incelendiği için bu durumdaki kazanımlar buldukları öğrenme alanlarına göre değerlendirilmiştir.

En fazla kazanımın yer aldığı kategoriler ise; Türk müzik kültürü, dinleme, müzik alfabesini öğrenme ve uygulama, grup müzik çalışmaları ve bireysel müzik çalışmaları olmuştur.

Tablo 5.

TYÇ ve P21 21. yüzyıl becerileri karşılaştırılması

P21 21. Yüzyıl Becerileri	TYÇ Yetkinlikleri
Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme	Anadilde iletişim,
Yaratıcı Düşünme	Yabancı dilde iletişim,
İletişim	Matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler
İş birliği	Dijital yetkinlik
Bilgi Okur-Yazarlığı Medya Okur-Yazarlığı Bilgi ve İletişim Teknolojileri Okur-Yazarlığı	Öğrenmeyi öğrenme
Esneklik ve Uyum	Sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler
Girişimcilik ve Öz-yönelim	İnisiyatif alma ve girişimcilik
Sosyal ve Kültürlerarası Beceriler	Kültürel farkındalık ve ifade
Üretkenlik- Mesuliyet	
Liderlik ve Sorumluluk	
21. Yüzyıl Temaları	
Dil öğrenme, Dünya dilleri, Okuma, Sanat, Matematik, Bilim/Fen, Coğrafya, Tarih, Vatandaşlık	

MEB müzik öğretim programının, Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi'ne uygun şekilde düzenlendiği belirtilmektedir (MEB, 2018). Bu sebeple öncelikle Tablo 5'te P21 ve TYÇ kapsamındaki beceri ve yetkinlikler gösterilmiştir.

Tablo 6.

Kazanımlar doğrultusunda oluşturulan kategorilerde 21. Yüzyıl becerilerinin yer alma durumları

P21 21. Yüzyıl Becerileri	Oluşturulan Kategoriler
Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme	Türk Müzik Kültürü Dünya Müzik Kültürü
Yaratıcı Düşünme	Yaratıcılık Grup Müzik Çalışmaları Bireysel Müzik Çalışmaları Türk Müziği İcrası Dünya Müzikleri İcrası Müzik Alfabetisini Öğrenme Müzik Teknolojisi
İletişim	Grup Müzik Çalışmaları Ulusal Birliktelik Duygusu Pekiştirme
İş birliği	Grup Müzik Çalışmaları
Bilgi Okur-Yazarlığı Medya Okur-Yazarlığı Bilgi ve İletişim Teknolojileri Okur-Yazarlığı	Müzik Teknolojisi Türk Müzik Kültürü, Dünya Müzik Kültürü
Esneklik ve Uyum	Grup Müzik Çalışmaları
Girişimcilik ve Öz-yönelim	Grup Müzik Çalışmaları Bireysel Müzik Çalışmaları
Sosyal ve Kültürlerarası Beceriler	Türk Müziği İcrası, Dünya Müzikleri İcrası, Türk Müzik Kültürü, Dünya Müzik Kültürü Grup Müzik Çalışmaları
Üretkenlik- Mesuliyet	Yaratıcılık
Liderlik ve Sorumluluk	Grup Müzik Çalışmaları
21. Yüzyıl Temaları Dil öğrenme, Dünya dilleri, Okuma, Sanat, Matematik, Bilim/Fen, Coğrafya, Tarih, Vatandaşlık	Sanat temasında, kazanımların tamamı; Vatandaşlık temasında, Milli Birlik ve Beraberlik Duygusunu Pekiştirme

Tablo 6’da kazanımlar doğrultusunda oluşturulan kategorilerde P21 21. yüzyıl becerilerinin yer alma durumları gösterilmiştir. Tabloda da görüldüğü üzere; MEB Ortaokul Müzik Öğretim Programı’nda yer alan kazanımlar doğrultusunda oluşturulan kategoriler, başta “*yaratıcı düşünme, sosyal ve kültürlerarası beceriler, sanat ve vatandaşlık*” temaları olmak üzere, P21 kapsamındaki 21. yüzyıl becerileri ile uyumludur. Tablo 5 ve Tablo 6 karşılaştırıldığında ise şunlar söylenebilir; TYÇ’nin açıkladığı yeterliliklerin (1) *Anadilde iletişim*, 2) *Yabancı dilde iletişim*, 3) *Matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler*, 4) *Dijital yetkinlik*, 5) *Öğrenmeyi öğrenme*, 6) *Sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler*, 7) *İnisiyatif alma ve girişimcilik*, 8) *Kültürel farkındalık ve ifade*”), beceri odaklı değil, daha çok öğrenim durumlarına göre seviye odaklı oluşumlar olduğu, bunun yanı sıra kazanımların TYÇ yetkinliklerinden çok, P21 becerileri doğrultusunda hazırlandığı düşünülmektedir.

2. P21 Kapsamındaki 21. Yüzyıl Becerilerinin Ortaokul Müzik Öğretim Programı Özel Amaçlarında Yer Alma Durumları

21. yüzyıl becerilerinin müzik öğretim programı özel amaçlarında yer alma durumları Tablo 7’de gösterilmiştir. TYÇ yetkinliklerine göre güncellendiği belirtilen müzik öğretim programı ve özel amaçlarında, TYÇ yetkinliklerine göre P21 kapsamındaki becerilerin daha çok yer aldığı görülmektedir. P21 kapsamındaki becerilerin benimsendiği ancak uygulamada, program ve içeriği ile programın TYÇ ile güncellenmiş olma iddiası arasında uyumsuzluklar olduğu görülmekte ve düşünülmektedir.

Tablo 7.

MEB (2018) müzik dersi öğretim programı özel amaçlarında P21 21. yüzyıl becerilerinin yer alma durumları

P21 21. Yüzyıl Becerileri	Müzik Öğretim Programı Özel Amaçları
Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme	
Yaratıcı Düşünme	“Duygu, düşünce ve deneyimlerini müzik yoluyla ifade etmelerine imkân sağlamak”, “Yaratıcılığını ve yeteneğini müzik yoluyla geliştirmek”, “Müzik aracılığıyla zihinsel becerilerinin gelişimini sağlamak”
İletişim	“Duygu, düşünce ve deneyimlerini müzik yoluyla ifade etmelerine imkân sağlamak”, “Müzik yoluyla bireysel ve toplumsal ilişkilerini geliştirmek”, “Bireysel ve toplu olarak nitelikli farklı türlerde şarkı dinleme ve söyleme etkinliklerine katılımlarını sağlamak”, “Müzik yoluyla sevgi, paylaşım ve sorumluluk duygularını geliştirmek”
İş birliği	“Bireysel ve toplu olarak nitelikli farklı türlerde şarkı dinleme ve söyleme etkinliklerine katılımlarını sağlamak”
Bilgi Okur-Yazarlığı Medya Okur-Yazarlığı Bilgi ve İletişim Teknolojileri Okur-Yazarlığı	“Müzik ile ilgili çalışmalarda bilişim teknolojilerinden yararlanmalarını sağlamak”, “Müziksel algı ve bilgilerini geliştirmek”, “Millî birliğimizi, bütünlüğümüzü pekiştiren ve dünya ile bütünleşmemizi kolaylaştıran müzik kültürü ve birikimine sahip olmalarını sağlamak”

Tablo 7 devamı..

Esneklik ve Uyum	“Müzik yoluyla bireysel ve toplumsal ilişkilerini geliştirmek”, “Bireysel ve toplu olarak nitelikli farklı türlerde şarkı dinleme ve söyleme etkinliklerine katılımlarını sağlamak”, “Müzik yoluyla sevgi, paylaşım ve sorumluluk duygularını geliştirmek”
Girişimcilik ve Öz-yönelim	“Müzik yoluyla bireysel ve toplumsal ilişkilerini geliştirmek”
Sosyal ve Kültürlerarası Beceriler	“Duygu, düşünce ve deneyimlerini müzik yoluyla ifade etmelerine imkân sağlamak”, “Yerel, bölgesel, ulusal ve uluslararası müzik türlerini tanıyarak farklı kültürlere ait öğeleri zenginlik olarak algılamasını sağlamak”, “Müzik yoluyla bireysel ve toplumsal ilişkilerini geliştirmek”, “Bireysel ve toplu olarak nitelikli farklı türlerde şarkı dinleme ve söyleme etkinliklerine katılımlarını sağlamak”, “Müzik yoluyla sevgi, paylaşım ve sorumluluk duygularını geliştirmek”
Üretkenlik- Mesuliyet	“Bireysel ve toplu olarak nitelikli farklı türlerde şarkı dinleme ve söyleme etkinliklerine katılımlarını sağlamak”, “Müzik yoluyla sevgi, paylaşım ve sorumluluk duygularını geliştirmek”
Liderlik ve Sorumluluk	“Bireysel ve toplu olarak nitelikli farklı türlerde şarkı dinleme ve söyleme etkinliklerine katılımlarını sağlamak”, “Müzik yoluyla sevgi, paylaşım ve sorumluluk duygularını geliştirmek”

Tablo 7 devamı..

21. Yüzyıl Temaları

Dil öğrenme, Dünya dilleri, Okuma, Sanat, Matematik, Bilim/Fen, Coğrafya, Tarih, Vatandaşlık

“Müzik yoluyla estetik yönünü geliştirmek”, “Yaratıcılığını ve yeteneğini müzik yoluyla geliştirmek”, “Yerel, bölgesel, ulusal ve uluslararası müzik türlerini tanıyarak farklı kültürlere ait öğeleri zenginlik olarak algılamasını sağlamak”, “İstiklâl Marşı başta olmak üzere marşlarımızı özüne uygun olarak seslendirmelerini sağlamak”, “Millî birliğimizi, bütünlüğümüzü pekiştiren ve dünya ile bütünleşmemizi kolaylaştıran müzik kültürü ve birikimine sahip olmalarını sağlamak”, “Atatürk’ün Türk müziğinin gelişmesine ilişkin görüşlerini kavramak”

Tablo 7’ye göre müzik dersinin özel amaçlarından; “müzik yoluyla bireysel ve toplumsal ilişkilerini geliştirmek” amacı; iletişim, esneklik ve uyum, girişimcilik ve öz yönelim becerilerinde; duygu, düşünce ve deneyimlerini müzik yoluyla ifade etmelerine imkân sağlamak” amacı; yaratıcı düşünme, iletişim, sosyal ve kültürlerarası becerilerinde; “yaratıcılığını ve yeteneğini müzik yoluyla geliştirmek” amacı, 21. yüzyıl ana temaları ve yaratıcı düşünme becerisinde; “müzik aracılığıyla zihinsel becerilerinin gelişimini sağlamak” amacı, yaratıcı düşünme becerisinde; “bireysel ve toplu olarak nitelikli farklı türlerde şarkı dinleme ve söyleme etkinliklerine katılımlarını sağlamak” amacı, iş birliği, üretkenlik-mesuliyet, liderlik ve sorumluluk becerilerinde; “müzik ile ilgili çalışmalarda bilişim teknolojilerinden yararlanmalarını sağlamak”, bilgi okur-yazarlığı, medya okur-yazarlığı bilgi ve iletişim teknolojileri okur-yazarlığı becerilerinde; “yerel, bölgesel, ulusal ve uluslararası müzik türlerini tanıyarak farklı kültürlere ait öğeleri zenginlik olarak algılamasını sağlamak”, “İstiklâl Marşı başta olmak üzere marşlarımızı özüne uygun olarak seslendirmelerini sağlamak”, “millî birliğimizi, bütünlüğümüzü pekiştiren ve dünya ile bütünleşmemizi kolaylaştıran müzik kültürü ve birikimine sahip olmalarını sağlamak”, “Atatürk’ün Türk müziğinin gelişmesine ilişkin görüşlerini kavramak” amaçları, disiplinler arası çalışmaları desteklemesi sebebiyle, 21. yüzyıl temalarında yer almaktadır.

Müzik dersi özel amaçlarında eleştirel düşünme ve problem çözme becerisiyle ilgili doğrudan veya dolaylı herhangi bir amaç tespit edilememiştir.

3. P21 Kapsamındaki 21. Yüzyıl Becerilerinin Ortaokul Müzik Öğretim Programı Alana Özgü Becerilerde Yer Alma Durumları

21. yüzyıl becerilerinin müzik öğretim programı alana özgü becerilerde doğrudan veya dolaylı olarak yer alma durumları Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8.

P21 kapsamındaki 21. yüzyıl becerilerinin ortaokul müzik öğretim programı alana özgü becerilerde yer alma durumları

P21 Becerileri	Alana Özgü Beceriler
Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme	Eleştirel Düşünme
Yaratıcı Düşünme	“Etkin müzik üreticisi olabilme”, “Dinleme, söyleme ve ritmik etkinliklerle müzik yapabilme”, “Müziği bireysel veya toplu yapabilme”
İletişim	“Müziği bireysel veya toplu yapabilme”, “Dinleme, söyleme ve ritmik etkinliklerle müzik yapabilme”
İş birliği	“Müziği bireysel veya toplu yapabilme”
Bilgi Okur-Yazarlığı Medya Okur-Yazarlığı Bilgi ve İletişim Teknolojileri Okur-Yazarlığı	“Müzik teknolojilerini kullanabilme”, “Etkin müzik üreticisi olabilme”
Esneklik ve Uyum	“Müziği bireysel veya toplu yapabilme”, “Dinleme, söyleme ve ritmik etkinliklerle müzik yapabilme”
Girişimcilik ve Öz-yönelim	“Müziği bireysel veya toplu yapabilme”, “Etkin müzik üreticisi olabilme”, “Dinleme, söyleme ve ritmik etkinliklerle müzik yapabilme”
Sosyal ve Kültürlerarası Beceriler	“Müzikle kültür, tarih ve estetik arasında bağ kurabilme”, “Kendini müzik yoluyla ifade edebilme”, “Kültürel miras ve çeşitliliği geliştirebilme”, “Müziği bireysel veya toplu yapabilme”, “Müzikle toplum arasındaki bağı görebilme”
Üretkenlik- Mesuliyet	“Etkin müzik üreticisi olabilme”, “Dinleme, söyleme ve ritmik etkinliklerle müzik yapabilme”
Liderlik ve Sorumluluk	“Müziği bireysel veya toplu yapabilme”
21. Yüzyıl Temaları Dil öğrenme, Dünya dilleri, Okuma, Sanat, Matematik, Bilim/Fen, Coğrafya, Tarih, Vatandaşlık	“Müziği tanıyabilme”, “Müziğin bir bilim dalı olarak da farklı bilimlerle ilişkisini kurabilme”, “Müzikle kültür, tarih ve estetik arasında bağ kurabilme”, “Müziği millî ve manevî değerlerle ilişkilendirebilme”, “Kültürel miras ve çeşitliliği geliştirebilme”, “Müzikle toplum arasındaki bağı görebilme”, “Dinleme, söyleme ve ritmik etkinliklerle müzik yapabilme”

Tablo 8’e göre; alana özgü becerilerden “müziği bireysel veya toplu yapabilme”, 21. yüzyıl becerilerinde doğrudan veya dolaylı olarak en fazla yer alan beceridir. Bu alana özgü becerinin öğrencinin, sosyal becerilerinin, girişimcilik ve öz-yönelim, esneklik ve uyum, iş birliği, iletişim, liderlik ve

sorumluluk, yaratıcı düşünme becerilerinin gelişiminde etkili olacağı düşünülmektedir. “Kendini müzik yoluyla ifade edebilme, kültürel miras ve çeşitliliği, müzikle toplum arasındaki bağı görebilme alan becerileri ise, sosyal ve kültürlerarası beceriler ve 21. yüzyıl temalarında yer almaktadır. “Müziği tanıyabilme” alan becerisinin, açıklayıcı bir ifade olmadığı düşünülmektedir. Bu sebeple herhangi bir P21 becerisinde değil, birçok disiplin yanında sanatın da bulunduğu 21. yüzyıl temalarında yer almıştır. “Dinleme, söyleme ve ritmik etkinliklerle müzik yapabilme” alan becerisi ise; yaratıcı düşünme, iletişim, esneklik ve uyum, üretkenlik- mesuliyet becerilerinde yer almıştır. Ancak alana özgü becerilerde, eleştirel düşünme ve problem çözmeye yönelik doğrudan veya dolaylı herhangi bir beceri tespit edilememiştir.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırmada, P21 kapsamındaki 21. yüzyıl becerilerinin ortaokul müzik öğretim programı özel amaçları, alana özgü beceriler ve kazanımlarda yer alma durumları incelenmiştir. Araştırmada iç içe geçmiş tekli durum çalışması deseni kullanılmış, veriler doküman analizi ile toplanmış ve betimsel analiz ile çözümlenmiştir.

Türkiye Yeterlikler Çerçevesi (TYÇ) yetkinliklerinin, Avrupa Yeterlikler Çerçevesi (AYÇ) yetkinliklerine uygun olacak şekilde tasarlandığı ifade edilmiştir (Mesleki Yeterlikler Çerçevesi, 2021). Müzik dersi öğretim programının ise TYÇ yetkinlikleri doğrultusunda hazırlandığı belirtilmiştir. Ancak araştırmada, kazanım, alana özgü beceriler ve özel amaçlarda TYÇ yetkinliklerinden ziyade P21 becerilerinin yer aldığı görülmüştür. Programda P21 21. yüzyıl becerilerinin, TYÇ yetkinliklerinden daha fazla yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır. TYÇ yetkinlik ve P21 becerileri arasında benzerlikler olsa da P21, becerileri daha detaylı bir şekilde ele almıştır. Özgül (2021), ilkokul ve ortaokul müzik öğretim programlarını Avrupa ve Türkiye Yeterlikler Çerçevesi açısından incelemiş, yabancı dilde iletişim becerilerine yer verilmediği ancak kültürel farkındalık, vatandaşlık, anadilde iletişim becerilerine yer verildiği sonucuna ulaşmıştır. Ek olarak TYÇ ve AYÇ yetkinliklerine uygun olarak hazırlandığı ifade edilen programda tutarsızlıkların olduğu ifade edilmiştir. Müzik öğretim programlarının incelendiği bu çalışmalarda benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmüştür. Yıldız (2022) ise, 21. Yüzyıl becerileri açısından 1-8. sınıf müzik öğretim programı incelemiş ve müzik öğretim programları ve beceriler arasındaki tutarsızlık olduğu sonucuna ulaşmıştır.

TYÇ, yetkinliklerde yer alan becerileri eğitim seviyesine (ilkokul, ortaokul, lise, yükseköğretim, lisansüstü) göre sınıflandırmıştır. Bu düzeyler doğrultusunda becerilerin edinildiği varsayılmıştır. Ancak belirtilen eğitim düzeylerinin, hedeflenen becerilerin elde edilebilmesi açısından doğru bir varsayım olmadığı düşünülmektedir. Birey, doktora derecesine sahip olabilir ancak iletişim ve sosyal becerileri istenen düzeyde olmayabilir.

Gelen (2017) tarafından yapılan araştırmada, Türkiye’deki güncel programda P21 becerilerine yer verilmiş olması sonucu, bu araştırma sonucunu destekleyici niteliktedir. Bal’ın (2018) “Türkçe Dersinin 21. yüzyıl Becerileri Açısından İncelenmesi” başlıklı çalışmada, 21. yüzyıl becerilerinin program tasarımında temel alındığı ancak öğretim süreci açısından yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bektaş ve diğerleri tarafından (2019) yapılan araştırmada ise, TYÇ yetkinliklerinde olmayıp P21 becerilerinde yer alan becerilerin programdaki eksikliğine vurgu yapılmaktadır. Adı geçen çalışmaların ve bu çalışmanın sonuçları değerlendirildiğinde, MEB öğretim programlarının 21.yüzyıl becerileri doğrultusunda tasarlanmamış olduğu, bu becerilerin sonradan programa ve kazanımlara eklenmeye çalışıldığı sonucuna varılabilir.

Araştırmada dikkat çekici sonuçlardan biri de P21 becerilerinde “eleştirel düşünme” becerisinin olmasına karşın TYÇ ve müzik öğretim programı özel amaçlarında ve alana özgü becerilerde eleştirel düşünmeye yönelik herhangi bir yetkinliğin bulunmamasıdır. Erbağcı&Kaf (2020) tarafından yapılan “Düşünme Becerileri Kavramları Bağlamında İlkokul Ders Kitaplarının ve Öğrencilerin Bilişsel Yapılarının İncelenmesi” başlıklı çalışmada, Hayat Bilgisi, Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri, Sosyal Bilgiler, Müzik ve Trafik Güvenliği kitapları incelenmiş ve “eleştirel düşünme” kavramının sadece bir yerde kullanıldığı görülmüştür. Adı geçen kitaplarda “yaratıcı düşünme” kavramının ise toplamda üç yerde kullanıldığı görülmüştür. Akınoğlu (2003) çalışmada; 21. yüzyılda bireylerden beklenen temel becerilerin nitelikli bir şekilde elde edilebilmesi için eleştirel düşünmenin önemli bir eğitim değeri olduğundan ve zaman içerisinde kazanılabileceğinden söz eder. Analitik düşünme veya bilimsel düşünme kavramlarının karşılığı olarak görülen eleştirel düşünme becerisini kazanan veya bu becerileri edinmemiş öğrencilerin öğrenme süreçlerinin nitelik açısından farklılıklar göstereceğinden bahseder. Bu düşüncenin,

TYÇ ve öğretim programlarında eksik olan “eleştirel düşünme” becerisinin eğitimdeki yerini gösterdiği düşünülebilir.

Bu doğrultuda;

TYÇ yetkinliklerinin P21 kapsamında düzenlenmesi veya TYÇ’ye uygun olduğu ifade edilen ancak P21 becerilerinin daha çok yer aldığı program kazanımlarıyla uyumlu olacak şekilde yenilenmesi,

AYÇ yetkinliklerine uygun olmasının yanında, Türkiye’nin sosyo-kültürel yapısının değerlendirilerek bir yetkinlik çerçevesi tasarlanabilmesi veya uyarlanabilmesi,

Eleştirel düşünme becerisinin yetkinlikler ve programlarda yer alması önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Akinoğlu, O. (2003). Bir eğitim değeri olarak eleştirel düşünme. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(3), 7-26.
- Bal, M. (2018). Türkçe dersinin 21. Yüzyıl becerileri açısından incelenmesi. *Turkish Studies*, 13(4), 49-64.
- Bektaş, M., Sellum, F. S., Polat, D. (2019). 2018 Hayat bilgisi dersi öğretim programı’nın 21. Yüzyıl öğrenme ve yenilikçilik becerileri açısından incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 9(1), 129-147.
- Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., & Rumble, M. (2010). *Draft hite paper 1: Defining 21st century skills*. ATC21S: The University of Melbourne.
- Bobbitt, J. F. (2017). *Eğitim programı* (M. E. Rüzgar, Çev.). Ankara: Pegem.
- Çıkkılı, Y. (2019). Eğitimle ilgili temel kavramlar. K. Keskinlik (Ed.), *Eğitime giriş* içinde (s. 1-32). Ankara: Pegem.
- Dede, C. (2010). Comparing frameworks for 21st century skills. Bellanca, J. A. (Ed.), *21st century skills: Rethinking how students learn* içinde (s. 51-75). Bloomington/ Indiana: Solution Tree Press.
- Erbağcı, N., & Kaf, Ö. (2020). Düşünme Becerileri Kavramları Bağlamında İlkokul Ders Kitaplarının ve Öğrencilerin Bilişsel Yapılarının İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 45(204), 383-399.
- Fer, S. (2020). *Eğitimde program geliştirme kuramsal temellere bakış*. Ankara: Pegem.
- Gelen, İ. (2017). P21-program ve öğretimde 21. Yüzyıl beceri çerçeveleri (ABD uygulamaları). *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 15-29.
- Güven, E. D. (2005). Eğitim üzerine yinelenen eleştiriler, alternatif öneriler. *Başkent Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Eleştirel-Yaratıcı Düşünme ve Davranış Araştırmaları Laboratuvarı Pivolka Dergisi*, 4(17), 6-8.
- Hilton, Margaret L., Pellegrino, James W. (2012). *Education for life and work : developing transferable knowledge and skills in the 21st century.*, Washington D.C. :The National Academies Press.
- Jerald, C. D. (2009). Defining a 21st century education., *Center for Public Education*, 16.
- Kay, K. (2010). 21st century skills: why they matter, what they are, and how we get there. Bellanca, J. A. (Ed.), *21st Century Skills: Rethinking How Students Learn* içinde (önsöz). Bloomington/ Indiana: Solution Tree Press.
- Kyllonen, P. C. (2012). Measurement of 21st century skills within the common core state standards. *Invitational Research Symposium on Technology Enhanced Assessments* içinde (s. 1-24).
- Özgül, İ. (2021). Müzik dersi öğretim programının Avrupa yeterlilikler çerçevesi ve Türkiye yeterlilikler çerçevesi açısından incelenmesi. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 18(43), 6806-6838.
- Ornstein, A. C. & Hunkins F. P. (2016). *Eğitim programı temeller, ilkeler ve sorunlar* (A. Arı, Çev.). Konya: Eğitim.
- Saygılı, S. (2013). Sanayi toplumundan bilgi toplumuna geçiş sürecinde eğitimde dönüştürücü bir entelektüel olarak öğretmenler. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Özel Sayı, 263-274.
- Sönmez, V. (2020), *Program geliştirmede öğretmen elkitabı*. Ankara: Anı.
- Tuğluk, M. N., Özkan, B. (2019). MEB 2013 okul öncesi eğitim programının 21. yüzyıl becerileri açısından analizi. *Temel Eğitim Dergisi*, 1(4), 29-38.
- Yıldırım A. & Şimşek H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yıldız, Y. M. (2022). 21. Yüzyıl becerileri açısından müzik dersi öğretim programı. *Art-e Sanat Dergisi*, 15(29), 50-68.

Voogt, J. & Roblin, N. P. (2012). A comparative analysis of international frameworks for 21st century competences: Implications for national curriculum policies. *Journal of Curriculum Studies*, 44(3), 299-321.

İnternet Kaynakları

21st skills (2021), *Battle for kids* içinde. <https://www.battelleforkids.org/networks/p21> (Erişim Tarihi: 05.04.2021).

Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi (2021), AYÇ içinde. <https://www.myk.gov.tr/index.php/tr/avrupa-yeterlilikler-cercevesi>. (Erişim Tarihi: 10.04.2021).

Mesleki Yeterlilikler Çerçevesi (2021), MYÇ içinde. <https://www.myk.gov.tr/index.php/tr/kurumsal/tarihce> (Erişim Tarihi:10.04.2021).

Millî Eğitim Bakanlığı Ortaokul Müzik Öğretim Programı (2018). <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/2018129173048695-1-8%20M%C3%BCzik%20%C3%96%C4%9Fretim%20Program%C4%B1%2020180123.pdf> (Erişim Tarihi: 28.03.2021).

Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi (2021), TYÇ içinde. <https://portal.tyc.gov.tr/> ve <https://tyc.gov.tr/sayfa/hakkinda-i97000803-d54d-46b7-a279-3493c4fd6cb0.html> (Erişim Tarihi:10.04.2021).

OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARININ (48-72 AY) ÇİZİMLERİNDE “OYUN”

“PLAY” IN THE DRAWINGS OF PRESCHOOL CHILDREN (48-72 MONTHS)

Mine Canan DURMUŞOĞLU¹, Ela Sümeyye SEÇİM², Rümeysa GÜRSOY³

ÖZ: Bu çalışma ile okul öncesi dönem çocuklarının (48-72 ay) oyun hakkındaki görüşleri ortaya konmaya çalışılmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden betimleyici durum çalışması deseni kullanılmıştır. Uygun örnekleme yöntemi kullanılarak Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı anaokullarındaki 40 çocuktan veri toplanmıştır. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu ve çocukların çizdikleri oyun resimleri aracılığı ile toplanmıştır. Süreç sonunda elde edilen veriler nitel analiz yöntemleri kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda çocukların resimlerinde çizdikleri oyunlarda; çoğunlukla mekân olarak dış mekân, oyun arkadaşı olarak akranlarını, oyun materyali olarak araç-gereçleri ve temsili oyuncakları, oyun türü olarak dramatik oyunları, oyun adı olarak hem kendi buldukları oyun adı hem de bilinen oyun adlarını tercih ettikleri ve oyun oynadığı çocuk için çoğunlukla olumlu duygular hissettiklerini ifade etmektedirler. Aynı zamanda çocukların büyük bir bölümünde en sevilen oyunun saklambaç oyunu olduğu görülmektedir. Araştırmanın sonucunda gelecekte planlanan çalışmalar için çocukların oyun çizimlerinin farklı değişkenlere göre daha geniş örneklemlerle incelenmesi önerilmektedir.

Anahtar sözcükler: Okul öncesi, çocuk, oyun, gelişim, çocuk resimleri

ABSTRACT: This study aimed at determining preschool children's (48-72 months) opinions on plays. In this study, a descriptive case study pattern was used in this study and data were collected from 40 children in kindergartens affiliated to the Ministry of National Education (MoNE), Turkey, by using the convenience sampling method. Data collection tools were semi-structured interview forms and play drawings of children. The data obtained were analyzed using qualitative analysis methods. It was determined that children preferred outdoor and open spaces as play space, their peers as playmates, tools and pretend play toys as play material, dramatic plays as play type, and the names they created and known names as play names in their drawings. Participant children expressed that they mostly felt positive emotions for the child they played with. It was also determined that the favorite play of most of the children was hide and seek. It is recommended to conduct a study with a larger sample group by examining children's play drawings according to different variables.

Keywords: Early education, child, play, development, children's drawings

Bu makaleye atf vermek için:

Durmuşoğlu, Mine C., Seçim, Ela S., Gürsoy, Rümeysa (2023). Okul öncesi dönem çocuklarının (48-72 Ay) çizimlerinde “Oyun”, *Trakya Eğitim Dergisi*, 13(3), 1579-1601.

Cite this article as:

Durmuşoğlu, Mine C., Secim, Ela S., Gursoy, Rumeysa (2023). “Play” in the drawings of preschool children (48-72 Months), *Trakya Journal of Education*, 13(3), 1579-1601.

¹ Doç.Dr., Mine Canan Durmuşoğlu, Hacettepe Üniversitesi, Ankara/Türkiye, e-mail: sendogdu@gmail.com, ORCID: 0000-0001-6777-9117

² Dr., Ela Sümeyye Seçim, Amasya Üniversitesi, Amasya/Türkiye, e-mail: elasecim7@gmail.com, ORCID: 0000-0001-5277-4487

³ Öğretmen, Rümeysa Gürsoy, Milli Eğitim Bakanlığı, Düzce/Türkiye, e-mail: rumeysa0698@gmail.com, ORCID: 0000-0003-0312-0035.

EXTENDED ABSTRACT

Aim and Significance

This study aims at determining the opinions of preschool children (48-72 months) on plays. Although there are studies including children's opinions on plays in literature, there is no study in which data is collected directly from children. Collecting data directly from children and analyzing accordingly will make the study more realistic and reliable. This study will contribute to the field of preschool education by determining children's opinions on plays and creating educational environments and situations in line with their requests and expectations. In addition to this, it will help both teachers and parents understand their opinions on play through their drawings. This study aims at determining the opinions of 48-72 month-old preschool children on plays.

Methodology

This study was carried out with a qualitative research method. This study was carried out by using a descriptive case study pattern, which is one of the qualitative research methods, in line with its aim. The population of this study was 48-72 month-old preschool children. Data were collected from 40 children in kindergartens affiliated to the Ministry of National Education, Turkey, by using the convenience sampling method among purposeful sampling methods. The data were collected through children's drawings about play and semi-structured interview forms. The data collection tools were "Child Demographic Information Form" and "Semi-structured Interview Form" developed by the researchers and play drawings of children. The interview form included play components such as play space, playmate, play material (toy), and play type created by the researchers by reviewing the literature. With this form, it was aimed to determine children's opinions on play including these components. The researchers received support from the parents in the process steps of this study due to the COVID-19 outbreak. In this study, first, the parents were requested to have their children make a drawing about plays following the instructions prepared by the researchers. Then, the parents were asked to fill the interview form by asking the questions in the semi-structured form prepared online with the explanatory instructions to their children. In the next step, children's drawings were sent to the researcher through e-mail. The data collected were analyzed through a descriptive analysis method from qualitative analysis methods. In this study, the responses provided by children to the semi-structured interview form questions were grouped by coding according to the appropriate categories and sub-categories. The findings obtained as a result of the analysis were supported by the children's drawings and quotations from interviews.

Results, Discussion, and Conclusion

As a result of the study, it was seen that the play spaces children drew mostly were outdoor and open spaces. It was also determined that the play spaces children drew less were indoor and enclosed spaces. Considering the opinions of 48-72 month-old preschool children on plays, the spaces they drew were mostly outdoor and open spaces. It was determined that most of the children included playmates in their drawings. It was also determined that children mostly chose their peers as playmates. Some children stated that they talked with their playmates and they played together in their plays. This indicated that children partially included social play behaviors in the plays they drew. In addition to this, it was determined that very few children stated they played related plays alone. Considering this statement, it was concluded that children did not prefer to be alone when playing. It was determined that few children drew their mother and father as playmates in their drawings. It was seen that only one student included his/her teacher as a playmate in his/her drawing. Considering this statement, it was concluded that children unfortunately did not see their parents and teachers as playmates in their plays. In short, the findings of this study are in parallel with the findings of studies in the literature. In this regard, based on these findings, it is recommended to investigate the reasons why children do not see their mother, father, and teacher as playmates. Considering the preschool children's opinions on plays and the playmates they drew in their drawings, it was determined that plays were played together with

peers. It was determined that most of the children included play materials in their drawings. It was also determined that children included different toys in their drawings, and they stated that toys were used when they were expressing their plays. Based on this finding, it was concluded that the findings of this study were in parallel with the findings of studies in the literature in terms of children's seeing toys as play materials. It was seen that children in the study group used play materials in their drawings. Considering the responses provided by children for the question regarding how the play in drawing was played, it was understood that they communicated and talked with each other, they used the same materials when they were playing together, they participated in the same play and they jointly run the game to achieve a common objective, and they used social play, joint play and collaborative play behaviors. It was also determined that children mostly drew figures when playing active plays and preferred drawing dynamic plays. When children described the plays they drew in their drawings, they mostly mentioned the dramatic play expressions and features. Considering the findings, it was determined that the findings of this study were in parallel with the findings of some studies in literature in terms of children's preferring dynamic, dramatic, social, and active plays. It was also determined that the play type preschool children drew in their drawings was mainly dramatic play. Considering preschool children's opinions on plays, it was determined that the frequencies of creating a name for the play they draw and using a known play name in drawings were close to each other. Considering this statement, it can be said that the children want to give names for the plays they created in their drawings. This can be interpreted as children want to have a say in their plays. In this study, the children mentioned that the ones playing the plays in their drawings felt happy because the plays they drew were fun. The results of this study are in parallel with the findings of studies in literature in terms of plays' being fun for children. In addition to this, it was seen that the children found the plays fun and their favorite plays were dynamic ones. Considering the responses provided by children for the question regarding why their favorite plays were these plays, it was determined that they liked these plays and these plays were fun. It was also determined that children liked ball plays and chase plays. In this study, it was concluded that children's most popular play was hide and seek.

Recommendations

It can be considered that teachers' knowing the opinions of children on plays has an important place in choosing the plays to be used in the education process. It is one of the teacher competencies that they can adapt the activities children call as plays to the goals and objectives of education when using children's plays. Teachers who know the opinions of children on plays can design and implement qualified plays to use in their education plans so that children can learn by playing more effectively and participating actively. To achieve this, teachers and teacher candidates should first increase their knowledge and experience to learn the opinions of children on plays. It is thought that it is important to take the gender variable into consideration when investigating the opinions of children on plays. It can be investigated whether the opinions of children on plays differ or not according to different variables such as age, socio-economic level, school type, being in a private school or a public school, number of siblings, and professions of parents. In addition to this, it is anticipated that investigating the reasons why children do not see their parents and teachers as playmates is also important for strengthening child-parent and child-teacher relations with the studies to be conducted. Similar studies can be conducted by extending the study group and including more children to make the research results more comprehensible.

GİRİŞ

Yüzyıllar öncesinden günümüze kadar gelen oyun; tüm kültür ve toplumlarda önemli bir yere sahiptir. Zamanın etkisiyle ve çağın getirdikleri ile oynanan oyunlar çeşitlenmiş, değişime uğramış, gelişmiş veya ortadan kaybolmuştur. Oyun endüstrisindeki buluşlar, gelişmeler ve yenilikler çocukların oyun alanlarını, oyun tercihlerini, oyun materyallerini değiştirmiştir (Tuğrul, 2014). Kültür ve oyun arasındaki bu karşılıklı ilişkinin çocukların oyunlarını ve oyun arkadaşlarını da etkilediği düşünülmektedir.

Oyun, çocukları anlamak için kullanabilecek önemli bir araçtır. Vygotsky, çocukların oyun sayesinde sembolik temsil yeteneklerini, görsel sanat becerilerini, hayal güçlerini, sembolik dili kullanma becerilerini ve öz düzenleme becerilerini geliştirdiğine, bu sayede de kendi duygu ve düşüncelerini kontrol edebileceğini vurgulamaktadır (Vygotsky,1967). Smilansky ise oyun aracılığı ile çocukların yeni sinirsel bağlantılar kurduklarını ve bu bağlantıların çocukların zihinsel gelişiminde önemli bir rol oynadığını ortaya koymaktadır (Smilansky, vd., 1988). Çağdaş oyun teorilerinde ortak olan görüş; oyunun gelişimi yansıtmasının yanında, çocuklar büyüdükçe ve olgunlaştıkça oyunun nasıl oynandığının, işlevinin ve sonuçlarının değişebildiği şeklindedir (Barnett, 2013).

Oyun aynı zamanda, bütünü bir noktaya odaklayan, düşünce ve deneyimi kapsayan bir olaydır. İnsanlık tarihinde oyuna önem verilmeyen, oyun oynanmayan bir dönemin olmadığını vurgulamak mümkündür. Çocuğun en temel ihtiyaçlarından biri de oyun oynamaktır. Oyun, çocuğun çevreyle ilişki kurmasını sağlayan, çocuğun bilinci ve duygusal tecrübesi arasında köprü vazifesi gören, çocuğun duygularını dışa vurmasını sağlayan, çocuğu eğlendiren ve aynı zamanda dinlendiren, çocuğun hayatının en önemli parçalarından biridir (Gönen ve Uyar Dalkılıç, 2017). Başka bir ifadeyle çocukluğun en değerli parçalarından biri oyundur. Oyun çocuklara önemli gelişimsel faydalar sağlar ve ebeveynlere çocuklarıyla etkileşim kurma fırsatı verir (Ginsburg, 2007).

Oyun, çocukların en temel haklarından biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Öyle ki, 20 Kasım 1989 tarihinde kabul edilen Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme'nin 31. Maddesi; çocukların oyun oynama hakkını ifade etmektedir. Madde şu şekildedir:

Madde 31

1. Taraf Devletler çocuğun dinlenme, boş zaman değerlendirme, oynama ve yaşına uygun eğlence (etkinliklerinde) bulunma ve kültürel ve sanatsal yaşama serbestçe katılma hakkını tanırlar.
2. Taraf Devletler, çocuğun kültürel ve sanatsal yaşama tam olarak katılma hakkını saygı duyarak tanırlar ve özendirirler ve çocuklar için, boş zamanı değerlendirmeye, dinlenmeye, sanata ve kültüre ilişkin (etkinlikler) konusunda uygun ve eşit fırsatların sağlanmasını teşvik ederler.

Bu sözleşme ile çocukların oyun oynama hakkı, sözleşmeyi kabul eden devletler tarafından yasal olarak kabul edilmiştir. Çocukların oyun oynama hakkı, yasa ile korunan bir haktır.

Oyun çocukluk döneminin fiziksel, duygusal ve zihinsel anlamda sağlıklı geçmesinde ve kişisel gelişimde önemli bir yere sahiptir. Oyun; çocuğun dil, zihin, sosyal, duygusal, fiziksel, kişilik ve ahlak gelişimini olumlu yönde uyarır ve çocuk için önemli becerilerin kazanılmasına temel oluşturur. Çocuklar en hızlı öğrenme çağları olan erken çocuklukta, oyun aracılığı ile ihtiyaç duydukları merak etme, keşfetme, araştırma, hareket etme, düşünme, hissetme gibi yaşantıları deneyimlemektedirler (Tuğrul, 2014). Çocukların oyun oynama sürecinde edindiği ve geliştirdiği beceriler, onların geleceğe karşı hazır hale gelmesinde önemli bir rol oynamaktadır.

Oyun, çocuğun günlük hayatında önemli olduğu kadar, çocuğun eğitiminde de önemli bir yere sahiptir. Oyun ve öğrenme; çocukların deneyimlerinin bir parçası olan ve yaşam boyu kendilerini çevreleyen dünyayı anlamalarına yardımcı olan iki boyuttur (Samuelsson ve Johansson, 2007). Bir diğer ifadeyle öğrenme ve yaşamı deneyimleme yollarından biri de oyundur. Bu sebeple oyun erken çocukluk döneminde kullanılacak etkili öğrenme yöntemlerinden biridir. Çünkü çocuklar oyun oynamayı severler ve bu da onları öğrenmek için güdüler (Tüfekçioğlu, 2004 akt. Işıtan, 2014). Oyun, eğitimde kullanılacak çok güçlü bir araçtır. Çünkü çocuklar oyun ile bilgi edinir, deneyimlerini zenginleştirir, beceri ve alışkanlık kazanır (Petrovska, Sivevska ve Cackov, 2013). Aynı zamanda oyun çocuklara birinci elden yaşantı sunarak, kavramları somutlaştırmalarını sağlamaktadır. Kavramları somutlaştırmak çocukların kavramları anlamasını ve öğrenmesini kolaylaştırır. Oyun, çocuğun beceri düzeyini, hayal dünyasını, pratik düşünebilme yeteneğini ve kas kuvvetini artırırken aynı zamanda çocuğu cesaretlendirir. Oyun, doğru bir rehberle birlikte işlevsellik kazanmaktadır (Ayan ve Memiş, 2012). Tüm bu sayılan sebepler erken çocukluk döneminde oyunun kullanılmasını gerekli kılmaktadır. Öğretmenlerin oyun yöntemini verimli ve etkili kullanabilmesi, çocukların oyuna yönelik tutum ve düşüncelerini anlamalarından geçmektedir. Çocuklar için oyunun ne anlam ifade ettiğini bilen bir öğretmen, çocukların yaşına, gelişimine, ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik planlarını hazırlarken oyuna yer vererek, eğitimde maksimum verimlilik sağlamaya çalışacaktır. Bu bağlamda çocukların “oyun” hakkındaki görüşlerini bilmek önem arz etmektedir.

Bu çalışma ile okul öncesi dönem çocuklarının (48-72 ay) oyun hakkındaki görüşleri ortaya koymak amaçlanmıştır. Çocukların oyun hakkındaki görüşlerine yönelik, alanyazında çalışmalar mevcut olmasına rağmen, verilerin doğrudan çocuklardan toplanarak yapılan çalışmaların sayısının daha az olduğu bilgisine ulaşılmaktadır. Verilerin doğrudan çocuklardan toplanması çocuklarla ilgili olan oyun konusunu aydınlatmak için daha gerçekçi çıkarımlar yapılmasını sağlayacaktır. Bu çalışma okul öncesi eğitimi alanına, çocukların oyun hakkındaki görüşlerinin belirlenerek onların istek ve beklentilerine uygun eğitim ortam ve durumların oluşturulması konusunda katkı sağlayacaktır. Aynı zamanda hem öğretmenlerin hem ailelerin, çocukların resimleri aracılığıyla onların oyun hakkındaki görüşlerini anlamasına yardımcı olacaktır. Çalışmada 48-72 aylık okul öncesi dönem çocuklarının oyun hakkındaki görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır. Bu bağlamda aşağıda verilen araştırma sorularına cevap aranmıştır.

1. Okul öncesi dönem çocuklarının (48-72 ay) oyun hakkındaki görüşleri, resimlerinde çizdikleri mekâna göre nasıldır?
2. Okul öncesi dönem çocuklarının (48-72 ay) oyun hakkındaki görüşleri, resimlerinde çizdikleri oyun arkadaşına göre nasıldır?
3. Okul öncesi dönem çocuklarının (48-72 ay) oyun hakkındaki görüşleri, resimlerinde çizdikleri oyun materyallerine göre nasıldır?
4. Okul öncesi dönem çocuklarının (48-72 ay) oyun hakkındaki görüşleri, resimlerinde çizdikleri oyun türüne göre nasıldır?
5. Okul öncesi dönem çocuklarının (48-72 ay) oyun hakkındaki görüşleri, resimlerinde çizdikleri oyun adını kendi bulma veya bilinen oyun adı kullanma durumuna göre nasıldır?
6. Okul öncesi dönem çocuklarının (48-72 ay) oyun hakkındaki görüşleri, resimlerinde çizdikleri oyun oynayan kişilerin nasıl hissettiğine göre nasıldır?
7. Okul öncesi dönem çocuklarının (48-72 ay) oyun hakkındaki görüşleri, en sevdiği oyun durumuna göre nasıldır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırma amacı doğrultusunda nitel araştırma yöntemlerinden betimleyici durum çalışması deseni kullanılarak yapılmıştır. Betimleyici durum çalışmalarında hâlihazırda gerçek yaşam çerçevesinde yer alan bir durumu ortaya koymak amaçlanmaktadır (Yıldırım ve Şimsek, 2012).

Çalışma Grubu/ Evren- Örneklem

Bu araştırmanın evrenini yaş grubu 48-72 ay olan ve okul öncesi eğitime devam eden çocuklar oluşturmaktadır. Çalışmada uygun örnekleme yöntemi kullanılarak Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı anaokullarındaki 40 çocuktan veri toplanmıştır. Uygun örneklem yöntemi araştıracıya ulaşılabilirlik, uygulanabilirlik ve ekonomiklik açısından fayda sağlayan bir yöntemdir (Fraenkel & Wallen, 2009). Nitel çalışmalarda örneklem belirlenirken örneklem sayısının 30'dan fazla olması araştırmacıya detaylı ve derinlemesine anlayış geliştirmesi açısından fayda sağlamaktadır (Baltacı, 2018). Bu sebeple örneklem belirlenirken sayının 30'dan fazla olmasına özen gösterilmiştir.

Tablo 1.

Araştırmaya katılan çocuklara ilişkin demografik bilgiler

Değişken	Kategoriler	N	%
Araştırmaya katılan çocukların cinsiyeti	Kız	23	57,5
	Erkek	17	42,5
	Toplam	40	100
Araştırmaya katılan çocukların yaşları	4 yaş	5	12,5
	5 yaş	16	40
	6 yaş	19	47,5
	Toplam	40	100
Araştırmaya katılan çocukların okul öncesi eğitimi alma yılı	Hiç almadı	2	5
	1 yıl	15	37,5
	2 yıl	18	45
	3 yıl	5	12,5
	Toplam	40	100

Tablo 1. incelendiğinde araştırmaya 23 kız ve 17 erkek çocuğun katıldığı görülmektedir. 5 çocuk 4 yaşında, 16 çocuk 5 yaşında ve 19 çocuk 6 yaşındadır. Araştırmaya katılan çocuklarda, daha önce okul öncesi eğitim almayan 2 çocuk, 1 yıl okul öncesi eğitim alan 15 çocuk, 2 yıl okul öncesi eğitim alan 18 çocuk ve 3 yıl okul öncesi eğitim alan 5 kişi vardır.

Veri Toplama Aracı

Veri toplama araçları araştırmacılar tarafından geliştirilen “Çocuk Demografik Bilgi Formu” “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” ve çocukların çizdikleri oyun resimleridir. Görüşme formu araştırmacılar tarafından alan yazın taranarak oluşturulan, oyun mekânı, oyun arkadaşı, oyun materyali (oyuncak), oyun türü gibi oyun bileşenlerini kapsamaktadır. Bu form aracılığı ile çocukların bu bileşenleri de kapsayacak şekilde oyun hakkındaki görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır. Çalışmanın işlem basamaklarında COVID-19 süreci nedeniyle velilerden destek alınmıştır. Çalışmada ilk olarak araştırmacının hazırladığı yönergelere uygun olarak velilerin çocuklarına bir oyun resmi çizdirmeleri istenmiştir. Daha sonra velilere gönderilen açıklayıcı yönerge ile çevrimiçi hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formundaki soruları çocuklarına yönelterek görüşme formunu doldurmaları istenmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formu bu alt aşamalar hakkında çocukların görüşünü almak adına, çocuklara sorulacak 7 soru içermektedir. Görüşme formu için 3 uzman görüşü alınmıştır. Uzman görüşlerine göre bir soru formdan çıkarılmıştır. Yine uzman görüşlerine göre, forma bir soru eklenmiştir. 3 uzman onayı ile yarı yapılandırılmış görüşme formu, araştırmada veri toplamak için kullanılmıştır. Sonraki aşamada ise çocuk çizimleri araştırmacıya elektronik porta aracılığı ile iletilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın verileri; çocukların oyun hakkında çizmiş oldukları resimler ve yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Çocuklara A4 boyutunda beyaz kâğıt ve boya kalemleri verilmiş. Çocuklara “*Bana bir oyun resmi çizer misin?*” yönergesi verilecek ve çocuklardan bu yönergeye uygun resim yapmaları istenmiştir. Çocuklara herhangi bir süre kısıtlaması verilmemiştir. Yönerge verildikten sonra “*Resimlerinizde oyun oynadığınız yeri, kiminle oynadığınızı, neyle oynadığınızı görmek istiyorum, ne oyunu oynadığınızı çok merak ediyorum.*” denilmiş, çocuklar resimlerini yaparken bu alt boyutlar çocuklara tekrar hatırlatılmıştır. Çocukların demografik bilgileri ve sorulara verdikleri cevaplar Google Form üzerinden araştırmacıda toplanmıştır. (Google Form, yarı yapılandırılmış sorular ile oluşturulmuş bir görüşme formudur). Bu çalışmada araştırma etiği ilkeleri

gözetilmiştir. Bu amaçla gerekli etik kurul izinleri alınmıştır. Etik kurul izni kapsamında; Hacettepe Üniversitesi Senatosu, 23 Haziran 2020 tarihinde, 35853172-600 sayılı belge alınmıştır.

BULGULAR

Araştırmada birinci alt problem olarak belirlenen “Okul öncesi dönem çocuklarının (48-72 ay) oyun hakkındaki görüşleri, resimlerinde çizdikleri mekâna göre nasıldır?” sorusuna cevap aranmıştır. Çocukların resimlerinde çizdikleri mekâna dair kategoriler, alt kategoriler ve frekans değerleri Tablo 2.’de verilmiştir.

Tablo 2.

“Çizdiğin resimde oyun, nerede oynanmaktadır?” sorusuna çocukların verdiği cevaplar-oyun mekânı

Kategoriler	Alt Kategoriler	f
Okulda	Okul parkında, okul bahçesinde, sınıfta, okulda.	11
Evde	Benim odamda, evde, evimizin bahçesinde, evde ya da bilgisayarda, odamda, odamda yerde.	9
Parkta-bahçede	Lunapark treninde, oyun parkında, parkta, parkta çimlerin üzerinde, bizim sitede parkta, bahçede, lunaparkta.	11
Sokakta-dış mekânlarda	Kumsalda, dışarda, sokakta, dışarda park orman, halı sahada.	8
Bilgisayarda	Evde ya da bilgisayarda.	1
Diğer	Köyde, Fethiye’de.	2
TOPLAM		42

Tablo 2. incelendiğinde çocukların resimlerinde çizdikleri oyunun en çok okul (f:11), park ve bahçelerde (f:11) oynandığını söyledikleri sonucuna ulaşılabilir. Bazı çocuklar çizdikleri oyunun evde (f:9) oynandığını, bazı çocuklar sokakta ve dış mekânlarda (f:8) oynandığını, bazı çocuklar ise diğer mekânlarda (f:2) oynandığını belirtmişlerdir. Bir çocuk resminde çizdiği oyunun evde ya da bilgisayarda (f:1) oynandığını belirtmiştir. Çalışma sonucunda çocukların resminde çizdiği oyun mekânının çoğunlukla dış ve açık mekân olduğu görülmüştür. Az sayıda çocuğun ise resminde çizdiği oyun mekânının iç ve kapalı mekân olduğu saptanmıştır.

Aşağıda “okulda” kategorisinin, “okul bahçesinde” alt kategorisine ait çocuk verilerinden bir tanesinin resmi ve çocuğun görüşme sorusuna verdiği cevabı belirtilmektedir.



Resim 1. Ç12: "...Okul bahçesinde oynuyorum..."

Aşağıda "ev" kategorisinin, "evde" alt kategorisine ait çocuk verilerinden bir tanesinin resmi ve çocuğun görüşme sorusuna verdiği cevabı belirtilmektedir.



Resim 2. Ç32: "...Evde..."

Araştırmada ikinci alt problem olarak belirlenen "Okul öncesi dönem çocuklarının (48-72 ay) oyun hakkındaki görüşleri, resimlerinde çizdikleri oyun arkadaşına göre nasıldır?" sorusuna cevap aranmıştır. Çocukların resimlerinde çizdikleri oyun arkadaşına dair kategoriler, alt kategoriler ve frekans değerleri Tablo 3.'de verilmiştir.

Tablo 3.

“Çizdiğin resimde kimler oyun oynamaktadır?” sorusuna çocukların verdiği cevaplar-oyun arkadaşı

Kategoriler	Alt Kategoriler	f
Akran ve çocuk	Arkadaşlarımla, arkadaşım ve ben, sınıf arkadaşlarımla.	25
Yetişkin-aile üyesi ve çocuk	Babam ve ben; abim ve ben; anne ve çocuk; ben, annem, babam, bir teyze, bir abla ve bir abi; ablam ve ben; ben ve kardeşim; annem, babam ve ben.	9
Akran-yetişkin-aile üyesi ve çocuk	Arkadaşlarım, öğretmenlerim ve ben; abim, arkadaşım ve ben.	2
Oyuncak ve çocuk	Ben ve bebeğim.	1
Tek Başına	Tek başıma	1
Diğer	Çocuklar.	2
TOPLAM		40

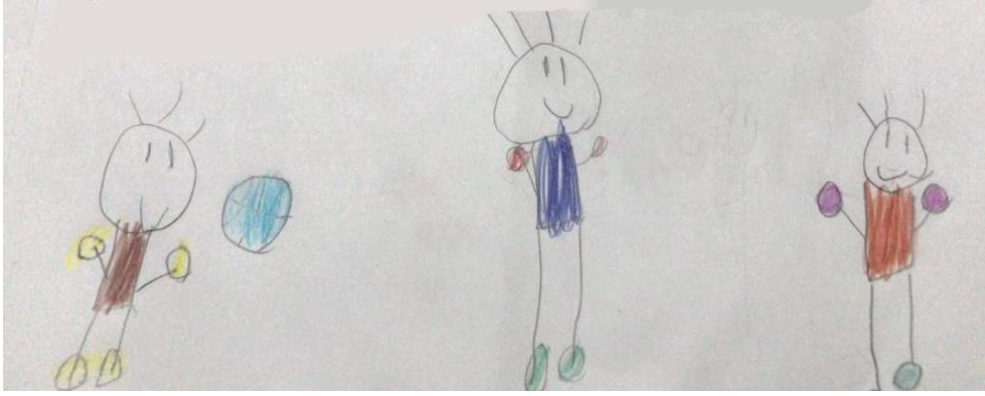
Tablo 3. incelendiğinde, çocukların resimlerinde oyunda en çok akranları ile birlikte (f:25) oynadıklarını çizdikleri sonucuna ulaşılabilir. Bazı çocuklar resimlerindeki oyunda yetişkin-aile üyeleri ile birlikte (f:9) oyun oynadıklarını; bazı çocuklar akranları, yetişkin-aile üyeleri ile birlikte (f:2) oyun oynadıklarını çizdiklerini belirtmişlerdir. Bazı çocuklar resimlerindeki oyunda, oyunun çocuklar (f:2) tarafından oynandığını belirtmişlerdir. Bir çocuk resmindeki oyunu, oyuncağı ve kendisinin (f:1) oynadığını çizdiğini belirtmiştir. Bir çocuk resmindeki oyunu sadece kendi (f:1) oynadığını belirtmiştir.

Aşağıda “akran ve çocuk” kategorisinin, “arkadaşım ve ben” alt kategorisine ait çocuk verilerinden bir tanesinin resmi ve çocuğun görüşme sorusuna verdiği cevabı belirtilmektedir.



Resim 3. Ç1: “...Bu oyun iki kişilik. Biri benim biri de Emir...”

Aşağıda “yetişkin-aile üyesi ve çocuk” kategorisinin, “annem, babam ve ben” alt kategorisine ait çocuk resmi ve çocuğun görüşme sorusuna verdiği cevabı belirtilmektedir.



Resim 4. Ç35: "...Ben, annem ve babam..."

Aşağıda "akran-yetişkin-aile üyesi ve çocuk" kategorisinin, "abim, arkadaşım ve ben" alt kategorisine ait çocuk resmi ve çocuğun görüşme sorusuna verdiği cevabı belirtilmektedir.



Resim 5. Ç21: "...Abim ve arkadaşım Nisa ile..."

Araştırmada üçüncü alt problem olarak belirlenen "Okul öncesi dönem çocuklarının (48-72 ay) oyun hakkındaki görüşleri, resimlerinde çizdikleri oyun materyallerine göre nasıldır?" sorusuna cevap aranmıştır. Çocukların resimlerinde çizdikleri oyun materyaline dair kategoriler, alt kategoriler ve frekans değerleri Tablo 4.'de verilmiştir.

Tablo 4.

“Çizdiğin resimde ne ile oyun oynanmaktadır?” Sorusuna Çocukların Verdiği Cevaplar-Oyun Materyali

Kategoriler	Alt Kategoriler	f
Araç-gereçler	Salıncak, ampul, voleybol topu, futbol topu, top, satranç, kâğıt ve kalem, ip, zıpzıp, balon, top ve balon.	18
Temsili oyuncaklar	Labirent gibi karlı yollarda olan bir tren, dinazor oyuncakları, megalodon ve dunkleosteus oyuncakları, köpek balığı oyuncakları, kürek, kova ve tırmık, araba, hem araba hem helikopter, evcilik, bebekler, robot, rapunzel arabası, oyuncak evi ve minik oyuncaklar, kardeşimin arabası.	14
Doğal materyaller	Kütük ve taş.	3
Yapı oyuncakları	Oyun hamuru.	1
Oyun materyali yok	Hiçbir şey, arkadaşlarla oynanan oyun, bacaklarla, saklambaçta duvarda saymak.	5
TOPLAM		41

Tablo 4. incelendiğinde çocukların resimlerinde en çok günlük hayatta kullanılan araç-gereçleri (f:18) oyun materyali olarak çizdikleri sonucuna ulaşılabilir. Bunu takiben birçok çocuk da resimde temsili oyuncaklar (f:14) ile oyunun oynandığını belirtmişlerdir. Bazı çocuklar resimlerinde doğal materyaller (f:3) ile oyunun oynandığını, bazı çocuklar ise çizdikleri oyunun oynanması için materyale ihtiyaçları olmadığını (f:5) belirtmişlerdir. Bir çocuk ise resimde çizdiği oyunun yapı oyuncakları sayılabilecek oyun hamuru (f:1) ile oynandığını belirtmiştir.

Aşağıda “temsili oyuncaklar” kategorisinin, “megalodon ve dunkleosteus oyuncakları” alt kategorisine ait çocuk resmi ve çocuğun görüşme sorusuna verdiği cevabı belirtilmektedir.



Resim 6. Ç5: “...Ben megalodonum ile Doruk da dunkleosteus ile oynuyor...”

Aşağıda “doğal materyaller” kategorisinin, “taş” alt kategorisine ait çocuk resmi ve çocuğun görüşme sorusuna verdiği cevabı belirtilmektedir.



Resim 7. Ç15: "...Taş ile sek sek..."

Araştırmada dördüncü alt problem olarak belirlenen "Okul öncesi dönem çocuklarının (48-72 ay) oyun hakkındaki görüşleri, resimlerinde çizdikleri oyun türüne göre nasıldır?" sorusuna cevap aranmıştır. Çocukların resimlerinde çizdikleri oyun türüne dair kategoriler, alt kategoriler ve frekans değerleri Tablo 5.'de verilmiştir.

Tablo 5.

"Çizdiğin resimde oyun nasıl oynanmaktadır?" sorusuna çocukların verdiği cevaplar-oyun türü

Kategoriler	Alt Kategoriler	f
Dramatik oyun	Tren her yere gidiyor, yönlendirme kollarını hareket ettirerek yön buluyor; kendimizi inşaat alanında hayal ediyoruz; herkes elindeki balıkla bir süre oynuyor sonra balıklarımızı değiştiriyoruz; köpek balıklarını yakalamaca; araba sürme; düğmeye basınca pervane çalışıyor, dev robot olabiliyor; bir anne kızına hediye olarak resim çiziyor ve hediye ediyor; bebeklerimi konuşturuyorum, yürütüyorum, okula götürüyorum; robot sayıyor saklanıyoruz; salıncakta sallanarak denizi izleyerek muhabbet ediyoruz; rapunzel arabasına herkes sıra ile biniyor; minik oyuncakları konuşturarak, bebeklere anne olur bakımını sağlar; balonun peşinden maceraya çıkmak, arabaları konuşturarak oynuyoruz.	16
Fiziksel oyun	Annem beni arkamdan sallayarak, top atarak, arkamızda dönerek, tek ayaküstünde zıplayarak, zıplayarak, atarak, birbirimize top atarak.	10

Tablo 5 devamı..

Kurallı oyun	Takımlar birbirine gol atmaya çalışıyor, en çok gol atan kazanıyor; futbol oynuyorlar; bu oyunun amacı yüksekte olmayan kişiyi ebelemektir; kaleye topu atan, gol atıyor; taşlarla oynuyoruz; bir kişi ortada olur ve kenardaki iki kişi onu vurmaya çalışır; abim ağacın önünde sayıyor ben de saklanıyorum; rakamları verilen sıralamaya göre yazıyoruz; taşı oyundaki rakamların üzerine atarak ayakla çizgilere basmadan giderken taşı alıyorsun; bendeki topun arkadaşşıma değmemesi gerekiyor, arkadaşşıma değerse o yanar; biri duvara kapanarak sayıyor, diğer kişiler saklanıyor, sayma bittikten sonra arkadaşlarını bulup ebelemeye çalışıyor, iki kişi yana geçer ve ortaya da bir kişi geçer, ortada olanı topla vurmaya çalışırlar.	12
Yapı-inşa oyunu	Kovaya önce kumu koyuyoruz sonra su, ters çeviriyoruz; sınıfta masaya oturup oyun hamurlarından etkinlik yapıyoruz.	2
TOPLAM		40

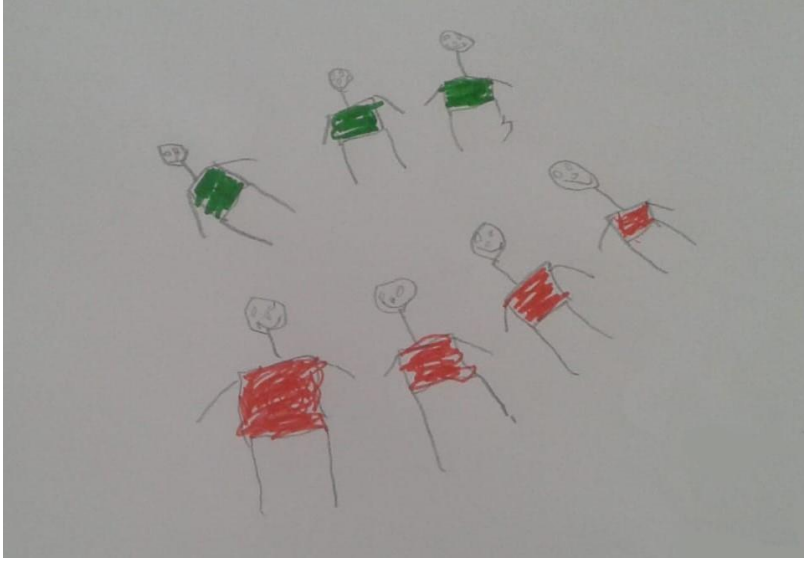
Tablo 5. incelendiğinde çocukların resimlerinde en çok dramatik oyunları (f:16) çizdikleri sonucuna ulaşılabilir. Bunu takiben çoğu çocuk resimlerindeki oyunlarında fiziksel oyunları (f:10) ve kurallı oyunları (f:12) çizdiklerini belirtmişlerdir. Bazı çocuklar resimlerinde yapı-inşa oyununu (f:2) çizdiklerini belirtmişlerdir.

Aşağıda “dramatik oyun” kategorisinin, “tren her yere gidiyor, yönlendirme kolların hareket ettirerek yön buluyor” alt kategorisine ait çocuk resmi ve çocuğun görüşme sorusuna verdiği cevabı belirtilmektedir.



Resim 8. Ç11: “...Tren her yöne gidiyor, yönlendirme kollarını hareket ettirerek yön buluyor. İstenecek yöne gidip yoksa ekranda çarpışma işareti çıkıyor...”

Aşağıda “fiziksel oyun” kategorisinin, “arkamızda dönerek” alt kategorisine ait çocuk resmi ve çocuğun görüşme sorusuna verdiği cevabı belirtilmektedir.



Resim 9. Ç36: "...Arkamızda dönerek..."

Araştırmada beşinci alt problem olarak belirlenen "Okul öncesi dönem çocuklarının (48-72 ay) oyun hakkındaki görüşleri, resimlerinde çizdikleri oyun adını kendi bulma veya bilinen oyun adı kullanma durumuna göre nasıldır?" sorusuna cevap aranmıştır. Çocukların resimlerinde çizdikleri oyun adına dair kategoriler, alt kategoriler ve frekans değerleri Tablo 6.'da verilmiştir.

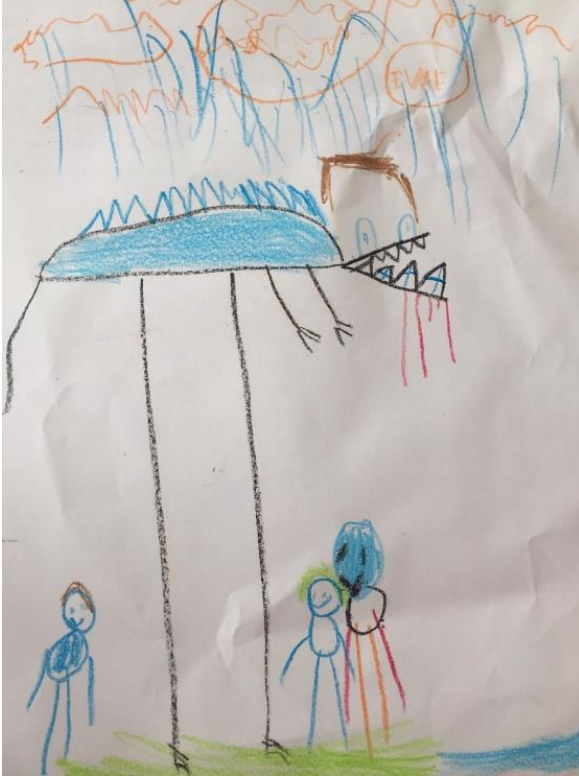
Tablo 6.

"Çizdiğin resimdeki oyunun adı nedir?" sorusuna çocukların verdiği cevaplar

Kategoriler	Alt Kategoriler	f
Çocuğun kendi bulduğu oyun adı	Lunapark treni, oyun parkı, inşaatçılık-inşaat alanı 2, dinozor korkutmacılık, balık yakalamaca-balık avı, balık tutmaca, arabacılık, pipak, oyun hamuru şekli, lunaparkta saklambaç, topları atmak, denize doğru salıncakta sallanmak, haspir, zıpzip, top atmaca, balon yakalama, araba oynamak.	18
Bilinen oyun adı	Futbol, voleybol, yerden yüksek, satranç, yakan top, kumdan kale, kutu kutu pense, saklambaç, su doku, sek sek, evcilik, istop, ip atlama.	22
TOPLAM		40

Tablo 6. incelendiğinde çocukların çizdikleri oyun adlarının en çok bilinen oyun adları (f:22) olduğu sonucuna ulaşılabilir. Aynı zamanda tablo incelendiğinde çoğu çocuğun çizdiği oyun adını kendi bulduğu (f:18) sonucuna ulaşılabilir.

Aşağıda "çocuğun kendi bulduğu oyun adı" kategorisinin, "dinozor korkutmacılık" alt kategorisine ait çocuk resmi ve çocuğun görüşme sorusuna verdiği cevabı belirtilmektedir.



Resim 10. Ç4: "...Dinozor korkutmacılık..."

Aşağıda "bilinen oyun adı" kategorisinin, "evcilik" alt kategorisine ait çocuk verilerinden bir tanesinin resmi ve çocuğun görüşme sorusuna verdiği cevabı belirtilmektedir.



Resim 11. Ç17: "...Evcilik..."

Araştırmada altıncı alt problem olarak belirlenen "Okul öncesi dönem çocuklarının (48-72 ay) oyun hakkındaki görüşleri, resimlerinde çizdikleri oyun oynayan kişilerin nasıl hissettiğine göre nasıldır?" sorusuna cevap aranmıştır. Çocukların resimlerinde çizdikleri oyun oynayan kişilerin nasıl hissettiğine dair kategoriler, alt kategoriler ve frekans değerleri Tablo 7.'de verilmiştir.

Tablo 7.

“Çizdiğin resimdeki oyun oynayan kişi nasıl hissediyor? neden?” sorusuna çocukların verdiği cevaplar

Kategoriler	Alt Kategoriler	F
Olumlu duygular	Mutlu, eğleniyor, başarılı olmak istiyorum, çok zevk alıyor, heyecanlı, güzel, iyi, neşeli, burası çok güzel seni çok seviyorum diyor.	38
Olumsuz duygular	Korku, endişe	5
Belirsiz	Hayal gücümüz ile farklı bir dünyadaymışız gibi hissediyoruz.	1
TOPLAM		44

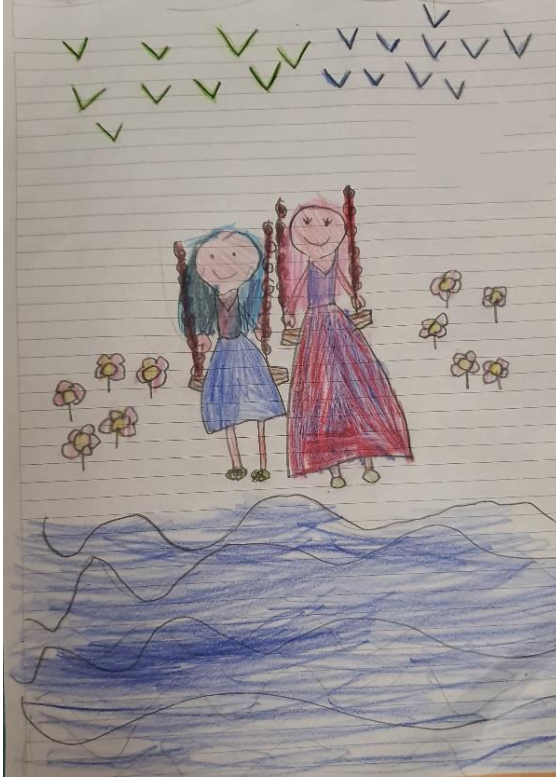
Tablo 7. incelendiğinde çocukların resimlerinde oyun oynayan kişilerin en çok olumlu duygular (f:38) hissettiğini belirttikleri sonucuna ulaşabilir. Çocuklar, olumlu duyguların nedenini oyun oynamanın eğlenceli bir aktivite olmasından kaynaklı onları mutlu eden bir aktivite olduğunu belirtmişlerdir. Çocuklar resimlerinde oyun oynayan kişilerin olumsuz duygular (f:5) hissettiklerini belirtmişlerdir. Çocuklar, olumsuz duyguların nedenini uçurumun kenarında olduğundan, saçlarını tarayamadığı için ve balonunun uçup gidebileceğini düşündüğü için ve ebeleneceğim için ifadeleri ile açıklamışlardır. Bir çocuğun görüşme sorusuna vermiş olduğu cevabın olumlu veya olumsuz bir duygu belirtmediği (f:1) belirlenmiştir.

Aşağıda “olumlu duygular” kategorisinin, “iyi” alt kategorisine ait çocuk verilerinden bir tanesinin resmi ve çocuğun görüşme sorusuna verdiği cevabı belirtilmektedir.



Resim 12. Ç24: “...İyi hissediyor. Çünkü eğlenceli...”

Aşağıda “olumsuz duygular” kategorisinin, “korku” alt kategorisine ait çocuk verilerinden bir tanesinin resmi ve çocuğun görüşme sorusuna verdiği cevabı belirtilmektedir.



Resim 13. Ç26: "...Çok heyecanlı ve biraz korkuyor. Çünkü uçurum kenarında sallanıyor..."

Araştırmada yedinci alt problem olarak belirlenen " Okul öncesi dönem çocuklarının (48-72 ay) oyun hakkındaki görüşleri, en sevdiği oyun durumuna göre nasıldır?" sorusuna cevap aranmıştır. Çocukların en sevdiği oyunlara dair kategoriler, alt kategoriler ve frekans değerleri Tablo 8.'de verilmiştir.

Tablo 8.

"En sevdiğin oyunlar neler? neden?" sorusuna çocukların verdiği cevaplar

Kategoriler	Alt Kategoriler	f
Saklambaç	-	25
Dramatik oyunlar	İnşaatçılık, uzaycılık, dinozorculuk, doktorculuk, kuaförcülük, balık tutmaca, balıkçı Hasan oyunu, evcilik, hastanecilik, itfaiyecilik, kukla tasarlayıp oynamak, yazar kasayla alışveriş, arabacılık.	16
Park oyunları	Tahterevallı, salıncak, kaydırak, kum havuzu, dönme dolap.	5
Oyuncak ile oynanan oyunlar	Köpekbalığı oyunu, araba oyunu, yarış arabası, oyuncak, pijamaskeliler oyuncakları, frisbee, lego, pipetleri birleştirme, tahta bloklar, kumandalı araba, dinozor, minik oyuncak.	15
Top ile oynanan oyunlar	Futbol, voleybol, top oynamak, istop, yakar top, top atmaca.	14
Satranç	-	4
Körebe	-	5
Yerden yüksek	-	4

Tablo 8 devamı..

Yakalamaca	-	5
Sek sek	-	4
Sudoku	-	3
Yapboz	-	2
Gizli resim bulma	-	2
Bil bakalım	-	2
Dans etme	-	2
Oyun hamuru	-	2
Diğer	Barwstars oyunu, uçurtma, Minecraft oyunu, deve-cüce oyunu, sıcak-soğuk oyunu, denge oyunu, kızmabirader, tenis, tavla, kule oyunu, bardak oyunu, zekâ oyunları, twister, kelime oyunu, deniz kenarında oynamak, kutu kutu pense, mendil kapmaca, ip atlama, kart eşleştirme, yastık savaşı, köşe kapmaca.	21
TOPLAM	☐	131

Tablo 8. incelendiğinde çocukların en çok saklambaç (f:25) oyununu sevdiklerini söyledikleri sonucuna ulaşılabilir. Bunun yanında çocuklar; dramatik oyunların (f:16), oyuncak ile oynanan oyunların (f:15) ve top ile oynanan oyunların (f:14) en sevdikleri oyunlar arasında olduğunu belirtmişlerdir. Bazı çocuklar park oyunları (f:5), satranç (f:4), körebe (f:5), yerden yüksek (f:4), yakalamaca (f:5), sek sek (f:4), su doku (f:3), yapboz (f:2), gizli resim bulma (f:2), bil bakalım (f:2), dans etme (f:2) ve oyun hamuru ile oynama (f:2) aktivitelerini en sevdikleri oyunlar içerisinde belirtmişlerdir. Söylenilen oyunların dışında kalan oyunları, en sevdiği oyunlar içerisinde belirten çocukların oyunları da diğer kategorisinde (f:21) belirtilmiştir.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Araştırmanın bu kısmında çalışmada cevaplanan soruların her birinin sonuçları ayrı başlıklar halinde incelenmiş ve yapılan diğer çalışmalarla arasındaki ilişki ortaya konulmuştur.

Mekan

Araştırmadan elde edilen bulgular incelendiğinde çocukların en çok sırasıyla okul, park, bahçe ve dış mekanda oyun alanı çizdikleri sonucuna ulaşılmaktadır. Bu bulgu konuyla ilgili yapılan ve Türkiye’de kuşaklar arası oyun kavramını inceleyen fenomenolojik desendeki bir araştırmayla paralellik göstermektedir. Yapılan bu araştırmada çocuklar oyun alanlarını okul, park, bahçe, dış mekân olarak betimlerken; Şahin (2021) tarafından yapılan çalışmada üç farklı jenerasyondaki yetişkinlerin çocukluk zamanlarında okul, sokak, açık alanlar, park gibi vurguları yaptığı görülmektedir. Yapılan çalışmanın dikkat çeken sonuçlarından birisi de çocuklardan sadece birinin bilgisayarda oyun oynadığını çizmesidir. Konuyla ilgili büyük anne ve büyük babaların dahil edildiği bir araştırma incelendiğinde torunlarının oyun tercihlerinin bilgisayardan yana olduğunu belirtmektedirler. Önceki iki kuşaktan farklı olarak torunların fiziksel aktiviteye dayalı dış mekân oyunları yerine iç mekânlarda oynanan bireysel oyunları tercih ettiklerini ifade etmişlerdir (Altınkaynak ve Güneş, 2014). Yapılan araştırma sonuçları, çocukların oyun tercihlerinde dış veya iç mekân tercihi konusunda, bahsedilen araştırma sonuçları ile paralellik göstermemektedir.

Oyun Arkadaşı

Araştırma bulguları incelendiğinde çocukların oyun arkadaşı olarak en çok akranlarını ve yetişkin aile üyelerini çizdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Konuyla ilgili çalışmalar incelendiğinde çocukların akranları ve kendisinden olgun düşünürler ile oynadıkları oyunlar aracılığı ile özyönetim becerilerini geliştirdikleri bilgisine ulaşılmaktadır (Uncu ve Çalışır, 2018). Ayrıca çocukların sağlıklı bir şekilde gelişim göstermeleri için akranları ile oyun oynama ihtiyaçlarının olduğu sonucuna ulaşılmaktadır (Baş, 2016). Çocukların oyunlarına anne-baba ve öğretmen katılım durumunun incelendiği bir çalışmada, sadece 1 çocuğun anne ya da babasının oyun oynarken kendisine eşlik ettiğini belirttiği, çocukların çoğu oyun oynarken anne ya da babalarının farklı işlerle meşgul olduklarını belirttikleri ifade edilmiştir. Çocukların oyun oynadığı süreçte öğretmenlerin etkinlik sürecine hazırlıkla ilgili çalışmalara odaklandıkları ve çocuklarla oyun oynayan öğretmen sayısının oldukça az olduğu bilgisine ulaşılmıştır (Tuğrul, Aslan, Ertürk ve Altınkaynak, 2014). Başka bir çalışmada kültürümüzde hem çocuk hem de ebeveynlerin oyun ortamında bir arada olmanın önemini yeterince anlamadığı ifade edilmektedir. Aynı çalışmada anne ve babaların çocukların oyunlarında direktif veren ve kontrol eden oyun arkadaşı rolünü üstlendikleri ve bu rol ile oyunun sosyal etkileşimini engelledikleri sonucuna ulaşılmıştır (Oksal, 2005). Yapılan bu çalışmada ise çocukların resimlerinde çoğunlukla oyun arkadaşına yer verdikleri görülmektedir. Çocukların oyun arkadaşı olarak çoğunlukla akranlarını seçtikleri görülmektedir. Bazı çocuklar oyunlarında, oyun arkadaşları ile konuştuklarını ve oyunu birlikte oynadıklarını belirtmişlerdir. Bu da çocukların resimlerinde çizdikleri oyunda, sosyal oyun davranışlarına kısmen yer verdiklerini göstermektedir. Ayrıca yapılan çalışmada çok az sayıda çocuğun tek başına oyun oynadığını ifade ettiği görülmektedir. Bu ifadeden çocukların oyun oynarken yalnız olmayı tercih etmedikleri sonucuna ulaşılmaktadır. Araştırmada az sayıda çocuğun resimlerinde oyun arkadaşı olarak anne ve babasını çizdiği görülmektedir. Sadece bir çocuğun resminde oyun arkadaşı olarak öğretmene yer verdiği görülmektedir. Bu ifadelerden çocukların anne-babalarını ve öğretmenlerini oyunlarında oyun arkadaşı olarak görmedikleri sonucu çıkarılabilmektedir. Kısaca bu bağlamda alan yazındaki araştırmalarla yapılan çalışma arasında paralellik görülmektedir. Bu bulgulardan yola çıkılarak çocukların anne, baba ve öğretmenlerini oyun arkadaşı olarak görmeme nedenlerinin araştırılması önerilmektedir. Yapılan başka bir çalışmada babaların çocukların oyunlarına katılımları ve oyun hakkındaki görüşleri incelenmiş; babaların çocuklarının oyunlarına sık sık katıldıkları ve oyun hakkında olumlu görüşlere sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Babaların gelir, çalışma durumu, aile tipi ve çocukların cinsiyeti gibi sosyo-demografik özelliklerinin oyuna katılımlarını ve oyun hakkındaki görüşlerini etkilediği ifade edilmiştir (İvrendi ve Işıkoğlu, 2010). Yapılan bu çalışmada ise çok az sayıda çocuğun babalarını oyun arkadaşı olarak belirttikleri görülmüştür. Yapılan bu araştırma sonucu, çocukların babalarını oyun arkadaşı olarak görme konusunda bahsedilen araştırma sonuçları ile örtüşmemektedir. Roopnarine (2011), teknolojik olarak gelişmiş batı toplumlarında ebeveynlerin, çocukların sosyal ve bilişsel gelişimi için oyunu önemli kabul etme ve kendilerini çocuklarının oyun arkadaşı olarak görme olasılıklarının daha fazla olduğunu; daha geleneksel toplumdaki ebeveynlerin ise oyunu çocukluk gelişimi için sıradan bir olgu olarak kabul etme olasılıklarının daha fazla olduğunu ifade etmektedir. Bu bağlamda ailelerin çocukların gelişiminde oyunun önemini bilmesi ve çocuklarının oyun arkadaşı olma konusunda isteklilik duymaları önem arz etmektedir.

Oyun Materyalleri

Yapılan araştırmalarda okul öncesi eğitim öğretmeni adaylarının oyunun kullanılacağı eğitim ortamlarının ilgi çekici materyaller ile düzenlenmesi gerektiğini ifade ettikleri (Erbil Kaya, Yalçın, Kimzan ve Avar, 2017); çocukların, annelerin ve öğretmenlerin oyuncağı öncelikli oyun aracı olarak gördüklerini belirttikleri (Özdemir ve Ramazan, 2012); okul öncesi dönem çocuklarının bir etkinliğin oyun olması için etkinliğin içerisinde oyuncak olması gerektiği ve çocuğun da oyuncak ile temasının olması gerektiğini belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır (Koçyiğit ve Baydilek, 2015). Yapılan bu çalışmada ise çocukların büyük bir kısmının resimlerinde çizdikleri oyunlarda oyun materyallerine yer verdikleri görülmüştür. Sonuçlar göz önüne alındığında öğretmenlerin çocuklar için hazırlayacakları oyun ortamının ilgi çekici materyaller ile düzenlenmesi, çocukların da bu ortamları oyun olarak kabul etmelerinde etkili olacaktır, yorumuna ulaşılmaktadır. Ayrıca çocukların oynadıkları oyunu ifade ederken oyuncak kullanıldığını belirttikleri ve resimlerinde farklı oyuncak çizimlerine yer verdikleri

saptanmıştır. Bu bulgudan yola çıkarak yapılan araştırma sonuçlarının, çocukların oyuncacı oyun aracı olarak görmeleri konusunda alan yazındaki araştırma sonuçları ile paralellik gösterdiği tespit edilmiştir. Moreno Lucas (2017), oyun ve oyuncakların erken çocukluk eğitiminde öğrenmeyi teşvik eden ana materyaller olduğunu, çocukların oyuncaklar ile kurduğu etkileşim sayesinde gelişimi için gerekli olan becerileri edineceğini ve öğreneceğini ifade etmektedir. Oyunun bir gelişim ve öğrenme kaynağı olması için çocuğun keşfetmesine ve üretmesine izin veren oyuncakları içermesi gerektiğini belirtmektedir. Araştırma sonuçlarından yola çıkılarak çocukların oyun oynamak için oyuncak olarak tasarlanan materyallere ihtiyaç duymadıkları, günlük yaşamdan materyallerin ve malzemelerin oyun içerisinde etkin bir şekilde kullanılabileceği sonucuna ulaşılmaktadır.

Oyun Türü

Yapılan araştırmalarda okul öncesi dönem çocuklarına göre bir etkinliğin oyun olarak tanımlanabilmesi için gereken bazı koşulların olduğu belirtilmektedir. Bu koşullardan biri de etkinliğin içerisinde hareket barındırmasıdır (Koçyiğit ve Baydilek, 2015); çocukların sosyal oyun davranışlarını oldukça sık, paralel oyun davranışlarını bazen sergiledikleri görülmekte (Uygun ve Kozikoğlu, 2019); çocukların serbest zaman etkinliklerinde zamanlarının, % 29.1'ini dramatik oyunlar, % 20'sini masa oyunları, % 23'ünü sanat çalışmaları, % 18.2'sini yapı inşa oyunları, % 9.6'sını diğer (kovalamaca, kuralsız oyun, itiş-kakış oyunları) oyunları oynayarak geçirdikleri belirtilmektedir (Özdemir, 2014). Yapılan başka bir araştırmada ise çocuklar oyunu 6 değişkenle açıklamışlardır ve bu değişkenlerden birinin aktif oyun olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan çocuklar aktif oyun değişkenini, hareketsiz ev oyunları veya bilgisayar oyunlarının dışında, oyunlarda aktif olmaları gerektiği şeklinde ifade etmişlerdir (Barnett, 2013). Yapılan çalışmada çocuklara resimlerinde çizdikleri oyunun nasıl oynandığı sorulduğunda çocukların verdikleri cevaplardan; onların birbiri ile iletişim kurduğu, konuştuğu, çocukların birlikte iken aynı materyalleri kullandıkları, aynı oyunda yer aldıkları ve ortak bir amaca ulaşmak için oyunu ortaklaşa yürüttükleri ve oyunlarında sosyal oyun, birlikte oyun, işbirlikçi oyun davranışlarını kullandıkları anlaşılmaktadır. Aynı zamanda çocukların oyun resimlerinde çoğunlukla kişileri aktif oyun oynarken çizdikleri ve hareketli oyunları çizmeyi tercih ettikleri görülmektedir. Çocuklar resimlerinde çizdikleri oyunu anlatırken en çok dramatik oyun ifadelerine ve özelliklerine değinmişlerdir. Araştırma sonuçları dikkate alındığında, yapılan bu çalışma sonuçlarının çocukların hareketli oyunları, dramatik oyunları, sosyal oyunları ve aktif oyunları tercih etme konusunda bahsedilen araştırma sonuçları ile birbirini destekler nitelikte olduğu görülmektedir.

Oyun Adı

Koçyiğit ve Başara Baydilek (2015), okul öncesi dönem çocuklarının oyun algılarını incelemek adına yaptıkları araştırmada, elde edilen bulgulara göre bir etkinliğin oyun olarak tanımlanabilmesi için gereken öğelerden biri planlamanın çocuk tarafından yapılmasıdır. Aynı zamanda çocukların oyun sürecinde söz sahibi olmak istemeleri de bulgular arasındadır. Yapılan çalışmada çocukların çizdikleri resimlerdeki oyunların adlarının çoğunlukla en çok bilinen oyun adları olduğu hemen hemen aynı yoğunlukta da kendi buldukları oyun adlarından bahsettikleri görülmüştür. Bu ifadeden çocukların resimlerinde çizdikleri oyunlara kendi buldukları oyun adlarını koymak istedikleri söylenebilir. Bu da çocukların oyunları üzerinde söz sahibi olmak istedikleri yönünde yorumlanabilir. Yapılan araştırma sonuçlarının, çocukların oyunları üzerinde söz sahibi olmak istemeleri ve oyunu kendilerinin yönlendirmesi konusunda, bahsedilen araştırma sonuçları ile birbirini destekler nitelikte olduğu görülmektedir.

Oyun Oynayan Kişilerin Hisleri

Yapılan araştırmalarda, çocuklar için bir etkinliğin oyun olması için; eğlenceli olması gerektiği belirtilmekte (Koçyiğit ve Baydilek, 2015); öğretmenlerinin oyun kavramına ilişkin ürettiği metaforlardan birinin “eğlendirici rolü ile oyun” olduğu görülmekte ve öğretmenlerin çocuklar için oyunu eğlendirici bulduğu ifade edilmekte (Giren, 2016); çocukların oyunu tanımlarken, oyunun eğlenceli ve keyif verici yönünü daha çok vurguladığı görülmektedir (Tuğrul, Aslan, Ertürk ve

Altınkaynak, 2014). Oyun aracılığı ile çocuklar, farklı durumları deneyimleme şansına sahip olurken gerçek hayata yansıyan sonuçları olmadığı için daha özgür bir tutum sergileyebilmektedirler. Bu da çocukların oyun oynama sürecinde daha fazla keyif almalarını sağlamaktadır (Hirsh-Pasek, vd., 2003). Yapılan bu çalışmada ise çocuklar resimlerinde çizdikleri oyunları eğlenceli olmasından dolayı oyun oynayan kişilerin iyi duygular içinde olduklarını, kendini mutlu hissettiklerini belirtmektedirler. Araştırma sonuçları, çocuklar için oyunun eğlenceli olduğu konusunda, bahsedilen araştırma sonuçları ile paraleldir.

En Sevdiği Oyun

Koçyiğit ve Baydilek (2015), okul öncesi dönem çocuklarının oyun algılarını incelemek adına yaptıkları çalışmada, okul öncesi dönem çocuklarına göre bir etkinliğin oyun olarak tanımlanabilmesi için gereken koşullardan birinin, etkinliğin içerisinde hareket barındırması olduğunu belirtmişlerdir. Sapsağlam (2018), okul öncesi dönem çocuklarının değişen oyun tercihlerini belirlemek amacı ile yaptığı çalışmada, çocukların oyun tercihlerinde oyunlara karşı ilgi duymanın, sevgi duymanın ve oyunun eğlenceli olmasının tercih nedenleri arasında olduğu belirtilmektedir. Yapılan bu çalışmada ise çocukların en sevdiği oyunların neden bu oyunlar olduğu sorulduğunda, oyunları sevdiğini ve bu oyunların eğlenceli oyunlar olduğunu belirttikleri görülmüştür. Yapılan araştırma sonuçları, çocukların sevdiği ve eğlenceli buldukları oyunları tercih ettikleri konusunda, bahsedilen araştırma sonuçları ile birbirini destekler niteliktedir. Blatchford, Creaser ve Mooney (2006), yaptıkları bir çalışmada çocuklar arasında en yaygın oyunların; futbol, kovalamaca oyunları ve top oyunları olduğunu belirtmişlerdir. Çocukların şarkı söyleme ve oyun alanında oynanan oyunları ise nadiren tercih ettiklerini belirtmişler. Araştırma sonunda, çocuklar için en popüler oyunun futbol olduğu ifade edilmektedir. Yapılan bu çalışmada ise bahsedilen araştırma ile benzer olarak çocukların top oyunları ve kovalamaca oyunlarını da sevdiğini belirttikleri saptanmıştır. Yapılan bu çalışmada çocuklar için en popüler oyunun saklambaç olduğu görülmektedir. Yapılan bu çalışmada çocukların oyunu eğlenceli buldukları ve en sevdiği oyunların da genellikle hareketli oyunlar olduğu görülmektedir.

ÖNERİLER

Yaş, sosyo-ekonomik düzey, okul türü, özel okul ve devlet okulu olma durumu, kardeş sayısı, anne-baba mesleği gibi farklı değişkenlere göre çocukların oyun hakkındaki görüşlerinin farklılık gösterip göstermediği araştırılması önerilmektedir. Bunun yanı sıra çocukların anne, baba ve öğretmenlerini oyun arkadaşı olarak görmeme nedenlerinin de yapılacak çalışmalarla araştırılmasının, çocuk-anne-baba ve çocuk-öğretmen ilişkilerinin güçlendirilmesi adına önemli olduğu öngörülmektedir. Araştırma sonuçlarının daha genellenebilir olması adına, örneklem grubu genişletilerek benzer çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Ayan, S. ve Memiş, U. A. (2012). Erken çocukluk döneminde oyun. *Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilim Dergisi*, 14(2), 143-149.
- Baltacı, A. (2018). Nitel çalışmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 231-274.
- Barnett, L. A. (2013). Children's perceptions of their play: scale development and validation. *Child Development Research*. <https://www.hindawi.com/journals/cdr/2013/284741/> internet adresinden 11 Nisan 2020 tarihinde erişilmiştir.
- Baş, A. (2016). *Kentsel tasarım perspektifinden çocuk dostu sokak* (Lisans Bitirme Tezi). Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Mimarlık Fakültesi, İstanbul.

- Birleşmiş Milletler (1989). Çocuk Haklarına Dair Sözleşme. <https://www.unicef.org/turkey/%C3%A7ocuk-haklar%C4%B1na-dair-s%C3%B6zle%C5%9Fme> internet adresinden 9 Nisan 2020 tarihinde erişilmiştir.
- Blatchford, P., Creaser, R. ve Mooney, A. (2006). Playground games and playtime: the children's view. *Educational Research*, 32, 163-174. doi: <https://doi.org/10.1080/0013188900320301>
- Bosacki, L. S. (2013). A longitudinal study of children's theory of mind and drawings of play. *World Journal of Education*, 3(5), 13-25. doi: <http://dx.doi.org/10.5430/wje.v3n5p13>
- Erbil Kaya, Ö., Yalçın, V., Kimzan, İ. ve Avar, G. (2019). Okul öncesi öğretmen adaylarının oyun temelli öğrenmeye bakış açıları ve uygulamaya yansımaları. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 27, 800-834. doi: <https://doi.org/10.14520/adyusbd.303240>
- Ginsburg, K. R. (2007). The importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent-child bonds. *American Academy of Pediatrics*, 119(1), 182-191. doi: <https://doi.org/10.1542/peds.2006-2697>
- Giren, S. (2016). Early childhood education teachers' metaphors about play concept for preschoolers/Okul öncesi öğretmenlerinin "okul öncesi dönem çocuğu için oyun" kavramına ilişkin metaforları. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 12(1), 372-388.
- Gönen, M. ve Uyar Dalkılıç, N. (2017). *Çocuk Eğitiminde Yaratıcı Drama*. Ankara: Eğiten Kitap Yayıncılık.
- Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M., and Eyer, D. E. (2003). *Einstein never used flash cards: How our children really learn--and why they need to play more and memorize less*. Emmaus, PA: Rodale.
- Işıtan, S. (2014). Okul öncesi eğitim ortamlarında oyun. Köksal Akyol, A. ve Aksoy, A. B. (Ed.), *Her Yönüyle Okul Öncesi Eğitim 3* (s. 281-307). Ankara: Hedef Basın Yayın.
- İvrendi, A. ve Işıkoğlu, N. (2010). N. A Turkish view on fathers' involvement in children's play. *Early Childhood Education*, 37, 519-526. doi: <https://doi.org/10.1007/s10643-010-0376-2>
- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 62-80.
- Koçyiğit, S. ve Başara Baydilek, N. (2015). Okul öncesi dönem çocuklarının oyun algılarının incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 1-26.
- Legankova, V. O. ve Nedvetskaya, T. M., (2016). Teacher's Professional gaming competence as a condition for preschool education quality enhancement. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 233(2016), 88-90.
- Moreno Lucas, F. M. (2017), The game as an early childhood learning resource for intercultural education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 237, 908-913. doi: 10.1016/j.sbspro.2017.02.127
- Oksal, A. (2005). Percepção do jogo na cultura turkish. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 15(30), 69-77. doi: <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2005000100009>
- Özdemir, A. A. ve Ramazan, O. (2012). Oyuncağa çocuk, anne ve öğretmen bakış açısı. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 1-16.
- Özdemir, S. (2014). 5-6 yaş grubu çocukların serbest oyun zaman etkinliklerindeki oyun ve oyuncak tercihlerinin incelenmesi. *Journal of Educational Science*, 2(2), 1-15.
- Petrovska, S., Sivevska, D. ve Cackov, O. (2013). Role of the game in the development of preschool child. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, volume 92 (2013), 880-884. doi: 10.1016/j.sbspro.2013.08.770
- Roopnarine, J. L. (2011). Cultural variations in beliefs about play, parent-child play, and children's play: meaning for childhood development. In A. D. Pellegrini (Ed.), *Oxford library of psychology. The Oxford Handbook of The Development of Play* (p. 19-37). Oxford University Press.
- Samuelsson, I. P. ve Johansson, E. (2007). Play and learning—inseparable dimensions in preschool practice. *Early Child Development and Care*, 176(1), 47-65. doi: <https://doi.org/10.1080/0300443042000302654>

- Sapsağlam, Ö. (2018). Okul öncesi dönem çocuklarının değişen oyun tercihleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 1122-1135.
- Smilansky, S., Lewis, H. ve Hagan, J. (1988). *Clay in the classroom: Helping children develop cognitive and affective skills for learning*. New York: Teachers College Press.
- Şahin, D. (2021). *Türkiye’de çocuk oyunlarının, oyuncaklarının ve oyun alanlarındaki değişimlerin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Okan Üniversitesi, İstanbul.
- Trawick Smith, J. ve Dziurgot, T. (2011). ‘Good-fit’ teacher–child play interactions and the subsequent autonomous play of preschool children. *Early Childhood Research Quarterly*, 26(1), 110-123. doi: <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2010.04.005>
- Tuğrul, B. (2014). Oyunun gücü. Köksal Akyol, A. ve Aksoy, A. B. (Ed.), *Her Yönüyle Okul Öncesi Eğitim 3* (s. 209-230). Ankara: Hedef Basın Yayın.
- Tuğrul, B., Aslan, Ö. M., Ertürk, H. G. ve Altınkaynak, Ş. Ö. (2014). Anaokuluna devam eden altı yaşındaki çocuklar ile okul öncesi öğretmenlerinin oyun hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 97-116. doi: 10.17679/inuefd.05509
- Tuğrul, B., Ertürk, G., Altınkaynak, Ş. ve Güneş, G. (2014). Oyunun üç kuşaktaki değişimi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, (27), 1-16. doi: 10.9761/JASSS2388
- Uncu, G. ve Çalışır, G. (2018). Çocukluk, oyun ve kent: 80’li yılların Gümüşhane’inde çocuk olmak. *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi*, 6(2), 1447-1474. doi: 10.19145/e-gifder.390840
- Uygun, N. ve Kozikoğlu, İ. (2019). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların oyun davranışlarının incelenmesi. *Anadolu Journal of Education Sciences International*, 9(2), 787-817. doi: 10.18039/ajesi.582075
- Vygotsky, L. S. (1967). Play and its role in the mental development of the child. *Soviet Psychology*, 12, 6-18. (A stenographic record of a lecture given in 1933; included in J. S. Bruner, A. Jolly, & K. Sylva, v.d., 1976; partly produced in Vygotsky, 1978).
- Yıldırım, A. ve Şimsek, H. (2012). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yokuş, G. ve Yavuz Konokman, G. (2019). Okul öncesi dönemde oyun davranışları düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(3), 1141-1148. doi: 10.24106/kefdergi.2722

TÜRKİYE'DEKİ LİSELERDE BÜYÜK BALIK KÜÇÜK GÖLET ETKİSİ BIG FISH LITTLE POND EFFECT IN HIGH SCHOOLS IN TÜRKİYE

Şule DEMİREL DİNGEÇ¹, Uğur SAK²

ÖZ: Bu çalışmada, Büyük Balık Küçük Gölet Etkisi (BBKGE) hipotezi Türkiye'deki liselerde test edilmiştir. BBKGE hipotezine göre, okulun ortalama başarı düzeyi öğrencinin akademik benlik algısına negatif katkı sağlarken, öğrencinin bireysel başarısı akademik benlik algısına pozitif katkı sağlar. Bu hipotezi test etmek amacıyla Türkiye'de farklı başarı düzeyindeki 9. ve 10. sınıf öğrencilerinin akademik benlik algıları incelenmiştir. Örneklem Türkiye'yi temsil edecek şekilde 12 farklı ildeki 4273 öğrenciden küme örneklem yöntemiyle oluşturulmuştur. Veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu ve Türkçe'ye uyarlanan Akademik Benlik Algısı Ölçeği-II (Marsh, 1990) ile toplanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde, doğrudan karşılaştırma analizleri ve hiyerarşik regresyon analizleri kullanılmıştır. Çalışmada bireysel not ortalamasının her zaman akademik benlik algısını açıklayan en önemli değişken olduğu bulunmuştur. Bireysel başarı kontrol edildiğinde okulun genel not ortalamasının akademik benlik algısına negatif katkısı olduğu bulunmuş ve BBKGE hipotezine destek elde edilmiştir. Ancak yüksek başarı düzeyindeki okullarda bireysel başarı modele dahil edildiğinde, okulun ortalama TEOG puanının akademik benlik algısına pozitif katkısı olması BBKGE hipoteziyle ters düşmektedir. Dolayısıyla bu çalışmada BBKGE hipotezinin destek bulduğu ve bulmadığı sonuçlar eş zamanlı olarak elde edilmiştir.

Anahtar sözcükler: Büyük balık küçük gölet etkisi (BBKGE), Benlik algısı, Akademik benlik algısı

Bu makaleye atf vermek için:

Demirel Dengeç, Ş. & Sak, U. (2023). Türkiye'deki liselerde büyük balık küçük gölet etkisi, *Trakya Eğitim Dergisi*, 13(3), 1602-1621.

Cite this article as:

Demirel Dengeç, Ş. & Sak, U. (2023). Big fish little pond effect in high schools in Türkiye. *Trakya Journal of Education*, 13(3), 1602-1621.

ABSTRACT: In this study, the Big Fish Little Pond Effect (BFLPE) has been tested in the high schools in Türkiye. To test this hypothesis, the academic self-concept of the 9th and 10th grade students at different success levels in Türkiye was examined. The sample was composed of 4273 students in 12 different provinces that represent Türkiye by cluster sampling method. The data were collected by the personal information form developed by the researchers and the Academic Self Description Questionnaire-II (Marsh, 1990), which was adapted into Turkish. Direct comparison analyses and hierarchical regression analyses were used to testing the hypothesis. In the study, it was found that individual grade point average was always the most important variable explaining academic self-concept. When individual achievement was controlled, the school's grade point average was found to have a negative contribution to academic self-concept and support for the BFLPE hypothesis was obtained. However, when individual achievement is included in the model in high-achieving schools, the positive contribution of the school's average TEOG score to academic self-concept contradicts the BFLPE hypothesis. Therefore, the study's results both support and refuse BBKGE hypothesis simultaneously.

Keywords: Big fish little pond effect (BFLPE), Self-concept, Academic self-concept

¹ Dr.Öğr.Üyesi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir/Türkiye, e-mail:suledemirel@anadolu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-6709-7690

² Prof.Dr., Anadolu Üniversitesi, Eskişehir/Türkiye, e-mail:usak@anadolu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-9802-2499

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Academic self-concept can be defined as the individual's perception of their academic competence in its most general form (Hattie, 1992). Many factors affect the formation of academic self-concept. Social comparisons of the critical factors that impact the shaping of academic self-perception. With social comparisons, if the individual perceives himself as similar to the group he is comparing, assimilation occurs (Lockwood & Kunda, 1997). If he perceives himself as different from the group, a contrast effect is experienced (Lockwood & Kunda, 1997; Suls & Wheeler, 2002). Sometimes the student's academic self-concept decreases because the comparison group's performance is high and has a contrasting effect. This contrasting effect was suggested by Marsh and Paker (1984) as the Big Fish Little Pond Effect (BFLPE). BFLPE predicts that equally able students have lower academic self-concepts when attending schools where other students' average ability levels are higher than those with lower school-average ability lower. Many studies on the BFLPE hypothesis were put forward by Marsh and Paker (1984). Unlike studies supporting BFLPE in the literature (Gibbons et al., 1994; Kosir et al., 2016; Marsh & Hau, 2003; Marsh & Parker, 1984; Tokmak et al., 2021) and BFLPE, there are also many studies indicating that groups at high success levels will positively affect students' academic self-concept (Cheng&Lam; 2007; Margas et al., 2006; Rin & Boazman, 2014). Some studies (Marset et al, 2000; Rindermann & Heller, 2005; Preckel & Brüll, 2010; Televantou et al., 2021; Wolf et al., 2021) notes that groupings have both positive and negative effects on academic self-concept.

In this study, we examined whether or not the BFLPE hypothesis has been valid for high school students at different levels of success in Türkiye. Considering the limitations seen in the literature in BFLPE research, this research has tried to determine the information on "who, when, where." A highly sampling of the power to represent the universe was determined. Predictive analyses and direct difference analyses were used in the analysis section. In the study, academic achievement variables directly associated with the curriculum were selected, and the academic self-concepts of high school students at different levels of success in Türkiye were compared.

Method

Correlational research was used in the study. The predictive power of academic achievement variables on academic self-concept was determined, and the academic self-concept levels of high school students with different achievement levels were examined. To compare academic self-concepts of common courses in high schools, students in 9th and 10th grades, where common courses were taken, have been included in the study. The sample was composed of 4273 students in 12 different provinces which are represent Türkiye. To collect data, a personal information form and the Academic Self Description Questionnaire (ASDQ-II) have been used. In the personal information form developed by the researcher, information such as the student's school, class level, gender, TEOG score, course notes were asked. The study data was collected in April, 2019 after the application permit was obtained from the Ministry of Education during the fall semester of the 2017-2018 academic year. Direct comparison analyses and hierarchical regression analyses were used to testing the hypothesis.

Findings

According to this research, the success levels of schools make a difference in general academic self-concept and its subdimensions. According to the monitoring test results, high levels of success in all sizes of high-performance school students have a higher academic self-concept than low achievement-level school students in middle and low, mid-success levels.

The general academic self-concept and academic self-concept in history, chemistry, and biology dimensions are seen in Table 6 differ significantly in favor of students going to high achievement level schools ($p < 0.005$). Although there is no significant difference between Turkish language and literature, geography, foreign language, mathematics, and physics dimensions, the average is high in favor of high achieving schools.

Regression analyzes showed that in model 1, where the individual grade point average is not added, the school's GPA and the school's average TEOG score have a positive and higher effect on academic self-

concept. In Model 2, the effect of the individual grade point average is observed, the school's overall grade point average has a negative and lower effect on the academic self-concept. For high achieving schools the school's GPA has a negative and more substantial effect on the academic self-concept in Model 2. The school's average TEOG score positively and negatively affects the academic self In Model 1. This variable has a positive but more substantial effect on the academic self-concept in Model 2.

Discussion and Conclusion

The most important results obtained from this study, in which the BFLPE hypothesis is tested in high schools of different levels of success throughout Türkiye, can be listed as follows: the average individual grade point from the academic achievement variables examined in the study is the positive and most predictive variable of the academic self-concept of the students in schools at each success level. While the individual TEOG score is significant for students in Türkiye until they enroll in a school, it loses its influence on their academic self-concept. The school's GPA again negatively predicts students' academic self-concept in schools of all success levels. However, when the school's success level was taken as a different variable other than the variable grade point average, the results varied depending on the school's success level since the average TEOG score of the school has contributed negatively to the academic self-concept in all samples and positively in high-achieving schools. Thus, in the study, both the contrast and prestige effect were seen simultaneously in elite high schools. Another significant result is that in the models obtained; there are points that regression models obtained in high-achieving schools cannot be explained according to the whole sampling. In this case, it is thought that there are other variables in high achievement level school students that predict the academic self-concept.

GİRİŞ

Benlik algısı bireyin yaşam deneyimlerine ilişkin olumlu ve olumsuz değerlendirmelerinin tamamıdır (Demoulin, 1998). Kavramın alan yazında en çok kabul gören modellerinden biri, Shavelson, Hubner ve Stanton'ın (1976) çok boyutlu benlik algısı modelidir. Bu modele göre akademik benlik algısı, benlik algısının alt boyutlarından biridir. Akademik benlik algısı bireyin kendi akademik yeterliklerine ilişkin algısı olarak tanımlanabilir (Hattie, 1992).

Akademik benlik algısının oluşmasında etkili olan pek çok etken bulunmaktadır. Yaş (Byrne, 1996), cinsiyet (De Fraine, Van Damme & Onghena, 2007), eğitsel uygulamalar ve gruplamalar (Marsh vd., 2014), bireyin önceki başarıları (Marsh, 1986) gibi pek çok değişkenin akademik benlik algısı üzerinde etkili olduğunu belirten çalışmalar vardır. Sosyal karşılaştırmalar da akademik benlik algısının şekillenmesinde etkili olan önemli faktörlerden biridir. İnsanların kendilerini başkalarıyla kıyasladığı sosyal kıyaslama fikrini, Festinger (1954) ortaya koymuştur. Ona göre birinin kendisiyle ilgili yargılarında başkalarıyla yaptığı karşılaştırmalar etkilidir. Bu karşılaştırmalar yapılırken belirlenen ölçütler ve sınırlar ise referans çerçevesi olarak adlandırılır. Bir öğrenci sosyal kıyaslama yaparken, referans çerçevesi olarak okulunun, sınıfının veya yakın arkadaşlarının başarı düzeyini kullanabilir.

Sosyal karşılaştırmalarla birey kendini karşılaştırma yaptığı gruba benzer algılıyorsa asimilasyon, kendini gruptan farklı algılıyorsa zıtlık etkisi yaşanır (Lockwood & Kunda, 1997; Suls & Wheeler, 2002). Öğrencilerin akademik benlik algıları zıtlık etkisi veya asimilasyon etkisi yaşamalarına göre farklı şekillerde etkilenebilir. Örneğin ortalama başarı düzeyindeki bir öğrenci, başarı düzeyi yüksek arkadaşlarının olduğu grupta bu gruba ait olmanın benzerlik etkisini yaşayabilir. Böylece akademik benlik algısı yükselerek asimilasyon etkisi veya prestij etkisi (reflected glory) görülür. Prestij etkisi, öğrencinin kabul edildiği okulun yüksek prestijinin öğrenciye yansması ile oluşur. Bu etki daha çok seçkin bir ortama yeni girildiği zaman yaşanır (Lüdtke, vd., 2005). Bir diğer olasılık ise öğrencinin akademik benlik algısının karşılaştırma grubunun performansı yüksek olduğu için düşmesi ve zıtlık etkisi yaşanmasıdır. İşte zıtlık etkisinin yaşandığı bu nokta, Marsh ve Paker (1984) tarafından Büyük Balık Küçük Gölet Etkisi (BBKGE) olarak öne sürülmüştür. BBKGE'ye göre, ortalama yetenek seviyesinin yüksek olduğu gruplara giden öğrenciler, karma veya düşük yetenekli gruplara devam eden eşit derecede başarılı öğrencilerden daha düşük akademik benlik algısına sahip olacaktır. BBKGE, grubun başarı ortalamasının akademik benlik algısı üzerinde olumsuz etkisinden bahseder (Tracey vd, 2003). Hipotezdeki büyük balıklar yetenekli/başarılı öğrencileri, küçük gölet ise yetenek/başarı düzeyi düşük grupları işaret eder. Bu hipotez, daha önce Davis (1966) tarafından öne sürülen "Küçük bir gölette büyük bir kurbağa olmak, büyük bir gölette küçük bir kurbağa olmaktan daha iyidir" fikrine benzerlik göstermekle birlikte, alan yazında

gruplamaların akademik benlik algısına etkisinin çalışılmasına Marsh ve Parker'ın (1984) alışmaları öncülük etmiştir.

Marsh ve Parker (1984) tarafından öne sürülen BBKGE hipoteziyle ilgili yapılmış pek çok çalışma vardır. Alan yazında BBKGE'yi destekleyen alışmalar (Gibbons, vd., 1994; Kosir vd., 2016; Marsh & Hau, 2003; Marsh & Parker, 1984; Tokmak, vd, 2021) ile BBKGE'nin aksine yüksek başarı düzeyindeki grupların öğrencilerin akademik benlik algılarını olumlu yönde etkileyeceğini belirten alışmalar (Cheng & Lam, 2007; Margas, vd., 2006; Rin & Boazman, 2014) da bulunmaktadır. Bazı alışmalar (Marsh vd., 2000; Preckel & Brüll, 2010; Rindermann & Heller, 2005; Televantou, vd., 2021; Wolf vd., 2021) ise gruplamaların akademik benlik algısı üzerinde hem olumlu hem olumsuz etkileri olduğunu belirtmektedir.

BBKGE Araştırmalarındaki Bazı Sınırlılıklar

BBKGE ile ilgili yapılan çalışmaların güçlü yönleri olduğu gibi bazı sınırlılıkları da bulunmaktadır. Bu sınırlılıklardan ilki çalışmalarda öğrencilerin dikkate aldığı referans çerçevesinin belirsizliğidir. Referans çerçevesinin net olması, özellikle Dai, Rinn ve Tan (2013) tarafından BBKGE araştırmalarında dikkat edilmesi gereken “nerede, ne zaman, kim” sorularından “nerede” sorusuna dikkat çekmektedir. Ne tür bir grup içinde kıyaslama yapıldığını netleştiren referans çerçevesi, nerede sorusunu cevaplamaya katkı sağlar. Örneğin Kosir ve arkadaşlarına göre (2016), BBKGE kısa süreli programlarda daha çok görülmektedir. Örneklemin belirlenmesi de nerede sorusuyla doğrudan ilişkilidir. Pek çok araştırmada kolay ulaşılan öğrenciler örnekleme dahil edilmiştir. Örneğin Cheng ve Lam (2007) alışmalarında ortalama başarı düzeyindeki tek okuldan veri toplamış ve kendisi bu durumun bir zayıflık olduğunu belirtmiştir. Nerede sorusuyla ilgili sıralanan bilgilerin açık olmadığı araştırmalar, yanıltıcı sonuçlar ortaya koyabilir.

BBKGE araştırmalarında açıkça belirtilmesi gereken bir durum da zamanla ilgili bilgilerdir. BBKGE konusunda yapılan araştırmaların tutarlı sonuçlar ortaya koymamasının, araştırmaların farklı zamanlarda yapılmasıyla da ilgisi olabilir. Örneğin Gibbons ve arkadaşları (1994) özel yetenekli çocuklar için açılan üniversite temelli bir yaz okulunda bir çalışma yapmışlardır. Çalışmada birden fazla ölçüm yapılmıştır. Başarı düzeyi düşük olan erkek çocuklarının akademik benlik algısı ikinci ölçümde düşmüş, üçüncü ölçümde ilk ölçüm düzeyine geri gelmiştir. Bu durumda akademik benlik algısı, kıyaslama yapılan grubun içinde geçirilen zamana göre farklı etkilenebilir.

Kim sorusu da BBKGE araştırmalarında cevaplanması gereken önemli sorulardan biridir. Örneğin Marsh (1987) BBKGE'nin takvim yaşı küçük öğrencilerde daha fazla görülebileceğini öne sürer. Bunun nedeni küçük öğrencilerin akademik benlik algılarını şekillendirebilecek sosyal kıyaslamalar dışındaki faktörlerin etkilerini henüz sınırlı yaşamaları olabilir. Bir birey yaşı ilerledikçe toplumdaki cinsiyet rolünün, sosyoekonomik düzeyinin, yaşıyla beraber farklılaşan sosyal bağların etkisini benlik algısı üzerinde daha fazla yaşıyor olabilir (Byrne, 1996; De Fraine, Van Damme & Onghena, 2007; Meece vd, 1982). Örneğin Watkins, Dong ve Xia (1997) yaşça büyük kız çocuklarının matematik, okuma ve genel benlik algılarını küçük kız çocuklarının benlik algılarından ve büyük erkek çocuklarının benlik algılarından daha düşük bulunmuştur. Bu çalışmada görüldüğü gibi benlik algısı yaşla beraber etkileşime giren cinsiyet değişkeninden farklı etkilenebilir. Küçük yaşlarda cinsiyete göre anlamlı görülmeyen farklar, yaş ilerledikçe ortaya çıkmıştır.

BBKGE araştırmalarındaki önemli bir sınırlılık da araştırmaların yorumlanmasıyla ilgilidir. Örneğin Marsh ve Hau'nun (2003) 26 ülkeyi kapsayan araştırmalarında, öğrencilerin Öğrenci Değerlendirme Programı (Program of Student Assessment / PISA) sınav sonuçları dil ve matematik alanlarındaki akademik benlik algıları incelenmiştir. Çalışma BBKGE'ye 26 ülkenin dahil edildiği geniş kapsamlı bir destek sunmaktadır. Yani okulun ortalama başarı düzeyi akademik benlik algısına negatif bir katkı yapmaktadır. Bu sonuca ek olarak araştırmacılar, seçkin grupların özel yetenekli öğrencilerin akademik benlik algısına olumsuz etkileri olabileceğini öne sürmüşlerdir. Fakat yapılan araştırma seçkin gruplar, özel yetenek tanısı alan ve almayan öğrenciler, varsa gruplama türleri hakkında detaylı bilgi vermemiştir.

Güncel Araştırma

Bu araştırmada BBKGE hipotezinin Türkiye'deki farklı başarı düzeyindeki liselerde görülüp görülmediği incelenmiştir. BBKGE araştırmalarında alan yazında görülen sınırlılıklar dikkate alınarak, bu araştırmada kim, ne zaman, nerede bilgileri açıkça belirlenmeye çalışılmıştır. Evreni temsil gücü yüksek bir örneklem belirlenmiştir. Analiz kısmında yordayıcı analizler ve doğrudan fark analizleri birlikte

kullanılmıştır. BBKGE hipotezinin test edilmesinin amaçlandığı bu araştırmada, aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- 1.Öğrencilerin akademik benlik algıları arasında okulun başarı düzeyine göre anlamlı fark var mıdır?
- 2.Başarı düzeyi yüksek olan liselerdeki öğrencilerle benzer yetenek düzeyinde olup diğer liselere devam eden öğrencilerin akademik benlik algısı farklılaşmakta mıdır?
- 3.Tüm başarı düzeyindeki liselerde akademik başarı değişkenlerinin akademik benlik algısını yordama gücü nedir?
- 4.Başarı düzeyi yüksek olan liselerde akademik başarı değişkenlerinin akademik benlik algısını yordama gücü nedir?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden korelasyonel araştırma deseni kullanılmıştır. Bu araştırmalar iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkileri belirlemek ve neden-sonuçla ilgili ipuçları elde etmek için kullanılır. Korelasyonel araştırmalarda, araştırmacının veri toplama araçlarını uygulaması dışında bir müdahalesi olmaz (Büyüköztürk, vd., 2008; Creswell, 2005; Gay, vd., 2012). Yordayıcı korelasyon araştırmalarında değeri bilinen değişken yordayıcı değişken, değeri belirlenecek değişkense ölçüt değişkendir (Creswell, 2005; Fraenkel & Wallen, 2006). Güncel çalışmada akademik başarı değişkenlerinin, akademik benlik algısıyla ilişkisi ve onu açıklama gücü belirlenmeye çalışılmış ve farklı başarı düzeyindeki lise öğrencilerinin akademik benlik algı düzeyleri incelenmiştir.

Creswell (2005, s.338) tarafından korelasyonel araştırmalarda izlenmesi gereken aşamalar takip edilmiştir. Buna göre problem belirlendikten sonra örneklem seçilmiş, veri toplama araçları hazırlanmış, veriler toplanmış, analiz edilmiş ve yorumlanmıştır. Örneklemin belirlenmesinde özellikle seçkisiz yöntem kullanılmasına dikkat edilmiş; analizler sırasında regresyon analizleri gibi gerekli görülen analizlere başvurulmuştur. Buna ek olarak araştırmada okulların başarı düzeyine göre öğrencilerin akademik benlik algısının farklılaşıp farklılaşmadığı da incelenmiştir. Bu amaçla çalışmada nedensel karşılaştırma araştırma yöntemlerinde de yararlanılan doğrudan karşılaştırma analizlerinden faydalanılmıştır (Gay, vd., 2012, s.228).

Evren ve Örneklem

Çalışmada liselerdeki ortak derslere ilişkin akademik benlik algılarının karşılaştırılabilmesi için ortak derslerin alındığı 9. ve 10. sınıf düzeyindeki öğrenciler çalışmaya dâhil edilmiştir. Çünkü Türkiye’deki liselerde 11.sınıfta alan seçimi yapılmakta, öğrenciler seçtikleri alana özgü birbirinden farklı dersler almaya başlamaktadırlar.

Çalışmada Türkiye’de farklı başarı düzeyindeki öğrencilerin akademik benlik algılarına ilişkin çıkarımlar elde edilmesi hedeflendiğinden, bu grubu doğru temsil edebilecek bir örnekleme gidilmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla örnekleme belirlenirken önce illerin seçimi gerçekleştirilmiştir. İllerin belirlenmesinde Türkiye’yi bölgelere ve bu bölgelerden illere ayırarak temsil edebilecek şekilde küme örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Şen & Yıldırım, 2021; Gay, vd., 2012). Bu aşamada Türkiye İstatistikî Bölge Birimleri Sınıflandırması (İBBS) kullanılmıştır (TÜİK, 2017). İBBS’ye göre Türkiye 1. düzeyde 12 bölgeye ayrılmaktadır. Her bölgeden birer il çok kademeli örnekleme yoluyla seçilmiş ve toplam 12 ilden örneklem oluşturulmuştur. Tablo 1’de görüldüğü gibi öğrencilerin %20’si İstanbul, %8’i Ankara, %7’si Eskişehir, %6’sı Kütahya, %6’sı Kırklareli, %8’i Kahramanmaraş, %7’si Samsun, %11’i Aksaray, %6’sı Trabzon, %4’ü Mardin, %13’ü Malatya, %5’i Erzurum şehrinde öğrenimlerine devam etmektedirler. Türkiye genelini yansıtan 4273 katılımcı, 9. ve 10. sınıf düzeyinde olup tamamı devlet okulu öğrencisidir.

Tablo 1.

Öğrencilerin illere göre dağılımı

Bölge	İl	n	%
1	İstanbul	836	20
2	Ankara	361	8
3	Eskişehir	305	7
4	Kütahya	248	6
5	Kırklareli	251	6
6	Kahramanmaraş	334	8
7	Samsun	294	7
8	Aksaray	466	11
9	Trabzon	249	6
10	Mardin	154	4
11	Malatya	548	13
12	Erzurum	227	5
Toplam		4273	100

Çalışmada iller belirlendikten sonra okullar seçilmiştir. Türkiye'deki 12 ilden farklı başarı düzeyindeki toplam 44 okula ulaşılmıştır. Okulların belirlenmesi aşamasında okulların başarı düzeylerine göre gruplanması söz konusudur. Okullar temel eğitimden ortaöğretime geçiş (TEOG) taban puanları ölçütüne göre okulların yüksek, orta veya düşük başarı düzeyinde sınıflanmış ve bu düzeyleri de en iyi şekilde temsil eden okulların belirlenmesi amaçlanmıştır. Bir ölçme değerlendirme uzmanı ile birlikte okulların TEOG taban puanları dikkate alınarak her il için sınıflama yapılmıştır. Her ildeki tüm liselerin TEOG taban puanlarına ulaşılmıştır. Bu puanlar, sıralanarak alt üst grup yöntemiyle en üst %27'lik, en alt %27'lik ve orta grup olmak üzere üç gruba ayrılmıştır (Başol, 2018). 12 ildeki okullar için üst gruptaki okulların TEOG taban puan ortalaması 481.88 (ss.11.53), orta gruptaki okulların TEOG taban puan ortalaması 430.72 (ss.42.14), alt gruptaki okulların TEOG taban puan ortalaması 248.65 (ss.78.17) olarak hesaplanmıştır. Tüm okulların TEOG taban puanı ortalaması ise 375.72 (ss.112.92) puandır. Sınıflama yapıldıktan sonra oluşan üç gruptan, örneklemin tamamı için iki rehber öğretmen ve her il için ayrı ayrı o ildeki il Milli Eğitim Müdürlüğü yöneticileri ve personeli eşliğinde 44 okul belirlenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada verilerin toplanması amacıyla, kişisel bilgi formu ve Akademik Benlik Algısı Ölçeği (ABAÖ-II) kullanılmıştır. Araştırmacılar tarafından geliştirilen kişisel bilgi formunda öğrencinin okulu, sınıf düzeyi, cinsiyeti, TEOG puanı ve ders notları sorulmuştur.

Ölçek olarak ise Marsh'ın (1990) geliştirdiği Akademik Benlik Algısı Ölçeği-II kullanılmıştır. Bu versiyon lise öğrencilerine yöneliktir. Ölçek, dokuzu temel akademik alanlar, altısı temel olmayan akademik alanlar ve genel okul boyutu olmak üzere onaltı alt faktörden oluşmaktadır. Güvenirlilik değerleri, alt faktörler için .88'den .94'e kadar değişmektedir ve yüksek düzeydedir (Marsh, 1990). Ölçekte her alt faktörde maddenin yer almasıyla birlikte toplam 128 madde bulunmaktadır. Ölçeğin özgün dili İngilizce'dir. İlk hali altılı likert tipi iken daha sonra sekizli likert şeklinde güncellenmiştir (Marsh, 1992).

Çalışmada kullanılan ölçek yazardan izin alındıktan sonra Türkçe'ye uyarlanmıştır. Ölçeğin özgün halinde yer alan faktörler, geliştirildiği ülkedeki lise öğrencilerinin dersleri temel alınarak oluşturulmuştur. Türkiye'de ise bu derslerin tamamı, örneğin ticaret dersi liselerde yer almamaktadır. Yine özgün ölçekte fen bilimleri dersine dayalı olarak oluşturulan faktör, Türkiye'de fizik, kimya, biyoloji dersleri şeklinde branşlara dayalı olarak yürütülmektedir. Bu nedenlerle ölçeğin uyarlanması aşamasında önce açılımlı faktör analizi (AFA), daha sonra doğrulayıcı faktör analizi (DFA) gerçekleştirilmiştir. Uyarlama sürecinde Çivilidağ ve Şekercioğlu (2017); Erkuş (2012) ile Şeker ve Gençdoğan'ın (2006) ölçek uyarlama için önerdikleri aşamalar derlenmiştir. Ölçek farklı yabancı dil uzmanları tarafından Türkçe'ye çevrilmiştir. Çevrilen maddeler yabancı dil, edebiyat, psikolojik danışma ve rehberlik alanlarında çalışan uzmanlar

tarafından incelenmiştir. Uzmanlardan gelen düzenlemelerle elde edilen ölçek öğrencilere sesli okutulmuş, pilot uygulaması yapılmış ve bu uygulama sonrasında AFA ve DFA ile son halini almıştır.

AFA Türkiye’deki liselerde yer alan derslere ilişkin boyutlar üzerinden gerçekleştirilmiştir ve 72 maddeyi kapsamaktadır. Analiz orta başarı düzeyindeki bir okuldan 203 öğrenci ile yapılmıştır. Bu tür çalışmalarda örneklemin 200’den az olmaması gerekmektedir (Güngör, 2016). Maddelerin basıklık değerleri dört madde dışında -1 ile +1 arasındadır. İlgili dört madde olan 37., 47., 50. ve 68. Maddelerinde ise çarpıklık -1 ile +1, basıklık ise -1 ile +2 arasında olup veriler normal bir dağılım göstermektedir (Huck, 2008). 72 maddenin iç tutarlık katsayısı .92 olarak anlamlı ($p=0.01$) ve yüksek derecede güvenilir çıkmıştır (Tabachnick & Fidell, 2001). Araştırmada KMO örneklem yeterliği değeri 0.845 olup, Bartlett Küresellik testi sonuçları anlamlı bulunmuştur (Ki-kare değeri= 9584.17; $p<0.01$). AFA yapılırken temel bileşenler analiziyle varimaks döndürme yöntemi kullanılmıştır. Temel bileşenler analiziyle tek veri setindeki değişkenlerin hangilerinin daha bağımsız tutarlı alt kümeler oluşturduğu belirlenebilir. Varimaks döndürme yöntemiyle ise her faktör için en yüksek varyans hesaplanabilir (Tabachnick & Fidell, 2001). Bu analizlerle binişik yüklü olan ya da kabul edilebilir değere sahip olmayan maddeler belirlenmiş ve 12 madde çıkarılmıştır. Analiz sonucunda, her alt faktörde 7 madde bulunan 8 faktörlü toplam 56 madde ile ölçek şekillenmiştir.

AFA sonrasında 12 ildeki farklı başarı düzeyindeki okullardan 204 öğrenci ile DFA gerçekleştirilmiştir. Çalışılan veri setinde bütün maddelerin çarpıklık değerleri -1 ile +1, basıklık değerleri -1 ile +2 arasında çıkmış ve veriler normal dağılmıştır. DFA, 200 katılımcıya duyarlı bir analizdir (Çokluk, Şekercioğlu & Büyüköztürk, 2010). Benzer şekilde De Winter ve arkadaşları (2009) analizin en az 200 kişiyle yapılabileceğini, Jackson (2001) analizin 200-400 kişi arasındaki katılımcıyla yapılması gerektiğini belirtmiştir. Bu çalışmaya dahil edilen 204 öğrenciden oluşan örneklem büyüklüğünün (KMO= 0.92, KMO>0.70) yeterli olduğu görülmüştür (Özdamar, 2004). Yapılan DFA ile Marsh’ın modeline ve daha önce yapılan AFA’ya dayalı olarak her faktörde 7 madde olmak üzere 8 faktörlü toplam 56 maddelik bir ölçek ortaya konmuştur. 56 maddenin iç tutarlık katsayısı .95 olarak anlamlı ($p=0.01$) ve yüksek düzeyde bulunmuştur (Özdamar, 2004). DFA ile elde edilen uyum iyiliği değerleri ($\chi^2=1.92$, χ^2 ’ye ait $p=0.28$, $\chi^2/sd=1.92$; CFI=0.92; RMSEA=0.06) kabul edilebilir ve mükemmel düzeyde çıkmış olup; Tablo 2’de detaylı olarak görülebilir (Kline, 2011; Tabachnick & Fidell, 2001).

Tablo 2.

DFA sonucunda elde edilen uyum iyiliği değerleri

Uyum İndeksleri	Değer	Uyum Durumu	Mükemmel Uyum Ölçütleri	Kabul Edilebilir Uyum Ölçütleri	Kaynak
χ^2	$p=0.28$ >0.05	-	-	-	Tabachnick & Fidell, 2001.
χ^2/sd	1.92	Mükemmel Uyum	$0 \leq \chi^2/sd \leq 2$	$2 \leq \chi^2/sd \leq 3$	Tabachnick & Fidell, 2001; Kline, 2011.
CFI	0.92	Kabul Edilebilir Uyum	$0.95 \leq CFI \leq 1.00$	$0.90 \leq CFI \leq .95$	Tabachnick & Fidell, 2001.
RMSEA	0.06	Kabul Edilebilir Uyum	$0.00 \leq RMSEA \leq 0.05$	$0.05 \leq RMSEA \leq .08$	Schumacker & Lomax, 1996, Sümer, 2000.
SRMR	0.06	Kabul Edilebilir Uyum	$0.00 \leq SRMR \leq 0.05$	$0.05 \leq SRMR \leq .10$	Browne & Cudeck, 1993.
TLI	0.91	Kabul Edilebilir Uyum	$0.95 \leq TLI \leq 1.00$	$0.45 \leq TLI \leq .95$	Tabachnick & Fidell, 2001.

Ölçeğin boyutları incelendiğinde Matematik benlik algısının açıkladığı varyans yüzdesi %7, iç tutarlılığı .76; Fizik benlik algısının açıkladığı varyans yüzdesi %10, iç tutarlılığı .80; Kimya benlik algısının açıkladığı varyans yüzdesi %6, iç tutarlılığı .74; Biyoloji benlik algısının açıkladığı varyans yüzdesi %6, iç tutarlılığı .71 Türk dili ve edebiyatı benlik algısının açıkladığı varyans yüzdesi %10, iç tutarlılığı .80; Tarih benlik algısının açıkladığı varyans yüzdesi %8, iç tutarlılığı .77; Coğrafya benlik algısının açıkladığı varyans yüzdesi %9, iç tutarlılığı .79; Yabancı dil benlik algısının açıkladığı varyans yüzdesi %11, iç tutarlılığı .82; olarak hesaplanmıştır. Akademik benlik algısına uzanan regresyon yollarında beta değerlerinin Türk dili ve edebiyatı benlik algısı için .51, tarih benlik algısı için .53, coğrafya benlik algısı için .54, yabancı dil benlik algısı için .53, fizik benlik algısı için .58, kimya benlik algısı için .59, matematik benlik algısı için .58, biyoloji benlik algısı içinse .61 olduğu görülmüştür.

Çalışmadaki boyutların toplamından genel akademik benlik algısı elde edilmektedir. Araştırmada faktör yükleri ve alt faktörlerin toplanabilirliği Tukey toplanabilirlik testi ile değerlendirilmiştir. Bu teste göre ölçeğin toplanarak bir ölçek toplam puanı elde edilmesi için uygun olduğu sonucuna varılmıştır ($p=0.13$, $p>0.05$). Elde edilen 8 boyut toplam varyansın yaklaşık %67'sini oluşturmaktadır. Açıklanan varyansın bu tip çalışmalarda %50 ve üzerinde olması beklenir (Costello & Osborne, 2005). Yapılan analizlerle ölçeğin güvenilirliğinin ve yapı geçerliliğinin sağlandığı görülmüştür.

Verilerin Toplanması

Çalışmanın verileri, 2017-2018 eğitim öğretim yılı güz döneminde etik kurul onayı ve Millî Eğitim Bakanlığı'ndan alınan uygulama izninin ardından bahar dönemi nisan ayında yüzyüze toplanmıştır. Öğrenciler kendi sınıflarında ölçek maddelerini doldurmuşlardır. Verilerin toplanması sırasında, araştırmacı sınıfları tek tek dolaşarak öğrencilere yönergeyi açıklamıştır. Bazı okullarda yöneticiler ve rehber öğretmenler verilerin toplanmasına eşlik etmişlerdir. Bazı okullarda ise rehber öğretmenler araştırmacı ile ölçeğin amacı ve uygulanmasına ilişkin görüşükten sonra, rehberlik derslerinde doğrudan kendileri uygulamıştır. Sınav, yarışma ve konferans gibi çeşitli etkinliklerin olduğu günlerle verilerin toplanma zamanının çakışmamasına özen gösterilmiştir. Okulların TEOG taban puanlarına MEB'in bilişim sistemlerinden ulaşılmıştır.

Verilerin Çözümlemesi

Veriler çözümlenmeden önce kayıp veri ve uç değer olmadığı belirlenmiş; ortalama, ortanca ve tepe değerlerinin yakınlığı ile basıklık ve çarpıklık değerleri incelenmiştir. Basıklık ve çarpıklık değerleri -1 ile +1 arasında olup normallik uyumu görülmektedir (Huck, 2000). Güvenirliği belirlemek amacıyla Cronbach alfa katsayısı ile tüm maddeler arasındaki iç tutarlılığa bakılmıştır. 56 maddenin iç tutarlık katsayısı .95 olarak anlamlı ($p=0.01$) bulunmuştur (Özdamar, 2004).

Veriler, çözümlenirken SPSS programının 24. ve Lisrel programının 8.8. sürümleri kullanılmıştır. İlk araştırma sorusunda, Manova analizinin şartları sağlanmadığı için tek yönlü Anova analiziyle okulun başarı düzeyinin akademik benlik algısına ve alt boyutlarına etkisi incelenmiştir. Birden fazla Anova yapıldığı için Bonferoni uyarlaması ile anlamlılık değeri, 0.0055'e çekilmiştir. Analiz sonucunda farkın kaynağını belirlemek için varyans eşdeğliği sağlandığında Sidak testi (McClave & Sincich, 2003), varyans eşdeğliği sağlanmadığında ise Tamhane's T2 kullanılmıştır (Akbulut, 2010).

İkinci araştırma sorusuyla yüksek başarı düzeyindeki okullara devam eden ve yüksek başarı düzeyindeki okullara girebilecekken diğer okullara gitmiş öğrencilerin benlik algılarının karşılaştırılması amaçlanmıştır. Bu amaçla bağımsız örneklem t testinden yararlanılmıştır. Bonferoni uyarlaması ile alfa değeri 0.05 yerine 0.005'e çekilmiştir.

Üçüncü araştırma sorusunda tüm öğrenciler için son araştırma sorusunda ise yalnızca yüksek başarı düzeyindeki okul öğrencileri için akademik başarı değişkenlerinin akademik benlik algısını ne kadar yordadığı cevaplanmaya çalışılmıştır. Çalışmada bireysel TEOG puanı, bireysel not ortalaması, okulun ortalama TEOG puanı ve okulun not ortalaması olmak üzere akademik başarı değişkenleriyle genel akademik benlik algısı arasındaki ilişkinin tespit edilmesi amacı ile hiyerarşik regresyon analizi gerçekleştirilmiştir. Raudenbush ve Bryk (2002, s.69) hiyerarşik regresyon analizinin özellikle eğitim ortamlarında iç içe geçmiş değişkenlerle yapılan çalışmalarda kullanılmasının yararlı olacağını belirtmişlerdir. Bu analizde bireysel başarının etkisi yakından görülmek istenmiştir. Bu amaçla bireysel TEOG puanı ve bireysel not ortalaması değişkenleri hiyerarşik regresyon analizine ilk sırada dahil edilmiştir. Hiyerarşik regresyon analizi basit bir kovaryans probleminin regresyon formatındaki analizidir. Araştırmacı önemli gördüğü değişkenleri ilk önce veya en son modele ekleyerek bu değişkenlerin bağımlı

değişkeni ne kadar iyi açıkladığını belirlemeye çalışır (Tabachnick & Fidell, 2015 s.138). Böylece hangi değişkenlerin diğerlerinin üzerinde bağımlı değişkeni açıkladığı daha iyi görülebilir (Huck, 2008, s.424). Hiyerarşik regresyon analizinde kuramsal bir temele dayanarak değişkenler analize sokulur. BBKGE hipotezinin test edildiği bu çalışmada önce bireysel başarıyla ilgili değişkenler analize atılmıştır. Daha sonra okulla ilgili başarı değişkenleri analize dahil edilerek iki seviyeli hiyerarşik modelleme ile modeller incelenmiştir (Raudenbush & Bryk, 2002).

Regresyon analizlerinin tamamında Pallant (2001) tarafından önerilen varsayımlar sağlanmıştır. Buna göre hem açıklayan hem açıklanan değişkenler süreklidir. Örneklem büyüklüğü yeterli bulunmuş her açıklayan değişken için en az 40 kişi koşulu sağlanmıştır. Normal dağılım elde edilmiş, basıklık ve çarpıklık değerleri 1 ile +1 arasında bulunmuştur. Tolerans istatistik değerleri 0.2'nin üzerinde, Varyans Enflasyon Faktör (VIF) değerleri 10'un altında çıkmıştır. Böylece çoklu doğrusallık sorunu yaşanmamıştır. Ayrıca Cook uzaklığıyla bakılan uç değerlerin tamamı 1'den düşük çıkmıştır. Ayrıca Durbin-Watson testlerinde 1-3 arasında çıkan 1.73 değeri hataların bağımsız olması şartı elde edildiğini göstermiştir.

Araştırmanın Etik İzinleri

Yapılan bu çalışmada araştırma etiği ilkeleri gözetilmiş olup gerekli etik kurul izinleri alınmıştır. Etik kurul izni kapsamında; Anadolu Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu tarafından 31.01.2018 tarihinde 6691 protokol numaralı belge alınmış, ardından Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 19.02.2018 tarihinde 81576613/605.01/3527556 sayılı araştırma izin belgesi alınmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde öncelikle akademik başarı değişkenlerinin betimsel değerleri incelenmiştir. Bu değişkenler öğrencilerin bireysel TEOG puanları ve bireysel not ortalamaları ile okulların ortalama TEOG puanları ve okulların genel not ortalamalarıdır. Her başarı düzeyindeki okul için başarı değişkenlerinin betimsel değerleri Tablo 3'de görülmektedir.

Tablo 3.

Okulların başarı düzeyine göre akademik değişkenlerin betimsel değerleri

Okulun Başarı Düzeyi	Akademik Değişkenler	n	En düşük	En yüksek	\bar{X}	ss
Yüksek	Bireysel TEOG Puanı		441.00	500.00	485.11	10.73
	Okulun Ortalama TEOG Puanı		418.23	498.60	485.05	9.58
	Bireysel Not Ortalaması	994	2.87	5.00	4.76	.36
	Okulun Genel Not Ortalaması		3.04	4.96	4.76	.22
Orta	Bireysel TEOG Puanı		239.00	494.00	440.03	35.59
	Okulun Ortalama TEOG Puanı		356.64	467.96	440.06	31.44
	Bireysel Not Ortalaması	1709	1.00	5.00	3.93	.73
	Okulun Genel Not Ortalaması		2.86	4.87	3.93	.48
Düşük	Bireysel TEOG Puanı		109.00	447.00	310.54	60.78
	Okulun Ortalama TEOG Puanı		226.53	385.41	310.55	45.15
	Bireysel Not Ortalaması	1570	1.00	5.00	2.95	.928
	Okulun Genel Not Ortalaması		1.96	3.90	2.94	.476

Tablo 3'te görüldüğü gibi yüksek başarı düzeyindeki okullara en yüksek puan olan tavan puan puanla (500.00) ve en düşük 441 bireysel TEOG puanıyla; orta başarı düzeyindeki okullara en yüksek 494 en düşük 467.96 bireysel TEOG puanıyla, düşük başarı düzeyindeki okullara ise en yüksek 447, en düşük 385.41 bireysel TEOG puanıyla girilmiştir. Yüksek başarı düzeyindeki okulların en düşük TEOG ortalaması 418.23, en yüksek 498.60; orta başarı düzeyindeki okulların en düşük TEOG ortalaması 239.00, en yüksek 467.96; düşük başarı düzeyindeki okulların en düşük TEOG ortalaması 109.00, en yüksek

385.41'dir. Not ortalamalarına bakıldığında ise bireysel not ortalamaları yüksek başarı düzeyindeki okullarda en fazla 5.00 en düşük 2.87 iken, orta ve düşük başarı düzeyindeki okullarda en fazla 5.00 en düşük 1.00'dir. Okulun genel not ortalaması yüksek başarı düzeyindeki okullarda en fazla 4.96, en düşük 3.04, orta başarı düzeyindeki okullarda en fazla 4.87, en düşük 2.86 ve düşük başarı düzeyindeki okullarda en fazla 3.90, en düşük 1.96'dır.

Okulun Başarı Düzeyinin Akademik Benlik Algısına Etkisi

Çalışmaya katılan öğrenciler yüksek, orta ve düşük başarı düzeyindeki okullara devam etmektedir. Genel akademik benlik algısının ve alt boyutlarının okulun başarı düzeyiyle ilişkili olup olmadığı tek yönlü Anovayla incelenmiştir. Analiz sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4.

Akademik benlik algısının okulun başarı düzeyiyle ilişkisi

Ölçek ve Alt Boyutları	Okulun Başarı Düzeyi	n	X	s.s	F	p	η^2	Fark
Genel Akademik Benlik Algısı	Yüksek	994	5.74	0.96	256.84	0.001	0.107	Düşük<Orta<Yüksek
	Orta	1709	5.15	0.99				
	Düşük	1570	4.81	1.07				
Türk Dili ve Edebiyatı Benlik Algısı	Yüksek	994	5.86	1.43	73.70	0.001	0.033	Düşük<Orta<Yüksek
	Orta	1709	5.47	1.56				
	Düşük	1570	5.10	1.65				
Tarih Benlik Algısı	Yüksek	994	5.89	1.58	88.23	0.001	0.040	Düşük<Orta<Yüksek
	Orta	1709	5.33	1.72				
	Düşük	1570	4.97	1.77				
Coğrafya Benlik Algısı	Yüksek	994	5.53	1.38	75.27	0.001	0.034	Düşük<Orta<Yüksek
	Orta	1709	5.18	1.36				
	Düşük	1570	4.86	1.32				
Yabancı Dil Benlik Algısı	Yüksek	994	5.70	1.91	45.76	0.001	0.021	Düşük<Orta<Yüksek
	Orta	1709	5.12	2.02				
	Düşük	1570	4.98	1.84				
Fizik Benlik Algısı	Yüksek	994	5.34	1.72	125.10	0.001	0.055	Düşük<Orta<Yüksek
	Orta	1709	4.57	1.75				
	Düşük	1570	4.22	1.77				
Kimya Benlik Algısı	Yüksek	994	5.91	1.45	170.47	0.001	0.076	Düşük<Orta<Yüksek
	Orta	1709	5.26	1.58				
	Düşük	1570	4.73	1.66				
Biyoloji Benlik Algısı	Yüksek	994	5.82	1.57	79.50	0.001	0.036	Düşük<Orta<Yüksek
	Orta	1709	5.23	1.64				
	Düşük	1570	4.99	1.70				
Matematik Benlik Algısı	Yüksek	994	5.85	1.59	132.56	0.001	0.038	Düşük<Orta<Yüksek
	Orta	1709	5.05	1.84				
	Düşük	1570	4.62	2.04				

Tablo 4'te görüldüğü gibi okulların başarı düzeyleri genel akademik benlik algısı ve alt boyutları üzerinde fark yaratmaktadır. İzleme testi sonuçlarına göre tüm boyutlarda yüksek başarı düzeyindeki okul öğrencilerinin orta ve düşük, orta başarı düzeyindeki okul öğrencilerininse düşük başarı düzeyindeki okul öğrencilerinden daha yüksek akademik benlik algısına sahip olduğu belirlenmiştir. Matematik (F= 132.56 p<0.005; η^2 = .038), biyoloji (F= 79.50 p<0.005; η^2 = .036), fizik (F= 125.10 p<0.005; η^2 = .055), Türk dili

ve edebiyatı (F= 73.70 p<0.005; $\eta^2 = .033$), yabancı dil (F= 45.76 p<0.005; $\eta^2 = .021$), coğrafya (F= 75.27 p<0.005; $\eta^2 = .034$) ve tarih (F= 88.23 p<0.005; $\eta^2 = .040$) boyutlarında elde edilen etki büyüklükleri 0.01 ile 0.06 arasında olup küçük etki büyüklüğü olarak kabul edilmiştir. Genel akademik benlik algısı (F= 256.84 p<0.005; $\eta^2 = .107$) ve kimya (F= 170.47 p<0.005; $\eta^2 = .076$) boyutundaki etki büyüklükleri ise 0.06 ile 0.14 arasında olup orta büyüklüktedir (Cohen, 1988; Huck, 2008).

Yüksek Başarı Düzeyindeki Okulların Öğrencileriyle Bu Okullara Girebilecek Puanı Alıp Diğer Okullara Devam Eden Öğrencilerin Akademik Benlik Algılarının Karşılaştırılması

Çalışmadaki örnekleme orta ve düşük başarı düzeyindeki okullara giden ancak yüksek başarı düzeyindeki okullara girebilecek TEOG puanına sahip öğrenciler bulunmaktadır. Yüksek başarı düzeyindeki okullara giriş yapan en düşük puanlı öğrencinin TEOG puanı dikkate alınarak bu puanın üzerinde olan öğrenciler yüksek başarı düzeyindeki okullardakiler ve diğer okullardakiler olmak üzere ikiye ayrılmıştır. Böylece farklı havuzların, benzer yetenek düzeyindeki öğrencilerin akademik benlik algılarını nasıl etkilediği incelenmiştir.

Okulların TEOG ortalama puanları Tablo 3'den hatırlanacağı gibi düşük başarı düzeyindeki okullarda 310.54, orta başarı düzeyindeki okullarda 440.03, yüksek başarı düzeyindeki okullarda 485.11'dir. Yine Tablo 3'de görüldüğü gibi yüksek başarı düzeyindeki okulların en düşük giriş puanı 441'dir. Bu puanın üzerinde puan alıp diğer iki düzeydeki okullara giden öğrenciler belirlenmiştir. Bu grup ile yüksek başarı düzeyindeki okullara devam eden öğrencilerin lise giriş puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı bağımsız örneklem t testi ile karşılaştırılmıştır. TEOG puanlarına göre sınıflanan gruplar arasında hali hazırda anlamlı bir fark varsa onları karşılaştırmak hatalı yorumlara yol açabilir. Bu t testi söz konusu farkın olup olmadığını anlamak için yapılmıştır. Karşılaştırma sonuçları Tablo 5'te görülmektedir.

Tablo 5.

441 ve üzerinde TEOG puanı alıp yüksek başarı düzeyindeki ve diğer başarı düzeyindeki okullara giden öğrencilerin TEOG puanlarının karşılaştırılması

Grup	n	En düşük	En yüksek	\bar{X}	ss	sd	t	p	d
Yüksek	994	441	500	485.11	10.73				
Diğer	1082	441	494	461.28	10.95				
						2074	50.03	0.00	0.74
Toplam	2076								

Yüksek =Yüksek başarı düzeyindeki okullara giden öğrenciler

Diğer =441 ve üzerinde puan alıp orta ve düşük başarı düzeyindeki okullara giden öğrenciler

Tablo 5'te görüldüğü gibi yüksek başarı düzeyindeki okullara giden öğrencilerin ortalama TEOG puanı, diğer okullara giden öğrencilerin ortalama TEOG puanından yüksektir (t=50.03; p=0.00; d=0.74). Elde edilen etki değeri büyüktür (Cohen, 1988). Bu iki grubun ortalama TEOG puanları arasındaki farkın anlamlı çıkması, akademik benlik algılarının karşılaştırılmasında sonuçları etkileyebilir. Bu nedenle veri setinde yüksek başarı düzeyindeki okullardan ve en az 441 puan alıp diğer okullara giden öğrenci gruplarından yansız olarak 220'şer kişi atanmıştır. Her iki gruptaki öğrenciler de 441 ve üzerinde lise sınav giriş puanı almıştır. Bu gruplar arasında karşılaştırma yapabilmek için de TEOG puanları arasında anlamlı fark olmamalıdır, bu nedenle iki gruptan yansız olarak birer karşılaştırma grubu seçilmiştir. Seçilen 220'şer kişilik grupların ortalama TEOG puanlarının t testiyle karşılaştırma sonuçları Tablo 6'da görülmektedir.

Tablo 6.

Yansız seçilen gruplarda okulun başarı düzeyine göre öğrencilerin ortalama TEOG puanlarının karşılaştırılması

Grup	n	En düşük	En yüksek	\bar{X}	ss	sd	t	p
Yüksek	220	441	481	477.95	1,98			
Diğer	220	441	481	476.43	1,93			
						438	8.15	0.83
Toplam	440							

Yüksek =Yüksek başarı düzeyindeki okullara giden öğrenciler

Diğer =441 ve üzerinde puan alıp orta ve düşük başarı düzeyindeki okullara giden öğrenciler

Tablo 6’da verilen analiz sonuçları yansız olarak atanmış iki grubun TEOG puanları arasında anlamlı fark olmadığını göstermiştir ($t=8.15$; $p=0.83$). Bu sonuç, 220’şer kişiden oluşan iki yansız atanmış grubun akademik benlik algılarının karşılaştırılabileceğini göstermektedir.

Tablo 7’de görüldüğü genel akademik benlik algısı ve akademik benlik algısının tarih, kimya ve biyoloji boyutları yüksek başarı düzeyindeki okullara giden öğrencilerin lehine anlamlı düzeyde farklıdır ($p<0.005$). Türk dili ve edebiyatı, coğrafya, yabancı dil, matematik ve fizik boyutları arasında anlamlı fark olmamakla birlikte tamamının ortalaması yüksek başarı düzeyindeki okulların lehine yüksektir.

Tablo 7.

Okulun başarı düzeyine göre akademik benlik algısının karşılaştırılması

Boyut	Grup	n	\bar{X}	ss	sd	t	p	d
Türk dili ve edebiyatı	Yüksek	220	5.86	1.46	438	2.29	.022	-
	Diğer	220	5.53	1.56	438			
Tarih	Yüksek	220	5.93	1.56	438	3.87	.000	.037
	Diğer	220	5.34	1.62	438			
Coğrafya	Yüksek	220	5.48	1.43	438	0.43	.662	-
	Diğer	220	5.44	1.33	438			
Yabancı dil	Yüksek	220	5.60	2.08	438	0.04	.997	-
	Diğer	220	5.60	1.95	438			
Matematik	Yüksek	220	5.34	1.92	438	0.49	.619	-
	Diğer	220	5.33	1.70	438			
Fizik	Yüksek	220	5.06	1.88	438	1.46	.143	-
	Diğer	220	4.81	1.76	438			
Kimya	Yüksek	220	5.94	1.53	438	4.44	.000	.042
	Diğer	220	5.28	1.59	438			
Biyoloji	Yüksek	220	5.82	1.52	438	5.15	.000	.049
	Diğer	220	5.06	1.57	438			
Genel	Yüksek	220	5.63	1.00	438	3.32	.001	.033
	Diğer	220	5.32	.93				
	Toplam	440						

Akademik Başarı Değişkenlerinin Akademik Benlik Algısını Yordama Gücü

Çalışmada akademik başarı değişkenlerinin akademik benlik algısını ne kadar açıkladığı belirlenmeye çalışılmıştır. Bu değişkenlerden bireysel başarının değişkenlerinin modeldeki yordama gücünü daha iyi belirlemek amacıyla hiyerarşik regresyon analizi gerçekleştirilmiştir. Hiyerarşik regresyon analizi sonuçları Tablo 8’de görülmektedir.

Tablo 8.

Bireysel başarı kontrol edildiğinde akademik başarı değişkenlerinin akademik benlik algısını yordama gücüne ilişkin regresyon analizi sonuçları

Model	Açıklanan Değişken	Açıklayan Değişkenler	t	p
1	Akademik Benlik Algısı	Bireysel Teog puanı	-12.86	0.00
		Bireysel not ortalaması	42.74	0.00
	Düzeltilmiş R²=0.39 (p=0.00)			
F_{model}=F=1411.85 (p=0.001)				
Model	Açıklanan Değişken	Açıklayan Değişkenler	t	p
2	Akademik Benlik Algısı	<i>Bireysel Teog puanı*</i>	0.14	0.88
		Okulun ortalama Teog puanı	-3.77	0.01
		Okulun genel not ortalaması	-4.29	0.01
		<i>Bireysel not ortalaması*</i>	39.12	0.01
Düzeltilmiş R²=0.40, ΔR² =0.1 (p=0.00)				
F_{model}=400.3 (p=0.001)				

* Kontrol edilen bireysel başarı değişkenleri

Model 1’de analize öncelikle bireysel not ortalaması ve bireysel TEOG puanı değişkenleri atılmıştır. Elde edilen model istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=1411.85$; $p=0.001$). Bu modelde öğrencilerin akademik benlik algısı ile bireysel başarı arasında orta düzeyde ilişki (Chin, 1998) olduğu bulunmuştur ($R^2=0.39$; $p=0.001$).

Model 1’deki bireysel başarı değişkenleri sabit tutularak, okulun genel not ortalaması ve okulun ortalama TEOG puanı değişkenleri analize eklenmiştir. Elde edilen Model 2’de bireysel TEOG puanının katsayısı anlamlı olmadığı için yer almamıştır ($t_{\text{bireysel not}}=0.14$; $p=0.88$). Diğer üç değişkenin yer aldığı Model 2’de R^2 ölçümü 0.40 olup ve Model 1’e göre 0.1 artış göstermiştir ($\Delta R^2=0.1$; $p=0.00$). Modeller arasındaki R^2 değişim düzeyinin anlamlı olması ($p=0.00$) ve bağımsız değişkenlerin katsayılarındaki değişimler, bireysel not ortalamasının akademik benlik algısını açıklayan önemli bir değişken olduğunu, okul başarı değişkenlerinin de düşük de olsa katkı sağladığını göstermiştir.

Model 1’de okulun bireysel not ortalaması akademik benlik algısına pozitif, bireysel TEOG puanı ise negatif yönde etki etmektedir. Model 2’de ise okulun genel not ortalaması ve okulun ortalama TEOG puanı akademik benlik algısına negatif yönde ve daha düşük bir düzeyde etki ederken, bireysel not ortalaması yine pozitif yönde ve en fazla katkıyı sağlamıştır.

Başarı Düzeyi Yüksek Okullarda Akademik Başarı Değişkenlerinin Akademik Benlik Algısını Yordama Gücü

Yüksek başarı düzeyindeki okullar için akademik başarı değişkenlerinin yordayan, akademik benlik algısının yordanan değişken olarak alındığı ve bireysel başarının kontrol edildiği hiyerarşik regresyon analizi yapılmıştır. Bu analizde okulun TEOG ortalama puanı ile okulun genel not ortalaması açıklayan değişkenler, bireysel not ortalaması ile bireysel TEOG puanı katkıları ikinci sırada dahil edilen edilen açıklayıcı değişkenler, akademik benlik algısı açıklanan değişken olarak alınmıştır. Analiz sonuçları Tablo 9’da görülmektedir.

Tablo 9.

Yüksek başarı düzeyindeki okullarda bireysel başarı kontrol edildiğinde akademik başarı değişkenlerinin akademik benlik algısını yordama gücüne ilişkin regresyon analizi sonuçları

Model	Açıklanan Değişken	Açıklayan Değişkenler	t	p
1	Akademik Benlik Algısı	Bireysel Teog puanı	-0.54	0.58
		Bireysel not ortalaması	11.93	0.00
		Düzeltilmiş $R^2=0.15$ ($p=0.001$)		
		$F_{\text{model}}=F=735.96$ ($p=0.001$)		
Model	Açıklanan Değişken	Açıklayan Değişkenler	t	p
2	Akademik Benlik Algısı	<i>Bireysel Teog puanı*</i>	0.13	0.88
		Okulun ortalama Teog puanı	2.16	0.03
		Okulun genel not ortalaması	-4.22	0.00
		<i>Bireysel not ortalaması *</i>	12.64	0.00
Düzeltilmiş $R^2=0.16$, $\Delta R^2=0.1$ ($p=0.00$)				
$F_{\text{model}}=50.03$ ($p=0.00$)				

**Kontrol edilen bireysel başarı değişkenleri*

Yüksek başarı düzeyindeki okullara devam eden öğrenciler için yapılan hiyerarşik regresyon analizinde önce bireysel not ortalaması ve bireysel TEOG puanı değişkenleri analize atılmıştır. Elde edilen Model 1 istatistiksel olarak anlamlıdır ($F=735.96$; $p=0.001$) ancak modelde bireysel TEOG puanı yer almamıştır ($t_{\text{bireysel not}}=0.13$; $p=0.88$). Modelde düşük düzeyde (Chin, 1998) ilişki vardır ($R^2=0.15$; $p=0.001$).

Bireysel başarı değişkenlerinin kontrol edilip, okulun genel not ortalamasının ve okulun ortalama TEOG puanının sonradan eklenmesiyle elde edilen Model 2’ye sadece bireysel TEOG puanı dâhil olmamıştır ($t_{\text{bireysel not}}=-0.54$; $p=0.58$).

Diğer üç değişkenle elde edilen Model 2’de R^2 değeri 0.16 olarak belirlenmiştir. Bu değer Model 1’e göre 0.1 artış göstermiştir ve bu artış istatistiksel olarak anlamlıdır ($\Delta R^2=0.1$; $p=0.001$). Model 1 ve Model 2 arasındaki R^2 değişim düzeyinin anlamlı olsa da gözlenen değişim çok küçüktür ve akademik başarıyı yordayan en önemli değişken hala bireysel not ortalamasıdır.

Model 2’de okulun genel not ortalaması akademik benlik algısına pozitif yönde, okulun ortalama TEOG puanı ise negatif yönde etki etmektedir. Bireysel not ortalaması ise pozitif yönde katkı sağlamaktadır.

TARTIŞMA

Bu bölümde her araştırma sorusuna ilişkin sonuçlar ve bu sonuçların BBKGE hipotezi bağlamında tartışması yer almaktadır. İlk araştırma sorusuna bakıldığında, okulun başarı düzeyinin akademik benlik algısının tüm boyutlarında etki yarattığı bulunmuştur. Bu etkiye göre başarı düzeyi yüksek gruptaki öğrencilerin akademik benlik algıları daha yüksek düzeydedir. Bu sonuç alan yazında yetenekli öğrencileri gruplanmasının ve seçkin okulların akademik benlik algılarına olumlu etkileri olduğunu belirten çalışmalarla (Kulik & Kulik, 1982, 1992; Rinn & Boazman, 2014; Rogers, 2002) benzerlikler göstermektedir. Çalışmada yüksek başarı düzeyindeki okulların lehine elde edilen bu sonuç, BBKGE hipoteziyle farklılık göstermektedir. Ancak sonuç her ne kadar seçkin gruplamaların olumlu etkilerine değinen araştırmalarla benzerse de bu etki öğrencilerin bireysel başarılarından da kaynaklanıyor olabilir. Yani yüksek başarı düzeyindeki okullardaki öğrencilerin bireysel başarıları yüksek olduğu için de akademik benlik algıları yükseliyor olabilir. Yetenekli bir öğrenci başarı düzeyi ne olursa olsun farklı gruplar içerisinde de yüksek akademik benlik algısına sahipse, bunun kaynağı kendi başarısıdır çıkarımı yapılabilir. Çalışmadaki yetenek düzeyi eşit olarak alınan grupların karşılaştırma analizleri ve regresyon analizleri ile bu sorunun cevapları tamamlanmaya çalışılmıştır.

Yüksek başarı düzeyindeki okullara girebilecekken, diğer başarı düzeyindeki okullara devam eden öğrencilerin akademik benlik algıları karşılaştırılmıştır. Sonuçlar eşit yetenek düzeyindeki öğrencilerin yüksek başarı düzeyindeki okullarda akademik benlik algılarının daha yüksek olduğunu göstermiştir. Çalışmada tüm boyutlardaki ortalamalar yüksek başarı düzeyindeki okulların öğrencilerinin lehine yüksektir. Ancak söz konusu farklar beş boyutta anlamlı düzeydedir. Bu boyutlar genel akademik benlik algısı ile tarih, kimya ve biyoloji boyutlarıdır. Ayrıca hiçbir boyutta orta ve düşük başarı düzeyindeki okullardaki öğrencilerin akademik benlik algısı daha yüksek çıkmamıştır. Bu sonuca göre BBKGE destek bulmamıştır. Yani büyük havuzlardaki büyük balıklar olan öğrencilerin akademik benlik algıları her boyutta küçük havuzlardaki öğrencilerin akademik benlik algılarından daha yüksektir. Alanyazında bu sonuca paralel sonuçlara ulaşan araştırmalar (Mulkey vd., 2005; Rinn & Boazman, 2014) mevcuttur. Mulkey ve diğerleri (2005), matematik başarı düzeyine göre gruplanan ve gruplanmayan öğrencilerin matematik benlik algılarını incelemişlerdir. Gruplama yapılan ve başarı düzeyi yüksek gruptaki öğrencilerin hem matematik başarısı hem de bu alandaki benlik algıları artmıştır. Onur sınıflarındaki üstün yetenekli öğrencilerin akademik benlik algıları, daha yüksek bulunmuştur. Rinn ve Boazman (2014), onur sınıflarına ve karma sınıflara giden üstün yetenekli öğrencilerin akademik benlik algılarını incelemişlerdir. Onur sınıfı öğrencilerinin akademik benlik algısı, karma sınıf öğrencilerinden daha yüksek bulunmuştur. Bu çalışmanın sonuçları, alanyazından BBKGE’yi destekleyen Marsh ve arkadaşlarının (1995), Preckel ve arkadaşlarının (2008) araştırma bulgularından farklılaşmaktadır. Marsh ve arkadaşları (1995), homojen gruplar içerisinde üstün yetenekli öğrencilerin akademik benlik algılarının zamanla düştüğünü bulmuşlardır. Söz konusu çalışmada özel sınıflardaki 20 üstün yetenekli öğrenci ile karma sınıflardaki 80 öğrenci karşılaştırılmıştır. Öğrencilerin homojen ve heterojen grupları, bu çalışmadaki gibi okulları değil sınıfları olmuştur. Az mevcutlu sınıf ortamında rekabet daha çok hissedilmiş olabilir. Öğrenciler heterojen bir okuldaki homojen bir sınıfta bu sınıfın üyesi olmanın baskısını daha çok hissediyor olabilirler. Ayrıca Festinger’in Sosyal Kıyaslama Kuramı’na göre bireyler benlik algılarını kendilerini başkalarıyla kıyaslayarak gerçekleştirirler ve bu kıyaslamalarda özellikle fiziksel gerçeklikle karşılaştıkları kişilerle yaparlar (Festinger, 1954). Bu kurama paralel şekilde öğrenciler daha yakından tanıdıkları sınıf arkadaşlarıyla yaptıkları karşılaştırmalardan daha çok etkileniyor olabilirler. Preckel ve arkadaşları (2008), karma sınıflardaki üstün yetenekli öğrencilerin akademik benlik algılarını, homojen ve tam zamanlı gruplarda yer alan üstün yetenekli öğrencilerin akademik benlik algılarıyla karşılaştırmışlardır. Araştırma sonucu karma sınıflardaki öğrencilerin lehine çıkmıştır. Bulunan fark yine homojen ve heterojen okullar arasında değil, homojen ve heterojen sınıflar arasında olmuştur.

Çalışmada gerçekleştirilen regresyon analizleri de BBKGE hipotezinin desteklenip desteklenmediğiyle ilgili fikirler vermiştir. Tüm örneklem için gerçekleştirilen regresyon analizlerine göre, tüm başarı düzeyindeki okullarda BBKGE destek bulmuştur. Bireysel TEOG puanı, öğrencilerin akademik benlik algısını açıklayan ilk modelde yer alırken, okul değişkenlerini dahil olduğu ikinci modelde yer almamıştır. Bireysel not ortalaması, akademik benlik algısını çok yüksek düzeyde ve pozitif açıklayan değişken olarak bulunmuştur. Okulun ortalama TEOG puanı ve not ortalaması akademik benlik algısıyla negatif ilişkilidir ve onu düşük düzeyde açıklamaktadır. Bu sonuç Marsh'ın (1987) hipotezini desteklemektedir. Ancak elde edilen modellerde aslında bireysel not ortalamasının akademik benlik algısıyla ilişkili en güçlü değişken olduğu sonucu çok önemlidir ve gözden kaçırılmamalıdır. Çalışmada bireysel başarının bireyin benlik algısını en çok etkileyen değişken olması Sedikides ve Skowronski'nin (1995, s.245) çalışmalarıyla paralellik taşımaktadır. Araştırmacılara göre kişinin kendine ilişkin algılarında kendini tanıma kaynakları, sosyal tanıma kaynaklarından daha önemlidir. Yazarlara göre kişi kendini başkalarıyla kıyaslayarak, başkalarının görüşlerini dikkate alarak veya kendini içsel olarak kendine yansıtarak kendisiyle ilgili algılarını şekillendirebilir. Bunlardan en etkili olanı içsel süreçlerle ilgili olan kendi kendine yansıtma'dır. Çünkü bireyin kendisiyle ilgili algılarının oluşmasından iç kaynaklar, dış kaynaklardan daha etkilidir. Rosenberg (1979) bu konuda bireyin kendini değerlendirirken hiçbir kaynağın kendisinden daha önemli olmayacağını öne sürmüştür. Bu süreçte birey kendisini dışardan biri gözlemler ve gözlemlerine kendisi anlam yükler (Wicklund & Brehm, 2004). Örneğin kişinin geçmiş kendi geçmiş başarıları, akademik benlik algısının yüksek olmasında, kendisini başkalarıyla kıyaslamasından daha fazla rol oynamaktadır. Bu çalışmada da bireysel başarısı yüksek olan öğrenciler, kendi potansiyelinin, yeteneklerinin farkında olabilirler ve bu nedenle akademik benlik algıları olumlu etkileniyor olabilir.

Alanyazında akademik benlik algısına ilişkin yapılmış çalışmalardan okulun ortalama başarı düzeyinin akademik benlik algısını negatif, bireysel başarının ise pozitif katkı sağladığını belirten çalışmalar (Bachman & O'Malley, 1986; Gibbons, vd., 1994; Kosir vd., 2016; Marsh & Hau, 2003; Marsh & Parker, 1984) bulunmaktadır. Sıralanan çalışmaların bulguları bu çalışmada tüm örneklem için elde edilen bulgularla paraleldir. Bu çalışmalardan özellikle BBKGE hipotezinin ortaya konduğu çalışma olan Marsh ve Parker'ın (1984) çalışmasıyla bu çalışmanın sonuçları karşılaştırılarak incelenebilir.

Marsh ve Parker (1984) yüksek başarı ve sosyoekonomik düzeydeki okul öğrencilerinin akademik benlik algısını, düşük başarı ve sosyoekonomik düzeydeki okul öğrencilerinkinden daha düşük bulmuşlardır. Okul değişkenlerinin oluşturduğu bu negatif etki, bireysel başarı ve bireysel sosyoekonomik düzey kontrol edildiğinde artış göstermektedir. Güncel çalışma, Marsh ve Parker'ın (1984) BBKGE hipotezine öncülük ettikleri çalışma sonuçlarına benzerlik gösterse de detaylara bakıldığında gruptan ziyade öğrencinin bireysel not ortalamasının önemi ortaya çıkmaktadır. Bir öğrencinin akademik benlik algısını, kendi bireysel başarı düzeyi, içinde bulunduğu grup türünden daha fazla açıklamaktadır. Çalışmanın Türkiye'de gerçekleştirilmesi de bu sonucu etkilemiş olabilir. Türkiye'deki lise giriş sistemi, seçkin bir liseye girmek için bireysel başarıyı zorunlu kılıyor denebilir. Merkezi sınavlardan yüksek puanlar almak, ders notlarını yüksek tutmak bireysel başarıyla ilgilidir. Türk kültüründe aileler genellikle çocuklarının yetişkin olduklarında daha rahat olmaları için iyi bir meslek sahibi olmasını isterler. Seçkin bir lisede eğitim almak bu akademik kariyer sürecinde önemli bir adımdır. Öğrencinin bireysel başarısı, ailesinin de yönlendirdiği rahat yaşam hedefine ulaşması için önemli bir hale geliyor olabilir. Bu çalışma Marsh ve Parker'ın (1984) çalışmasından örneklem açısından da farklılaşmakta ve bu farkın araştırma sonuçlarını etkileyebileceği düşünülmektedir. Güncel çalışma verileri, 12 ildeki 44 farklı okuldan Marsh ve Parker'ın (1984) çalışma verileri 5 okuldan elde edilmiştir. Güncel çalışmanın temsil gücü daha geniş denebilir. İki çalışma, araştırma katılımcılarının sınıf düzeyleri açısından da farklılaşmaktadır. Güncel çalışma 9. ve 10. sınıf öğrencileriyle, Marsh ve Parker'ın (1984) çalışması 6. sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. Lise öğrencileri bireysel başarılarının ve grup faktörü dışında akademik benlik algısını etkileyen diğer faktörlerin daha çok farkında olabilirler. İlkokul öğrencileri ise henüz bir lise öğrencisi kadar deneyim yaşamadıkları için grubun akademik benlik algısı üzerindeki etkilerini daha yoğun yaşayabilirler. Bu farklılık Rosenberg (1979) benlik çalışmalarındaki bakış açısıyla da paraleldir. Rosenberg'e (1979) göre benlik başkalarının kendi hakkında ne düşüncelerini istediği bir görünümdür. Çocuklarda ebeveynler, öğretmenler gibi dışarıdakilerden onay görme eğilimi baskındır ve ego işlevini böyle görür (Freud, 1965). Bu durum ergenlik döneminde bireyin kendi hakkındaki gerçeklerin dışarıdan gelmesi yerine kendinden geleceği inancına doğru kayar. Ergenlik dönemindekiler çocuklara göre kendilerini içsel algılamalarıyla tanımlamaya daha meyillidir (Hatipoğlu, 1996). Benlikle ilgili bu değişim, bu çalışmada da çocukların grup faktöründen daha fazla etkilenmiş olabileceği sonucuyla benzerlik göstermektedir.

Son araştırma sorusunu cevaplamak için BBKGE hipotezi yalnızca başarı düzeyi yüksek olan okullarda test edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre bireysel TEOG puanı değişkeni modelde yer almamıştır.

Okulun ortalama TEOG puanı akademik benlik algısıyla zayıf güçte ve pozitif yönde; okulun not ortalamayla zayıf güçte ve negatif yönde; bireysel not ortalaması ise orta güçte ilişkilidir ve pozitif yönde ilişkilidir. Başarı düzeyi yüksek olan liselere ilişkin sonuçlarla, tüm okullara ilişkin sonuçlar kısmen benzemektedir. Her iki regresyon modelinde de öğrencilerin bireysel TEOG puanı yer almamış; bireysel not ortalaması ise hep pozitif yönde; okulun not ortalaması düşük güçte ve negatif yönde yer almıştır. Analiz sonuçları okulun ortalama TEOG puanı açısından farklılık göstermiştir. Başarı düzeyi yüksek olan okullarda bu değişken, düşük güçte de olsa pozitif; tüm okullarda ise negatif katkı sağlamıştır. Ayrıca başarı düzeyi yüksek olan okullar için elde edilen modelin açıklama gücü %16, tüm okullar içinse %40'dır. Başarı düzeyi yüksek olan okullar için elde edilen modelin açıklama gücü, bu okullarda akademik benlik algısıyla ilişkili başka değişkenler olduğunu da akla getirmektedir.

Elde edilen sonuçlar, alanyazında homojen gruplamaların akademik benlik algısı üzerinde hem olumlu hem olumsuz etkileri olduğunu belirten çalışma sonuçlarıyla (Marsh vd., 2000; Preckel & Brüll, 2010; Rindermann & Heller, 2005; Televantou, vd., 2021) benzerlik göstermiştir. Bu çalışmalardan Rindermann ve Heller'in (2005) çalışmasında da Preckel ve Brüll'ün (2010) çalışmasında da katılımcılar gymnasium adı verilen seçkin okulların öğrencileridir. Bu okullar tıpkı bu çalışmadaki gibi homojen yetenek düzeyinde ve tam zamanlı olmalarıyla dikkat çekmektedir. Marsh ve arkadaşları (2000) da bu çalışmadaki gibi lise düzeyindeki öğrencilerin okullarındaki akademik benlik algılarını incelemişler ve tam zamanlı gruplardan veri elde etmişlerdir. Bir havuzda o havuza ait hissedecek kadar zaman geçirmek gerçek akademik benlik algısının oluşması açısından önemlidir. Bu bağlamda tam zamanlı seçkin gruplarda, bu çalışmadaki gibi hem asimilasyon hem zıtlık etkilerinin görüldüğü dikkat çekmiştir. Televantou ve arkadaşları (2021) ise güncel çalışmadaki gibi okulun ortalama başarı düzeyinin akademik benlik algısına hem negatif hem pozitif katkıları bulmuşlar; ancak elde ettikleri negatif katkının daha büyük olduğunu belirtmişlerdir. Seçkin gruplara ilk girildiğinde asimilasyon veya prestij etkisi yaşanabilir, bir süre sonra zıtlık etkisi yaşanabilir. Öğrenciler bu gruba gerçekten ait hissedecek kadar grupta zaman geçirdiklerinde ise her iki etkiyi birden yaşayabilirler. Çünkü hem başarı ortalaması yüksek bir grupta olmak kıyaslama çitasını yükseltebilir, hem de bu gruba ait olmak akademik benlik algısını olumlu etkileyebilir.

Başarı düzeyi yüksek olan liselerle, tüm liselerin hiyerarşik analiz sonuçları; bireysel TEOG puanının öğrencilerin akademik benlik algısını yordama modellerine dahil olmadığını; bireysel not ortalamasının ise hep pozitif yönde dahil olduğunu göstermiştir. Ancak bu katkı başarı düzeyi yüksek olan liselerde orta güçte; tüm örneklemde yüksek güçtedir. Başarı düzeyi yüksek olan liselerde okulun genel not ortalaması zıtlık etkisine, okulun ortalama TEOG puanının asimilasyon etkisine yol açtığı şeklinde yorumlama yapılabilir. Türkiye'de merkezi bir sınavla liselere giren öğrenciler, okullar arasındaki başarı düzeyi farklılıklarının bilincinde olabilirler ve bu durum seçkin gruplardaki öğrencilerin akademik benlik algısını yükseltebilir. Her öğrencinin bireysel akademik benlik algısı, içinde bulunduğu grubun not ortalamasının yüksek olmasından olumsuz etkilenebilir. Fakat bu grup seçkin bir grupsa, grubun başarı düzeyi öğrencinin bireysel akademik benlik algısına pozitif bir katkı da yapabilir.

SONUÇ

BBKGE hipotezi eşit yetenek düzeyindeki bireylerin ortalama yetenek düzeyi düşük ortamlarda benlik algılarının daha olumlu etkileyeceğini öne sürmekteydi (Marsh & Parker, 1984). BBKGE hipotezinin Türkiye genelinde farklı başarı düzeyindeki liselerde test edildiği bu çalışmadan elde edilen önemli sonuçlar şöyle sıralanabilir: Araştırmada incelenen akademik başarı değişkenlerinden bireysel not ortalaması her başarı düzeyindeki okulda, öğrencilerin akademik benlik algısını pozitif ve en fazla açıklayan değişkendir. Bireysel TEOG puanı Türkiye'de seçkin bir okula giriş yapmak için çok önemlidir. Ancak çalışmadaki modellerde bireysel TEOG puanının yer almaması, hali hazırda liseye giriş yapmış öğrencilerin akademik benlik algısına katkı sağlamadığını göstermektedir. Okulun not ortalaması yine tüm başarı düzeyindeki okullarda öğrencilerin akademik benlik algısını negatif yordamaktadır. Ancak okulun başarı düzeyini gösteren değişken not ortalaması dışında farklı bir değişken olan TEOG puanı alındığında sonuçlar okulun başarı düzeyine göre değişmiştir. Çünkü okulun ortalama TEOG puanı, tüm örneklemde akademik benlik algısına negatif, yüksek başarı düzeyindeki okullarda ise pozitif katkı sağlamıştır. Böylece çalışmada seçkin liselerde hem zıtlık hem de prestij etkisi aynı anda görülmüştür. Bir diğer önemli sonuç ise elde edilen modellerde yüksek başarı düzeyindeki okullarda elde edilen regresyon modellerinin tüm örnekleme göre açıklayamadığı noktalar bulunmasıdır. Tüm örneklemedeki modellerin açıklama yüzdeleri, seçkin okullara göre daha fazladır. Seçkin liselerdeki öğrencilerin akademik benlik algılarını bu gruplara özgü rekabet, çalışma ortamları, farklılaştırılmış öğretim programı, seçkin öğretmenler gibi pek çok faktör

etkiliyor olabilir. Bu durumda yüksek başarı düzeyindeki okul öğrencilerinde akademik benlik algısını açıklayan başka değişkenler de olduğu düşünülmektedir.

ÖNERİLER

Bu çalışmada akademik başarı değişkenleri not ortalamaları ve TEOG puanları ile sınırlıdır. Bu değişkenler akademik benlik algısıyla doğrudan ilişkili olmakla birlikte, özellikle yüksek başarı düzeyindeki okullarda elde edilen modellerdeki düşük oran, ileriki araştırmalara farklı değişkenlerin de dahil edilmesinin yararlı olacağını düşündürmektedir. Çalışmada yalnızca nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre özellikle yüksek başarı düzeyindeki okullarda akademik benlik algısını etkileyen diğer değişkenleri belirlemek için nitel araştırmalar da yapılması yararlı olacaktır. Böylece nicel ve nitel araştırma bulguları birbirini tamamlayabilir. İleriki araştırmalar için bir başka öneri ise bu çalışmada kullanılan tam zamanlı homojen gruplamalar dışındaki gruplama türlerinde BBKGE hipotezinin incelenmesi olabilir. Örneğin özel yetenekliler için yaz programları veya yarı zamanlı programlarda öğrencilerin akademik benlik algısı farklı etkileniyor olabilir.

Çalışmada tüm öğrencilerin okulun ortalama başarı düzeyinden olumsuz, yüksek başarı düzeyindeki liselerdeki öğrencilerin ise hem olumlu hem olumsuz etkilendikleri bulunmuştur. Yetenekli öğrencilerin yetenek gelişimleri için seçkin eğitsel gruplamalardaki eğitsel fırsatlara ihtiyaçları vardır. Bu grupların birer üyesi olmanın öğrencilerin akademik benlik algılarına da olumlu katkıları vardır. Ancak başarı düzeyi yüksek gruplarda görülebilecek zıtlık etkilerini azaltmak için okullarda öğrencilerin kendilerini tanımalarına, motivasyon kaynaklarını belirlemelerine, kimin hangi koşullardan nasıl etkilendiğinin ortaya konmasına yönelik rehberlik hizmetlerine yer verilmesi yararlı olabilir. Buna ek olarak özellikle seçkin liselerdeki öğrencilere okulun atmosferi, yetenek gelişim süreci gibi konularda bilgi verilmesi fayda sağlayabilir. Öğrenciler olumsuz deneyimler yaşarlarsa onlara yalnız olmadıklarını hissettirecek destekler verilebilir.

TEŞEKKÜR

Çalışmayı bir proje olarak destekleyen Anadolu Üniversitesi BAP Komisyonuna teşekkür ederiz. Ayrıca araştırmanın veri toplama sürecinde araştırmacılara yardımcı olan Millî Eğitim Bakanlığı personeline ve çalışmaya katılan öğrencilere teşekkür ederiz.

KAYNAKLAR

- Akbulut, Y. (2010). *Sosyal bilimlerde SPSS uygulamaları*. İstanbul: İdeal Kültür Yayıncılık.
- Bachman, J. G. & O'malley, P. M. (1986). Self-concepts, self-esteem, and educational experiences: The frog pond revisited (again). *Journal of Personality and Social Psychology*, 50(1), 35-46.doi: 10.1037/0022-3514.50.1.35
- Başol, G. (2018). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, S., Kılıç Çakmak, E., Akgun, O. E., Karadeniz, S. & Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Byrne, B. M. (1996). *Measurement and instrumentation in psychology. Measuring self-concept across the life span: Issues and Instrumentation*. Washington: American Psychological Association.
- Cheng, R. W. Y. & Lam, S. F. (2007). Self-construal and social comparison effects. *British Journal of Educational Psychology*, 77(1), 197-211.doi: 10.1348/000709905X72795
- Chin, W. W. (1998). The partial least squares approach to structural equation modeling. In (Ed G.a.Marcoulides.) *Modern Methods for Business Research*, 295-336. New York: Psychology Press.
- Cohen, J. W. (1988). *Statistical the power analysis for the behaviroal sciences*. (2.baskı). NJ: Erlbaum Associates.
- Costello, A. B., & Osborne, J. (2005). Practical assessment, research & evaluation. *The Journal of Consumer Marketing*, 10(7), 1-9.
- Creswell, J. W. (2005). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. CA: Pearson Education.
- Çıngı, H. (1994). *Örnekleme kuramı*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Fen Fakültesi Basımevi.
- Çivilidağ, A. & Şekercioğlu, G. (2017). Çok boyutlu iş motivasyonu ölçeğinin Türk kültürüne uyarlanması. *Mediterranean Journal of Humanities*, 6(1), 143-156
- Dai, D. Y., Rinn, A. N. & Tan, X. (2013). When the big fish turns small: Effects of participating in

- gifted summer programs on academic self-concepts. *Journal of Advanced Academics*, 24(1), 4-26.doi: 10.1177/1932202X12473425
- Davis, J. A. (1966). The campus as a frog pond: An application of the theory of relative deprivation to career decisions of college men. *American Journal of Sociology*, 72(1), 17-31.
- De Fraine, B., Van Damme, J. & Onghena, P. (2007). A longitudinal analysis of gender differences in academic self-concept and language achievement: A multivariate multilevel latent growth approach. *Contemporary Educational Psychology*, 32(1), 132-150.doi: 10.1016/j.cedpsych.2006.10.005
- Demoulin, D. (1998). Giving kids a good emotional start. *Children and Families*, 17(4), 22-26.
- De Winter, J. C. F., Dodou, D., & P. A. Wieringa (2009). Exploratory factor analysis with small sample sizes. *Multivariate Behavioral Research*, 44, 147-181.doi: 10.1080/00273170902794206
- Eccles, J. S. & Midgley, C. (1990). Changes in academic motivation and self-perception during early adolescence. R. Montemayor, G. R. Adams and T. P. Gullotta (Ed.), *Advances in adolescent development: An annual book series, Vol. 2. From childhood to adolescence: A transitional period.* içinde (134-155). Sage Publications, Inc.
- Erkuş, A. (2012). *Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme*. Pegem Yayınevi.
- Festinger, L. (1954). A theory of social comparison processes. *Human Relations*, 7(2), 117-140.doi: 10.1177/001872675400700202
- Gay, L. R., Mills, G. E. & Airasian, P. W (2012). *Educational Research: Competencies for Analysis and Applications*. Pearson Education, Inc.
- Gibbons, F. X., Benbow, C. P. & Gerrard, M. (1994). From top dog to bottom half: Social comparison strategies in response to poor performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67(4), 638-652.doi: 10.1037/0022-3514.67.4.638
- Guay, F., Marsh, H. W. & Boivin, M. (2003). Academic self-concept and academic achievement: Developmental perspectives on their causal ordering. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 124. doi: 10.1037/0022-0663.95.1.124
- Güngör, D. (2016). Psikolojide ölçme araçlarının geliştirilmesi ve uyarlanması kılavuzu. *Türk Psikoloji Yazıları*, 19(38), 104-112.
- Hatipoğlu T. Z. (1996). Ergenlik çağındaki öğrencilerin benlik tasarım düzeyleri ile algılanan anne davranışları arasındaki ilişki. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul
- Hattie, J. (1992). *Self-concept*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55.
- Huck, S. W. (2000). *Reading statistics and research*. 3rd edition. Addison Wesley Longman.
- Huck, S. W. (2008). *Reading statistics and research*. 5th edition. Pearson.
- Jackson, D. L. (2001). Sample size and number of parameter estimates in maximum likelihood confirmatory factor analysis: A Monte Carlo investigation. *Structural Equation Modeling*, 8, 205-223. doi: 10.1207/S15328007SEM0802_3
- Kline, R. B. (2011). *Principles and Practice of Structural Equation Modelling*. Guilford Press.
- Kosir, K., Horvat, M., Aram, U. & Jurinec, N. (2016). Is being gifted always an advantage? Peer relations and self-concept of gifted students. *High Ability Studies*, 27(2), 129-148.doi: 10.1080/13598139.2015.1108186
- Kulik, C. L. C. & Kulik, J. A. (1982). Effects of ability grouping on secondary school students: A meta-analysis of evaluation findings. *American Educational Research Journal*, 19(3), 415-428.doi: 10.3102/00028312019003415
- Kulik, J. A. & Kulik, C. L. C. (1992). Meta-analytic findings on grouping programs. *Gifted Child Quarterly*, 36(2), 73-77.doi: 10.1177/001698629203600204
- Lockwood, P. & Kunda, Z. (1997). Superstars and me: Predicting the impact of role models on the self. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73(1), 91.doi: 10.1037/0022-3514.73.1.91
- Lüdtke, O., Koller, O., Marsh, H. & Trautwein, U. (2005). Teacher frame of reference and the big-fish-littlepond effect. *Contemporary Educational Psychology*, 30(3), 263-285.doi: 10.1016/j.cedpsych.2004.10.002
- Margas, N., Fontayne, P. & Brunel, P. C. (2006). Influences of classmates' ability level on physical self-evaluations. *Psychology of Sport and Exercise*, 7(2), 235-247.doi: 10.1016/j.psychsport.2005.08.008
- Marsh, H. W. (1986). Verbal and math self-concepts: An internal/external frame of reference model. *American Educational Research Journal*, 23(1), 129-149.doi: 10.3102/00028312023001129

- Marsh, H. W. (1987). The big-fish-little-pond effect on academic self- concept. *Journal of Educational Psychology*, 79(3), 280-95.doi: 10.1037/0022-0663.79.3.280
- Marsh, H. W. (1990). The structure of academic self-concept: The Marsh/Shavelson model. *Journal of Educational Psychology*, 82(4), 623-636.doi: 10.1037/0022-0663.82.4.623
- Marsh, H. W. (1992). Content specificity of relations between academic achievement and academic self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 84(1), 35-42.doi: 10.1037/0022-0663.84.1.35
- Marsh, H. W., Chessor, D., Craven, R., & Roche, L. (1995). The effects of gifted and talented programs on academic self-concept: The big fish strikes again. *American Educational Research Journal*, 32(2), 285-319.doi: 10.3102/00028312032002285
- Marsh, H. W. & Hau, K. T. (2003). Big-fish--little-pond effect on academic self- concept: A cross-cultural (26-country) test of the negative effects of academically selective schools. *American Psychologist*, 58(5), 364-371.doi: 10.1037/0003-066X.58.5.364
- Marsh, H. W., Kong, C. K. & Hau, K. T. (2000). Longitudinal multilevel models of the big-fish-little-pond effect on academic self-concept: Counterbalancing contrast and reflected-glory effects in Hong Kong schools. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78(2), 337-349.doi: 10.1037/0022-3514.78.2.337
- Marsh, H. W., Kuyper, H., Morin, A. J., Parker, P. D. & Seaton, M. (2014). Big-fish- little-pond social comparison and local dominance effects: Integrating new statistical models, methodology, design, theory and substantive implications. *Learning and Instruction*, 33(1), 50-66. doi.:10.1016/j.learninstruc.2014.04.002
- Marsh, H. W. & Parker, J. W. (1984). Determinants of student self-concept: Is it better to be a relatively large fish in a small pond even if you don't learn to swim as well? *Journal of Personality and Social Psychology*, 47(1), 213-231.doi: 10.1037/0022-3514.47.1.213
- McClave, J. T. & Sincich, T. (2003). *Statistics*, Pearson Education.
- Meece, J. L., Parsons, J. E., Kaczala, C. M. & Goff, S. B. (1982). Sex differences in math achievement: Toward a model of academic choice. *Psychological Bulletin*, 91(2), 324-348. doi: 10.1037/0033-2909.91.2.324
- Meyers, L. S., Gamst, G. & Guarino, A. J. (2006). Data screening. Thousand Oaks (Ed.) Applied Multivariate Research-Design and Interpretation içinde (43-73), Sage Publications, Inc.
- Mulkey, L. M., Catsambis, S., Steelman, L. C. & Crain, R. L. (2005). The long-term effects of ability grouping in mathematics: A national investigation. *Social Psychology of Education*, 8(2), 137-177.doi:10.1007/s11218-005-4014-6
- Özdamar, K. (2004). *Paket programlarda istatistiksel veri analizi*. Eskişehir: Kaan Kitabevi.
- Pallant, J. (2001). *SPSS survival manual*. Maidenhead., PA: Open University Press.
- Pinxten, M., Marsh, H. W., De Fraine, B., Van Den Noortgate, W. & Van Damme, J. (2014). Enjoying mathematics or feeling competent in mathematics? Reciprocal effects on mathematics achievement and perceived math effort expenditure. *British Journal of Educational Psychology*, 84(1), 152-174. doi: 10.1111/bjep.12028
- Preckel, F. & Brüll, M. (2010). The benefit of being a big fish in a big pond: Contrast and assimilation effects on academic self-concept. *Learning and Individual Differences*, 20(5), 522-531.doi: 10.1016/j.lindif.2009.12.007
- Preckel, F., Zeidner, M., Goetz, T. & Schleyer, E. J. (2008). Female 'big fish' swimming against the tide: The 'big-fish-little-pond effect' and gender-ratio in special gifted classes. *Contemporary Educational Psychology*, 33(1), 78-96.doi: 10.1016/j.cedpsych.2006.08.001
- Raudenbush, S. W. & Bryk, A. S. (2002). *Hierarchical linear models: Applications and data analysis methods* California: Sage.
- Rindermann, H. & Heller, K. A. (2005). The benefit of gifted classes and talent schools for developing students' competences and enhancing academic self- concept. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 19(3), 133-136.doi: 10.1024/1010-0652.19.3.133
- Rinn, A. N. & Boazman, J. (2014). Locus of control, academic self-concept, and academic dishonesty among high ability college students. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 14(4), 88-114.doi: 10.14434/v14i4.12770
- Rogers, C. (2002). Teacher expectations: implications for school improvement. C. Desforges R. Fox (Ed.) *Teaching and Learning: The Essential Readings* içinde (152-170), Oxford: Blackwell.
- Rosenberg M, (1979). *Conceiving the self*. NY: Basic Books.
- Schumacker, R. E. & Lomax, R. G. (1996). *A beginner's guide to structural equation modeling*. Mahwah, NJ: L. L. Erlbaum Associates.

- Sedikides, C. & Skowronski, J. J. (1995). On the sources of self-knowledge: The perceived primacy of self-reflection. *Journal of Social and Clinical Psychology, 14*(3), 244-270. doi: 10.1521/jscp.1995.14.3.244
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J. & Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research, 46*(3), 407-441. doi: 10.3102/00346543046003407
- Suls, J., Martin, R. & Wheeler, L. (2002). Social comparison: Why, with whom, and with what effect? *Current Directions in Psychological Science, 11*(5), 159-163. doi:10.1111/1467-8721.00191
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları, 3*(6), 49-74.
- Şeker, H. & Gençdoğan, B. (2006). *Psikolojide ve eğitimde ölçme aracı geliştirme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Şen, S. & Yıldırım, İ. (2021) *Eğitimde araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Tabacknick, B. G., & Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics*. New York: Harper.
- Televantou, I., Marsh, H. W., Dicke, T. & Nicolaidis, C. (2021). Phantom and big-fish-little-pond-effects on academic self-concept and academic achievement: Evidence from English early primary schools. *Learning and Instruction, 71*(2021), 101399. doi: 10.1016/j.learninstruc.2020.101399
- Tokmak, F., Sak, U. & Akbulut, Y. (2021). Big-fish-little-pond effect on gifted students' academic self-concepts: what if the big fish has adaptable academic self-concepts? *Education and Science, 46* (206), 91-106. doi: 10.15390/EB.2021.9303
- Tracey, D. K., Marsh, H. W. & Craven, R. G. (2003). Self-concepts of preadolescent students with mild intellectual disabilities: Issues of measurement and educational placement. In H.W. Marsh, R. G. Craven, & D. M. McInerney (Eds.), *International Advances in Self Research* (Vol. 1, pp. 203–230). Charlotte: Information Age Publishing.
- TÜİK, Türkiye İstatistik Kurumu, İstatistiksel Bölge Birimleri (2017). <http://www.planlama.org/index.php/tuerkiyede-boelgesel-kalknmaajanslar/tuerkiyedeki-statistiksel-boelge-birimleri-bb> (Erişim Tarihi:.01/02/2019)
- Watkins, D., Dong, Q. & Xia, Y. (1997). Age and gender differences in the self-esteem of Chinese children. *The Journal of Social Psychology, 137*(3), 374–379. doi:10.1080/00224549709595448
- Wicklund, R. A., & Brehm, J. W. (2004). Internalization of multiple perspectives or dissonance reduction? *Theory & Psychology, 14*(3), 355-371
- Wolff, F., Lüdtke, O., Helm, F. & Möller, J. (2021). Integrating the Big-Fish-Little-Pond Effect, the Basking-in-Reflected-Glory Effect, and the Internal/External Frame of Reference Model Predicting Students' Individual and Collective Academic Self-Concepts. *Contemporary Educational Psychology, 101952*. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2021.101952>

TÜRKİYE'DE UYGULANAN OKUL ÖNCESİ EĞİTİM PROGRAMININ ÜSTBİLİŞ BAĞLAMINDA DÜZENLENMESİ

A REVISION OF THE TURKISH PRE-SCHOOL EDUCATION PROGRAM FOR METACOGNITION

Nesrin OZTURK¹, İrem BULUT²

ÖZ: Araştırmalar, üstbilin akademik başarı ve öğrenme sorumluluğu üzerinde olumlu etkileri olduğunu ortaya koymuştur. Üstbilin bağlamında, okul öncesi eğitim programı kazanımlarının değerlendirilmesi çocukların ilerleyen yıllardaki okul başarısını yorumlama ve destekleme açısından önemlidir. Bu çalışma, Türkiye'de uygulanan okul öncesi eğitim programı kazanım ve göstergelerinin üstbilin kuramı bağlamında değerlendirilmesini ve üstbilin gelişimini destekleyecek şekilde düzenlenmesini amaçlar. Eğitim programına doküman analizi ile erişilmiş ve içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. Kazanım ve göstergeler üstbilin kuramı çerçevesinde 3 puanlayıcı tarafından değerlendirilmiş ve puanlayıcılar arası tutarlık hesaplanarak, kazanım ve göstergelerdeki üstbilin bileşenleri hesaplanmıştır. 63 okul öncesi program kazanımının %52'si üstbilin gelişimini destekleme potansiyeline sahiptir. Üstbilin gelişimini sosyal ve duygusal alan kazanımları en fazla ve bilişsel alan kazanımlarının kısıtlı şekilde destekleyebileceği bulunmuştur. Motor gelişim alanında üstbilin destekleyecek kazanıma rastlanmamıştır. Üstbilin gelişimini destekleyebilecek 33 kazanım göstergesinin 16'sı bilgi, 10'u beceri, ve 7'si deneyimle ilgilidir. Üstbilin kuramı ve öğretimi çerçevesinde, programın her bir kazanımı için Ne, Neden, Ne zaman, ve Nasıl kuralı, düşünme dili, sesli düşünme ve öz değerlendirme ilkeleri doğrultusunda göstergeler önerilmiş ve bir kazanım için örnek öğretim etkinliği sunulmuştur. Yenilenen programın etkinliğinin saptanması ve yaygınlaştırılması önerilir.

Anahtar sözcükler: okul öncesi, eğitim programı, üstbilin

Bu makaleye atf vermek için:

Ozturk, N., & Bulut, İ. (2023). Türkiye'de uygulanan okul öncesi eğitim programının üstbilin bağlamında düzenlenmesi, *Trakya Eğitim Dergisi*, 13(3), 1622-1641.

Cite this article as:

Ozturk, N., & Bulut, İ. (2023). A revision of the Turkish pre-school education program for metacognition, *Trakya Journal of Education*, 13(3), 1622-1641.

ABSTRACT: Research revealed metacognition positively affects achievement and responsibility for learning. Evaluating the program for metacognition at the pre-school level is important to interpret and support children's success in the following years. This study aims to evaluate the Turkish pre-school education program standards and modify them in a way that supports the development of metacognition. The program was accessed by document analysis and examined by content analysis method. Standards were evaluated by 3 raters and consistency among the raters was calculated to nominate metacognitive components in those standards. 52% of 63 pre-school standards hold a potential to support metacognitive development. Social and emotional standards can support metacognitive development the most and cognitive domain standards can support metacognitive development in a limited way. No standards in the motor development domain were found to have potential in supporting metacognition. Of 33 standards, 16, 10, and 7 standards pertain to metacognitive knowledge, skills, and experience, respectively. Indicators were revised regarding metacognition theory and pedagogy. For this purpose, What, Why, When, and How rule, the language of thinking, thinking aloud, and self-evaluation principles were utilized and an exemplar instructional design was presented for a standard. It is highly recommended to identify and disseminate the effectiveness of the renewed program.

Keywords: pre-school, curriculum, metacognition

¹ Dr. Öğretim Üyesi, İzmir Demokrasi Üniversitesi, İzmir/Türkiye, e-mail: ozturknesrin@gmail.com, ORCID:0000-0002-7334-8476

² Okul Öncesi Öğretmeni, İzmir/Türkiye, e-mail: irembt35@gmail.com, ORCID: 0000-0002-5870-9966

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Pre-school education sets a solid foundation for social, academic, and life skills (Çağlayan, Kuru, Apak, & Karakaya, 2023; Zembat, Günşen, & Gök Çolak, 2019). In this sense, the program should involve realistic and manageable standards, appeal to children's interests and needs, and incorporate other stakeholders' support (Zembat, 1992). However, it may not always be possible to teach or practice any kind of prescribed knowledge or skills due to rapidly changing environment where unpredictable circumstances or problems such as migration, pandemic, or natural disasters emerge. For this reason, it is important to teach children thinking skills and how to use them to facilitate their own learning.

As a form of thinking, metacognition pertains to thinking about thinking, and it involves metacognitive knowledge, skills, and experiences (Flavell, 1979). Research provided evidence that metacognition is an effective tool for learning, reading comprehension, writing, language use, and problem solving (Fisher, 2002; Kerndl & Aberšek, 2012; Pogrow, 2004; Veenman, 2016; Wang, Haertel, & Walberg, 1990). It may be even an indicator for high and low achievers (Ozturk & Senaydin, 2019; Pogrow, 2004). In this sense, teaching metacognition starting on pre-school education is important. Although few researchers argued that metacognition competency may not emerge before the age of 8 (Veenman, Van Hout-Wolters, & Afflerbach, 2006; Whitebread et al., 2009), recent research produced counterevidence against this assumption, and it showed that children as young as 3-5 years old can manage metacognitive acts (Adagideli & Ader, 2014; Marulis, Palincsar, Berhenke, & Whitebread, 2016; Norton-Morris & Sutcliffe, 2020; Papaleontiou - Louca, 2019; Papaleontiou - Louca & Thoma, 2012; Robson, 2016b). That is, young children can plan their cognitive activities, control them, manage problems, and evaluate their performances as elders or adults can.

The Ministry of Turkish Education (MoNE) revised the preschool program in 2013 and aimed to help educate children who can solve problems, think critically, take initiatives, communicate well, and become active and productive citizens (Millî Eğitim Bakanlığı, 2013). While the program emphasizes training students for independent and competent behaviors, it has not been evaluated for its standards regarding metacognition. Therefore, this study aims to evaluate the Turkish pre-school program's standards and indicators for its inclusion of metacognition. In the scope of this study, the following research questions will be answered:

- What is the weight of metacognition in the Turkish pre-school program?
- Which components of metacognition are reflected in the Turkish pre-school program?

Method

A descriptive qualitative research methodology was conducted to answer the research questions of this study. The data (the Turkish pre-school program) were accessed by the document analysis methodology, and the standards and indicators of the pre-school program were analyzed via content analysis regarding the theoretical framework of metacognition. Reliability was ensured through constant data comparison, extensive data use, and the use of the table of specifications.

In this study, the standards were examined in three stages. The consistency of the first and second analyses were conducted by the authors, and it varied between .7 and 1 for each rater. As the agreement was low and not statistically significant, they later worked together for a unified scheme (the US). The second author's consistency with the US was .22 ($p > .05$), and the first author's consistency with the US was .84 ($p < .05$). Due to the incompatibility of raters' expertise, another rater who is an expert on metacognition and self-regulated learning was recruited. Accordingly, the consistency of the US and the invited expert was .904 ($p < .05$). Consistency in the sub-domains was .79 ($p < .05$) for the cognitive domain, .80 ($p < .05$) for the language domain, and 1 ($p < .05$) for the social and emotional, self-care, and motor development domains, respectively.

Findings

Data analysis confirmed that 52% of 63 standards had a potential to support metacognitive development of pre-school children. Of those indicators, 88%, 66%, 37%, and 33% were related to social-emotional development, language development, self-care, and cognitive development domains, respectively. Also, 16, 10, and 7 of these indicators were related to metacognitive knowledge, skills, and experience, respectively. Metacognitive knowledge was mostly observed in social-emotional (9), language (3), self-care (3), and cognitive (1) development domains. On the other hand, cognitive (5), language (3) and social-emotional (2) development domains had indicators for metacognitive skills. Metacognitive experiences may be initiated the least, and they may emerge in social emotional (4), language (2) and cognitive (1) development domains.

Discussion and Conclusion

The current pre-school standards do not reflect components of metacognition systematically and correspondingly. In the program, it is the social-emotional standards that can support metacognition the most while cognitive standards lack a substantial amount of thinking. Also, those standards reflect a language that may improve metacognitive knowledge; nevertheless, metacognitive skills and experiences are ignored. As metacognition theory proposes that use of metacognitive skills occurs only in the situations of higher-order thinking (Aşık & Erkin, 2019), a repertoire of metacognitive knowledge cannot necessarily initiate metacognitive skills unless there is a chance.

In this study, the current indicators determined by the MoNE were also revised. For this purpose, the indicators were reworked via the language of thinking (Tishman & Perkins, 1997), the What, Why, When, and How (WWW&H) rule (Veenman et al., 2006), think-aloud technique (McKeown & Gentilucci, 2007), and the fundamentals of self-assessment (Afflerbach & Meuwissen, 2005). Also, the authors provided a sample instructional design incorporating some standards and their revised indicator to help teachers make a comparison as well as contribute to their understanding of teaching metacognition. Furthermore, although this is one of the first studies that examines metacognition in the Turkish pre-school education program and proposes an alternative to meet the need for such a program (Başara Baydilek & Türkoğlu, 2016) without a substantial change in the standards, the effectiveness of the revised program has not been studied, yet. Therefore, the revised program needs an implementation for an analysis of its effectiveness regarding its short-term and long-term effects. In this sense, various variables such as reading and writing awareness, mathematics achievement, self-assessment or peer assessment competence, cognitive processing, readiness for primary school or attitudes towards school can be examined via comparative and longitudinal designs. Also, incorporating teachers' and parents' feedback regarding the effectiveness of the new program can improve its practicality.

This study also suggests the inclusion of metacognition and its pedagogy in various educational initiatives. That is, pre-service teacher education programs and in-service professional development modules may include training for teaching metacognition, if need be. This is because without teachers' expertise, education programs cannot help with the development of children's metacognition. Finally, parents may be informed about metacognition to support their children's development at home.

GİRİŞ

Okul öncesi eğitim, çocukların zorunlu eğitim süreçleri başlayana kadar gelişimsel özellikleri, bireysel farklılıkları ve ilgileri dikkate alınarak, sağlıklı bireyler olmalarına destek sağlandığı, olumlu benlik algısının temellerinin atıldığı, üretken özelliklerinin ön plana çıkarıldığı ve çocukların özgüvenlerinin teşvik edildiği planlı bir eğitimidir (Zembat, 1992). On dördüncü Millî Eğitim Şurası'nda okul öncesi eğitim, çocukların gelişimsel özelliklerine ve bireysel farklılıklarına uygun, çokça uyaran ve zengin bir çevre imkânı sağlayan, çocukların gelişimlerini bütünsel olarak destekleyen, onları buldukları toplumun kültürel değerleri kapsamında en iyi biçimde yönlendiren ve ilköğretime hazırlayan temel eğitim aşaması olarak tanımlanmıştır (Millî Eğitim Bakanlığı, 1993). Bu bağlamda, Çağlayan, Kuru, Apak ve Karakaya'nın (2023) belirttiği gibi, okul öncesi eğitim insan yaşamının en önemli ve en derin etkileri olan eğitim basamağı sayılabilir.

Mevcut politikaların (bkn. Millî Eğitim Bakanlığı, 2013), yeni nesli yaşama hazırlanması ve hızla değişen küresel ve toplumsal şartlara ayak uydurabilmesi için bir önceki nesle yeterli olan bilgi ve becerilerden daha fazlasına ihtiyacı vardır (Bork, 2012). Hızla değişen yaşam şartları düşünüldüğünde yeni neslin karşılaşacağı durum ya da problemler öngörülemezdir. Ancak nasıl düşünceğini bilen ve farklı düşünme formlarını kullanabilen bireyler, problemler ya da zor durumlarla karşılaştıklarında bunlara uygun çözüm yolları geliştirebilirler (Gür, Koçak, & Demircan, 2016). Dolayısıyla, çocuğun temel becerileri kazanmış, problem çözebilen ve kendi kendine yetebilen bir birey olarak yetişmesi için (Zembat, Günşen, & Gök Çolak, 2019) okul öncesi dönemden başlayarak düşünme becerilerinin desteklenmesi önemlidir (Arslan vd., 2021; Başara Baydilek & Türkoğlu, 2016).

Düşünmenin bir formu olan, üstbilgi düşünme hakkında düşünmedir (Flavell, 1979). Üstbilgi, Veenman, Van Hout-Wolters ve Afflerbach (2006) vurguladığı gibi, bilişsel sistemin bir parçası ve eşzamanlı olarak “onu yöneten üst düzey bir yetidir” (s.5). Flavell'e (1979) göre üstbilgi; üstbilgi bilgisi, üstbilgi becerileri ve üstbilgi deneyimlerini kapsar. Üstbilgi bilgisi; kişinin kendisi, çeşitli görevler, hedefler ve beceriler hakkında bilgisini içerir. Üstbilgi becerileri; hedef koyma, bilişsel süreçleri yönetme, becerileri düzenleme ve performansı değerlendirmeyle ilgilidir. Son olarak üstbilgi deneyimleri; bireylerin derin, bilinçli ve yüksek farkındalıkla yürüttükleri düşünme eylemlerini kapsar (Flavell, 1979).

Yapılan araştırmalarda, üstbilginin öğrenme için etkili bir araç (Fisher, 2007; Fisher, 2002; Kerndl & Aberšek, 2012) ve okuduğunu anlama, yazma, dil kullanımı, problem çözme gibi çeşitli bilişsel eylemlerin önemli bir yordayıcısıdır (Gourgey, 2001; Veenman, 2016; Wang, Heartel, & Walberg, 1990). Üstbilgi yoluyla, bireyler bilişsel süreçlerini veya eylemlerini stratejik ve etkin bir şekilde gerçekleştirebilirler (Gourgey, 2001). Bu nedenle, üstbilgi düşük ve yüksek başarı düzeylerini ayırt etmede (Ozturk & Senaydın, 2019; Pogrow, 2004) önemli bir değişken olarak değerlendirilebilir.

Üstbilgi yeterliği, çocuğun sonraki yıllarda akademik başarısında belirleyici rol oynamaktadır (Papaleontiou - Louca & Thoma, 2012; Robson, 2016a). Fakat, bazı araştırmacılar, üstbilginin geç gelişen bir yetenek (Whitebread vd., 2009) olduğunu ve çocukların bu becerileri sekiz yaşından önce gösteremeyecekleri varsaymıştır (Veenman vd., 2006). Fakat güncel araştırmalar (örn. Blöte, Resing, Mazer, & Van Noort, 1999; Chen, Wu, Wu, Shangguan, & Li, 2022; Chernokova, 2014; Lewis, 2019; Marulis, Palincsar, Berhenke, & Whitebread, 2016; Papaleontiou - Louca & Thoma, 2012; Robson, 2016b; Yıldız Altan & Temel, 2022) küçük çocukların üstbilgi ve öz düzenleme becerileri bağlamında önceki çalışmalarda kabul edilenlerden daha donanımlı olduklarını göstermektedir. Örneğin, okul öncesi çocuklara yönelik sözlü ve sözlü olmayan göstergeleri değerlendiren Marulis ve diğerleri de (2016), 3-5 yaşındaki çocukların üstbilgi aktivitelere yetkin olduklarını bulmuştur. Bu bulgular Kıbrıs'ta 4-5 yaş arası çocuklarla çalışan Papaleontiou-Louca ve Thoma (2012) tarafından da doğrulanmıştır. Okul öncesi dönemde çocukların fikir üretirken, problem çözerken, çatışmaları çözerken, dikkatli kararlar verirken plan yapabildiklerini, eylemleri başlatabildiklerini ve çabalarını değerlendirdiklerini belirtmişlerdir. Benzer şekilde, Blöte ve diğerleri (1999), 4 yaşındaki çocukların örgütsel strateji kullanımlarını incelemiştir. Çocukların her zaman en etkili stratejiyi seçemeyeceklerini fakat bunun için eğitilebileceklerini vurgulamışlardır. Ayrıca Robson (2016) 4-5 yaşındaki çocukları üstbilgi eylemlerinin genellikle yetişkinlerin olmadığı durumlarda ortaya çıktığını ve yetişkin gözetiminde olduklarında bu eylemlerin yetişkinler tarafından başlatılması, gözetilmesi ve değerlendirilmesini beklediklerini bulmuştur.

Çalışmanın Önemi

2013'te değişen okul öncesi eğitim programı, 21. yüzyıl becerilerini işe koşabilen bireyleri yetiştirmeyi hedefler (Millî Eğitim Bakanlığı, 2013). Program, gelişimi bütüncül bir yaklaşımla ele alınırken, bilgiyi üretebilen ve pratik olarak kullanabilen, problem çözebilen, eleştirel düşünebilen, inisiyatif alabilen, azimli, iyi iletişim kurabilen, ülkenin sosyal ve kültürel zenginliğine katkıda bulunan bireyleri yetiştirmek için “bilişsel uyarıcıların, zengin dil etkileşimlerinin, olumlu sosyal ve duygusal deneyimlerin çocuğa sunulduğu ve çocuğun bağımsızlığının desteklediği bir çevrenin” gerekliliğini ön plana çıkarmıştır (Millî Eğitim Bakanlığı, 2013, s.12). Öğrencileri ilk okula hazırlamayı amaçlayan okul öncesi eğitim programının ana prensiplerinden bazıları da öz düzenleme becerileri, öz kontrol, öz yetkinlik ve bağımsız davranışların geliştirilmesidir (Millî Eğitim Bakanlığı, 2013). Fakat, program kazanım ve göstergelerinin üstbilgi davranışlara ne kadar odaklandığı bilinmemektedir.

Alanyazında okul öncesi bağlamında üstbilgi üzerine yazılmış çalışma sınırlıdır. Türkiye'de 1989-2021 yılları arasında okul öncesi eğitim programları hakkında yapılan çalışmaları inceleyen Çağlayan vd. (2023), mevcut çalışmaların genellikle program öğelerinin uzman görüşü açısından incelendiğini ve en çok ele alınan öğelerin tutum- ilgi-kaygı, gelişim alanları ve değerler olduğunu belirlemişlerdir. Benzer şekilde,

2007-2020 yılları arasında üstbilis konusunda yazılmış 192 lisansüstü tezin içerik analizini yapan Bakkaloğlu ve Toptaş, (2022), okul öncesi alanda yazılan tez sayısının 3 olduğunu belirtmiştir. Bu çalışmalarda, çocuklarda öz düzenleme becerileri incelenmiştir. Ayrıca, akıl yürütme becerilerinin okul öncesi eğitimde geliştirilmesi ile ilgili uzman görüşüne başvuran Başara Baydilek ve Türkoğlu'nun (2016) bulguları üstbilisel becerileri destekleyen programların geliştirilip uygulanması gerekliliğini ortaya koymuştur. Her ne kadar bu çalışmalar üstbilisin okul öncesi eğitimde tanınırlığını arttırsa da böyle bir programa ihtiyacın olup olmadığı henüz belirlenmemiştir. Bu çalışmada, öğretim uygulamaların yön veren (Taba, 1962 akt. Johnson, 1969; Tyler, 1949 akt. Dillon, 2009) eğitim programı kazanım ve göstergelerin üstbilis açısından incelenerek varsa üstbilis öğretim kuramı bağlamında ihtiyaçlar belirlenecektir. Ayrıca, programın üstbilis pedagojisi bağlamında düzenlenmesi yapılacak ve örnek öğretim tasarımı sunulacaktır.

Çalışmanın Amacı ve Araştırma Soruları

Millî Eğitim Bakanlığı, okul öncesi eğitim programında “[e]rken yaşam deneyimleri çocuğun okula, öğrenmeye ve kendi becerilerine dair geliştireceği tutumları belirler” ifadesiyle (Millî Eğitim Bakanlığı, 2013, s.12), örtük bir şekilde üstbilis yeterliğine atıfta bulunmuştur. İlgili ifade baz alınarak, bu çalışmada okul öncesi programın kazanım ve göstergeleri üstbilis bileşenleri açısından incelenecektir. Araştırma amacı bağlamında aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır;

- Üstbilisin, okul öncesi program kazanım ve göstergelerindeki ağırlığı nedir?
- Okul öncesi kazanım ve göstergeleri, üstbilisin hangi bileşenlerini yansıtır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden doküman inceleme yöntemi kullanılarak yürütülmüştür. Bu yöntemde yazılı belgeler, anlam çıkarma, konu hakkında anlayış oluşturma ve amprik bilgi geliştirme için titizlikle ve sistematik olarak incelenip yorumlanır (Berg, 2007; Bowen, 2009). Bu çalışmada, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından resmi internet sitesinde çevrimiçi olarak sunulan okul öncesi eğitim programı incelenmiş ve üstbilis kuramı açısından yorumlanmıştır.

Veri Kaynağı

Okul öncesi eğitim programı gelişimsel bir programdır ve çocukların zengin öğrenme deneyimleri aracılığıyla motor, sosyal ve duygusal, dil, bilişsel ve özbakım alanlarında gelişimlerini en üst düzeye ulaşması için desteklemeyi amaçlar. Okul öncesi eğitim programı Temel Eğitim müdürlüğü tarafından 36-72 aylık çocuklar için 2006 yılında denenip geliştirilmek üzere uygulamaya konmuştur. Alan araştırmaları, uygulama geri bildirimleri ve Okul Öncesi Eğitimin Güçlendirilmesi Projesi kapsamında durum analizleri dikkate alınarak 2012-2013 yılında program gelişime çalışmaları tamamlanmıştır. Programdaki kazanım ve göstergeler çocuğu merkeze alarak belirlenmiştir ve bunlar, çocuğun ulaşması gereken bilgi, beceri ve yetkinlikleri tanımlar. Kazanımlara dayalı oluşturulmuş göstergeler, “kazanımların gözlenebilir halidir” (Millî Eğitim Bakanlığı, 2013, s.18). Yani, göstergeler öğretmenlerin etkinliklerine rehberlik edeceğinden, “kazanımı kapsayıcı etkinliklerin yazılması ve uygulanması”nın kolay olacağı öngörülmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı, 2013).

Verilerin Toplanması ve Analizi

Okul öncesi programın kazanım ve göstergelerinin incelenmesinde içerik analizinden faydalanılmıştır. Analiz, üstbilis kuramı (Flavell, 1979) bağlamında yapılmıştır. Yani, her bir kazanım ve göstergeleri üstbilis bileşenleri (bilgi, beceriler ve deneyim) bağlamında incelenmiş ve ilgili kategorilerinde gruplanmıştır. Kazanım ve göstergelerin incelenmesinde kullanılan tema ve kategoriler şöyledir:

- (a) *üstbilis bilgisi*; çocukların kendileri, görevin gerekleri ve beceriler, amaçlar hakkında bilgisi,
- (b) *üstbilis becerileri*; üstbilis bilgisi olanakları dahilinde bilişsel süreci planlama, gözlemleme, becerileri değiştirme/yönetme ve süreç veya performansı değerlendirme,
- (c) *üstbilis deneyimi*; üstbilis bilgisi ve becerilerinin etkin bir şekilde bir görevin gereklilikleri için kullanımı, üst düzey düşünme.

Veri analizlerinin güvenilirliği sağlamak adına bir dizi işlem yapılmıştır. Nitel araştırmanın güvenilirliği tutarlılıkla ilgili olduğundan (Leung, 2015), program kazanım ve göstergeleri üstbilis kuramı bağlamında üç farklı aşamada incelenmiştir. Öncelikle, kazanım ve göstergeler her bir araştırmacı tarafından belirtke tablosu kullanılarak 2 farklı zaman diliminde incelenmiştir. Bu analiz için, bir kazanım için bir tane gösterge bile üstbilisi destekliyorsa o kazanım dağılım ve ağırlık hesabına eklenmiştir. Çalışmada tutarlık Cohen Kappa (K) ile hesaplanmıştır. Birinci ve ikinci analizlerin tutarlığı her bir puanlayıcı için .7 ve 1 arasında değişkenlik göstermiştir. Daha sonra, Silverman'ın (2009, aktaran Leung, 2015) belirttiği gibi sabit veri karşılaştırılması yapılmıştır. Yani, puanlayıcıların ayrı ayrı yaptıkları analizler kendi aralarında karşılaştırılmalı olarak incelenmiştir (Leung, 2015). Kapsamlı veri kullanımı için eğitim programının doğasına uygun şekilde tüm gelişim alanlarının incelenmesi ve üstbilis dağılımının alan bazlı karşılaştırılması yapılmıştır. Kazanımlar, gelişim dönemleri boyutlarında incelendiğinde, puanlayıcı tutarlığının en az bilişsel alanda .7, en fazla ise duyuşsal ve motor gelişim alanlarında olduğu .1 görülmüştür. Puanlayıcıların kuramsal çerçeveye hakimiyetinin farklı, aralarındaki uyumun düşük ve istatistiksel olarak anlamlı olmaması sebebiyle, iki puanlayıcı daha sonra birlikte çalışmıştır. Bu çalışma sonucunda, üstbilisi destekleyebilecek kazanımlar (ÜK) belirlenmiş ve tutarlık yeniden hesaplanmıştır. İkinci yazarın, ÜK ile tutarlığı .22 ($p>.05$) ve birinci yazarın ÜK ile tutarlığı .84 ($p<.05$) olarak bulunmuştur. Ayrıca, üstbilis kuramı, gelişim psikolojisi ve çocuklarda öğrenme konularına hâkim olan farklı bir alan uzmanından okul öncesi kazanımlarını, üstbilis kuramsal çerçevesi bağlamında değerlendirmesini istenmiştir. Bu işlem, Silverman'ın (2009, aktaran Leung, 2015) belirttiği sabit veri karşılaştırmasının son basamağıdır ve bu çalışmada tutarlılığı arttırmak için uygulanmıştır. Alan uzmanının (AU) değerlendirmesi ile ÜK'nin tutarlığı hesaplanmış ve $K .904$ ($p<.05$) olarak bulunmuştur. Alt alanlardaki tutarlık bilişsel alan için .79 ($p<.05$), dil alanı için .80 ($p<.05$), sosyal ve duyuşsal, özbakım ve motor gelişim alanları için 1 ($p<.05$) dir. Bu işlemlerin ardından, araştırma sorularını cevaplamak üzere analizler yapılmıştır.

BULGULAR

Okul Öncesi Eğitim Programında Üstbilis

Okul öncesi eğitim programında, Tablo 1'de görüldüğü üzere toplam 63 kazanım bulunmaktadır. Bunların 21'i bilişsel, 12'si dil, 17'si sosyal ve duyuşsal, 8'i öz bakım ve 5'i motor gelişim alanlarıyla ilgilidir. Analiz sonuçlarına göre, program kazanımlarının %52'sinin çocukların üstbilis gelişimini destekleme potansiyeline sahip olduğu görülür. Sosyal ve duyuşsal gelişim alanında %88, dil gelişim alanında %66, öz bakım alanında %37 ve bilişsel gelişim alanında %33 oranında üstbilisi geliştirebilecek gösterge saptanmıştır.

Tablo 1.

Üstbilisin gelişim alanı kazanımlarına göre dağılımı

Alan	Kazanım sayısı	Üstbilise yönelik kazanım	Ağırlık
Bilişsel	21	7	%33
Dil	12	8	%66
Sosyal ve duyuşsal	17	15	%88
Öz bakım	8	3	%37
Motor	5	0	0
Toplam	63	33	%52

Okul Öncesi Eğitim Programında Üstbilis Bileşenleri Dağılımı

Üstbilisi geliştirebilecek kazanım ve göstergelerin analizi Tablo 2'de sunulmuştur. Şekil 1'de görüleceği üzere, üstbilis bileşenlerinin dağılımı ağırlıklı olarak üstbilis bilgisini ($N=16$) yansıtır. Göstergelerin 10'u beceriler ve 7'si deneyimle ilgilidir.

Tablo 2.

Okul öncesi programı kazanım ve göstergelerinin üstbilgi bağlamında incelemesi

Gelişim alanı	Kazanım	Gösterge	Üstbilgi alanı
Bilişsel	Kazanım1. Nesne/durum/olaya dikkatini verir.	Dikkat edilmesi gereken nesne/durum olaya odaklanır. <i>Dikkatini çeken nesne/durum/olaya yönelik sorular sorar. Dikkatini çeken nesne/durum/olayı ayrıntılarıyla açıklar.</i>	Üstbilgi becerisi
	Kazanım2. Nesne/durum/olayla ilgili tahminde bulunur.	<i>Nesne/durum/olayla ilgili tahminini söyler. Tahmini ile ilgili ipuçlarını açıklar. Gerçek durumu inceler. Tahmini ile gerçek durumu karşılaştırır. Ölçme sonucunu tahmin eder. Standart olmayan birimlerle ölçer. Ölçme sonucunu söyler. Ölçme sonuçlarını tahmin ettiği sonuçlarla karşılaştırır. Standart ölçme araçlarının neler olduğunu söyler.</i>	Üstbilgi becerisi
	Kazanım11. Nesnelere ölçer.	Modele bakarak nesnelere örüntü oluşturur. En çok üç öğeden oluşan örüntüdeki kuralı söyler. Bir örüntüde eksik bırakılan öğeyi söyler, tamamlar. <i>Nesnelerle özgün bir örüntü oluşturur.</i>	Üstbilgi becerisi
	Kazanım14. Nesnelere örüntü oluşturur.	<i>Bir olayın olası nedenlerini söyler. Bir olayın olası sonuçlarını söyler. Problemi söyler. Probleme çeşitli çözüm yolları önerir. Çözüm yollarından birini seçer. Seçtiği çözüm yolunun gerekçesini söyler. Seçtiği çözüm yolunu dener. Çözüme ulaşamadığı zaman yeni bir çözüm yolu seçer. Probleme yaratıcı çözüm yolları önerir.</i>	Üstbilgi becerisi
	Kazanım17. Neden-sonuç ilişkisi kurar.	<i>Problemi söyler. Probleme çeşitli çözüm yolları önerir. Çözüm yollarından birini seçer. Seçtiği çözüm yolunun gerekçesini söyler. Seçtiği çözüm yolunu dener. Çözüme ulaşamadığı zaman yeni bir çözüm yolu seçer. Probleme yaratıcı çözüm yolları önerir.</i>	Üstbilgi deneyimi
	Kazanım19. Problem durumlarına çözüm üretir.	<i>Atatürk'ün hayatıyla ilgili belli başlı olguları söyler. Atatürk'ün kişisel özelliklerini söyler. Atatürk'ün değerli bir insan olduğunu söyler. Atatürk'ün getirdiği yenilikleri söyler. Atatürk'ün getirdiği yeniliklerin önemini söyler.</i>	Üstbilgi bilgisi
	Kazanım21. Atatürk'ü tanıyarak ve Türk toplumu için önemini açıklar.	<i>Konuşurken/şarkı söylerken nefesini doğru kullanır. Konuşurken/ şarkı söylerken sesinin tonunu, hızını ve şiddetini ayarlar.</i>	Üstbilgi becerisi
Dil	Kazanım2. Sesini uygun kullanır.	<i>Konuşma sırasında göz teması kurar. Jest ve mimikleri anlar. Konuşurken jest ve mimiklerini kullanır. Konuşmayı başlatır. Konuşmayı sürdürür. Konuşmayı sonlandırır. Konuşmalarında nezaket sözcükleri kullanır. Sohbeta katılır. Konuşmak için sırasını bekler. Duygu, düşünce ve hayallerini söyler. Duygu ve düşüncelerinin nedenlerini söyler.</i>	Üstbilgi bilgisi
	Kazanım5. Dili iletişim amacıyla kullanır.	<i>Konuşmayı sonlandırır. Konuşmalarında nezaket sözcükleri kullanır. Sohbeta katılır. Konuşmak için sırasını bekler. Duygu, düşünce ve hayallerini söyler. Duygu ve düşüncelerinin nedenlerini söyler.</i>	Üstbilgi bilgisi

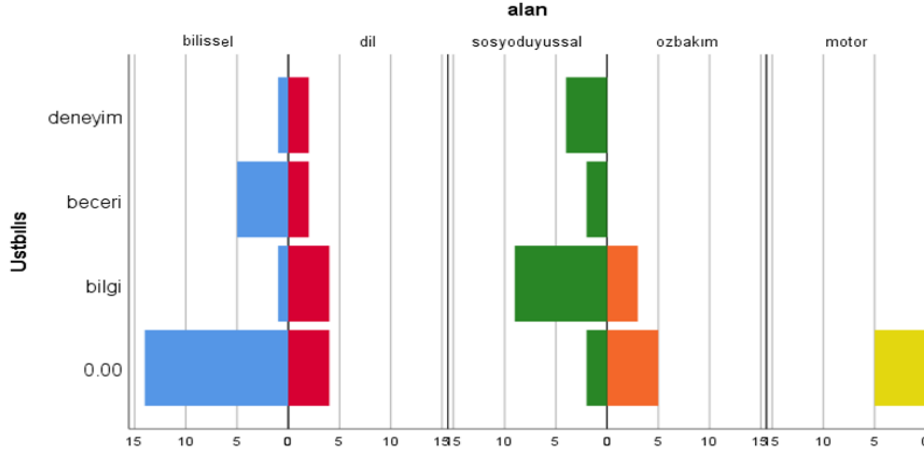
Tablo 2 devamı..

Dil	Kazanım6. Sözcük dağarcığını geliştirir.	<i>Dinlediklerinde yeni olan sözcükleri fark eder ve sözcüklerin anlamlarını sorar. Sözcükleri hatırlar ve sözcüklerin anlamını söyler. Yeni öğrendiği sözcükleri anlamlarına uygun olarak kullanır. Zıt anlamlı, eş anlamlı ve eş sesli sözcükleri kullanır.</i>	Üstbilmiş deneyimi
	Kazanım7.Dinlediklerinin/izlediklerinin anlamını kavrar.	<i>Sözel yönergeleri yerine getirir. Dinlediklerini/izlediklerini açıklar. Dinledikleri/izledikleri hakkında yorum yapar.</i>	Üstbilmiş becerisi
	Kazanım8. Dinlediklerini/izlediklerini çeşitli yollarla ifade eder.	<i>Dinledikleri/izledikleri ile ilgili sorular sorar. Dinledikleri/izledikleri ile ilgili sorulara cevap verir. Dinlediklerini/izlediklerini başkalarına anlatır. Dinlediklerini/izlediklerini resim, müzik, drama, şiir, öykü gibi çeşitli yollarla sergiler.</i>	Üstbilmiş becerisi
	Kazanım10. Görsel materyalleri okur.	<i>Görsel materyalleri inceler. Görsel materyalleri açıklar. Görsel materyallerle ilgili sorular sorar. Görsel materyallerle ilgili sorulara cevap verir. Görsel materyalleri kullanarak olay, öykü gibi kompozisyonlar oluşturur.</i>	Üstbilmiş deneyimi
	Kazanım11. Okuma farkındalığı gösterir.	<i>Çevresinde bulunan yazılı materyaller hakkında konuşur. Yetişkinden kendisine kitap okumasını ister. Okumayı taklit eder. Okumanın günlük yaşamdaki önemini açıklar.</i>	Üstbilmiş bilgisi
	Kazanım12. Yazı farkındalığı gösterir.	<i>Çevresindeki yazıları gösterir. Yazılı materyallerde noktalama işaretlerini gösterir. Yazının yönünü gösterir. Duygu ve düşüncelerini bir yetişkine yazdırır. Yazının günlük yaşamdaki önemini açıklar.</i>	Üstbilmiş bilgisi
Sosyal ve Duygusal	Kazanım1. Kendisine ait özellikleri tanıtır.	<i>Adını, soyadını, yaşını, fiziksel özelliklerini ve duygusal özelliklerini söyler.</i>	Üstbilmiş bilgisi
	Kazanım3. Kendini yaratıcı yollarla ifade eder.	<i>Duygu, düşünce ve hayallerini özgün yollarla ifade eder. Nesnelere alışılmışın dışında kullanır. Özgün özellikler taşıyan ürünler oluşturur.</i>	Üstbilmiş deneyimi
	Kazanım4. Bir olay veya durumla ilgili olarak başkalarının duygularını açıklar.	<i>Başkalarının duygularını söyler. Başkalarının duygularının nedenlerini söyler. Başkalarının duygularının sonuçlarını söyler.</i>	Üstbilmiş deneyimi
	Kazanım5. Bir olay veya durumla ilgili olumlu/olumsuz duygularını uygun yollarla gösterir.	<i>Olumlu/olumsuz duygularını sözel ifadeler kullanarak açıklar. Olumsuz duygularını olumlu davranışlarla gösterir.</i>	Üstbilmiş deneyimi
	Kazanım6. Kendisinin ve başkalarının haklarını korur.	<i>Haklarını söyler. Başkalarının hakları olduğunu söyler. Haksızlığa uğradığında neler yapabileceğini söyler. Başkalarının haklarını korumak için ne yapması gerektiğini söyler.</i>	Üstbilmiş bilgisi
	Kazanım7. Bir işi veya görevi başarmak için kendini güdüler.	<i>Yetişkin yönlendirmesi olmadan bir işe başlar. Başladığı işi zamanında bitirmek için çaba gösterir.</i>	Üstbilmiş becerisi

Tablo 2 devamı..

Sosyal ve Duygusal	Kazanım8. Farklılıklara saygı gösterir.	<i>Kendisinin farklı özellikleri olduğunu söyler. İnsanların farklı özellikleri olduğunu söyler. Etkinliklerde farklı özellikteki çocuklarla birlikte yer alır.</i>	Üstbilgi bilgisi
	Kazanım9. Farklı kültürel özellikleri açıklar.	<i>Kendi ülkesinin kültürüne ait özellikleri söyler. Kendi ülkesinin kültürü ile diğer kültürlerin benzer ve farklı özelliklerini söyler. Farklı ülkelerin kendine özgü kültürel özellikleri olduğunu söyler.</i>	Üstbilgi bilgisi
	Kazanım10. Sorumluluklarını yerine getirir.	<i>Sorumluluk almaya istekli olduğunu gösterir. Üstlendiği sorumluluğu yerine getirir. Sorumluluklar yerine getirilmediğinde olası sonuçları söyler.</i>	Üstbilgi bilgisi
	Kazanım11. Atatürk ile ilgili etkinliklerde sorumluluk alır.	<i>Atatürk ile ilgili etkinliklere katılır. Atatürk ile ilgili duygu ve düşüncelerini farklı etkinliklerle ifade eder.</i>	Üstbilgi bilgisi
	Kazanım12. Değişik ortamlardaki kurallara uyar.	<i>Değişik ortamlardaki kuralların belirlenmesinde düşüncesini söyler. Kuralların gerekli olduğunu söyler. İstekleri ile kurallar çeliştiğinde kurallara uygun davranır. Nezaket kurallarına uyar.</i>	Üstbilgi deneyimi
	Kazanım13. Estetik değerleri korur.	<i>Çevresinde gördüğü güzel ve rahatsız edici durumları söyler. Çevresini farklı biçimlerde düzenler. Çevredeki güzelliklere değer verir.</i>	Üstbilgi bilgisi
	Kazanım14. Sanat eserlerinin değerini fark eder.	<i>Sanat eserlerinde gördüklerini ve işittiklerini söyler. Sanat eserleri ile ilgili duygularını açıklar. Sanat eserlerinin korunmasına özen gösterir.</i>	Üstbilgi bilgisi
	Kazanım15. Kendine güvenir.	<i>Kendine ait beğendiği ve beğenmediği özelliklerini söyler. Grup önünde kendini ifade eder. Gerekli durumlarda farklı görüşlerini söyler. Gerekliğinde liderliği üstlenir.</i>	Üstbilgi bilgisi
	Kazanım17. Başkalarıyla sorunlarını çözer.	<i>Başkaları ile sorunlarını onlarla konuşarak çözer. Arkadaşlarıyla sorunlarını çözemediği zamanlarda yetişkinlerden yardım ister. Gerekli zamanlarda uzlaşmacı davranır.</i>	Üstbilgi becerisi
	Kazanım5. Dinlenmenin önemini açıklar.	<i>Kendisini dinlendiren etkinliklerin neler olduğunu söyler. Dinlendirici etkinliklere katılır. Dinlenmediğinde ortaya çıkabilecek sonuçları söyler.</i>	Üstbilgi bilgisi
Öz bakım	Kazanım7. Kendini tehlikelerden ve kazalardan korur.	<i>Tehlikeli olan durumları söyler. Kendini tehlikelerden ve kazalardan korumak için yapılması gerekenleri söyler. Temel güvenlik kurallarını bilir. Tehlikeli olan durumlardan, kişilerden, alışkanlıklardan uzak durur. Herhangi bir tehlike ve kaza anında yardım ister.</i>	Üstbilgi bilgisi
	Kazanım8. Sağlığı ile ilgili önlemler alır.	<i>Sağlığını korumak için yapması gerekenleri söyler. Sağlığına dikkat etmediğinde ortaya çıkabilecek sonuçları açıklar. Sağlığını korumak için gerekenleri yapar.</i>	Üstbilgi bilgisi

Üstbilis bilgisinin en çok sosyal ve duygusal ($N=9$), dil ($N=3$), öz bakım ($N=3$), ve bilişsel ($N=1$) gelişim alanlarında ortaya çıkabileceği söylenebilir. Üstbilis becerileri ise bilişsel ($N=5$), dil ($N=3$) ve sosyal ve duygusal ($N=2$) gelişim alanlarında belirlenmiştir. Üstbilis deneyimleri ise sosyal ve duygusal ($N=4$), dil ($N=2$) ve bilişsel ($N=1$) gelişim alanlarında saptanmıştır.



Şekil 1. Gelişim alanlarına göre üstbilis bileşenlerinin dağılımı

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Okul öncesi eğitim program kazanım ve göstergeleri incelendiğinde, üstbilisin öğretim uygulamalarında yer bulma imkanının olduğu fakat bunun kısıtlı olabileceğini ortaya çıkmıştır. Yapılan değerlendirme sonucunda 63 kazanım ve ilgili göstergenin sadece yarısının üstbilis gelişimini destekleme potansiyeline sahip olduğu ve kuramın temel argümanının aksine üstbilis en çok sosyal ve duygusal alan kazanımlarıyla ilişkili olduğu fark edilmiştir. Üstbilis kuramı, biliş ve bilişsel eylemlerin planlanması, kontrolü ve değerlendirilmesiyle ilgiliyken (Flavell, 1979), mevcut okul öncesi eğitim programının bilişsel kazanım ve göstergeler üstbilis gelişimini en az destekleyebilecek gelişim alanlardan biri olarak saptanmıştır.

Bulgulara göre, mevcut okul öncesi program kazanımlarının üstbilis gelişimini desteklemede kuram bileşenlerini de dengeli şekilde yansıtmadığı görülmüştür. Kazanımlar ve ilgili göstergeleri çoklukla üstbilis bilgisini geliştirecek bir dille sahiptir. Üstbilis becerileri ve deneyimi ise görece gölgede kalmıştır. Oysaki üstbilis becerilerinin kullanımı ancak üst düzey düşünmenin olduğu durumlarda ortaya çıkar (Flavell, 1979). Ancak üstbilis deneyimine giren bireyler, üstbilis becerilerini görev veya hedeflere uygun şekilde kullanırlar (Aşık & Erkin, 2019). Bu bağlamda, kazanımlar her ne kadar üstbilis bilgisinin gelişimine imkân verse de bilginin varlığı üst düzey düşünmeyi ortaya çıkarmayabilir. Ayrıca öğretmenlerin üstbilis öğretim yeterliği de kazanımların edindirilmesinde bir değişken olabilir. Nitekim, güncel bir çalışmada (Yıldız Altan & Temel, 2022) okul öncesi öğretmenin üstbilis konusunda bilgili olmadığı ve araştırmacılar tarafından sağlanan etkinlik yönergeleri ile üstbilis öğretimi yaptığı belirtilmiştir. Kendisine sağlanan haftalık yönergelerle rağmen, öğretmenin araştırma sürecinin sonuna doğru üstbilis öğretimine yönelik fikir edindiğini ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda, okul öncesi programın üstbilis öğretim uygulamalarına imkân verme potansiyeli değerlendirildiğinde ve çocukların gelecek yıllardaki başarısı düşünüldüğünde, göstergelerde düzenlemelerin yapılması önem kazanmaktadır. Bu düzenleme daha önce Başara Baydilek ve Türkoğlu'nun (2016) bulguları ile de ortaya çıkan üstbilis becerileri destekleyen programların geliştirilmesi ihtiyacını da karşılayabilir.

Düşünme eylemi her ne kadar bireysel olarak değerlendirilse de aslında sosyal bir süreçtir. Vygotsky'nin sosyokültürel kuramına göre, çocuk toplumda sıklıkla gözlemlediği kültürel öğeleri (dil, düşünme şekli, sembolik sistemler) (Vygotsky, 1978, 2012), gözlem, geri bildirim ve destekle içselleştirebilir. Uygun uyaran veya başka bir bireyle etkileşim, okul öncesi çocukların da üstbilis (Blöte vd., 1999; Papaleontiou-Louca ve Thoma, 2012; Robson, 2016; Whitebread vd., 2009) kullanmalarını sağlayabilir. Bu bağlamda, okul öncesi sınıflarında düşünme becerileri eğitimi akıldan öğrenme, Yakınsak Gelişim Alanı ve işbirlikçi öğrenme ile desteklenebilir (Başara Baydilek & Türkoğlu, 2016). Ayrıca, çocukların sürece aktif katılımı (Başara Baydilek & Türkoğlu, 2016), probleme (Yıldız Altan &

Temel, 2022) ve diyaloga dayalı öğretim yapılması çocukların üstbilişsel farkındalığını arttırabilir. Sınıf içi uygulaması yapılmış etkinlikler (bkz. Gür vd., 2016) incelendiğinde de çocukların düşünme dilini, Ne, Ne zaman, Neden ve Nasıl (4N; WWW&H, What, When, Why, How) kuralını kullandıkları ve öz değerlendirme yapabildikleri görülmüştür. Bu öğretim uygulamaları, çocukların süreç ve sonuçlarla ilgili düşüncelerini, düşüncelerini detaylandırarak gerekçelendirmelerini, farklı neler yapabilecekleri ile ilgili fikir yürütmelerini ve performanslarını değerlendirmelerini mümkün kılabilir. Gür'ün (2016) de vurguladığı gibi düşünme eğitimi, çok boyutlu bir yaklaşımla ele alınmalıdır. Yani, çocuklarda düşünme yeterliği gelişiminde gözlem, karşılaştırmalar yapma, keşfetme, çıkarımda bulunma ne kadar önemliyse etkili iletişim, akran veya diğer bireylerle etkileşim, motivasyon, sosyal kabul, bağımsız olma ve öğretmen veya yetişkin desteği de bir o kadar önemlidir (Gür, 2016). Bu bağlamda, üstbiliş pedagojik çerçevesi (Ozturk, 2022; Roya, Wolsey, & Parsons, 2020) de göz önünde bulundurularak, Tablo 3'te görüldüğü gibi Millî Eğitim Bakanlığı'nın belirlemiş olduğu kazanımlar değiştirilmeden her bir kazanım için üstbiliş gelişimini destekleyebilecek en az bir gösterge önerilmiştir.

Göstergeler, düşünme dili (Tishman & Perkins, 1997), 4N kuralı (Veenman vd., 2006), sesli düşünme (Baumann, Seifert-Kessell, & Jones, 1992; McKeown, & Gentilucci, 2007) ve öz değerlendirmeyi (Afflerbach & Meuwissen, 2005) yansıtabilecek şekilde ifade edilse de, öğretim uygulamaları öğrenci özellik ve ihtiyaçları doğrultusunda farklı yöntem ve teknikleri işe koşan etkinliklerle desenlenmelidir. Göstergelerin ifadesini değiştiren pedagojik bileşenlerin üstbiliş ile ilişkisi şöyle açıklanabilir. 4N kuralı ile bireyler hangi eylemi, neden, nasıl ve ne zaman (4N) yaptığını belirler. Bu durumda, bireyler bilişsel eylemlerini farkındalıkla yapacağından üstbiliş bilgisi artabilir, bireyler zayıf ve güçlü yönlerini fark edebilir ve eylemleri arasında neden-sonuç ilişkisi kurabilir. Sesli düşünme tekniğinde ise birey, düşünme sürecini herhangi bir filtreden geçirmeden ifade eder. Yani, birey bir eylemi planlama, süreci kontrol etme ve mantık kurma, sorun olması halinde becerileri değiştirip kullanma, bilişsel süreç ve performans değerlendirme gibi gözle görülmeyen bir sürecini diğerleri için anlaşılabilir bir hale getirir. Bu süreçte, genellikle otomatik gerçekleşen veya sebepleri üzerinde düşünülmemiş eylemler bilinçte yer bulacağı için, bireyler çeşitli değişkenlerin düşünceleri üzerindeki etkisini fark edebilir. Sesli düşünme yöntemi üstbiliş deneyimi olarak değerlendirilebileceğinden bireylerin üstbiliş bilgisi arttırabilir ve beceri kullanımını iyileştirebilir (Ozturk, 2022). Düşünme dili, düşünmeyle alakalı sözcük dizisini kullanmakla ilgilidir (Tishman & Perkins, 1997). Vygotsky'nin (2012) belirttiği gibi, bireyler içinde buldukları toplulukların dilini ve düşünme alışkanlıklarını içselleştirdiklerinden sesli düşünme sırasında akıl yürütmeye, sorgulamaya, kanıt sunmaya, hipotez veya ön kabulleri ifade etmeye, mantıksal veya nedensel ilişkiler kurmaya imkân veren ve bunların ifade edilmesini sağlayan sözcükleri kullanmak üst düzey düşünme ortamının yaratılmasında önemlidir (Tishman & Perkins, 1997). Tıpkı sesli düşünme tekniğinde olduğu gibi, düşünme dili de bireyler için üstbiliş deneyimi yaratır ve bilgi ve beceriler üzerinde oldukça etkili olabilir. Son olarak, revize edilen okul öncesi program göstergeleri öz değerlendirmeyi vurgulamaktadır. Afflerbach ve Meuwissen'in (2005) de belirttiği gibi öz değerlendirme bağımsız ve öğrenme sorumluluğunu almış bireylerin yaptığı bir eylemdir. Öz değerlendirme ile hatalarını, güçlü ve zayıf yönlerini, eylemlerinin etkinliğini ve performanslarını değerlendiren bireyler, öğrenme süreçlerini etkin yönetebilir (Ozturk, 2022). Öz değerlendirme yapmak da üstbiliş bilgisi ve becerilerini bir amaç doğrultusunda ve görevin özellikleri bağlamında kullanmayı gerektiren bir üstbiliş deneyimidir.

Tablo 3.

Üstbilgi gösterge önerileri

Alan	Kazanım	Önerilen göstergeler
Bilişsel	1.	<i>Dikkat edilmesi gereken nesne/duruma neden odaklandığını açıklar. Dikkatini çeken nesne/durum/olaya yönelik sorduğu soruların nedenlerini açıklar. Dikkatini çeken nesne/durum/olayda neden belirli ayrıntılara odaklandığını açıklar.</i>
	2.	<i>İpuçlarını neden ve nasıl kullandığını açıklar. Tahmini ile gerçek durumu nasıl karşılaştırdığını açıklar. Tahminini değerlendirir.</i>
	3.	<i>Hatırladıklarını yeni durumlarda nasıl kullandığını açıklar. Hatırladıklarının neden aklında kaldığını söyler.</i>
	4.	<i>Saymanın neden önemli olduğunu açıklar. Yanlış ya da doğru sayıyı söylediğinde kendisini değerlendirir. Kendisini nasıl değerlendirdiğini açıklar.</i>
	5.	<i>Kullanım amacına uygun nesneyi nasıl ve neden seçeceğini açıklar.</i>
	6.	<i>Nesne/varlıkları bire bir nasıl eşleştirdiğini açıklar. Eş olanları nasıl ayırt ettiğini açıklar. Eşleştirme sonuçlarını değerlendirir. Eşleştirme sonuçlarını nasıl değerlendirdiğini açıklar.</i>
	7.	<i>Nesne/varlıkları gruplamaya nasıl karar verdiğini açıklar. Gruplama sonuçlarını değerlendirir. Gruplama sonuçlarını nasıl değerlendirdiğini açıklar.</i>
	8.	<i>Karşılaştırma özelliğini neden seçtiğini açıklar. Doğru karşılaştırma yapıp yapmadığını değerlendirir. Karşılaştırma değerlendirmesini nasıl yaptığını açıklar.</i>
	9.	<i>Sıralamayı nasıl ve neden yaptığını açıklar. Sıralama sonucunun doğruluğunu değerlendirir. Değerlendirmeyi nasıl yaptığını açıklar.</i>
	10.	<i>Harita ve krokiyi nasıl kullandığını açıklar. Harita ve kroki kullanımını değerlendirir. Değerlendirmeyi nasıl yaptığını açıklar.</i>
	11.	<i>Nasıl tahmin yaptığını açıklar. Karşılaştırmayı nasıl yaptığını açıklar. Yaptığı karşılaştırmayı değerlendirir. Değerlendirmeyi nasıl yaptığını açıklar.</i>
	12.	<i>Nesne ve geometrik şeklin nasıl benzediğini açıklar. Eşleştirmesini değerlendirir. Değerlendirmeyi nasıl yaptığını açıklar.</i>
	13.	<i>Sembolleri tanımanın neden önemli olduğunu açıklar. Sembol tanımadığında kendisini değerlendirir. Değerlendirmesini nasıl yaptığını açıklar.</i>
	14.	<i>Örüntüyü nasıl oluşturduğunu açıklar. Kuralı nasıl bulduğunu açıklar. Eksik bırakılan öğeyi nasıl bulduğunu açıklar. Oluşturduğu örüntüyü değerlendirir.</i>
	15.	<i>Parçaları doğru birleştirip birleştiremediğini değerlendirir. Değerlendirmeyi nasıl yaptığını açıklar.</i>
	16.	<i>Elde ettiği sonucu sayarak kendini değerlendirir.</i>
	17.	<i>Neden ve sonuçların nasıl belirlendiğini açıklar. Neden ve sonuçların olayla ne kadar ilişkili olduğunu değerlendirir.</i>
	18.	<i>Zamanı bilmenin neden önemli olduğunu açıklar.</i>
	19.	<i>Yeni çözüm yollarını neden ve nasıl bulduğunu açıklar.</i>
	20.	<i>Neden ve nasıl grafik oluşturduğunu açıklar. Bir nesneyi bir sembole eşleştirmesinin nedenini açıklar. Oluşturduğu grafiği inceleyerek kendini değerlendirir. Değerlendirmeyi nasıl yaptığını açıklar.</i>
	21.	<i>Atatürk'ün getirdiği yeniliklerin kendi hayatındaki yansımalarını değerlendirir.</i>
Dil	1.	<i>Verilen sese benzer sesleri nasıl çıkarabileceğini söyler. Çıkarıldığı sesin benzerliğini değerlendirir.</i>
	2.	<i>Konuşurken/şarkı söylerken nefesini neden ve nasıl doğru kullanacağını açıklar. Konuşurken/ şarkı söylerken sesinin tonunu, hızını ve şiddetini nasıl ve neden ayarlayacağını açıklar. Konuşmasını nefesin kullanımı, ses tonu, hızı ve şiddetini düşünerek değerlendirir.</i>

Tablo 3 devamı..

Dil	Sosyal ve Duygusal
3.	<i>Düz cümle, olumsuz cümle, soru cümlesi ve birleşik cümle kurarken hangi kurallara uyduğunu söyler. Cümlede öğeleri neden doğru kullanması gerektiğini açıklar.</i>
4.	<i>Cümle kurarken farklı yapıları kullanmanın önemini açıklar. Bir cümle kurduktan sonra doğruluğu ile ilgili kendisini değerlendirir.</i>
5.	<i>Konuşurken göz teması kurmanın, jest ve mimikleri kullanmanın neden önemli olduğunu söyler. Konuşmayı nasıl başlattığını, sürdürdüğünü ve sonladığını açıklar. Nezaket sözcükleri kullanmanın niçin gerekli olduğunu açıklar. Sohbeta nasıl ve neden katıldığını açıklar. Sohbet etmesini değerlendirir.</i>
6.	<i>Hatırladığı sözcüklerin niçin aklında kaldığını söyler. Yeni sözcükleri kullandığında kendisini değerlendirir. Zıt anlamlı, eş anlamlı ve eş sesli sözcükleri nasıl kullandığını açıklar.</i>
7.	<i>Sözel yönergeleri nasıl ve neden yerine getirdiğini açıklar. Nasıl yorum yaptığını açıklar.</i>
8.	<i>Nasıl soru sorduğunu açıklar. Nasıl cevap verdiğini açıklar. Dinlediklerini/izlediklerini başkalarına nasıl ve neden anlattığını açıklar. Bir yol seçtiğinden neden ve nasıl o ifade türünü seçtiğini açıklar.</i>
9.	<i>Sözcüklerin başlangıç ve bitişindeki sesleri nasıl çıkardığını açıklar. Başka sözcükleri nasıl seçtiğini açıklar.</i>
10.	<i>Kompozisyonları nasıl oluşturduğunu açıklar.</i>
11.	<i>Nasıl okuduğunu açıklar. Okumanın kendisi için önemini açıklar.</i>
12.	<i>Yazmanın kendisi için önemini açıklar.</i>
1.	<i>Farklı özelliklerin neden ve nasıl olduğunu açıklar. Kendisine seçme şansı verilseydi hangi özelliklerini neden ve nasıl değiştireceğini açıklar.</i>
2.	<i>Telefon numarasını bilmenin neden önemli olduğunu açıklar. Evinin adresini bilmenin neden önemli olduğunu açıklar.</i>
3.	<i>Nesneleri alışılmışın dışında neden ve nasıl kullandığını açıklar. Ürünleri değerlendirir.</i>
4.	<i>Başkalarının duygularını nasıl anladığını söyler. Başkalarının duygularına dair tahmin ettiği neden ve sonuçları değerlendirir. Değerlendirmeyi nasıl yaptığını açıklar.</i>
5.	<i>Duygularını ifade etmenin önemini açıklar. Duygularını ifade etme şeklini değerlendirir. Değerlendirmeyi nasıl yaptığını açıklar.</i>
6.	<i>Neden hakları olması gerektiğini açıklar. Hakların korunması konusunda kendisini değerlendirir.</i>
7.	<i>Bir işe nasıl ve neden başladığını açıklar. Başladığı işi zamanında nasıl bitirdiğini açıklar. Yaptığı işi değerlendirir.</i>
8.	<i>Farklı özelliklerinin neden ve nasıl ortaya çıktığını açıklar. Farklılıkların neden olduğunu açıklar. Farklı özellikte çocuklarla nasıl çalıştığını açıklar. Bu grup içinde etkisini değerlendirir.</i>
9.	<i>Ülke kültürünün kendisini nasıl etkilediğini açıklar. Başka bir kültürde yaşasaydı nasıl bir çocuk olacağını açıklar.</i>
10.	<i>Neden sorumluluk aldığını açıklar. Üstlendiği sorumluluğu nasıl yerine getirdiğini açıklar. Kendisini sorumluluk alma ve yerine getirme açısından değerlendirir.</i>
11.	<i>Etkinlikler sırasında ne hissettiğini açıklar. Duygu ve düşüncelerinin nedenlerini açıklar.</i>
12.	<i>Kuralların neden gerekli olduğunu söyler. Kurallara uygun davranmanın nedenini açıklar. Kurallara uygun davrandığında ne hissettiğini açıklar.</i>
13.	<i>Bu durumların nedenlerini belirtir. Çevresini farklı biçimlerde nasıl düzenlediğini açıklar. Çevresini neden o şekilde düzenlediğini açıklar. Hangi güzelliklere neden ve nasıl değer verdiğini açıklar.</i>
14.	<i>Neden o duyguları hissettiğini açıklar. Sanat eserlerine karşı ilgisini değerlendirir.</i>

Tablo 3 devamı..

	15.	<i>Bu özellikleri neden beğendiğini ve beğenmediğini açıklar. Grup önünde kendini ifade edişini değerlendirir. Farklı görüşlerinin neden ve nasıl olduğunu açıklar. Liderliğini değerlendirir.</i>
	16.	<i>Aynı kişinin toplumda neden farklı rol ve görevleri olduğunu söyler. Kendisine ait farklı rol ve görevleri nasıl üstlendiğini söyler. Rol ve görevlerini değerlendirir.</i>
	17.	<i>Başkaları ile olabilecek sorunların nedenlerini söyler. Sorunların çözümünde hangi yolların kullanılabileceğini söyler. Sorunları nasıl çözdüğünü açıklar. Sorun çözmeden kendisini değerlendirir. Yetişkinlerden neden ve nasıl yardım isteyeceğini açıklar. Nasıl uzlaşmacı olabileceğini açıklar. Kendisinin uzlaşmacı olma becerisini değerlendirir.</i>
	1.	<i>Isınma hareketleri yapmanın neden gerektiğini söyler. Yer değiştirme hareketleri yaparken nelere dikkat ettiğini açıklar. Yer değiştirme hareketlerini yapabilmeye kendisini değerlendirir.</i>
	2.	<i>Denge hareketlerini yaparken nelere dikkat ettiğini açıklar. Yönergeleri takip etmede kendisini değerlendirir. Denge tahtasında yürürken dengesini nasıl koruduğunu açıklar.</i>
Motor	3.	<i>Bireysel ve eşli olarak nesnelere nasıl ve neden kontrol ettiğini açıklar. Nesne kontrolü gerektiren hareketlerde nelere dikkat etmesi gerektiğini açıklar. Nesne kontrolü gerektiren hareketlerde becerisini değerlendirir.</i>
	4.	<i>Dizdiği nesnelere niçin o şekilde dizdiğini açıklar. Malzemeleri keserken ya da yapıştırırken nelere dikkat etmesi gerektiğini açıklar. Seçtiği malzemeleri neden seçtiğini söyler. Değişik malzemeleri nasıl bir araya getirdiğini açıklar. Küçük kas kullanımı gerektiren hareketlerini değerlendirir.</i>
	5.	<i>Ritim çalışması sonunda kendini değerlendirir. Dans adımları yaparken neler hissettiğini açıklar. Dansını değerlendirir. Ritim duygusunu değerlendirir.</i>
	1.	<i>Bu işleri nasıl yaptığını açıklar. Beden temizliğine niçin dikkat etmesi gerektiğini söyler. Beden temizliğini değerlendirir.</i>
	2.	<i>Giyinme ile ilgili işleri neden ve nasıl yaptığını açıklar. Düğme açma-kapama, bağcık çözme-bağlama gibi giyinme işlerini düzgün yapmazsa neler olabileceğini söyler.</i>
Öz bakım	3.	<i>Eşyaları neden özenli kullanması gerektiğini açıklar. Eşyaları özenle kullanmazsa neler olabileceğini söyler. Eşyaları kullanma becerisini değerlendirir.</i>
	4.	<i>Yeterli miktarda beslenmenin neden önemli olduğunu açıklar. Sağlığı olumsuz etkileyen yiyecek ve içecekleri tüketmenin sonuçlarını tahmin eder. Beslenmesinin yeterli ve dengeli olup olmadığını değerlendirir. Nasıl yeterli ve dengeli besleneceğini açıklar.</i>
	5.	<i>Bunların neden kendisini dinlendirdiğini açıklar. Dinlendirici etkinlikleri nasıl seçtiğini açıklar. Yeterli dinlenip dinlenmediğini değerlendirir.</i>
	6.	<i>Araç gereçleri nasıl ve neden kullandığını açıklar. Malzemeleri nasıl seçtiğini ve kullandığını açıklar. Beden temizliğine dikkat etmezse neler olabileceğini açıklar. Beden temizliğini değerlendirir. Araç gereçleri nasıl ve neden kullandığını açıklar. Çevre temiz tutulmazsa neler olabileceğiyle ilgili tahminde bulunur. Çevre temizliği davranışlarını değerlendirir.</i>
	7.	<i>O durumların kendisi için neden tehlikeli olduğunu açıklar. Güvenlik kurallarını bilmesinin önemini açıklar. Tehlikeli olan durumların, kişilerin ve alışkanlıkların neden tehlikeli olduğunu açıklar. Nasıl yardım isteyeceğini açıklar. Yardım istemenin niçin gerekli olduğunu açıklar.</i>
	8.	<i>Sağlığını neden koruması gerektiğini açıklar. Sağlığını korumak için yaptıklarını değerlendirir.</i>

Okul öncesi eğitim programı göstergeleri üstbiliş gelişimini destekleyecek şekilde yeniden düzenlense de programın sınıf içi uygulamaları yapılmamış ve programın etkinliği değerlendirilmemiştir. Bu bağlamda, gelecek çalışmalar okul öncesi sınıflarında üstbiliş pedagojisini uygulayarak programın etkinliği saptayabilir. Alan yazın sınırlıkları ve öğretmen yeterlikleri düşünüldüğünde, program uygulamasını desteklemek için Tablo 4'te örnek bir etkinlik planı sunulmuştur. Bu etkinlik planında, ağırlıklı olarak bilişsel gelişim kazanımları bağlamında mevcut ve yenilenmiş göstergeler için karşılaştırmalı öğretim uygulamaları görülebilir. Yenilenmiş göstergelerin etkinlik planında da sesli düşünme, 4N kuralı, düşünme dili ve öz değerlendirmeye yer verilmiştir. İlgili etkinlik planında da görüleceği üzere, öğretim üstbilişi destekleyecek göstergelere göre düzenlendiğinde ders süresi uzayabilir. Üstbiliş uygulamalarının alışkanlığa dönmesinin zaman alabileceği ve üstbilişin sonraki öğrenme deneyimleri ve başarıya etkisi düşünüldüğünde bu uygulamaların göz korkutucu veya zaman kaybı olarak algılanmaması önemlidir.

Bu çalışma, yenilenmiş göstergeleri içeren programın kısa ve uzun dönem etkilerinin araştırılmasını da önermektedir. Özellikle deneysel çalışmalarla, yenilenen göstergeler dahilinde eğitim alan çocukların gelişimsel özellikleri ile mevcut programa devam eden öğrencilerin gelişimini karşılaştırmalı olarak incelenmesi programın etkinliğini saptamak açısından önemlidir. Ayrıca, yenilenmiş programa devam eden çocukların okuma ve yazma farkındalığı, matematik başarısı, öz değerlendirme veya akran değerlendirme yetkinliği, ilkokula hazır bulunuşlukları veya okula karşı tutumları gibi çeşitli değişkenler, boylamsal çalışmalarla incelenebilir. Programı değerlendiren bu tarz çalışmaların, öğretmen ve ebeveynlerin görüşlerini de alarak hem öğrenci gelişimine hem de alan yazına katkıda bulunması önerilir.

Son olarak, öğretmen eğitimi ve mesleki gelişim süreçlerinde düşünme eğitimi teorisi ve uygulamalarına yer verilmelidir. Özellikle, lisans programlarına üstbiliş gibi düşünmenin farklı formlarını içeren seçmeli dersleri eklemek öğretmen adaylarının uzmanlar gözetiminde mesleğe hazırlanması açısından önemlidir. Benzer şekilde, ihtiyaç temelli hizmet içi eğitimler verilerek okul öncesi sınıflarında düşünme eğitimi ve özde üstbiliş eğitim uygulamalarına yoğunluk kazandırılabilir. Okul öncesi sınıflarında uygulanabilecek etkinlik örnekleri ve materyalleri içeren bir havuz oluşturulup öğretmenlerin erişimine açılabilir. Öğretmenlerin sorularına cevap bulabilecekleri ve gerektiğinde destek alabilecekleri uzmanların yetiştirilmesi bir diğer öneri olarak değerlendirilebilir. Ek olarak, ailelerin üstbiliş konusunda bilgilendirilmesi de okul öncesi çocukların üstbiliş gelişiminin desteklenmesi açısından önemlidir.

Etik kurul izin bilgisi: Bu çalışmada, doküman analizi yöntemi kullanılmış ve MEB Okul Öncesi Eğitim programına çevrimiçi erişilmiştir. Etik kurul iznine gerek yoktur.

**Çalışma TÜBİTAK 2209 A programı kapsamında desteklenmiştir.

Tablo 4.

Karşılaştırılmalı etkinlik planı

Etkinlik Türü	
Türkçe ve Sanat Etkinliği (Bütünleştirilmiş Büyük Grup Etkinliği)	
Yaş Grubu	
36-48 Ay	
Etkinliğin Adı ve Süresi	
Uzay Posterimiz- 20'/ 35'	
Mevcut Kazanım ve Göstergeler	Yenilenmiş Göstergeler
<p>Bilişsel Gelişim: Kazanım 1. Nesne/durum/olaya dikkatini verir. <u>Göstergeleri:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Dikkat edilmesi gereken nesne/durum olaya odaklanır. Dikkatini çeken nesne/durum/olayı ayrıntılarıyla açıklar. <p>Kazanım 2. Nesne/durum/olayla ilgili tahminde bulunur. <u>Göstergeleri:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Nesne/durum/olayla ilgili tahminini söyler. <p>Kazanım 3. Algıladıklarını hatırlar. <u>Göstergeleri:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Nesne/durum/olayı bir süre sonra yeniden söyler. <p>Dil Gelişimi: Kazanım 10. Görsel materyalleri okur. <u>Göstergeleri:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Görsel materyalleri inceler. Görsel materyalleri açıklar. Görsel materyallerle ilgili sorulara cevap verir. 	<p>Bilişsel Gelişim: Kazanım 1. Nesne/durum/olaya dikkatini verir. <u>Göstergeleri:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <i>Dikkat edilmesi gereken nesne/duruma neden odaklandığını açıklar.</i> <i>Dikkatini çeken nesne/durum/olayda neden belirli ayrıntılara odaklandığını açıklar.</i> <p>Kazanım 2. Nesne/durum/olayla ilgili tahminde bulunur. <u>Göstergeleri:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <i>İpuçlarını neden ve nasıl kullandığını açıklar.</i> <i>Tahmini ile gerçek durumu nasıl karşılaştırdığını açıklar.</i> <i>Tahminini değerlendirir.</i> <p>Kazanım 3. Algıladıklarını hatırlar. <u>Göstergeleri:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <i>Hatırladıklarını yeni durumlarda nasıl kullandığını açıklar.</i> <i>Hatırladıklarının neden aklında kaldığını söyler.</i> <p>Dil Gelişimi: Kazanım 10. Görsel materyalleri okur. <u>Göstergeleri:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <i>Kompozisyonları nasıl oluşturduğunu açıklar.</i>
Sözcükler-Kavramlar	Materyaller
Uzay, Dünya, Gezegen, Yıldız, Güneş, Ay	Anahtar sözcüklerle ilgili resimler, tam boy fon kartonu, bant
Öğretim Tasarımı	
<ul style="list-style-type: none"> Öğretmen etkinlikten önce hazırladığı materyalleri sınıfa getirir. Çocuklara “Uzay Posterimiz” isimli etkinliği yapacaklarını söyler. Çocuklara uzay ile ilgili neler bildiklerini sorar. Öğretmen, çocuklara elindeki resimleri gösterir ve çocuklardan bu resimlerin ne resmi olabileceğiyle ilgili tahminler alır. 	<ul style="list-style-type: none"> Öğretmen etkinlikten önce hazırladığı materyalleri sınıfa getirir. Çocuklara “Uzay Posterimiz” isimli etkinliği yapacaklarını söyler. Çocuklara uzay ile ilgili neler bildiklerini sorar ve <i>bunları nasıl öğrendiklerini sorar.</i> Öğretmen, çocuklara elindeki resimleri gösterir ve çocuklardan bu resimlerin ne resmi olabileceğiyle ilgili tahminler alır.

<ul style="list-style-type: none"> • Öğretmen çocuklarla uzay ve gezegenler üzerine konuşulduktan sonra onlara uzayla ilgili sorular soracağını ve soruları cevapladıkça sırayla resimleri yapıştırarak bir uzay posterini oluşturacaklarını söyler. • Öğretmen çocuklara aşağıdaki soruları sorar. <ul style="list-style-type: none"> ➤ “Üzerinde yaşadığımız gezegenin ismi nedir?” ➤ “Dünyamızı ısıtan sarı renkli gök cisminin ismi nedir?” ➤ “Geceleri gökyüzüne baktığımızda gördüğümüz küçük parlak gök cisimlerinin ismi nedir?” ➤ “Geceleri gökyüzüne baktığımızda gördüğümüz büyük parlak gök cisminin ismi nedir?” ➤ “Uzayda hareket eden büyük taşlara ne denir?” • Çocuklar, bu soruları cevaplarırken resimleri fon kartonuna yapıştırır ve uzay posterini tamamlar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Öğretmen, çocukların hangi ipuçlarını neden/nasıl kullandıklarını ve bu tahminleri nasıl yaptıklarını açıklamalarını ister. • Öğretmen çocuklarla uzay ve gezegenler üzerine konuştuğundan sonra onlara, uzayla ilgili sorular soracağını ve soruları cevapladıkça sırayla resimleri yapıştırarak bir uzay posterini oluşturacaklarını söyler. • Öğretmen çocuklara aşağıdaki soruları sorar. <ul style="list-style-type: none"> ➤ “Üzerinde yaşadığımız gezegenin ismi nedir?” ➤ “Dünyamızı ısıtan sarı renkli gök cisminin ismi nedir?” ➤ “Geceleri gökyüzüne baktığımızda gördüğümüz küçük parlak gök cisimlerinin ismi nedir?” ➤ “Geceleri gökyüzüne baktığımızda gördüğümüz büyük parlak gök cisminin ismi nedir?” ➤ “Uzayda hareket eden büyük taşlara ne denir?” • Çocuklar, bu soruları cevaplarırken resimleri fon kartonuna yapıştırır. • Bu etkinlik sırasında öğretmen çocuklardan sesli düşünmelerini isteyerek gök cisimlerini kartonun üstüne yapıştırırken nelere neden dikkat ettiklerini anlatmalarını ister. • Uzay posterini tamamlandıktan sonra öğretmen çocuklardan, en çok hangi gök cisminin dikkatini çektiğini veya sevdiğini nedeni ile bir arkadaşına anlatmalarını ister.
<p>Değerlendirme</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • Öğretmen, öğrenmeyi değerlendirmek için aşağıdaki soruları sorar: <ul style="list-style-type: none"> ➤ “Güneşte yaşayabilir miyiz?” ➤ “Gündüz Ay’ı neden göremiyoruz?” ➤ “Dünya’da yaşamın kaynağı nedir?” 	<ul style="list-style-type: none"> • Öğretmen, öğrenmeyi değerlendirmek için aşağıdaki soruları sorar: <ul style="list-style-type: none"> ➤ “Güneşte yaşayabilir miyiz?” ➤ “Gündüz Ay’ı neden göremiyoruz?” ➤ “Dünya’da yaşamın kaynağı nedir?” • Öğretmen, çocuklara bu soruların cevaplarını nasıl/neden hatırladıklarını açıklamalarını ister. • Öğretmen, çocuklardan ders başında yaptıkları tahminlerin ne kadar doğru olduğunu değerlendirmelerini ve tahminlerin doğruluğunu neyin etkilediğini anlatmalarını ister. • Öğretmen 4erli gruplar oluşturan çocuklardan anahtar kelimeleri kullanarak bir hikâye oluşturmalarını ister.

KAYNAKÇA

- Adagideli, F., & Ader, E. (2014). Okul öncesi dönemde üstbilgi ve özdüzenleme: Değerlendirme, öğretim ve beceriler. In G. Sakız (Ed.), *Özdüzenleme: Öğrenmeden Öğretime Özdüzenleme Davranışlarının Gelişimi, Stratejiler ve Öneriler* (pp. 129–153). Ankara: Nobel yayıncılık.
- Afflerbach, P., & Meuwissen, K. (2005). Teaching and learning self-assessment strategies in middle school. In S. E. Israel, C. Collins Block, K. L. Bauserman, & K. Kinnucan-Welsch (Eds.), *Metacognition in Literacy Learning: Theory, Assessment, Instruction, and Professional Development* (pp. 141–164). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Arslan, Ö., Çavunt, F., Çoban, A., Dinç, E., Erkoç, A., Karan, S. Ş., ... Akşin Yavuz, E. (2021). Okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerilerinin incelenmesi. *International Primary Education Research Journal*, 5(2), 180–199. <https://doi.org/10.38089/iperj.2021.61>
- Aşık, G., & Erkin, E. (2019). Metacognitive experiences: Mediating the relationship between metacognitive knowledge and problem solving. *Eğitim ve Bilim*, 44(197), 85–103.
- Bakkaloğlu, S., & Toptaş, V. (2022). Eğitim alanında üstbilgi üzerine yapılan lisansüstü tezlerin içerik analizi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24(1), 155–177.
- Başara Baydilek, N., & Türkoğlu, A. (2016). Okul öncesi eğitim programı ve örtük program bağlamında akıl yürütme becerilerinin yeri. *Elementary Education Online*, 15(2), 367–377.
- Baumann, J. F., Seifert-Kessell, N., & Jones, L. A. (1992). Effect of think-aloud instruction on elementary students' comprehension monitoring abilities. *Journal of Literacy Research*, 24(2), 143–172.
- Berg, B. L. (2007). *Qualitative Research Methods for the Social Sciences* (6th ed.). Pearson.
- Blöte, A. W., Resing, W. C. M., Mazer, P., & Van Noort, D. A. (1999). Young children's organizational strategies on a same—different task: A microgenetic study and a training study. *Journal of Experimental Child Psychology*, 74, 21–43.
- Bork, D. (2012). *Aile şirketlerinin küçük kırmızı kitabı* (Çev. G. Alacagök.). İstanbul: İnno Kitap.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27–40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Çağlayan, İ., Kuru, N., Apak, Y. M., & Karakaya, C. (2023). Türkiye'de yayınlanan okul öncesi eğitim programları hakkında yapılan araştırmaların eğilimleri. *Trakya Eğitim Dergisi*, 13(1), 753–769.
- Chen, C., Wu, J., Wu, Y., Shangguan, X., & Li, H. (2022). Developing metacognition of 5- to 6-year-old children: Evaluating the effect of a circling curriculum based on Anji Play. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19, 11803. <https://doi.org/10.3390/ijerph191811803>
- Chernokova, T. E. (2014). Features of the metacognition structure for pre-school age children. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 146, 203–208. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.08.115>
- Dillon, J. T. (2009). The questions of curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 41(3), 343–359. <https://doi.org/10.1080/00220270802433261>
- Fisher, Robert. (2007). Dialogic teaching: Developing thinking and metacognition through philosophical discussion. *Early Child Development and Care*, 177(6–7), 615–631.
- Fisher, Ros. (2002). Shared thinking: Metacognitive modelling in the literacy hour. *Reading*, 36(2), 63–67.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906–911.
- Gourgey, A. F. (2001). Metacognition in basic skills instruction. In H. J. Hartman (Ed.), *Metacognition in learning and instruction: Theory, research, and practice* (pp. 17–32). Boston: Kluwer.
- Gür, Ç. (2016). How should the education of thinking be? “Thinking with multidimensional perspectives.”

- British Journal of Education*, 4(2), 61–73.
- Gür, Ç., Koçak, N., & Demircan, A. (2016). *Okul Öncesinde Çok Boyutlu Bakış Açılıyla Düşünme Eğitimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Johnson, M. (1969). On the meaning of curriculum design. *Curriculum Theory Network*, Spring(3), 3–9.
- Kerndl & Aberšek, M. K. (2012). Teachers' competence for developing reader's reception metacognition. *Problems of Education in the 21st Century*, 46, 52–61.
- Leung, L. (2015). Validity, reliability, and generalizability in qualitative research. *Journal of Family Medicine and Primary Care*, 4(3), 324–327.
- Lewis, H. (2019). Supporting the development of young children's metacognition through the use of video-stimulated reflective dialogue. *Early Child Development and Care*, 189(11), 1842–1858.
- Marulis, L. M., Palincsar, A. S., Berhenke, A. L., & Whitebread, D. (2016). Assessing metacognitive knowledge in 3–5 year olds: The development of a metacognitive knowledge interview (McKI). *Metacognition and Learning*, 11(3), 339–368.
- McKeown, R. G., & Gentilucci, J. L. (2007). Think-aloud strategy: Metacognitive development and monitoring comprehension in the middle school second-language classroom. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 51(2), 136–147.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (1993). *XIV. Millî Eğitim Şurası*. 10.12. 2021 tarihinde chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29165401_14_sura.pdf uzantısından alınmıştır.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2013). *Okul Öncesi Eğitim Programı*. 08.10. 2021 tarihinde <http://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf> uzantısından alınmıştır.
- Norton-Morris, D., & Sutcliffe, R. (2020). *Beautiful Thinking: A Philosophical Approach to Parenting and Teaching from Birth to Five - Metacognition in the Early Years*. Dialogue Works Ltd & Megical Mess of EYFS.
- Ozturk, N. (2022). A Pedagogy of metacognition for reading classrooms. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 10(1), 162–172.
- Ozturk, N., & Senaydın, F. (2019). Dichotomy of EFL reading: Metacognition vs. proficiency. *Dil ve Dilbilimi Çalışmaları Dergisi*, 15(2), 605–617.
- Papaleontiou - Louca, E. (2019). Do children know what they know? Metacognitive awareness in preschool children. *New Ideas in Psychology*, 54, 56–62.
- Papaleontiou - Louca, E., & Thoma, N. (2012). The importance of young children's self-regulation. *Issues in Early Education*, Rock VIII, 1(16), 78–85.
- Pogrow, S. (2004). The missing element in reducing the learning gap: Eliminating the “blank stare.” *Teachers College Record*, 106(10), 11381.
- Robson, S. (2016a). Are there differences between children's display of self-regulation and metacognition when engaged in an activity and when later reflecting on it? The complementary roles of observation and reflective dialogue. *Early Years*, 36(2), 179–194.
- Robson, S. (2016b). Self-regulation and metacognition in young children: Does it matter if adults are present or not? *British Educational Research Journal*, 42(2), 185–206.
- Roya, S., Wolsey, T. D., & Parsons, S. A. (2020). *Becoming a Metacognitive Teacher: A Guide for Early and Preservice Teachers*. Teachers College Press.
- Tishman, S., & Perkins, D. (1997). The language of thinking. *The Phi Delta Kappan*, 78(5), 368–374.
- Veenman, M. V. J. (2016). Metacognition. In P. Afflerbach (Ed.), *Handbook of individual differences in reading* (pp. 26–40). Routledge.

- Veenman, M. V. J., Van Hout-Wolters, B. H. A. M., & Afflerbach, P. (2006). Metacognition and learning: Conceptual and methodological considerations. *Metacognition and Learning*, 1(1), 3–14.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (2012). *Thought and language*. MIT press.
- Wang, M. C., Haertel, G. D., & Walberg, H. J. (1990). What influences learning? A content analysis of review literature. *The Journal of Educational Research*, 84(1), 30–43.
- Whitebread, D., Coltman, P., Pasternak, D. P., Sangster, C., Grau, V., Bingham, S., ... Demetriou, D. (2009). The development of two observational tools for assessing metacognition and self-regulated learning in young children. *Metacognition and Learning*, 4(1), 63–85.
- Yıldız Altan, R., & Temel, Z. F. (2022). Okul öncesi eğitimde üst bilişsel becerileri destekleyen öğrenme süreçlerinin incelenmesi. *Sosyal, Beşeri ve İdari Bilimler Dergisi*, 5(5), 582–602.
- Zembat, R. (1992). *Okul öncesi eğitim kurumlarında yönetim ve yönetici özellikleri*. (Yayımlanmamış doktora tezi), Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Zembat, Rengin, Günşen, G., & Gök Çolak, F. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin erken çocukluk eğitiminde uygulanan farklı yaklaşımlar hakkındaki bilişsel haritaları. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21, 1–19. <https://doi.org/10.26468/trakyasobed.415921>

5-6 YAŞ ÇOCUKLARIN BAKIŞ AÇISI ALMA BECERİLERİ İLE DAVRANIŞ PROBLEMLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ*

INVESTIGATING THE RELATIONSHIP BETWEEN PERSPECTIVE TAKING SKILLS AND BEHAVIOURAL PROBLEMS IN CHILDREN AGED 5-6

Zuhal ALTINDAL¹, Aylin SOP²

ÖZ: Araştırmada, 5-6 yaş çocukların bakış açısı alma becerileri ile davranış problemleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Burdur ilinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubu 276 çocuk oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama araçları olarak; "Çocuklar İçin Bakış Açısı Alma Testi (ÇBT)", "Okul Öncesi Davranış Sorunları Tarama Ölçeği (OÖDSTÖ)" ve araştırmacılar tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Verilerin analizinde çocukların bakış açısı alma becerilerinin, demografik değişkenlere (cinsiyet, yaş, doğum sırası, kardeş sayısı) göre incelenmesinde t-test ve tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Ayrıca 5-6 yaş çocukların bakış açısı alma becerisi ile davranış problemleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla pearson korelasyon analizinden yararlanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre; çocukların bakış açısı alma becerileri, cinsiyet, yaş, kardeş sırası, doğum sırası değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Araştırmadan elde edilen diğer bir sonuca göre; çocukların davranış problemleri ile bakış açısı alma düzeyleri arasındaki ilişkinin düşük düzeyde, negatif yönde olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Araştırmada elde edilen bu sonuca göre; bakış açısı alma becerisine sahip çocuklar daha az davranış problemi göstermektedir. Çocukların bakış açısı alma becerisi ile davranış problemleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi, çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerini destekleyecek müdahale programlarının hazırlanması bakımından önemli görülmekte ve araştırmanın, ilgili alanda yapılacak diğer çalışmalara fayda sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar sözcükler: Okul öncesi dönem, bakış açısı alma becerisi, davranış problemleri, empati becerisi

Bu makaleye atıf vermek için:

Altındal, Z. & Sop, A. (2023). 5-6 yaş çocukların bakış açısı alma becerileri ile davranış problemleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 13(3), 1642-1655.

Cite this article as:

Altındal, Z. & Sop, A. (2023). Investigating the relationship between perspective taking skills and behavioural problems in children aged 5-6. *Trakya Journal of Education*, 13(3), 1642-1655.

ABSTRACT: The present study aimed to examine the relationship between perspective taking skills and behavioural problems of 5-6 year-old children. The study group consisted of 276 5-6 year old children attending preschool institutions affiliated to the Ministry of Education in Burdur province during the academic year 2020-2021. Data collection instruments included "Perspective Taking Test for Children (PTC)", "Scale for Screening Behavioural Problems in Preschool Children (ODSTÖ)" and the personal information form developed by the researchers. or data analysis, t-test and one-way analysis of variance were used to evaluate children's perspective taking skills according to several variables (gender, age, birth order, number of siblings). In addition, Pearson correlation analysis was conducted to examine the relationship between the children's perspective taking skills and behavioural problems. The results obtained from the study show that the children's perspective taking skills vary significantly by gender, age, number of siblings and birth order. Another finding is that the relationship between the children's perspective taking levels and behavioural problems is low, negative and statistically significant. Based on this finding obtained from the study, children who have perspective taking skills exhibit less problem behaviour. Determining the relationship between children's behavioural problems and perspective taking skills is considered important for designing intervention programs to support their social and emotional development and the study is believed to contribute to other studies to be conducted in the field.

Keywords: Preschool period, perspective taking skills, behavioural problems, empathy skills

* Bu çalışma Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsünde ikinci yazarın danışmanlığında birinci yazar tarafından hazırlanan "5-6 yaş çocukların bakış açısı alma becerileri ile davranış problemleri arasındaki ilişkinin incelenmesi" adlı yüksek lisans tezinden türetilmiştir.

¹ Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, İzmir/Türkiye, e-mail: zuhalaltindal@outlook.com.tr, ORCID: 0000-0003-0205-8823

² Dr. Öğr. Üyesi, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi ABD Burdur/Türkiye, e-mail: adursun@mehmetakif.edu.tr, ORCID: 0000-0003-4962-0326

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Perspective taking is a skill that helps individuals to overcome some inhibiting processes, such as egocentrism, and to understand what other people feel or think. Perspective taking is necessary for children to meet the developmental tasks of their age and to establish and maintain positive relationships with others in a healthy way. If the child lacks this ability, the conflicts or tensions with the family or others may lead to disruption of positive relationships and maladaptive behaviour. The level of cognitive development of the child and the impact of the social environment on the child are important in identifying this maladaptive behaviour which occurs as problem behaviour. However, the development of perspective taking is important in the social interaction of children who come into contact with other individuals and it helps individuals to organise their own behaviour. Children with improved perspective taking skills are less likely to become aggressive, act reasonably when confronted with negative behaviour and are able to see events from the perspective of others. This understanding enables the child to build better relationships with their peers or the adults around them. Otherwise, the child has difficulty understanding others, which prevents him/her from building quality relationships. The aim of the present study was to investigate whether the perspective taking skills of 5-6-year-old children are related to their behavioural problems. To this end, the study sought to answer the question: "Is there a relationship between 5-6-year-old children's behavioural problems and perspective taking skills?"

Method

The study was conducted using the correlational survey model among quantitative research methods. The study group consisted of 276 children aged 5-6 years attending preschool education in Burdur province. The data of the study was collected using "The Perspective Taking Test for Children (PTC)", "Scale for Screening Behavioural Problems in Preschool Children (ODSTÖ)" and the personal information from developed by the researchers. For the data collection instruments; "Scale for Screening Behavioural Problems in Preschool Children" was completed by their teachers for each child included in the intervention. The exercises for 'The Perspective Taking Test for Children' were carried out in the form of individual interviews with the children by the researcher in a quiet room in the school. The Perspective Taking Test for Children took an average of 15 minutes with each child. The data obtained were analysed using SPSS 22.0 software. To examine differences between groups, independent samples t-test was used for two groups (gender) and one-way analysis of variance (ANOVA) for three or more groups (age, birth order, number of siblings). Pearson correlation analysis was used to examine the relationship between perspective taking skills in 5-6-year-old children and behavioural problems. The significance level for statistical analyses was set at 0.05.

Findings

The study found that girls had higher levels of perspective taking than boys, and that children's perspective taking skills were better at 62-68 months and 69-72 months. The fact that girls' language development occurs earlier than that of boys, as presented in the relevant literature, could be considered to influence their performance in perspective taking and self-expression. When children's perspective taking skills were assessed in relation to the number of siblings, it was found that children's perspective taking skills decreased as the number of children in the family increased. It is thought that as the number of children in a family increases, parental attention may be distracted and parents may have less interaction with the child, which could cause perspective taking skills to develop more slowly. The children's perspective-taking skills were examined in relation to the number of births, and a significant difference was found between first and third births in favour of third births. Individuals with improved empathy skills are more successful in social relationships and are known as social people who have higher communication skills, are understood and loved by others. Based on this fact, it is seen that the mother, father and siblings around the child have an effect on the development of the child's perceptual, cognitive and emotional perspective taking skills and behavioural skills. The study also found that the relationship between children's perspective taking skills and behavioural problems was low and negative.

Discussion and Conclusion

This finding can be interpreted as meaning that children with better perspective taking skills have fewer behavioural problems. When investigating gender differences in children's perspective taking skills in future studies, it is considered important to include emotional control behaviours in order to determine how the way in which children's emotional reactions emerge affects this skill. This study was conducted with preschool children. Studies that include parents' empathy skills would provide more comprehensive and explanatory results. According to the results of the present study, children's perspective taking skills decrease as the number of siblings increases. The reasons behind the factors that weaken this skill could be explored in future research. During the preschool years, behavioural problems such as anger, aggression and anxiety hinder the development of many skills in children, or failure to support these skills may lead to behavioural problems. Planning intervention programmes to support children's social and emotional development during these years and implementing them in a home- or institution-based way would support the development of important and primary skills such as perspective taking.

GİRİŞ

Başkalarının dünyayı nasıl gördüğünü anlamak ve gördüklerini hayal edebilmek insanların sosyal çevrelerinde uyumsamayı sağlayan hayati becerilerdir (Frith, 2007). Bireyin başkalarının hislerini ve fikirlerini anlamasına destek olan becerilerden olan bakış açısı alma becerisi, bireyler arası sosyal ilişkilerin sağlıklı bir şekilde yürütülebilmesi için küçük yaşlardan itibaren desteklenmesi önerilmektedir (Hirai, Muramatsu & Nakamura, 2020). Bakış açısı alma, hem entelektüel hem de sosyal gelişimde temel bir yetkinliktir ve bir duruma başkalarının bakış açısından bakmayı, onların niyetlerini, arzularını, inançlarını ve duygularını tahmin etmeyi mümkün kılar (Epley, Morewedge & Keysar, 2004). Bakış açısı alma becerisi literatürde, bireyin kendine ait olan bakış açısına yer vermeden herhangi bir olay ya da durum hakkında ne düşündüğünü, olayı ya da durumu nasıl gördüğünü ve hangi duygular içerisinde olduğunu aynı zamanda bilginin nasıl hayal edilebileceğini ve farklı açılardan nasıl yorumlanabileceğini anlama yetisi olarak tanımlanmıştır (Baiano, Job, Santangelo, Auvray & Kirsch, 2021; Selman, 1971). Başkalarının görüşlerini kendi görüşlerinden ayırma eğilimi olan bakış açısı alma becerisi, özünde benmerkezcilik, tersine çevirebilme, odaktan uzaklaşabilme, empati gibi kavramları barındırır. Bu kavramlar bakış açısının gelişimini büyük oranda etkilemektedir (Carlo, Knight, Eisenberg & Rotenberg, 1991; Ünüvar, 2006).

Bakış açısı alma becerisi, ilgili literatürde algısal ve kavramsal boyutta ele alınmaktadır (Marvin, Greenberg & Mossler, 1976). Algısal perspektif alma, bir çocuğun başka bir kişinin görsel, işitsel veya diğer algısal deneyimleri hakkında yaptığı bir çıkarımı ifade eder. Kavramsal bakış açısı alma ise, bir çocuğun, düşünceleri, arzuları, tutumları, planları gibi bir başkasının içsel deneyiminin daha az somut yönleri hakkında yaptığı bir çıkarımı ifade eder. Teorik olarak Piaget ve Inhelder (1975) tarafından ortaya atılan beceri her iki boyutu için de 7 yaş civarında somut işlemler döneminde ortaya çıkabileceğini ortaya koysa da sonradan yapılan çalışmalar 3 yaş civarında ben merkezci olmayan algısal bakış açısı (Borke 1975; Flavell, 1974) ve 4-5 yaşına kadar benmerkezci olmayan kavramsal bakış açısı alabilen çocuklar (örn., Mossler vd., 1976) olduğunu göstermektedir (Akt. Marvin, Greenberg & Mossler, 1976).

Bakış açısı alma becerisinin temelinde bireylerin benmerkezcilik gibi engelleyici süreçlerini bir tarafa bırakıp diğer kişilerin ne hissettiğini, ne düşündüğünün ayırımına varabilmek vardır (Hirai, Muramatsu & Nakamura, 2020). Bunun içinde diğer bireylerin durumu nasıl algıladıklarını anlayabilmekten geçer. Konu ile ilgili çalışmalar incelendiğinde diğer bireyleri anlamaya çalışmakla ilgili olarak empati yoğunlukla kullanılsa da empati becerisini bakış açısı alma becerisinden ayıran özellikleri vardır (Aslan, 2017; Hoffman, 2001; Salikutluk & Aslan, 2018). Bakış açısı almanın temelinde empatiden farklı olarak başka bireylerin duygusal ya da zihinsel hallerini içeren algılarını, inançlarını, arzularını ve niyetlerini anlamak yatar (Martin, Gomez-Becerra, Chavez-Brown & Greer, 2006; Surtees, Butterfill & Apperly, 2012). Empati ise; kişinin çevresindeki bireylerin duygusal durumlarını anlaması, tanınması bununla birlikte aynı duygu durumunu paylaşabilmesidir (Bons vd., 2013; Davis, 2018). Bu farklılıkların yanında bakış açısı alma beceri ile empati becerisi birbiri ile de ilişkili kavramlardır. Her iki beceri de başka bireylere yönelik gerçek bir odaklanmayı gerektirir (Gilin, Maddux, Carpenter & Galinsky, 2013). Genel olarak bakıldığında bakış açısı alma becerisi empati becerisinin gerçekleşmesi için ön koşul becerilerden biridir ve bu iki becerinin benzer ya da farklı yanları olması ile birlikte bireylerin başkalarını anlamasında

sağlıklı iletişim kurmalarında yardımcı olan ilişkili kavramlardır (Aslan, 2017). Bakış açısı alabilen kişiler sosyal olarak daha fonksiyonel hareket edebilen kişilerdir (Acun-Kapıkıran, 2016; Arslan, 2017; Çelik, 2021; Hinnant & O'Brien, 2007; Weisz & Cikara, 2021).

Benmerkezci bakış açısı çocukların doğası gereği ortaya çıkarken erken yaşlardan itibaren empatinin gelişiminde çocuğun içinde bulunduğu sosyal çevrenin etkisi çok değerlidir. Çocuklar ebeveynleriyle ve çevreleriyle sağlıklı iletişim kurması benmerkezcilikten uzaklaşıp bakış açısı alma konusunda ivme kazanmalarını destekler. Diğer bir taraftan hem empati gösterilip hem de empatik bir dinleme ortamında büyüyen çocuklar karşısındakini daha iyi anlayabilmekte topluma karşı duyarlı olup çevresindekilerin beklenti ve isteklerini karşılayabilmektedir. Çocuklardan yaşlarının gerektirdiği gelişim görevlerini tamamlamalarının yanında etrafındaki diğer bireyler ile olumlu ilişkiler kurması ve bu ilişkileri sağlıklı bir şekilde devam ettirmesi beklenmektedir (Aslan, 1992). Çocuğun en yakın çevresi ve en önemli ilişkileri ana-babasıyla olan ilişkidir ve bu ilişkinin sağlıklı olması çocuğun çevresine uyum gösterebilmesinde önemlidir (Günalp, 2007). Öyle ki kalıtsal ya da çevresel birçok etken çocuğun hayata ve kendisine karşı bakışını etkilemekte uyumlu, uyumsuz birçok davranışın oluşmasına sebep olmaktadır (Aslan, 1992; Atmaca, Gültekin-Akduman & Şepitci-Sarıbaş, 2021; Çağdaş & Seçer, 2006; Oğuz, 2006).

Kişide var olan bireysel özellikler, kendi benliği ile yaşadığı çevre arasında kurduğu güçlü bağ davranışların belirleyicidir (Yavuzer, 2008). Çocuğun ailesiyle veya çevresiyle yaşamış olduğu çatışmalar ya da gerginlikler olduğunda ise olumlu ilişkilerde bozulmalar ve davranışlarda uyumsuzluklar ortaya çıkabilir. Problem davranış olarak ortaya çıkan bu uyumsuz davranışların tanımlanmasında çocuğun bilişsel gelişim düzeyi, çocuğun bulunduğu sosyal çevrenin çocuk üzerindeki etkisi önemlidir (Ulu, 2018; Varlı, 2020). Çocuklardaki duygusal davranışsal problemler genellikle dışa dönük ve içe dönük davranış problemleri olarak gruplandırılır. İçe dönük davranışlar; endişeli olma, korkulu olma, kaygılı olma gibi kişinin kendine zarar veren davranışlar olarak ortaya çıkarken dışa dönük davranışlar, dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu (DEHB), asilik, sinirli davranışlar, saldırgan, karışt gelme vb. davranışlardan oluşur (Campbell, 1995; Holland, Holland & Gimpel, 2003). Erken çocuklukta her iki gruba dönük ortaya çıkan davranışlar yaş, cinsiyet, ebeveynlerin yaşı, mesleği, öğrenim düzeyi, ebeveyn-çocuk ilişkisi, ebeveynin çocuk üzerindeki davranışları, ailenin sosyoekonomik seviyesi, ailesel stres-şiddet gibi önemli çocukla ve yakın çevresi ile ilişkili faktörlerden etkilenmektedir (Doctroff & Arnold, 2004; Varlı, 2020). Çevresel etkenler çocuğun davranışlarının şekillenmesinde etkilidir. Çocuğun kendisi ya da çevresiyle olumlu ilişki kurması çocuğun normal gelişim göstergesi olabileceği gibi bazı durumlarda yakın çevrenin olumsuz etkisi, olumsuz tutumlar bu normal gelişim sürecinin olumsuz yönde etkilenmesine sebep olabilir (Işık, 2018). Ancak bakış açısı almanın gelişmesi diğer bireyler ile etkileşim halinde olan çocukların sosyal etkileşiminde önemli olup kişilerin kendi davranışlarını düzenlemesini de sağlamaktadır. Bakış açısı alma becerisi gelişen çocuklar daha az öfkelenir olumsuz davranışlarla karşı karşıya geldiğinde akıllıca davranışlarda bulunur ve olayları başkalarının bakışı ile de görebilirler. Bu anlayış da çocuğun çevresindeki akrabıyla ya da yetişkinle daha kaliteli ilişkiler kurmasında yardımcı olur. Aksi söz konusu olduğunda çocuğun diğer insanları anlaması zorlaşır ve kaliteli ilişkiler kurmasını engeller (Beland, Anderson, Frank & Mayhew, 1991; Campbell, 1983; Gauvain & Munroe, 2014; Güngör-Aytar & Kaytez, 2014; Wilson & Ray, 2018). Dolayısıyla çocuklar, başkalarının bakışından bakabilme yetisi geliştirdikçe diğer kişilerin duygu durumlarını kavramaları kolaylaşır. Bu yeti sayesinde, bireyler belli bir olay veya obje ile ilgili duygularını, düşüncelerini, hareketlerini değiştirip geliştirebilir (Moll & Meltzoff, 2011).

Sosyal ve bilişsel becerilerden biri olan bakış açısı alma, çocukların başkalarının düşüncelerini anlamada onlara uygun tepkiler vermede önemli rol oynamaktadır. Okul öncesi dönemden başlayarak topluma uyum sağlayan, kişiler arası ilişkilerde başarılı, empati becerisi yüksek, davranışlarının farkında bireyler olarak yetişmelerinde yarar sağlayacaktır. Bu bilgiler ışığında bu çalışma ile çocukların bakış açısı alma becerileri ile davranış problemleri arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlanmıştır. Bu araştırma ile "5-6 yaş çocukların bakış açısı alma becerileri ile davranış problemleri arasında ilişki var mıdır?" sorusuna yanıt aranmaktadır. Bu doğrultuda aşağıdaki alt problemlere de cevap aranmıştır:

1. Çocukların bakış açısı almaları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
2. Çocukların bakış açısı almaları yaşına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Çocukların bakış açısı almaları kardeş sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4. Çocukların bakış açısı almaları doğum sırasına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
5. Çocukların bakış açısı almaları ile davranış problemleri arasında ilişki var mıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, 5-6 yaş çocuklarının bakış açısı alma becerileri ile davranış problemleri arasındaki ilişkiyi belirlemek için ilişkisel tarama modelinden yararlanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, iki ya da daha çok değişkenin arasındaki değişimin varlığını ve derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir (Karasar, 2016).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Burdur İli Merkez ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı dokuz ilköğretim dâhilinde anasınıfı ve dört bağımsız anaokuluna devam eden 5-6 yaş grubu 276 çocuk ile oluşturmaktadır. Çalışma grubu, kolay ulaşılabilir örneklem tekniğine göre belirlenmiştir. Tablo 1'de çalışmaya katılan çocukların demografik bilgilerine ilişkin verilerin dağılımı verilmiştir.

Tablo 1.

Demografik özelliklerine ilişkin verilerin dağılımı

Değişkenler	Gruplar	n	%
Yaş	48-61 ay	80	29
	62-68 ay	125	45.3
	69-72 ay	71	25.7
	Toplam	276	100
Cinsiyet	Kız	159	57.6
	Erkek	117	42.4
	Toplam	276	100
Kardeş sayısı	1 kardeş	55	19.9
	2 kardeş	129	46.7
	3 kardeş	92	33.3
	Toplam	276	100
Doğum sırası	Tek çocuk	53	19.2
	Birinci çocuk	58	21.0
	İkinci çocuk	112	40.6
	Üçüncü çocuk	53	19.2
	Toplam	276	100

Araştırmaya katılan 276 çocuğun yaş grubuna bakıldığında; %29'u 48-61 ay, %45'i 62-68 ay, %26'sı 69-72 ay olduğu görülmektedir. 276 çocuğun %58'i kız ve %42'si erkek çocuktan oluşmaktadır. Çocukların kardeş sayısı özelliklerine bakıldığında; %20'si 1 kardeş, %47'si 2 kardeş, %33'ü 3 kardeş olduğu görülmektedir. Son olarak çocukların doğum sırasına yönelik bilgileri incelediğimizde ise; %19'u tek çocuk, %21'i birinci çocuk, %41'i ikinci çocuk, %19'u üçüncü çocuktur.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada katılımcılara Çocuklar için Bakış Açısı Alma Testi (ÇBT), Okul Öncesi Davranış Sorunları Tarama Ölçeği (OÖDSTÖ) ve araştırmacılar tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu uygulanmıştır. Veri toplama araçları ile ilgili bilgiler aşağıda sunulmuştur.

Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacılar tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu, öğretmenler aracılığıyla çalışmaya katılan çocukların ailelerinin demografik özellikleri hakkında bilgi toplamak amacıyla hazırlanmıştır. Kişisel bilgi formunda cinsiyet, yaş, doğum sırası, kardeş sayısı gibi değişkenlere yer verilmiştir.

Çocuklar için Bakış Açısı Alma Testi (ÇBT)

Ölçek, üç-beş yaş çocukların bakış açısı alma becerilerini ölçmek için geliştirilmiştir. Ölçek Aslan ve Köksal Akyol (2016) tarafından geliştirilmiş olup üç boyut ve toplam 24 maddeden oluşmaktadır. Üç boyutun isimlerine ve içeriklerine bakıldığında birincisi *Algısal Bakış Açısı Alma boyutu*; çocukta resimdeki karakterlerin bakış açısından görebildikleri hakkında tahmin yürütmeleri beklenmektedir ve 4 maddeden oluşmaktadır. İkincisi *Bilişsel Bakış Açısı Alma boyutu*; çocukların zamanın olağan akışında rastlayabilecekleri 4 hikâye ve bunlarla ilgili olay kartlarından oluşmaktadır. Çocuklara hikâye kartları gösterilerek kartlarda geçen olaylar anlatılmaktadır ve ardından kartlardan bir tanesi (olayın nedeni ya da sonucunu içeren kart) çıkarılarak sınıftaki bir arkadaşının kalan üç resim üzerinden anlatılan olayı nasıl anlayabileceği sorulmakta ve cevabı kaydedilmektedir. Üçüncü ve son olarak da *Duygusal Bakış Açısı Alma boyutu*; çocuğun bir durum içerisinde ne hissettiğini anlama becerisi içeren maddeler bulunmakla birlikte (mutlu olma, üzülmeye, korkma, kızma) 4'er madde olmak üzere 16 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte yer alan her bir doğru madde için "1" puan, yanlış madde için ise "0" puan verilmiştir. Testten alınabilecek en yüksek puan "24" en düşük puan ise "0" dır (Aslan & Köksal-Akyol, 2016). Mevcut çalışma kapsamında ölçek güvenilirlik analizlerine Tablo 2'de yer verilmiştir.

Tablo 2.

Çocuklar İçin Bakış Açısı Alma Testi (ÇBT) güvenilirlik analizi sonuçları

Ölçek/Alt boyutlar	Cronbach Alpha (α)	Madde sayısı
ÇBT	.730	24
Algısal Bakış Açısı Alma	.789	4
Bilişsel Bakış Açısı Alma	.736	4
Duygusal Bakış Açısı Alma	.756	16

ÇBT ölçeğinin güvenilirlik analizi sonuçlarına bakıldığında, genel ölçeğin güvenilirlik katsayısının (α) 0.730 olarak belirlenmiştir. Bu değer Aslan ve Köksal Akyol'un (2016) araştırmasında 0.91 olarak belirtilmektedir. Ölçeğin boyutlarının da güvenilirlik analiz çalışması yapılmış ve Algısal Bakış Açısı Alma boyutunun güvenilirliği 0.789; Bilişsel Bakış Açısı Alma boyutunun güvenilirliği 0.736; son olarak Duygusal Bakış Açısı Alma boyutunun güvenilirliği ise 0.756 şeklinde hesaplanmıştır.

Okul Öncesi Davranış Sorunları Tarama Ölçeği (OÖDSTÖ)

1976 yılında Lenore Behar tarafından Preschool Behavior Ouestionnaire (PBQ) olarak geliştirilen ve geçerlilik güvenilirlik çalışması Kanlıklılıçer tarafından 2005'te yapılan "Okul Öncesi Davranış Sorunları Tarama Ölçeği" araştırmaya dâhil edilen çocukların davranış problemlerini belirlemek amacıyla kullanılmıştır. Ölçek 30 madde ve 3 boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar kavgacı-saldırgan olma, endişeli-ağlamaklı olma ve aşırı hareketli ve dikkatsiz olma. *Kavgacı Saldırgan Olma* boyutu; okul öncesi dönemdeki çocuğun zorbalık, kavgacı ve bencil olmak gibi özellikleri içermekte olup on iki maddeden oluşmaktadır. *Endişeli Ağlamaklı Olma* boyutu; okul öncesi dönem çocuğun endişeli, ağlamaklı halini ve ifade bozukluklarını (konuşma bozukluğu, tik gibi) içermekte olup on dört maddeden oluşmaktadır. *Aşırı Hareketli ve Dikkatsiz Olma* boyutu; çocuğun sakin olamamasını, hareketleri kontrolde zorluk yaşaması ve dikkatsiz olmasını içermekte olup dört maddeden oluşmaktadır. Ölçekteki 30. Madde ise "Sizce bu çocukta davranış sorunları var mıdır?" sorusu üç boyutun dışında bırakılmıştır. Araştırma ölçeği örneklem grubunda yer alan çocukların öğretmenleri tarafından doldurulmuştur. Otuz maddeden oluşan ölçeğin her maddesi "Doğru Değil" 0, "Bazen Doğru" 1, "Kesinlikle Doğru" 2 kriterlerine göre puanlanmaktadır. Eğer çocuğun 17 veya üstü puan aldığı tespit edilirse davranışlarının normalden saptığı belirlenir. Mevcut çalışma kapsamında ölçeğin güvenilirlik analizlerine Tablo 3'te yer verilmiştir.

Tablo 3.

Okul Öncesi Davranış Sorunları Tarama Ölçeği (OÖDSTÖ) güvenilirlik analizi sonuçları

Ölçek/Boyutlar	Cronbach Alpha (α)	Madde sayısı
OÖDSTÖ	.893	29
KS	.868	12
EA	.718	13
AHDO	.771	4

OÖDSTÖ güvenilirlik analizi sonuçları incelendiğinde, genel ölçeğin güvenilirlik katsayısının (α) .893 olarak belirlenmiştir. Kanlıklılıçer (2005) çalışmasında bu değer 0.92 olarak ifade edilmiştir. Buna ek olarak, bu çalışmada ölçeğin boyutlarının da güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Ölçeğin Kavgacı Saldırgan

Olma boyutunun güvenilirliği 0.868; Endişeli Ağlamaklı Olma boyutunun güvenilirliği 0.718 ve Aşırı Hareketli Dikkatsiz Olma boyutunun güvenilirliği 0.771 olarak belirlenmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

OÖDSTÖ uygulama yapılan her çocuk adına öğretmenleri tarafından doldurulmuştur. Çocukların öğretmenleri ile en az 4 ay vakit geçirmiş olmaları problem davranışların gözlenebilmesi açısından gözönünde bulundurulmuştur. ÇBT için çocukların ebeveynlerine bilgilendirilmiş onam formu gönderilmiştir. Ebeveylere alınan izinler doğrultusunda uygulamalar okullarda yapılmıştır. Ölçek uygulamaları okulun sessiz bir odasında araştırmacı tarafından çocuklarla bireysel görüşmeler şeklinde gerçekleştirilmiştir. Uygulama esnasında ÇBT ölçeğinde yer alan her bir resimdeki olay ve yönerge çocuğa aktarılmıştır. Örneğin duygusal bakış açısıyla ilgili olarak, “Arkadaşı tarafından zorla balonu alınan kız çocuğu sence nasıl hissetmektedir?” diye sorulmuştur. Çocuğun verdiği cevaplar uygulama esnasında kaydedilmiştir. Çocuğun anlamadığı noktalarda verilen yönergeler tekrar edilmiş olup herhangi bir ipucu ifadesi kullanılmamıştır. Çocuğun resimde gösterilen doğru her ifade için bir (1), doğru olmayan her ifade için sıfır (0) puan verilmiştir. Çocuklara Bakış Açısı Alma Testi uygulaması ortalama her bir çocukla 15 dakika sürmüştür.

Ölçme araçlarından elde edilen verilerin istatistiksel analizleri bilgisayar ortamına aktararak uygulanmıştır. İstatistiksel işlemlerin uygulanmasında ise anlamlılık düzeyi 0.05 olarak kabul edilmiştir. Verilerinin normal dağılıma uygunluğunun belirlenmesi amacıyla basıklık-çarpıklık değerlerine, histogram grafiklerine, Q-Q Plot değerlerine bakılmıştır. Çocukların bakış açısı alma becerilerinin, bazı değişkenlere (cinsiyet, yaş, doğum sırası, kardeş sayısı) göre incelenmesinde t-test ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Son olarak ise, ÇBT ile OÖDSTÖ arasındaki ilişkiyi araştırmak için Pearson korelasyon analizi gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın Etik İzinleri

Yapılan bu çalışmada araştırma etiği ilkeleri gözetilmiş olup gerekli etik kurul izinleri alınmıştır. Etik kurul izni kapsamında; Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, 06.01.2021 tarihinde, GO 2021/50 sayılı belge alınmıştır. Etik kurul izni alındıktan sonra Milli Eğitim Bakanlığında uygulama izinleri alınmış ve bilgilendirilmiş onam formu ebeveynlerin iznine sunulmuştur.

BULGULAR

Çocukların bakış açısı alma becerilerinin cinsiyet değişkenine göre değişip değişmediği sorgulanmış ve analiz sonuçlarına göre değişkenlere ilişkin betimsel değerler ile anlamlılık için yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçları Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4.

Çocukların ÇBT ölçeğinden aldıkları puanların cinsiyet değişkenine göre bağımsız örneklem t-testi sonuçları

Cinsiyet	n	\bar{X}	S	Sd	t	p
Kız	159	16.46	3.58	274	1.970	0.05
Erkek	117	15.54	4.13			

Tablo 4’te görüldüğü üzere yapılan karşılaştırmada gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmiştir [$t_{(274)} = 1.970, p < 0.05$]. Bu analiz sonucuna göre; ÇBT ile cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak kız çocukları lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir.

Çocukların bakış açısı alma becerilerinin yaşlarına göre değişip değişmediği incelenmek istenmiş ve analiz sonuçlarına göre değişkenlere ilişkin betimsel değerler ile anlamlılık için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5.

Çocukların ÇBT'den aldıkları puanlar ile yaş değişkenine göre betimsel değerleri ve ANOVA sonuçları

Yaş	n	\bar{X}	S	V.K	K.T	Sd	K.O	F	p	Fark
48-61 ay	80	14.77	3.87	Gruplar arası	205.509	2	102.754	7.256	.001	2>1 3>1
62-68 ay	125	16.40	3.48							
69-72 ay	71	16.97	4.10	Grup içi	3865.894	273	14.161			

Tablo 5'te görüldüğü üzere ÇBT ile yaş değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmiştir [$F_{(2,173)} = 7.256$, $p < 0.05$]. Bu analiz sonucuna göre; çocuklarının bakış açısı alma becerileri 48-61 ay arasında olan çocuklar ile 62-68 ay arasında olan çocuklarda 62-68 ay arasında olanlar lehinedir. Ayrıca 48-61 ay arasında olan çocuklar ile 69-72 ay arasında olan çocuklar arasında 69-72 ay arasında olan çocuklar lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir.

Çocukların bakış açısı alma becerilerinin kardeş sayısına göre değişip değişmediği incelenmek istenmiş ve analiz sonuçlarına göre değişkene ilişkin betimsel değerler ile anlamlılık için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6.

Çocukların ÇBT'den aldıkları puanlar ile kardeş sayısı değişkenine göre betimsel değerleri ve ANOVA sonuçları

Kardeş Sayısı	n	\bar{X}	S	V.K	K. T	Sd	K. O	F	p	Fark
Bir	55	16.76	3.77	Gruplar arası	174.253	2	87.127	6.103	0.00	1>3 2>3
İki	129	16.58	3.60							
Üç	92	14.95	4.01	Grup içi	3897.149	273	14.275			

Tablo 6 incelendiğinde ÇBT ile kardeş sayısı değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmiştir [$F_{(2,173)} = 6.103$, $p < 0.05$]. Bu analiz sonucuna göre; çocukların bakış açısı alma becerileri ile kardeş sayısı değişkeni arasında bir kardeşi olanlarla üç kardeşi olanlar arasında bir kardeşi olanlar lehine ve iki kardeşi olanlarla üç kardeşi olanlar arasında ise iki kardeşi olanlar lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Çocukların bakış açısı alma becerilerinin doğum sırasına göre değişip değişmediği incelenmek istenmiş ve analiz sonuçlarına göre değişkene ilişkin betimsel değerler ile anlamlılık için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7.

Çocukların ÇBT'den aldıkları puanlar ile doğum sırası değişkenine göre betimsel değerleri ve ANOVA sonuçları

Doğum Sırası	n	\bar{X}	S	V.K	K. T	Sd	K. O	F	p	Fark
Tek çocuk	53	16.79	3.66	Gruplar arası	141.754	3	47.251	3.271	.022	2>4
Birinci	58	16.86								
İkinci	11	15.89	3.73	Grup içi	3929.649	272	14.447			
Üçüncü	2	15.89								
	53	14.88	4.08							

Tablo 7'de görüldüğü üzere ÇBT ile doğum sırası değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmiştir [$F_{(3,272)} = 3.271$, $p < 0.05$]. Çocukların bakış açısı alma becerileri ile doğum sırası değişkenine göre incelendiğinde doğum sırası birinci olan çocuklarla doğum sırası üçüncü olan çocuklar arasında doğum sırası üçüncü olan çocuklar lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği söylenebilir.

Çocukların davranış problemleri ile bakış açısı alma düzeyleri arasındaki ilişki araştırılmak istenmiş ve Pearson Korelasyon analizi ile hesaplanmıştır. Analiz sonuçlarına göre değişkenlere ilişkin betimsel değerler Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8.

Pearson korelasyon analizi sonuçları

Ölçek	Ölçek
OÖDSTÖ	ÇBT
r	-.229
p	.000
N	276

Tablo 8’de görüldüğü üzere çocukların ÇBT ile OÖDSTÖ ölçeklerinden aldıkları puanların arasındaki ilişkinin düşük düzeyde, negatif yönde olduğu ve istatistiksel olarak anlamlı bulgusuna ulaşılmıştır ($r = -.229$; $p < .001$).

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma sonucunda çocuklarının bakış açısı alma becerilerinde kız çocukları lehine anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Kız çocuklarının bakış açısı alma becerileri, erkek çocuklara göre daha yüksektir. İlgili çalışmalarda sonucu destekler nitelikte araştırmalar bulunmaktadır (Değirmenci, 2014; Erel, 2016; Frick, Ray, Thornton & Kahn, 2014; Ünüvar, 2006). Benzer şekilde 60-72 aylık çocukların empati becerilerinin anne çocuk ilişkisine göre incelendiği bir çalışmada da empati becerilerinin kız çocuklarında daha yüksek olduğu tespit edilmiştir (Aslan, 2018). Smith ve diğerleri (2016) bakış açısı almada kızların bakış açısı alma yeteneklerinin erkeklerden daha başarılı olduğunu bulmuşlardır. Farklı olarak Kurdek ve Radgon (1975) ile Zahn-Waxker (2000) araştırmalarında erkek çocuklarının empati kurmak için bakış açısı becerilerini daha fazla kullandıklarını belirlemişlerdir. Literatürde farklılığın sebepleri araştırılırken çocuklarda duygusal ve bilişsel kontrolün bakış açısı alma ve empati üzerindeki sonuçlarını değerlendirmede önemli olduğu da vurgulanmıştır (Hinnant & O’Brien, 2007). Ayrıca kız çocuklarının dil gelişimi açısından erkek çocuklara göre daha erken gelişim göstermesi de başkasının bakış açısıyla görme ve kendini ifade etmedeki başarısında etkili olabileceği göz önünde bulundurulabilir.

Araştırma sonucunda çocukların bakış açısı alma becerilerinin 48-61 aylık çocuklar ile 62-68 aylık çocuklar arasında 62-68 aylık olanlar lehine; 48-61 ay aylık çocuklar ile 69-72 aylık çocuklar arasında 69-72 aylık olan çocuklar lehine olduğu belirlenmiştir. İlgili alan yazın incelendiğinde; Bal ve Temel (2014), bakış açısı alma testinde yaşa göre anlamlı bir fark olduğunu 4 yaş grubunun puanlarının, 5 ve 6 yaş grubu çocuklarının puanlarına göre düşük olduğunu belirtmektedir. Okul öncesi dönem çocuklarında bilişsel empatinin zihin kuramı ve duygusal bakış açısı alma ile ilişkisinin incelendiği çalışmada mevcut araştırmayı destekler niteliktedir (Bensalah, Caillies & Anduze, 2016). Gauvain ve Munroe (2014) çocukların kendilerinin ve bir başkasının bakış açısından nelerin görülebildiğine dair sorulan sorulara doğru cevap verme oranının yaş ile birlikte arttığını bulmuşlardır. Aslan (2018) çalışmasında da mevcut çalışma ile paralel bir sonuca ulaşılmıştır. Schwenck vd. (2014) küçük çocuklarda yaşın, bilişsel empati bileşenlerini güçlü bir şekilde etkilediğini ifade etmişlerdir. Çocuklarda bakış açısı alma becerilerinin yaşın etkili olduğu beklenen bir durumdur (Bengtsson & Arvidsson, 2011). Bu bağlamda, çocukların bakış açısı alma becerilerinde yaşça büyük olan çocukların yaşı küçük olanlara göre başkalarının düşüncelerini, isteklerini daha iyi anlamalarının sebebi 4-5 yaşlarda hakim olan egosantrik düşünce olabilir, bu düşüncedeki çocuklar kendi bakış açılarına göre hareket etmekte ve diğer insanların da kendileri gibi algıladıklarını düşünmektedirler. Bakış açısı alma becerilerinin, sosyal etkileşimde merkezi bir rol oynadığı gözönünde bulundurulduğunda çocukların, yaş aldıkça bilişsel ve dil gelişimine de paralel olarak olayları/durumları başkasının bakış açısıyla görme, uygun şekilde davranma ve ifade etme becerisi geliştirdiği düşünülmektedir.

Çocukların bakış açısı alma becerileri açısından bir kardeşi olanlarla üç kardeşi olanlar arasında bir kardeş olanlar lehine; iki kardeşi olanlarla üç kardeşi olanlar arasında iki kardeşi olanlar lehine farklılaştığı bulunmuştur. Erel’e (2016) göre, ailedeki çocuk sayısı arttıkça çocukların bilişsel ve duygusal bakış açısı alma becerilerinin azalmıştır. Mevcut çalışma sonuçlarına göre çocukların bakış açısı alma becerilerinin kardeş sayısına göre, ailenin sahip olduğu çocuk sayısı arttıkça anne-babanın çocuk üzerindeki ilgisinin dağılabileceği ve çocukla daha az etkileşim içinde olacağı bu nedenle de bakış açısı alma becerisinin daha yavaş gelişeceği düşünülmektedir. Ayrıca ebeveyn-çocuk arasındaki etkili iletişimin, empati becerisini

kolaylaştırdığı için bir kardeşe ya da iki kardeşe sahip olan çocukların bakış açısı alma beceri düzeyi ortalama puanlarının daha yüksek çıkmış olabileceği düşünülmektedir. Buna karşın Genal (2018) yaptığı çalışmada, bakış açısı alma becerisi ile kardeş sayısı arasında anlamlı bir fark tespit etmemiştir. Bazı farklı sosyo-demografik faktörlerin (çocukların cinsiyet ve yaşları vb.) bu ilişkiler içerisinde önemli olduğunu da düşünülmektedir. Örneğin, Sang ve Nelson (2017) bakış açısı alma becerisi için kardeş sayısının önemli bir farklılığa sebep olmadığını bulmuştur. Ancak çocukların cinsiyetlerini de araştırma değişkenlerine dahil ettiklerinde ağabeyi olan kız çocuklarının önemli ölçüde zayıf bir bakış açısına sahip olduklarını, büyük kardeşi olan erkek çocuklarının kardeşi olmayan çocuklara göre daha yüksek bakış açısına sahip olduklarını bulmuşlardır. Cinsiyet farklılığının kardeş sayısında etkili olduğu göz önünde bulundurulabilir. Sonuç olarak çocuk sayısı az olduğunda ebeveynler çocuklarıyla duygular hakkında konuşmaya ve ilişkileri vurgulamaya daha fazla zaman ayırma eğilimindedir (Fivush, 1989). Tek çocuklu ebeveynlerin bunu yapmak için daha fazla zamanlarının olması, kardeşi sayısı arttıkça çocukların daha düşük bakış açısı gösterme eğiliminde olma sebebi olarak açıklanabilir.

Çocukların bakış açısı alma becerileri doğum sırası açısından incelendiğinde doğum sırası birinci olan çocuklarla doğum sırası üçüncü olan çocuklar arasında doğum sırası üçüncü olan çocukların bakış açısı alma becerileri daha yüksektir. Genal (2018) okul öncesi eğitim alan 5-6 yaş çocukların sosyal duygusal yeterlilikleriyle bakış açısı alma becerilerini incelediği çalışmasında algısal bakış açısı alma puanlarında ilk ve ortanca çocuk arasında ilk çocuk lehine, son ve ortanca çocuk arasında son çocuk lehine anlamlı bir fark bulmuştur. Qian ve diğerleri (2022) çalışmada ikinci doğan çocukların ilk çocuklara göre daha yüksek düzeyde empati becerisi sergilediklerini belirlemiştir. Bu durumun sebebi olarak araştırma kardeşlerle büyümenin çocuğa olan yararını vurgulamıştır. Ancak Önem (2020) çocukların bakış açısı alma becerilerinin doğum sırasına göre farklılaşmadığı sonucuna varmıştır. Bir başka çalışmada, ilk doğan çocukların ikinci doğan çocuklara duygu ve becerilerle ilgili örnek olduğu ve bakış açısı alma ile olumlu bir şekilde ilişkilendirilmiştir. Bu çalışmada bakış açısı almanın gelişiminde kardeş ilişkilerindeki kalitenin ebeveyn-çocuk etkileşiminden bile önemli olduğu bulunmuştur. Sıcak ve duyarlı kardeş ilişkileri bakış açısı almayı desteklemektedir (Howe & Ross, 1990). Araştırma sonuçları incelendiğinde çocukların aile bireyleri içerisinde bulunan abla/ağabeyleri ya da kardeşleri ile olan etkileşimlerinin bakış açısı alma becerisinin gelişiminde etkili olduğu düşünülmektedir.

Son olarak okul öncesi dönem çocuklarının bakış açısı alma becerileri ile davranış problemleri arasında negatif yönlü bir ilişki ortaya konmuştur. Bu sonuç doğrultusunda bakış açısı alma becerisi gelişmiş çocukların daha az davranış problemi gösterdiği şeklinde yorumlanabilir. Strayer ve Roberts (2004) çalışmalarında diğer bireylerin bakış açısından bakabilen empati becerileri gelişmiş çocukların daha az dışa dönük davranış sorunu ve daha yüksek sosyal yetkinlik davranışları gösterdiklerini bulmuştur. Bununla beraber daha az fiziksel ve sözel saldırgan davranış gösterdikleri oyuncak ya da nesnelere elde etmek için daha az mücadele ettikleri belirlenmiştir. İlgili alan yazındaki çalışmalar da araştırmanın sonucunu destekler niteliktedir (Dereli & Alpay, 2012; Eisenberg vd., 2001; Yeo, Ang, Loh, Fu & Karre, 2011). Empatik becerisi gelişmiş bireyler sosyal ilişkilerde daha başarılı olup iletişim becerisi daha yüksek, anlayışlı, diğer bireyler tarafından sevilen sosyal kişilerdir (Pala & Aydoğdu, 2022). Buradan hareketle çocukların algısal, bilişsel ve duygusal bakış açısı alma becerisi ve davranış becerisi geliştirmesinde çocuğun çevresinde bulunan anne, baba, kardeşin çocuk üzerinde etkisi olduğu görülmektedir. Araştırmaya dahil edilen çocukların yaş grubu dikkate alındığında çocukların bakış açısı alma becerisinin gelişimi diğer gelişim alanlarında gözlemlendiği gibi birdenbire olmayıp süreç içerisinde gelişmeye devam ettiği söylenebilir. Bu becerinin gelişimiyle birlikte çocuk bir diğer kişinin bakış açısıyla bakabilme, onun rolünü alma ya da imgeleme becerisi oluşturur (Sezgin & Ulus, 2019). Böylelikle çocuk yaşına uygun davranışsal tepkiler geliştirebilir.

Başkalarının duygularını anlama ve uygun tepkiler verebilme gibi hayati sosyal beceriler, problem davranışlar sergileyen çocuklarda sekteye uğrar ve bu çocuklar genellikle çatışma gibi kısa yoldan problem çözüme yolları ararlar. Karşıdaki kişinin davranışlarından çıkarımda bulunmada zorlanan bu çocuklar bakış açısı almadaki eksiklikten dolayı şiddete ya da güç kullanmaya başvurabilirler. Bir çalışmada öfkeli ve şiddet uygulayan çocukların bakış açısı alma yeteneğine sahip olduğu ancak öfkelenmeye ve uyarılmaya başladıklarında bunu yapamadıkları gözlemlenmiştir (Day, Howells, Mohr, Schall & Gerace, 2008). Çocukların toplum yanlısı ve sosyal olarak daha duyarlı tepkilerinin artabilmesi için empati ve bakış açısı becerisi yüksek bireyler olmaları önerilmektedir. Erken dönemde, okul öncesi eğitim kurumlarında ve ebeveynlerin desteği ile çocukların bu becerilerinin desteklenmesi başarılı bir sosyal hayat için önemlidir.

Araştırma sonuçlarına uygun bazı öneriler şu şekilde ifade edilebilir. Gelecek araştırmalarda çocukların cinsiyet farklılığından kaynaklı bakış açısı alma becerilerinin farklılığını araştırırken duygu kontrol davranışlarının da birlikte incelenmesi, çocukların duygusal tepkilerinin ortaya çıkma şeklinin bakış açısı alma becerisi üzerindeki etkisini belirlemede önemli görülmektedir. Bu çalışma kapsamında okul öncesi çocuklar ile çalışılmıştır. Ebeveynlerin empati becerilerinin de dahil edildiği çalışmalar daha kapsamlı ve açıklayıcı sonuçları destekleyecektir. Araştırma sonucunda çocukların kardeş sayısı arttıkça bakış açısı alma becerileri düşmektedir. Bu beceriyi zayıflatan faktörlerin sebepleri sonraki çalışmalarda araştırılabilir. Okul öncesi yıllarda öfke, saldırganlık, kaygılı olma gibi davranış problemleri çocukların birçok beceri gelişimini zayıflatmakta ya da becerilerin desteklenmemesi davranış sorunlarına yol açabilmektedir. Bu yıllarda çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerini destekleyecek müdahale programlarının hazırlanması, ev merkezli ya da kurum merkezli uygulanması bakış açısı alma gibi sosyal etkileşimin önemli ve öncü becerilerinin gelişimini destekleyecektir.

KAYNAKÇA

- Acun-Kapıkıran, N. (2016). *Kişilerarası ilişkiler ve iletişimde empati*. A. Kaya (Ed.), *Kişilerarası ilişkiler ve etkili iletişim içinde* (s. 109-117). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Aslan, D. & Köksal-Akyol, A. (2016). Çocuklar için Bakış Açısı Alma Testi ÇBT 'nin geliştirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 207-221. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefad/issue/59425/853488>
- Aslan, D. (2017). *Okul öncesi dönem çocuklarının bakış açısı alma becerilerine empati eğitim programının etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aslan, E. (1992). Benlik kavramı ve bireyin yaşamındaki etkileri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(4), 7-14.
- Aslan, N. (2018). *60-72 aylık çocukların empati becerilerinin anne çocuk ilişkisi açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Atmaca, R. N., Gültekin Akduman, G. & Şepitci Sarıbaş, M. (2021). Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal beceri düzeylerinin annelerinin empati becerileri ile ilişkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 20 (77), 134-151. <https://doi.org/10.17755/esosder.734518>
- Baiano, C., Job, X., Santangelo, G., Auvray, M., & Kirsch, L. P. (2021). Interactions between interoception and perspective-taking: Current state of research and future directions. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 130, 252–262. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2021.08.007>
- Bal, Ö. & Temel, Z. F. (2014). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 4- 6 yaş çocuklarının kişiler arası problem çözme ve bakış açısı alma becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4 (1), 156-169. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/trkefd/issue/21473/230160>
- Beland, K. B., Anderson, M., Frank, J. & Mayhew, D. (1991). *Second step: A violence-prevention curriculum preschool-kindergarten (ages 4-6)*. Teacher's guide. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED365739.pdf>
- Bengtsson, H., & Arvidsson, A. (2011). The impact of developing social perspective-taking skills on emotionality in middle and late childhood. *Social Development*, 20(2), 353–375. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2010.00587.x>
- Bensalah, L., Caillies, S. & Anduze, M. (2016). Links among cognitive empathy, theory of mind, and affective perspective taking by young children. *The Journal of Genetic Psychology*, 177(1), 17-31. <https://doi.org/10.1080/00221325.2015.1106438>
- Bons, D., Van den Broek, E., Scheepers, F., Herpers, P., Rommelse, N. & Buitelaar, J. K. (2013). Motor, emotional, and cognitive empathy in children and adolescents with autism spectrum disorder and conduct disorder. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 41(3), 425-443. <https://doi.org/10.1007/s10802-012-9689-5>

- Borke, H. (1975). Piaget's mountains revisited: Changes in the egocentric landscape. *Developmental Psychology*, 11(2), 240-243.
- Çağdaş, A. & Seçer, Z. (2006). *Anne-baba eğitimi*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Campbell, S.B. (1983). *Developmental perspectives in child psychopathology*. In Handbook of child psychopathology (pp, 13-40). Springer.
- Campbell, S.B. (1995). Behavior problems in preschool children: A review of recent research. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 36 (1), 113-149. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1995.tb01657.x>
- Carlo, G., Knight, G. P., Eisenberg, N. & Rotenberg, K. J. (1991). Cognitive processes and prosocial behaviors among children: The role of affective attributions and reconciliations. *Developmental Psychology*, 27(3), 456-461. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.27.3.456>
- Çelik, B. (2021). *Okul öncesi eğitimi alan 48-60 aylık çocukların bakış açısı alma becerileri ile oynama eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Okan Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Davis, M. H. (2018). *Empathy: A social psychological approach*. Routledge.
- Day, A., Howells, K., Mohr, P., Schall, E., & Gerace, A. (2008). The development of CBT programmes for anger: The role of interventions to promote perspective-taking skills. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy*, 36(3), 299-312. doi:10.1017/S135246580800430X
- Değirmenci, G. Y. (2014). *Ankara il merkezinde bağımsız anaokullarına devam eden 48-60 aylık çocukların görsel algı becerileriyle bakış açısı alma becerileri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Dereli, E. & Alpay, A. (2012). Ortaöğretim öğrencilerinin empatik eğilimleri ve işbirliği yapma karakterlerinin insani değerlerini yordaması ve bu özelliklerinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12 (2), 1249-1270.
- Doctoroff, G. L. & Arnold, D. H. (2004). Parent-rated externalizing behavior in preschoolers: The predictive utility of structured interviews, teacher reports, and classroom observations. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 33(4), 813-818. https://doi.org/10.1207/s15374424jccp3304_16
- Eisenberg, N., Cumberland, A., Spinrad, T. L., Fabes, R. A., Shepard, S. A., Reiser, M., Murphy, B. C., Losoya, S. H., & Guthrie, I. K. (2001). The relations of regulation and emotionality to children's externalizing and internalizing problem behavior. *Child Development*, 72(4), 1112-1134. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00337>
- Epley, N., Morewedge, C. K., & Keysar, B. (2004). Perspective taking in children and adults: Equivalent egocentrism but differential correction. *Journal of Experimental Social Psychology*, 40(6), 760-768. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2004.02.002>
- Erel, S. (2016). *Okul öncesi dönemdeki çocuklarda bakış açısı alma becerileri, duygu düzenleme ve ahlak gelişiminin davranış sorunları ile ilişkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Fivush, R. (1989). Exploring sex differences in the emotional content of mother-child conversations about the past. *Sex Roles*, 20(11), 675-691.
- Flavell, J. H. (1974). The development of inferences about others. In T. Mischel (Ed.), *Understanding other persons*. Rowman and Littlefield.
- Frick, P. J., Ray, J. V., Thornton, L. C., & Kahn, R. E. (2014). Can callous-unemotional traits enhance the understanding, diagnosis, and treatment of serious conduct problems in children and adolescents? A comprehensive review. *Psychological Bulletin*, 140(1), 1-57. <https://doi.org/10.1037/a0033076>
- Frith, C. D. (2007). The social brain?. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 362(1480), 671-678. <https://doi.org/10.1098/rstb.2006.2003>
- Gauvain, M., & Munroe, R. L. (2014). Development of perspective taking in relation to age, education, and the presence of community features associated with industrialization: A four-culture study. *Cross-*

Cultural Research: The Journal of Comparative Social Science, 48(1), 32–44.
<https://doi.org/10.1177/1069397113502164>

- Genal, S. (2018). *Okul öncesi eğitiminden yararlanan 5-6 yaş çocuklarının sosyal duygusal yeterlilikleri ile bakış açısı alma becerilerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Gilin, D., Maddux, W. W., Carpenter, J., & Galinsky, A. D. (2013). When to use your head and when to use your heart: the differential value of perspective-taking versus empathy in competitive interactions. *Personality & Social Psychology Bulletin*, 39(1), 3–16.
<https://doi.org/10.1177/0146167212465320>
- Günalp, A. (2007). *Farklı anne baba tutumlarının okul öncesi eğitim çağındaki çocukların özgüven duygusunun gelişimine etkisi (Aksaray ili örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Güngör-Aytar, F. & Kaytez, N. (2014). Ailede iletişim ve çocuk üzerindeki etkileri. A. Güngör (Ed.), *Etkili İletişim* (s.89-113). Ankara: Hedef Yayıncılık.
- Hinnant, J. B., & O'Brien, M. (2007). Cognitive and emotional control and perspective taking and their relations to empathy in 5-year-old children. *The Journal of Genetic Psychology*, 168(3), 301-322.
<http://dx.doi.org/10.3200/GNTP.168.3.301-322>
- Hirai, M., Muramatsu, Y., & Nakamura, M. (2020). Role of the embodied cognition process in perspective-taking ability during childhood. *Child Development*, 91(1), 214–235.
<https://doi.org/10.1111/cdev.13172>
- Hoffman, M. L. (2001). *Empathy and moral development: Implications for caring and justice*. Cambridge University Press.
- Holland M., Holland L. & Gimpel G. A, (2003). *Emotional and behavioral problems of young children*. Guilford Press.
- Howe, N., & Ross, H. S. (1990). Socialization, perspective-taking, and the sibling relationship. *Developmental Psychology*, 26(1), 160–165. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.26.1.160>
- Işık, H. K. (2018). *Çalışan/çalışmayan ebeveynlerin çocuklarına karşı tutumları ve bu tutumların 5-6 yaş grubu çocukların davranış problemleriyle ilişkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kurdek, L. A. & Rodgon, M. M. (1975). Perceptual, cognitive and affective perspective taking in kindergarten through sixth- grade children. *Development Psychology*, 11(5), 643- 650.
- Martin, G.M.J., Gomez-Becerra, I., Chavez-Brown, M., & Greer, D. (2006). Perspective taking and theory of the mind: conceptual and empirical issues. A complementary and pragmatic proposal. *Salud Mental*, 29 (6), 4-14.
- Marvin, R. S., Greenberg, M. T., & Mossler, D. G. (1976). The early development of conceptual perspective taking: Distinguishing among multiple perspectives. *Child Development*, 47(2), 511–514.
<https://doi.org/10.2307/1128810>
- Moll, H., & Meltzoff, A. N. (2011). How does it look? Level 2 perspective-taking at 36 months of age. *Child development*, 82(2), 661–673. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01571.x>
- Oğuz, V. (2006). *Altı yaş grubundaki çocukların bakış açısı alma becerileri ile anne babaların empatik becerilerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Önem, A. (2020). *Okul öncesi çocukların bakış açısı alma becerilerine anne tutumunun etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Pala, Ş. M. & Aydoğdu, F. (2022). Özel yetenekli tanısı almış ve almamış çocukların empatik eğilimleri ile arkadaş ilişkilerinde kalıp yargıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(1), 111-123. <https://doi.org/10.33437/ksusbd.835981>

- Qian, G., Du, Y., Liu, C., Han, R., & Luo, L. (2022). Are second-born children more empathetic than only children? A study on empathy development of Chinese preschoolers. *Early Education and Development*, 33(3), 407-417. <https://doi.org/10.1002/icd.1983>
- Salıktuluk, Z. Y. & Aslan, D. (2018). *Okul öncesi dönem çocuklarında akran kabul düzeyleri ile bakış açısı alma becerileri arasındaki ilişki*. İkiz, F. E. ve Kara, Ö. T. (Ed.), II. Uluslararası Multidisipliner Çalışmaları Kongresi içinde (s. 269-285), Adana.
- Sang, S. A., & Nelson, J. A. (2017). The effect of siblings on children's social skills and perspective taking. *Infant and Child Development*, 26(6), e2023. <https://doi.org/10.1002/icd.2023>
- Schwenck, C., Göhle, B., Hauf, J., Warnke, A., Freitag, C. M., & Schneider, W. (2014) Cognitive and emotional empathy in typically developing children: The influence of age, gender, and intelligence. *European Journal of Developmental Psychology*, 11(1), 63-76. <https://doi.org/10.1080/17405629.2013.808994>
- Selman, R. L. (1971). Taking another's perspective: Role-taking development in early childhood. *Child Development*, 42(6), 1721-1734. <https://doi.org/10.2307/1127580>
- Sezgin, Ö., & Ulus, D. (2019). *Yaşam becerileri*. İstanbul Üniversitesi Açık Ve Uzaktan Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Smith, C. T., Shepperd, J. A., Miller, W. A., & Graber, J. A. (2016). Perspective taking explains gender differences in late adolescents' attitudes toward disadvantaged groups. *Journal of Youth and Adolescence*, 45(7), 1283–1293. <https://doi.org/10.1007/s10964-015-0376-z>
- Strayer, J., & Roberts, W. (2004). Empathy and observed anger and aggression in five-year-olds. *Social Development*, 13(1), 1–13. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2004.00254.x>
- Surtees, A. D., Butterfill, S. A., & Apperly, I. A. (2012). Direct and indirect measures of Level-2 perspective-taking in children and adults. *The British Journal Of Developmental Psychology*, 30(Pt 1), 75–86. <https://doi.org/10.1111/j.2044-835X.2011.02063.x>
- Ulu, Y. (2018). *Okul öncesi 3-6 yaş çocukların davranış problemleri ve anne-baba tutumlarının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çaç Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Ünüvar, P. (2006). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 4-5 yaş çocuklarında, zenginleştirilmiş Türkçe dil etkinliklerinin bakış açısı alma becerisine ve ifade edici dil düzeylerine etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Varlı, B. (2020). *Okul öncesi dönemde ebeveyn tutumu ve davranış problemleri arasındaki ilişkide öz-düzenlemenin aracı rolü* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Şehir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Weisz, E., & Cikara, M. (2021). Strategic regulation of empathy. *Trends in Cognitive Sciences*, 25(3), 213–227. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2020.12.002>
- Wilson, B. J., & Ray, D. (2018). Child-centered play therapy: Aggression, empathy, and self-regulation. *Journal of Counseling & Development*, 96(4), 399–409. <https://doi.org/10.1002/jcad.12222>
- Yavuzer, H. (2008). *Çocuk Psikolojisi*. Remzi Kitabevi.
- Yeo, L. S., Ang, R. P., Loh, S., Fu, K. J., & Karre, J. K. (2011). The role of affective and cognitive empathy in physical, verbal, and indirect aggression of a Singaporean sample of boys. *The Journal of Psychology*, 145(4), 313–330. <https://doi.org/10.1080/00223980.2011.568986>
- Zahn-Waxler, C. (2000). The development of empathy, guilt, and internalization of distress: Implications for gender differences in internalizing and externalizing problems. In R. J. Davidson (Ed.), *Anxiety, depression, and emotion* (pp. 222–265). Oxford Press.

A COMPREHENSIVE STUDY ON THE PROBLEMS OF ENGLISH LANGUAGE TEACHING IN TURKEY: REFLECTIONS FROM PRE-SERVICE ELT TEACHERS

TÜRKİYE'DE İNGİLİZ DİLİ EĞİTİMİNİN SORUNLARI ÜZERİNE KAPSAMLI BİR ARAŞTIRMA: İNGİLİZCE ÖĞRETMEN ADAYLARININ GÖRÜŞLERİ

Samet TAŞCI¹

ABSTRACT: The current study aimed to investigate the problems of English language teaching in Turkey from the perspectives of pre-service English language teachers. For this aim, qualitative data were collected from fifteen 4th year pre-service language teachers. Reflection papers and semi structured interviews were used in the data collection process. Based on the content analysis technique, themes and codes were formed. According to the participants, there are problems with teacher education program, teachers, learners, assessment, curriculum, and context in English language teaching in Turkey. Excessive number of education faculties and teacher candidates, no standardization among ELT departments, divergence between theory and practice, insufficient teaching practicum, absence of assessing communicative skills in YKS, unvaried assessment tools, washback effect, test anxiety, course hours, inflexible curriculum, lack of extracurricular activities, inappropriate course books, non-communicative activities, high amount of L1 use, lack of teacher autonomy, demotivation, unwillingness, fear of making mistakes and anxiety, lack of interaction, lack of self-confidence, discipline issues, crowded classes, inadequate physical and technological resources, and audit gap were stated by the pre-service teachers as some of the problems of English language teaching in Turkey. The findings were discussed in line with the previous findings and educational implications were offered.

Anahtar sözcükler: problems, teacher education, ELT, curriculum, assessment.

ÖZ: Bu çalışma, Türkiye'de İngiliz dili eğitiminin sorunlarını İngilizce öğretmen adaylarının bakış açıları ile ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Bu amaçla, onbeş 4. sınıf İngilizce öğretmeni adayından nitel veriler toplanmıştır. Veri toplama sürecinde açık uçlu sorular, bireysel görüşmeler ve grup tartışmaları kullanılmıştır. İçerik analizi tekniğine dayalı olarak temalar ve kategoriler oluşturulmuştur. Katılımcılara göre, Türkiye'de İngilizce öğretiminde öğretmen yetiştirme programı, öğretmenler, öğrenciler, değerlendirme, müfredat ve bağlam ile ilgili sorunlar bulunmaktadır. Eğitim fakültesi ve öğretmen adayı sayısının fazlalığı, İngilizce öğretmenliği bölümleri arasında standardizasyon olmaması, teori ve uygulama arasındaki farklılık, öğretmenlik uygulaması derslerinin yetersizliği, YKS'de iletişim becerilerinin değerlendirilmemesi, değişken değerlendirme araçlarının kullanılmaması, sınavların ket vurma etkisi, sınav kaygısı, ders saatlerinin azlığı, esnek olmayan müfredat, eksiklik ders dışı etkinlikler, uygun olmayan ders kitapları, iletişimsel olmayan etkinlikler, yüksek oranda anadil kullanımı, öğretmen özerkliğinin olmaması, motivasyon kaybı, isteksizlik, hata yapma korkusu ve kaygısı, etkileşim eksikliği, özgüven eksikliği, disiplin sorunları, kalabalık sınıflar, yetersiz fiziki ve teknolojik kaynaklar ve denetim açığı Türkiye'de İngilizce öğretiminin bazı sorunları arasında gösterilmektedir. Bulgular, önceki bulgular doğrultusunda tartışılmış ve eğitsel çıkarımlar sunulmuştur.

Keywords: sorunlar, öğretmen eğitimi, müfredat, değerlendirme.

Bu makaleye atf vermek için:

Taşçı, S. (2023). Türkiye'de İngiliz dili eğitiminin sorunları üzerine kapsamlı bir araştırma: İngilizce öğretmen adaylarının görüşleri, *Trakya Eğitim Dergisi*, 13(3), 1656-1672.

Cite this article as:

Taşçı, S. (2023). A comprehensive study on the problems of English language teaching in Turkey: Reflections from pre-service ELT teachers. *Trakya Journal of Education*, 13(3), 1656-1672.

¹ Asst. Prof. Dr., Nevşehir Hacı Bektaş Veli University, Nevşehir/Türkiye, e-mail: samettasci@nevsehir.edu.tr, ORCID: 0000-0003-3925-3825

GENİŞLETİLMİŞ ÖZET

Giriş

İngilizce, iletişim dili olması, küreselleşme, uluslararasılaşma, batılılaşma ve rekabet gücü nedeniyle Türk eğitim sisteminin en önemli parçalarından biri olmuştur (Alptekin & Tatar, 2011; Solak & Bayar, 2015). Bugüne kadar birçok yatırım ve yeni reformlar yapılmış, farklı kararlar alınmış, yeni yaklaşımlar uygulanmış ve Türkiye'de yabancı dil öğretimi ve öğreniminin kalitesini artırmak için müfredat tekrar gözden geçirilmiştir (Çapan, 2021; Solak & Bayar, 2015; Kırkgöz, 2007). Ancak kazanımlar istenilen düzeyde olmamış ve yabancı dil eğitiminde yapılan yenilikler alanda verimli sonuçlar ortaya koyamamıştır (Çelebi, 2006; TEPAV, 2013). Türkiye, İngilizce Yeterlilik Endeksi'nde 112 ülke arasında 70. sırada yer almış ve bireylerin yalnızca basit e-postaları anlayabildiği ve meslektaşlarıyla kısa sohbetler yapabildiği düşük yeterlilik bandı olarak etiketlenmiştir (EPI, 2021). İngilizce öğretimi ve öğrenimindeki düşük başarının ardındaki nedenler TEPAV (2013) raporunda belgelenmiştir. Buna göre, iletişimsel dil öğretimi yerine dilbilgisi temelli yaklaşımın vurgulanması, yazılı alıştırmaların veya dilbilgisi testlerinin tamamlanmasına odaklanılması, öğretmenlerin iletişimsel dil pratiği için öğrencileri ikili veya gruplara ayırmaması, ders kitaplarının ve müfredatın öğrencilerin değişen düzey ve ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz kalması ve öğretmenlerin müfredata uyma zorunluluğu Türk öğrencilerin İngilizce öğrenememesinin nedenleri olarak belirtilmiştir (TEPAV, 2013).

Türk öğrencilerin istenilen düzeyde İngilizce öğrenememesinin tüm nedenlerini ortaya çıkarmak için çok boyutlu bir çalışma yapılması gerekmektedir. Problemleri belirlemeye yönelik çeşitli paydaşlar ile farklı çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Ancak İngilizce öğretmen adayları ile yapılan çalışmalar oldukça azdır. Bu nedenle, bu çalışma, Türkiye'de İngilizce öğretiminin zorluklarını İngilizce Öğretmenliği öğretmen adaylarının bakış açısı ile ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. İngilizce Öğretmenliği öğretmen adayları halen eğitim ve öğretim süreçlerinin paydaşları olması nedeniyle bu çalışmanın odak noktası olarak seçilmiştir. Böylece öğretmen adayları hem öğretme hem de öğrenme sürecinin paydaşlarıdır ve içeriden bir bakış açısıyla hem İngilizce öğretme hem de öğrenmenin zorluklarını belirleyebilirler. Sonuç olarak, bu çalışma, Türkiye'de İngilizce öğretim sürecinde karşılaşılan sorunları İngilizce Öğretmenliği öğretmen adaylarının bakış açılarından belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu amaçla aşağıdaki araştırma sorusuna cevap aranmıştır:

1. İngilizce öğretmenliği öğretmen adaylarına göre Türkiye'de İngilizce öğretiminin sorunları nelerdir?

Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemleri benimsenmiş ve bu yaklaşımın Türkiye bağlamında etkili yabancı dil öğretiminin zorluklarını daha doğru bir şekilde yansıtabileceğinden nitel araştırma araçları kullanılmıştır.

Bu çalışma bir devlet üniversitesinde 4. sınıf öğretmen adayları ile gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmaya on beş İngilizce Öğretmenliği adayı gönüllü olarak katılmıştır. Katılımcıların seçiminde amaçlı örneklem yöntemi kullanılmıştır. Katılımcılar hem İngilizce öğrenip hem de öğrettikleri için amaçlı örneklem yöntemi kullanılmıştır. Ayrıca, katılımcılar uygulama okullarında mentor öğretmenlerini gözlemleme şansına da sahiptirler. Bu nedenle, öğrenme ve öğretme deneyimlerine dayalı olarak sorunları belirlemek için içeriden bir bakış açısına sahiptirler.

Bu araştırma, verilerin açık uçlu sorularla toplandığı nitel bir araştırma olarak tasarlanmıştır. Veri toplama sürecinde açık uçlu sorular kullanılmıştır çünkü açık uçlu sorular bireysel yanıtlar almaya olanak tanır ve tutum ve görüşler hakkında geçerli bir veri toplama yolu olarak görülür (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2011). Yazılı açık uçlu soruların yanı sıra konuyla ilgili daha derin bir bakış açısı elde etmek için bireysel görüşmeler yapılmıştır. Kaydedilen veriler yazıya dökülmüş ve nitel veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir.

Bulgular

Bulgular, Türkiye'de İngilizce öğretiminin sorunlarının, öğretmen eğitimi programı, değerlendirme, müfredat ve metodoloji, öğretmenler, öğrenciler ve bağlamsal konularla ilgili sorunlar olmak üzere 6 ana kategoriden kaynaklandığını göstermektedir.

Katılımcılar, öğretmen yetiştirme programının yetersiz olması, öğretim elemanlarının yetersiz olması, öğretmenlerin materyal geliştirme ve uyarlama konusundaki yetersizlikleri, eğitim fakültesi ve öğretmen adayı sayısının fazla olması, üniversitelerin İngilizce öğretmenliği bölümleri arasında standardizasyonun olmaması, teori ile uygulama arasındaki farklılık, öğretmenlik uygulamasının yetersiz olması ve eğitim fakültesi dışından mezunların devlet okullarında istihdam edilmesinin öğretmen yetiştirme programının sorunları olduğunu ifade etmişlerdir.

İngilizce öğretmen adaylarına göre değerlendirme ile ilgili sorunlar YKS'de iletişimsel becerilerin ölçülmemesi, çoktan seçmeli sınavlar veya değişken olmayan değerlendirme araçları, özetleyici değerlendirme, puana yönelik sınavlar, sınavların ket vurma etkisi, sınav kaygısı ve sınavların yetersiz olması ve öğretmen niteliklerini belirleyen sınavların yetersiz olması şeklinde ifade edilmiştir.

İngilizce öğretmen adayları, ders saatlerinin İngilizce öğretmek için yeterli olmadığını belirtmişlerdir. Esnek olmayan müfredat, ders dışı etkinliklerin eksikliği, özgün öğretim materyallerinin eksikliği, uygun olmayan ders kitapları, iletişimsel olmayan etkinlikler, kelime ve dil bilgisi kurallarının ezberlenmesi, ders kitaplarında tekrarlanan konular, metinlerin doğrudan çevirisi ve öğretmen merkezli dersler öğretim programı ve metodoloji ile ilgili olarak öğretmen adayları tarafından belirtilen sorunlardır.

Katılımcılar öğretmen olmanın düşük değerini hissetmekte ve düşük maaş almaktadırlar. Öğretmenlerin alan, pedagojik ve teknolojik bilgi açısından yeterince yetkin olmaması, İngilizce öğretiminde yüksek oranda anadil kullanımı, sınıfta düşük etkileşim, disiplin ve sınıf yönetimi sorunları dil eğitimi başarısını düşüren öğretmen nedenli etmeler olarak ifade edilmiştir.

Öğrenci ile ilgili sorunlarda ise motivasyon kaybı, isteksizlik, hata yapma korkusu ve kaygı, etkileşim eksikliği, özgüven eksikliği, disiplin sorunları, sosyoekonomik durum ve fırsat eşitsizliği en sık dile getirilen sorunlar arasında yer almaktadır.

Velilerin çocuklarından sınavlardan yüksek not alma beklentisinin sosyal bağlamla ilgili bir sorun olduğu belirtilmiştir. Velilerin matematik ve fizik gibi diğer derslerin İngilizceden daha önemli olduğu düşüncesi de öğretmen adaylarının dile getirdikleri bir diğer sorundur. Kalabalık sınıflar, sınıf etkileşimini azalttığı için dil öğretiminin okul bağlamı sorunlarından biri olarak belirtilmiştir. Yetersiz fiziksel ve teknolojik imkanlar da bir zorluk olarak belirtilmiştir.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmanın amacı, Türkiye'de İngilizce öğretiminin sorunlarını öğretmen adaylarının bakış açısı ile belirlemektir. Öğretmen adaylarının ifade ettiği sorunlar öğretmen eğitimi programı, değerlendirme, müfredat ve metodoloji, öğretmenler, öğrenciler ve bağlamsal sorunlar olmak üzere 6 ana grupta toplanmıştır. Bu çalışmanın sonuçları alanyazındaki sonuçlar ile benzerlik göstermektedir. Örneğin, Kömür (2010) öğretmen yetiştirme programında teori-uygulama dengesinin yeterli olmadığını ve İngilizce öğretmen adaylarının dil bilgisi ve dil becerilerinin öğretiminde zorluklar yaşadıklarını bulmuştur ki bu da Türkiye'deki öğretmen yetiştirme programının yetersiz olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin materyal geliştirme ve uyarlama konusundaki yetersizlikleri de Akdağ Çimen'in (2017) bir bulgusu olup, öğretmen yetiştirme programlarında materyal geliştirme eğitime yer verilmesini önermiştir. Ekoç (2022), mevcut araştırma bulgusuna paralel olarak, devlet ve vakıf üniversitelerinin sayısının artmasıyla birlikte eğitim fakültelerinin sayısının arttığını ve bunun bir kalite sorunu yarattığını bildirmiştir. Erdoğan ve Savaşın (2022) çalışmasında katılımcılar, YKS'nin konuşma, dinleme veya yazma becerilerinden çok, çoktan seçmeli bir sınav testi stratejisi olduğunu ve bu nedenle gerçek dil yeterliliğini kanıtlamakla sınırlı olduğunu ifade etmişlerdir. Müfredat ve metodoloji ile ilgili sorunlarla ilgili literatür incelendiğinde, dil bilgisi temelli yaklaşımın başarısızlığın ana faktörlerinden biri olarak tespit edildiği tespit edilmiştir (TEPAV, 2013; Solak ve Bayar, 2015; Çapan, 2021). Öğretmenlerin düşük prestiji ve düşük geliri daha önceki birçok çalışmada vurgulanmıştır (Akdağ Çimen, 2017; Madalińska-Michalak & Bavli, 2018; Taşçı, 2019). Öğrenen motivasyonunu kaybetme, isteksizlik, hata yapma korkusu, yüksek kaygı ve özgüven eksikliği alanyazında dil öğretiminde sıkça bahsedilen sorunlardır (Akdağ Çimen, 2017; Çapan, 2021; Dağtan ve Cabaroğlu, 2021; Erdoğan ve Tunaz, 2012; Genç ve Aydın, 2017). Valizadeh (2021), okul yönetiminin duygusal ve psikolojik desteğinin olmamasının, kalabalık sınıfların ve velilerin İngilizce'nin öneminin farkında olmamasının Türkiye'de İngilizce eğitiminin zorlukları arasında olduğunu ortaya koymuştur. Tütüniş, Ünal ve Babanoğlu (2022) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin karşılaştığı yaygın sorunların internet bağlantı sorunları, donanım eksikliği gibi altyapı sorunları, bakımsızlıktan kaynaklanan donanım ve yazılım sorunları olduğunu belirlemişlerdir.

Bu çalışma, Türkiye'de öğretmen yetiştirme programı, değerlendirme, müfredat ve metodoloji, öğretmenler, öğrenenler ve bağlamda temel sorunlar olduğunu göstermiştir. Ancak bu çalışmada ortaya

çıkan tüm sorunlar birbiriyle ilişkili görünmektedir. Bir sorun, başka bir sorunun nedeni veya sonucudur. Problemlerden birinin çözülmesi, diğerini doğrudan veya dolaylı olarak çözebilir.

INTRODUCTION

English being the lingua franca language of communication has been one of the most important parts of Turkish education system due to globalization, internationalization, westernization and competitiveness (Alptekin & Tatar, 2011; Solak & Bayar, 2015). So far, lots of investments and new reforms have been made, different decisions have been taken, new approaches have been implemented and the curriculum has been revised to increase the quality of teaching and learning foreign languages in Turkey (Çapan, 2021; Solak & Bayar, 2015; Kırkgöz, 2007). However, the outcomes have not been at the desired level and the renovations in foreign language education have not revealed productive results in the field (Çelebi, 2006; TEPAV, 2013). Turkey ranked 70th place out of 112 countries in the English Proficiency Index and labeled as a low proficiency in proficiency band in which individuals can only understand simple e-mails and engage in small talk with colleagues (EPI, 2021). The reasons behind the low level of success in English language teaching and learning have been documented in the TEPAV report (2013). Accordingly, emphasizing grammar-based approach rather than communicative language teaching, focusing on completing written exercises or grammar tests, teachers' failure to organize students into pairs or groups for communicative language practice, inefficiency of textbooks and curriculum to meet varying levels and needs of students, and teachers' obligation to follow the curriculum were stated to be the reasons for the failure of Turkish students to learn English (TEPAV, 2013).

It is necessary to conduct a multi-dimensional study to reveal all the reasons behind the failure of Turkish students to learn the desired level of English. Therefore, this study aims to investigate the problems related to ELT in Turkey from the perspectives of pre-service ELT teachers.

LITERATURE REVIEW

With the effect of globalization, internationalization, westernization and competitiveness, there have been a great demand for English by the speakers of other languages, which challenged the traditional teaching practices (Salih & Holi, 2018). According to Cook (2003), English language learners nowadays are more creative due to a variety of learning methods, chances, resources, and objectives. Even though the number of creative learning methods, chances, resources, and objectives have increased considerably, English language teaching still faces a great number of problems around the world. Turkey is not an exception. Thus, it is necessary to shed light on the challenges of ELT in different contexts and Turkey to find possible solutions to these problems.

Problems of ELT in International Contexts

A variety of studies were conducted in different countries to determine the challenges ELT face. Among these studies, Safari and Sahragard (2015) aimed to explore the challenges of ELT in Iran. Incompetency of language teachers, teacher-centered instruction, demotivated teachers, crowded classes, grammar-based teaching and assessment, time limitation, and lack of facilities were reported to be the reasons of failure in Iranian context by the researchers. In Saudi context, Al-Nasser (2015) noted that late English education, incompetent teachers, outdated curriculum, lack of information and communication technologies, intensive use of L1, and lack of interaction in the classroom were among some problems of ELT. In Thai context, Noom-Ura (2013) listed the problems of ELT as teachers' minimal use and exposure to English, ineffective use of games and songs, students' not having enough practice and extra-curricular assignments, lack of exposure to English, low level of confidence in students, impracticality of guidelines in curriculum, heavy loaded curriculum, inappropriateness of the curricula for local conditions, inadequacy of technological infrastructure, limited time, and crowded classes as the barriers for the effective English teaching in Thailand. Hu (2005) summarized the problems of ELT in China as unavailability of teachers with a high level of proficiency, ample instructional time, lack of suitable learning materials, incompetent teachers, lack of supportive language environment, outdated curriculums and teaching content of teacher

training programs, teacher-dominated, textbook-based and transmission-oriented pedagogy, shortage of teachers, and the widening gap in the quality of basic English language education between different regions of China. Similarly, lack of materials, structural and multiple-choice assessment, and lack of multimedia materials were reported by Wu (2001) as the constraints of language teaching in China.

Problems of ELT in Turkish Context

As in the international contexts, there are some problems to be dealt with in Turkish context. A great number of studies have been conducted to determine the problems of ELT in Turkey and various reasons have been found for the failure. However, it is not practical to collect data from all the stakeholders and to evaluate all the factors in a single study. A number of studies taking the opinion of different stakeholders have been conducted to find out the challenges of ELT. As the context of a study changes, the stated problems change accordingly. For example, Akdağ Çimen (2017) tried to reveal the challenges of ELT from the perspectives of 15 university instructors and identified external, teacher-related, and student-related factors as the challenges of ELT in Turkey. Physical conditions, curriculum, lack of teaching material, examination, and lack of technology were among the external factors that negatively affect the quality of ELT. As for the student-related factors, demotivation, lower life standards and low proficiency were the frequently stated problems. Traditional teaching habits, lack of qualities, demotivation and value of teaching were found to be teacher-related factors that lower the efficiency of language teaching in this study (Akdağ Çimen, 2017). A recent study carried out by Çapan (2021) with 2nd year ELT department students revealed the problems related to learners, teachers, curriculum, and social factors. Low motivation and unwillingness to learn English were stated to be learner-related reasons of underachievement in ELT. Low qualification, overemphasis of grammar, overuse of L1, and lack of oral skills were found to be teacher-related reasons for failure. Lack of materials, lack of speaking exercises, and repetitive topics were found to be curriculum-related challenges. Parent attitudes, lack of L2 exposure, and facilities of schools were among the social factors that diminish the efficiency of language teaching. Similarly, conducted with English language learners studying at various departments, Solak and Bayer (2015) concluded that the objectives of English language teaching should be realistic and new topics should be introduced instead of repeating the same topics at each level. The study also suggested that the focus should be on teaching the four skills instead of grammar-centered language teaching. This study implicated that the materials such as course books, videos, and internet web sites should be chosen carefully depending upon the interests, level, and needs of the students and teachers should consider individual differences to increase the efficiency of language teaching.

Kızıldağ (2009) aimed to identify the problems faced by English language teachers teaching at public primary schools and revealed that the teachers have institutional, instructional, and socio-economic problems. The study showed that the lack of support, heavy workload and crowded classes were among the institutional challenges while unrealistic learning goals, inappropriate textbooks, and grammar-oriented placement tests were among the instructional challenges that diminish the quality of language teaching (Kızıldağ, 2009). As for the socio-economic challenges, the study determined that the lack of support from the families and working with low socio-economic level students were barrier in front of the efficient language teaching which was also well documented in the study of Tunaz and Önem (2017). In a similar vein, Madalińska-Michalak and Bavli (2018) reported the problems teachers face in Poland and Turkey under classroom level, school level and system level. The researchers found students' motivation to learn, students' emotional inhibitions, and crowded classrooms as classroom level problems. The need for qualified professional development and low number of teaching hours were stated to be school level problems. The researchers demonstrated that the quality of pre-service education and training, unattractiveness of teaching and lack of financial incentives were found to be system-based problems teachers faced. Valizadeh (2021) also aimed to identify the challenges ELT teachers face in Turkey and revealed that lack of emotional and psychological support from school administration, crowded classes, low level of students' interest, parents being unaware of the importance of English, pressure from curriculum demands and limited time to meet the requirements of curriculum were among the challenges of ELT in Turkey. As previous studies show, there are lots of problems of ELT in Turkey and these problems were identified in different contexts with different participants. However, the studies conducted with pre-service ELT students are limited. Therefore, this study aims to identify the challenges of ELT in Turkey from the perspective of 4th year pre-service language teachers.

Even though there are a variety of studies aiming at determining the problems of ELT in Turkey, studies conducted with pre-service English language teachers are very rare. Collecting data from pre-service

ELT teachers might provide in-depth information about this issue since pre-service ELT teachers are the stakeholders of both teaching and learning processes and can identify the challenges of both teaching and learning of English from an insider perspective. Therefore, the current study aims to identify the problems encountered in English language teaching process in Turkey from the perspectives of pre-service ELT teachers. For this aim, the answer of the following research question was sought:

1. What are the problems of English language teaching in Turkey from the perspectives of pre-service ELT teachers?

METHODOLOGY

Research Design

The study adopted a qualitative methodology and used qualitative research tools on the basis that this approach may more accurately reflect the challenges to effective FL instruction in the Turkish context.

Participants

This study was conducted at a public university with 4th year pre-service ELT teachers. Fifteen pre-service ELT teachers (4 males and 11 females) voluntarily participated in the current study. Their age ranged from 18 to 23. The participants learned English throughout their academic life and they were teaching English at the practicum schools when the data of this study were collected. Purposeful sampling method was employed in the selection of the participants. Teddlie and Yu (2007) stated that “purposive sampling is undertaken for several kinds of research including: to achieve representativeness, to enable comparisons to be made, to focus on specific, unique issues or cases” (p. 80). Thus, the participants were chosen on purpose because they are both learning and teaching English. In addition, the participants have chance to observe their mentor teachers at their practicum school and their instructors at the university. Therefore, they have an insider perspective to identify the problems based on their learning and teaching experience.

Data Collection and Analysis

The current study was designed as a qualitative study in which the data were collected through reflection papers and interviews. Open-ended questions were asked both in reflection papers and interviews because they allow for getting individual responses and are seen as a valid way of data collection about attitudes and opinions (Fraenkel, Wallen, & Hyun, 2011). As the aim is to uncover the problems of ELT from the perspectives of pre-service teachers in Turkish context, the participants were asked to write reflection papers based on their experiences and considering the following open-ended questions:

1. Is there any problem in ELT in Turkey?
2. If yes, what are the problems of ELT in Turkey as a learner?
3. If yes, what are the problems of ELT in Turkey as a teacher?
4. Is there any problem in teacher training program?

Before the interviews, reflection papers were analyzed and themes were created. Content analysis technique was used in the analysis of reflection papers. Considering the themes emerged in reflection papers, individual semi-structured interviews were conducted. To get a deeper perspective about the issue, semi structured interviews were conducted with the participants. The interviews lasted for about 15 minutes and were conducted after the analysis of reflection papers. The questions clarifying the issues and about the themes emerged in the analysis of reflection papers were asked to the participants in the interviews such as:

1. What are the problems of teachers in Turkey?
2. What are the problems of teacher training programs in Turkey? Why?
3. Can you list some of problems related to assessment in Turkish context?
4. What kind of problems do you encounter in your teaching practicum process?
5. What are the challenges related to methodology of teaching?

The interviews were recorded and the data were transcribed. The data obtained from interviews were analyzed by using content analysis method. Codes were formed by two independent researchers. The codes

were grouped under themes. The findings of reflection papers and interviews were merged and presented. In addition, direct quotations of the participants were presented in the findings section. In order to secure the confidentiality of the participants' personal information, codes like PT1, PT2, etc. are assigned for each of them.

Ethical Approval

In this study, research ethics principles were observed and necessary ethics committee permissions were obtained. Within the scope of ethics committee permission, the document numbered 2100099654 was obtained from Nevşehir Hacı Bektaş Veli University Ethics Committee on 27/04/2022.

FINDINGS

As Table 1 shows, six different themes emerged as the problems of ELT in Turkey. The themes are problems with teacher education program, teachers, learners, assessment, curriculum, and context in English language teaching in Turkey. Each theme has varying number of sub-themes. The themes and sub-themes were explained and direct quotations of the participants are presented in the related sections below.

Problems with the Teacher Education Program

The participants of the current study stated that teacher education program is not sufficient in terms of pedagogical and content knowledge, the lecturers at the universities are not competent enough to teach field and technological knowledge, to adapt and develop teaching materials and there is no standardization among teacher education programs of different universities because there are excessive number of education faculties and teacher candidates. The quality of lecturers was also stated as a serious problem by the participants. The pre-service teachers uttered the following sentences:

“High number of universities in Turkey accept students with lower scores without limiting the number of the students. Students with high scores are accepted at qualified universities, but others graduate after 4 years of education without necessary qualifications. Insufficient students are accepted and, in the end, we have incompetent teachers” PT4.

“In addition to insufficient students, we also have academicians who are not qualified enough to train pre-service teachers. Many academicians who are educating pre-service teachers still use Stone Age techniques which do not meet the expectations of the contemporary educational system needs. Moreover, academicians are not keeping up with technological advancements. On the other hand, academicians are dealing with a mass group of students at universities which is much more than it supposes to be.” PT2

As seen in the explanations above, pre-service ELT teachers criticized high number of universities and quality of lecturers and believed that high number of universities and students decreased the quality of teachers and lecturers in Turkey and affected the quality standardization of education among universities.

Apart from the quality and standardization, participants also expressed that the theories taught at universities do not comply with the practices they experience at the practicum school. Two semester of school experience lesson is far from meeting the needs of the participants. Besides, the teacher candidates doing school practicum at high school have possibility to work at primary or high schools, which poses an important problem for the teacher candidates. One of pre-service teachers stated that:

“Since it is not certain what kind of school we will work when we graduate, it is really important and necessary for the internship to prepare prospective teachers for each school type (primary school, secondary school, or high school) and student type (young learners or teenagers.” PT8

According to the participants, teacher education curriculum is not sufficient enough since there are too many Turkish elective courses and the teacher candidates feel the absence of content knowledge courses. Lack of leadership and public speaking courses in the curriculum, which are some of the important qualifications of language teachers, create a challenge for pre-service teachers. Employing non-education

faculty graduates at state schools stands as a problem according to pre-service teachers. The direct quotation of a pre-service teacher is as shown below:

“There are many courses taught at the university that will not be used by teachers in the future. When I think about the elective courses, I see that many of them did not provide important information and they are Turkish.” PT10

Table 1.

The problems of English language teaching in Turkey

Teacher Education Program	Assessment	Curriculum and Methodology	Teachers	Learners	Contextual Issues
Insufficient	Absence of assessing communicative skills in YKS	Not enough course hours	High expectation from the teachers	Demotivation	Social Context Influence of social context (family, Peer pressure)
Incompetent lecturers (lack of filed and technological knowledge)	Only multiple-choice exams or unvaried assessment tools	Inflexible and impractical curriculum	Low value of being a teacher	Unwillingness	Pressure of parents and schools (math, physic)
The inadequacy of teachers in developing and adapting materials	Summative assessment	Lack of Extracurricular activities	Low salaries of the teachers (low motivation)	Fear of making mistakes	FL environment not SL No chance to go abroad
Excessive number of education faculties and teacher candidates	Score oriented exams (performance- and practice-oriented)	Lack of teaching materials Lack of authentic materials	Lack of field and pedagogical knowledge (interest, content)	Anxiety and lack of interaction	School Context Crowded classes
No standardization	Washback effect	Inappropriate course books (private schools)	High rate L1 use	Lack of self confidence	Inadequate in resources, physical and technology
Divergence between theory and practice	Test anxiety	Non-communicative activities mechanical practice	Lack of constructive feedback	Discipline issues	Lack of maintenance
Insufficient teaching practicum (primary school, secondary school, or high school)	Exams (KPSS; ÖABT) do not determine the qualifications of Teachers	Memorization of vocabulary and grammar rules	Not competent in integrating students into courses (ineffective classroom management)	Socioeconomic status Inequality of opportunity	Private vs state schools
Too many Turkish elective courses		Repetitive topics	Lack of teacher autonomy		Lack of support from administration
Lack of leadership and public speaking skills		Direct translation	Lack of in-service training		Audit gap
Employing non-education faculty graduates		Teacher centered			Teaching English to everybody

Problems with Assessment

According to the participants, there are some major problems with student and teacher-assessment. Pre-service teachers noted that national exams in Turkey do not assess communicative skills and consist of only multiple-choice questions. The views of the participants about the issue are as stated below:

“One another problem is national examination, nowadays our examination system just tests our memorization and reading skills; it doesn’t test or focus on the other productive skills such as speaking and writing. In order to teach a language with all edges we need to test the whole areas as well.” PT2

“However, it is obvious that teacher competencies cannot be determined by a test-based measurement method. Especially, in the field of foreign language teaching, unfortunately, not those with high teaching skills but those with good testing technique are appointed as language teachers.” PT1

Based on the sayings above, the participants emphasized the necessity to assess all language skills to make accurate evaluation. Focusing only on receptive skills was not enough to assess students in all aspects and the participants highlighted the necessity of including different question types.

The assessment types at schools and national exams are generally summative. Not only national exams but also exams conducted at schools are score-oriented, not considering students’ performance. Therefore, the exams create washback effect and test anxiety. Unvaried assessment tools are used at state schools. National exams such as KPSS (Public Personnel Selection Exam) ÖABT (Teaching Profession Field Exam), which are conducted to recruit teachers, are not sufficient enough to determine teacher qualifications. Pre-service ELT teachers articulated the following remarks about the issue:

“We assess our students with traditional test items such as fill in the blanks activities, multiple-choice activities and transformation drills, etc.” PT4

“Students are mostly raised with test anxiety, score anxiety and pass-and-stay anxiety, and result-oriented rather than process-oriented.” PT9

Considering the statements of pre-service teachers, summative assessment is used at the end of the teaching process rather than formative or self-assessment during instruction, posing a major difficulty in the assessment process. As a result of summative assessment, mentor teachers assess lower cognitive abilities of the students by using traditional testing methods such as fill-in-the-blanks, multiple-choice questions, and drills in their instructions. The participants also emphasized the inability of teacher recruitment exams to identify qualified teachers.

Problems with the Curriculum and Methodology

Pre-service English language teachers stated that course hours are not enough to teach English. Language teachers have to follow an inflexible and impractical curriculum, which causes them not to give extracurricular assignments. One of the participants asserted that:

“Unfortunately, trying to comply with the curriculum undermines the productivity and encouragement of many teachers. The teacher, who is already trying to connect with impossibilities, is interrupted by such a tight program.” PT11

In the light of the assertion above, it can be claimed that curriculum is too intense to allocate time for out-of-class activities and having to deal with a dense curriculum demotivates language teachers.

Apart from inflexible curriculum, lack of teaching and authentic materials was stated to be a basic problem. According to the participants, state schools have to use inappropriate course books, which were written by Ministry of National Education in Turkey. The book consists of non-communicative activities

and mechanical practices. Non-communicative activities cause lessons to be based on memorization of vocabulary and grammar rules. The topics in the course books were stated to be repetitive and teachers teach the same things each year. On the other hand, private schools use authentic course-books, which creates inequality among students. The participants expressed their views with the following sentences:

“No one can learn a language just by studying grammar rules and memorizing vocabulary. We cannot communicate without knowing what to use in what context.” PT8

“The English course books that government provides to all students for free are not really the good ones. But the teachers can only use these books and it is forbidden to use any other material that is not provided by the government in public schools. Under these circumstances, teachers in Turkey do what the system wants them to do.” PT14

Recurrent statements of the participants revealed that the teachers working at state schools generally concentrated on grammar and vocabulary teaching. This tendency might be assumed as a barrier for the improvement of communicative skills. As stated by the participants, repetitive coursebooks makes the courses boring and do not provide opportunity to improve students' language skills. Moreover, using different coursebooks in public and private schools was cited as an inequality among students.

Pre-service teachers also expressed that the use of direct translation method in the instructions to catch up with the curriculum makes the lessons teacher-centered. The following expression of one of the participants might represent the problem related to methodology:

“The direct method, which is one of the oldest methods, is the main basis of schools in Turkey. My teacher at my internship school often uses this method, translating texts into Turkish and making children write down words they don't know.” PT11

Based on the expression above, it can be claimed that pre-service teachers criticized in-service teachers in terms of the methodology they use. Direct translation method was not favoured on grounds that it makes the courses teacher-centered by the pre-service teachers.

Problems with the Teachers

The participants expressed that there are high expectations from language teachers in the society. On the other hand, they feel low value of being teachers and get very low salary, which seriously demotivates them.

“After all effort, English language teachers are given a comparatively low salary. However, there are many other job opportunities for speakers of English with higher salaries such as tourist guiding or being a translator. That means most qualified candidates of English language teaching do not choose to teach because of low salaries.” PT4

According to the participants, in-service language teachers are not competent enough in pedagogical, technological and content knowledge. The participants also stressed high amount of L1 use and lack of constructive feedback in the instructions. In-service teachers were also criticized by the pre-service teachers in terms of sustaining interaction, providing discipline, and lack of autonomy. The participants pointed out the need for in-service trainings. The following utterances of the participants reflect upon these problems

“Some teachers do not know how to use technological devices enough which leads to another big problem.” PT6

“How can the system be good if teachers do not have the knowledge, skills, and equipment to implement the system? Most of the foreign language teachers in our country do not have an adequate level of verbal communication skills.” PT13

“In our country, English lessons are mostly taught in Turkish. When the teachers speak in English, the students do not understand the lesson and the teachers continue their lessons by speaking in Turkish. Turkish should be used at a minimum level in lessons.” PT3

Based on the explanations above, it can be said that teachers are not competent enough in terms of field, pedagogical and technological knowledge, which in turn causes high rate of L1 use in English language instructions. Insufficient pedagogical knowledge also causes lack of constructive feedback and failure in integrating students into courses. Low interaction in the classroom creates discipline and classroom management problems. Teachers are not autonomous to take their decisions in their teaching and they do not have enough in-service training.

Problems with the Learners

The participants noted that learners are demotivated and unwilling to learn English. The learners were expressed to have fear of making mistake, which causes them to be anxious and not to participate in the lessons. This situation decreases learners’ self-confidence. The learners who do not participate in the lessons create discipline problems. The statements of participants concerning the problems related to the learners are provided below:

“Another thing that prevents children from learning languages are fear I've heard a lot from students about things like "I can't do it, I don't know, it's already hard", which is due to mistakes in their past learning.” PT11

“The student may hesitate to speak a foreign language in the classroom for fear of being criticized by their teacher or ridiculed by their friends.” PT7

“At the beginning of our reasons for not learning languages is a lack of motivation, enthusiasm, and discipline.” PT5

As can be understood from the statements above, low level of motivation is a major source of problems related to the learners since low motivation causes learners to experience anxiety, which prevents them from participating in the courses.

Socio-economic status or inequality of opportunities were also expressed as the problems that demotivated the learners. Inequality among students in terms of socio-economic status and opportunities also affected the attitudes of learners towards language learning. One of the pre-service teachers stated that:

“As the socio-economic levels of students' parents increase, students become more aware of the importance of learning English.” PT15

Problems with Contextual Issues

Some of the problems stated by the participants were categorized as contextual issues. The problems related to the social environment were grouped as social context and the problems related to school environment were grouped as school context.

Expectations of parents from their children to get high grades from the exams was stated to be a problem related to social context. The idea of the parents that other courses such as math and physics are more important than English was also another problem stated by the pre-service teachers. Other social contextual problems were Turkey’s having foreign language environment, not second language environment, and learners’ not having chance to go abroad. Consequently, students have no exposure to language other than classroom. The following sentences are the direct quotations from the participants concerning the problems related to social context:

“Most of the time, families may think that other courses are more important. Subjects such as mathematics, physics, and chemistry are really important to them.” PT10

“For years, parents pushed their children to take science courses and succeed in that field because they believed that being successful in these fields is the key point in life.” PT11

“Many students do not have this chance (being exposed to native authentic language) and learning cannot be completed in an environment where the target language is used very little.” PT15

Crowded classes were stated as one of school context problems of language teaching, since it decreases classroom interaction. Inadequate physical and technological opportunities were also stated as a challenge. Classes with technological opportunities have lack of maintenance. Some participants emphasized the inequality between state schools and private schools. Lack of support from administration and audit gap were among the problems related to school context. Pre-service teachers uttered the following sentences about the problems related school context:

“As the classes get more crowded, the speaking time decreases in the classroom, which is almost the only place where students can speak English.” PT1

“As well as the crowded classes, lack of technological materials is also a problem very much related to the learning environment.” PT4

Considering the statements, it can be proposed that classroom facilities in some schools of Turkey do not meet the demands of effective language teaching. Moreover, crowded classes decrease the time allocated for each learner, which, in turn, reduce exposure to language and student talking time.

DISCUSSION, CONCLUSION and IMPLICATIONS

The purpose of the current study was to identify the problems of English language teaching in Turkey from the perspectives of pre-service teachers. The results pointed to six major categories of problems in ELT. The findings suggest that the problems of English language teaching stem from six major categories including problems related to teacher education program, assessment, curriculum and methodology, teachers, learners, and contextual issues.

Insufficient teacher education program, incompetent lecturers, inadequacy of teachers in developing and adapting materials, excessive number of education faculties and teacher candidates, no standardization among ELT departments of universities, divergence between theory and practice, insufficient teaching practicum, a great number of Turkish elective courses, lack of leadership and public speaking skills, and employing non-education faculty graduates at state schools were stated to be among the problems related to teacher education program. Although there are studies in the literature about the problems of ELT in Turkey and international contexts from different perspective, the current study is a comprehensive one; therefore, not all findings correspond to each other. Among the findings, Kömür (2010) found that theory-practice balance in teacher training program is not adequate and pre-service English teachers experienced difficulties in teaching grammar and language skills, which shows that teacher training program in Turkey is insufficient. ELT in China also face outdated curriculums and teaching content of teacher training programs (Hu, 2005). Similarly, Madalińska-Michalak and Bavli (2018) reported in their study that “teachers would like the pre-service teacher education to aim at organizing the right conditions for developing teachers’ competencies to help students learn.” (p. 699) and suggested that pre-service teachers should engage in teaching practice in a variety of school types and settings. Inadequacy of teachers in developing and adapting materials was also a finding of Akdağ Çimen (2017) and she suggested including materials development training in teacher education programs. Parallel to the finding of the current study, Ekoç (2022) reported that the number of education faculties had risen with the increase in the number of state and private universities, which created an issue of quality. The increase is also the reason of non-standardization among the departments of English language teaching. In a similar vein, Hu (2005) emphasized the widening gap in the quality of basic English language education between different regions of China as in the different universities of Turkey.

According to the pre-service English teachers, the problems related to assessment included absence of assessing communicative skills in YKS, multiple-choice exams or unvaried assessment tools, summative assessment, score oriented exams, washback effect, test anxiety, and inability of exams (KPSS, ÖABT) to

determine teacher qualifications. The findings showing problems related to student and teacher assessment were in line with the previous findings. For example, in the study of Erdoğan and Savaş (2022), the participants expressed that YKS is a multiple-choice exam testing test-takers strategy rather than speaking, listening, or writing skills, and was thus limited to prove actual language proficiency. Speaking, listening, or writing, not being part of student selection exam skills were therefore likely not practiced during test preparation, which creates negative washback effect (Erdoğan & Savaş, 2022; Çapan, 2021; Yıldırım, 2010). Çimen (2022) reported that some teachers do not measure learners' language and communication skills, yet they measure memorization of vocabulary and structures. In Chinese context, Wu (2001) reported that large-scale exams whose design is structuralism and whose format is predominantly multiple choice have been found to constrain language teaching in a rather negative way. Pre-service teachers emphasized that national exams such as ÖABT or KPSS were insufficient to identify teacher qualifications. The exams may display unintended consequences, which diminishes their fairness and validity (Yeşilçınar & Çakır, 2020).

Not enough course hours, inflexible and impractical curriculum, lack of extracurricular activities, teaching materials and authentic materials, inappropriate course books, non-communicative activities, mechanical practices, memorization of vocabulary and grammar rules, repetitive topics in coursebooks, direct translation of texts, and teacher-centered teaching were among the stated problems related to curriculum and methodology. When the literature is examined about the problems related to curriculum and methodology, it was found that grammar-based approach was identified as one of the main factors of failure (TEPAV, 2013; Solak & Bayar, 2015; Çapan, 2021). Non-communicative activities, mechanical practices and memorization of vocabulary and grammar rules may cause courses to be grammar-based and impact negatively the quality of learning, which in turn, may create teacher centered and coursebook centered learning. Coursebooks were stated to be another barrier to language learning. Previous studies also showed that exercises in the coursebooks emphasize the importance of grammar and vocabulary, are far from fostering the use of English for communicative purposes (Çapan, 2021; Dağtan & Cabaroğlu, 2021). The current study showed that inflexible and impractical curriculum was another challenge for language learning, which may cause time related-challenges (Akdağ Çimen, 2017; Kızıldağ, 2009; Madalińska-Michalak & Bavli, 2018). The problems related to curriculum and methodology were mostly in line with the findings from international contexts. Safari and Sahragard (2015) revealed that grammar-based teaching and assessment, time limitation, and teacher-centered instruction were the problems encountered in Iranian context. Students' not having enough practice and extra-curricular assignments, impracticality of curriculum, heavy loaded curriculum, inappropriateness of the curricula for local conditions, and limited time were the common problems of ELT in Turkey and Thailand (Noom-Ura, 2013).

The challenges related to teachers were stated to be high expectation from the teachers, low value of being a teacher, low salaries, lack of field and pedagogical knowledge, high amount of L1 use, lack of constructive feedback, ineffective classroom management, lack of teacher autonomy, and lack of in-service training. The findings of the previous studies are consistent with the present findings. Low prestige of teachers and low income have been highlighted in a number of previous studies (Akdağ Çimen, 2017; Madalińska-Michalak & Bavli, 2018; Taşçı, 2019). Çapan (2021) emphasized that poor teacher qualifications, failure in addressing students' needs and interests, failure in integration of technology, and overuse of L1 were some of the significant problems related to teachers, which is parallel to the findings of the current study. In the international contexts, the most shared problem related to teachers were stated to be about the quality of language teachers. In Saudi, Chinese, and Iranian contexts, incompetent language teachers and unavailability of teachers with high level of proficiency were noted to be one reason of failure in ELT (Al-Nasser, 2015; Hu, 2005; Safari & Sahragard, 2015). Tırfarlıoğlu and Öztürk (2007) suggested to provide language teachers with in-service training to improve the quality of English language teaching, which supports the findings of the current study.

As for the student related problems, demotivation, unwillingness, fear of making mistakes and anxiety, lack of interaction, lack of self-confidence, discipline issues, socioeconomic status, and inequality of opportunities were among the most frequently stated problems. Learner demotivation, unwillingness, fear of making mistakes, high anxiety, and lack of self-confidence were commonly mentioned problems of language teaching in the literature (Akdağ Çimen, 2017; Çapan, 2021; Dağtan & Cabaroğlu, 2021; Erdoğan & Tunaz, 2012; Genç & Aydın, 2017; Noom-Ura, 2013). The factors causing learner demotivation can vary from teacher attitude to teaching approach, personal difference, teaching material, social environment, and inappropriate feedback (Akdağ Çimen, 2017; Çapan, 2021; Solak & Bayar, 2015). Socioeconomic status or inequality of opportunities between the private and state school students was also stated one of the demotivating factors for the learners, as the quality of language teaching in private school is higher and

private schools offer more educational opportunities and extracurricular activities (Ölçü-Dinçer & Seferoğlu, 2020).

Stated contextual problems which were divided into social and school context can be listed as influence of parents or peers, pressure of parents and schools, FL environment, no chance to go abroad, crowded classes, inadequate physical and technological resources, lack of maintenance, lack of support from administration, audit gap, and the perception towards teaching English to everybody. The findings were consistent with the findings of numerous previous studies. For example, Valizadeh (2021) revealed that lack of emotional and psychological support from school administration, crowded classes, and parents being unaware of the importance of English were among the challenges of ELT in Turkey. Crowded classes and lack of facilities were reported to be the reasons of failure in Iranian context (Safari & Sahragard, 2015). Tütüniş, Ünal and Babanoğlu (2022) identified in their study that the widely expressed problem teachers faced was infrastructure problems such as internet connection problems, lack of equipment, hardware and software problems because of lack of maintenance. Similar to the findings of the current study, crowded classes were stated to be one of the basic problems of language teaching in Turkey (Çapan, 2021; Kızıldağ, 2009), which decreases classroom interaction. Another important problem emerged in this study is that students do not have enough chance of practice and exposure to foreign language (Solak & Bayar, 2015), which stems from Turkey's being foreign language environment, not second language, and students do not have opportunity to go abroad to practice language. Correspondingly, lack of exposure to English lack of supportive language environment were identified as the problems in international contexts (Noom-Ura, 2013; Hu, 2005). Considering this finding, the participants questioned the necessity to teach English to everybody and stated that not everyone has to learn English.

The present study showed that there are basic problems in teacher education program, assessment, curriculum and methodology, teachers, learners, and context in Turkey. The findings also showed that most of the problems of ELT in Turkey were similar to the problems faced in international contexts. However, all the problems emerged in this study seem to be related to each other. One problem is a reason or a result of another problem. Solving one of the problems may directly or indirectly solve another one.

Considering the findings of the current study, some implications were offered for each theme. In order to improve the quality of teacher training programs, the courses should be improved to include more practice-based courses to minimize the divergence between theory and practice and Turkish elective courses should be replaced with English content elective courses. Teaching practicum should be updated to provide students with opportunities to experience different school types. More precise assessment can be conducted if national exams in Turkey include productive skills such as writing and speaking and varied assessment tools can be used in these exams. In addition to score-oriented exams, students' performance should be measured with practice-oriented exams, which decreases dependence on summative assessment and in turn lowers students' anxiety. In addition to exams, demo courses can be used and considered for determining teacher qualifications and recruiting teachers. To increase the quality of education in state schools, coursebooks can be revised to include more communicative activities and in-service training should be conducted to increase teachers' awareness about authentic material design. In addition, English language course hours should be increased to make room for extracurricular activities and project tasks should be assigned to the students to make the courses more student-centered. Low value of being a teacher and low income are some sources of low teacher motivation. This challenge can be overcome by increasing teachers' salaries. Preparing more flexible and practical curriculum would increase teacher autonomy. Conducting communicative courses may provide learners with opportunities for foreign language practice, which may increase classroom interaction and students' self-confidence and decrease fear of making mistake, unwillingness to participate, and students' demotivation. Involving students into courses may also solve discipline problems related to classroom management. The government should allocate more resources for the renovation and maintenance of classroom facilities, which may decrease the gap between private and state schools. In order to increase students' awareness of English as a foreign language, students might be encouraged to participate in international exchange programs such as Erasmus+ and Comenius, which may increase exposure to foreign language and culture. Finally, government policy could focus on educating the public on the benefits of learning English, which could persuade parents that English is just as important as other subjects.

Although the current study tried to uncover the problems in ELT from the perspectives of pre-service ELT teachers, it has some limitations to be improved. First of all, the number of participants might be increased for further studies to reach more generalizable results about the issue. Secondly, the data of the current study were collected only from pre-service ELT teachers on grounds that they can identify the

challenges from both teaching and learning perspectives. It is suggested for further studies to collect data from all the stakeholders such as in-service teachers and students.

REFERENCES

- Akdağ Çimen, B. (2017). Challenges in EFL education in Turkey and potential solutions from the tertiary-level instructors' perspectives. *International Journal of Language Academy*, 5(6), 213-228.
- Al-Nasser, A. S. (2015). Problems of English language acquisition in Saudi Arabia: An exploratory-cum-remedial study. *Theory and Practice in Language Studies*, 5(8), 1612-1619.
- Alptekin, C. & Tatar, S. (2011). Research on foreign language teaching and learning in Turkey. *Language Teaching*, 44(3), 328-353.
- Çapan, S. A. (2021). Problems in foreign language education in the Turkish education system: Pre-service teachers' accounts. *Eurasian Journal of Applied Linguistics*, 7(1), 397-419.
- Çelebi, M. D. (2006). Türkiye'de anadili eğitimi ve yabancı dil öğretimi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(21), 285-307.
- Çimen, S. S. (2022). Exploring EFL assessment in Turkey: Curriculum and teacher practices. *International Online Journal of Education and Teaching*, 9(1), 531-550.
- Cook, G. (2003). *Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Dağtan, E., & Cabaroğlu, N. (2021). Status of English speaking skills in Turkish ELT departments: A nationwide survey. *Eurasian Journal of Applied Linguistics*, 7(1), 359-382.
- Ekoç, A. (2022). Comparing English language teacher education programs in Turkey and Finland. *Öğretmen Eğitimi ve Öğretim*, 3(1), 1-16.
- EPI (EF English Proficiency Index) (2021). Retrieved from <https://www.ef.com.tr/epi/> on 10.03.2022.
- Erdoğan, E., & Tunaz, M. (2012). Determining external and internal demotivating factors among young learners at Pozanti regional primary boarding school. *Frontiers of Language and Teaching*, 3, 147-160.
- Erdoğan, P., & Savaş, P. (2022). Investigating the selection process for initial English teacher education: Turkey. *Teaching and Teacher Education*, 110, 103581.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2011). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill Humanities/Social Sciences/Languages.
- Genç, Z. S., & Aydın, F. (2017). An analysis of learners' motivation and attitudes toward learning English language at tertiary level in Turkish EFL context. *English Language Teaching*, 10(4), 35-44
- Hu, G. (2005). English language education in China: Policies, progress, and problems. *Language Policy*, 4(1), 5-24. doi:10.1007/s10993-004-6561-7
- Kırkgöz, Y. (2007). English language teaching in Turkey: Policy changes and their implementations. *RELC journal*, 38(2), 216-228.
- Kızıldağ, A. (2009). Teaching English in Turkey: Dialogues with teachers about the challenges in public primary schools. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 1(3), 188-201.
- Kömür, Ş. (2010). Teaching knowledge and teacher competencies: A case study of Turkish preservice English teachers. *Teaching Education*, 21(3), 279-296.
- Madalińska-Michalak, J., & Bavli, B. (2018). Challenges in teaching English as a foreign language at schools in Poland and Turkey. *European Journal of Teacher Education*, 41(5), 688-706.
- Noom-Ura, S. (2013). English-teaching problems in Thailand and Thai teachers' professional development needs. *English Language Teaching*, 6(11), 139-147.
- Ölçü-Dinçer, Z. & Seferoğlu, G. (2020). Factors affecting pre-service English teachers' career plans in Turkey: Institutions and regions. *Journal of Education for Teaching*, 46(1), 4-19.
- Safari, P., & Sahragard, R. (2015). Iranian EFL teachers' challenges with the new ELT program after the reform: From dream to reality. *Khazar Journal of Humanities and Social Sciences*, 18, 65-88. DOI:10.5782/2223-2621.2015.18.4.65
- Salih, A. A., & Holi, H. I. (2018). English Language and the Changing Linguistic Landscape: New Trends in ELT Classrooms. *Arab World English Journal*, 9(1). DOI: <https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol9no1.7>

- Solak, E., & Bayar, A. (2015). Current challenges in English language learning in Turkish EFL context. *Participatory Educational Research*, 2(1), 106-115.
- Taşçı, S. (2019) Initial career motives and demotivation of English language teachers in Turkish context, *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 7(3), 138-150.
- TEPAV. (2013). *Turkey national needs assessment of state school English language teaching*. Ankara: Mattek Matbaacılık Basım Yayın Tanıtım.
- Tırfarlıoğlu, F., & Öztürk, A. (2007). An analysis of ELT teachers' perceptions of some problems concerning the implementation of English language teaching curricula in elementary schools. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 3(1), 202-217.
- Tunaz, M. & Önem, E. E. (2017). ELT teachers working in underprivileged districts of Turkey and their perspective of continuous professional development opportunities. *Journal of Human Sciences*, 14(3), 2483-2494.
- Tütüniş, B., Ünal, K., & Babanoğlu, P. (2022). ICT (web tools) for English language teaching in primary schools: TPACK framework and usage. *International Journal of Education, Technology and Science*, 2(1), 95-107.
- Valizadeh, M. (2021). The challenges facing English language teachers in Turkey. *Advances in Language and Literary Studies*, 12(4), 61-67.
- Wu, Y. (2001). English language teaching in China: Trends and challenges. *TESOL Quarterly*, 35(1), 191-194.
- Yeşilçınar, S., & Çakır, A. (2020). Suggesting a teacher assessment and evaluation model for improving the quality of English teachers. *Education and Science*, 45(202), 363-392.
- Yıldırım, O. (2010). Washback effects of a high-stakes university entrance exam: Effects of the English section of the university entrance exam on future English language teachers in Turkey. *The Asian EFL Journal Quarterly*, 12(2), 92-116.

TÜRKİYE'DE ROMAN ÇOCUKLARIN UZAKTAN EĞİTİM SÜRECİNDEN FAYDALANMA DURUMLARI

STATE OF ROMANI CHILDREN IN TURKEY IN TERMS OF UTILIZATION FROM DISTANCE EDUCATION PROCESS

Elif MERCAN UZUN¹, Eda BÜTÜN KAR², Yusuf ÖZDEMİR³

ÖZ: Bu çalışmada Türkiye'de yaşayan Roman çocukların uzaktan eğitim sürecinden faydalanma durumlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Roman çocukların uzaktan eğitim sürecinden faydalanma durumlarını derinlemesine inceleyebilmek için çalışma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması şeklinde desenlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubu 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Karedeniz Bölgesi'nde yer alan büyükşehirlerden birisinde okul öncesi eğitime ve ilkökula devam eden çocuklar ve onların ebeveynlerinden oluşmaktadır. Çalışmada 45 ebeveyn ve 30 çocuk ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Yapılan görüşmelerde elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile temalara ve kodlara ayrılmıştır. Yapılan çalışma sonucunda uzaktan eğitim sürecinin Roman çocukların dezavantajlarını arttırdığı görülmüştür. Uzaktan eğitim sürecinde Roman çocukların birçoğunun uzaktan eğitim sistemine internet erişimi, bilgisayar, tablet ya da akıllı telefonu olmadığı için dahil olamadığı belirlenmiştir. Uzaktan eğitim sistemine bir şekilde dahil olanların ise derslerin akış hızına yetişmekte güçlük çektikleri ortaya çıkmıştır. Çocukların ciddi anlamda öğrenme kayıpları yaşadığı ve çoğunlukla da bu kayıpları telafi etmek için yardım alabilecekleri aile üyelerinin olmadığı belirlenmiştir.

ABSTRACT: This study determines the state of Romani children in Turkey in terms of the benefit received from the distance education process. To examine the situation of Romani children benefiting from the distance education process in detail, this study is patterned as a case study that is a form of qualitative research method. The study group of the research comprises children attending pre-school and primary school in one of the metropolitan cities of the Black Sea Region in the 2020–2021 academic year and their parents. Semi-structured interviews were conducted with 45 parents and 30 children. The data obtained from the interviews were divided into themes and codes using the content analysis method. Results indicated that the distance education process increased the disadvantages of Romani children. During the distance education process, it has been determined that most Romani children cannot participate in distance education because they do not have internet access, computers, tablets, or smart phones. It turns out that those who are involved in the distance education system in some way have difficulty keeping up with the flow of the courses. It has been determined that children suffer significant learning losses and often do not have family members who can get help compensate for these losses.

Anahtar sözcükler: Roman çocuklar, uzaktan eğitim, pandemi, yoksulluk

Keywords: Romani children, education, pandemic, poverty

Bu makaleye atf vermek için:

Mercan Uzun, E.; Bütün Kar, E., ve Özdemir, Y. (2023). Türkiye'de roman çocukların uzaktan eğitim sürecinden faydalanma durumları, *Trakya Eğitim Dergisi*, 13(3), 1673-1688.

Cite this article as:

Mercan Uzun, E.; Bütün Kar, E., & Özdemir, Y (2023). State of romani children in turkey in terms of utilization from distance education process, *Trakya Journal of Education*, 13(3), 1673-1688.

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun/Türkiye, elfmercan@gmail.com, ORCID 0000-0001-9069-1375

² Dr. Öğr. Üyesi, Sinop Üniversitesi, Sinop/Türkiye, edabutun@gmail.com, ORCID 0000-0002-6226-0137

³ Uzman Öğretmen, Kışla Yaşardoğu İlkokulu, Samsun/Türkiye, yusuefozdemir82@gmail.com, ORCID 0000-0003-2024-6916

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

According to UNICEF reports, Turkey is one of the countries where inequality is experienced, and problems with education increased due to the pandemic (ILO, 2020). Romanians are one of the economically and socially disadvantaged groups in Turkey; they often work in temporary, irregular, insecure, low-paid, and life-threatening jobs and have difficulty achieving an average standard of living. In the cities where they live, Romanians usually live collectively in certain neighborhoods, leading them to form a closed structure. Thus, this community, which is socially and physically closed, has difficulty in accessing income-generating resources. Studies show that one of the main reasons why Romanians live in a closed structure is that they think they experience social exclusion (Aşkın, 2017; Açıklın & Şahin, 2016; Çelik & Tar, 2015; Balkız & Göktepe, 2014; Akkan et al., 2011). With the pandemic, most children who stay at home are deprived of the play and early learning support necessary for their healthy development. The effect of the pandemic on poor children in early childhood increases exponentially when poverty and discrimination are added to this deprivation. For this reason, it is important to learn about the experiences of Romani children who face many problems in face-to-face education during the pandemic. For this purpose, answers to the following questions are sought:

- 1- What are the views of Romani parents and children regarding interruption of face-to-face education?
- 2- What are the views of Romani parents and children on the distance education process?
 - 2-a- What are the views of Romani parents and children about the distance education process carried out with EBA TV?
 - 2-b- What are the views of Romani parents and children about the distance education process carried out with live lessons?
- 3- What are the views of Romani parents and children on their communication with school administrators and teachers in the distance education process?

Method

This study, which aims to reveal the experiences of Romani children in the educational process during the pandemic, is designed as a case study that is a from qualitative research design. The study group of the research comprises children attending pre-school and primary school in one of the metropolitan cities of the Black Sea Region in the 2020–2021 academic year and their parents. The snowball sampling method, which is one of the purposeful sampling methods frequently used in qualitative research, was used in determining the study group. Within the scope of the research, 45 parents and 30 children were interviewed. In the study, semi-structured interview questions developed separately for children and parents were used by the researchers to collect data. While preparing the semi-structured interview form, the studies conducted with disadvantaged groups during the pandemic were browsed. In the research, the content analysis method was used to reveal the experiences of Romani children in the educational process during the pandemic period in depth. Patton (2014) defines content analysis as any data reduction and semantic effort to determine fundamental consistency and meanings based on qualitative data. The research tries to reach concepts and relationships that can explain the experiences of Romani children.

Findings

All parents think that transition to distance education process has a negative effect on children's education due to the pandemic. Parents stated that the children forget what they know, and the newcomers have learning difficulties. In particular, parents who received pre-school education were more upset about not using tools. The distance education system in our country is a process where children start with EBA TV first and then continue with their own teachers. For this reason, opinions on the distance education system are examined under two sub-headings: views on EBA TV and opinions on live lessons. Transition to distance education has caused serious difficulties for Romani children, one of the disadvantaged groups, in accessing education. These problems differ in EBA TV application (distance education via television) and live lessons (lessons students take from their teachers via zoom or various applications). As a result of the decision to switch to distance education suddenly, they used distance education primarily by watching it on TV via EBA TV. During this period, Romani families often had more than one child and one TV in the house, causing problems. Only one of the children can participate in distance education, while the others wait their turn. In addition, parents stated that their children's learning speed is very slow on television, and they do not understand many subjects, so they cannot or do not want to follow the lessons. When the views

of Romani parents and children about live lessons are examined, it is seen that devices such as tablets and smartphones are limited or do not exist at all in their homes. Even if these devices are available, some children will be able to participate in classes and others will not because the number of devices is limited, and parents should make a decision on which child will participate. In addition, even if these devices are available, there are problems with the internet access.

Discussion and Conclusion

In the study, it was observed that the disadvantages of Romani children continued and even increased during the pandemic period. It has been determined that Romani children have great difficulties in accessing the distance education system due to impossibilities. It has been stated by the parents that while the students have some difficulties in the face-to-face education process, they also forget what they know during the distance education process. Parents whose children continue preschool education think that the tools they bought remains in their hands and that they are wasting their time. Some of the parents and children are pleased with the interruption of face-to-face education. Because in this process, children can work in various jobs and support their families. At a time when household income is falling, children are forced to work in environments without any security to support their families, suggesting that these children may be disconnected from their educational life. It will be difficult for children to enter the labor market when access to education is limited and there are high rates of absenteeism or dropout.

GİRİŞ

Pandemi süreci ile çalışma biçimlerinin değişmesi, birçok sektörün kapanmak ya da üretim konusunda yavaşlamak zorunda kalması tüm dünyada ekonomik krizlerin yaşanmasına ve milyonlarca insanın işsiz kalmasına ya da çalışma saatlerinde düşüşe neden olmuştur (ILO, 2020; OECD, 2020). İşsizlik oranlarının artması sonucunda ortalama yaşam standardına sahip aileler bile temel ihtiyaçlarını karşılama noktasında güçlükler yaşamaktadır. Pandemi ile 150 milyon insanın daha derin yoksullukla mücadele etmek zorunda kaldığı belirlenmiştir. Ayrıca yoksullukla mücadele eden grupların birçoğu halihazırda yüksek oranda yoksulluğun yaşandığı ülkelerde bulunmaktadır. Yani pandeminin etkileri yoksul ülkelerde çok daha yoğun olarak hissedilmektedir (World Bank, 2020a). Pandeminin etkisini ülkelerin kendi içlerindeki durum ile karşılaştırdığımızda da benzer bir durumla karşılaşmakta ve pandeminin en çok etkilediği grupların yoksulluk içinde bulunan gruplar olduğu görülmektedir. Niteliksiz ya da eğitim düzeyi düşük işçiler, sözleşmeli çalışanlar, kayıt dışı çalışanlar, mevsimlik işçiler, küçük işletmelerde çalışanlar veya evden çalışma imkânı bulunmayanlar bu grupların başında gelmektedir (Alpago & Oduncu-Alpago, 2020; Göçmen, vd., 2020; Perugini & Vladislavjevic, 2020; Stephany, Dunn, Sawyer & Lehdonvirta, 2020). Dünya Bankası öngörülerine göre salgın yoksulluk oranını arttırarak devam ettirecek şekilde ilerlemektedir (World Bank, 2020b).

Yoksulluk, temel yaşam ihtiyaçlarını karşılayacak kaynaklara ulaşamamak, açlık ve yetersiz beslenme, hastalıkların ve hastalıktan ölümlerin artışı, evsizlik ya da yetersiz konut, sağlık ya da eğitim gibi temel hizmetlere ulaşamama şeklinde tanımlanmaktadır (Minjin, Delamonica, Davidzuk & Gonzales; 2006; Gordon, vd. 2003; Kanbur & Squire, 1999; Wratten, 1995). Ancak yoksulluk kavramını çocuklar üzerinden incelediğimizde karşımıza farklı parametreler çıkmaktadır. Çocuk yoksulluğu genel anlamda gençlerin ve çocukların çocukluk döneminde yoksulluğa maruz kalması durumudur. Ancak yetişkinlerden farklı olarak para ve varlık konusu üzerinden çocuk yoksulluğunu açıklamak yeterli olmamaktadır. Aynı zamanda çocuğun hane halkının sahip olduğu para veya varlığa ulaşma durumu da çocuğun yoksulluğunun tanımlanmasında çok önemlidir. Çünkü çocukların hane halkının sahip olduğu gelir ya da mal varlığı üzerinde söz hakkı olmadığı için hane halkının refahı üzerinden çocuğun iyiliğini ya da yoksulluğunu değerlendirmek yanlış sonuçlar doğurabilmektedir. Bu nedenle hane halkının gelir düzeyinde iyileşme meydana gelse bile bu gelirin adil bir şekilde dağıtılması özellikle de cinsiyet ya da yaş gibi faktörlere bağlı olarak söz konusu olmayabilmektedir (Feeny & Jo Boyden, 2003; UNICEF, 2006; UNICEF, 2005). Bu durum çocuk yoksulluğunun tanımlanmasında yeni arayışların doğmasına neden olmuştur. Çocuk yoksulluğu; maddi, ruhsal ve duygusal kaynakların yoksunluğunda yaşayan çocukların haklarını kullanma, toplumun eşit bir üyesi gibi topluma katılma ya da kendilerini geliştirme konularından mahrum kalma şeklinde tanımlanmaktadır. Çocuk yoksulluğu yetişkinlerin maruz kaldığı yoksulluktan farklı olarak çocuk üzerinde bilişsel, ruhsal, duygusal ve fiziksel olarak kalıcı etkiler bırakmakta, çocuklar yoksulluk karşısında savunmasız kalmaktadır (Barlett, 2002; Bradshaw, 2002; Minjin, Delamonica, Davidzuk & Gonzales; 2006; Ridge, 2002; UNICEF, 2005).

Pandemi ile iş alanlarında meydana gelen daralma nedeniyle çocuk yoksulluğu da artış göstermektedir. Pandemi dönemi ile artan yoksulluğun çocuklar üzerindeki etkileri incelendiğinde beslenme, barınma, eğitim gibi temel haklara erişim noktasında kendini göstermektedir (ILO, 2021; UNICEF, 2020; World Bank, 2020a; Göçmen, vd., 2020). Pandeminin etkisiyle birlikte dünyada eğitim ve sağlık gibi temel hizmetlere ulaşamayan çocukların oranı %47'den %56'ya yükselmiştir (UNICEF, 2020). Sağlık hizmetlerine erişim rutin kontroller, aşılanamama, beslenmeden kaynaklı sorunları kapsarken eğitim hizmetleri uzaktan eğitim sisteminin gerekliliklerini karşılayamamaktan kaynaklı sorunları kapsamaktadır.

Pandemi döneminde dünyada 463 milyon öğrencinin uzaktan eğitim hizmetlerine ulaşamadığı belirlenmiştir (UNICEF, 2020). Uzaktan eğitim hizmetlerine ulaşmada yaşanan sorunların nedeni olarak çocukların uzaktan eğitime erişmelerini sağlayacak bilgisayar, tablet, akıllı telefon gibi temel donanımlar ile internet erişimlerinin olmaması ya da buldukları çevrenin internet erişimini sağlayacak altyapıya sahip olmaması olarak gösterilmiştir. Uzaktan erişim konusunda da sıkıntı yaşayanların büyük çoğunluğunu yoksulluk içinde yaşayan çocuklar oluşturmaktadır. Bu çocukların ailelerinden de akademik anlamda destek alamayacak durumda olmaları uzaktan eğitime erişim sağlayan çocuklar ile aralarındaki uçurumu derinleştirmektedir (Özdoğan & Berkant, 2020; Pietro, Biagi, Costa, Karpinski & Mazza, 2020; Tadesse & Muluye, 2020; UNESCO, 2020; United Nations, 2020; Williamson, Eynon & Potter, 2020; Xafis, 2020).

Türkiye UNICEF raporlarına göre eşitsizliğin yaşandığı ve pandemi nedeniyle eğitime yönelik sorunların artış gösterdiği ülkelerden birisidir (ILO, 2020). Pandemi nedeniyle uzaktan eğitime ara verilmesinin ardından öğrenciler öncelikle EBA (Eğitim Bilişim Ağı) TV üzerinden uzaktan eğitime erişim sağlamışlardır. Bu süreçte her sınıf seviyesine uygun şekilde öğretmenler tarafından yapılan ders anlatımları tüm ülkeye televizyonlar aracılığı ile aynı anda ulaşımıştır. Özel okullarda ise öğrenciler ve öğretmenler zoom gibi çeşitli toplantı uygulamaları üzerinden toplanarak derslerini uzaktan ancak canlı ders şeklinde yürütmüştür. Sonrasında benzer bir uygulama devlet okullarında da başlamıştır. Öğretmenler ve öğrenciler toplantı programlarını kullanarak internet üzerinden müfredata uygun şekilde eğitim sürecini canlı dersler aracılığı devam ettirmeye çalışmışlardır. Ancak özellikle canlı derslere geçiş süreci beraberinde birçok sorunu getirmiştir. Öncelikle canlı derslere katılımın gerektirdiği cihazların ve internet erişiminin düşük hatta zaman zaman orta gelir grubunda bile sağlanamaması birçok çocuğun eğitim sürecinin kesintiye uğramasına ya da sağlıklı bir biçimde yürütülememesine neden olmuştur.

Türkiye'de gerek ekonomik gerek sosyal açıdan dezavantajlı gruplardan biri de Romanlardır. Romanlar genellikle geçici, düzensiz, güvencesiz, düşük ücretli ve hayati tehlikesi olan işlerde çalışmakta, ortalama bir hayat standardını yakalamakta güçlük yaşamaktadırlar. Romanlar yaşadıkları şehirlerde genellikle belirli mahallelerde toplu halde ikamet etmekte bu durum da onların kapalı bir yapı oluşturmalarına neden olmaktadır. Böylece hem sosyal hem de fiziki anlamda kapalılık arz eden bu topluluk gelir getirici kaynaklara ulaşmakta da güçlük çekmektedir. Diğer bir yandan yapılan çalışmalar göstermektedir ki Romanların kendi içinde kapalı bir yapı arz eder şekilde yaşamalarındaki temel sebeplerden biri sosyal dışlanma yaşadıklarını düşünmeleridir (Aşkın, 2017; Açıkalin & Şahin, 2016; Çelik & Tar, 2015; Balkız & Göktepe, 2014; Akkan, Deniz & Ertan, 2011). Tüm bu ekonomik ve sosyal şartlara bağlı olarak Romanlar ile ilgili en büyük sorunlardan birisi Roman çocukların maddi imkansızlıklar nedeniyle, çalışmak zorunda kalmaları, erken evlenmeleri, ailelerin okula yönelik bakış açıları, okulda kendilerine yönelik bakış açısı nedeniyle düzenli bir eğitim alamamaları ve buldukları sosyo-ekonomik döngüyü kıramamalarıdır (Akkan, Deniz & Ertan, 2011; Aşkın, 2017; Genç, Taylan & Barış, 2015; Karan, 2017; Kumcağız, Özcan & Şahin, 2018; Mercan-Uzun & Bütün, 2015; Okutan & Turgut, 2018). Bütün bunların yanı sıra hem çocuklar hem de yetişkinler çeşitli ayrımcı tutumlarla karşılaşmaktadır. Her ne kadar ayrımcılığın önüne geçmek için çeşitli çalışmalar yürütülmeye çalışılsa da ne kadar etkili olduğu bilinmemektedir (Türkiye Cumhuriyeti Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, 2021). Çocuklar özelinde ele aldığımızda çocukların okullarda ayrımcılığın farklı türleriyle karşılaştıkları görülmektedir. Karan (2017) okullarda Romanlar genellikle belli mahallelerde ikamet ettikleri için çocukların gittikleri okulların "Roman Okulları"na dönüştüğünü, Roman çocukların zaman zaman okuldaki diğer çocuklardan farklı bir sınıfa yerleştirildiklerini ve Romanları görmezden gelen bir müfredatın olduğunu belirtmektedir. Ayrıca her ne kadar devlet okullarında eğitim parasız da olsa zaman zaman okullarda bazı masraflar için ebeveynlerden para toplanmasının özellikle dezavantajlı çocukların eğitim gördükleri okullardaki şartların elverişsiz olmasına neden olduğuna değinmektedir. Spiteri (2021) ve Xafis (2020) pandemi döneminde özellikle dezavantajlı gruplarda yer alan ve toplum tarafından ötekileştirilen çocukların diğerlerine oranla daha çok riskle karşı karşıya geldiğini ve daha savunmasız olduklarını belirtmektedir. Bu durum dezavantajlı çocuklardan olan Roman çocuklar ile diğer çocuklar arasındaki eşitsizliğin giderek artacağını düşündürmektedir.

Bilindiği gibi erken çocukluk döneminde çocuklara sunulan kaliteli eğitim ve bakım son derece önemlidir. Pandemi ile evde kalan çocukların çoğu sağlıklı gelişimleri için gerekli olan oyun ve erken öğrenme desteğinden mahrum kalmaktadır. Bu mahrumiyetin üzerine bir de yoksulluk kaynaklı mahrumiyet eklendiğinde pandeminin erken çocukluk dönemindeki yoksul çocuklar üzerindeki etkisi katlanarak artmaktadır. Bu nedenle çalışmada yüz yüze eğitim döneminde de birçok sorun ile karşı karşıya kalan Roman çocukların pandemi döneminde eğitime yönelik deneyimleri hakkında bilgi sahibi olunması amaçlanmıştır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır:

- 1- Roman ebeveynlerin ve çocukların yüz yüze eğitime ara verilmesine dair görüşleri nelerdir?
- 2- Roman ebeveynlerin ve çocukların uzaktan eğitim sürecine dair görüşleri nelerdir?

2-a- Roman ebeveynlerin ve çocukların EBA TV ile sürdürülen uzaktan eğitim sürecine dair görüşleri nelerdir?

2-b- Roman ebeveynlerin ve çocukların canlı ders ile sürdürülen uzaktan eğitim sürecine dair görüşleri nelerdir?

- 3- Roman ebeveyn ile çocukların uzaktan eğitim sürecinde okul idarecileri ve öğretmenler ile iletişimlerine dair görüşleri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Roman çocukların pandemi döneminde eğitim-öğretim sürecindeki deneyimlerini ortaya çıkarmaya yönelik olan bu çalışma nitel araştırma desenlerinden durum çalışması şeklinde desenlenmiştir. Durum çalışması, ne, nasıl ve niçin sorularına cevap aranan ve araştırmacının kontrol edemediği bir olguyu ya da olayı derinlemesine incelediği çalışmalardır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Creswell (2013) araştırmacıların sürmekte olan, güncel, gerçek yaşam durumları üzerinde çalıştıklarını belirtmektedir. Bu çalışmada pandemi devam ederken hiç zaman kaybetmeden Roman çocukların deneyimlerini ortaya çıkarabilmek adına tasarlanmış ve yürütülmüştür. Bu çalışmada durum çalışması türlerinden olan ve temel olarak “ne” sorusunun cevaplanmaya çalışıldığı keşfedici durum çalışması kullanılmaktadır (Ozan Leymun, Odabaşı ve Yurdakul, 2017). Çalışmada Roman çocukların ve ebeveynlerin pandemi döneminde eğitim-öğretim sürecinde “ne” yaşadıkları ortaya koyulmaya çalışılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu Karadeniz Bölgesi’nde yer alan büyükşehirlerden birisinde okul öncesi eğitime ve ilkökula devam eden çocuklar ve onların ebeveynlerinden oluşmaktadır. Araştırmada Roman çocukların pandemi döneminde eğitim sürecinde neler yaşadıklarının ortaya çıkarılması için sadece çocuklarla görüşmenin kendilerini ifade etmede zorluk yaşamaları ihtimali nedeniyle yetersiz olacağı düşünülmüştür. Bu nedenle çocuklarının birlikte yaşadıkları ve çocukları etkileyen durumlar hakkında en detaylı bilgi verebilecek kişilerden olan ebeveynlerle de görüşme yapılması uygun bulunmuştur. Çalışma grubunun belirlenmesinde nitel araştırmalarda sıklıkla kullanılan amaçlı örnekleme yöntemlerinden birisi olan kartopu örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Patton (2014) kartopu örnekleme yönteminin daha çok bilgi elde edilebilecek bireylere ulaşılmasında kullanıldığını ve çalışma grubunun oluşturulmasının “Bu konu hakkında kim en çok şeyi bilir? Kiminle görüşme yapmalıyım?” sorusunun sorulmasıyla başladığını belirtmektedir. Bu nedenle çalışma grubunun belirlenmesinde ilk adım olarak Romanların yoğun olarak yaşadığı mahallelerden ikisinin muhtarıyla görüşülmüştür. Muhtarlara telefon ile ulaşılmış, araştırmanın amacı anlatılmış ve görüşme için randevu alınmıştır. Çıkış noktası olarak muhtarın seçilmesinin nedeni, kendi mahallesinde yaşayan halkı en iyi tanıyan ve birçok kamu kurum kuruluşuyla mahallesinde yaşayanlar için görüşmeler yapan kamu görevlisi olmasıdır. İki mahalle muhtarıyla sosyal mesafe kuralları göz önünde bulundurularak görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmelerde araştırma için alınan yasal izinler açıklanmış, araştırmanın amacı, görüşmelerin nasıl gerçekleştirileceği ve görüşmelerin gizliliği hakkında bilgi verilmiştir. Muhtarların önerisiyle Romanların yaşadıkları mahalleye birlikte gidilmiş, olası katılımcılarla tanışılmış, sohbet edilmiş ve araştırmanın amacı genel olarak anlatılmıştır. Bu sohbet sırasında çocuğu okul öncesi eğitim kurumuna ve ilkokulun ilk sınıflarına giden ailelerden araştırmaya gönüllü olarak katılmak isteyenler belirlenmiştir. Bu ebeveynlerle yapılan görüşmelerin sonunda “Bu konuda başka kiminle görüşmemi önerirsiniz?” diye sorulmuş ve onların yönlendirmesi ile diğer ailelere

ulaşmıştır. Araştırma kapsamında 45 ebeveyn ve 30 çocuk ile görüşme yapılmıştır. Araştırma katılan çocuklardan 8'i okul öncesi eğitime, 12'si ilkokul birinci sınıfa, 10'u ilkokul ikinci sınıfa devam etmektedir. Çocuklardan 18'i oğlan, 12'si kızdır. Görüşme yapılan ebeveynlerden 29'u anne, 16'sı babadır. Ebeveynlerin yaşları 21 ile 42 arasında değişmektedir. Ebeveynlerden 32'si ilkokul mezunu, 9'u okuryazar, 4'ü ise okuma yazma bilmemektedir. Araştırmaya katılan ebeveynlerin hiçbirinin düzenli bir geliri yoktur ya günlük işlerde çalışmakta ya da yardımlarla geçinmektedirler. Görüşme yapılan annelerden üçünün eşi ise cezaevindedir. Ebeveynlerin hepsi pandemi sürecinde işten çıkartılma ya da günlük iş bulamama nedeniyle gelir kaybı yaşamaktadır. Görüşme yapılan bireylerin evleri genellikle iki odalıdır ve bu evlerde geniş aile şeklinde yaşamaktadırlar (Çekirdek ailenin yanı sıra anneanne, babaanne, dede, torun vb.).

Veri Toplama Aracı

Araştırmada verilerin toplanması amacıyla araştırmacılar tarafından çocuklar ve ebeveynler için ayrı ayrı geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme soruları kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme sorularının araştırmacılara esneklik sağladığı, gerekli durumlarda araştırmacıların ek sorular sormasına ya da değinilen noktaların tekrarını engellemek adına soru çıkarmasına olanak verdiği için çalışmada kullanılması uygun bulunmuştur (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanırken dezavantajlı gruplarla ve pandemi sürecinde yapılan çalışmalar taranmıştır. Yapılan taramadan hareketle çalışma grubunun oluşturulmasında yardımcı olan muhtarla ve çalışma grubunda olmayan beş ebeveyn ve üç çocukla ön görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmelerden sonra ön plana çıkan noktalardan hareketle açık uçlu şekilde sorulan yarı yapılandırılmış görüşme formları tamamlanmıştır. Hazırlanan formlar dezavantajlı gruplarla çalışmalar yürütmüş olan ve alanında uzman olan iki akademisyene gönderilmiş ve onlardan gelen dönütler doğrultusunda formda gerekli düzenlemeler ve değişiklikler gerçekleştirilmiştir. Hem çocuklarla hem de ebeveynlerle yapılan görüşmelerin odak noktası pandemi döneminde çocukların eğitim-öğretim sürecinde yaşadıklarının ortaya çıkartılmasıdır. Bu nedenle çocuklara pandemi sürecinde günlerinin nasıl geçtiğine, öğretmenleri ile iletişimlerine, eğitime erişimlerine dair sorular sorulmuştur. Ebeveynlere ise çocuklarının gün içerisinde neler yaptıklarına, pandemiyle birlikte hayatlarında nelerin değiştiğine, çocuklarının öğretmenleri ve okullarıyla iletişimlerine ve çocuklarının eğitime erişimlerine dair sorular sorulmuştur.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Görüşmelere başlamadan önce araştırmacılar araştırmanın amacı hakkında yeniden kısa bir bilgi vermiş, araştırma sırasında hiçbir şekilde kişisel bilgilerinin ifşa edilmeyeceği ve gizli tutulacağını açıklamıştır. Ayrıca ebeveynlerin bilgilendirilmiş onam formunu okumaları istenmiştir. Okuma yazması olmayanlar için araştırmacılar tarafından okunmuştur. Hammersley ve Traianou (2017) araştırmalarda ortaya çıkması olası tehlikeleri kategorilendirmişlerdir. Bu araştırmada sıralanan kategoriler arasında olan psikolojik zarar oluşabileceği düşünülmüştür. Bu nedenle araştırmada gerek çocuklara gerekse ebeveynlere zarar vermemek adına, onların ruhsal ya da fiziksel sağlıklarına zarar verebilecek, onları strese sokabilecek ya da rahatsız edebilecek sorular sorulmamıştır.

Durum çalışmalarında verilerin doğal ortamlarında toplanması tercih edilir (Yin, 2017). Bu nedenle veriler katılımcılarla yüz yüze görüşme yaparak toplanmıştır. Araştırmada verilerin toplanması pandemi nedeniyle telefon görüşmeleri yoluyla gerçekleştirilmesi düşünülse de telefonla ulaşılamayacak ebeveynler ve çocuklar olacağı ve katılımcıların kendilerini rahat ifade edemeyecekleri düşünüldüğü için vazgeçilmiştir. Katılımcıların evleri tek katlı olduğu için görüşmeler genellikle katılımcıların evlerinin bahçesinde ya da evlerinin önünde gerçekleştirilmiştir. Araştırmacılar görüşmeleri eş zamanlı olarak gerçekleştirdikleri için araştırmacılarından birisi ebeveyn ile görüşürken diğeri çocuk ile görüşmüştür. Çocukların ebeveynlerinin yanında kendini rahat ifade edememe ihtimalinin böylelikle ortadan kaldırıldığı düşünülmektedir. Görüşmeler sırasında katılımcıların bilgisi dahilinde ses kayıt cihazı kullanılarak görüşmeler kaydedilmiştir. Ebeveynlerle yapılan görüşmeler ortalama olarak 20 dakika, çocuklarla yapılan görüşmeler ise ortalama olarak 7 dakika sürmüştür. Gerçekleştirilen en uzun görüşme 35 dakikadır.

Araştırmada Roman çocukların pandemi döneminde eğitim-öğretim sürecine ait deneyimlerini derinlemesine bir şekilde ortaya çıkarabilmek için içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Patton (2014) içerik analizini nitel verileri temel alarak temel tutarlılıkları ve anlamları belirlemeye yönelik herhangi bir veri indirgeme ve anlamlandırma çabası olarak tanımlamaktadır. Araştırmada Roman çocukların deneyimlerini açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşılmaya çalışılmaktadır. Bu amaçla Yıldırım ve Şimşek'in (2016) belirttiği içerik analizi aşamaları takip edilmiştir. Bunun için öncelikle tüm görüşmeler araştırmacılar tarafından bilgisayar ortamında yazılı hale getirilmiştir. Yazıya geçirme sırasında katılımcıların

kullandıkları isimler değiştirilmiş ve katılımcılara gizlilikleri sağlamak adına farklı isimler verilmiştir. Sonrasında içerik analizine geçilmiştir. İlk etapta verilerin kodlanması için araştırmacılar tarafından tüm veriler tek tek ele alınarak anlamlı bütünler oluşturacak şekilde kodlanmıştır. Tüm verilerin kodlama işlemi bittikten sonra, belirlenen tüm kodlar listelenmiş, benzer anlama gelmesine rağmen farklı şekilde kodlanan veriler gözden geçirilerek kodlar yeniden düzenlenmiştir. Bu işlemi tüm araştırmacılar ayrı ayrı yapmıştır. Araştırmacılar kodlamayı bitirdikten sonra bir araya gelerek belirledikleri kodları karşılaştırmış, aynı ve farklı olan kodlar belirlenmiş, araştırmacılar arasında tutarlılık olup olmadığı kontrol edilmiştir. Farklı olan kodlar hakkında tartışılarak görüş birliğine varılan bir kod belirlenmiştir. Sonrasında temaların belirlenmesi aşamasına geçilmiştir. Bu aşamada görüş birliğine varılan tüm kodlar listelenerek aralarında ortak noktalar olup olmadığı incelenmiş, verilen kodlardan hareketle çeşitli kategoriler belirlenerek tematik kodlama yapılmıştır. Tematik kodlama yapıldıktan sonra bulgular belirlenen temalar altında organize edilerek herhangi bir yorum katmadan okuyucuya aktarılmıştır. Son aşamada ise okuyucuya aktarılan bulgular yorumlanarak çeşitli sonuçlara ulaşılmıştır.

Nitel araştırmalarda gerek araştırmacının araştırmanın problemi araştırın kişi olması, gerekse araştırmanın veri toplama kaynağı ve ölçme aracı olması nedeniyle araştırma sonuçlarının inandırıcılığına ve niteliğine dair kaygılar ön plana çıkabilmektedir (Yıldırım, 2010). Merriam (2015) türüne bakılmaksızın tüm araştırmaların başından sonuna kadar geçerlik ve güvenilirliğe dair kaygılar barındırdığını belirtmektedir. Durum çalışmalarında geçerlik ve güvenilirliği artırmak için yapı geçerliği, iç geçerlik, dış geçerlik ve güvenilirlik göz önünde bulundurulmalıdır (Yin, 2017). Yapı geçerliği sağlamak amacıyla araştırma sürecinde farklı çeşitleme türlerinin kullanılması önemlidir (Akar, 2017). Bu çalışmada çalışılan durumu derinlemesine ortaya koymak için sadece çocuklarla ya da ebeveynlerle çalışmak yerine her iki grupta da çalışılarak veri kaynağı çeşitlemesi yapılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2016) nitel araştırmalarda iç geçerlik yerine inandırıcılık, dış geçerlik yerine ise aktarılabilirlik kavramlarının kullanılmasının nitel araştırmaların doğasına uygun olduğunu belirtmektedir. Çalışmada inandırıcılığı sağlamak adına çalışılan durumla etkileşim süresi uzatılmaya çalışılmıştır. Araştırmacılar gerek çalışma grubunun belirlenmesi aşamasında gerekse görüşmelerin gerçekleştirilmesi aşamasında araştırılan durumu daha net bir şekilde ortaya koyabilmek için katılımcılarla uzun süreli etkileşim kurmuşlardır. Görüşmeler yazıya geçirildikten sonra araştırmacılar katılımcıları yeniden ziyaret etmiştir. Bu görüşmede katılımcılara daha önce belirttikleri görüşlerine eklemek ya da çıkarmak istedikleri herhangi bir şey olup olmadığı sorulmuştur. Katılımcı ebeveynlerden dördü ve çocuklardan ikisi çeşitli eklemelerde bulunmuştur. Bu durum araştırmacıların katılımcı teyidi aldıklarını göstermektedir. Yapı geçerliğinde de belirtildiği gibi katılımcı çeşitlemesi yapılarak araştırmanın inandırıcılığı artırılmaya çalışılmıştır. Bunun yanı sıra gerek görüşme sorularının hazırlanmasında gerekse verilerin analizinde alanda uzmanlarından görüş alınarak, gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Araştırmada aktarılabilirliği sağlamak amacıyla araştırılan durumun daha net bir şekilde anlaşılabilmesi için doğrudan alıntılara sık sık yer verilmiştir. Ayrıca verilerin toplandığı ortamın ayrıntılı bir şekilde betimlemesi yapılarak okuyucuların ortama ilişkin olası sonuçları çıkarması sağlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Ayrıca çalışmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden kartopu örnekleme yönteminin kullanılması da aktarılabilirliği desteklemektedir. Araştırmada iç güvenilirliği sağlamak amacıyla araştırmanın her aşamasında tutarlılığa dikkat edilmiştir. Gerek verilerin analizi sırasında belirlenen temaların kendi içinde ve kendi aralarında anlam bütünlüğü oluşturmasına gerekse de araştırma sonuçlarının ele alınışında tutarlılık göz önünde bulundurulmuştur. Dış güvenilirliği sağlamak amacıyla araştırmacılar dışında kalan ve daha önce dezavantajlı gruplarla nitel çalışmalar yürüten bir uzmandan araştırmada kullanılan görüşme sorularını, elde edilen verilerden hareketle belirlenen kodlar ve temaları incelemesi istenmiştir. Uzmandan alınan dönütler doğrultusunda gerekli değişiklikler yapılarak dış güvenirliliğin sağlandığı düşünülmektedir.

Araştırmanın Etik İzinleri

Yapılan bu çalışmada araştırma etiği ilkeleri gözetilmiş olup gerekli etik kurul izinleri alınmıştır. Etik kurul izni kapsamında; Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'ndan, 28.01.2022 tarihinde, 2022-62 sayılı belge alınmıştır.

BULGULAR

Çalışmada elde edilen veriler yüz yüze eğitime ara verilmesine dair görüşler ile uzaktan eğitim sistemine dair görüşler ve öğretmenler ve okul idaresi ile iletişime dair görüşler olmak üzere üç ana başlıkta incelenmiştir.

Tablo 1.

Yüz yüze eğitime ara verilmesi görüşüne ilişkin tema ve kodlar

Ana tema	Kodlar
Yüz yüze eğitime ara verilmesi üzerine veli görüşleri	1- Öğrenilenlerin unutulması 2- Araç-gereçlerden faydalanamama 3- Çocuk bakımı 4- Masraftan kurtulma
Yüz yüze eğitime ara verilmesi üzerine çocuk görüşleri	1- Okula dönme isteği 2- Arkadaş özlemi 3- Öğretmen özlemi 4- Çalışmak zorunda kalma 5- Maddi kaygılar 6- Beslenme 7- Memnuniyet duyanlar

Velilerin tümü pandemi nedeniyle uzaktan eğitim sürecine geçişin çocukların eğitimi üzerinde olumsuz etki yarattığını düşünmektedirler. Veliler çocukların bildiklerini unuttuklarını, yeni başlayanların ise öğrenme güçlükleri yaşadıklarını belirtmişlerdir. İlkokul 2. sınıfta öğrencisi olan Faruk “Zaten zar zor okuyorlardı, bir şeyler öğreniyorlardı. Şimdi o da yok. Benim oğlan ikinci sınıfa geçti. Okula giderken okuyordu. Şimdi unuttu.” Özellikle 2. sınıfta öğrencisi olan velilerin çocuklarının okuma yazma gibi temel becerileri dahi unuttukları belirlenmiştir.

Anaokuluna çocuğu devam eden velilerin ise aldıkları araç gereçleri kullanamadıkları bu nedenle bir daha çocuklarını anaokuluna göndermek istemedikleri belirlenmiştir. Özellikle okul öncesi eğitim alan velilerin araç gereç kullanılmaması konusunda daha kızgın oldukları belirlenmiştir. Velilerden Sema anaokulu hakkındaki görüşlerini “Ben kızı göndermeyeceğim bir daha okula. Ben bu sene 300 lira verdim, eksiklerini aldım. Ben gecekonduda kalıyorum. O 300 lira benim için çok önemli. Hazır bildiğini unuttu, aldıklarımız boşa gitti. Ben nasıl kullanırayım? Ben ne anlarım dersten ödevden. Bizi anaokuluna mı gönderdiler sanki...” şeklinde belirtmiştir. Ülkemizde okul öncesi eğitime yönelik öğrencilerin ihtiyaçları genellikle veliler tarafından karşılanmaktadır. Bu nedenle özellikle anaokuluna giden çocukları olan velilerin bu konuda daha kızgın oldukları belirlenmiştir. Okul öncesi ihtiyaçlarını velilerin karşılaması nedeniyle çocukların okula göndermemekten memnun olan veliler de bulunmaktadır. Bu velilerden biri olan Ayşe “Torunlar var. Çocukları gönderdim ama torunları göndermedim. 4,5 yaşlarındalar. Müdür anaokuluna gönderin dedi ama para yok. Boya lazım, ayakkabı lazım, kıyafet lazım. Burada (uzaktan eğitim) lazım değil bunlar. Etkili olsun olmasın (uzaktan eğitim) sanki anaokuluna gidiyor da ne oluyor?”

İlkokula çocukları devam eden velilerin ise daha çok çocukların bildiklerini unuttukları konusunda kaygılı oldukları gözlenmiştir. Çocukların yüz yüze eğitime ara verilmesi konusundaki görüşleri incelendiğinde ise çocuklardan bir kısmı okullarını ve öğretmenlerini özlediklerini bir an önce okullarına kavuşmak için beklediklerini belirtmişlerdir. Ahmet okula dönüş isteğini “Hastalıktan (Covid-19) önce okula gidiyorum, arkadaşlarım vardı, okulda güzel zaman geçiriyorduk. Öğretmenimiz bize yeni şeyler öğretiyordu. En çok öğretmenim ve arkadaşlarımı özliyorum. Dersleri çok özlemiyorum. Derslerim pek iyi değildi.” şeklinde dile getirmiştir. Çocuklardan bazıları ise kendileri için değişen çok bir şey olmadığını çünkü zaten okula düzenli devam edemediklerini belirtmişlerdir. Emine “Ben anneme yardım için onunla temizlik işi yapıyordum. Getir götür işi yaptım. Hem de işi öğrendim. Ben ondan daha hızlı yaparım ashında da hep götürmüyor beni. Derslerim çok iyi değildi. Öğretmenimi özlemiyorum, bana çok kızyordu. Devamsızlık yapıyorum diye, ödevimi yapmayınca... Arkadaşlarımı özledim sadece.” Öğrencilerden Birol ise öğlenleri okulda yediği yemeklere duyduğu özlemi şu şekilde dile getirmektedir: “Okulda güzel yemek de oluyordu. Bazen eve gelirken kardeşime de getirirdim ama öğretmene söyleyip. Bu güzelmiş Ayşe(kardeşi) sever dedim. Bana izin verirdi. Keşke gene gitsem. Evde her zaman öyle yemek olmuyor. Bazen sadece çorba, makarna... Okuldaki yemekler daha güzel. ”Çocuklardan yüz yüze eğitimin sona ermesinden memnuniyet duyanlar da olduğu yapılan görüşmelerde ortaya çıkmıştır. Selda “Okulun kapanmasına üzülmedim. Okulu sevmiyordum, çok sıkıcıydı. Dersleri de sevmiyordum. Arkadaşlarımdan bazılarını özliyorum sadece. Evde televizyon izliyorum. Kardeşlerime bakıyorum, anneme yardım ediyorum.” Yapılan görüşmelerde yüz yüze eğitime ara verilmesinin çocukların çalışmasına neden olduğunu da gösteren bulgular elde edilmiştir. Roman çocuklardan birçoğunun kâğıt toplamak, temizliğe gitmek ya da kardeşlerine bakmak gibi işlerde çalışmak zorunda kaldıkları belirlenmiştir. Yüz yüze eğitime ara verilmesi nedeniyle kâğıt toplayan Emre “Biz kâğıt topluyoruz. Okul varken ben gitmiyordum ama şimdi

ben de gidiyorum. Hem yardım da ediyorum. Dersleri izleyemiyorum, izlesem de anlamıyorum zaten.” Veli ve çocukların görüşleri kendi içlerinde değerlendirildiğinde ise öğrencilerin yüz yüze eğitime ara verilmesini duygusal ve sosyal açıdan değerlendirdikleri, velilerin ise genellikle öğrenme kayıpları üzerinden değerlendirdikleri belirlenmiştir.

Uzaktan Eğitim Sistemine Dair Görüşler

Ülkemizde uzaktan eğitim sistemi öncelikle EBA TV üzerinden başlayıp sonrasında çocukların kendi öğretmenleri ile devam ettiği bir süreçtir. Bu nedenle uzaktan eğitim sistemine dair görüşler EBA TV’ye dair görüşler ile canlı derslere dair görüşler olmak üzere iki alt başlıkta incelenmiştir.

EBA TV’ye dair görüşler

Tablo 2.

EBA TV’ye dair görüşlere ilişkin tema ve kodlar

Ana tema	Kodlar
EBA TV’ye yönelik veli görüşleri	1- Öğrenme güçlükleri 2- Ders akışının hızlı olması 3- Destek alacak kimse olmaması 4- Televizyon olmaması 5- Televizyon sayısının yetersizliği
EBA TV’ye yönelik çocuk görüşleri	1- Öğrenme güçlükleri 2- Ders akışının hızlı olması 3- Destek alacak kimse olmaması 4- Televizyon olmaması 5- Televizyon sayısının yetersizliği

Uzaktan eğitime geçiş dezavantajlı gruplardan biri olan Roman çocuklar için eğitime ulaşma konusunda ciddi sıkıntılara yol açmıştır. Bu sıkıntılar EBA TV uygulaması (televizyon aracılığı ile uzaktan eğitim) ile canlı ders (öğrencilerin öğretmenlerinden zoom ya da çeşitli uygulamalar aracılığı ile yaptıkları ders) uygulamasında farklılık göstermektedir. Uzaktan eğitime birden geçilmesi kararı sonucunda öncelikle EBA TV aracılığı ile televizyondan izleyerek uzaktan eğitimden yararlanıyorlardı. Bu dönemde Roman ailelerin genellikle birden fazla çocuk sahibi olması ve evde bir tane televizyon olması sıkıntılara neden olmuştur. Çocuklardan ancak bir tanesi uzaktan eğitime girebilmekte diğerleri ise sırasını beklemektedir. Bunun yanında veliler çocuklarının öğrenme hızının televizyona göre çok yavaş kaldığını, birçok konuyu anlamadıklarını bu nedenle de dersleri takip edemediklerini ya da etmek istemediklerini belirtmişlerdir. Esra’nın EBA TV hakkındaki görüşleri “*Zor, zor. Bizim çocuk anlamıyor. Hızlı diyor, ne dediğini anlamadım diyor. Okuldayken de zor anlıyordu ama en azından öğretmen vardı, soruyordu. Öğretmene sor da olmuyor. Hangi birini soracaksın durmadan aranmaz. Öğretmene sorsa belki anlar ama o da yok. Evde yardım edecek kimse yok.*” şeklindedir. EBA TV’ye erişim konusunda sıkıntı yaşayan çocuklardan biri olan Mehmet ablası ile televizyonu paylaşması gerektiğini şu şekilde anlatıyor: “*Ben (anlatılanları) anlamadım. Biraz izledim. Öğretmenimin anlatmadığı şeylerdi sanki. Öğretmenim gibi değildi. Hızlı anlattı, kafam karıştı. Öğretmenime soru soruyordum ama televizyondakine soramadım. Sonra da bıraktım izlemeyi. Aynı saatte ablamın da dersi vardı. O izledi biraz. O da bıraktı sonra. O da anlamadı. (Görüşmecisi: Anlamayınca ne yapıyorsunuz?) Soracak, yardım edecek kimse yok. Bir şey yapmıyoruz, öyle kalıyor (anlamadan). Her ne kadar MEB müfredata uygun şekilde ve yüz yüze eğitimin devamı olacak şekilde EBA TV’den derslerin devam ettiğini açıklasa da velilerden bazıları EBA TV’de işlenen müfredatın çocuklarının öğrenmediği konulardan oluştuğunu belirtmektedir. Çocuğunun önceki konuları öğrenmediği için EBA TV’deki dersleri anlamadığını düşünen Fatma’nın görüşleri “*Bizim çocuk ilk başta izliyordu. Ama biz daha bu konulara gelmedik, anlamıyorum dedi, bıraktı izlemeyi.*” şeklindedir. Benzer şekilde araştırmaya katılan çocuklardan Hacer de “*Dersi izledim ama anlamadım. Oradaki öğretmen diyor ki şununla şunu topla. Ama ben toplamayı bilmiyorum.*” ön öğrenmeleri eksik olduğu için dersleri anlamadığından bahsetmektedir. Bunun yanında televizyon gibi herkesin evinde olabileceği düşünülen bir eşyanın evinde olmaması nedeniyle de EBA TV’den yararlanamayan çocuklar bulunmaktadır. Bu çocuklardan biri olan Ayla karşılaştığı güçlükleri “*Dersler başta televizyondaydı, televizyon bozuldu. Paramız yok, o yüzden de ders yok şimdi. Biz kâğıt topluyoruz. Diyorlar ki sokağa çıkma. Sokağa çıkmadan nasıl kâğıt toplayalım. Kâğıt toplamayınca da aç kalıyoruz. Televizyon, tablete sıra gelmiyor. Bize kimse demiyor ki sen çıkma ben sana ekme veririm.*” şeklinde aktarmıştır.*

Tablo 3.

Canlı derslere yönelik görüşlere ilişkin tema ve kodlar

Ana tema	Kodlar
Canlı derslere yönelik veli görüşleri	1- İnternete bağlanacak cihaz olmaması 2- İnternet olmaması 3- Kısıtlı imkanlar 4- Teknolojik okuryazarlık 5- Yardımların adil dağıtılmaması
Canlı derslere yönelik çocuk görüşleri	1- İnternete bağlanacak cihaz olmaması 2- İnternet olmaması 3- Kısıtlı imkanlar 4- Uygun ortam olmaması

Canlı dersler ile ilgili Roman veli ve çocukların görüşleri incelendiğinde tablet, akıllı telefon gibi cihazların evlerinde sınırlı sayıda olduğu veya hiç olmadığı görülmektedir. Bu cihazlardan olsa bile çocuk sayısını karşılamadığı için çocuklardan bazıları derse girebilirken bazıları ise dersleri takip edememekte ya da çocuklar arasında seçim yapmak zorunda kalmaktadır. Bunun yanında bu cihazlar olsa bile diğer bir sorun internet erişimine yönelik sıkıntılar olarak karşımıza çıkmaktadır. Ailelerin internet erişimlerinin sınırlı olması ya da olmaması öğrencilerin dersleri düzenli takip edememesine neden olmaktadır. Bu nedenle Roman çocukların yaşları ile aralarındaki fark bir uçurum halini almaktadır. Velilerin sıklıkla altını çizdikleri noktalardan biri ise uzaktan eğitim için kendilerinden beklenen internet, telefon, tablet gibi ihtiyaçlardan daha önce temel ihtiyaçlarını karşılama konusunda yaşadıkları güçlüklerdir. Velilerden Ahmet yaşadıkları yoksulluğu ve kendilerinden beklenenler arasındaki çelişkiyi “*Beni pandemi başlayınca işten çıkardılar. Devletin verdiği üç yüz lirayla (aylık-37\$) geçiniyoruz. Evde var 10 kişi. Çalışan bendim. Şimdi hala iş yok. Çocuk canlı derse girsin de nasıl girsin? Boyna kontur lazım, internet lazım. Neyle alınacak?*” şeklinde aktarmaktadır. Velilerden Hakan uzaktan eğitimi takip edecek cihazlara sahip olmadıklarını “*Müdür diyor ki dersler internette. İnternet nerede? İnternete girecek telefon yok ki. Telefon alacak paramız yok. Birine alsak birisi var. Dersleri aynı saate denk geliyor. Ben bazen eve ekmeği nasıl alsam diye düşünüyorum. Çocuk diyor ki internet. İnternete gelene kadar o kadar çok şey lazım ki. Ekmek lazım, yemek lazım, soba lazım.*” şeklinde ifade ediyor. Velilerden Aylin internet erişimine yönelik sıkıntılarını “*Önce öğretmen aradı televizyonda ders var, onu izlesin dedi. Ona biraz baktı ama sıkıldı izlemedi. Bu yıl dedi ki öğretmen tablet alın ya da telefondan girin. Adamın telefonu var. Ondan girdi. İnternet dayanmıyor.*” şeklinde dile getirmektedir. Velilerden bazıları ise okul idaresi ve öğretmenler ile internet erişimi, tablet gibi cihazlara yönelik sıkıntılarını paylaştıklarını ancak yeterli desteği görmediklerini belirtmişlerdir. Velilerden Ayhan ise çocukların bir tane akıllı telefon olmasına rağmen bu konunun çocuklar arasında çatışmaya neden olması nedeniyle hiçbirinin girmediklerini belirtmiştir. “*Aynı anda üç çocuk girecek. Hangisi girsin ki? Öyle olunca hiçbiri girmede.*” Bunların yanı sıra çalışmada elde edilen bir diğer veri velilerden bazılarının zoom gibi uygulamalar hakkında yeterince bilgi sahibi olmadığı için derse giremediği yönündedir. Veli Zeynep verilen şifre ve bağlantı adresini nasıl kullanacaklarını bilemediklerini şu şekilde dile getirmektedir: “*Televizyondan dediler, çocuk anlamadım (televizyondan izlediğini) dedi. Sonra okuldan şifre verdiler, biz beceremedik onu, giremedik (canlı ders bağlantısı). (Görüşmecisi: Kimseden yardım istemediniz mi?) İstemedik, zaten benim kocam içerde. Evde anne baba çocuklar var. Ben evlere gidiyordum, virüs dediler, gelme dediler. İşimden oldum. İnterneti zar zor buluyoruz, çok da üstüne düşmedik.*” Öğrencilerden bazıları ise canlı derse girme noktasındaki sorunlarından birinin de evde canlı derse dinleyecek uygun bir yerin bulunmaması olduğunu belirtmişlerdir. Öğrenciler bazen evdeki sesler nedeniyle kendilerinin derse anlamadıklarını bazen ise öğretmenlerinin sestense rahatsız olduklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerden Semih “*Ben birkaç kez evdekilerin telefonundan girdim. Çok ses oldu. Öğretmen sessiz yere git dedi. Sessiz yer yok ki.*” şeklinde canlı ders ile ilgili görüşlerini ifade ederken öğrencilerden Gökhan “*Ben dinledim arada telefon boşta olunca ama anlamadım. Telefon babamın, bazen abim de dinliyor o yüzden boşta bulmak zor. Evin gürültüsünden de bir şey anlaşılıyor. 12 kişiyiz. Gidecek boş oda da yok.*” şeklinde aktarmaktadır.

Tablo 4.

Öğretmenler ve okul idaresi ile iletişime yönelik tema ve kodlar

Ana tema	Kodlar
Okul idaresi ve öğretmenlerle iletişime dair veli görüşleri	1- Yardımların adil dağıtılmaması 2- Öğretmenlerin ilgisizliği 3- Okul idaresinin ilgisizliği 4- Ödevler 5- Velilerin öğrencileri destekleyememesi 6- Öğretmenlerin beklentileri 7- İletişim aracının olmaması
Okul idaresi ve öğretmenlerle iletişime dair öğrenci görüşleri	1- Öğrenme güçlüğü 2- Aileden destek görememek

Uzaktan eğitim sürecinde ailelerin okul idaresi ve öğretmenlerle iletişim kurma amaçlarının öncelikle dersleri takip edebilecekleri araç gereç temininde yardımcı olmaları noktasında olduğu görülmektedir. Aileler tablet, bilgisayar gibi cihazları temin edemedikleri için devlet ya da hayırseverler tarafından ücretsiz dağıtılan bilgisayar, tablet gibi donanımlara ulaşmayı beklemektedirler. Ancak ailelere göre okul idaresi bu konuda pek adil davranmamaktadır. Velilerden Aynur konu ile ilgili görüşlerini “Müdür bize tablet vermedi. Kaç kere gittik, belli belli zenginlere verdi. Bize vermedi. Adam gelip baksa halimizi görse anlar ama gelip bakmadı ki. Herkese tablet dağıttı bu müdür. Biz alamadık nedense.” şeklinde ifade ederken velilerden Sevinç yüz yüze eğitim döneminde de çeşitli yardımlar yapıldığını ancak bu yardımların dağıtımında bazı adaletsizlikler olduğunu düşündüğünü şu şekilde ifade etmektedir: “Müdür diğerini de okula gönder dedi. 7’ye girdi. Göndermedim. Diğer mahallenin servis parasını belediye karşıladı. Bizim burayı karşılamadılar. 100 milyon (100lira=12 \$). Neymiş? Yakınmış. Biz yakınsak onlar da yakın. Arada sadece dere var ki.”

Velilerden bazıları öğretmenle iletişim kurmak istediğini fakat telefonu olmadığı için iletişim kuramadığını dile getirmektedir. Araştırmaya katılan Hülya öğretmenlerle görüşme konusundaki görüşlerini “Öğretmenle gidip konuşmak istedim, okulda yoktu. Telefon yoktu bende. Ben de başkasından aradım açmadı. Aradan çok zaman geçince tekrar aradım o zaman konuşabildim. Öğretmenler arayıp sormuyor, müdür de arayıp sormuyor.” şeklinde ifade etmektedir. Veliler zaman zaman öğretmenlerinin çocukları ile ilgilenmelerini belediklerini fakat bu beklentilerinin karşılanmadığını ve öğretmenlerin bu ilgisizliğinin çocuktan beklentilerinin olmamasından kaynaklandığını belirtmektedirler. Bu konudaki görüşlerini Selim “O kadar zaman geçti arayamaz mıydı öğretmen bir kere? Sorsaydı bu çocuk ne yapıyor diye belki çocuk da öğretmenime ayıp olmasın derdi (Ders çalışırdı). Öğretmen de ümidi kesmiş bu çocuktan bir şey olmaz diyor demek ki.” şeklinde ifade ederken, velilerden Mustafa “Müdür de öğretmen de gelip bakmıyor bu çocuklar ne yapıyor diye. Öğretmene sordum, bu çocuk ne olacak diye. Lafı değiştirdi.” şeklinde görüş bildirmiştir. Öğrencilerden Meltem ise “Derse girmek, okumak isterim elbette. Ama girecek şey yok (tablet, akıllı telefon, internet). Öğretmene söyledi annem aramıştı birkaç kere. Ama sonra ondan da ses çıkmadı.” Öğretmenlerin ilgisizliği hakkında “Müdürle öğretmenler halinden memnun. Çocuk anlamış mı, anlamamış mı kimin umrunda. Nasıl olsa bir yol olmaz diyor. Başka okulda olsa öyle mi yapar. Temizliğe gittiğim evdeki çocuğu gördüm. Hanım dedi öğretmen arayıp soruyor. Bizimki niye sormuyor?” diyen Şerife ise ayrımcı tutumlara değinmektedir. Velilere kendilerinin aradıklarında öğretmenlere ya da okul idaresine ulaşmada sorun yaşayıp yaşamadıkları sorulduğunda ise öğretmen ya da okul idaresine ulaşmada sorun yaşamadıkları ancak bu görüşmeler sorunlarına çözüm olacak bir noktaya varmadığı için aramadıklarını belirtmişlerdir. “Arayınca (veli arayınca) konuşuyoruz ama uzaktan aynı tas aynı hamam. Değişen bir şey yok. Daha çok internet yok, telefon yok gibi (konulardan) aradık. İnternete giremiyoruz diye ama öğretmenin de diyeceği bir şey yok. Yardım varsa istiyoruz dedik.” Velilere çocukların anlama güçlüğü yaşadığı zamanlarda destek alıp almadıkları konusu sorulduğunda ise öğrenme güçlükleri ile çok sık karşılaştıkları için bu konuda öğretmeni ya da okul idaresini aramadıklarını belirtmişlerdir. Velilerden Murat, “Televizyonda olduğu zaman çok hızlı oluyordu (Konular hızlı işleniyordu), anlamıyordu. O zaman sormak istedik ama hangisini soracaksın? Çocuk hiç anlamadı. Biz de yardım edemedik.” derken, velilerden Aygül, “Sormadık, zaten telefon internete (canlı ders) zor yetti, telefondan nasıl anlansın çocuk?” şeklinde görüş bildirmiştir. Velilerden Rümeyza ise öğretmenlerin kendilerinden beklentileri olmadığına dair görüşlerini “Öğretmen aradı bir kere, bir kanal söyledi açın çocuk onu izlesin diye. Kanal bile aklımda kalmadı. Abisi buldu, biraz baktı ama anlamadım dedi, bıraktı. Öğretmen de aramadı tekrar, bizden ümidi kesti onlar çoktan.” şeklinde dile getirmektedir.

Uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin zaman zaman aileleri de ödev kontrolü yaptırarak çocuklarının eğitimine aktif bir şekilde katmaya çalıştıkları söylenebilir. Burada dikkat edilmesi gereken en önemli nokta ailenin temel özelliklerini bilip ona göre aileyi işe koşturmak. Velilerden birçoğu uzaktan eğitim sistemi nedeniyle ödev kontrolü işinin öğretmen tarafından velilere verildiğini ancak eğitim düzeyleri nedeniyle çocuklara yardımcı olamadıklarını belirtmektedir. Veli Kübra tarafından bu durum şu şekilde dile getiriliyor: “Çocuk diyor ki öğretmen ödev verdi, sen kontrol et. Benim okumam yok ki. Ben nasıl kontrol edeyim?” Öğrencilerden Zehra ise ödev konusunda yardıma ihtiyacı olduğunu ancak evde ödevlerine yardım edecek kimse olmadığını şu şekilde ifade ediyor: “Dersleri izleyemiyorum. (Görüşmecisi: Neden?) Tablet, telefon yok, internet bir tek babamın telefonunda. Öğretmen ödev verdiğinde uğraşıyorum ama anlamıyorum. (Yardım edecek kimse yok mu? Anne, baba?) Soruyorum onlara ama bilmiyoruz diyorlar. Babam zaten eve geç geliyor hep.”

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Yoksulluk içinde doğan çocuklar doğdukları andan itibaren bunu hayatlarının her alanında hissetmektedirler. Yoksulluğun getirmiş olduğu yetersiz beslenme, okul öncesi eğitimden yararlanamama, evde ya da başka işlerde çok erken yaşlardan itibaren çocukların iş gücünden faydalanılması ve buna bağlı olarak okul devamsızlığının artması gibi nedenler çocukların okulda başarısız olmasına ve yoksulluğun içinden çıkılmaz bir döngü haline gelmesine neden olmaktadır. Bu döngüyü kırmakta zorluk çeken gruplardan biri de Roman çocuklardır (Barlett, 2002; Bourdieu & Passeron, 2015; Bradshaw, 2002; Machin, 2006; Murnane, 2007).

Yapılan çalışmada Roman çocukların pandemi döneminde de dezavantajlarının devam ettiği hatta arttığı gözlenmiştir. Roman çocukların imkansızlıklar nedeniyle uzaktan eğitim sistemine erişimde büyük sıkıntılar yaşadıkları belirlenmiştir. Öğrencilerin ve velilerin yüz yüze eğitime ara verilmesinden eğitsel anlamda endişeli oldukları belirlenmiştir. Öğrencilerin yüz yüze eğitim sürecinde birtakım güçlükler yaşarken uzaktan eğitim sürecinde bildiklerini de unuttukları veliler tarafından dillendirilmiştir. Çocukları okul öncesi eğitime devam eden veliler ise aldıkları araç-gerecin ellerinde kaldığını ve boşuna masraf ettiklerini düşünmektedirler. Velilerden ve çocuklardan bazıları ise yüz yüze eğitime ara verilmesinden memnuniyet duymaktadır. Çünkü bu süreçte çocuklar çeşitli işlerde çalışabilmekte ve ailelerine destek olabilmektedir. Hane gelirinin düştüğü bir dönemde çocukların ailelerine destek olmak için her bir güvenliği olmayan ortamlarda çalışmak zorunda kalması bu çocukların eğitim hayatından kopabileceğini düşündürmektedir. Eğitime erişimin sınırlı olduğu durumlarda ve okula devamsızlık ya da okulu terk etme oranlarının yüksek olduğu durumlarda çocukların iş gücü piyasasına girmeleri zor olacaktır. Bu nedenle güvencesiz ve günlük işlerde çalışmak durumunda kalmakta, bu durum beraberinde yoksulluğu getirmekte ve çocuklar kısır bir döngünün içine girmektedirler (Türkiye Cumhuriyeti Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, 2021). Bu nedenle çocukların çalışmak zorunda kalması kaygı vericidir. Pandemi döneminde çocukların okula devamsızlıkları takip edilmediği için çocuklar böyle bir sorunla karşı karşıya kalmaktadırlar. Çocuklardan birçoğu ise uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerini ve arkadaşlarını özlediklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin birçoğu bu konu ile ilgili ortak görüş bildirirken velilerden hiçbiri çocukların okula özlem duyması hakkında görüş bildirmemiştir.

Uzaktan eğitim sürecine geçişin ilk basamağı olan EBA TV ile eğitim alan çocukların öğrenme hızının televizyondaki akışa yetişmediği bu nedenle katılımcıların neredeyse tamamının dersleri takip etmeyi bıraktığı belirlenmiştir. Veli ve öğrenciler televizyon üzerinden anlatılanların anlaşılmasında güçlükler yaşandığını ve çocukların çoğunlukla sıkılarak dersleri takip etmeyi bıraktıklarını belirtmişlerdir. Diğer bir sorun ise çocukların uzaktan eğitim sürecinde destek alacakları bir kimsenin bulunmamasıdır. Ailenin ya da aile içindeki diğer yetişkinlerin eğitim durumunun düşük olması çocukları eğitim sürecinde yalnız bırakmaktadır. Bunun yanı sıra bazı evlerde televizyon olmaması ya da bozuk olması, evde birden fazla çocuk olduğu için televizyon sayısının yetersiz olması bazı çocukların EBA TV'ye erişimini engellemiştir. Başaran, Doğan, Karaoğlu ve Şahin (2020) öğrenci, öğretmen ve velilerle gerçekleştirdikleri çalışmalarında sosyoekonomik durumdan kaynaklanan fırsat ve imkân eşitsizliği nedeniyle çocukların benzer sorunlar yaşadıklarını saptamışlardır.

Uzaktan eğitim sürecinin ikinci basamağı olan canlı ders süreci de başka sorunları beraberinde getirmiştir. Canlı ders süreci çoğunlukla çocukların evlerinde bulunmayan tablet, akıllı telefon ve bilgisayar gibi cihazlara yönelik ihtiyaç doğurmuştur. Ancak akıllı telefon dışında katılımcıların bu tür cihazlara sahip olmadığı ve bu cihazları edinecek imkanlarının da olmadığı belirlenmiştir. Sezgin ve Fırat (2020) bireylerin sosyoekonomik farklılıkları nedeniyle bilgi ve iletişim teknolojisi araçlarına ulaşamadığı durumda dijital uçurumun oluştuğunu ve dijital uçurum arttıkça uzaktan eğitimin de daha fazla sekteye uğradığını

belirtmektedir. Bozkurt (2017) bilgiye erişim kaynaklarında ortaya çıkan bu eşitsizlik ve bu eşitsizlik nedeniyle ortaya çıkan farkın birçok sorunu da beraberinde getireceğini vurgulamaktadır. Velilerin birçoğu görüşmelerde pandemi nedeniyle işsiz kaldıklarını, sokağa çıkma kısıtlamaları nedeniyle çalışmadıklarını ve temel ihtiyaçlarını karşılayamazken internet ya da akıllı cihazları almalarının imkânsız olduğunu belirtmişlerdir. Akıllı telefonu bulunan hanelerde ise akıllı telefonun genellikle babanın olduğu ve baba da işte ise çocukların yine derslere giremediği gözlemlenmiştir. Ayrıca baba evde olsa bile hanelerde birden fazla çocuk olduğu bu nedenle de çocuklardan sadece birinin dersleri takip edebildiği diğerlerinin ise dersleri kaçırdığı gözlemlenmiştir. Bunun yanı sıra canlı derslere katılmak için de internet bağlantısı gerekmektedir. Katılımcılar ile yapılan görüşmelerde neredeyse hiçbirinin evinde internet bağlantısı olmadığı, interneti olanların ise mobil internet kullandıkları ancak bunların kotasının da çok düşük olduğu belirlenmiştir. Bu nedenle öğrenciler canlı derslere katılım gösterememektedir. Dias ve diğerleri (2020) dezavantajlı çocukların bu süreçte teknolojik araç gereç ya da alt yapı eksikliği nedeniyle daha fazla etkilendiğini belirtmektedir. Bu eksiklikler çocukların temel haklarından birisi olan eğitime erişimlerini engellemektedir. Bunun yanında ailelerden bazılarının verilen şifre ve bağlantıyı nasıl kullanacaklarını da bilmedikleri belirlenmiştir. Ayrıca veliler yapılan yardımların adil bir şekilde dağıtılmadığını düşünmektedirler.

Yapılan çalışmada elde edilen sonuçlar incelendiğinde Roman çocuk ve ebeveynlerin yaşadığı güçlükler uzaktan eğitim sürecinde karşılaşılan güçlükler ile benzerlik göstermektedir. Dünya’da da özellikle dezavantajlı grupların tablet, akıllı telefon, bilgisayar hatta televizyon gibi araçlara ulaşmada güçlükler yaşadıkları bu nedenle eğitimlerinin aksadığı bilinmektedir. Ayrıca bu çalışma ile benzer şekilde ailelerin eğitimsizliği nedeniyle birçok çocuk uzaktan eğitim sürecinde yalnız kalmaktadır (Dove, Wong, Gustafson & Cornell, 2020; Göçmen vd., 2020; Onyema, vd., 2020; Pietro, vd., 2020; Tadesse & Muluye, 2020; Unesco, 2020; United Nations, 2020; Williamson, Eynon & Potter, 2020). Pandeminin uzun süreli etkilerinin özellikle dezavantajlı gruplar üzerinde görüleceği düşünülmektedir. Katılımcılardan bazılarının çocuklarını okul açılrsa bile bir daha göndermeyeceğini belirtmesi bu görüşü doğrular niteliktedir. Benzer şekilde Xafis (2020) normal zamanda bile okula devamlılığı düzensiz olan çocukların pandeminin neden olduğu aksaklıklar nedeniyle okulu terk edebileceğini belirtmektedir.

Yapılan çalışma göstermiştir ki Roman çocuklar uzaktan eğitime ulaşamamaktadır. Yapılan yardımların ise sorunu çözmeye noktasında istenilen sonucu vermediği görülmektedir. Çocukların temel haklarından biri olan eğitim hakkından mahrum kalmalarının yanı sıra birçoğunun çalışmak zorunda kaldığı belirlenmiştir. Roman çocukların günlük sorunlarını çözen yardımlar yerine uzun süreli ve etkili politikalara ihtiyaç duydukları görülmektedir. Uzaktan eğitim sürecinde çocukların kaybını asgari düzeye indirmek için etütler, telafi eğitimleri düzenlenebilir. Ailelerin de bu tür eğitime destek olabilmeleri için ikna edilmeleri gerekmektedir. Bu nedenle eğitimin çocukların geleceğine yönelik katkılarını anlatan etkinlikler düzenlenebilir. Ülkemizde aile eğitimine yönelik gerek devlet gerekse sosyal kurumlar tarafından çalışmalar yapılmaktadır. Bu noktada Roman ailelere de uzaktan ya da yüz yüze eğitim sürecinde çocuklarına nasıl destek olabileceklerine dair eğitimler verilebilir. Dijitalleşme sürecine dair biraz daha fikir sahibi olmaları sağlanabilir.

Romanlar ülkemizde birçok şehirde belirli bölgelerde sınırlanmış şekilde yaşamaktadır. Bu nedenle sorunları belirli bir çevrede daha görünür olmaktadır. Bu durum çocukların sorunlarının da çözümünü güçleştirmektedir. Bu nedenle Roman çocukların okulda yaşadıkları hem akademik hem de sosyal sorunlara yönelik olarak bilimsel çalışmalara daha sık yer verilmelidir.

KAYNAKÇA

- Açıkalin, N. ve Şahin, B. (2016). “Burada her şey kendiliğinden”: Mersin’de yaşayan Romanlar üzerine alan araştırması. *Sosyoloji Dergisi*, 36(1), 71-97.
- Akar, H. (2017). Durum çalışması. *Eğitimde nitel araştırma desenleri* içinde. (Ed. A. Saban & A. Ersoy). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Akkan, B. E., Deniz, M. B., Ertan, M. (2011). *Sosyal dışlanmanın Roman halleri*. EDRÖM.
- Alpago, H. ve Oduncu Alpago, D. (2020). Korona virüs ve sosyoekonomik sonuçlar. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, 8, 99-114. DOI: 10.21733/ibad.716444.
- Aşkın, U. (2017). Çingene/Roman toplumunun sosyo-ekonomik durum ve beklentileri: İzmir ilinde bir araştırma. *The Journal of Kesit Academy*, 3(10), 208-245.

- Balkız, Ö. I.ve Göktepe, T. (2014). Romanlar ve sosyo-ekonomik yaşam koşulları: Aydın ili örneğinde bir alan araştırması. *Sosyoloji Dergisi*, 30,1-39.
- Barlett, S. (2002). *Children's rights and the physical environment*. Save the Children, Sweden.
- Başaran, M., Doğan, E., Karaoğlu, E. ve Şahin, E. (2020). Koronavirüs (covid-19) pandemi sürecinin getirisi olan uzaktan eğitimin etkililiği üzerine bir çalışma. *AJER - Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*,5(2), 368-397.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. (2015). *Varisler öğrenciler ve kültür*. Ankara: Heretik Yayıncılık.
- Bozkurt, A. (2017). Açık ve uzaktan öğrenme kapsamında dijital bölünme. In T. V. Yüzer (Ed.), *Açık ve Uzaktan Öğrenmede Bireysel Farklılıklar* (s. 23-46). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları. ISBN: 978-975-06-2194-9.
- Bradshaw, J. (2002). Child poverty and child outcomes. *Children & Society*, 16, 131-140.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri*. (Çev Ed. M. Bütün & S. B. Demir). Siyasal Kitabevi: Ankara.
- Çelik, K. ve Yüce-Tar, Y. (2015). Samsun'da yaşayan Romanlar: Sınırlı sosyal hakla yaşam kurma. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(16), 621-635.
- Di Pietro, G., Biagi, F., Costa P., Karpiński Z. & Mazza, J. (2020). *The likely impact of COVID-19 on education: Reflections based on the existing literature and recent international datasets*. EUR 30275 EN, Publications Office of the European Union, Luxembourg.
- Dias, M. J. A., Almodóvar, M., Atilas, J.T., Vargas, A. C. & León, I. M. Z. (2020) Rising to the challenge: Innovative early childhood teachers adapt to the COVID-19 era. *Childhood Education*, 96(6), 38-45, DOI: 10.1080/00094056.2020.1846385.
- Dove, N., Wong, J., Gustafson, R. & Corneil, T. (2020). *Impact of school closures on learning, child and family well-being during the Covid-19 Pandemic*. BC Centre for Disease Control&BC Children's Hospital.
- Feeny, T. & Boyden, J. (2003). *Children and poverty: a review of contemporary literature and thought on children and poverty*. Christian Children's Fund, Richmond.
- Genç, Y., Taylan, H. H. ve Barış, İ. (2015). Roman çocukların eğitim süreci ve akademik başarılarında sosyal dışlanma algısının rolü. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 33, 79-97.
- Gordon, F., Nandy, S., Pantazis, C., Pemberton, S. & Townsend, P. (2003). *Child poverty in the developing world*. Southampton: Hobbs the Printers Ltd.
- Göçmen, E., Kalender, G., Foggo, H., Yüksel, S., Şener, Ş. ve Duman, Ş. (2020). *Pandemi döneminde derin yoksulluk ve haklara erişim araştırması*. Derin Yoksulluk Ağı Derneği Raporu.
- Hammersley, M. & Traianou, A. (2017). *Nitel araştırmalarda etik ihtilaflı konular ve bağlam*. (Çev. S. Balcı & B. Ahi). Ankara: Anı Yayıncılık.
- ILO (2020). *ILO Monitor: COVID-19 and the world of work*. (Erişim tarihi: 15.09.2021) https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/@dgreports/@dcomm/documents/briefingnote/wcms_745963.pdf
- ILO (2021). *COVID-19 and the world of work, country policy responses*. (Erişim tarihi: 15.09.2021) <https://www.ilo.org/global/topics/coronavirus/regional-country/country-responses/lang--en/index.html>
- Kanbur, R. & Squire, L. (1999). *The evolution of thinking about poverty: Exploring the interactions*. *Working Papers*, No: 127697.
- Karan, U. (2017). Görmezlikten gelinen eşitsizlik: Türkiye'de Romanların barınma ve eğitim hakkına erişimi. Uluslararası Azınlık Hakları Grubu (MRG), Sıfır Ayrımcılık Derneği. (Erişim tarihi: 09.09.2021) https://minorityrights.org/wpcontent/uploads/2017/06/MRG_Rapor.pdf
- Kumcağız, H, Özcan, Ö, ve Şahin, C. (2018). Roman çocukların okul devamsızlığına ilişkin öğrenci, öğretmen, veli görüşleri ve çözüm önerileri. *Okul Psikolojik Danışmanlığı Dergisi*, 1(1), 54-85.

- Machin, S. (2020). *Social disadvantage and education experiences*. OECD Social, Employment and Migration working. Papers No: 32.
- Mercan-Uzun, E. ve Bütün, E. (2015), Roman çocukların okula devamsızlık nedenleri ve bu durumun çocuklar üzerindeki etkileri, *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 1(2), 315-327.
- Merriam, S. B. (2015). *Nitel araştırma. Desen ve uygulama için bir rehber*. (Çev. Ed. S. Turan). Ankara: Nobel.
- Minijin, A., Delamonica, E., Davidzuk, A. & Gonzales, E. D. (2006). The definition of child poverty: A discussion of concepts and measurements. *Environment&Urbanization*, 18(2): 481-500.
- Murnane, R. J. (2007). Improving the education of children living in poverty. *The Future of Children*, 17(2), 161-182.
- OECD (2020). *OECD employment outlook 2020: Worker security and the COVID-19 crisis*. OECD Publishing, Paris.
- Okutan, E. ve Turgut, R. (2018). Çocuk yoksulluğunun farklı bir etnik grup olan roman çocukları açısından değerlendirilmesi. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 5(8), 132-146.
- Onyema, E. M., vd., (2020). Impact of coronavirus pandemic on education. *Journal of Education and Practice*, 11(3), 108-121.
- Ozan Leymun, Ş., Odabaşı, F. ve Kabakçı Yurdakul, İ. (2017). Eğitim ortamlarında durum çalışmasının önemi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 5(3), 367-385.
- Özdoğan, A. ve Berkant, H. G. (2020). Covid 19 pandemi dönemindeki uzaktan eğitime ilişkin paydaş görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 13-43.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (Çev. Ed. M.Bütün & S. B. Demir). Ankara: Pegem Akademi.
- Perugini, C. & Vladisavljevic, M. (2020). *Social stability challenged: Pandemics inequality and policy responses*. IZA Discussion Papers 13249, Institute of Labor Economics.
- Ridge, T. (2002). *Childhood Poverty and Social Exclusion: the child's perspective*, Policy Press: Bristol.
- Sezgin, S., & Fırat, M. (2020). Covid-19 pandemisinde uzaktan eğitime geçiş ve dijital uçurum tehlikesi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(4), 37-54.
- Spiteri, J. (2021). Quality early childhood education for all and the Covid-19 crisis: A viewpoint. *Prospects*. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09528-4>.
- Stephany, F., Dunn, M., Sawyer, S. & Lehdonvirta, V. (2020). Distancing bonus or downscaling loss? The changing livelihood of us online workers in times of COVID-19. *Journal of Economic and Human Geography*, 111(3), 561-573.
- Tadesse, S. & Muluye, W. (2020). The impact of covid 19 pandemic on education system in developing countries: A review. *Open Journal of Social Science*, 8, 159-170.
- TC Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı. (2021). Roman vatandaşlara yönelik strateji belgesi (2016-2021) II. Aşama eylem planı (2019-2021). (Erişim tarihi: 15.09.2021) <https://ailevecalisma.gov.tr/media/30906/roman-vatandaslara-yonelik-ii-asama-eylem-pl.pdf>.
- UNESCO (2020). Education in a post-COVID world: Nine ideas for public action. UNESCO, Paris.
- UNICEF (2005). Child poverty in rich countries, 2005', Innocenti Report Card No.6. UNICEF Innocenti Research Centre, Florence.
- UNICEF (2006). Children living in poverty overview of definitions, measurements and policy. United Nations Children's Fund (UNICEF), Global Policy Section, New York.
- UNICEF (2020). Covid 19 and children. (Erişim tarihi: 14.09.2021) <https://data.unicef.org/covid-19-and-children/>.

- United Nations (2020). Policy brief: Education during COVID-19 and beyond. https://www.un.org/development/desa/dspd/wp-content/uploads/sites/22/2020/08/sg_policy_brief_covid-19_and_education_august_2020.pdf
- Williamson, B., Eynon, R. & Potter, J. (2020). Pandemic politics, pedagogies and practices: Digital Technologies and distance education during the coronavirus emergency. *Learning, Media and Technology*, 45(2), 107-114.
- World Bank (2020a). Poverty and shared prosperity 2020: Reversals of Fortune. Washington: World Bank Publications.
- World Bank (2020b). Projected poverty impacts of COVID-19 (coronavirus) (Erişim tarihi: 21.10.2021) <https://www.worldbank.org/en/topic/poverty/brief/projected-poverty-impacts-of-COVID-19>.
- Wratten, E. (1995). Conceptualizing urban poverty. *Environment & Urbanization*, 7(1), 11–36.
- Xafis, V. (2020). ‘What is inconvenient for you is life-saving for me’: How health inequities are playing out during the COVID-19 Pandemic. *Asian Bioethics Review*, 12, 223–234.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (Genişletilmiş 10. Baskı). Seçkin Yayıncılık: Ankara.
- Yıldırım, K. (2010). Nitel araştırmalarda niteliği artırma. *İlköğretim Online* 9(1), 79-92.
- Yin, R. K. (2017). *Durum çalışması araştırması uygulamaları*. (Çev: İ. Günbayı). Ankara: Nobel.

YÖNETİCİ VE ÖĞRETMEN PERSPEKTİFİNDEN EĞİTİM ÖRGÜTLERİNDEKİ MESLEKİ HIRS*

PROFESSIONAL AMBITION IN EDUCATIONAL ORGANIZATIONS FROM THE ADMINISTRATOR AND TEACHER PERSPECTIVE

Mustafa ÇETİN¹, Bilgen KIRAL²

ÖZ: Çalışma, yönetici ve öğretmen deneyimlerine göre eğitim örgütlerindeki mesleki hırs olgusunu incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmada yer alan katılımcılar, 2021-2022 akademik yılında Aydın ili Nazilli ilçesinde ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan 24 öğretmen ve yöneticiden oluşmaktadır. Bu araştırma, nitel araştırma yaklaşımlarından biri olan fenomenoloji deseninde tasarlanmıştır. Araştırmada görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırma kapsamında toplanan veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Analiz aşamasında MAXQDA programından yararlanılmıştır. Araştırma sonucuna göre hırsın hem günlük hayatta hem de eğitim örgütlerinde görülen bir olgu olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada yönetici ve öğretmenler, insanların ekonomik özgürlüklerini kazanabilmeleri ya da zengin olabilmeleri için hırsın vazgeçilmez bir olgu olduğunu ifade etmişlerdir. Yönetici ve öğretmenlere göre mesleki hırs rekabetten doğmakta ve bu rekabet de bazen başarıyı getirmektedir. Araştırmada, okullarda motivasyonu yüksek, mutlu, özgüven sahibi, cesaretli, mesleki hırsı olan ve mesleğine kendini adanmış yönetici ve öğretmenlerin hem öğrenci başarısına hem de örgütsel başarıya katkısının daha fazla olabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar sözcükler: Hırs, Mesleki Hırs, Başarı, Öğretmen, Okul Yöneticisi

ABSTRACT: The study aims to examine the phenomenon of professional ambition in educational organizations according to the experience of administrators and teachers. The participants of the research consist of 24 teachers and administrators working in primary, secondary, and high schools in the Nazilli district of Aydın province in the 2021-2022 academic year. This research was designed on the phenomenology design. The interview technique was used in the research. The data collected within the scope of the research was analysed through the content analysis method. The MAXQDA program was used in the analysis phase. Ambition is a phenomenon seen both in daily life and in educational organizations. In the research, administrators and teachers stated that greed is an indispensable phenomenon for people to gear economic freedom or become rich. According to administrators and teachers professional ambition arises from the competition and this competition sometimes brings success. In the research, it has been concluded that the teachers and administrators who are highly motivated, happy, self-confident, courageous, professionally ambitious and devoted to their profession in schools can contribute more to both student success and organizational success.

Keywords: Ambition, Professional Ambition, Success, Teacher, School Administrator

Bu makaleye atf vermek için:

Çetin, M. ve Kiral, B. (2023). Yönetici ve öğretmen perspektifinden eğitim örgütlerindeki mesleki hırs. *Trakya Eğitim Dergisi*, 13 (3), 1689-1707.

Cite this article as:

Çetin, M. & Kiral, B. (2023). Professional Ambition in educational organizations from the administrator and teacher perspective. *Trakya Journal of Education*, 13 (3), 1689-1707.

*Bu çalışma, Mustafa ÇETİN'in, Doç. Dr. Bilgen KIRAL danışmanlığındaki yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

¹Üzm. Öğrt., MEB, Aydın/Türkiye, e-mail: mktcetin22@gmail.com, ORCID: 0000-0001-8219-4678

² Doç. Dr., Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın/Türkiye, e-mail: bilgen.kiral@adu.edu.tr, ORCID: 0000-0001-5352-8552

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

In a world where competition and career success are increasing, it is increasingly important to investigate many different variables such as ambition for both individuals who hope to draw the path of success and for employers who try to understand which employees will benefit them more (Linck, 2019). It is seen that the concept of ambition has more than one meaning. DiPiro (2009) mentions that there are both positive and negative definitions of ambition. According to him, ambition can be defined both as the motivation to get ahead of others, to gain power and money, and when individual goals are in harmony with the best for society and the actions to achieve goals are based on cooperation for a general benefit rather than competition, ambition can be a positive force for society and the individual. Hogan and Hogan (2009) mention that ambitious people are goal-oriented and have enough energy to reach their goals. In this respect, ambition can be defined as the degree to which a person appears socially self-confident, possessing leadership qualities, and focused on status and success. Professional ambition is the desire of a person who tries to gain the appreciation of the community by making progress and gaining success in a chosen field and working to become an expert in his work (Barsukova, 2014).

In the literature of psychology, it is stated that ambition is the quality that provides the professional and career development of the person. In this context, it is possible to talk about ambition or professional ambitions as a professionally important personal quality (Barsukova, 2014). Professional ambitions can sometimes be used to restrain the level of motivation, and it is known that motivation is an important factor in the process of gaining prestige (McClelland, 1990). Professional ambition affects all individuals as well as teachers and school administrators. Professional ambition can be characterized how the teachers evaluated and respected or consulted by their colleagues and superiors in schools. Professional ambition as an emotional formation defines emotions and behaviours such as the professional success of the teacher, the way receiving praise, winning awards and participating in celebrations, and enjoying the work (Barsukova, 2013). Professional ambition, on the other hand, can be viewed as both an expectation of reward (an expectation of advancement in one's profession or organization) and a commitment to a course of action (a willingness to do whatever is necessary to advance). It can be a motivational basis for a person's commitment to his profession or organization (Desrochers & Dahir, 2000). The goals on teachers who has professional ambition determine: respect; earning the respect of colleagues, professionalism; getting a higher education and continuous self-development, making a career; attaining higher administrative status, image; is to tend to meet the standard of visual and auditory appeal by colleagues and students (Barsukova, 2013). In this study, it is aimed to reveal how administrators and teachers see the phenomenon of professional ambition in educational organizations, what their observations and experiences are. It's sought answer to the following questions.

- How interpreted professional ambition in educational organizations by administrators and teachers?
- What are the characteristics of teachers and administrators who has professional ambition in educational organizations, and what are the experiences of administrators and teachers regarding the causes, consequences and effects of professional ambition?

Method

This research is a descriptive phenomenology study which is one of the qualitative research designs. The participants consist of 24 administrators and teachers working in Nazilli district of Aydın province in the 2021-2022 academic year. Nine of the participants were school administrators and 15 were teachers; seven of them are women, the others are men. In the research, it was aimed to reveal the experiences of administrators and teachers about professional ambition in schools with the interview technique. The interviews were made face-to-face and via Zoom, and the data was obtained from the answers they gave to the questions in the semi-structured interview form directed to the administrators and teachers. The analysis of the data was made with the help of the MAXQDA program, which is one of the qualitative data analysis programs.

Results and Suggestions

The aim of this study is to reveal the professional ambition that school administrators and teachers experience in educational organizations, the causes, consequences, and effects of professional ambition. According to the administrators and teachers, it was seen that professional ambition was evaluated in two dimensions as positive and negative. In this study, professional ambition is tackled under economic, educational, psychological, sociological, philosophical, and religious aspects. According to the research, administrators and teachers evaluated professional ambition in educational organizations in two dimensions

as positive and negative. They shared their economic, educational, psychological, sociological, philosophical, and religious experiences in both positive and negative categories. According to the administrators and teachers the process of making sense of professional ambition was handled separately, and positive and negative perception categories were reached based on the codes in both dimensions.

According to the administrators, professional ambition is interpreted in positive dimension; communicating effectively with employees, struggling to maintain discipline at school, setting goals, having a vision, being success-oriented, not giving up on struggle, being conscientious, making professional effort, providing support, being willing in one's profession, being diligent, having authority, being prominent. It is defined as being elite, providing organizational unity, being an expert in the job and showing leadership characteristics. In the negative dimension, administrators perceive the professional ambition as being keen on office-position, behaving arrogantly, showing indifference, unwillingness to work simultaneously, ineffectiveness of employees, feeding from chaos, greed to manage, establishing an intelligence network within the organization, lack of finding a radical solution, ignorance, and avoidance. According to the results of the research various suggestions have been developed. One of them is a deeper investigation of the phenomenon of professional ambition in educational organizations. Thus, in different studies to be conducted, dimensions that could not be discovered in this study, different causes and effects of professional ambition can be revealed in a concrete way. Considering the possibility that the phenomenon of professional ambition can be both positive and negative, researchers can focus more on its positive results and it can be ensured that the phenomenon of professional ambition is carried to a more professional field in educational organizations.

GİRİŞ

Rekabetin ve kariyer başarısının arttığı bir dünyada, hem başarı yolunu çizmeyi ümit eden bireyler hem de hangi çalışanların onlara daha fazla fayda sağlayacağını anlamaya çalışan işverenler için farklı kavramların ön plana çıktığı görülmektedir. Bu kavramlardan birisi de hırstır (Linck, 2019). Hırs; Türk Dil Kurumu Sözlüğü'nde (2022) sonu gelmeyen istek, aşırı tutku; Oxford Sözlüğü'nde (2022) ise bir şeyi başarılı bir şekilde yapmayı çok istemek anlamına gelmektedir. Kişinin bir şeyi elde etmek için olanca gücüyle çabalaması, gayeye varmak için hırsla mücadele etmesi Mesnevi'de de görülmektedir (Tunç, 2011).

Hırs, başkalarının önüne geçme, güç ve para kazanma güdüsü olarak tanımlanabileceği gibi, bireysel hedefler toplum için en iyisi ile uyumlu olduğunda ve hedeflere ulaşma eylemleri rekabetten ziyade genel bir faydaya yönelik iş birliğine dayalı olduğunda, toplum ve birey için olumlu bir güç olabilmektedir (DiPiro, 2009). Schwyhart ve Smith (1972) hırsı, iş sorumluluklarını kabul etme istekliliği olarak ifade etmektedirler. Hogan ve Hogan (2009), hırslı insanların hedef odaklı ve hedeflerine ulaşmak için yeterince enerjiye sahip olduklarından bahsetmektedirler. Bu açıdan hırs, bir kişinin sosyal olarak kendine güvenen, liderlik vasıfları taşıyan, statü ve başarı odaklı görünme derecesi olarak tanımlanabilmektedir.

Adler'in bireysel psikolojisinde ise hırs, kendini ifade etme biçimlerinden biri olup; tüm insanlığın mutluluğunu ve kültürünü yok eden kötülüklerden biridir. Hırsın temelinde, güç kazanma, başarıya ve bir şeyin üstesinden gelme arzusuna yol açan, aşağılık hissi yatmaktadır (Barsukova, 2015). Klasik kuramlarda hırs kavramına yönelik düşünceler daha çok yönetenler ve örgütlerin verimliliği üzerinde yoğunlaşmaktadır. Çünkü bu kuramlarda genel kabul gören görüş sadece örgütsel kâra ve yönetsel süreçlere odaklanma olmuştur. Çalışanların sosyal, psikolojik, bireysel ve ekonomik ihtiyaçları göz ardı edilmiştir. Bu eksikliklere yöneltilen eleştiriler sonrasında da 1910'lu yıllarda gelişmeye başlayan endüstriyel psikoloji sonucu, çalışanların bireysel davranışları incelenmeye başlanmış ve neoklasik yönetim kuramları olarak ifade edilen insanı ve insan ilişkilerini ön plana almayı amaçlayan insan ilişkileri yaklaşımı ortaya çıkmıştır (Başaran, 2000). İnsan ilişkileri yaklaşımının savunucuları, çalışanın moralini yükseltmeye dönük destekleyici liderlik biçimlerinin kurumsallaştırılmasını ve çalışanın moralindeki yükselişin giderek emek verimliliğini arttırabilmesi için de çalışma şartlarının iyi bir şekilde düzenlenmesi gerekliliğini vurgulamışlardır (Fişek, 2015).

Hogan ve Holland (2003) hırsın rekabetten, kendine güven eksikliğinden, duygu durum bozukluklarından, bireyin liderlik özelliklerini taşınamasından, kişilik bozukluklarından ve sosyal kaygılardan oluştuğunu savunmaktadırlar (Linck, 2019). Başarı ile ilgili seçimler, kişisel yeterlilik duygusu, bilinçli ya da bilinçsiz olarak çeşitli seçenekler için başarı beklentileri gibi psikolojik değişkenler kişinin deneyimlerinden, kültürel normlarından, akranlarının davranışlarından ve hedeflerinden etkilenmektedir (Eccles, Barber & Jozefowicz, 1999). Hedefi olan bireylerin ruhsal yaşantısının her safhası bu hedefi yansıtmayabilmekte ve her hareketi de bu hedefe yönelik olmayabilmektedir (Adler, 2016). Başarı noktasında tek çocuklu aileler, birden fazla çocuğu olan ailelere göre, daha hırslı olabilmektedirler.

Benzer şekilde anne-babası ayrı olmayan çocuklar, ailenin başarı hırsı ile daha fazla karşı karşıya kalabilmektedir. Aslında güçlü hırsı olan ailelerin çocukları üzerinde yapılan çalışmalarda, rekabete girmemeleri durumunda daha iyi şartlara sahip olabileceklerine dair kanıtlar ortaya sürülmektedir (Khadjavi & Nicklisch, 2018).

Hırsın, tutku gibi insanlar üzerinde hem olumlu hem de olumsuz etkileri olabilmektedir (DiPiro, 2009). Hırs, başarıya götüren güçlü bir duygu olmasına rağmen, kontrol altında tutulmazsa olumsuz sonuçlarıyla yüzleşmek zorunda kalınabilmektedir. Hırslı insanlar hedeflerine ulaşamadıklarında hayal kırıklığına uğramakta ve mutsuz olmaktadır (Akyüz, 2019). Ancak, vicdanıyla hareket eden ve her zaman en iyi olduğunu düşündüğü şeyi yapan bir kimse, mutlu olmanın memnuniyetini yüreğinde hissedebilmektedir (Descartes, 2011). Barsukova (2015) yaptığı analiz sonucunda hırsı; kötü ve olumsuz bir kişisel özellik olarak ifade etmektedir. Olumsuz nitelik olarak hırslı bir kişide aşırı bir şekilde kendini ön plana çıkarma isteği, düşük farkındalık ve hırsı kontrol edememe, kişilerarası ilişkilerinde sorunlar, başkalarına bağımlılık, olumsuz duygusal arka plan, psikosomatik hastalıklar gibi özellikler görülebilmektedir. Hırs, rasyonel bir şekilde kontrol altında tutulabildiğinde insanlar üzerinde olumlu sonuçlar ortaya çıkarabilmektedir. İnsanların kendilerini geliştirmelerine, yeni şeyler öğrenmelerine ve hayatlarında istediklerini elde etmelerine yardımcı olabilmektedir (Akyüz, 2019).

Hedef iyi olduğunda, hırsın iyi ve olumlu olduğu düşünülmektedir. Ancak şu da unutulmamalıdır ki hırslı bir kişi, beslenme, güvenli bir ortama sahip olma, barınma ve istediği sosyal gruba kabul edilme gibi zevklere sahip olduktan sonra bile, daha fazlasını elde etme amacını sürdürebilmektedir (Pettigrove, 2007). Bununla beraber hırs, bir şeyleri elde etmek için izole bir ölçüt olmaya başladığında sorunlar ortaya çıkabilmektedir (Preseschkian, 2002). Hırslı bir kişinin daha fazla kaynak elde etmeye yatırım yapmasının yolu, insan sermayesinin gelişimine yatırım yapmaktır. Mantıklı bir yaklaşımla hırs kaynağına sahip olan bir kişi, daha fazla eğitim ve dolayısıyla insan sermayesine değer vererek daha çok kaynak elde etmeye çalışmış olmaktadır (Linck, 2019). Bu noktada hırs, okul değişikliğinden korkan öğretmenlerde, her şeyi feda edebilen okul yöneticilerinde, çaba gösterenlerde, başarı odaklılarda, fazlaca iş yükü altında hislerinin doruk noktasına ulaşan ancak mütevaziliğini koruyan temizlik personellerinde görülebilmektedir (Preseschkian, 2002). Ailelerin sosyoekonomik yapısı, öğrencilerinin eğitimsel gelişimlerini ve gelecekteki mesleki hırslarını etkilemektedir. Bu etkinin sosyal konumlar ve akademik başarı düzeylerinden daha çok desteklediği anlaşılmaktadır (Sikora & Saha, 2011).

Mesleki hırs, seçilen bir alanda ilerleme sağlayarak ve başarılar kazanarak topluluğun takdirini elde etmeye çalışan, işinin uzmanı olmak için çalışan bir insan arzusudur. Psikoloji alan yazınında hırsın kişinin mesleki ve kariyer gelişimini sağlayan nitelik olduğu belirtilmektedir. Bu bağlamda mesleki açıdan önemli kişisel nitelik olarak hırsın ya da mesleki hırslardan söz etmek mümkündür (Barsukova, 2014). Mesleki hırs, bazen motivasyon seviyesini dizginlemek için kullanılabilir ve motivasyonun saygınlık kazanma sürecinde önemli bir faktör olduğu bilinmektedir (McClelland, 1990). Mesleki hırs, tüm bireyleri etkilediği gibi öğretmenleri ve okul yöneticilerini de etkilemektedir. Mesleki hırs, öğretmenlerin okullarında meslektaşları ve üstleri tarafından değerlendirilme biçimleri, saygı duyulmaları ya da kendilerine danışılmaları ile karakterize edilebilmektedir. Duygusal bir oluşum olarak mesleki hırs ise öğretmenin mesleki başarısı, övgü alma şekli, ödüller kazanması ve kutlamalara katılması, işinden zevk alması gibi duygu ve davranışları ile tanımlanmaktadır (Barsukova, 2013). Öte yandan mesleki hırs hem bir tür ödül beklentisi hem de ilerlemek için gerekli olan her şeyi yapma isteği olarak görülebilmektedir. Kişinin mesleği veya örgütüne bağlılığı için motivasyonel bir temel olabilmektedir. Bu bağlamda kişinin hedefleri de önemli olabilmektedir (Desrochers & Dahir, 2000).

Mesleki hırsa sahip öğretmenlerde belirlenen hedefler; (1) *saygı*; iş arkadaşlarının saygısını kazanmak, (2) *profesyonellik*; daha yüksek bir eğitim almak ve sürekli kendini geliştirmek; (3) *kariyer yapmak*; daha yüksek idari statülere ulaşmak, (4) *imaj*; meslektaşlar ve öğrenciler tarafından görsel ve işitsel çekicilik standardını karşılama eğiliminde olmak şeklindedir (Barsukova, 2013). Bu noktada sosyal sermaye ile mesleki hırs ve insan sermayesi arasındaki ilişkiye bakmak yerinde olacaktır. Mesleki hırs da sosyal kaynakların elde edilmesini kolaylaştırabilmektedir. Örneğin, mesleki hırsı olan bir kişi, daha fazla kaynak elde etmek amacıyla diğer insanlarla etkili sosyal ilişkiler kurmakta ve bunun için de zaman veya enerji gibi kaynaklara yatırım yapma ihtiyacı duymaktadır (Linck, 2019).

Mesleki hırs; bir öğretmenin, öğrencileri, velileri, meslektaşları ve yöneticileri tarafından profesyonel olarak tanınma ve önemli olduğunu hissettirme arzusudur. Mesleki hırs, öğretmenin kariyer gelişiminde ve kendisi için belirlediği ve ulaşmayı amaçladığı eğitim, makam, sınıflama, unvan gibi mesleki hedefler ile kendini göstermektedir (Barsukova, 2014). Türk eğitim sisteminde de 14.02.2022 tarihinde kabul edilen 7354 sayılı Öğretmenlik Meslek Kanunu da bunu destekler niteliktedir. Bu kanunla, eğitim ve öğretim hizmetlerini yürütmekle görevli öğretmenlerin atamalarını, mesleki gelişimlerini ve

kariyer basamaklarında ilerlemelerini sağlamak amaçlanmaktadır. Kanunda yer alan altıncı maddede, “*aday öğretmenlik dâhil öğretmenlikte en az on yıl hizmette bulunmuş olmak, mesleki gelişimle ilgili 180 saatten az olmamak şartıyla uzman öğretmenlik eğitimine katılmış ve öngörülen asgari çalışmaları tamamlamış olmak, kademe ilerlemesinin durdurulması cezası bulunmamak ve yapılacak yazılı sınavdan 70 ve üzeri puan almak*” şartları yer almaktadır. Aynı maddede yüksek lisans eğitimini tamamlayan öğretmenlerin uzman öğretmen, doktora eğitimini tamamlayan öğretmenlerin ise başöğretmen unvanı için öngörülen yazılı sınavdan muaf tutulacağı belirtilmektedir.

Öğretmenlik mesleğinin üst sosyoekonomik seviyeye sahip insan gücünü çekebilmesi ve geniş bir toplumsal tabana yayılması mesleğin toplumsal algısına ve profesyonellik statüsüne olumlu katkılar yapacaktır. Bu sebeple öğretmenliği kariyer basamakları olan ve ilerlemeye fırsat tanıyan profesyonel meslek haline dönüştürme çabalarının, toplumsal algıyı değiştirmesi ve öğretmenlerin motivasyonlarını artırması beklenmektedir (Güven, 2010). Öğretmenlere hak ettikleri değerin verilmesi, maaşlarının artması, 3600 ek göstergenin verilmesi, sosyal ve yasal haklarının korunması, görev ve yetki dağılımından kaynaklanan karmaşıklıkların giderilebilmesi noktasında meslek kanunun yürürlüğe konması fayda sağlayabilir. Bu durum öğretmenlerin motivasyonlarını artırabilir ve mesleklerinde kendilerini geliştirmek adına hırslanarak daha çok enerji, zaman ve bütçe ayırabilmelerine fırsat sunabilir. Çünkü mesleki hırslı olan öğretmenlerin sosyal olarak sürekli yükselen ve girişken olma, başarı için çabalama ve öz disiplinli olma gibi özellikleri bulunmaktadır. Mesleğinde hırslı olan öğretmenlerin, liderlik süreçlerine katılmada gayretli, enerjik, kendine güvenen, dürüst, vicdanlı, çalışkan ve kendini kontrol edebilen yapı ve karakterde oldukları bilinmektedir (Jones, Sherman & Hogan, 2016).

Öğretmenlikten yöneticiliğe geçmek de mesleki hırsla örnektir. Okul yöneticilerinin seçilmesi ve atanmasıyla ilgili 5 Şubat 2021 tarihinde 31386 sayılı Resmî Gazete’de (2021) yayımlanan değişiklikle Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumlarına Yönetici Seçme ve Görevlendirme Yönetmeliği’nde güncellemeye gidilmiştir. Son yapılan değişiklikle, yönetici olarak görevlendirileceklerde öğretmenlerin yöneticiliğe atanmasında 5/c maddesinde mesleki gelişime vurgu yapıldığı görülmektedir. Bunun aynı zamanda eğitimin kalitesini arttırmaya, öğretmenlerin özlük haklarının iyileştirilmesinin yanında mesleki gelişimlerinin desteklenmesine ve öğretmenlik mesleğinin bir kariyer mesleğine dönüştürülerek kanunlar nazarında bir “ihtisas mesleği” ibaresinin vurgulanmasına dönük bir güncelleme olduğu da görülmektedir.

Hırsla ilgili alan yazında çeşitli çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Roberts (1968), farklı okul türlerinin gençlerin istekleri üzerindeki etkisini araştırdığı çalışmada, İngiltere ve Amerika’daki okullardan mezun olan öğrencilerin iş yönelimleri üzerine incelemelerde bulunmuştur. Araştırma sonuçlarına göre gençler eğitimleri ilerledikçe, kendi yetenekleri ve kapasiteleri hakkında giderek daha net kavramlar edinmekte, kendi sosyal değerleri hakkında bir izlenime sahip olmakta ve eğitim deneyimleriyle beslenen bu öz üzerine iş hedeflerini belirlemektedirler. Karakaş, Kınır ve Kiremitçi (2018) yaptıkları çalışmalarında, bekâr öğretmenlerin mesleki hırsları, başarıya eğilimleri ve yaşam doyumlarının oldukça yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu durumun, genç öğretmenlerin mesleklerinde kendilerini ispatlamaya dönük çabalarından ve ideallerini gerçekleştirmek için daha fazla uğraşmalarından kaynaklandığını ifade etmektedirler. Akyüz (2019) çalışmada, Charles Dickens’ın “Büyük Umutlar” adlı eserindeki insanların sahip oldukları tutku ve hırsları incelemiştir. Hırslı insanların hedeflerine cesurca ulaşmaya kararlı olduklarından bahsetmekte ve eşsiz hedeflerine ulaşmak, arzu ettikleri şeyi elde etmek adına mücadele içinde olduklarını vurgulamaktadır. Barsukova, Scherbina, Mozgovaya, Zhulina, & Shestopalopa. (2020), Y ve Z kuşağını temsil eden öğrenciler üzerinde yaptıkları çalışmalarında; hırsların öz değerlendirmesinin karşılaştırmalı bir analizinin sonuçlarını sunmaktadırlar. Amaçları, hırsların benlik saygısındaki benzerlikleri ve farklılıkları ve farklı kuşaklardan gençler arasında ifade edilme derecesini belirlemek olmuştur. Araştırmalarında, Y kuşağı gençlerinin, hırslarının derecelerini değerlendirmede ve kendilerini ifade etmede daha emin oldukları, Z kuşağı gençlerinin ise daha temkinli oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Barsukova vd. (2020) “Rus ve Türkmen Öğrencilerin Hırslarının Özsaygısı” adlı çalışmalarında Rus ve Türkmen öğrencilerin hırslarının öz değerlendirmelerine ilişkin kültürlerarası bir çalışmanın sonuçlarını sunmaktadırlar. Çalışmalarının amacı, hırsların benlik saygısının özelliklerini ve derecesini belirlemek olmuştur. Araştırma sonucunda, Rus öğrencilerin %48,94’ü, Türkmen öğrencilerin %83,33’ü kendilerini hırslı insanlar olarak gördüklerini ifade etmişlerdir.

Yapılan çalışmalar incelendiğinde hırsların daha çok öğrenciler üzerine yapıldığı tespit edilmiştir. Öğretmenler ve yöneticiler üzerine yapılan çalışma sayısı kısıtlıdır. Oysaki eğitim örgütlerinde geçmişten beri var olan bir olgu olan ancak bir şekilde gizlenen mesleki hırsların araştırmaya değer bir konu olduğu görülen bir gerçektir. Öğretmenlerin bilgiyi aktarmayı istemelerinin, mesleki gelişimleri için gayretli olmalarının, yöneticilerin okullarını gelişimsel olarak biçimlendirmelerinin, öğretmen-öğretmen ya da yönetici-öğretmen ilişkilerinin iyi yönde olmasının ve örgütlerin başarıyı arama çabalarının gizli gücü belki

de motivasyona olumlu etkilerinin olabileceği yadsınamaz bir gerçek olan mesleki hırs faktörü olabilir. Elbette hırsın hem olumlu hem de olumsuz olabileceği bilinmektedir. Bu açıdan hırsın bir türü olan mesleki hırsın da okullarda olumsuz sebeplerinin ve etkilerinin olabileceği de söylenebilir.

Okullarda örgüt iklimini olumsuz etkileyebilecek öğretmen davranışları arasında hırsla ya da mesleki hırsla girilen işlerden beklenen sonuçların elde edilememesi sonucu oluşan kırgınlıklar, kızgınlıklar, çekememezlikler, kıskançlıklar, çatışmalar, gruplaşmalar ve dışlanmalar görülebilmektedir (Kıral ve Kepenekci, 2021). Ancak insanın özünde iyilik olduğu söylenebilir. O iyiliğin mesleki hırsa da yansımaları mümkün olabilir.

Hırsın sebep olduğu bencillik de örgüte ve örgüt çalışanlarına zarar vermektedir (Çalışıcı Çelik ve Kıral, 2021). Bu zararlar arasında; örgütsel adaletin, bağlılığın, güvenin ve örgütsel iletişimin zedelenmesi sayılabilir. Özellikle güvenin az olduğu durumlarda iletişim özellikleri genel olarak savunmacı, sınırlandırılmış ve sorumluluktan kaçma şeklinde olabilmektedir. Eğitimde amaç, okul ya da öğrenci başarısı için çaba harcamak, güncel bilgileri takip ederek daha fazla öğrenmek ve öğretmek, öğrenilen yeni bilgileri farklı yöntem-tekniklerle öğrencilere aktarmak, örgütsel mutluluğu ve bağlılığı sağlamak, öğretmenlerde sorumluluk duygusunu sürekli canlı tutmak ve değişime açık nesillerin öğrendiklerini takip etmek olarak ifade edilebilir. Bu yönüyle mesleki hırsın yönünün olumlu olabileceği de düşünülebilir.

Bir örgütü amaçlarına ulaştıracak en önemli öğelerden birinin örgütte çalışanlar olduğu herkesçe bilinmektedir. Bireylerin yeterlilikleri, zayıflıkları, güçlü yönleri ya da kişilik özellikleri örgütsel işleyişi ve başarıyı dolaylı olarak veya doğrudan etkileyebilmektedir. Çalışanları güdülemek, ortak amaçlar etrafında birleştirmek, var olan potansiyellerinin farkına varmalarını sağlamak ve onları geliştirmeleri için yönlendirmek okul yöneticilerinin görevleri olarak sayılabilir. Bu noktada okul yöneticilerinin hem kendi hem de öğretmenlerin mesleki hırslarını, okulu daha iyiye taşımak üzere işe koşmaları, yönetim bilimi ve örgütsel davranış açısından fayda sağlayabilir. Bu çalışma, şimdiye kadar hırs konusunda yapılmış olan çalışmaları tekrardan gözden geçirmeye fırsat sunduğu ve başarı hedeflerinin araştırılmasında son gelişmeleri özetlediği için önemli görülmektedir. Bunun yanında, yapılan çalışmada, eğitim örgütlerindeki mesleki hırsın, çözülmüş gibi görünen sorunları tekrardan ele alınmış, başka sorunlar tespit edilmiş ve bu sorunların sebep ve sonuçları araştırılarak bu sorunlara ilişkin çözüm önerileri geliştirilmiştir. Ayrıca Türkiye’de eğitim yönetimi alanında mesleki hırsla ilgili yeterli sayıda çalışmanın olmaması da bu çalışmayı önemli kılmakta ve alanda yapılacak gelecek çalışmalara da katkı sağlayacağı umulmaktadır. Bu bağlamda yapılan çalışmada yönetici ve öğretmenlerin eğitim örgütlerindeki mesleki hırs olgusunu nasıl gördükleri, gözlem ve deneyimlerinin neler olduğunu ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Okul yöneticileri ve öğretmenler eğitim örgütlerindeki mesleki hırsı nasıl anlamlandırmaktadırlar?
2. Eğitim örgütlerindeki mesleki hırsa sahip kişilerin özellikleri, mesleki hırsın sebep, sonuç ve etkilerine yönelik okul yöneticileri ve öğretmenlerin deneyimleri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Çalışma, nitel araştırma desenlerinden betimleyici fenomenoloji deseninde yapılmış bir çalışmadır. Bu desende, araştırmacılar tarafından, fenomeni tecrübe edinmiş kişilerden veri toplanmakta ve tüm bireyler için deneyimin özünün birleşik bir tanımı geliştirilmektedir. Bu süreç, insanların “ne” deneyimledikleri ve “nasıl” yaşadıklarından meydana gelmektedir (Kıral, 2021). Araştırmada derinlemesine, az kişiyle ve ayrıntılı olarak çalışabilmek için nitel araştırma desenlerinden fenomenolojik yaklaşım kullanılmıştır (Patton, 2014). Fenomenolojik çalışmalarda, bireylerin çevrelerindeki olayları deneyim ve gözlemlerine göre yorumlamaları, bunun sonucunda duygu ve düşüncelerine göre değerlendirmeye çalışmaları gibi esaslar dikkate alınmaktadır (Dey, 1993). Çünkü fenomenolojik araştırmalar, bireylerin kendi yaşantılarına ve günlük deneyimlerine dayanmaktadır (Ersoy, 2016; Merriam, 2013).

Araştırmacılar, okullarda bazı yöneticilerin yönetim makamına gelme isteği içine girdikleri, okulları ve öğrencileri birçok etkinliklerde yarış içine soktukları; bazı öğretmenlerin ise yalnızca daha fazla proje üretme çabası içinde oldukları, ortaklaşa yapılan etkinliklerde sadece kendilerini ön plana çıkarmaya çalıştıkları ve sadece akademik başarıya odaklandıklarını gözlemişlerdir. Sayılan örneklere benzer mesleki hırsa ilişkin yaşantı, deneyim ve gözlemleri olan okul yöneticileri ve öğretmenlere odaklanılması sebebiyle araştırma fenomenoloji deseninde yürütülmüştür. Bu bağlamda yapılan çalışmanın fenomeni “mesleki hırs” olarak belirlenmiştir.

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcıları, 2021-2022 akademik yılında, Aydın ili Nazilli ilçesinde görevli 24 yönetici ve öğretmenden oluşmaktadır. Katılımcılar, amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik ve ölçüt örnekleme yöntemleri ile belirlenmiştir. Araştırmada maksimum çeşitlilik; unvan, okul türü, cinsiyet kriterlerine göre belirlenmiştir. Bu çalışmada belirlenen ölçütler; en az dört yıldır aynı okulda çalışıyor olmak, devlet okullarında görev yapıyor olmak ve öğretmenlerin atanmak için, velilerin de çocuklarını göndermek için en çok tercih ettikleri okullar arasından seçilmesi kriterlerine göre belirlenmiştir. Araştırmaya, bu şartları taşıyan gönüllü 24 kişi katılmıştır. Katılımcıların dokuzu okul yöneticisi, 15'i öğretmen; yedisi kadın, diğerleri erkektir. Ayrıca katılımcıların görev süresi dört ila 13 yıl arasında değişmektedir. Katılımcıların kimlik bilgilerini gizli tutmak için Aykut, Ferhat, Gizem gibi kod adlar kullanılmıştır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada, verilerin toplanmasında; bireylerin, çeşitli konulardaki bilgi, düşünce, tutum ve davranışları ile bunların olası nedenlerinin öğrenilmesinde en kestirme yol olarak görüldüğü (Karasar, 2015) için görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırmada, görüşme tekniği ile yönetici ve öğretmenlerin, eğitim örgütlerindeki mesleki hırsıla ilgili deneyimlerini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Öğretmen ve yöneticilerle yapılan görüşmelerde veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu ilk etapta toplam on bir sorudan oluşmuş, formun hazırlanmasında uzman (eğitim yönetimi alanındaki akademisyenler ve uzmanlar, okul yöneticisi ve öğretmen) görüşlerine başvurulmuş ve dönütlere göre gerekli düzeltmeler yapılarak soru sayısı dokuza indirilmiştir. Ayrıca daha fazla veri toplanması amacıyla katılımcılar tarafından soruların yeterince açık bulunamayabileceği düşüncesiyle sonda sorular da eklenmiştir. Sürecin ilk aşamasında belirlenen bir okul müdürü ve öğretmenle ön görüşmeler yapılmış ve araştırmanın pilot uygulaması gerçekleştirilmiştir. Elde edilen verilere göre soruların veri toplama uygunluğu değerlendirilmiş ve uzman görüşleri doğrultusunda görüşme formunun son hali elde edilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Nitel veri toplama hakkında düşünmeye verilen tipik bir yanıt, gerçek veri türlerine ve bunları toplamak için izlenecek sürece odaklanmaktadır. Onayların alınması, iyi bir nitel örnekleme stratejisinin uygulanması, bilgilerin kâğıt üzerinde ve dijital olarak kaydedilmesi için araçlar geliştirilmesi, verilerin saklanması ve beklenen etik durumların öngörülmesi anlamına gelmektedir (Creswell, 2016). Bu noktadan hareketle, araştırmada veri toplama süreci araştırma izninin çıkmasıyla başlamıştır. Katılımcılar gönüllülük esasına göre belirlenmiş ve görüşlerini açık ve rahatça ifade edebilmeleri için araştırmada gerçek isimlerinin gizli tutulacağı ifade edilmiştir. İzin alınarak görüşmelerde bazı katılımcıların ses kayıtları alınmıştır. Görüşmelerde toplam 486 dakika görüşme kaydı tutulmuş ve görüşmelerde tutulan notların ve görüşme ses kayıtlarının transkripsiyonları aynı gün yapılmıştır. 24 katılımcıdan sekizi ses kaydının alınmasına izin vermediği için görüşmede notlar alınmıştır. İki katılımcı ile de Zoom üzerinden uzaktan görüşme yapılmıştır.

Görüşmeler, okul bahçesinde, okul kantininde, sınıflarda, rehberlik servisinde ve yöneticilerin odalarında yapılmıştır. Zoom ile yapılan görüşmeler katılımcının uygun olduğu saatlerde gerçekleştirilmiştir. Görüşme esnasında katılımcıların duygu ve düşüncelerini daha iyi anlamak için jest ve mimiklere dikkat edilmiş, görüşmeler sonunda görüşmede hissedilen duygulara ilişkin düşünceler kaleme alınmıştır. Görüşme soruları haricinde verilen ek bilgiler de görüşme formu dışına not alınmıştır. Buradaki amaç, veri toplanırken yaşanabilecek muhtemel veri kaybını en aza indirmek olmuştur.

Veriler, görüşmelerin yapıldığı gün bilgisayar ortamına kaydedilmiş, ses kayıtlarının transkripsiyonları yapılarak veri hazırlama programına aktarılmıştır. Verilerin transkripsiyonları toplamda 84 sayfadan oluşmuş ve tüm veriler böylece, içerik analizi öncesi, analize uygun hale getirilmiştir. Araştırmada toplanan veriler nitel veri analizi yöntemlerinden içerik analizi tekniği kullanılarak çözümlenmiştir. Bu çalışmada metinler üzerinde okuma yapılarak ve alan yazın göz önünde bulundurularak kod listesi oluşturulmuştur. Araştırmacılar kod listesine birlikte karar vermişlerdir.

Kategori, alt kategori ve kodlar, okuyucuların anlayabileceği şekilde ifade edilmiştir. Ayrıca bulgular, neden-sonuç ilişkisi göz önünde bulundurularak, açıklama, anlamlandırma ve farklı olgularla karşılaştırmalar yapılarak yorumlanmaya çalışılmıştır. Verilerin analizi, nitel veri analizi programlarından biri olan MAXQDA programı yardımıyla yapılmıştır. Çünkü nitel veri analizi için özel olarak tasarlanmış yazılımlar son yıllarda oldukça yaygın bir şekilde kullanılmaktadır. Bu tarz programların kullanımı, çok miktarda veriyi depolama, geri getirme, kodlama ve sınıflandırma imkânlarından dolayı bir gereklilik halini almıştır (Maxwell, 2013).

Araştırmanın Geçerliliği ve Güvenirliği

Nitel araştırmalarda geçerlilik; araştırması yapılan olgu veya olaylar hakkında bütüncül bir resim çizebilmek için araştırmacının aldığı verileri ve elde ettiği sonuçları doğrulamasına yardımcı olmak adına çeşitleme, katılımcı teyidi ve meslektaş teyidi gibi bazı ek yöntemlerdir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Geçerlilik ve güvenirligini sağlamak için görüşmelerden önce randevular alınmış, katılımcılara araştırmanın amacı, kapsamı, problem durumu ve önemi hakkında bilgiler verilmiştir. Katılımcılardan izin almak kaydıyla ses/video kaydı alınmış, transkripsiyonlar yapıldıktan sonra katılımcı teyidinde başvurulmuştur. Araştırmanın geçerliliği ve güvenirligini sağlayabilmek adına bulgular ve yorum kısmındaki kategori ve alt kategoriler, araştırmacıların ortak görüşüyle oluşturulmuştur.

Araştırmanın güvenirligini artırmak için her tema altında okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin ifadelerine yer verilmiş, doğrudan alıntılar kullanılmıştır. Görüşme formunun hem görünüş hem de kapsam geçerliliği, form oluşturulurken alınan uzman görüşlerine, bir yönetici ve bir öğretmenle yapılan pilot uygulamalara dayandırılmıştır. Analize başlamadan önce iki araştırmacı tarafından kontrol kodlaması yapılmıştır. Kontrol kodlaması sadece tanımsal netliğe yardımcı olmakla kalmaz, aynı zamanda iyi bir güvenirlilik kontrolü de sağlamaktadır. Kontrol kodlamasında, iki araştırmacı, aynı veri kümesini kodlayıp başlangıçta karşılaşılan güçlükleri tartıştıklarında, tanımlar daha çok açıklık kazanmaktadır (Miles ve Huberman, 2015). Yazıya dökülen görüşme formları ayrı ayrı incelenmiş ve alt amaçların her biri bir tema olarak belirlenmiştir. Araştırmada ortaya konulan kategori ve alt kategorilerin oluşturulmasında Miles ve Huberman'ın modeli dikkate alınmış ve güvenirlilik hesaplaması için önerdikleri güvenirlilik formülü kullanılmıştır. Hesaplama sonucunda araştırmanın güvenirligi %86 olarak hesaplanmıştır. Araştırmacılar ulaştığı verileri, tarafsız bir şekilde ve dürüstçe okuyucuya aktarmaya çalışmıştır. Çünkü inanılrlık, entelektüel duyarlılık, profesyonel dürüstlük ve metodik-bilimsel yetkinliği içermektedir. Bu niteliklerin aranması oldukça değerli görülmektedir. Araştırmanın bütünsel olarak dürüstlük içinde yürütüldüğünden emin olmak, araştırmacıların etik tutumunu yansıtmaktadır (Merriam, 2013).

Araştırmacıların Rolü

Araştırma için öncelikle etik kurul izni alınmış; ardından Aydın İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden "resmi yazılı izin" alındıktan sonra görüşmeler başlamıştır. Araştırmada sorular tamamen tarafsız bir şekilde sorulmuş, araştırmacılar ön yargılara ve bireysel görüşlerini çalışmaya dâhil etmemişlerdir. Araştırmada etik unsurlar göz önünde bulundurularak katılımcıların kimliklerini ortaya çıkaracak sorulardan ve ifadelerden kaçınılmış ve bu tür ifadeler tespit edilerek çalışmadan çıkarılmıştır. Katılımcıların söylemleri doğrudan alıntılarla çalışma içerisinde yer almıştır.

Araştırmanın Etik İzinleri

Yapılan bu çalışmada araştırma etiği ilkeleri gözetilmiş olup gerekli etik kurul izinleri alınmıştır. Etik kurul izni Aydın Adnan Menderes Üniversitesi'nden alınmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde yönetici ve öğretmen görüşlerine göre eğitim örgütlerinde görülen mesleki hırs, mesleki hırsa sahip kişilerin özellikleri, mesleki hırsın sebepleri ve etkileri ortaya çıkarılmıştır.

Mesleki Hırs Kavramı ve Mesleki Hırsa Sahip Olma

Mesleki hırs kavramının anlamlandırılması ile ilgili yönetici ve öğretmen görüşlerinden elde edilen bulgular sonucunda kodlar, iki kategori altında toplanmıştır. Bu kategoriler "yöneticilere ve öğretmenlere göre" olarak belirlenmiştir. Her iki kategori altında da "olumlu ve olumsuz" olmak üzere alt kategoriler oluşturulmuştur. Yöneticilere göre mesleki hırsla ilgili kodlar iki alt kategoride toplanmıştır. Mesleki hırsa yönelik olan olumlu alt kategorisi altında "iletişim, disiplin, hedef belirleme, vizyon-misyon, başarı odaklı olma, mücadele, vicdan, mesleki çaba, destek sağlama, istekli olma, gayretli olma, makam sahibi olma, ön plana çıkma, seçkin olma, örgütsel birlik ve liderlik" yer almaktadır. Olumsuz alt kategorisi altında ise "makam-mevki düşkünü olma, kibir, sinizm, eşzamanlı çalışma, etkisiz kılma, karmaşadan beslenme, yönetme hırsı, istihbarat ağı, köklü çözüm yoksunluğu, iş bilmezlik ve kaçınma" kodları bulunmaktadır. Bu kodlara yönelik yönetici görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

Yönetici Görüşleri

- *Ben kendimi mesleğimde hırslı bulmuyorum ve kimseye de hırsı tavsiye etmiyorum. Öğrencilerime de çalışma arkadaşlarıma da. Israrla da hırsın kaçınılmaları gerektiğini söylüyorum. Ya da hırsı yüzünden öğretmenler odasında kaos üretmiş, ya da kaosu kendi lehine çevirerek yönetmeye çalışmış... (Burak).*

- *Hırs makam mevki hırsı, egonun etkisinde gelişmesi durumu da olabilir. Hırsı ortaya çıktığında gözü döndüğünde, gözü hiçbir şeyi, hiç kimseyi görmediğimde bu durum herkese zarar verir. Çalışma arkadaşlarına da zarar verir (Zafer).*

Öğretmenler açısından mesleki hırs “olumlu” alt kategorisinde “kararlılık, amaca ulaşma, motivasyon, teknolojiyi kullanma, yaratıcılık, azim, denge, yetiştirme, hizmet içi eğitim, takım ruhu, tutkulu olma, bireyi tanıma, kaynakları kullanma, görev bilinci, en iyisi olma, sorumluluk, çok çalışma, kendini yenileme, kendine inanma, meslek aşkı, fedakârlık, mükemmellik, liderlik, mesleki çaba ve gayret” yer almaktadır. “Olumsuz” alt kategorisinde ise “mutsuzluk, yıpranma, huzursuzluk, bilgi gizleme, başarısızlık, çıkar çatışması, arışı istek, gruplaşma, bireysel farklılıklar, sınav sistemi, yetkin olmama, yönlendirmede yetersizlik, zamanı yönetememe, yetiştirmede eksiklik, ötekileştirme ve kalıpsal yargılar” kodları bulunmaktadır. Aşağıda bu kodlara ilişkin bazı öğretmenlerin görüşlerine yer verilmiştir:

Öğretmen Görüşleri

- *Öğretmenler açısından en iyi öğretmen olma çabası, yöneticiler açısından kötü anlamda düşünüyorum, makam, mevki, koltuk kapma mücadelesi. Ama iyi yönde düşünürsek ki böyle olan çok yok, öğrenci başarısını arttırmak, okul içi disiplin problemlerini çözmek, öğretmenler arası gruplaşmaları engellemek, öğretmenler arası iletişim kopukluğunun önüne geçmek gibi çalışmalarda hırslı olanlar da olabilir (Servet).*
- *Hırs kelimesini burada olumlu düşünmek istiyorum ben. Olumlu bir şekilde istediğin yere ulaşmak. Rekabet, yarış ederek değil de insanın kendisini nerede iyi görüyorsa oraya ulaşmak için çabalaması, mücadele etmesi. Bunun aksi durumda aklıma bencillik, fesatlık, kibir, egoistlik, yalnızlık gibi kavramlar geliyor (Gaye).*

Katılımcı görüşlerine göre mesleki hırsa sahip olma durumuna ilişkin mesleki “hırslı olanlar ve olmayanlar” olarak iki kategori belirlenmiştir. Yöneticilerden altısı kendinde mesleki hırsın olduğunu ifade etmiştir. Mesleki hırsı olan yöneticilerden üçü kadın, üçü de erkektir. Mesleki hırsının olduğunu söyleyen öğretmen sayısı sekizdir. Mesleki hırsının olmadığını söyleyen öğretmen sayısı da dördüttür. Aşağıda mesleki hırsa ilişkin yönetici ve öğretmen görüşlerinden bazıları sunulmuştur:

Yönetici Görüşleri

- *Evet günlük yaşamda kendimi hırslı buluyorum. Ancak, maddi konularda pek hırslı değilimdir. Kazandığım bana yetiyor çok şükür (Ferhat).*
- *Evet buluyorum. Çünkü hayatta tutunmanın yolu bence hırstan geçiyor. Kendimi hırslı buluyorum. İnsani özellikler bakımından da kendimi hırslı buluyorum. Bunda sporcu olmamın da etkisinin olduğunu düşünüyorum (Mert).*

Öğretmen Görüşleri

- *Ben kendimi pek hırslı bulmuyorum. Hırsın aşırısının kötü sonuçlar doğuracağına inanıyorum (Gülay).*
- *Kendimi günlük hayata hırslı bulmuyorum. Mal da yalan mülk de yalan, var biraz da sen oyalan. Azla yetinmek gerektiğini, her şeyin aşırısının insanı psikolojik olarak yıpratacağını düşünüyorum (Hulusi).*

Mesleki Hırsa Sahip Kişilerin Özellikleri

Kişilerde görülen mesleki hırs özelliklerine yönelik “yöneticilerde ve öğretmenlerde” olmak üzere iki kategori bulunmaktadır. Yöneticilerde görülen mesleki hırs özelliklerinin; “yönetimsel, fiziksel, psikolojik ve kişilik özellikler” olarak ele alınmıştır. Yönetimsel özellikler alt boyutunda “politik, proaktif, teorik bilgi yükü, yetki aşımı, emredici, kontrolcü, üstüne yıkma, baskıcı, yeterlilik, iletişim, liderlik, ön yargılı, mücadeleci, hedef belirleme, mükemmeliyetçi, toplantı isteği, mobbing, samimiyet, çözüm odaklı, destek, ilgi ve başarı” kodları yer almaktadır. Fiziksel özellikler alt kategorisinde “kalıtsal özellikler, yaş, cinsiyet ve güler yüz” kodları bulunmaktadır. “Üstünlük taslama, vazgeçilmezlik, tutkulu, hevesli, motivasyonu yüksek, mükemmeliyetçi, hesap sorucu ve egolu” kodları da psikolojik özellikler boyutundadır. Kodlarla ilgili yönetici ve öğretmen görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur:

Yönetici Görüşleri

- *Öngörü çok önemlidir. İnsanı iyi tanımak, gelişmeleri sürekli takip etmek önemlidir. Çalışmaların içinde olmasa da bir idareci nelerin yaşandığını bir şekilde bilmeli ve gelişecek olumsuz durumları kestirebilmeli ve proaktif davranarak öğretmenlerin mesleki hırslarını dengede tutabilmelidir (Oğuz).*
- *Okul giriş çıkış saatlerinde kapıda bekleyip hesap soran bir tavır sergilerler ve ders saatlerinde sınıf kapılarını kapatırmayıp sürekli kontrolcü davranırlar. Öğretmenle yüz yüze görüşüp problem çözeceğine topluluk içinde hesap sorup aşağılayıcı bir idareci profili sergilerler (Oğün).*

Öğretmen Görüşleri

- *İlk geldiğimde bir önceki müdürümüz çok hırslıydı. Gerek öğrenci gerekse öğretmen üzerinde otoriterdi (İsmet).*
- *Mesleki hırsı olan yöneticiler ise baskıcı ve mükemmeliyetçi oluyorlar. Ne yöneticilerde ne de öğretmenlerde hırs olmamalıdır bence. Yeterlilik olmalıdır. Motivasyon ve çabanın olması yeterlidir (Hulusi).*

Öğretmenlerde görülen mesleki hırs özelliklerinin “eğitsel, fiziksel, psikolojik ve kişilik özellikleri” olmak üzere dört alt kategoride ele alınmıştır. Eğitsel özellikler alt kategorisinde “yenilikçi, araştırmacı, idealist, tecrübeli, faydacı, hedef odaklı, proaktif davranma, veli eğitimi, veli katılımı, başarı, denge ve branş” kodlarının yer aldığı görülmektedir. Fiziksel özellikler alt kategorisinde “dayanıklı, güçlü, yaşın etkisi, cinsiyet, güler yüzlü olma ve asık suratlı olma” kodları bulunmaktadır. Psikolojik özellikler alt kategorisinde “empati kurabilen, akli başında, vazgeçilmez olduğuna inanan, aşırı düşünme, hayal kırıklığı, çekişmeci tutum ve dışlama” kodları yer almaktadır. Kişilik özelliklere bakıldığında; “çalışkan, paylaşımcı, kıskanç, fesat, samimiyetsiz, dedikoducu, agresif, mükemmeliyetçi, bencil, öfkeli, sakin, sabırlı, mücadeleci, sinirli, can sıkıcı, açık arayan, gayretli ve yalnız” kodlarının olduğu görülebilmektedir. Mesleki hırs özelliklerine ilişkin kodlarla ilgili yönetici ve öğretmen görüşleri aşağıda verilmiştir:

Yönetici Görüşleri

- *Artık “gelişmekte olan” değil “gelişmiş ülke” olarak anılmayı çok istiyorum. Bu uğurda bu çocukları öyle eğitmeliyiz ki, önce kendilerini, sonra ülkelerini ve en sonunda da tüm insanlığı iyileştirebilsinler. Benim Milletim her şeyin en iyisini en güzelini hak ediyor. Bu yolda kırmadan, dökmeyen iyilikle, güzellikle bir amaç uğruna çalışma gayreti güden mesleki hırsa sahip eğitimcilerin hep var olması dileğiyle (Hakan).*
- *... ancak tabii burada önemli olan nokta da kurumu için çalışan, kurumu ön plana çıkartan hırslı olan, çalışkan olan kişilerle çalışmaktır. Mesleki hırsı olan öğretmenler genelde çalışkan ve mükemmeliyetçi oluyorlar. İdealist oluyorlar (Zafer).*

Öğretmen Görüşleri

- *İdealist, araştırmacı, yenilikçi, teknolojiyi iyi bilen ve kesinlikle hırslı biriydi. Öğrencilerine de yansıtıyordu bu durum. Bazen öğrenciler bile bu tempolu çalışmadan rahatsız olduklarını ifade ediyorlardı. İşte dedim ya hem olumlu hem olumsuz. Etrafındakilerin konfor alanına girdiği anda rahatsızlık vermeye başlıyor bence hırs. Ekibindeki öğrenciler zaman zaman serzenişte bulunuyordu. Bu etkinlikleri yaparken tabii eğleniyorlardı da. Sonuçta Türkiye finallerine kaldılar ve ödül aldılar. Mansiyon ödülü. Öğrenciler içi de büyük bir gurur bu durum (Serhat).*

Mesleki Hırsın Sebepleri

Yöneticilerde görülen mesleki hırsın sebepleri ve öğretmenlerde görülen mesleki hırsın sebepleri ayrı ayrı incelenmiştir. Her iki temada da “olumlu ve olumsuz sebepler” olmak üzere ikişer kategori oluşmuştur. Yönetici ve öğretmen görüşlerine göre mesleki hırsın sebepleri ile ilgili kodlar “olumlu sebepler” kategorisi altında ve “biyopsikolojik, örgütsel, psikolojik, sosyolojik, eğitsel, ekonomik ve fiziksel” olmak üzere yedi alt kategori içinde değerlendirildiği görülebilmektedir. “Biyopsikolojik” alt kategorisinde “önemsenme ihtiyacı, dini yaklaşımlar, vicdanlı olma, fedakârlık yapma, çaba-başarı-azim, kişisel gelişim-yetkinlik, benimseme ihtiyacı ve kişilik-karakter” kodları yer almaktadır. “Örgütsel” alt kategorisi içinde “profesyonelliği sağlama, iş rotasyonu-iş tasarımı-iş zenginleştirme, örgüt iklimi-örgüt kültürü, yönetici atamaları, destek sağlama, liderlik-adaletli olma, vizyon ve misyon belirleme, faydalı rekabeti avantaja dönüştürme, planlama yapma ve eşgüdümü sağlama, sorumluluk alma-örgütsel roller, fiziki ve teknolojik alt yapıyı iyileştirme, güvenlik, temizlik, ekip ruhu oluşturma, başarı sırrını arama-aidiyet duygusu hissettirme, yönetsel çaba-yönetici özellikleri” kodları bulunmaktadır.

“Psikolojik” alt kategorisi altında “destek sağlama, motivasyon artırıcı etkinlikler yapma, dirayetli olma, güçlendirme-insanı anlama, uyum sağlama, uzun süreli etkileşim” kodlarının olduğu görülebilmektedir. “Sosyolojik” boyutta “sorun çözme, sosyal yaşantı, öğrenci davranışları, dönüt, okulu duyurma, veli eğitimi, paydaşları harekete geçirme-etkili iletişim kurma, fayda sağlama ve takdir görme” kodları ortaya çıkmıştır. “Eğitsel” alt kategorisi altında “yenilikçi yaklaşım, okul tercihi, öğrencileri yetiştirme, yönlendirme, ödüllendirme, mesleki gelişim, projeler üretme-yarışmalara katılma, araştırmalar yapma ve başarılarına katkıda bulunma” kodları yer almaktadır. “Ekonomik” alt kategorisi içinde; “kaynak sağlama, bakım-onarım, yaygınlaştırma, yardım sağlama ve hediyeleşme” kodları bulunmaktadır. Katılımcılardan bazıları mesleki hırsın sebepleri içinde fiziksel özelliklerin de etkili olduğunu ifade etmiştir. “Fiziksel” alt kategorisi altında “özgünlük, güç ve kalıtım” yer almaktadır. Aşağıda bu bulgulara ilişkin bazı katılımcı görüşleri sunulmaktadır:

Yönetici Görüşleri

- *Mesleki hırsa sahip insanlar evet başarılı olabiliyor ama genelde pek de uzun vadede olmuyor. Bu hırsa sahip insanlarda bir dengenin olması çok önemli. Bu noktada dikkatli de olmak gerekir. Çünkü hırsını kontrol edemeyip vitesi boşa almış kamyonlar gibi olunursa sonu felaket de olabilir. Hırslanmak güzel. Ama motive edici olursa (Selda).*
- *Yöneticiler açısından değerlendirirsek birçok sorumluluklarımız var bizim. Yeri geldiğinde ailemden bile fedakârlık yapabilirim. Benim birinci derecede bazen okulum önde gelebiliyor. Mesleki hırs eşittir fedakârlıktır (Mert).*

Öğretmen Görüşleri

- *Takdir edilme, önemsenme duygusuyla ilgili de olabilir. İnsanın fitratında beğenilme duygusu zaten vardır. Birilerine hoş görünmek. Birilerine yalakalık yapmak. (Yavuz).*
- *Ne yöneticilerde ne de öğretmenlerde hırs olmamalıdır bence. Yeterlilik olmalıdır. Motivasyon ve çabanın olması yeterlidir (Hulusi).*
- *Bence öğretmenlerde de yöneticilerde de hırs olmalı. Hırs varsa başarı geliyor. Hırsın kelime anlamında sonu gelmeyen istek diye yazar. Burada ben mesleki gelişim açısından değerlendiriyorum konuyu (Ferhat).*

Yöneticilerde görülen mesleki hırsın sebeplerine ilişkin “olumsuz sebepler” kategorisi altında “bireysel, örgütsel, psikolojik, sosyolojik, eğitsel ve ekonomik” olmak üzere toplam altı alt kategorinin olduğu görülebilmektedir. “Kişisel amaçlar, bencillik, içsel sebepler, rekabet ve ikbal kaygısı” kodları “Bireysel” alt kategorisi altında, “kaynakların bilinçsiz kullanımı, ayrımcılık yapma, üstüne yıkma, sorumlu tutulma, kariyer önleme, üstleri memnun etme, fiziki alt yapı, istihdam sağlamada plansızlık, görev tanımında belirsizlik, iş yükü, çatışmacı rekabet, makam-mevki sevdası, amir olma tutkusunu ve emretme” kodları ise “örgütsel” alt kategorisi altında yer almaktadır. “Psikolojik” alt kategorisi altında “narsisizm, kaostan beslenme, manevi tefecilik, kişilik bozukluğu, idare baskısı ve güvensizlik” kodlarının yer aldığı görülmektedir.

“Sosyolojik” alt kategorisi altında “saygın olma beklentisi, kendini kabul ettirmede bencil tutumlar, politik davranışlar, reklam düşkünlüğü, yaygınlaştırmada hep ön planda olma, veli baskısı, çevreye hoş görünme mücadelesi, anne-baba mesleğinin kişiliğe yansımaları, okullar arası çatışmacı rekabet ve sendikacılık ayrımı” kodları bulunmaktadır. “Eğitsel” alt kategorisi altında “kapasite dışı proje beklentisi, deneme sınavı sonuçlarının düşük olması, ödüllendirmede adaletsizlik ve sınav-istatistik odaklı yaklaşımlar” kodları, “ekonomik” alt kategorisi altında ise “çıkar sağlama, gereksiz ders yükü, kurslardaki eşitsiz dağılım, gelir dağılımındaki adaletsizlikler, daha çok kazanma isteği ve haksız kazanç sağlama” kodları bulunmaktadır. Yöneticilerde görülen mesleki hırsın olumsuz sebeplerine ilişkin bulgulara yönelik bazı katılımcı görüşleri aşağıda verilmiştir:

Yönetici Görüşleri

- *İkbal kaygınız çok yüksekse hırslı olabilirsiniz. Kendinizi beş sene sonra nerede görüyorsunuz? Potansiyelinize göre hedefler belirlemek (Burak).*
- *Kariyer anlamında ise hiç hırslı değilim. 12 yıllık müdür yardımcısıyım ve hiçbir zaman müdür olmayı düşünmedim. Hiçbir zaman müdürlüğün bir sonrasını düşünmedim. Yükselme arzumu yok. İşimi yaparken en iyi şekilde yaparım. Öğretmensem en iyi şekilde yaparım. Benim mutlu olmam gerekir. Benim hırslım orada. Makam-mevki sevdalısı olanları görüyorum etrafımda. Hep yanlış işler yapıyorlar ve “-miş gibi” davranıyorlar. Hem kendilerine hem de etraflarına zarar veriyorlar (Leyla).*

Öğretmen Görüşleri

- *...amacı tamamen mevki sahibi olmak, yükselmek, reklam yapmak, kişisel amaçlar peşinde koşmak, örgütsel amaçları ikinci plana atmaktır. Bunu da etrafına yansıtırdı. Ama tek bir eksiği vardı, kararlar noktasında bencildi. Öğretmenlerden fikir alır ama yine kendi bildiğini yapardı. Eleştiriye kapalıydı. Ancak dışarıda arkadaşlığı çok iyiydi (Serhat).*
- *Başkasına karşı rekabet içine girip hırslanırsa biri eninde sonunda bu durumdan zarar görebiliyor (Gaye).*

Öğretmenlerde görülen mesleki hırsın sebeplerine yönelik olumlu sebeplerin; “bireysel, örgütsel, psikolojik, sosyolojik, eğitsel ve ekonomik” boyutta ele alındığı görülmektedir. “Bireysel” alt kategorisinde “dinsel inançlar ve düşünceler, kişisel gelişim-mesleki gelişim, gönüllülük, vatan-millet sevgisi, öz denetim-kendini kabul, çaba-başarı, kendini yenileme, zaman yönetimi, ön hazırlık yapma, vicdanlılık, amaca ulaşma, kazanma isteği mükemmellik ve kariyer” kodlarının yer aldığı görülebilmektedir. “Örgütsel” alt kategorisinde “ödüllendirme, iş doyumunu, ders yükü, planlama-kaynakları kullanma, örgüt içi tanınma-profesyonellik, başarı, güvenlik, etki-takdir görme, rekabet, örgütsel beklentiler, aidiyet-örgütü tanıma, hedefler belirleme ve dayanışma” kodları bulunmaktadır.

“Psikolojik” alt kategorisinde “özgeçicilik, motivasyon, destek, kişilik ve niyet” kodları görülebilmektedir. “Güç, velilerle iletişim, takdir görme, emeğe saygı, anne-baba mesleği, çevre baskısı, veli beklentisi, toplumsal fayda, rol-model ve dini inançların etkisi” kodları da sosyolojik boyutta yer almaktadır. “Eğitsel” alt kategorisinde “hedef belirleme, yöntem-teknik, öğrenci merkezli yaklaşım, yaratıcılık, erken okuma, iletişim, sorgulama, mükemmellik, mesleki gelişim, teknolojiyi kullanma, projeler üretme, yarışmalara katılma, araştırma, EBA puanı, yüksek lisans/doktora yapma isteği, iyi vatandaş yetiştirme, iyi insan yetiştirme, başarı, okul türü ve sınav odaklı eğitim” kodları yer almaktadır. “Ekonomik” alt kategorisinde “para kazanma, meslek edindirme, iş kaybı korkusu, hak etme ve emek” kodları görülebilmektedir. Bazı katılımcı görüşleri aşağıda sunulmuştur:

Yönetici Görüşleri

• *İdealistik olabilir. Mesleğine duyduğu aşk olabilir. Öğrencilerini çok sevmesi olabilir. Tutkuları olabilir. Huy olabilir. Kişilik olabilir. Karakter olabilir. İş etiğine inanması olabilir. Dini inanç olabilir. Vatan sevgisi, bayrak sevgisi olabilir. Okulunu çok sevmesi olabilir (Zafer).*

• *Mesleki hırs, meslekte belirlediğimiz hedeflerimizi gerçekleştirmek için yoğun çaba göstermek, insanüstü bir güç ortaya koymaktır. Gerek yönetici gerekse öğretmen bence hırstan uzak durmalıdır ve üzerine düşen görevi en iyi şekilde, gönüllü ve bilgili bir şekilde yapmalıdır (Ogün).*

Öğretmen Görüşleri

• *Mesleğimi Allah'ın hoşnutluğunu kazanmaya vesile yapabilmeyi amaçlayarak hırstan uzak fakat mesleğimi de Allah hesabına sevmeyi başarabilmek adına gayret içerisindeyim (Zahit).*

• *Hedefine yavaş ama doğru adımlarla gitmesi. Öğretmenler sürekli kendini geliştirmeli. Öğretmenlerin diksiyonu, öğrencilerle, birbirleriyle iletişimi iyi olmalı. Mesleki hırsı öğrenciler açısından ayrı, öğretmenler açısından ayrı değerlendiriyorum ben. Öğretmenlerde mesleki hırs olmalı mıdır? Bence olmalıdır (Servet).*

Öğretmelerde görülen mesleki hırsın olumsuz sebepleri “bireysel, örgütsel, psikolojik, sosyolojik, eğitsel ve fiziksel” alt kategorileri altında incelenmiştir. “Bireysel” alt kategorisi içinde “kişinin kendisinden kaynaklı aşırı arzular, övünme, çekememezlik, öfke, bencillik, kıskançlık, tatminsizlik ve kişisel gelişimde eksiklik” gibi kodlar yer almaktadır. “Örgütsel” alt kategorisinde “değerlendirme, gizlilik, iş doyumunun sağlanamaması, kayırma, ödüllendirmede adaletsizlik, çatışmacı rekabet, gruplaşma ve dışlama” kodları bulunmaktadır. “Psikolojik” alt kategorisinde “kişilik, güçsüzlük, tükenmişlik, korku kültürü ve işsizlik kaygısı” kodlarının olduğu görülmektedir. “Sosyal şakşakçılık/dalkavukluk, sürekli ön planda olma içgüdü, övülmeyi bekleme, takdir edilmeyi bekleme, veli baskısı/veli beklentisi ve dedikodu” kodları sosyolojik boyutta değerlendirilmiştir. “Eğitsel” alt kategorisinde “disiplinsizlik, ilgisizlik, pandeminin etkileri, değer yoksunluğu, kapasite üstü proje beklentileri, DYK’larda (Destekleme Yetiştirme Kursları) eşitsiz dağılım, kayırmacı ödüllendirme, mesleki gelişimi küçümseme ve sınav/not odaklı yaklaşımlar” yer almakta ve son alt kategori olan “fiziksel” boyutta da “enerji azalması, güçsüz hissetme ve kalıttan kaynaklı sebeplerin” olduğu görülebilmektedir. Bulgularla ilgili bazı katılımcı görüşleri aşağıda sunulmuştur:

Yönetici Görüşleri

• *Sürekli kendini ön plana çıkararak övünüp durması hiç hoşuma gitmiyor. Benden konuşulsun. Kendi de hırslı biri olduğunu söylüyor zaten. Ben istediğim her şeyi elde ederim. Ben her projede Türkiye birincisi olurum diyor. Ben boşa çalışmam diyor. Öğretmen olarak adının duyulması, ismim duyulsun. Herkes beni tanısin. Kaymakam tanısin. Başarı ödülü alsın. Müdürler gördüğünde onunla muhatap olsun. Ona sürekli hâl hatır sorulsun gibi düşünceler olabilir. Sosyal olarak herkesin içinde tanınarak yükselmek. Sosyal şakşakçılık (Selda).*

• *Kişisel sebepler, kişisel doyum, ekonomik anlamdaki isteklik, tatmin olamama, etrafında iyi bir izlenim oluşturma, çevrelerine kendilerini kabul ettirme, kişilik bozukluğu, duygu durum bozukluğu (Leyla).*

Öğretmen Görüşleri

• *Mesleğini dünyevi amaç ve hedefler uğruna tercih etme ve önüne çıkan ve çıkacak olan engellere karşı da pervasız bir şekilde adaletten uzaklaşarak müdahale etmek ahiretini düşünmeden dünyevi olanlara aşırı bağlanma olarak tanımlayabiliriz (Zahit).*

• *Çekememezliğin sonucunda öğrencilere yararlı bir durum da ortaya çıkıyor bence. Ama işte o mesleki hırs, o öğretmenin kaldıramayacağı bir düzeye ulaşırsa o nokta da hem öğrencilere hem de öğretmen kendisine zarar da verebilir (Serhat).*

Mesleki Hırsın Etkileri

Yöneticilerde görülen mesleki hırsın olumlu etkileriyle ilgili kodların; “bireysel, örgütsel ve çevresel” olmak üzere üç alt kategoride ele alındığı görülebilmektedir. “Bireysel” alt kategorisi altında “tutarlılık, adanmışlık, yenilikçilik, başarı ve motivasyon, özdeşim kaynağı olma, mesleki tutku ve etik” kodları yer almaktadır. “Örgütsel” alt kategorisi altında “takım çalışması, mesleki yeterlilik, destek sağlama, disiplini sağlama, fayda sağlama, etkileşim, örgütü tanıma, başarı, huzur, örgüt odaklılık, teorik bilgiye hâkimiyet, yöneticilik bilgisi, aktif katkı ve katma değer” kodları bulunmaktadır. “Çevresel” alt kategorisinde “dışa dönüklük, toplumsal gelişim, toplum yanlısı davranış, içtenlik, estetik, güç, politika, etki ve uyum” kodlarının olduğu görülmektedir. Aşağıda bulgularla ilgili bazı katılımcı görüşleri verilmiştir:

Yönetici Görüşleri

• *Aslında mesleki hırs bence başarıyı getirebilir. İnsan başarılı olunca mutlu oluyor. Etrafındakileri de mutlu ediyor dolayısıyla. ... o da olsun ama ben de geride kalmayayım durumu. İçsel motivasyon bu (Ela).*

• *Beni motive etmesi lazım. Öğrencilerle iç içe olmayı seviyorum. Uzaklaşmak istemiyorum öğrencilerden. Hayatlarına dokunabilmem gerekiyor. Onların yeteneklerini ortaya çıkarmam lazım. Bunu yaparken en iyi şekilde yapmaya çalışıyorum (Leyla).*

Öğretmen Görüşleri

• *Empati, özgeçicilik. Olumlu yönleri gelişmiş mesleki hırsla sahip idarecilerde empati duygusu gelişmiş oluyor. Ben iyi öğretmenlerin iyi idareciler olabileceğini düşünüyorum. Okul sadece müdür tarafından yönetilemez. Tutarlı olmalı yöneticiler (Yavuz).*

• *Liyakat, mesleki yeterlilik, adanmışlık çok önemli vasıflar yöneticilerde. Mesleki hırs eğer iyi niyetli olursa bu tutum ve davranışların gelişmesi mümkün olabilir (Serdar).*

Yöneticilerde görülen mesleki hırsın olumsuz etkileri de “bireysel, örgütsel ve çevresel” alt kategorileri altında incelenmiştir. “Bireysel” boyutta “aşırı itaat, sorumsuzluk, kaçınma, şiddet, güç zehirlenmesi, tükenmişlik, çıkar odaklılık, gerginlik, stres, bencillik, kıskançlık, takıntılı tutum geliştirme, baskınlık (üstünlük), şüphecilik, açık arama, yıpranma, isteksizlik, iftira atma, motivasyon kaybı, psikolojik rahatsızlıklar ve anti-sosyal davranış” kodlarının yer aldığı görülebilmektedir. “Örgütsel” alt kategorisi içinde “plansız kaynak kullanımı, ödüllendirmede adaletsizlik, çalışanlar arası şiddet, örgüt kültürüne olumsuz etki, dışlama, çatışmacı rekabet, öğretmenlerle zayıf iletişim, yönetim tarzı, yalnızlaşma, kısa süreli başarılar, etik dışı davranışlar, yıpranma, huzursuzluk, uyum problemleri, örgüt iklimi, gruplaşma, sinizm, liyakatsizlik, mobbing ve amaçlar-araçlar arası dengesizlik” kodları bulunmaktadır. Son olarak “çevresel” alt kategorisinde “çıkarıcı sevgi- saygı, kötü etkileme, etkileşim, güzel sözle kandırma, vitrinleşme, ön araştırma yapmaktan kaçınma, toplumsal dönüşüme zarar verme, sosyal konum gücünü kullanma ve kötülük sorunu” kodları incelenmiştir. Aşağıda bulgulara ilişkin bazı katılımcı görüşleri sunulmuştur:

Yönetici Görüşleri

• *Bir yöneticinin mesleğinde hırslı olması ve güç zehirlenmesi yaşaması sonucunda mobbing uygulayabilir (Zafer).*

• *Okulda öğretmenler memnun olsun isterim. Öğrencilerim rahat, güvenilir bir ortamda eğitim görsün isterim ve bu doğrultuda tüm enerjimi harcarım. Bazen inanın eve enerjim kalmaz. Kabullenemem başarısızlıkları (Mert).*

Öğretmen Görüşleri

• *Yöneticiler açısından okulun amaçları vardır, vizyonu vardır. Okulun amaçlarına ulaşması, başarılı olması noktasında var gücüyle tanışması, etrafını buna göre organize etmesi hatta burada diğer öğretmenlere model olması noktasında hırslı bir çalışma yönetim anlayışı içinde olması bir noktaya kadar faydalıdır. Etrafına bir parçada ilham verir. Ancak bu soluksuz bir süreç haline gelirse hem öğretmenleri yorar bu durum. Bir noktadan sonra insanlar tükenmişlik hissederler (Serhat).*

• *Sürekli başkalarının eksiklerini arayabilir ve bu eksikleri başkalarına anlatarak etrafındakileri rahatsız edebilir (Ferhat).*

Öğretmenlerde görülen mesleki hırsın olumlu etkileriyle ilgili bulguları göstermektedir. Olumlu etkiler kategorisi altında “bireysel, örgütsel ve çevresel” olmak üzere üç alt kategori bulunmaktadır. Öğretmenlerde görülen mesleki hırsın olumlu etkilerine yönelik “Bireysel” alt kategorisinde “yenilikçi olma, mesleki gelişim, psikolojik destek, mutluluk, başarı, motivasyon, özgür irade, özgüven, sorumluluk, kariyer, cesaretli olma, mesleğine kendini adama, öğrencileri sevme, sorun çözmeye isteklilik ve zorluklardan yılmama” kodları yer almaktadır. “Örgütsel” alt kategorisinde “güven sağlama, sorumluluk alma, projeler üretme, örgütsel fayda, etik, başarı, mesleki tutku, huzur, katma değer, nitelik, uyum, paylaşımcı olma, saygı, örgüt kültürü, örgüt iklimi ve uyuma etki” kodları bulunmaktadır. “Çevresel” alt kategorisinde “iletişim, sosyal ilişkiler, insan yetiştirme, etki alanını genişletme, mutluluk, toplumsal fayda, uzun süreli iletişim ve toplumsal barış” kodlarının yer aldığı görülebilmektedir. Bulgulara yönelik bazı katılımcı görüşleri aşağıda sunulmuştur:

Yönetici Görüşleri

• *Sebat, tutarlılık, vicdanlılık, uyum da önemli tabi. Tüm bu duyguları hırsla harmanlayabilmek gerek. Görev yaptığım birkaç okulda genelde olumsuz hırsla ilgili sorunlarla karşılaştım (Zafer).*

• *Birey hırs gösterip başarılı olunca mutlu da olabiliyor ve bu aile üyeleri arasında da pozitif etki oluşturuyor (Ela).*

Öğretmen Görüşleri

• *Öğretmenle bütün yeniliklere açık olmalı. Çünkü her sene bambaşka bir nesil geliyor. Ancak öğretmenler aşırı hırslı olmamalı. Öğretmenler için psikolojik destek servisleri olmalı. Aşırı hırsını çözemeyen öğretmenlere destek sağlanmalı (Erkan).*

• *Bir öğretmen sürekli kendini geliştirmeli. Yenilikleri takip etmeli. Teknolojiyi takip etmeli. Bu noktalarda mesleki hırsı olabilir (Gaye).*

Öğretmenlerde görülen mesleki hırsın olumsuz etkileri ile ilgili bulgular gösterilmektedir. Bu kategori altında da alt kategoriler; “bireysel, örgütsel ve çevresel” olmak üzere üç boyuttadır. öğretmenlerde görülen mesleki hırsın etkileri ile ilgili “bireysel” alt kategorisinde “enerji kaybı, şiddet, fiziksel rahatsızlıklar, tükenmişlik, performans kaybı, hayal kırıklığı, kırgınlık, öfke, rekabet, üzülmeye, hasetlik, yıpranma, şüphencilik, kaygı bozukluğu, açık arama, isteksizlik, iftira atma, bencillik, kıskançlık, çekememezlik, boş vermişlik, öğrenilmiş çaresizlik, bıkkınlık, stres, motivasyon düşüklüğü, takıntılı düşünce ve dürtüler, mutsuzluk ve psikolojik rahatsızlıklar” kodları yer almaktadır. “Örgütsel” alt kategorisinde “haksız eylem, örgüt iklimini zedeleme, dışlanma, çekememezlik, kıskançlık, sebepsiz mücadele, huzursuzluk, uyum problemleri, aşırı ödev yükü, itibardan düşürme, öğrenciler arası çatışma, gruplaşma, zümreler arası çatışma, örgütsel sinizm, liyakatsizlik, çatışmacı rekabet, mobbing, öğrencileri tanımama, iletişim engelleri ve öğrencilere olumsuz etki” kodları bulunmaktadır. “Çevresel” alt kategorisinde ise; “gerçeklikten uzak olma, aile içi gerginlik, öğrenci psikolojisinin bozulması, ailevi sorunlar, öğrencilerle iletişimde problemler ve velilerle etkileşimde problemler” kodlarının olduğu görülebilmektedir. Bulgularla ilgili bazı katılımcıların görüşleri aşağıda verilmiştir:

Yönetici Görüşleri

- *Çok hırs iyi değildir. Fiziksel olarak enerjisi kalmayabiliyor öğretmenlerin mücadele ederken. Güçsüzleşebiliyorlar. Psikolojik olarak da bir sürü sorunlar yaşayabiliyorlar (Selda).*
- *Mesleki hırs bana göre kendine rakip oluşturmak değildir. Kurum için başarı göstermektir bence mesleki hırs (Mert).*

Öğretmen Görüşleri

- *Aslında idarecilere etkilerinin daha geniş perspektifte olduğunu düşünüyorum ama öğretmenlere de uzun vadede etki ediyor bence. Olumsuz davranışı öğrenciler öğretmenden öğrenebilirler. Öğretmenler sınırsız evladı olan meslek gruplarıdır. Okulda öğrencilerimize enerjimizi harcıyıp kendi çocuklarımıza sabrımız, enerjimiz kalmıyor. Öğrencilere de etkileri var (Yavuz).*
- *Tabi burada öğretmen hırsını çocuklara olumsuz bir şekilde yansıtmamalı. Bu çocuklarda bıkkınlığa sebep olabilir ve o çocukların tutumları derse, okula ve öğretmen karşı olumsuz yönde değişebilir. Çünkü her çocuğun yapısı farklıdır. Bazı çocuklar hırslanmadan, konfor alanını bozmadan öğrenmeyi sever. Aşırı hırslı olmak da çocukları olumsuz etkileyebilir (Servet).*

Katılımcıların görüşlerine göre öğretmenlerde görülen mesleki hırsın olumsuz etkileri arasında “Bireysel” alt kategorisinde “enerji kaybı, şiddet, fiziksel rahatsızlıklar, tükenmişlik ve öğretmenlerde performans kaybının” olabileceği ortaya çıkmıştır. Bazı katılımcılar öğretmenlerin hedeflerine ulaşmak için hırs yapıp hedeflerine ulaşamadıklarında hayal kırıklığı yaşanabileceğini ifade etmişlerdir. Bununla birlikte bazı katılımcılar öğretmenler arasında kırgınlıkların olabileceğini, birbirlerine karşı öfke duyabileceklerini, yapılan çalışmalarda çatışmacı rekabet içine girebileceklerini, sonuç olarak üzülebileceklerini ve hasetlik ya da çekememezlik gibi durumların ortaya çıkabileceğini belirtmişlerdir.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Çalışma, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin eğitim örgütlerinde deneyimledikleri mesleki hırs, mesleki hırsın sebepleri, sonuçları ve etkilerini ortaya çıkarmak amacıyla yapılmıştır. Bu çalışmada mesleki hırs; ekonomik, eğitsel, psikolojik, sosyolojik, felsefi ve dini açılarından ele alınmıştır. Araştırmaya göre okul yöneticisi ve öğretmenler eğitim örgütlerindeki mesleki hırsı olumlu ve olumsuz olmak üzere iki kategoride değerlendirmişlerdir. Hem olumlu hem de olumsuz kategoride; ekonomik, eğitsel, psikolojik, sosyolojik, felsefi ve dini açıdan deneyimlerini aktarmışlardır. Mesleki hırsla ilgili anlamlandırma süreci de yönetici ve öğretmenlere göre ayrı ayrı ele alınmış ve her iki boyutta da kodlardan yola çıkılarak olumlu ve olumsuz kategorilerine ulaşılmıştır. Yöneticilere göre mesleki hırs olumlu olarak; çalışanlarla etkili iletişim kurma, okulda disiplini sağlamak için mücadele etme, hedef belirleme, vizyon sahibi olma, başarı odaklı olma, mücadeleden yılmama, vicdanlı olma, mesleki çaba gösterme, destek sağlama, mesleğinde istekli olma, gayretli olma, makam sahibi olma, ön plana çıkma, seçkin olma, örgütsel birliği sağlama, işinin uzmanı olma ve liderlik özellikleri gösterme olarak anlamlandırılmaktadır. Olumsuz olarak ise yöneticiler mesleki hırsı; makam-mevki düşkün olma, kibirli davranma, kayıtsızlık gösterme, eşzamanlı çalışmada isteksizlik, çalışanları etkisiz kılma, kaostan beslenme, yönetme hırsı, örgüt içi istihbarat ağı kurma, köklü çözüm bulmadan yoksun olma, iş bilmezlik, kaçınma olarak algılanmaktadır.

Wrye’ye (1994) göre hırs, genel olarak, net bir şekilde belirlenmiş bir hedefe doğru ilerleme olarak tanımlanmakta, başarı, onur, insanlığı iyileştirmek, mükemmellik arayışı içinde, hedefe odaklanma ve kendini adanma ile gelişmektedir. Bu açıdan hırslı bireyler, daha yüksek eğitim alarak, daha yüksek prestijli ve daha yüksek gelirli işler yapabilir ve başarılar elde ederek tatmin edici bir yaşam sürebilirler. Ancak unutulmamalıdır ki hırslı bireylerin iki özelliği de olabilmektedir. Örneğin amaçlarına ulaşmak için daha

yüksek düzeyde iş etkinliği içine girebilmekte ya da bu amaçlar için başkalarını zayıflatma arzusu içinde olabilmektedirler (Judge & Kammeyer-Mueller, 2012). Bu da kişinin mükemmeliyetçi yapısı ile açıklanabilmektedir (Kıral, 2015). Yapılan çalışmada da bu iki görüşü destekler nitelikte, mesleki hırsın sebepleri arasında okul yöneticilerinin kişisel amaçlar uğruna bencilce davranışlar gösterebilecekleri ve makam-mevki kaygısı içinde birbirlerine iftiralar atabilecekleri yönünde bulgulara ulaşılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmenlerin çoğunun günlük yaşamlarında para ya da mal sahibi olma noktasında hırslı olmadıkları ancak öğrencilerin ya da örgütün başarısı için mesleki hırsla sahip oldukları anlaşılabilmektedir. Bu açıdan yöneticilerin mesleki hırs olgusunu iyi tanımları, sebepleri ve etkilerini öngörmeleri okullarda olumlu sonuçlar ortaya çıkarabilir.

Mesleki hırs; onurlu yükselmelerde, hak edilerek kazanılan takdir belgelerinde, alın teriyle çalışarak ve hakkını vererek elde edilen makamlarda ortaya çıkabilmektedir (Barsukova, 2014). Bu açıdan bu çalışmada öğretmen ve yöneticilerin okul ya da okul dışı taleplerini örgütsel profesyonellik kodu içinde dengelemenin örgütün ortak sorumluluğu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu açıdan ödüller, terfi fırsatları ve ücretle ilgili örgütsel uygulamalar ve politikalar, okul ve okul dışı taleplerin dengelenmesini karşılayacak şekilde yeniden tasarlanmalıdır (Sools, Engen & Baervelt, 2007). Bu sebeple okullarda mesleki hırs olgusunun nasıl anlamlandırıldığına ilişkin görüşlerin ortaya çıkarılması önemli olabilir. Öğretmen ve yöneticilerde görülen mesleki hırsın sebepleri ve etkileri derinlemesine ortaya çıkarılabilirse örgütsel uygulamaların tasarlanmasında bu olgu da dikkate alınabilir ve olumsuz sonuçlarının önüne geçilebilir.

Bleijenbergh, Gremmen ve Peters (2016) çalışmaları kapsamında yaptıkları analiz sonucunda, katılımcıların hırsla yükledikleri anlamlardan hem yöneticilerin hem de çalışanların kendilerini “yoğun bir hisle hırslı” olarak tanımladıklarını ortaya koymuşlardır. Katılımcıların hırsı; dürtü, tutku, kendini geliştirme, bir şeyi başarma ve kaliteyi sunmak için motive olma ile ilişkilendirdikleri görülmüştür. Bu çalışmada katılımcılar, mesleki hırsın yalnızca para için çalışmak ve sekiz-beş zihniyete sahip olmaktan farklı olduğunu ifade etmişlerdir. Dolayısıyla bu çalışma, mesleki hırsın eğitim örgütlerinde sık görülen bir olgu olduğunu ve özellikle okul başarısının belirleyicileri arasında çoktan yerini aldığını göstermiştir. Maxwell ve Dornan (2000) da bu görüşü destekler biçimde, gelişime açık bir insanın, diğerlerinin potansiyelini değerlendirdiğini ve onları başarı kazanabilecekleri bir noktaya ulaştırdığını ifade etmiştir.

İş hayatındaki örgütsel yetersizlikler veya zayıflıklar kişilerarası ilişkileri olumsuz etkileyebilmektedir. Bu durum insanları politik davranışlara yöneltebilmektedir (Güney, 2011). Bu çalışmada da mesleki hırsın sebepleri arasında gelecek kaygısı ve rekabetten dolayı yöneticilerin politik söylemlerde bulunabilecekleri göstermiştir. Böyle durumlarda da toplumsal kalkınma için gerekli olan okullar arası eşgüdümü sağlamada samimi ilişkiler ve güven zedelenebilir.

Çalışmada olumsuz bakış açılarından hareketle, hırsın ekonomik anlamda bencil davranışlar, vicdansız tutumlar, doyumsuzluk, açgözlülük ve kanaatsizlik gibi kelimelerle anlamlandırıldığı görülmüştür. Eğitsel boyutta okullarda yönetici ve öğretmenlerde görülen olumsuz mesleki hırs da genel olarak ön planda olma hissi, bencillik, şevkli olmama ve başarısızlık gibi kelimelerle tanımlanmıştır. Okullarda yöneticilerde görülen güç zehirlenmesinin de olumsuz mesleki hırs ile ilişkilendirildiği görülebilmektedir. Olumsuz mesleki hırsın kişilikle ilgili ve psikolojik bozuklukların sonucunda da ortaya çıktığı sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışmada mesleki hırsın yönetici ve öğretmenlerin daha gayretli çalışmalarında ve özgün ürünler ya da materyaller ortaya koymalarında olumlu bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak mesleki hırsın yapılan iş ile ilgili dengesinin net bir şekilde belirlenmesi gerektiği de görüşlerde vurgulanmıştır. İnsanlara güçlü bir el, ama yumuşak bir kalple yaklaşırsa mutlaka dönütler olumlu olmaktadır (Maxwell & Dornan, 2000). Eyleme geçirme noktasında hırsın niteliği, niceliği kadar olmasa da yüklediği değer açısından niteliğinin niceliğiyle olumlu yönde gelişmesi, süreç ve sonuca dayalı olarak ortaya çıkan fayda ve gördüğü takdir bakımından değer ifade etmektedir (Girgin, 2012).

Nuwangi ve Sedera (2017), farkındalık, motivasyon ve yetenekler arasındaki dengenin önemini vurgulamıştır. Benzer şekilde bu araştırmanın bulgularına bakıldığında katılımcılar bireylerin sahip oldukları mesleki hırsın olumlu sonuç vermesinde öğretmen ve yöneticilerin ulaşmak istedikleri hedef yolunda gösterdikleri çabanın karşılık bulabilmesi için bireyin öz yeteneklerinin farkında olması ve belirlediği hedeflerin kendileri için gerçekçi olarak ne kadar ulaşılabilir olduğunu görebilmeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Bu farkındalık doğrultusunda da bireylerin motivasyonu şekillenebilir. Mesleki hırs bir tutum olarak değerlendirildiğinde aşırı hırslı bireylerin davranışları sonucunda ortaya çıkabilecek yıkıcı ve olumsuz etkilerle başa çıkabilmek için çatışma durumunda kişilerin kazancını artıran tutumu daha kolay benimsedikleri (Güney, 2011) varsayımından hareketle, mesleki hırs içinde yaptıkları işlerde gösterdikleri başarıyı ödüllendirmek ve bu mesleki hırsı örgütsel kazanca dönüştürmek izlenecek bir yol olabilir.

Yapılan çalışmada öğretmenlerin mesleki hırs olgusuna daha olumlu baktıkları görülmüştür. Öğretmenler mesleki hırsı, öğretmenlerin amaçlarına ulaşmaları için kararlılık göstermeleri, gerekli içsel motivasyonu sağlamaları, görev bilinciyle hareket etmeleri, kaynakları kullanmada bilinçli davranmaları, mesleki anlamda sürekli gelişme göstermeleri olarak anlamlandırmaktadırlar. Mesleki hırsın olumsuz yönlerini mutsuzluk, yıpranma, başarısızlık, aşırı istek, ötekileştirme, kalıpsal yargılarda bulunma ve çıkar çatışması gibi kelimelerle ilişkilendirmişlerdir.

Okullarda yöneticilerin sorumluluk alması, üstlerine güven duyması, başarı odaklı çalışmalar tasarlaması, politika üreticilere katkı sağlayabilir. Yönetici ve öğretmenlerin tutum ve davranışlarında ya da sosyal medyadaki paylaşımlarında partizanlıktan uzak bir yaklaşım geliştirmeleri örgüt içi güveni ve huzuru sağlayabilir. Çalışmak ve yaratıcılık toplumda en yüksek değerler arasında yer almakta ve erdem olarak kabul edilmektedir. Bireyler; fiziksel, toplumsal ya da psikolojik dışsal ya da içsel dürtülerden etkilenmektedirler. Ancak onların dürtülere bilinçli ya da bilinçsiz bir şekilde verdikleri tepki, değerlere dayanan bir seçim şeklinde ortaya çıkmaktadır (Covey, 1998). Bu noktada mesleki hırsın değerlerle de oldukça ilişkili olduğundan bahsedilebilir.

Covey'in (1998) de belirttiği üzere, proaktif davranma yönetim bilimlerinde oldukça sık rastlanılan, ancak birçok sözlükte yer almayan bir sözcüktür. İnişiyatifi ele almaktan çok daha öte bir anlamı vardır. İnsan olarak, herkesin kendi yaşamından sorumlu olduğu anlamını içinde barındırmaktadır. Davranışlar, koşulların değil, kararların işlevidir. Bu bağlamda Russo ve Jiang (2021) ve Kırıl (2022) yaptıkları çalışmalarında, eğitimcilerin, cezalandırıcı tedbirler almadan önce, öğrencilerin hatalı davranışlarının nedenlerini bilmeleri, ceza vermeye sebep olabilecek riskleri proaktif davranarak önlemesine özen göstermeleri yönünde öneriler sunmuşlardır.

Yapılan bu çalışmada okullarda işletilen disiplin kurulunda görevli yönetici ve öğretmenlerin disiplini sağlama ve yapılan olumsuz davranışın nedenlerini araştırmada mesleki hırsa sahip olmalarının önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çünkü disiplin kurulunda alınabilecek olumsuz bir kararın öğrencinin hayatında telafisi mümkün olmayan rahatsızlıklara sebep olma olasılığı oldukça yüksektir. Örneğin ilkokulda, velisi yüzünden okula geç kalan bir çocuğun gerekçesi sorulmadan öğretmeni tarafından azarlanması, okul fobisine dönüşebilir ve ilerleyen yaşlarında anksiyete (kaygı bozukluğu) gibi psikolojik rahatsızlıklara dönüşebilir. Okullarda yöneticilerin sorumluluk alması, üstlerine güven duyması, başarı odaklı çalışmalar tasarlaması, politika üreticilere katkı sağlayabilir. Yönetici ve öğretmenlerin tutum ve davranışlarında ya da sosyal medyadaki paylaşımlarında partizanlıktan uzak bir yaklaşım geliştirmeleri örgüt içi güveni ve huzuru sağlayabilir. Çalışmak ve yaratıcılık toplumda en yüksek değerler arasında yer almakta ve erdem olarak kabul edilmektedir. Yaşam ve öğrenme bir arada bulunur, bunun için tek ve yeterli bir tanım yapmak mümkün değildir. Amaca yönelik olsun veya olmasın, bilinçli veya bilinçsiz öğrenme, organizmanın yaşamı boyunca devam eder ve kişinin kendisini ve çevresini anlama ve kontrol etmenin gelişmesiyle devam etmektedir (Akboy, 2005). Bu noktada mesleki hırsın değerlerle de oldukça ilişkili olduğundan bahsedilebilir.

Çalışmaları esnasında ve çalışmaları sonucunda elde ettiği başarılarında ya da öğrencilerinin başarılarını sağlamada öğretmenler, vicdanlı davranarak mesleki hırsın dengesini kurabilirler. Çünkü vicdanlılık, hırsla olumlu bir şekilde ilişkilidir. Dışadönüklüğün kişilik özelliğinin hırsla ilişkili olmasını beklemek için de nedenler vardır. Dışadönükler, dış çevrelerinden daha fazla enerji çekme ve bu uyarımı amaçlarına ulaşmaya yönelik aktif davranışa dönüştürme eğilimindedir. Dışadönüklerin dünyevi başarı için daha güçlü bir arzuya ve hedeflere ulaşmada daha fazla güvene sahip olabileceği ve bunun da daha yüksek hırs seviyelerine yol açabileceği ihtimali üzerinde durulmaktadır (Judge & Kammeyer-Mueller, 2012).

Araştırma sonuçlarına göre çeşitli öneriler geliştirilmiştir. Bunlar; eğitim örgütlerindeki mesleki hırs olgusunun daha derin araştırılması, bu çalışmada keşfedilemeyen boyutların, bu boyutlarla ilgili sebeplerin ve etkilerin somut bir şekilde ortaya çıkmasını sağlayabilir. Yurtdışında yürütülen birçok çalışma olmasına rağmen Türkiye'de, gençlerin mesleki planları ile edindikleri meslekler arasındaki ilişkide hırsın etkisini inceleyen yeterli sayıda çalışmaya rastlanamamıştır. Araştırmacılar, planlar ve kazanımlar arasındaki farklılıkları ortaya çıkarabilecek, bireyler ve toplum için katma değer sağlayabilecek bu tarz konularda incelemeler yapabilirler. Mesleki hırsa sahip olduğu düşünülen daha fazla yönetici ve öğretmene ulaşılarak geniş kapsamlı mesleki hırs ölçeği geliştirilebilir ve böylece nicel araştırmalara da ağırlık verilebilir. Okullarda görülen mesleki hırs olgusunun daha derin araştırılması sonucunda ortaya çıkarılabilecek bulgular, yönetici ve öğretmenler arasındaki özel alanın korunmasına dönük daha net bilgileri ortaya koyabilir ve böylece yöneticiler, öğretmenler için daha huzurlu, daha güvenli bir ortam sağlayabilir ve iletişim noktasında daha duyarlı anlayışlar geliştirilebilir.

Okullarda yöneticiler öğretmenlerin mesleki hırs özelliklerini keşfetmeye çalışabilir, mesleki hırsı olan öğretmenlere dengeli bir şekilde sorumluluklar verilebilir ve ortaya çıkabilecek deneyimlerin diğer öğretmenlerle paylaşılması sağlanabilir. Yöneticiler, mesleki hırsı olan öğretmenlerin bu özelliklerini destekleyici çalışmalar yapabilirler. Yöneticiler, yüksek lisans ya da doktora yapmak isteyen öğretmenlere destek sağlayabilir ve onların edindikleri kazanımların öğrencilere ve diğer öğretmenlere aktarılması için paylaşım ortamları oluşturabilirler. Okullarda ihtiyaç ve problem analizi tüm öğretmenlerce yapılarak bu sorunların ve ihtiyaçların giderilmesine yönelik proje ekipleri oluşturulabilir. Aşırı hırslı öğretmenlerin başarı odaklı çalışmaları, etkin ödüllendirme ve taltif etme yöntemiyle sürekli canlı tutulabilir ve örgütsel başarı sağlanabilir. Hırslı öğretmenlerin bireysel beklentileri, örgütsel kazanımlara dönüştürülebilir. Aşırı rekabetçi sonuçlar doğuran bireysel hırs düzeyine sahip olan öğretmenlerin özellikle meslektaşlarına ve okul iklimine verebilecekleri zararlar göz önüne alınarak okul rehberlik servisi tarafından hırs ve mesleki hırsın olumsuz etkileri ile başa çıkma ve bu hırsı örgütsel başarı odaklı olarak kullanabilme konularında psikolojik destek planlanabilir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre mesleki hırsın hem örgüt içi hem de çevreyle olan etkileşimde olumlu ya da olumsuz etkilerinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla öğretmenler, mesleki hırslarının olumlu yönde olması için iletişim tarzlarını sürekli sorgulayabilir, örgüt ikliminin ılımlı ve güvenli olmasını sağlamaya dönük etkinlikler yapabilirler.

KAYNAKÇA

- Adler, A. (2016). *Yaşamla ilgili sorunlar*. L. Yarbaş (Çev.). İzmir: Atlantis Yayınevi.
- Akboy, R. (2005). *Eğitim psikolojisi ve çoklu zeka*. İzmir: Dinozor Kitabevi.
- Akyüz, A. (2019). *Passion and ambition in great expectations by charles dickens* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kars Kafkas Üniversitesi.
- Barsukova, O. V. (2013). Ambition self-evaluation of preschool teachers. *Journal of Process Management-New Technologies*, 1(3), 120-122.
- Barsukova, O. V. (2014). Professional ambition: Ambition as a motive of professional and career development of person. *Journal of Process Management-New Technologies*, 2(2), 95-99.
- Barsukova, O. V. (2015). Bad ambition. *Journal of Process Management-New Technologies*, 3(4), 8-11.
- Barsukova, O., Scherbina, E., Mozgovaya, N., Zhulina, G. & Shestopalopa, O. (2020). Self-esteem of the ambition of Russian and Turkmen students. *Innovative Technologies in Science and Education*, 210 (20013), 1-6.
- Başaran, İ. E. (2000). *Örgütsel davranış insanın üretim gücü*. Ankara: Feryal Matbaası.
- Bleijenbergh, I., Gremmen, I. & Peters, P. (2016). Timing ambition: How organisational actors engage with the institutionalised norms that affect the career development of part-time workers. *Scandinavian Journal of Management*, 32(4), 179-188.
- Covey, S. R. (1998). *Etkili insanların yedi alışkanlığı*. G. Suveren ve O. Deniztekin (Çev.). İstanbul: Varlık Yayınları.
- Creswell, J. W. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. M. Bütün ve S. B. Demir (Çev.). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Çalışıcı Çelik, N. & Kıral, B. (2021). Teachers Selfishness Level in Educational Organization According to The Perception of Teachers and School Administrators. *Kastamonu Education Journal*, 29(4), 52-67.
- Descartes, R. (2011). *Ruhun ihtirasları*. M. Özdil (Çev.). İstanbul: Çalış Ofset.
- Desrochers, S. & Dahir, V. (2000). Ambition as a motivational basis of organizational and professional commitment: Preliminary analysis of a proposed career advancement ambition scale. *Perceptual and Motor Skills*, 91, 563-570.
- Dey, I. (1993). *Qualitative data analysis*. London: Routledge Taylor & Francis Group
- DiPiro, J. T. (2009). Ambition for success. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 73(1), 1-1.
- Eccles, J. S., Barber, B. L. & Jozefowicz, D. (1999). Linking gender to education, occupation, and recreational choices: Applying the Eccles et al. model of achievement-related choices. W. B. L. Swann ve L. C. Gilbe (Edts.). *Sexism and Stereotypes in Modern Society: The Gender Science of Janet Taylor Spence* içinde (153-192). Washington: American Psychological Association.
- Ersoy, A. F. (2016). Fenomenoloji. A. Saban ve A. Ersoy (Edts). *Eğitimde nitel araştırma desenleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Fişek, K. (2015). *Yönetim*. Ankara: Kıta Bas. Yay. Dağ. Ltd. Şti.
- Girgin, M. (2012). *Pedagojik değerler*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Güney, S. (2011). *Örgütsel davranış*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Güven, D. (2010). Profesyonel bir meslek olarak Türkiye'de öğretmenlik. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 27(2), 13-21.
- Hogan, R. & Hogan, J. (2009). *High potential candidate assessment report*. Tulsa: Hogan A.S.
- Hogan, J. & Holland, B. (2003). Using theory to evaluate personality and job-performance relations: A socioanalytic perspective. *Journal of Applied Psychology*, 88(1), 100-112.
- Jones, A. B., Sherman, R. A. & Hogan, R. T. (2016). Where is ambition in factor models of personality. *Personality and Individual Differences*, 106, 26-31.
- Judge, T. A. & Kammeyer-Mueller, J. D. (2012). On the value of aiming high: The causes and consequences of ambition. *Journal of Applied Psychology*, 97(4), 758-775.
- Karakaş, A., Kınır, S. & Kiremitçi, O. (2018). Öğretmenlerin mesleğe yönelik davranış ve yaşantı modellerinin belirlenmesi: Bartın ili örneği. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(67), 1252-1267.
- Karasar, N. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemi kavramlar, ilkeler, teknikler*. Ankara: Nobel Akademik.
- Khadjavi, M. & Nicklisch, A. (2018). Parents' ambitions and children's competitiveness. *Journal of Economic Psychology*, 67, 87-102.
- Kıral, B. (2021). Nitel araştırmada fenomenoloji deseni: Türleri ve araştırma süreci. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 10(4), 92-103.
- Kıral, B. (2022). Back to School After School Closure in the Pandemic Student Discipline Problems. *International Journal of Educational Reform*, 4, 1-19.
- Kıral, B. & Kepenekci, Y. (2021). Örgüt İklimini Bozan İşgören Davranışları. *Siirt Eğitim Dergisi*, 1(2), 17-29.
- Kıral, E. (2015). The Relationship between Locus of Control and Perfectionism Perception of the Primary School Administrators. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 174, 3893-3902.
- Linck, A. J. (2019). *With a luck: The role of luck in the relationship between ambition and career success* (Unpublished Doctoral Dissertation). Monash University, Australia.
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative research design: An interactive approach*. California: SAGE Publication. 27 Mart 2022 tarihinde <https://3c5.com/j4Z9z> adresinden alındı.
- Maxwell, J. C. & Dornan, J. (2000). *Etkili insan olmak*. D. Dizman (Çev.). İstanbul: Sistem Yayıncılık
- McClelland, K. E. (1990). The social management of ambition. *The Sociological Quarterly*, 31(2), 225-251.
- Merriam, S. B. (2013). *A guide to qualitative research design and implementation*. S. Turan (Çev. Ed.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (2015). *Nitel veri analizi*. S. Akbaba-Altun, S. ve A. Ersoy (Çev.). Ankara: Pegem Akademi.
- Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumlarına Yönetici Seçme ve Görevlendirme Yönetmeliği. (2021). Resmi Gazete tarih ve sayı: 05.02.2021/31386.
- Nuwangi, S. M. & Sedera, D. (2017). *The impact of over ambitious consultants on project failures: An ambition theory view*. 20.01.2021 tarihinde <https://3c5.com/sgzLL> adresinden alındı.
- Oxford Sözlük. (2022). 05.10. 2022 tarihinde https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/ambition_1?q=ambition adresinden alınmıştır.
- Öğretmenlik Meslek Kanunu (2022). Kanun No: 7354. Yayımlandığı Resmî Gazete: Tarih: 14/2/2022 Sayı: 31750
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods*. M. Bütün & S. B. Demir (Tr. Eds.). Ankara: Pegem Akademi.
- Pettigrove, G. (2007). Ambitions. *Ethic Theory Moral Prac*, 10, 53-68.
- Preseschkian, N. (2002). *Günlük yaşamın psikoterapisi*. H. F. Fıfıloğlu (Ed.). İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Roberts, K. (1968). The organization of education and the ambitions of school-leavers: A comparative review. *Comparative Education*, 4(2), 87 - 96.
- Russo, C. & Jiang, X. (2021). School discipline and its legislative in China. *International Journal of Excellent Leadership (IJEL)*, 1(1), 63- 68.
- Schwyrhart W. R. & Smith P. C. (1972). Factors in the job involvement of middle managers. *Journal of Applied Psychology*, 56(3), 227 - 233.
- Sikora, J. & Saha, L. J. (2011). *Lost talent? The occupational ambitions and attainments of young Australians*. Longitudinal surveys of Australian youth-research reports. 16.10.2020 tarihinde <https://3c5.com/Xdbft> adresinden alındı.
- Sools, A. M., Engen, M. L. & Baervelt, C. (2007). Gendered career-making practices: On 'doing ambition' or how managers discursively position themselves in multinational corporation. *Journal of Occupational Psychology*, 80, 413 - 435.

- Tunç, S. (2011). Mesnevi'de rahmet kapısını kapatan hırs. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 1(25), 157-180.
- Türk Dil Kurumu Sözlüğü. (2022). 05.10.2022 tarihinde <https://sozluk.gov.tr/> adresinden alınmıştır.
- Wrye, H. K. (1994). Narrative scripts: Composing a life with ambition and desire. *The American Journal of Pyschoanalysis*, 54(2), 127 - 141.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

9. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ADAPTASYON KAVRAMINA YÖNELİK BİLİŞSEL YAPILARI VE METAFORİK ALGILARININ İNCELENMESİ

THE COGNITIVE STRUCTURES AND METAPHORICAL PERCEPTIONS OF 9TH GRADE STUDENTS FOR THE CONCEPT OF ADAPTATION

Havva YAMAN¹, Şeyma Nur BEKAR², Mustafa ÜREY³

ÖZ: Adaptasyon kavramı evrim kavramını anlamının temelinin oluşturmaktadır. Evrim kavramının anlaşılabilmesi için adaptasyon kavramı öğrenciler için anlamlı hale gelmelidir. Bu nedenle öğrencilerin adaptasyon kavramını zihinlerinde nasıl anlamlandırdığını tespit etmek oldukça önemlidir. Bu çalışmanın amacı 9. Sınıf öğrencilerinin adaptasyon anahtar kavramına yönelik bilişsel yapılarının ve metaforik algılarının incelenmesidir. Bu bağlamda çalışma nicel araştırma yöntemlerinden biri olan tarama yöntemi çerçevesinde yürütülmüştür. Çalışma grubunu Trabzon ilinde 9. sınıfta öğrenim gören 109 lise öğrencisi oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak Kelime İlişkilendirme Testi (KİT), çizme-yazma tekniği ve metaforlar kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde betimsel analizden faydalanılmıştır. KİT sonuçlarına göre en fazla tekrar eden uyum kelimesi 86 kez tekrar edilmiş ve bu kesme noktasında başka bir cevap kelime üretilmemiştir. Bunun yanı sıra, öğrencilerin çizimlerinden elde edilen bulgular KİT'ten elde edilen bulgularla paralellik göstermektedir. Ayrıca öğrenciler adaptasyon kavramını "uyum" metaforundan sonra en çok "bukalemun" metaforu ile açıklamışlardır. Çoğu öğrencinin bilişsel yapısında adaptasyona ait örneklerin yer almaması zayıf bilişsel yapıya sahip oldukları şeklinde yorumlanmıştır. Araştırma sonuçları dikkate alındığında ders kitaplarında öğrencilerin bilişsel yapılarını destekleyecek şekilde, farklı bağlamlar içerisinde adaptasyon kavramına yer verilmesi önerilmektedir.

Anahtar sözcükler: Adaptasyon, bilişsel yapı, metaforik algı, kelime ilişkilendirme testi, ortaöğretim öğrencileri.

ABSTRACT: Understanding the concept of evolution requires understanding the concept of adaptation. Students need to have a meaningful understanding of adaptation before they can comprehend the concept of evolution. Determining how students perceive the concept of adaptation in their minds is crucial for this reason. The purpose of this study is to investigate 9th grade students' cognitive structures and metaphorical perceptions of the main concept of adaptation. The survey method, one of the quantitative research techniques, was used to conduct the study. The study group is composed of 109 high school students in Trabzon who are participated in the 9th grade. Metaphors, the drawing-writing technique, and the word association test (WAT) were used to obtain data. The gathered data were analyzed using descriptive analysis. According to the WAT's findings, the concept harmony was used 86 times in total, and at this point, no further response words were created. Additionally, the conclusions derived from the students' drawings exhibit parallelism with the WAT results. After the metaphor of "harmony," students frequently used the metaphor of the "chameleon" to convey the concept of adaptation. The majority of students' cognitive structures were seen to be poor because they lacked instances of adaptation. In light of the study's conclusions, it is recommended that, in order to enhance students' cognitive structures, the concept of adaptation in various contexts be incorporated in textbooks.

Keywords: Adaptation, cognitive structure, metaphorical perception, word association test, secondary school students.

Bu makaleye atf vermek için:

Yaman, H., Bekar, Ş.N. ve Ürey, M. (2023). 9.sınıf öğrencilerinin adaptasyon kavramına yönelik bilişsel yapıları ve metaforik algılarının incelenmesi, *Trakya Eğitim Dergisi*, 13(3), 1708-1723.

Cite this article as:

Yaman, H., Bekar, Ş.N. & Ürey, M. (2023). The cognitive structures and metaphorical perceptions of 9th grade students for the concept of adaptation. *Trakya Journal of Education*, 13(3), 1708-1723.

¹ Arş. Gör., Trabzon Üniversitesi, Trabzon /TÜRKİYE, e-mail: yamanhavva9326@gmail.com, ORCID: 0000-0003-2952-2075

² Doktora Öğrencisi, Trabzon Üniversitesi, Trabzon /TÜRKİYE, e-mail: seymanurbekar@gmail.com, ORCID: 0000-0002-6614-8820

³ Doç. Dr., Trabzon Üniversitesi, Trabzon /TÜRKİYE, e-mail: murey01@gmail.com, ORCID: 0000-0002-7753-7936

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Studies in the literature identify misconceptions using a concept wheel (Akyürek & Afacan, 2012), the impact of conceptual change texts given by analogy (Akyürek & Afacan, 2013), or guide materials (Bakrc & Alk, 2013) rather than evaluating the cognitive structure related to the concept of adaptation. There was one research that used the drawing-writing method to evaluate the related concept with eighth grade students (Bursa et al., 2022), but there were no studies that used metaphors or WAT. It may be said that no research has looked closely at the target audience's metaphorical perceptions and cognitive structures with reference to the concept of adaptation. Therefore, the purpose of this study is to investigate the metaphorical perceptions and cognitive frameworks of ninth grade students with regard to the core concept of adaptation. Answers to the following sub-problems were sought in accordance with the study's goal:

1. According to the word association test, what are the cognitive structures of 9th grade students relating the adaptation key concept?
2. According to the word association test, what are the cognitive structures of 9th grade students in regards of the adaptation key concept?
3. What are 9th grade students' metaphorical perceptions of the key concept of adaptation?

Method

The survey method, one of the quantitative research techniques, was used to conduct the study. The study group is composed of 109 high school students in Trabzon who are participated in the 9th grade. Metaphors, the drawing-writing technique, and the word association test (WAT) were used to obtain data. Regarding the concept of "adaptation" and the drawing-writing approach, cognitive structures of ninth-grade students were evaluated; metaphorical perceptions were attempted to be examined with the help of metaphors. The participants each received a WAT, drawing-writing, and metaphor form as their data collecting materials. The researchers gathered the WAT once it had been completed by the students, and then they gave the students the next data gathering instrument. The gathered data were analyzed using descriptive analysis.

The concepts or response words connected to the term were compiled in a frequency table, and the concept network that indicated the 9th grade students' cognitive structures was created using this table. The cutoff strategy was applied when creating the concept network (Bahar, Johnstone & Sutcliffe, 2006). The response that appeared the most frequently in the frequency table a certain unit below the word was accepted as the cutoff point. The initial section of the concept network is where the concepts on the cutoff were developed. The technique was repeated until all of the response words were visible in the concept network (Eren, 2012; Ercan, Taşdere & Ercan, 2010). The cut-off point was pulled down at regular intervals.

Findings

If Table 1 is looked at, it can be seen that students who scored at or above the cut-off point of 85 generated the answer "harmony" for the keyword "adaptation" and the answer "increase in the chance of survival" between the cut-off points of 22 and 42. The cut-off point for the terms "adaptation," "dependent on environmental conditions," "reproduction chance," "being hereditary," "offering living variety," "facilitating life," "regeneration," and "natural selection" was also between 1 and 21. The words "to conceal," "to mutate," "to create order," and "to obtain hardware" were found to be the ones they produced.

The response words "grizzly bear and polar bear" and "desert and arctic fox" were created by students with a cut-off point of 19 and above for the keyword "adaptation," whereas the answer word "chameleon" was produced by students with a cut-off point between 10 and 18. Additionally, "giraffe," "cactus," "queen bee," "hawk," "sunflower plant," "reflex," "desert and polar hare," and "camel" are focused at the crucial concept of "adaptation" if the cut-off point is between 1 and 9.

The "adaptation" key concept has a total frequency value of 91. The words "bear (polar and brown)" and "desert/arctic fox" are the responses with the greatest frequency values ($f=20$ and $f=20$, respectively).

The most frequent metaphor among those made is "harmony" (f=19). Other metaphors utilized were "chameleon" (f=11), "migratory animals" (f=6), and "environment" (f=4).

Discussion and Conclusion

The majority of students' response words were "harmony," which may suggest that students frequently confuse the terms adaptation and adaption. To put it more plainly, this result is believed to be the effect of the term adaptation being used so frequently in its everyday sense (Apaydn & Sürmeli, 2006; Bishop & Anderson, 1990). This could be because, as in "I have adapted / adapted to the environment," students frequently come across the phrases adaptation and harmony combined in speech (Alles, 2001; Keskin & Köse, 2015). Along with this result, the metaphorical perception of "harmony" may be assessed. From this perspective, it is believed that if teachers encourage their students to use scientific language more in the classroom, they will concentrate on the scientific content of these concepts and the misunderstandings brought on by frequent usage will diminish (Dagher, Brickhouse, Shipman & Letts, 2004).

The frequency with which the generated answer words are repeated can achieve astonishing results. Due to the fact that the person can explain and describe the concept he has created in his mind more readily. At this cut-off point, the term "harmony," which was used the most, had been repeated 86 times. Additionally, the absence of perponse terms between the cut-off points of 43–63 and 64–84 may suggest that most students do not build significant structures in their minds surrounding the concept of adaptation.

Giving instances can help the concept of adaptation develop into a meaningful cognitive structure, which may be why it is important to do so. In other words, using real-world examples from their daily lives allowed students to create more meaningful cognitive structures around the concept. Because a concept's experiences have a direct impact on how an individual's cognitive structure is shaped (Matthews, 2012; Ünal, 1999). Additionally, practically all of the instances of adaptation that are provided include examples of animals. This is assumed to be the case because traits acquired by animals may be explained more readily than by plants (Großschedl, Seredszus & Harms, 2018).

Considering the study's conclusions, it is recommended that, in order to enhance students' cognitive structures, the concept of adaptation in various contexts be incorporated in textbooks. Even if you are knowledgeable in science, it is advised that students' usage of scientific language be assessed and improved since occasionally linguistic issues can be mistaken for conceptual issues in the explanations of concepts (Caño & Ormazabal, 2021). By doing this, it is hoped that the scientific meaning of these concepts, which are utilized in everyday language in a variety of ways, will be highlighted.

GİRİŞ

Fen bilimleri dersi hayatla iç içe bir ders olduğundan öğrenciler ders öncesinde kavramlar hakkında fikir sahibi olmaktadır. Bu durum ise öğrencilerin alternatif kavrama sahip olarak derse gelmelerine sebebiyet verir. Kavramların doğru bir biçimde öğretilmesi ve öğrenilmesi, alternatif kavramların oluşmaması veya giderilmesi açısından oldukça önemlidir. Dolayısıyla ders sırasında öğrencilerin öğrenme durumlarının, yeni öğrenilen kavramların kalıcılığının yanı sıra eski ve yeni kavramlar arasındaki uyumun da kontrol edilmesi gerekir (Yağbasan & Gülçiçek, 2003).

Soyut kavramlar arasında olan ve öğrencilerin derse fikir sahibi olarak geldiği kavramlardan biri de adaptasyon kavramıdır. Evrim anlayışının temelini oluşturan adaptasyon kavramı, evrim öğretimi kadar tartışmalı olmasa da (Borgerding & Kaya, 2019) karmaşıktır. Çünkü organizmaların özelliklerini, bu özelliklerin sağladığı uyum avantajlarını ve organizmalar ile ortamlar arasındaki uyumu anlamayı gerektirir (Borgerding & Kaya, 2019). Öğrencilerin organizmalar hakkında akıl yürütürler. Bu durum onların adaptasyon kavramıyla ilgili yanlış bilgiler edinmelerine sebep olabilmektedir. Örneğin adaptasyonun çevresel etkilerden dolayı oluştuğunu düşünmektedirler (Bishop & Anderson, 1990; Deadman & Kelly, 1978). Ayrıca öğrenciler adaptasyon kavramını, sadece çevre etkisiyle evrimsel değişikliklerin meydana geldiği yani popülasyonların çevre şartlarının değişmesi sonucu ihtiyaçları olduğunda ve kendiliğinden gerçekleşerek uyum yapmak zorunda olduklarına inanmaktadır (Apaydn & Sürmeli, 2006). Bu sonuçlar, öğrencilerin adaptasyon kavramına yönelik fikirlerinin açığa çıkarılmasını gerektirmektedir. Çünkü öğrencilere verilecek öğretim öncesinde dikkat edilecek hususları ortaya koymak adına adaptasyon

kavramının öğrencilerin zihninde nasıl yer aldığına anlaşılması önem arz etmektedir. Öğrencilerin adaptasyon kavramına yönelik zihinlerindeki yapılarının ortaya çıkarılması öğrencilerin bilişsel yapılarıyla ve metaforik algılarıyla doğrudan ilgilidir. Öğrenme sürecinde bilginin oluşmasını sağlayan öğeleri düzenleyen bilişsel şema veya haritalar bilişsel yapıyı ifade etmektedir (Bilen, Türkyılmaz & Polat, 2022; Ercan, Taşdere & Ercan, 2010; Gilbert & Watts, 1983; McClelland & Rogers, 2003). Yeni öğrenilen bilgilerin birleşmesi ve eski bilgiler arasındaki ilişkinin oluşumunu saptamayı sağlayan bilişsel yapı öğrenme ve hatırlama açısından önemli bir yere sahiptir (Tsai, 2001). Bu nedenle bireyin sahip olduğu bilişsel yapının gelişmesi yeni öğrendiği bilgi ile eski bilgileri arasındaki bağlantıyı kurabilmesini hızlandırmaktadır. Bireylerin bir konuya yönelik bilişsel yapılarının belirlenmesi zor bir süreç içermektedir. Bu nedenle kazandırılmak istenen konunun kavramlarına yönelik bilişsel yapının ortaya koyulmasıyla bireyin konuyu kavrama düzeyi ve sahip olduğu alternatif kavramları tespit etmek daha da kolaylaşacaktır (Ekici vd. 2014). Bilişsel yapı; bireyin ilgili anahtar kavrama yönelik fikirlerinin ortaya çıkarılmasıyla tespit edilebilir (Gilbert, Boulter & Rutherford, 1998a; Gilbert, Boulter & Rutherford, 1998b). Metaforik algı ise bireyin bir kavram, olay veya olguya yönelik duygusal algılarının metaforlar yoluyla ortaya konmasıdır. Bireyler yaşamlarındaki nesnelere, olayları nasıl gördüklerini farklı benzetmelerle açıklamada metaforlardan faydalanır (Cerit, 2008). Metaforlar sayesinde bireyler soyut kavramları veya karmaşık olguları somut olgularla ilişkilendirip, olguyu algılamalarını kolaylaştırabilirler (Kalyoncu & Liman, 2013). Metaforik algılar bireylerin yaşamlarında dile getirdikleri benzetmelerin, zihnindeki yapıların ve açıklayamadığı birtakım durumların ortaya konulması açısından önem arz etmektedir (Tamimi, 2005). Bireylerin ürettikleri metaforlar, bireylere ait yaşanmışlıklar ve düşünme süreçleri hakkında bilgiler içerdiğinden metaforlar bilimsel çalışmalar için veri toplama aracı olabilmektedir (Booth, 2002). Metaforlar yoluyla öğrencilerin ilgili konu hakkındaki düşünceleri ortaya konulduğunda kavram öğretimi sırasında kullanılacak uygun yöntem ve tekniklere karar vermenin daha da kolay olacağı düşünülmektedir. Adaptasyon kavramına yönelik derinlemesine incelenmesi, yani öğrencilerinin bu kavrama ilişkin bilişsel yapılarının ve metaforik algılarının tespit edilmesinin adaptasyon kavramının yakından ilişkili olduğu diğer temel kavramlarla (mutasyon, doğal seçim, modifikasyon vb.) arasındaki bağlantıyı da ortaya koyacağına inanılmaktadır. Ayrıca, çalışmada öğrencilerin bu kavrama yönelik bilişsel yapı ve metaforik algılarının altındaki nedenler de tartışılacaktır. Bunun yanı sıra, öğrencilerin bilişsel yapı ve metaforik algılarının evrimsel mekanizmanın bütünsel anlaşılmasının ön göstergesi olacağı düşünülmektedir.

Bir şeyi amacı ile açıklamak teleoloji olarak bilinir (Kampourakis, Pavlidi, Papadopoulou & Palaiokrassa, 2012). Adaptasyonun yanlış algılanmasına teleolojin bir engel oluşturabileceği belirtilmektedir (Bartov, 1978). Öğrenciler Lamarckçı (teleolojik) yaklaşımdan etkilenerek evrim ilgili temel kavramları doğru algılamada sorun yaşamakta (Bishop & Anderson, 1990) ve bu kavramlara yönelik ön yargı ve olumsuz tutum geliştirmektedir (Passmore & Stewart, 2002). Dolayısıyla öğrencilerin öğrendikleri adaptasyon kavramına yönelik algılarının ortaya çıkarılması bu yaklaşımların öğrencilerde devam edip etmediğini göstermesi açısından önem taşımaktadır. Öğrencilerin adaptasyon hakkındaki düşüncelerini öğrenmek aynı zamanda ilgili konuya yönelik zihinlerinde oluşan haritayı da gün yüzüne çıkaracaktır. Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programında; sekizinci sınıf öğrencilerinden mutasyon, modifikasyon veya adaptasyon gibi kavramları tanımlama, gerekçelendirme, örnekleri açıklayabilme, analogiler yapabilme gibi bazı beceriler beklenmektedir (MEB, 2018a). Bu durum, dokuzuncu sınıf düzeyindeki öğrencilerinin öğrendikleri adaptasyon kavramını tanımlamaları, gerekçelendirmeleri, analogileri veya örnekledirmeleriyle ilgili bilişsel yapı ve metaforik algılarının derinlemesine incelenmesini gerektirmiştir. Adaptasyon kavramı evrim kavramını anlamının temelini oluşturmaktadır (Borgerding & Kaya, 2019). Evrim kavramının anlaşılabilmesi için adaptasyon kavramı öğrenciler için anlamlı hale gelmelidir. Bu nedenle öğrencilerin adaptasyon kavramına yönelik bilişsel yapıları ve metaforik algılarının ortaya koyulması evrim mekanizmasının öğretilmesine de yol gösterici rol üstleneceği düşünülmektedir. Alanyazında yapılan çalışmalarda adaptasyon kavramına ilişkin bilişsel yapıyı değerlendirmekten ziyade, kavram çarkı ile alternati kavramıyı tespit etme (Akyürek & Afacan, 2012), alternatif kavramların giderilmesinde analogi ile verilen kavramsal değişim metinlerinin (Akyürek & Afacan, 2013) veya rehber materyallerin etkisi (Bakırcı & Çalık, 2013) üzerine yapıldığından bahsedilebilir. Sekizinci sınıf düzeyindeki öğrencilerle çizme-yazma tekniğinin kullanılarak ilgili kavramın incelendiği bir çalışmaya ulaşılmış (Bursa, Çetin, Çeken & Özcan, 2022) ancak metaforların veya KİT'in dahil edildiği herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bahsi geçen bu çalışmada öğrencilerin adaptasyonun kalıtsal çeşitlilik sağladığını kavradıkları ancak canlıların yaşama şansını artıran kalıtsal özellikler ifadesine açıklamama ve çizimlerinde yer vermedikleri belirtilmiştir. Adaptasyon kavramına yönelik hedef kitle bağlamında bilişsel yapılarının ve metaforik algılarının derinlemesine incelendiği herhangi bir çalışmaya rastlanmadığı belirtilebilir. Dolayısıyla bu çalışmada 9. Sınıf öğrencilerinin adaptasyon anahtar kavramına yönelik bilişsel

yapılarının ve metaforik algılarının incelenmesi amaçlanmaktadır. Çalışmanın amacı doğrultusunda aşağıda verilen alt problemlere yanıt aranmıştır:

1. Dokuzuncu sınıf öğrencilerinin adaptasyon anahtar kavramına yönelik bilişsel yapıları KİT'e göre nasıldır?
2. Dokuzuncu sınıf öğrencilerinin adaptasyon anahtar kavramına yönelik bilişsel yapıları çizme-yazma tekniğine göre nasıldır?
3. Dokuzuncu sınıf öğrencilerinin adaptasyon anahtar kavramına yönelik metaforik algıları nasıldır?

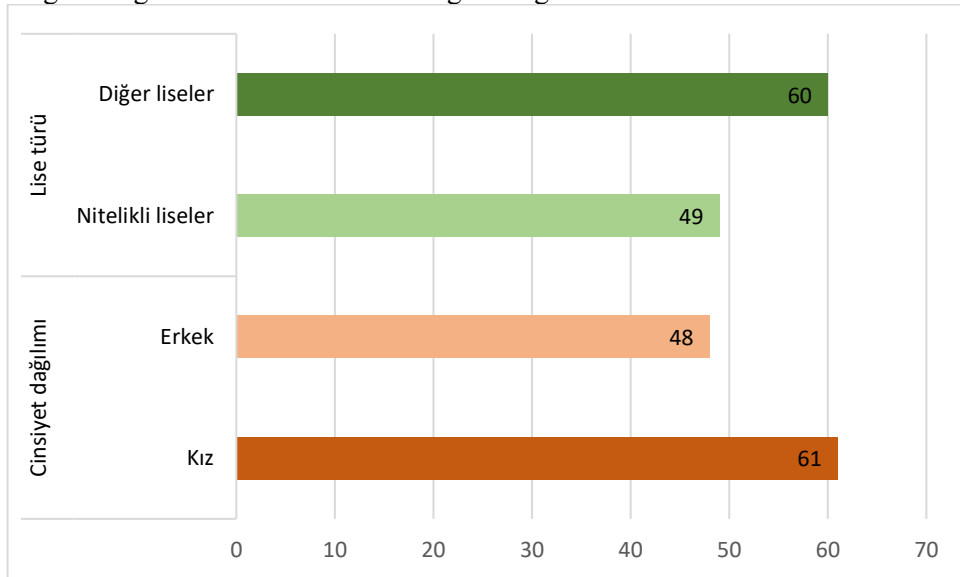
YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

9. Sınıf öğrencilerinin adaptasyon kavramına yönelik bilişsel yapılarının ve metaforik algılarının incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen çalışmada tarama (survey) yöntemi kullanılmıştır. Betimsel çalışmalarda mevcut durum tespit edilmeye çalışılır (Kaptan, 1998). Bu araştırma türü veriler toplanarak evrenin özellikleri tanımlamaya (Özmen & Karamustafaoğlu, 2019) ve verilerden elde edilen sonuçlarla evren ile ilgili tahminler yapılmasına yardımcı olur (Kural, 2022). Tarama yöntemiyle gerçekleştirilen çalışmalarda araştırmacının araştırma grubuna bir müdahalesi olmadığından bu araştırmalar neden-sonuç ilişkilerini açıklayamaz (Karasar, 1991).

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu Trabzon ilinin çeşitli ilçelerinde öğrenim gören 9.sınıf (f=109) öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışma grubu belirlenirken kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmaya öğrenciler gönüllü olarak katılmışlardır. Grafik 1'de katılımcıların cinsiyetlerine ve öğrenim gördükleri liselerin türüne göre dağılımları verilmektedir.



Grafik 1. Katılımcıların cinsiyetlerine ve öğrenim gördükleri liselerin türüne göre dağılımı

9. Sınıf öğrencilerinin adaptasyon anahtar kavramına yönelik bilişsel yapılarının ve metaforik algılarının incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen çalışmaya Trabzon ilinin çeşitli ilçelerinde bulunan 61'i kız (%56), 48'i erkek (%44) 9. sınıf öğrencisi katılmıştır. Çalışmaya katılan 9. Sınıf öğrencilerinin 49'u (%45) nitelikli liselerde (fen lisesi ve anadolu lisesi), 60'ı (%55) ise diğer liselerde (meslek lisesi ve imam hatip lisesi) öğrenim görmektedir.

Veri Toplama Aracı ve Uygulanması

Araştırmada KİT, çizme-yazma tekniği ve metaforlar kullanılmıştır. 9. Sınıfta öğrenim gören öğrencilerin "adaptasyon" kavramına yönelik bilişsel yapıları KİT ve çizme-yazma tekniği; metaforik algıları ise metaforlar yardımıyla incelenmeye çalışılmıştır. Adaptasyon kavramının farklı veri toplama

araçlarıyla (KİT’te, metafor ve çizme-yazma tekniğiyle) incelenmesi amaçlanmıştır. Veri toplama araçları katılımcılara sırasıyla KİT, çizme-yazma ve metafor formu şeklinde verilmiştir. KİT öğrenciler tarafından doldurulduktan sonra araştırmacılar tarafından toplanmış ve sıradaki veri toplama aracı öğrencilere dağıtılmıştır. Veri toplama araçları hakkında bilgilerin/örneklerin verilmesi, öğrencilerden gelen soruların cevaplanması ve veri toplama araçlarının uygulanması her sınıf için ortalama bir ders saati sürmüştür. Bu çalışma için etik kurul onayı, Trabzon Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu’ndan alınmıştır (Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: E-81614018-000-2200024355).

Kelime İlişkilendirme Testi

Günümüzde öğrencilerin bilişsel yapılarının ortaya çıkarılması, kavramsal değişim olup olmadığının belirlenmesi ve alternatif kavramlarının tespit edilmesi amacıyla kelime ilişkilendirme testi (KİT) kullanılmaktadır (Bahar, Johnstone & Sutcliffe, 1999; Bahar & Özatlı, 2003; Ercan, Taşdere & Ercan, 2010). Test uygulanmadan önce öğrencilere KİT ile ilgili kısa bilgi verilmiş ve farklı alanlardan örnekler verilmiştir. Aşağıda KİT’in sayfa düzeni verilmiştir.

Yönerge: Değerli öğrenciler elinizdeki bu form sizin “ADAPTASYON” konusundaki görüşlerinizi incelemek için hazırlanmıştır. Bir başka amaç için kullanılmayacaktır. Katılımınızdan dolayı teşekkür ederiz.

1. ADAPTASYON ile ilgili aklınıza gelen kelimeleri verilen süre içerisinde yazınız.

ADAPTASYON
ADAPTASYON
ADAPTASYON
ADAPTASYON
ADAPTASYON
ADAPTASYON
ADAPTASYON
ADAPTASYON
ADAPTASYON
ADAPTASYON

Şekil 1. KİT sayfa düzeni

KİT’te anahtar kavramın karşısı boş bırakılmış ve öğrencilerden “adaptasyon” kavramının kendilerine çağrışım yaptığı kelimeleri kendilerine verilen 10 adet boşluğa sırasıyla yazmaları beklenmiştir. Bu veri toplama aracı çalışma grubunun kavram ile ilgili bilişsel yapılarını belirleme imkanı sunmaktadır. Öğrencilere KİT’i doldurmaları amacıyla 30 saniye verilmiştir. Alan yazında farklı çalışmalarda sınıf düzeyine göre verilen sürede değişkenlikler olduğu görülmüştür. Sürenin değişkenlik unsuru göstermemesi için çalışma yapılacak olan sınıf düzeyleri ve literatürde yapılan örnek çalışmalardan (Alaca, Yaman & Er Nas, 2020; Ercan, Taşdere & Ercan, 2010; İnel, Akar & Uztemur, 2016; Kaya & Taşdere, 2016) yola çıkılarak 30 saniyeolmasına karar verilmiştir.

Çizme-Yazma Tekniği

Levin (1995) çizme-yazma tekniğinin de bireylerin iç dünyasını ve içsel yaşamını yansıttığını belirtmiştir. Çizme-yazma tekniği kavramlara yönelik düşünce, tutum ve anlama durumları hakkında nitelikli veriler elde edilmesi yönünden oldukça kullanışlı bir tekniktir (Backett-Milburn & McKie, 1999). Çalışmada 9. sınıf öğrencilerinin “adaptasyon” kavramına ilişkin bilişsel algılarının incelenmesinde kullanılan bir diğer veri toplama aracı ise çizme-yazma tekniğidir. Çizimler, öğrencilerin sözel olarak ifade etmede güçlükle yaşadıkları durumları etkili bir şekilde anlatmalarına olanak sağlamaktadır (Özden ve Özden, 2015). Çizme-Yazma Tekniğinin sayfa düzeni sayfa düzeni Şekil 2’de sunulmuştur.

Yönerge: Değerli öğrenciler elinizdeki bu form sizin “ADAPTASYON” hakkındaki görüşlerinizi incelemek için hazırlanmıştır. Bir başka amaç için kullanılmayacaktır. Katılımınızdan dolayı teşekkür ederiz.

“ADAPTASYON Nedir? Ne anlıyorsunuz?” çizerek (Resim-Şekil-Şema) açıklayınız. ADAPTASYON hakkındaki fikirlerinizi özgürce ve sınırlamadan ifade ediniz. Çizdiğiniz şekillerle ilgili bilimsel açıklama yapınız.

Şekil 2. Çizme-Yazma Tekniğinin sayfa düzeni

Bu kapsamda öğrencilere “Adaptasyon nedir? Ne anlıyorsunuz?” şeklinde soru yöneltilip görüşlerini detaylı bir biçimde ifade etmeleri istenmiştir. Uygulamadan önce öğrencilere çizme-yazma tekniği hakkında temel bilgiler verilmiştir. Öğrencilerden “adaptasyon” kavramına yönelik sınırlama olmaksızın zihinlerinde beliren nesne, durum veya yapıları çizmeleri ve çizimlerini açıklamaları istenmiştir.

Metafor

Bireylerin zihinlerinde yer edinen algıların ortaya çıkarılmasında farklı yöntemler kullanılmaktadır. Metafor da bu yöntemlerden biridir (Giren & Durak, 2015).

Yönerge: Değerli öğrenciler elinizdeki bu form sizin “ADAPTASYON” konusundaki görüşlerinizi incelemek için hazırlanmıştır. Bir başka amaç için kullanılmayacaktır. Katılımınızdan dolayı teşekkür ederiz.

“ADAPTASYON” kelimesi size neyi çağırıyor? Görüşlerinizi aşağıdaki çünkü bölümüne detaylıca belirtiniz.

1. ADAPTASYON:..... gibidir.

Çünkü:

Şekil 3. Metafor formunun sayfa düzeni

Uygulama yapılmadan önce katılımcılara metafor hakkında bilgi ve farklı alanlarla ilgili örnekler verilmiştir. Bu çalışmanın amaçlarından biri de 9. sınıf öğrencilerinin “adaptasyon” kavramına yönelik metaforik algılarını belirlemek olduğundan bu amaç doğrultusunda öğrencilerin “Adaptasyon ... gibidir, çünkü ...” cümlesine birer metafor yazmaları ve yazdıkları metaforu “çünkü” kısmında açıklamaları istenmiştir.

Verilerin Analizi

KİT sonuçlarını belirlemek amacıyla “adaptasyon” anahtar kavramına verilen cevap kelimeler incelenmiştir. Cevap kelimeler tek tek yazılarak frekans tablosu oluşturulmuştur. Verilerin analizi süresince öğrencilerin anahtar kavrama verdikleri cevap kelimeleri kullanılmış olup verilerin tutarlılığını sağlamak amacıyla iki araştırmacı tarafından analiz gerçekleştirilmiştir. Yapılan analizler bir araya getirilerek incelenmiş, verilerde ön plana çıkan ve önemli bulunan noktalar belirlenerek araştırmacılar tarafından cevap kelimeler karşılaştırılarak son hali verilmiştir. Anahtar kelime ile ilişkilendirilen kavramlar bir frekans tablosunda toplanmış, bu tablo baz alınarak 9. Sınıf öğrencilerinin bilişsel yapılarını ortaya koyan kavram ağı çizilmiştir. Kavram ağı çizilirken kesme noktası tekniği kullanılmıştır (Bahar, Johnstone & Sutcliffe, 2006). Frekans tablosunda en fazla tekrar eden cevap kelimenin belirli bir birim aşağısı kesme noktası olarak kabul edilmiştir. Kesme noktası üzerindeki kavramlar kavram ağının ilk bölümünü oluşturulmuştur. Kesme noktası belirli aralıklarla aşağıya çekilerek cevap kelimelerin hepsi kavram ağında görülünceye kadar işleme devam edilmiştir (Eren, 2012; Ercan, Taşdere & Ercan, 2010). Verilerin analizi aşamasında “adaptasyon kavramının özellikleri” temasına yönelik cevap kelimeler için kesme noktası tekniği uygulanarak 85 ve üzeri, 64-84, 43-63, 22-42 ve 1-21 kesme noktalarına uygun şekilde kavram ağları şekillendirilmiştir. “Adaptasyon kavramı ile ilgili örnekler” temasına yönelik cevap kelimeler için de kesme noktası tekniği uygulanarak 19 ve üzeri, 10-18 ve 1-9 kesme noktaları belirlenmiş ve kesme noktalarına uygun kavram ağları şekillendirilmiştir. “Adaptasyon” kavramına ilişkin çizme- yazma tekniği

ve metafor formunun sonuçlarını belirlemek amacıyla elde edilen veriler incelenmiş ve içerik analizine tabi tutulmuştur. Çizme-yazma tekniğinde elde edilen veriler içerik yönünden incelenerek frekans tablosu oluşturulmuştur. Metafor formundan elde edilen veriler ise kelime bulutu şeklinde verilmiştir.

BULGULAR

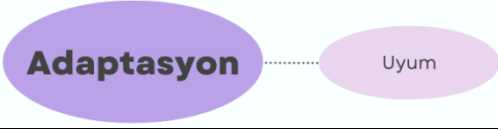
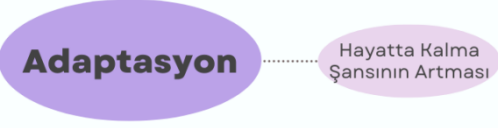
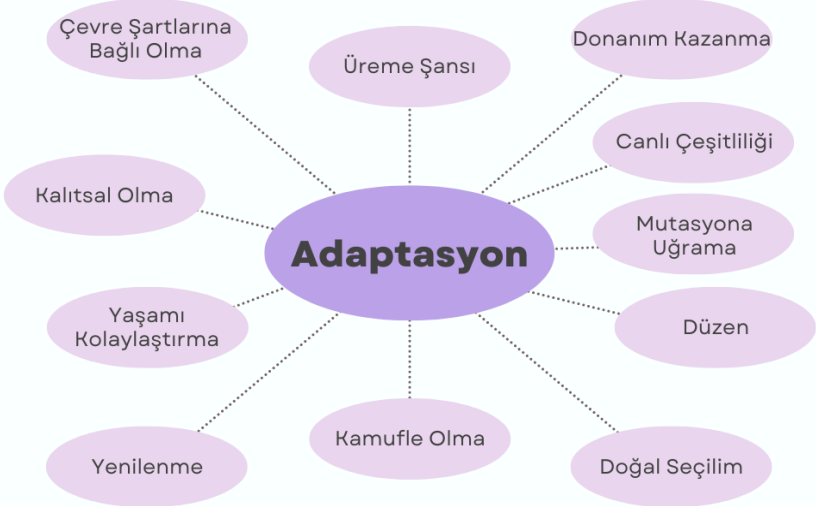
Bu çalışma kapsamında 3 farklı veri toplama aracı yoluyla veriler toplanmıştır. Bu bölümde her bir veri toplama aracından elde edilen bulgular başlıklar halinde verilmiştir.

Kelime İlişkilendirme Testinden Elde Edilen Bulgular

Bu bölümde “9. Sınıf öğrencilerinin adaptasyon anahtar kavramına yönelik bilişsel yapıları KİT’e göre nasıldır?” alt problemini cevaplamak amacıyla belirtilen kavrama yönelik bulgular sunulmuştur. “Adaptasyon” anahtar kelimesinin tanımına yönelik oluşturulan kavram ağları aşağıda Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1.

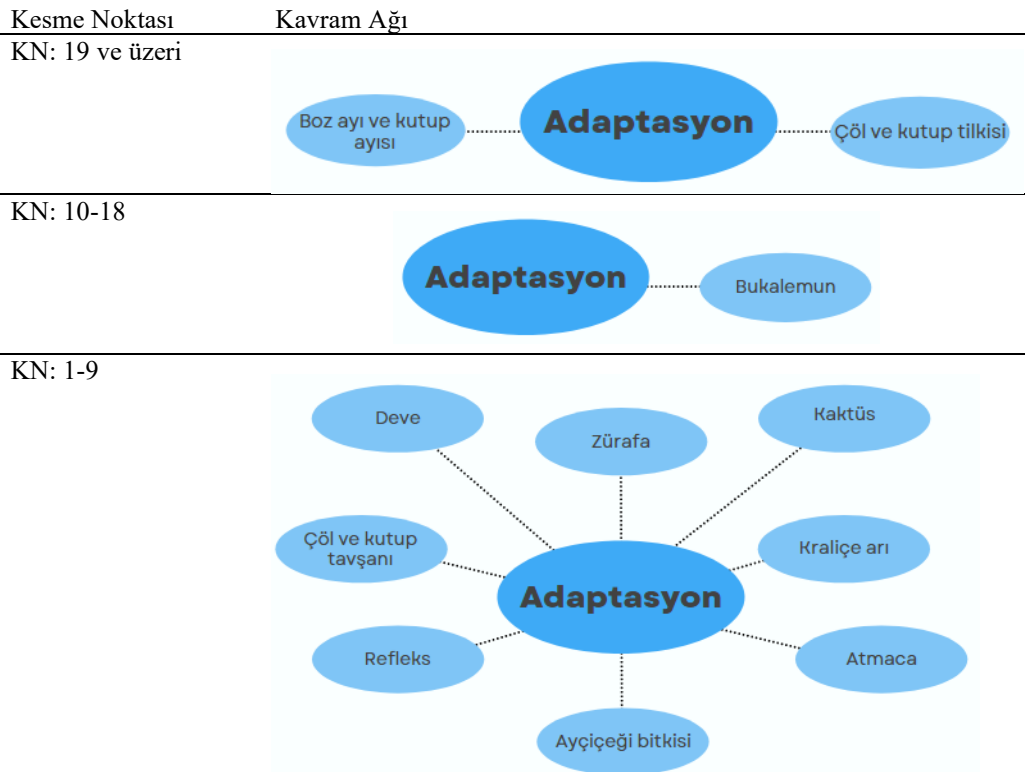
“Adaptasyon” anahtar kelimesinin tanımına yönelik oluşturulan kavram ağları

Kesme Noktası	Kavram Ağı
KN: 85 ve üzeri	
KN: 64-84	-
KN: 43-63	-
KN: 22-42	
KN: 1-21	

Kesme noktası aralığı kelimelerin öğrenciler tarafından kaç kez yazıldığını göstermektedir. Tablo 1 incelendiğinde kesme noktası 85 ve üzerinde öğrenciler “adaptasyon” anahtar kelimesine yönelik “uyum” kelimesini ve kesme noktası 22-42 arasında “hayatta kalma şansının artması” kelimelerini yazmıştır. Ayrıca kesme noktası 1-21 arasında öğrencilerin “adaptasyon” anahtar kelimesine yönelik “çevre şartlarına bağlı olma”, “üreme şansı”, “kalıtsal olma”, “canlı çeşitliliği sağlama”, “yaşamı kolaylaştırma”, “yenilenme”, “doğal seçim”, “kamufle olma”, “mutasyona uğrama”, “düzen sağlama” ve “donanım kazanma” şeklinde kelimeler yazdıkları tespit edilmiştir. Öğrenciler “adaptasyon” anahtar kavramına yönelik kesme noktası 64-84 ve 43-63, aralığında herhangi bir kelime yazmamıştır. “Adaptasyon” anahtar kelimesinin örneklerine yönelik oluşturulan kavram ağları aşağıda Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2.

“Adaptasyon” anahtar kelimesinin örneklerine yönelik oluşturulan kavram ağları



Tablo 2 incelendiğinde kesme noktası 19 ve üzerinde öğrencilerin “adaptasyon” anahtar kelimesine yönelik “boz ayı ve kutup ayısı” ve “çöl ve kutup tilkisi” cevap kelimelerini, kesme noktası 10-18 arası için “bukalemun” cevap kelimesini ürettikleri görülmektedir. Ayrıca kesme noktası 1-9 arasında ise öğrencilerin “adaptasyon” anahtar kavramına yönelik “zürafa”, “kaktüs”, “kraliçe arı”, “atmaca”, “ayçiçeği bitkisi”, “refleks”, “çöl ve kutup tavşanı” ve “deve” cevap kelimelerini ürettikleri görülmüştür.

Çizme-Yazma Tekniğiyle Elde Edilen Bulgular

Bu bölümde “9. Sınıf öğrencilerinin adaptasyon anahtar kavramına yönelik bilişsel yapıları çizme-yazma tekniğine göre nasıldır?” alt problemini cevaplamak amacıyla belirtilen kavrama yönelik bulgular Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3.

“Adaptasyon” kavramına yönelik yapılan çizimlere ilişkin cevap kelimeleri

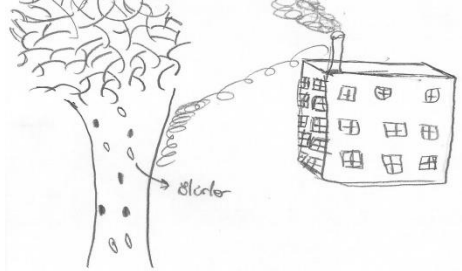
Kavramlar	f	Kavramlar	f
Ayı (Kutup ve Boz)	20	Zürafa	2
Çöl/Kutup Tilkisi	20	Tavus Kuşu	1
Bukalemun	9	Yonca Çiçeği	1
Deve	7	Böcek	1
Kaktüs	5	Penguen	1
Himalaya Tavşanı	4	Köpek balığı	1
Çiçek	4	Arı	1
Kertenkele	3	Panda	1
Orman	3	Kaplumbağa	1
Kelebek	3	Dinozor	1
Yılan	2		
Toplam		91	

“Adaptasyon” anahtar kavramına yönelik toplam frekans değeri 91’dir. En yüksek frekans değeri “ayı (kutup ve boz)” (f=20) ve “çöl/kutup tilkisi” (f=20) cevap kelimelerine aittir. Ayrıca öğrenciler “adaptasyon” anahtar kavramını ifade ederken “bukalemun” (f=9), “deve” (f=7), “kaktüs” (f=5), “himalaya tavşanı” (f=4) cevap kelimelerine de yer vermişlerdir. Belirtilen anahtar kavrama yönelik bir kez tekrar

eden cevap kelimelerin sayısı dokuz olarak bulunmuştur. Bu cevap kelimeler “tavus kuşu”, “yonca çiçeği”, “böcek”, “penguen”, “köpek balığı”, “arı”, “panda”, “kaplumbağa” ve “dinozor” kelimeleridir. Öğrencilerin adaptasyon kavramına yönelik çizme-yazma tekniğiyle elde edilen örnekler Tablo 4’teki gibidir.

Tablo 4.

Öğrencilerin adaptasyon kavramına yönelik çizme-yazma tekniğiyle elde edilen örnekler

 <p>Kutup tilkileri soğuk iklimlerde yaşadığı için kedi tilkilerine uyum sağlayarak kuyruk kulakları, çöl tilkileri sıcak iklimde yaşadığı için kedi tilkilerine uyum sağlayarak büyük kulakları ve kuyruğu. Bunun sebebi sıcaklık dengesi başka yerde değil, çevrelerine uyum sağlayabilmektir. Adaptasyon bir iyi alıştırmadır. Sebep olabilir ve nesillerle nesle aktarılır.</p> <p>Ö10 kodlu öğrencinin “Çöl/Kutup Tilki” koduna yönelik çizimi</p>	 <p>Develerin yaşadıkları arazideki kum ve kum fırtınalarında korunmak için uzun deri kirpikleri var.</p> <p>Ö48 kodlu öğrencinin “Deve” koduna yönelik çizimi</p>
 <p>Kutup ayıları kutupta yaşadıkları için renkleri beyazdır, kuyrukları kalındır.</p> <p>Ö24 kodlu öğrencinin “Ayı” koduna yönelik çizimi</p>	 <p>Böcekler fabrika borusundan çıkan dumanla sigaret yapar ama (yani sigara tütününü için) sigaretin süzülmesiyle birlikte kurtlar bayraktarı yapar.</p> <p>Ö26 kodlu öğrencinin “Böcek” koduna yönelik çizimi</p>

Öğrencilerin “Çöl/Kutup Tilki”, “Deve”, “Ayı” ve “Böcek” kodlarına yönelik çizimleri Tablo 4’te görülmektedir. Öğrencilerin çizimleri ve açıklamalarında adaptasyon kavramına ait örneklere yer verdikleri görülmektedir. Öğrenciler adaptasyonu örneklendirme yaparak açıklamışlardır. Çoğu çizim hayvan örneklerini içermektedir.

Metafor Tekniğiyle Elde Edilen Bulgular

Bu bölümde “9. Sınıf öğrencilerinin adaptasyon anahtar kavramına yönelik metaforik algıları nasıldır?” alt problemini cevaplamak amacıyla belirtilen kavrama yönelik bulgular Tablo 5’te sunulmuştur.

1. ADAPTASYON:.....Uyum.....gibidir.

Çünkü: Doğaya uyum sağlarsan kalırsın
sağlamazsan olursun

Ö29 kodlu öğrencinin “uyum” metaforu

TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu çalışmada 9. Sınıf öğrencilerinin adaptasyon anahtar kavramına yönelik bilişsel yapıları ve metaforik algıları incelenmiştir. Anahtar kavrama yönelik üretilen kelimeler “adaptasyon kavramının tanımı” ve “adaptasyon örnekleri” biçiminde iki tema altında toplanmıştır. En çok uyum kelimesi adaptasyon kavramıyla ilişkilendirilmiştir. Çoğu öğrencinin cevap kelime olarak uyum kelimesini üretmesi, öğrencilerin adaptasyon ile uyum kelimelerini birbirlerinin yerine kullanma eğiliminde olduklarını gösteriyor olabilir. Daha açık bir ifadeyle bu sonucun adaptasyon kelimesini yoğun biçimde günlük anlamıyla kullanmalarından kaynaklandığı düşünülmektedir (Apaydın & Sürmeli, 2006; Bishop & Anderson, 1990). Bu durum öğrencilerin “ortama uyum sağladım/ adapte oldum” gibi adaptasyon ve uyum kelimesine günlük dilde birlikte karşılaşmalarından dolayı olabilir (Alles, 2001; Keskin & Köse, 2015). En çok “uyum” metaforunun üretilmesi de bu sonuç paralelinde değerlendirilebilir. Buradan hareketle, öğrencilerin derste bilimsel dili daha fazla kullanmaları teşvik edildiği takdirde bu tür kavramların bilimsel içeriğine odaklanacağı ve günlük kullanımın etkisiyle oluşan alternatif kavramların da azalacağı düşünülmektedir (Dagher, Brickhouse, Shipman & Letts, 2004). Diğer taraftan öğrencilerin “çevresel ortama uyum” ifadesinden ziyade “uyum” kelimesini tercih etmeleri, öğrencilerin adaptasyon kavramını yüzeysel ifade etme eğiliminde oldukları şeklinde yorumlanabilir. Farklı bir bakış açısıyla, adaptasyon kavramına yönelik “uyum” gibi belirsiz/yüzeysel bir açıklamada bulunmaları zihinlerinde anlamlı yapıların olmadığını işaret ediyor olabilir. Nitekim literatürde gerek adaptasyonun evrimsel açıdan yerini tam olarak anlaşılması (Apaydın & Sürmeli, 2006; Bishop & Anderson, 1990) gerekse ortaokul öğrencilerinin evrimi genellikle evrimsel mekanizmalar yerine nihai nedenlerle açıklamaları (Kampourakis & Zogza, 2008) bu sonucu destekler niteliktedir.

KİT sonuçlarına göre adaptasyon kavramının tanımına yönelik 13 kelime üretilmiştir. Üretilen kelimelerin tekrar edilme sıklığı dikkat çekici bir sonuç olabilir. Çünkü birey zihninde yapılandığı kavramı daha rahat ifade edebilmekte onun hakkında açıklamalarda bulunabilmektedir. En fazla tekrar eden uyum kelimesi 86 kez tekrar edilmiş ve bu kesme noktasında başka bir cevap kelime üretilmemiştir. Bunun yanı sıra kesme noktası 43-63 ve kesme noktası 64-84 arasında herhangi bir cevap kelime üretilmemesi adaptasyon kavramına yönelik çoğu öğrencinin zihninde anlamlı yapıların oluşmadığı sonucuna götürebilir. Kesme noktası 22-42 arasında “çevre şartlarına bağlı olması” ve “hayatta kalma şansının artması” ifadeleri üretilmiştir. Adaptasyon kavramıyla doğrudan ilişkili olan bu iki ifadenin belirtilmiş olması olumlu bir durum olarak yorumlanabilir. Bu ifadelerin öğrencilerin bilişsel yapılarında yer alması adaptasyon kavramının anlamını yansıtabilecek açıklamalarda buldukları şeklinde yorumlanırken; bu ifadelerin az sayıdaki öğrenci tarafından kullanılması öğrencilerin aslında bu kavramı yeterince tanımadıkları şeklinde açıklanabilir. “Çevre şartlarına bağlı olma” ifadesinin “mutasyon” kavramına göre daha fazla tekrar edilmesi öğrencilerin adaptasyonun sadece çevresel faktörlerle ortaya çıktığını düşündükleri sonucuna götürebilir. Nitekim öğrenciler, adaptasyonun sadece çevresel faktörlerle meydana geldiğini düşünmekte, mutasyonun önemini anlayamamaktadırlar (Ayverdi & Öz Aydın, 2017). Ayrıca “çevre şartlarına bağlı olması” ifadesi her ne kadar adaptasyonun doğru anlamıyla ilişkilendirilmiş gibi olsa da öğrencilerin yanlış bilişsel yapılarla sahip olduğunu gösteriyor da olabilir. Çünkü adaptasyon hem bir süreci hem de bir sonucu ifade edebilir (Sober, 2000). Nitekim alanyazında öğrencilerin adaptasyonun çevresel değişimler nedeniyle oluştuğunu düşündükleri belirtilmektedir (Bishop & Anderson, 1990). Yani organizmaların çevresel şartların değişmesi sonucunda ortama uyum sağlama mecburiyetinde olduklarına inanmaktadırlar (Greene & Edgard, 1990). Öğrencilerin adaptasyon kavramını çevre şartlarına bağlı olarak ifade etmesinde gerek ders kitaplarında gerekse kaynak materyallerde bu ifadenin daha fazla ön plana çıkmasının etkisi olduğu düşünülmektedir (MEB, 2018a; MEB, 2018b).

Kelime çeşitliliği kesme noktası 1-21 arasında yoğunlaşmıştır. Bu kelimeler çok az sayıdaki öğrenci tarafından tekrar edilmiştir. Kesme noktası 1-21 arasında üretilen kelimeler incelendiğinde, tüm ifadelerin adaptasyon anahtar kavramıyla doğrudan ilişkili olduğu görülmektedir. Bu durum öğrencilerin bilişsel yapılarında kelime çeşitliliğinin olduğunu gösteriyor olsa da çoğu öğrencinin bilişsel yapılarında bu ifadelerin

yer almadığını da işaret etmektedir. Bu kesme noktasındaki cevap kelimeler incelendiğinde “canlı çeşitliliği sağlama”, “üreme şansı”, “yaşamı kolaylaştırma”, “donanım kazanma” gibi ifadelerin kullanılmasından dolayı daha çok canlılığın kazandığı özelliklere ve kolaylıklara odaklanıldığı düşünülmektedir. Adaptasyon organizmayı bulunduğu ortama daha uyumlu hale getiren kalıtsal özellikler olması nedeniyle (Miller & Levine, 2002, s.380) organizmanın hayatta kalma başarısı ile yakından ilişkilidir (Demir, 2020). Yani değişen çevre koşullarına karşı daha avantajlı/uyumlu özelliklere sahip olanlar daha kolay hayatta kalır ve daha kolay üreyerek avantajlı kılan özelliklerini gelecek nesle daha çok aktarma şansı elde ederler. Buradan hareketle, öğrenciler özelliklerin kazanılmasını içeren ifadeleri ön plana çıkarmıştır denilebilir. Bunun sebebi ise öğrencilerin özelliklerin kaybını içeren evrimsel adaptasyon örneklerini, özelliklerin kazanılmasını içeren örneklere göre daha zorlayıcı görmesi olabilir (Göransson, Orraryd, Fiedler & Tibell, 2020). Ayrıca öğrencilerin adaptasyon kavramının anlamını yansıtacak bilimsel nitelikte doğru açıklamalar yaptığı çıkarımında bulunulabilir. Öte yandan, “doğal seçim” ve “mutasyona uğrama” ifadeleri adaptasyon kavramının doğrudan ilişkili olduğu kavramlarla ilişkilendirilmiş olmasına rağmen bu kavramların az sayıdaki öğrenci tarafından vurgulanmış olması dikkat çekici bir husustur.

Adaptasyon kavramının örnekleri teması altında 11 kelime üretilmesine karşın bu kelimelerin tekrar edilme sıklığı oldukça düşüktür. Adaptasyon kavramına yönelik örnekler verilmesinin sebebi, örneklendirme yapmanın kavrama ait anlamlı bilişsel yapı oluşturmada kolaylık sağlaması olabilir. Bir başka deyişle, öğrenciler günlük yaşamdan somut örneklerle kavrama ait daha anlamlı zihinsel yapılar oluşturmuş olabilirler. Çünkü bireyin bir kavrama yönelik bilişsel yapısının şekillenmesi o kavrama yönelik deneyimler yaşamasıyla direkt olarak bağlantılıdır (Matthews, 2012; Ünal, 1999). Öğrenciler adaptasyon kavramını seçtikleri bir örnekle hatırlamayı tercih ediyor olabilir. Ayrıca öğrencilerin adaptasyon kavramını LGS’ye hazırlanırken görmeleri ilgili kavrama yönelik kelime üretirken örneklendirme yaparak cevap vermelerinde etkisi olabilir. Verilen adaptasyon örneklerinin neredeyse tamamı hayvan örneklerini içermektedir. Bu durumun hayvanlarda kazanılan özelliklerin bitkilere göre daha kolay açıklanmasından kaynaklı olduğu düşünülmektedir (Großschedl, Seredszus & Harms, 2018). Bunun yanı sıra, öğrencilerin çizimlerinden elde edilen bulgular KİT’ten elde edilen bulgularla paralellik göstermektedir. Çünkü birey zihinde var olan yapıyı gerek kelimelerle bağlantı kurarak gerekse bu bağlantıyı yazarak-çizerek ifade etme eğiliminde olabilir. Ayrıca öğrencilerin çizimleri ve KİT’te verdiği örneklerin paralel olması adaptasyon kavramını seçtikleri bir örnekle hatırlamayı tercih ettiklerini de kanıtlar niteliktedir. Adaptasyona ait örnekler ve çizimler bütünsel incelendiğinde adaptasyon kavramına yönelik sık karşılaşılan örneklerin ön plana çıktığından söz edilebilir. Adaptasyon soyut bir kavramdır (Bakırcı & Çalık, 2013). Dolayısıyla günlük hayatta adaptasyona uğramış canlı örnekleri üzerinden adaptasyon kavramını somutlaştırma amacı gütmüş olabilirler. Ayrıca öğrencilerin adaptasyon kavramını “uyum” metaforundan sonra en çok “bukalemun” metaforu ile açıklamaları soyut olan adaptasyon kavramını somut kavramlarla açıkladıkları şekilde yorumlanabilir. Bu örneklerin düşük oranda belirtilmesi adaptasyon kavramına yönelik çoğu öğrencinin bilişsel yapısında adaptasyona ait örneklerin yer almadığı ve bu nedenle zayıf bilişsel yapıya sahip oldukları şeklinde yorumlanabilir. Öğrencilerin adaptasyon kavramını en son 8. sınıfta işlemelerinin de bir etken olabileceği düşünülmektedir.

ÖNERİLER

Araştırma sonuçları dikkate alındığında ders kitaplarında öğrencilerin bilişsel yapılarını destekleyecek şekilde, farklı bağlamlar içerisinde (hayvan örneklerinin yanında diğer canlı türlerine yönelik örneklerle) adaptasyon kavramına yer verilmesi önerilebilir. Bilimsel bilgiye sahip olursa dahi bazen kavrama ait açıklamalardaki sorunlar kavramsal bir sorundan ziyade dilsel bir sorun olarak yorumlanabileceği için (Caño & Ormazabal, 2021) öğrencilerin bilimsel dili kullanma durumları tespit edilmesi ve geliştirilmesi önerilebilir. Bu sayede günlük dilde farklı anlamlarda karşılaşılan bu tür kavramların bilimsel içeriğine odaklanılacağı düşünülmektedir. Ayrıca öğrencilerin adaptasyon kavramını sadece çevre şartlarına bağlı olarak ifade etmesinden dolayı adaptasyon kavramı öğrencilere kazandırılırken öğretim materyallerine veya ders kitaplarına mutasyonun etkisi ön plana çıkarılarak pek çok örneği bir arada görmeleri sağlanabilir.

KAYNAKÇA

- Akyürek, E. & Afacan, O. (2012). Kavram çarkı diyagramı kullanılarak kavram yanılgılarının belirlenmesi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 2(3), 47-58.
- Akyürek, E. & Afacan, O. (2013). Effects of brain-based learning approach on students' motivation and attitudes levels in science class. *Online Submission*, 3(1), 104-119.
- Alaca, M. B., Yaman, H. & Nas, S. E. (2020). Using the word association test to examine life skills cognitive structures of pre-service science teachers. *Journal of Science Learning*, 4(1), 69-79.
- Alles, D. (2001). Using evolution as the framework for teaching biology. *The American Biology Teacher*, 63(1), 20-24.
- Apaydın, Z. & Sürmeli, H. (2006). Üniversite öğrencilerinin doğal seçim, adaptasyon ve mutasyon ile ilgili görüşleri. *On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 31-46.
- Ayverdi, L. & Öz Aydın, S. (2017). Bilimsel yaratıcılığı harekete geçirmeye yönelik bir doğal seçim etkinliği: Toka Gagalılar adası. *Journal of Inquiry Based Activities (JIBA)*, 7(1), 9-20, 2017.
- Backett-Milburn, K. & McKie, L. (1999). A critical appraisal of the draw and write technique. *Health Education Research Theory & Practice*, 14(3), 387-398.
- Bahar, M., Johnstone, A. H. & Sutcliffe, R. G. (1999). Investigation of students' cognitive structure in elementary genetics through word association tests. *Journal of Biological Education*, 33(3), 134-141.
- Bahar, M. & Özatlı, N. S. (2003). Kelime iletişim test yöntemi ile lise 1. sınıf öğrencilerinin canlıların temel bileşenleri konusundaki bilişsel yapılarının araştırılması. *Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 75- 85.
- Bakırcı, H. & Çalık, M. (2013). Adaptasyon ve doğal seçim konusunda geliştirilen rehber materyallerin sekizinci sınıf öğrencilerinin alternatif kavramlarının giderilmesine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 38(168).
- Bartov, H. (1978). Can students be taught to distinguish between teleological and causal explanations? *Journal of Research in Science Teaching*, 15, 567-572.
- Bilen, E., Türkyılmaz, B. Y., & Polat, M. 2022. Öğrencilerin bilişsel yapılarının belirlenmesi: Bağımsız kelime ilişkilendirme testi ve çizme-yazma tekniği. N. Uzun (Ed.), *Fen ve Matematik Eğitiminde Güncel Araştırmalar* (ss. 51-65) içinde. Anı Yayıncılık.
- Bishop, B. A. & Anderson, C. (1990). Student conceptions of natural selection and its role in evolution. *Journal of Research in Science Teaching*, 27, 415-427.
- Booth, R. G. (2002). *Perception of the visual environment*. Springer.
- Borgerding, L. A. & Kaya, F. (2019). Preschool children's ideas about biological adaptation during a science camp. *International Journal Of Science Education*, 41(17), 2410-2429.
- Bursa, Ş., Çetin, G., Çeken, R. & Özcan, H. (2022). Ortaokul öğrencilerinin mutasyon, modifikasyon ve adaptasyon kavramları ile ilgili bilişsel yapıları: Çizme-yazma tekniği. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(1), 76-94.
- Caño, L. & Ormazabal, U. (2021). Basque secondary school students' understanding of natural selection and teleological reasoning: knowledge vs. knowledge application. *Journal of Biological Education*, 1-18.
- Cerit, Y. (2008). Öğretmen kavramı ile ilgili metaforlara ilişkin öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4), 693-712.
- Dagher, Z.R., Brickhouse, N.W., Shipman, H. & Letts, W.J. (2004). How some college students represent their understandings of the nature of scientific theories. *International Journal of Science Education*, 26(6), 735-755.
- Deadman, J. A. & Kelly, P. J. (1978). What do secondary school boys understand about evolution and heredity before they are taught the topics?. *Journal of Biological Education*, 12, 7-15.
- Demir, E. (2020). *Drosophila melanogaster'de ergin öncesi yaşam öyküsü karakterleri reaksiyon normlarının mevsimselliğinin araştırılması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ekici, G., Gökmen, A., ve Kurt H., (2014). Öğretmen adaylarının "bilgisayar" kavramı konusundaki bilişsel yapılarının belirlenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(3), 357-401.
- Ercan, F., Taşdere, A. & Ercan, N. (2010). Kelime ilişkilendirme testi aracılığıyla bilişsel yapının ve kavramsal değişimin gözlenmesi. *Journal of Turkish Science Education*, 7(2), 136-154.

- Eren, F. (2012). *İlköğretim öğrencilerinin bilişim teknolojileri algılarının kelime ilişkilendirme testi kullanılarak incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya,
- Gilbert, J. K., Boulter, C. & Rutherford, M. (1998a). Models in explanations, part 1, horses for courses? *International Journal of Science Education*, 20, 83-97.
- Gilbert, J. K., Boulter, C. & Rutherford, M. (1998b). Models in explanations, part 2, whose voice? whose ears? *International Journal of Science Education*, 20, 187-203.
- Gilbert, J. K., & Watts, D. M. (1983). Concepts, misconceptions and alternative conceptions: Changing perspectives in science education. *Studies in Science Education*, 10(1), 61-98.
- Giren, E. & Durak, S. (2015). Okul öncesi öğretmenlerinin oyuncak kavramına ilişkin metaforik algıları. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 561-575.
- Göransson A. Orraryd D., Fiedler D., & Tibell LA. (2020). Conceptual characterization of threshold concepts in student explanations of evolution by natura selection and effects of item context. *CBE Life Sci Educ.*;19(1).
- Grene, J. R. & Edgard, D. (1990). The logic of university students' misunderstanding of natural selection. *Journal of Research in Science Teaching*, 27, 875-885.
- Großschedl, J., Seredszus, F. & Harms, U. (2018). Future biology teachers: evolutionary knowledge and acceptance of the evolutionary theory . *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 24(1), 51-70.
- Gülçiçek, Ç. & Güneş, B. (2004). Fen öğretiminde kavramların somutlaştırılması: modelleme stratejisi, bilgisayar simülasyonları ve analogiler. *Eğitim ve Bilim*, 29(134), 36-48.
- Işıklı, M., Taşdere, A., & Göz, N. L. (2011). Kelime ilişkilendirme testi aracılığıyla öğretmen adaylarının Atatürk ilkelerine yönelik bilişsel yapılarının incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(1), 50-72.
- İnel, Y., Akar, C. & Uztemur, S. (2016). 8th students' perceptions towards administration types: Revealing their cognitive structures via word association test. *Journal of History School*, 9, 523-540.
- Kalyoncu, R. & Liman, S. (2013). Öğretmenlerin " görsel sanatlar dersi" ve " görsel sanatlar öğretmeni" kavramlarına ilişkin metaforları. *Fine Arts*, 8(1), 115-130.
- Kampourakis, K., Pavlidi, V., Papadopoulou, M. & Palaiokrassa, E. (2012). Children's teleological intuitions: What kind of explanations do 7-8 year olds give for the features of organisms, artifacts, and natural objects? *Research in Science Education*, 42, 651-671.
- Kampourakis, K. & Zogza, V. (2008). Students' intuitive explanations of the causes of homologies and adaptations. *Science & Education*, 17(1), 27-47.
- Kaptan, S. (1998). *Bilimsel araştırma ve istatistik teknikleri*. Ankara: Tekışık Web Ofset Tesisleri.
- Karasar, N. (1991). *Bilimsel araştırma teknikleri*. Ankara: Sanem Matbaacılık.
- Kaya, M. F. & Taşdere, A. (2016). An alternative measurement and assessment method for elementary Turkish education: Word Association Test (WAT). *Electronic Turkish Studies*, 11(9), 803-20.
- Keskin, B. & Özyay, E. (2015). Understanding adaptation and natural selection: Common misconceptions. *International Journal of Academic Research in Education*, 1(2), 53-63.
- Kural, N. (2022). *Ortaöğretim öğrencilerinin buharlaşma ve kaynamaya yönelik kavramsal anlamalarının incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Levin, I. (1995) Children's perceptions of their family. In Brannen, J. and O'Brien, M. (Eds.), *Childhood and parenthood. Proceedings of ISA Committee for Family Research Conference on Children and Families*. Institute of Education, University of London, London.
- Matthews, M. R. (2002). Constructivism and science education: A further appraisal. *Journal of Science Education and Technology*, 11(2), 121-134.
- McClelland, J. L., ve Rogers, T. T. (2003). The parallel-distributed processing approach to semantic cognition. *Nature Reviews Neuroscience*, 4, 310-322.
- MEB (2018a). *Fen bilimleri dersi öğretim programı*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB (2018b). *Ortaöğretim biyoloji dersi öğretim programı*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

- MEB (2005). *İlköğretim fen ve teknoloji dersi öğretim programı ve kılavuzu 6., 7. ve 8. Sınıflar* Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Miller, K. R. & Levine, J. S. (2002). *Biology* Upper Saddle River. NJ: Prentice Hall.
- Özden, D. Ö. & Özden, M. (2015). Çevre sorunlarına ilişkin öğrenci çizimlerinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37, 1-20.
- Özmen, H. & Karamustafaoğlu, O. (2019). *Eğitimde Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Passmore, C. & Stewart, J. (2002). A modeling approach to teaching evolutionary biology in high schools. *Journal of Research in Science Teaching*, 39 (3), 185-204.
- Sober, E. (2000). *Philosophy of biology* (2nd ed.). Boulder, CO: Westview Press.
- Tamimi, Y. (2005). *Örgüt Kültürünün Metaforlarla Analizi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Taşdere, A., Özsevgeç, T. & Türkmen, L. (2014). Bilimin doğasına yönelik tamamlayıcı bir ölçme aracı: Kelime ilişkilendirme testi. *Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi*, 2(2), 129-144.
- Tsai, W. (2001). Knowledge transfer in intraorganizational networks: Effects of network position and absorptive capacity on business unit innovation and performance. *Academy Of Management Journal*, 44(5), 996-1004.
- Ünal, S. (1999). Aktif öğrenme, öğrenmeyi öğrenmek ve probleme dayalı öğrenme. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11, 373-378.
- Yağbasan, R. & Gülçiçek, G. (2003). Fen öğretiminde kavram yanılgılarının karakteristiklerinin tanımlanması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 110-128.
- Yıldızay, Y. (2020). *Öğrencilerin kalıtım kavramına yönelik bilişsel yapılarının kelime ilişkilendirme testi (KİT) ve yazma testi ile belirlenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.

ORTAOKUL TÜRKÇE DERS KİTABINDA YER ALAN TARTIŞMACI METİNLERİN ARGÜMAN YAPISI ÖZELLİKLERİ¹

THE ARGUMENT STRUCTURE FEATURES OF ARGUMENTATIVE TEXTS IN SECONDARY SCHOOL TURKISH COURSEBOOK

Çağrı KAYGISIZ²

ÖZ: Didaktik etkinlik ve uygulamaların öğretim süreçlerine aktarımı, öğretim materyalleri aracılığıyla sağlanmakta ve öğretim materyallerinin sağladığı girdinin niteliği, beceri gelişimi ve öğrenme çıktıları üzerinde doğrudan etkili olmaktadır. Bu nedenle optimal fayda için öğretim materyallerinin tasarım-geliştirilmesi süreçlerinde belirli tasarım özelliklerinin göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Dil öğretim materyallerinin, tasarım-geliştirilmesi süreçlerinde göz önünde bulundurulması gereken temel özelliklerden birisi de metin türüne ilişkin söylem yapısıdır. Bireylerin günlük yaşamda sıklıkla karşılaştıkları temel söylem biçimlerinden birisi de tartışmacı-argümantatif söylemdir. Dolayısıyla hem temel söylem biçimi olarak hem de kavramsal tasarımındaki karmaşıklık nedeniyle dil öğretim materyallerinin, tartışmacı söylem yapısına ilişkin sağladığı girdinin niteliği önem kazanmaktadır. Buradan hareketle çalışmanın amacı, ortaokulda okutulan tartışmacı metinlerin, argüman yapısı ve argümanı oluşturan birimlerin çeşitliliği bakımından nasıl görünüm sergilediğini belirlemek ve elde edilen bulguları materyal geliştirme ilkeleri bakımından değerlendirmektir. Bu amaç doğrultusunda söz konusu metinler nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması yöntemiyle ele alınmış ve yapılan incelemede, kullanılan metinlerin tartışmacı söylem yapısını ve argümanı oluşturan birimlerin anatomik yapısına ilişkin nitelikli girdi sağlamadığı görülmüştür.

Anahtar sözcükler: Materyal geliştirme, Dil öğretim materyalleri, Argümantasyon.

ABSTRACT: The utilization of didactic activities and practices in teaching is achieved through relevant teaching materials, and the quality of the input provided by teaching materials has a direct impact on skill development and learning outcomes. Therefore, for optimal benefit, certain design features need to be drawn upon in designing and developing instructional materials. One of the main features that should be taken into consideration in designing and developing language teaching materials is the discourse structure of the text type. One of the basic forms of discourse that individuals frequently encounter in daily life is argumentative discourse. This amplifies the importance of the quality of the input provided by the language teaching materials regarding the argumentative discourse, both as a basic form of discourse and due to the complexity of its conceptual design. Accordingly, this study aims to investigate how argumentative texts taught in secondary school grades display an argument structure and the diversity of the units that make up the argument, and to evaluate the findings obtained vis-à-vis material development principles. For this purpose, the texts in question were examined using the case study method, one of the qualitative research methods, and it was seen that the texts used did not provide qualified input regarding argumentative discourse and the anatomical structure of the units that make up the argument.

Keywords: Material development, Language teaching materials, Argumentation.

Bu makaleye atf vermek için:

Kaygısız, Ç. (2003). Ortaokul Türkçe ders kitabında yer alan tartışmacı metinlerin argüman yapısı özellikleri, *Trakya Eğitim Dergisi*, 13(3), 1724-1735.

Cite this article as:

Kaygısız, Ç. (2003). The argument structure features of argumentative text in secondary school Turkish coursebook. *Trakya Journal of Education*, 13(3), 1724-1735.

¹ Bu çalışma International Education Congress 2022'de sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

² Dr. Türk Hava Kurumu Üniversitesi, Ankara/TÜRKİYE, e-mail: cgr.kaygisiz@gmail.com, ORCID: 0000-0002-9650-3889

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

The main aim of language teaching is the development of basic language skills through didactic activities and practices. Relevant activities and practices are utilized in the form of didactic processes carried out using teaching materials. In this respect, teaching materials are one of the basic elements of language teaching processes.

The quality of input provided by instructional materials has a direct impact on targeted skill development and learning outcomes. Therefore, determining the properties the relevant teaching materials should have is important in terms of the quality of didactic processes. Here, the findings obtained from material development studies, the subject of which is to elaborate on the design and development of instructional materials, should be taken into consideration in didactic processes. In the process of designing and developing instructional materials, features specific to the skill area the development of which is targeted (Tomlinson, 2011: 8-23) are as important as general design principles (Kaygısız, 2019). Especially for the development of writing and reading skills, knowledge of the different discourse structures determined by the communicative purpose is important. For example, in the processes of reading and comprehension, in order to be able to process different types of text, the projections of the genre-specific structural features need to be analyzed on the surface structure of the text and this analysis should be carried on throughout the discourse flow. However, for this analysis, it should be determined how the text differs in terms of language, content, and style in accordance with the genre (Kaygısız, 2019).

This is also the case for the development of writing skills. As is known, the text type is the determining factor in text production. The differentiation in text type stems from the discourse features shaped in line with the communicative purpose. Therefore, it is important how to make rhetorical arrangements such as communicative necessity, discourse presentation strategies, and propositional attitude, which ensure that the changes in the discourse structure are reflected on the surface structure of the text in achieving the targeted text type.

Knowledge about the discourse structure of the text is also important for the design and development of language teaching materials. Indeed, the literature suggests that knowledge about the discourse structure is important in developing materials, and the importance of raising awareness regarding the discourse structure is considerable in designing curricula and course materials (McCarthy, 1991; Fairclough, 2010; Fenton-Smith, 2013).

One of the text types (discourse structures) that individuals frequently encounter both in their daily lives and in their education is argumentative texts. Argumentation is the process of justification in which individuals engage with a recipient regarding the acceptance or rejection of the intellectual designs (*opinion-thought-idea*) they have about any phenomenon or event. Therefore, the main characteristic of argumentative texts is that they are persuasive texts that aim to change or accept existing assumptions through justifications.

Despite its importance, the complexity of its genre-specific conceptual design makes it difficult to produce well-structured argumentative texts. Indeed, studies (Chambliss and Murphy, 2002; Midgette et al. 2008; Gökçe ve Sis, 2017) addressed this phenomenon and stated that individuals have difficulty in recognizing the argumentative text structure, as well as in the production of such texts.

In fact, all the processes from primary education to higher education consist of didactic processes aimed at skill development. So, it is possible to improve individuals' knowledge, awareness, and utilization levels of argumentative discourse structure at any stage of the education process. Indeed, starting from primary education, activities, and practices aiming at the development of critical thinking and argumentation skills are important for early skill development and competence. Primary education is important in terms of laying the foundations of 21st-century skills such as decision-making, problem-solving, critical thinking, etc. that individuals will need throughout their lives (Silva, 2009).

In light of these academic findings, this study aims to examine the texts the discourse structure of which is argumentative that are taught in 6th, 7th, and 8th grades, determine how they are formed in terms of the argument structure and the diversity of the units that make up the argument, and evaluate the findings in the context of course material development.

Method

In this study, which aimed to determine how the texts in the primary school Turkish textbook provide input to students in terms of argumentation structure, a case study, one of the qualitative research models, was used.

Findings

When the argument structures of the examined texts are analyzed, it was seen that 4 texts contain a three-component structure, 5 texts contain a four-component structure, and 1 text contains a five-component structure. However, there are no examples of six-component usage in any text.

Discussion and Conclusion

When the findings were evaluated in the context of the research questions, it was seen that the examined texts did not constitute sufficient examples in terms of the diversity of the units that make up the argumentative text structure and that there is no change in the argument structures in the texts by the grade level, so the examined examples did not provide structured input for the teaching of the argumentative text structure. In terms of principles of course material design and development, the examined texts were not found to constitute good examples. Indeed, as stated before, one of the important elements in material development is that the developed materials should provide quality input in terms of the characteristics and competencies specific to the targeted skill area. Accordingly, it was seen that the examined texts did not offer quality input for the development of the sub-competencies required for the construction of argumentative discourse structure (text integration, mastery of scenarios specific to argumentation situations, and prototypical representation of argumentative text). The analysis also showed that the texts used did not provide input on the units that make up the argumentative discourse structure. However, as mentioned before, anatomical knowledge of argumentative discourse structure is very important in the development of argumentation skills.

Another factor taken into consideration regarding the argumentative texts in examined 6th, 7th, and 8th-grade Turkish textbooks is related to text length. This is because the examined texts were selected from short texts which, in terms of genre-specific features, do not allow for modeling the ways in which the units that make up a well-structured argumentative text structure come together and are constructed. At this point, only one text (On Optimism and Pessimism) was found to have a multiple-argument structure. Therefore, the examined texts were not sufficient to model a well-structured argumentative text.

Arguments presented in the order of claim and justification are more easily remembered than arguments presented in the order of justification and claim (Britt ve Larson, 2003). So, the order of the units that make up the argument structure is important for the processes of comprehension and recall of argumentative texts. In this context, in teaching argumentative text structure, information about the order of the units that make up the argument is important and should be taken into consideration in developing teaching materials. However, the analysis of the examined texts showed that there were no statements in the textbooks that facilitated gaining the desired knowledge or awareness. To put it briefly, despite its importance, it was seen that the structural elements that make up the argumentative text structure and the information about the working system of this structure were not directly utilized in the examined teaching materials. Similarly, it was seen that the curriculum does not include such information.

Another striking finding of the study is that no methodological approach to the measurement of the development of the discussion skill, which is important for the development of critical and analytical thinking, was utilized. In addition to teaching materials, the Turkish course curriculum does not adopt any approach to the measurement of these skills.

As mentioned before, studies show that individuals have difficulty recognizing and producing argumentative text structure. However, it was seen in the analysis that the teaching materials used for the development of the sub-competencies required for discussion skills were far from sufficient for the development of this skill despite its importance. Therefore, it is possible to say that one of the main reasons why individuals have difficulty recognizing and producing argumentative text structure is the quality of the input provided by the teaching materials. Ülper (2012) drew attention to a similar phenomenon and stated that "the inadequacy of didactic activities and practices in curricula and textbooks is at the root of the problems students experience in the use of language skills at both primary and higher education levels".

To summarize, it has been observed that the texts in the 6th, 7th, and 8th-grade textbooks are not of a quality that will improve individuals' knowledge, awareness, and skill development regarding

argumentative text structure. Therefore, it is obvious that care should be taken in the selection of the texts to be used for the development of discussion skills, which are important for the development of critical and analytical thinking, prominent among the 21st century skills, and criteria should be determined for the selection of the texts to be used.

GİRİŞ

Dil öğretiminin temel amacı, didaktik etkinlik ve uygulamalar yoluyla temel dil becerilerinin geliştirilmesidir. Öğretim sürecinde kullanılan etkinlik ve uygulamaların, didaktik süreçlere aktarımı öğretim materyalleri aracılığıyla sağlanır. Bu yönüyle öğretim materyalleri, dil öğretim süreçlerinin temel unsurlarından birisidir.

Öğretim materyallerinin sağladığı girdinin niteliği, hedeflenen beceri gelişimi ve öğrenme çıktıları üzerinde doğrudan etkilidir. Dolayısıyla öğretim materyallerinin sahip olması gereken tasarım özelliklerinin belirlenmesi, didaktik süreçlerin niteliği açısından önemlidir. Bu noktada çalışma konusu öğretim materyallerinin tasarım-geliştirilmesi süreçlerine ilişkin betimlemeler yapmak olan materyal geliştirme çalışmalarından elde edilen bulgular, didaktik süreçlerde göz önünde bulundurulmalıdır.

Öğretim materyallerinin taşınması gereken özelliklerin belirlenmesinde öğretmen ve öğrencilerin istek ve gereksinimleri ile küresel ve yerel etmenler tarafından belirlenen öğretim politikaları belirleyici olmaktadır. Ancak temel nitelikler bakımından öğretim materyalleri; öğretimsel (*instructional*), deneysel (*experimental*) ve dilin çalışma sistematığına dönük girdi sağlayacak nitelikte çıkarımlayıcı (*elicitive*) ve görsel, işitsel, duyu devinimsel niteliklere sahip olarak tasarlanmalıdır (Tomlinson, 2011, 2013).

Öğretim materyallerinin tasarlanması ve geliştirilmesi süreçlerinde genel tasarım ilkeleri kadar (bkz. Tomlinson, 2011: 8-23) gelişimi hedeflenen beceri alanına özgü özellikler de önemlidir (Kaygısız, 2019). Özellikle yazma ve okuma becerisinin gelişimi için iletişimsel amaç uyarınca belirlenen farklı söylem yapılarına ilişkin bilgi önemlidir. Örneğin okuma-anlama sürecinde farklı metin türlerinin işlenebilmesi için türe özgü yapısal özelliklere ait iz düşümlerin, metnin yüzey yapısında çözümlenip söylem akışı boyunca takip edilmesi gerekmektedir. Ancak bu çözümlenme işlemi için metnin; dil, içerik ve üslup bakımından türe uygun biçimde nasıl farklılaştığı belirlenmelidir (Kaygısız, 2019).

Yazma becerisinin gelişimi için de benzer durum söz konusudur. Bilindiği gibi metin üretimindeki belirleyici unsur metin türüdür. Metin türündeki farklılaşma iletişimsel amaç doğrultusunda şekillenen söylem özelliklerinden kaynaklanır. Dolayısıyla hedeflenen metin türünü gerçekleştirmede söylem yapısındaki değişimlerin, metnin yüzey yapısına yansıtılmasını sağlayan iletişimsel gereklilik, söylem sunum stratejileri ve önermesel tutum gibi retorik düzenlemelerin nasıl yapılacağı önemlidir.

Metnin söylem yapısına ilişkin bilgi dil öğretim materyallerinin tasarım-geliştirilmesi süreçleri açısından da önemlidir. Zira söylem yapısına ilişkin bilginin materyal geliştirme açısından önemli olduğu ve söylem yapısına ilişkin farkındalık gelişiminin öğretim programları (McCarthy, 1991; Fairclough, 2010; Fenton-Smith, 2013) ile materyal geliştirme süreçleri açısından önemi alan yazında ifade edilmektedir.

Bireylerin gerek günlük yaşamlarında gerekse öğretim süreçlerinde sıklıkla temas ettikleri metin türlerinden (söylem yapılarından) birisi de tartışmacı-argümantatif (*argumentative*) metinlerdir. Tartışma, bireylerin herhangi bir olgu-olay hakkında sahip olduğu düşünsel tasarımların (görüş-düşünce-fikir) kabulüne veya reddine ilişkin alıcıyla girdikleri gerekçelendirme sürecidir. Dolayısıyla tartışmacı metin türünün temel özelliği var olan kabullerin öne sürülen gerekçeler yoluyla değiştirilmesini ya da kabulünü amaçlayan ikna edici metinler olmasıdır.

Derrida (2003) konuşmanın bir güç ve etkiye sahip olduğunu, Foucault (2016) ise tartışmaların etki gücünün onu üreten özneye bağlı olduğunu ifade eder. Bu bağlamda değerlendirildiğinde bireylerin herhangi bir olgu-olayla ilişkili olarak hali hazırda sahip oldukları kabullere ilişkin değişim ancak ve ancak var olan kabulleri dönüştürebilecek tasarımlar ile bu tasarımları metin yüzeyine taşıyacak türe özgü kurulumlar ile sağlanabilir. Bu bağlamda iletişimsel amaca uyumlu tartışmacı metin üretiminde bir takım alt yeterlilikler gündeme gelmektedir. Söz konusu bu yeterlilikleri Golder ve Coirier (1994) şu şekilde ifade etmektedir:

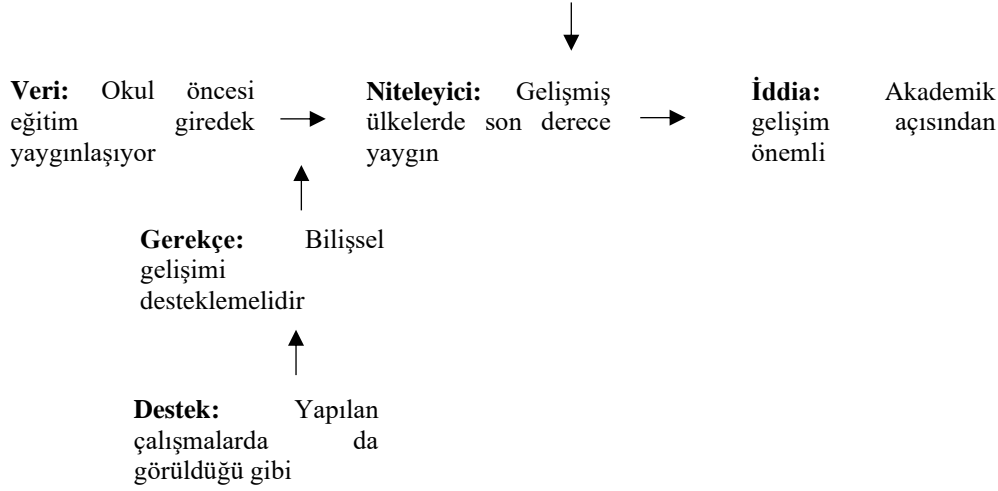
- **Metin Bütünleştirme Becerisi (*Text Compositions Skills*):** Metinsel bütünlüğü sağlamak üzere planlama yapma, konu başlığı belirleme gibi metin üretimi için gereken becerileri içermektedir.
- **Argümantasyon Durumlarına Özgü Senaryolara Hâkimiyet (*Mastery of the Scripts Specific to Situations of Argumentation*):** Üreticinin ileri sürülen tartışmalara bağlılığını ve alıcının olgu-olaya ilişkin sahip olduğu kabulleri değiştirebileceğine ilişkin varsayımlarını içermektedir.

- **Argümantatif Metnin Prototipik Temsili (*The Prototypical Representation of Argumentative Text*):** Üreticinin var olan kabullerin onaylanması veya reddine ilişkin olarak alıcısıyla girdiği müzakere-gereçlendirme süreci.

Argüman oluşumu için gereçlendirme yoluyla aralarında veri-iddia ilişkisine dayalı tutarlılık ilişkisi bulunan bir dizi önermenin veri, bir dizi önermenin iddia konumunda bulunması gerekmektedir. Dolayısıyla argümantasyon süreci-üretimi için önem arz eden bir diğer nokta, tartışma yapısını oluşturan birimlere ilişkin bilgidir. Bu doğrultuda Toulmin (2003) iyi yapılandırılmış bir argümanı oluşturan yapısal birimleri (bölümleri) şu şekilde ifade etmektedir:

1. **İddia:** Olgu-olay hakkında ileri sürülen düşünce.
2. **Veri:** Sahip olunan görüş-düşüncelerden oluşan yapı.
3. **Gereççe:** Veri ile iddia arasındaki bağlantı.
4. **Destek:** İleri sürülen gereççelerin kabul edilebilirliğine ilişkin varsayımlar.
5. **Niteleyici:** İddianın kabul edilebilirliğine ilişkin varsayımlar. Olgu-olaya ilişkin bulguların, iddia için ne ölçüde veri oluşturduğudur.
6. **Reddedici:** İleri sürülen düşüncelerin çürütülmesi.

Reddedici: Yanlış uygulamalar çocukların gelişimini sekteye uğrattıyor.



Şekil 1. Argüman yapısını oluşturan birimler (Toulmin 2003: 97'den uyarlanmıştır).

Argümantasyon sosyal ve politik tartışmaların yaygın olduğu toplumlarda düşünsel alternatifler altında rasyonel seçimler yapma ve tartışma çözme becerilerini destekleyerek toplumsallaşma süreçlerine katkı sağlamaktadır (Reznitskaya vd. 2007). Bu yönüyle değerlendirildiğinde argümantasyon, bireylerin günlük ve yaşama katılımını sağlayan bilişsel yetenektir (Garcia-Mila ve Anderson, 2007; Mercier, 2011).

Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenme, sosyal ve iletişimsel süreçlerle gerçekleşmekte ve öğrenciler müzakere-diyalog yoluyla bilgi paylaşmaktadır (Vygotsky, 1978; Aldridge vd. 2000). Bu noktada argümantasyon bilginin öğretmen ve öğrenciler arasında paylaşarak öğrenilmesini sağlayarak (Key, vd. 1999) öğrenmeyi sosyal hale getirir (Bricker ve Bell, 2008; Venville ve Davson, 2010). Daha da önemlisi kitle iletişim araçlarının giderek yaygınlaşması ve küreselleşmeyle birlikte yaşanan dönüşüm bireylerin sahip olması gereken yeterliliklerin yeniden belirlenmesine neden olmuştur. 21. yüzyıl becerileri-yetenlikleri olarak adlandırılan söz konusu bu yeterlilikleri Wagner (2008) şu şekilde ifade etmektedir:

- ❖ Eleştirel düşünme
- ❖ Problem çözme
- ❖ İnisiyatif alma
- ❖ Etkili iletişim
- ❖ Bilgi erişimi ve analizi
- ❖ Merak

Bireylerin gerek günlük yaşamlarını idame ettirebilmeleri gerekse toplumsal yaşama uyum sağlayabilmeleri için gereken becerileri eğitim yoluyla edindikleri düşünüldüğünde, sağlanan eğitim hizmetlerinin niteliği 21. Yüzyıl becerilerinin edinimi ve gelişimi için önemlidir. Diğer bir ifadeyle

sağlanan eğitim hizmetleri, bireylerin 21. Yüzyılda sahip olması gereken beceri ve yetkinlikleri kazandıracak nitelikte olmalıdır.

21. Yüzyıl becerileri arasında sayılan eleştirel düşünme becerisinin gelişiminde tartışma oldukça önemlidir. Bu nedenledir ki birçok öğretim programında, tartışma becerisinin gelişimine dönük kazanımlar yer almaktadır. Bakıldığında Türkçe Dersi Öğretim Programlarında da eleştirel ve analitik düşünce sistematüğını geliştirmek üzere tartışmacı metin türlerine yer verildiği görülmektedir. Örneğin 2019 öğretim programında (MEB, 2019) öğrencilerin duyu ve düşünceleri ile belli bir konudaki görüşlerini veya tezini sözlü veya yazılı olarak etkili ve anlaşılabilir biçimde ifade etmelerinin sağlanması, bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihinde yapılandırma becerilerinin geliştirilmesi, okuduklarını anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirilmelerinin sağlanmasının hedeflendiği ifade edilmektedir. Eleştirel düşünce biçimini geliştiren araç olarak tartışmacı metinlerin, Türkçe dersi öğretim programlarındaki varlığı esasen çok eski olmamakla birlikte yeni de değildir. Bu durumu Gökçe ve Sis'ten (2017) atıfla şu şekilde ifade etmek mümkündür:

“Türkiye’de 2005 ve özellikle 2015 programlarında karşılık bulmuştur. İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı (2006) yazma öğrenme alanı içinde “kendisini yazılı olarak ifade etme”, amacı doğrultusunda yeralan bazı kazanımların varlığı bu açıdan özel bir önem taşımaktadır. Bu yolla öğrencilerin günlük hayatlarında karşılaşılabilecekleri bir iddia dile getirme, iddiasını gerekçelendirme, kanıtlara başvurma, karşı iddianın farkında olma ve karşı iddiayı çürütme, düşüncelerini mantık düzeni içinde sonuçlandırma gibi kazanımlara ulaşmaları beklenmektedir.”

Türkçe dersi öğretim programında yeralan metin türlerinin sınıf düzeylerine dağılımına bakıldığında, tartışmacı metin yapısı özelliği taşıyan metin örneklerinin ortaokul ikinci sınıftan itibaren ders kitaplarında yer aldığı görülmektedir. Bu doğrultuda haber ve reklam metinlerine ikinci sınıfta; makale, fıkra, söyleşi, deneme metinlerine ise beşinci sınıftan itibaren yer verilmektedir. Metinlerin sınıf düzeylerine dağılımı Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1.

Sınıf düzeylerine göre metin türleri dağılımı

Türler	1	2	3	4	5	6	7	8
Bilgilendirici Metinler								
Anı		+	+	+	+	+	+	+
Biyografiler, otobiyografiler						+	+	+
Blog						+	+	+
Dilekçe					+		+	+
Efemera ve Broşür (liste, diyagram, tablo, grafik, kroki, harita, afiş vb. karma içerikli)								
e-posta			+	+	+	+	+	+
Günlük		+	+	+			+	+
Haber metni, reklam		+	+	+			+	+
Kartpostal		+	+	+			+	+
Kılavuzlar (kullanım kılavuzları, tarifname, talimatnameler vb.)	+	+	+	+				
Gezi yazısı							+	+
Makale, fıkra, söyleşi, deneme						+	+	+
Mektup							+	+
Özlü sözler (atasözü, deyim, duvar yazıları, döviz vb.)	+	+	+	+				
Özlü sözler (vecize, atasözü, deyim, aforizma, duvar yazıları, motto, döviz vb.)						+	+	+
Sosyal medya mesajları					+	+	+	+
Hikâye edici metinler								
Çizgi roman	+	+	+	+	+	+	+	+
Fabl	+	+	+	+	+	+	+	+
Hikâye	+	+	+	+	+	+	+	+
Karikatür	+	+	+	+	+	+	+	+
Masal, efsane, destan	+	+	+	+	+	+	+	+
Mizahi fıkra					+	+	+	+
Roman					+	+	+	+
Tiyatro	+	+	+	+	+	+	+	+
Şiir								
Mani, ninni	+	+	+	+				
Şarkı, türkü	+	+	+	+	+	+	+	+
Şiir	+	+	+	+	+	+	+	+
Tekerleme, sayışma, bilmece	+	+	+	+				

Kaynak: (MEB, 2019: 17).

Önemine karşın türe özgü kavramsal tasarımındaki karmaşıklığı iyi yapılandırılmış tartışmacı metin üretimini zorlaştırmaktadır. Zira yapılan çalışmalarda da (Chambliss ve Murphy, 2002; Midgette vd. 2008; Gökçe ve Sis, 2017) bu duruma dikkat çekilerek bireylerin tartışmacı metin yapısını tanımda ve metin üretiminde güçlük yaşadıkları ifade edilmektedir.

Esasen ortaokulden yükseköğretime kadarki süreçlerin tümü beceri gelişimi kazandırmaya dönük didaktik süreçlerden oluşmaktadır. Bu nedenle eğitim sürecinin herhangi bir aşamasında bireylerin tartışmacı söylem yapısına ilişkin bilgi, farkındalık ve kullanım düzeylerinin geliştirilmesi mümkündür. Ancak ortaokulden başlayarak, eleştirel düşünme ve argümantasyon becerisinin gelişimine dönük etkinlik ve uygulamalar erken beceri gelişimi ve yetkinleşme açısından önemlidir. Zira ortaokul bireylerin yaşam boyu gereksinim duyacakları karar verme, problem çözme, eleştirel düşünce vb. gibi 21. yüzyıl becerilerinin temellerinin atılması bakımından önemlidir (Silva, 2009).

Bu akademik zeminden hareketle çalışmanın amacı ortaokulda okutulan ve söylem yapısı olarak tartışmacı metin özelliklerine sahip metinlerin, argüman yapısı ve argümanı oluşturan birimlerin çeşitliliği bakımından nasıl görünüm sergilediğini belirlemek ve elde edilen bulguları materyal geliştirme ilkeleri bakımından değerlendirmektedir. Bu doğrultuda cevabı aranacak araştırma soruları şunlardır:

1. Metinler argüman yapısını oluşturan birimlerin çeşitliliği bakımından nasıl bir görünüm sergilemektedir?
2. Metinler argüman yapısı bakımından sınıf düzeyine bağlı değişim göstermektedir?
3. Elde edilen bulguların yapılandırılmış girdi sağlama ve materyal geliştirme ilkeleri açısından karşılığı nedir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Ortaokul Türkçe ders kitabında yer alan metinlerin, argümantasyon yapısı bakımından öğrencilere ne ölçüde yapılandırılmış girdi sağladığını belirlemek üzere yapılan bu çalışmada nitel araştırma modellerinden doküman analizi yöntemi kullanılmıştır.

Araştırma Materyali

Çalışmanın amacı ve araştırma soruları doğrultusunda veri tabanı amaçlı örnekleme yöntemi (*purposive sampling*) kullanılarak oluşturulmuştur. Bu yöntem çalışmanın amacına bağlı olarak bilgi açısından zengin durumların seçilerek derinlemesine araştırma yapılmasına olanak tanır ve belli ölçütleri karşılayan veya belli özelliklere sahip bir veya daha fazla özel durumlarda çalışılmak istenildiğinde kullanılır (Büyüköztürk vd. 2013). Bu noktada araştırma materyali MEB Türkçe Ders Kitabında yer alan tartışmacı metin türleri oluşturmaktadır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Tartışmacı metin yapısı özelliğine sahip metinlerin, argüman yapısını oluşturan birimlere ilişkin ne ölçüde girdi sağladığını belirlemek üzere nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi kullanılmıştır. Bilindiği gibi içerik analizindeki önemli noktalardan birisi çözümlenen verilere ilişkin kesinliktir. Bu nedenle veri tabanı araştırmacı tarafından farklı zaman dilimlerinde üç kez çözümlenmiştir. Uyum katsayısının hesaplanmasında elde edilen sonuçların aritmetik ortalaması kullanılmıştır. Çalışmanın geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak üzere araştırmacıdan bağımsız olarak veri tabanı iki alan uzmanı tarafından da çözümlenerek uyum katsayısı hesaplanmıştır. Uyum katsayılarının hesaplanmasında SPSS 20.0 paket programı aracılığıyla Kendal Uyum Katsayısı³ yoluyla hesaplanmış ve edilen sonuçlar %95 güven aralığında, yapılan içerik analizinde araştırmacılar arası uyum olduğunu göstermektedir.

Tablo 2.

Araştırmacılar arası uyum katsayısı sonuçları

N	10
Kendall's W ^a	830

³ Kendal uyum katsayısı ikiden fazla değerlendirmecinin bir grup üzerinde yaptığı değerlendirmeleri sınyarak sınama esasına göre aralarında anlamlı derecede uyum olup olmadığını sınyayan bir testtir, anlamlılık derecesi P'nin 0.05'ten küçük olması, anlamlı derecede uyum olduğunu gösterir (Can, 2014).

Chi-square	5.298
Df	2
Asym.sig	.435

BULGULAR

Yapılan incelemede ortaokul 6, 7 ve 8. sınıf ders kitabında yer alan metinlerden sekiz tanesinin tartışmacı metin yapısına ilişkin özelliklere sahip olduğu görülmüştür. Söz konusu bu metinlerin isimleri ile sınıf düzeylerine ilişkin bilgi Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 1.

Tartışmacı metin yapısına sahip metinler sınıf düzeyleri

6. Sınıf	7. Sınıf	8. Sınıf
Teknoloji bağımlılığı Güneş neden parlar? A Gazetesi (Küresel ısınma Avrupa'da yılda 152 bin kişiyi öldürebilir)	İnsanlarla geçinme sanatı	İyimserlik ve kötümserlik üzerine Gündelik hayatımızda e hastalıklar Yenilenebilir enerji bir numara
Dilimiz kuşatma altında		

Yapılan incelemede ortaokul ders kitabında yer alan metinlerden sekiz tanesinin tartışmacı metin yapısına ilişkin özelliklere sahip olduğu görülmüştür. Söz konusu bu metinlerin isimleri ile sınıf düzeylerine ilişkin bilgi Tablo 3'te yer almaktadır.

İncelenen metinlerin içerdikleri argüman yapılarına bakıldığında 4 metnin üç bileşenli, 5 metnin dört bileşenli, 1 metnin ise 5 bileşenli yapı içerdiği görülmektedir. Buna karşın hiçbir metinde altı bileşenli kullanıma ilişkin örnek bulunmamaktadır. Bu doğrultuda tartışma metin yapısına sahip metinlerin isimleri ile içerdikleri yapılarla ilişkin örnekler aşağıda yer almaktadır.

Üç Bileşenli Argümantasyon Yapısı Örneği

“Veri + iddia + reddedici” Bileşenli Argümantasyon Yapısı Örneği

Örnek 1: Dünya her geçen gün yeni teknolojik araç gereçlerle donatılmakta. Her gün kullandığımız ürünlerin yeni modelleri yapılmaktadır (*veri*). Bu gelişmeler hayatımıza sayısız fayda sağlamaktadır (*iddia*). Bununla birlikte teknoloji kullanımı üzerindeki kontrolümüzü kaybetmememiz gerekmektedir. Teknolojik ürünleri kullanırken ölçsüz ve sınırsız davranırsak sağlığımızı kaybederiz, ailemizin üyeleriyle ve diğer insanlarla ilişkilerimiz de ciddi sorunlar yaşarız (*reddedici*)⁴.

Örnek 2: Yaşamda iyimserlerin daha çok sevildiği, daha doğrusu ciddiye alındığını biliriz (*iddia*). Çünkü genel kaniya göre iyimserler; akıllıdır, girişkendir, geleceğe ilişkin olumlu tasarımları geliştirir, duyarlıdır, sevecendir, yapıcıdır, çevresine olumlu enerji yayar... İyimserlik, topluma yaşama sevinci verir (*veri*). Gerçi, bir başka açıdan iyimserleri biraz fazla romantik bulabilirsiniz. Her şeyin iyi tarafını görmek; her şeye iyi tarafından bakmak insanı yanıltabilir, diyebilirsiniz. Ama unutmayın ki insana yaşama sevinci, neşesi katan gerçekten iyimserlerdir (*reddedici*)⁵.

“İddia + veri + niteleyici” Bileşenli Argümantasyon Örneği

Örnek 3: Uluslararası online bir dergide iklim değişiklikleri ile ilgili bir araştırma yayımlandı. Bu araştırmaya göre küresel ısınma için önlem alınmasa 2100 yılında iklim nedeniyle oluşacak felaketlerden ölenlerin sayısı yıllık 150 binden fazla olacak (*iddia*). Dünya nüfusunun üçte ikisinin değişen hava koşullarından etkilenmesi bekleniyor. Bu doğrultuda araştırma, 1981-2100 yılları arasında her yıl hava koşullarından dolayı ölen 3 bin civarındaki insan sayısının 2071-2100 yılları arasında 152 bin kişiyi bulacağını gösteriyor (*veri*). Araştırmacılar, ilkim kaynaklı en öldürücü nedenin sıcak hava dalgası olacağını belirtiyorlar. Benzer şekilde kıyı taşkınları sebebiyle senede ortalama 6 ölüm vakası görülürken yüzyılın sonunda bu rakamın 233'e çıkması bekleniyor (*niteleyici*)⁶.

⁴ Teknoloji Bağımlılığı (Ceylan vd. 2021: 90).

⁵ İyimserlik Kötümserlik Üzerine (Eselioğlu vd. 2019: 12).

⁶ Küresel Isınma Avrupa'da Yılda 152 Bin Kişiyi Öldürebilir (Ceylan vd. 2021: 140).

Örnek 4: Yaşamda, kötümserlere mi yoksa iyimserlere mi daha çok gereksinim duyarız? Bence kötümserlere... (*iddia*). Çünkü kötümserler her türlü durumun, olayın insanı kötümserliğe sürükleyecek özelliklerini bulup çıkarmada ustadırlar doğrusu (*veri*). Bunu alışkanlık haline getirmişlerdir (*niteleyici*)⁷.

Dört Bileşenli Argümantasyon Yapısı Örneği

“İddia + veri + niteleyici + destek” Bileşenli Argümantasyon Yapısı Örneği

Örnek 5: Dünya’daki yaşamın kaynağı güneştir (*iddia*). O olmasaydı ışık, sıcaklık, yiyecek, besin, iklimler, günler, mevsimlerin hiçbiri olmaz, Dünya bugün bildiğimiz hâline gelemezdi (*veri*). Aslında içinde olup biten her şeyi Güneş yönlendirdiği için Güneş Sistemi de olmazdı (*niteleyici*). Güneş bunu enerji tüketerek yapıyor (*gerekçe*). O inanılmaz bir enerji topu ve saniyede 4 milyon ton yakıt tüketiyor. Bu da her saniyede 7 trilyon tane atom bombası patlamasına denk miktarda enerji üretilmesi demektir (*destek*)⁸.

“İddia + veri + gerekçe + destek” Bileşenli Argümantasyon Yapısı Örneği

Örnek 6: Evde, okulda, işte, arkadaşlar arasında başarıya ve mutluluğa giden yolda belki de en önemli ve gerekli şey insanlarla geçinmeyi bilmektir (*iddia*). Bedenen hiç kimse bir diğerrinin aynısı olmadığı gibi zevkler, fikirler, tercihler, duygular yönüyle de aynısı değildir (*veri*). Bu yüzden insanlarla geçinmek (eş, dost, anne-baba, evlat, kardeş, arkadaş, akraba da olsa) çoğu zaman zor olmasa bile emek ve gayret isteyen bir husustur (*gerekçe*). Hiç birimiz, “İstedığimizi yapar, istediğimi söyler, istediğim gibi davranırım.” diyemeyiz. Her zaman ölçülü hareket etmek ve ölçülü konuşmak durumundayız. Aksi takdirde hem karşımızdakini hem de kendimizi incitiriz (*destek*)⁹.

Örnek 7: Yaşama bakışları ve yaklaşımları açısından inşalar, genelde iyimser ve kötümser olarak iki öbekte ele alınır (*iddia*). Gerçekten de günlük yaşamın her kesitinde iyimserler kadar kötümserlerle de karşılaşırız (*veri*). Bu doğaldır çünkü toplumdaki yaşantı çeşitliliği sürekli biçim ve içerik değiştiren olaylar dizisi ile kişilerin yaşama bakışı ve yaşamdan beklentileri, insanların ya iyimser olmalarını sağlıyor ya da kötümser olmalarına neden oluyor (*gerekçe*). Siz de onlardansınız sanırım. Sadece iyimserlerden ya da sadece kötümserlerden oluşan bir toplum hiç de çekilir değildir (*destek*)¹⁰.

Örnek 8: Nereye mi varmak istiyorum? Konuştuğumuz Türk diline, dilimize, ana dilimize... Öyle görüyorum ki biz kendi “dilimizi”, konuştuğumuz, yazdığımız, insanlarla ilişki kurmakta aracı olan Türkçemizi sevmiyoruz (*iddia*). Neden mi? Seviyor olsaydık, dilimize özen gösteriyor olsaydık çocuğumuza gösterdiğimiz ilgiyi, sevgiyi, özeni, emeği “Türk diline” vermiş, verebilmiş olsaydık bugünkü duruma düşmezdik (*veri*). Öyle bir duruma geldik ki alfabeyle bile değiştirdik. Harfleri İngilizce telaffuzu ile dillendirmeye başladık (*gerekçe*). Başka hiçbir dilde görülmeyen bir buluşa (!) yabancı dillere özenilerek müthiş bir yaratıcılık örnekleniyor (*destek*)¹¹.

“İddia + niteleyici + veri + gerekçe” Bileşenli Argümantasyon Yapısı Örneği

Örnek 9: Dünya Ekonomik Forumu geçtiğimiz günlerde bir rapor yayımladı. Bu rapora göre artık güneş ve rüzgâr enerjisi elde etmek, fosil yakıtlardan enerji elde etmek kadar ekonomik (*iddia*). Yenilenebilir enerjinin eskisine göre eskisine göre çok daha ekonomik bir enerji kaynağı haline gelmesinde, son beş yılda bu alana yapılan yatırımların etkili olduğu düşünülüyor (*niteleyici*). Teknolojik gelişmeler sonucunda güneş panellerinin donanım ve kurulum maliyetleriyle rüzgâr türbinlerinin üretim ve kurulum maliyetleri de düştü (*veri*). Bu gelişmeler enerji kaynaklarının ekonomik hâle gelmesi ilerde küresel ısınmanın önüne geçebilmek için önemli (*gerekçe*)¹².

Beş Bileşenli Argümantasyon Yapısı Örneği

“İddia + niteleyici + veri + gerekçe + destek” Bileşenli Argümantasyon Yapısı Örneği

Örnek 10: İnternet teknolojisinin gelişim göstermesi, akıllı telefon ve tablet kullanımının yaygınlaşmasıyla bireyler teknoloji bağımlısı durumuna gelmişlerdir. Teknoloji bağımlılığı en az madde bağımlılığı kadar tehlike arz edici bir durum olmakla birlikte zamanında tedavi edilmezse bireylerin psikolojik ve sosyolojik dünyalarını derinden etkileyebilmektedir (*iddia*). E hastalıklar olarak da ifade edebileceğimiz psikolojik hastalıklar dijital teknoloji ve sosyal medyanın ivme kazanmasıyla had safhaya ulaşmıştır (*niteleyici*). Dijital bağımlılık, başta teknolojik araç ve uygulamaların günlük yaşantımıza

⁷ İyimserlik ve Kötümserlik Üzerine (Eselioğlu vd. 2019: 12).

⁸ Güneş Neden Parlar (Ceylan vd. 2021: 136).

⁹ İnsanlarla Geçinme Sanatı (Akgül vd. 2019: 78).

¹⁰ İyimserlik ve Kötümserlik Üzerine (Eselioğlu vd. 2019: 12).

¹¹ Dilimiz Kuşatma Altında (Eselioğlu vd. 2019: 130).

¹² Yenilenebilir Enerji Bir Numara (Eselioğlu vd. 2019: 112).

olumsuz etkilerini internet bağımlılığı, cep telefonu bağımlılığı, sosyal medya bağımlılığı ve dijital oyun bağımlılığını içermektedir (*veri*). E hastalıklar sosyal medya aracılığıyla giderek yaygınlaşmaktadır (*gerekçe*). Photolurking (fotolörking) bu hastalıkların başında gelmektedir. Paylaşım içeriğini kimlerin beğendiğine bakmak ve profillerini görüntüleyip incelemek hem zaman kaybına neden olmakta hem de bağımlılık oluşturmaktadır (*destek*)¹³.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Elde edilen bulgular araştırma soruları bağlamında ele alındığında; kullanılan metinlerin tartışmacı metin yapısını oluşturan birimlerin çeşitliliği bakımından yeterince örnek teşkil etmediği, sınıf düzeyine bağlı olarak metinlerde yer alan argüman yapılarında herhangi bir değişim olmadığı dolayısıyla da kullanılan metin örneklerinin tartışmacı metin yapısının öğretimine dönük yapılandırılmış girdi sağlamadığı görülmektedir. Kullanılan metinlerin materyal geliştirme-tasarlama ilkeleri bakımından da iyi örneklem sağlamadığı görülmektedir. Zira daha önce de ifade edildiği gibi materyal geliştirme süreçleri açısından önemli unsurlardan birisi de hedeflenen beceri alanına özgü özellikler-yeterlilikler açısından da kullanılan materyallerin girdi sağlaması gerektiğidir. Bu bağlamda kullanılan metinlerin tartışmacı söylem yapısının kurulumu için gereken alt yeterliliklerin (metin bütünleştirme, argümantasyon durumlarına özgü senaryolara hâkimiyet, argümantatif metnin prototipik temsili) gelişimine dönük girdi sağlamadığı görülmektedir. Yapılan incelemede ayrıca kullanılan metinlerde tartışmacı söylem yapısını oluşturan birimlere ilişkin girdi sağlanmadığı görülmektedir. Hâlbuki daha önce de ifade edildiği gibi tartışmacı söylem yapısına ilişkin anatomik bilgi, argümantasyon becerisinin gelişiminde oldukça önemlidir. Bu noktada ders materyalleri argümantasyon becerisinin gelişimine katkı sağlamak üzere argüman yapısını oluşturan birimlerin tümünün kullanımına ilişkin zenginleştirilmiş girdi sağlamalıdır. Aksi takdirde öğrencilerin etki gücü yüksek güçlü argüman yapıları üretmelerine katkı sağlayacak nitelikte girdi sağlanamayacaktır.

Ortaokul Türkçe ders kitaplarında yer verilen tartışmacı metinlerle ilgili görülen bir diğer unsur da metin uzunluğu ile ilgilidir. Zira kullanılan metinler, türe özgü özellikler bakımından iyi yapılandırılmış tartışmacı metin yapısını oluşturan birimlerin bir araya geliş ve kurulum biçimlerini modellemeye imkân tanımayan kısa metinlerden seçilmiştir. Bu noktada sadece bir metin (İyimserlik ve Kötümserlik Üzerine) birden fazla argüman yapısı içermektedir. Dolayısıyla kullanılan metinler iyi yapılandırılmış tartışmacı metin yapısını modelleme noktasında yeterli değildir. Söz konusu bu durum öğrencilerin, argüman yapısını modelleme-örnekleme bakımından yetersiz girdi sağlanmasına neden olmakta ve argüman oluşturma becerisinin gelişimi bakımından olumsuz bir durum teşkil etmektedir. Bu nedenle seçilen metinlerin argüman yapısını örnekleme bakımından yeterli uzunluğa sahip olması önemlidir. Bu noktada metin seçimi yapan uzmanların argüman ve argüman yapısını oluşturan birimlere ilişkin bilgi ve yeterlilik düzeyleri son derece önemlidir.

İddia-gerekçe sıralamasında sunulan argümanlar, gerekçe-iddia sıralamasında sunulan argümanlara kıyasla daha kolay hatırlanır (Britt ve Larson, 2003). Dolayısıyla argüman yapısını oluşturan birimlerin sunum sırası, tartışmacı metinlerin anlaşılması ve hatırlanması süreçleri bakımından önemlidir. Bu bağlamda tartışmacı metin yapısının öğretiminde, argümanı oluşturan birimlerin sunum sırasına ilişkin bilgi önemlidir ve öğretim materyallerinde göz önünde bulundurulmalıdır. Ancak yapılan incelemede ders kitaplarında bu yönde bilgi ya da farkındalık kazandırmaya ilişkin bir ifade olmadığı görülmektedir. Kısaca ifade etmek gerekirse, önemine karşın tartışmacı metin yapısını kuran yapısal unsurların neler olduğu, bu yapının çalışma sistematığına ilişkin bilgilere öğretim materyallerinde doğrudan yer verilmediği görülmektedir. Benzer şekilde öğretim programında da söz konusu türden bilgilere yer verilmediği yapılan incelemede görülmüştür.

Yapılan araştırmada dikkat çeken bir diğer nokta eleştirel ve analitik düşünce biçiminin gelişimi için önemli olan tartışma becerisinin gelişiminin ölçümüne ilişkin metodolojik bir yaklaşım olmadığıdır. Öğretim materyallerine ek olarak Türkçe dersi öğretim programında da söz konusu becerilerin ölçümüne ilişkin herhangi bir yaklaşım benimsenmiş değildir.

Daha önce de ifade edildiği üzere yapılan çalışmalar bireylerin tartışmacı metin yapısını tanımada ve üretmede zorlandıklarını göstermektedir. Ancak tartışma becerisinin için gereken alt yeterliliklerin gelişimi için kullanılan öğretim materyallerinin, önemine karşın söz konusu bu becerinin gelişimini sağlamaktan uzak olduğu yapılan incelemede görülmüştür. Bu nedenle bireylerin tartışmacı metin yapısını tanımada ve

¹³ Gündelik Hayatımızda E Hastalıklar (Eselioğlu vd. 2019: 112).

üretmede zorluk yaşamlarının temel nedenlerinden birisi olarak öğretim materyallerinin sağladığı girdinin niteliği olduğunu söylemek mümkündür. Zira Ülper de (2012) benzer duruma dikkat çekerek “öğrencilerin gerek ortaokul gerekse yükseköğretim düzeyinde dil becerinin kullanımına ilişkin yaşadıkları sorunların temelinde, öğretim programları ile ders kitaplarında yer alan didaktik etkinlik ve uygulamaların yetersizliğinin yer aldığını” ifade etmektedir.

Buraya kadar olan bilgileri özetlemek gerekirse ortaokul kitaplarında yer alan metinlerin, bireylerin tartışmacı metin yapısına ilişkin bilgi, farkındalık ve beceri gelişimini geliştirecek nitelikte olmadığı görülmüştür. Bu nedenle özellikle 21. yüzyıl becerileri arasında yer alan eleştirel ve analitik düşünce gelişimi için önemli olan tartışma becerisinin gelişimi için kullanılacak metinlerin seçiminde dikkatli olunması gerektiği ve kullanılacak metinlerin seçimi için ölçütlerin belirlenmesi gerektiği ortadadır.

KAYNAKÇA

- Akgül, A., Nurcihan, D., Gürcan, E., Karadaş, D., Karahan, İ., & Uysal, A. (2019). *Türkçe 7. sınıf ders kitabı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Aldridge, J. M., Taylor, P. C., & Chen, C. C. (2000). Constructivist learning environments in a cross-national study in taiwan and australia. *International Journal of Science Education*, 22(1), 37-55. doi:10.1080/095006900289994
- Bricker, L. A., & Bell, P. (2008). Conceptualizations of argumentation from science studies and the learning sciences and their implications for the practices of science education. *Science Education*, 92(3), 473-498. doi:10.1002/sce.20278
- Britt, M., ve Larson, A. A. (2003). Constructing representations of arguments. *Journal of Memory and Language*, 48(4), 794-810. doi:10.1016/S0749-596X(03)00002-0
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak-Kılıç, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (15 b.). Ankara: Pegem Akademi.
- Can, A. (2014). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. (3 b.). Ankara: Pegem Akademi.
- Ceylan, S., Durum, K., Erkek, G., & Pastutmaz, M. (2021). *Türkçe 6. sınıf ders kitabı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Chambliss, M. J., & Murphy, P. K. (2002). Fourth and fifth graders representing the argument structure in written texts. *Discourse Processes*, 34(1), 91-115. doi:10.1207/S15326950DP3401_4
- Derrida, J. (2003). *Eine gewisse unmöglichkeit vom ereignis zu sprechen*. Berlin: Merve.
- Eselioğlu, H., Set, S., & Yücel, A. (2019). *Türkçe 8. sınıf ders kitabı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Fairclough, N. (2010). *Critical discourse analysis: The critical study of language* (2nd. ed.). Harlow: Pearson.
- Fenton-Smith, & Ben. (2013). The application of discourse analysis to materials desing for language teaching. In B. Tomlinson (Ed.). *Applied Linguistics ans Materials Development* (pp. 127-141). London: Bloomsbury.
- Foucault, M. (2016). Archaologie des wissens. In M. Foucault (Ed.), *Die Hauptwerke* (4 Auflage, pp. 471-699). Frankfurt: Suhrkamp.
- Garcia-Mila, M., & Andersen, C. (2007). Cognitive Foundations of Learning Argumentation. In S. Erduran, & M. P. Jimenez-Aleixandre (Eds.), *Argumentation in Science education perspectives from classroom-based research* (pp. 29-45). Springer.
- Golder, G., & Coirier, P. (1994). Argumentative text writing: Developmental trends. *Discourse Process*, 18(2), 187-210. doi:10.1080/01638539409544891
- Gökçe, B., & Sis, N. (2017). Sekizinci sınıf öğrencilerinin tartışmacı metin yazma becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *International Journal of Language Academy*, 5(8), 143-168. doi:10.18033/ijla.3832
- Kaygısız, Ç. (2019). Applied linguistics perspective in developing reading material. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 9(4), 1063-1080. doi:10.14527/pegegog.2019.034
- Keys, C. W., Hand, B., Prain, V., ve Collins, S. (1999). Using the science writing heuristic as a tool for learning laboratory investigations in secondary sciences. *Journal of Research in Science Teaching*, 36(10), 1065-1081. doi:10.1002/(SICI)1098-2736(199912)36:10<1065::AID-TEA2>3.0.CO;2-I

- McCarthy, M. (1991). *Discourse analysis for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MEB. (2019). *Türkçe dersi öğretim programları (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı .
- Mercier, H. (2011). Reasoning serves argumentation in children. *Cognitive Development*, 26(3), 177-191. doi:10.1016/j.cogdev.2010.12.001
- Midgette, E., Haria, P., & MacArthur, C. (2008). The effects of content and audience awareness goals for revision on the persuasive essays of fifth -and eight- grade students. *Reading and Writing*, 21, 131-151. doi:10.1007/s11145-007-9067-9
- Reznitskaya, A., Richard C., A., & Kuo, L.-J. (2007). Teaching and learning argumentation. *The Elementary School Journal*, 107(5), 449-472. doi:10.1007/s11145-007-9067-9
- Silva, E. (2009). Measuring skills for 21st century learning. *The Phi Delta Kappa*, 90, 630-634. doi:10.1177/003172170909000905
- Tomlinson, B. (2011). Materials development in language teaching. In. B. Tomlinson (Ed.), *Introduction: Principles and procedures of materials development* (pp. 1-31). Cambridge: Cambridge University Press.
- Tomlinson, B. (2013). Introduction: Are materials developing? in. B. tomkinson (ed.), *Developing materials for language teaching* (pp. 1-17). London: Bloomsbury Academic.
- Toulmin, S. E. (2003). *The uses of argument* (Updated Edition). Cambridge - New York: Cambridge University Press.
- Üpler, H. (2012). Taslak metinlere öğretmenler tarafından sunulan geri bildirimlerin özellikleri. *Eğitim ve Bilim*, 37(165), 121-136.
- Venville, G. J., & Dawson, V. M. (2010). The impact of a classroom intervention on grade 10 students' argumentation skills, informal reasoning, and conceptual understanding of science. *Journal of Research in Science Teaching*, 47(8), 952-977. doi:10.1002/tea.20358
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind and Society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wagner, T. (2008). *The global achievement gap: why even our best schools don't teach the new survival skills our children need and what can do it*. New York: Basic Books.

ÖĞRENCİLERİN ÖĞRENME YÖNETİM SİSTEMİ KULLANIM ALIŞKANLIKLARININ PANDAS İLE ANALİZİ

ANALYSIS OF STUDENTS' LEARNING MANAGEMENT SYSTEM USE HABITS WITH PANDAS

Tolga DEMİRHAN¹, İlkay DEMİRALAY²

ÖZ: İnternet bugün, eğitimden ticarete pek çok alanda yaşantımıza yön vermektedir. İnternetin bu kadar yaygın kullanılıyor olması ortaya çıkan bilgi büyüklüğünü etkileyerek web sunucu düzeyinde ziyaretçi analizleri yapılmasının gerekliliğini arttırmıştır. Bu sebeple günümüzde bu tür bilgi analizine yönelik ilgi ve çalışmalar artarak devam etmektedir.

Bu bağlamda yapılan çalışmada, okulumuz Öğrenme Yönetim Sistemi (ÖYS) sunucusu web erişim günlük (Log) dosyalarının PANDAS kütüphanesi ile analizinin yapılarak öğrencilerin, sistemi kullanım alışkanlıklarının araştırılması amaçlanmıştır. Çalışmada, tarama yöntemiyle elde edilen dosyalar üzerinde web kullanım madenciliği yöntemlerinin kullanıldığı ve istatistik bilgilerin çıkartılmasını sağlayan bir yazılım geliştirilmiştir. Geliştirilen yazılım ile öğrencilerin; Öğrenme Yönetim Sistemine erişim yolları, ziyareti gerçekleştirdiği ülkeler, ziyareti gerçekleştirdiği iller, ders bazlı erişim yoğunluğu, ders doküman indirme yoğunluğu, erişimde kullanılan donanım, işletim sistemi, web tarayıcı yazılımı, aylık erişim trafiği, haftalık erişim trafiği, günlük erişim trafiği, saatlik erişim trafiği konularında veriler elde edilmiştir. Elde edilen veriler üzerinden yapılan analizler neticesinde varılan sonuçlar araştırmacılar ile paylaşılmıştır.

Anahtar sözcükler: Öğrenme Yönetim Sistemi, Pandas, Log, Web Kullanım Madenciliği.

ABSTRACT: Today, the Internet is directing our lives in many fields from education to commerce. Since the Internet is being used extremely wide, the necessity of performing visitor analysis has increased at the level of the webserver by affecting the size of information. For this reason, attention and studies are increasingly going on directed to such information analysis in today's world.

In this context, it was aimed to investigate the system usage habits of the students by analyzing the web access log (Log) files of the Learning Management System (LMS) server of our school with the PANDAS library. In the study, a software has been developed that uses web mining methods on the files obtained by scanning method and provides statistical information to be extracted. With the developed software, students can; Access routes to the Learning Management System, countries visited, provinces visited, course-based access density, course-based document download density, hardware used for access, operating system, web browser software, monthly access traffic, weekly access traffic, daily access traffic, hourly access data on traffic were obtained. The results obtained as a result of the analyzes made on the obtained data were shared with the researchers.

Keywords: Learning Management System, Pandas, Log, Web Usage Mining

Bu makaleye atf vermek için:

Demirhan, T. ve Demiralay, İ. (2023). Öğrencilerin öğrenme yönetim sistemi kullanım alışkanlıklarının pandas ile analizi, *Trakya Eğitim Dergisi*, 13(3), 1736-1751.

Cite this article as:

Demirhan, T. & Demiralay, I. (2023). *Analysis of students' learning management system use habits with pandas*, *Trakya Journal of Education*, 13(3), 1736-1751.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

The Internet is used extensively in many areas from education to commerce. As a result, the amount of data generated and stored is increasing day by day (Uladi & Ari, 2023).

Web mining and data analysis techniques are used to make sense of these high-dimensional data (Yildiz, 2022). Pandas, one of the tools that can be used for data analysis, stands out as a powerful tool that accelerates and facilitates the analysis process by using SQL-like scripts (Bantilan, 2020).

¹ Öğr.Gör.Dr., Trakya Üniversitesi, Edirne/Türkiye, e-mail:tolgademirhan@trakya.edu.tr, ORCID: 0000-0001-9840-4457

² Öğr.Gör., Trakya Üniversitesi, Edirne/Türkiye, e-mail:ilkaydemiralay@trakya.edu.tr, ORCID: 0000-0002-0708-0627

The Learning Management System (LMS), which is the subject of the study, is a system that enables learners to watch and download course content and to make course-based assessment and evaluation. It is a necessity for system and student analysis to keep student mobility on these systems with the access logs collected by the server.

In the present study, web log files were obtained from the LMS server. With the software developed using Pandas, information such as activities on the system, temporal accesses, access types, courses and files accessed, country, province and district information, and hardware and software used in the connection were analyzed.

Web access log files are automatically generated by the server for each new day. Each interaction of the visitors with the system is added to these files as a new line. These unstructured data, which include information such as ip number, reference address, request realization time, added to the log files, are created out of the user's request.

It is very difficult to extract information from log files that contain large amounts of data due to their format. Therefore, a tool is needed to analyze the data. (Çınar & Şakir, 2016) In this study, Python programming language and Pandas library were used to analyze log files.

In the literature, it is seen that Pandas is widely used as a tool used in a certain part of the studies. In the present study, the Pandas library was used to cover all the processes from the beginning to the end of the analysis process. It is thought that the study will contribute to the literature by benefiting the researchers in the analysis of LMS log files, analysis processes with the Pandas library.

Method

The study was carried out within the framework of the scanning model, which is one of the scientific research models. In the study, Web usage mining process was applied in the web access log files obtained by scanning the fall semester of the 2019-2020 academic year on the server.

Findings

The following findings were obtained in the analysis:

- The address of <https://lms.trakya.edu.tr> is used at a rate of 99.72% to access the LMS.
- Computers are used with a rate of 95.59% to access the LMS.
- Windows operating system is used with a rate of 90.25% to access LMS.
- To view the LMS, Google Chrome is used with a rate of 34.66%, and Firefox is used with a rate of 23.75% in the second place.
- Participants from 12 different countries participated in the LMS.
- The most of participants was from Turkey with 98.46%.
- It was found that the LMS was accessed from 69 different provinces and the highest participation rate was 63.82%, followed by Ankara with 12.41%.
- It was found that the most frequently visited course was the Introduction to Programming course with a rate of 12.47%.
- It was found that the most downloaded course was the Introduction to Programming course with a rate of 21.34%.
- It was found that the most intense access to LMS was between 17:00-18:00 with 7.53%.
- It has been found that 94.20% of the days when access to the LMS is the busiest is Monday.
- It was found that the week with the highest number of access to LMS was the first week of January with a rate of 87.44%.
- It was found that the most intense month of accessing LMS was 90.34% in January.

Discussion and Conclusion

In this study, it is aimed to analyze the learning management system usage habits of distance education students with the Pandas library. In this context, a software has been developed in which web usage mining methods are used and statistical information is extracted on the web access log files of the 2019-2020 academic year fall semester belonging to the LMS server. The software has been developed in Python using the Pandas library.

As a result of the study, important information was obtained about our students' LMS usage habits. It has been seen that the flexibility and finalization performance of the Pandas library used with query scripts is satisfactory.

It is thought that the study will contribute to educational web usage mining studies. The next study is planned to be conducted on the effect of the pandemic process on the distance education students' LMS usage habits.

GİRİŞ

Bilindiği üzere internet, eğitimden ticarete pek çok alanda yoğun bir şekilde kullanılmaktadır. Buna bağlı olarak ortaya çıkan ve depolanan veri miktarı her geçen gün artmaktadır (Uladi & Ari, 2023). Bu veriler internet üzerinde kullanıcılar ile paylaşılan bilgiler dışında arka planda kullanıcı isteklerini cevaplayan sunucular tarafından tutulan ziyaret kaynaklı bilgiler şeklinde de bulunmaktadır.

Kurumların elinde bulunan, yüksek boyutlu bu verilerin anlamlandırılmadan depolanması veriye sahip olan bu kurumlar açısından herhangi bir fayda ifade etmez (Yildiz, 2022). Bu noktada web madenciliği, veri analiz teknikleri kullanılır. Veri analiz işlemi kısaca; işe uygun özelleştirilmiş yazılımlarla, eldeki verileri inceleme süreci olarak tanımlanabilir (Baykal, A., & Coşkun, C., 2009). Bu işlem ile depolanan verilerin analizi yapılarak, kuruma mevcut durumu hakkında anlamlı çıktılar verilerek kurumun gelecek için bir vizyon belirlemesini sağlayacak ipuçlarına sahip olması sağlanır. Veri analizi için kullanılacak pek çok araç olmakla birlikte Pandas Kütüphanesi, SQL benzeri betikler kullanarak verilerin yüklenmesi, işlenmesi ve analiz edilmesini sağlayan analiz sürecini hızlandırıp kolaylaştıran güçlü bir araç olarak öne çıkar (Bantilan, 2020).

Çalışmaya konu olan Öğrenme Yönetim Sistemi (ÖYS) ise öğrenenlerin ders içeriklerini izlemesini, indirmesini ve ders bazlı ölçme ve değerlendirme yapılmasını sağlayan sistemdir. Bu sistemler üzerindeki öğrenci hareketliliğinin sunucu tarafından toplanan erişim günlükleri (log) tarafından saklanması, sistem ve öğrenci analizi noktasında yapılacak çalışmalar için bir gereklilik olmaktadır.

Çalışmada ÖYS sunucusu üzerinde tarama yapılarak belirlenen döneme ait log dosyaları elde edilmiştir. Geliştirilen yazılım bu dosyalar üzerinde kullanılarak, sistem üzerindeki hareketlilikler, zamansal erişimler, erişim türleri, erişilen ders ve dosyalar, bağlantı kurulan ülke, il ve ilçe bilgileri, bağlantı da kullanılan donanım ve yazılım gibi bilgiler çözümlenerek elde edilmiş ve analizler gerçekleştirilmiştir.

Çalışmanın ÖYS log dosyalarının analizi, Pandas kütüphanesi ile analiz işlemleri konulu çalışmalarda araştırmacılara fayda sağlayarak literatüre katkı sunacağı düşünülmektedir.

Log Dosyaları:

Bilişim dünyasında sistemler, üzerlerinde gerçekleşen olayları genellikle .log uzantılı olarak kullanılan log dosyası veya günlük dosyası diye anılan dosyalarda kayıt altına almaktadır. Bu dosyalar kullanıldıkları alanlara göre farklı biçimlerde olabilmektedir. (Baykara, Daş, & Tuna, 2016)

Özellikle internetin kullanıldığı Uzaktan Eğitimde, içeriklerin değerlendirilmesi ve öğrenci takibi bu log kayıtları ile mümkün olmaktadır. Eğitim ortamı geri bildirimleri ve öğrenci hareketliliğinin gözlemlenmesi, log dosyaları analiz edilerek yapılabilmektedir. (Arıcı & Çiftçi, 2007)

Çalışmaya konu olan log dosyaları web sunucu üzerinde tutulan ziyaretçilerin siteye erişimleri ile ilgili bilgileri tutan web erişim log dosyalarıdır.

Web erişim log dosyaları, sunucu tarafından otomatik olarak her yeni gün için oluşturulur. Oluşturulan bu dosyalara, ziyaretçilerin sistem ile her bir etkileşimi yeni bir satır olarak eklenir. Log dosyalarına eklenen ip no, referans adresi, isteğin gerçekleştirme zamanı vb. bilgiler bulunan bu yapılandırılmamış veriler kullanıcının isteği dışında oluşur.

Bu bilgiler, kullanılan web sunucusuna, kullanılan log biçimine ve sunucu üzerinde yapılan ayarlamalara göre farklılık gösterir (Özseven & Düğenci, 2011).

Web sunucularında oluşturulabilecek log dosyaları W3C (World Wide Web Consortium), Apache, Amazon Elastic Load Balancing, HAProxy ve JSON tipinde olabilmektedir. Çalışmaya konu olan veri kaynağı W3C formatlı log dosyaları kullanılarak oluşturulmuştur. W3C, Notepad gibi basit metin düzenleyici programlarında görüntülenebilir düz metin dosyalardır. Oluşturulan Log dosyasındaki bir satırlık kayda ait bilgiler aşağıda verilerek tabloda açıklanmıştır.

Tablo 1.
W3C log dosya tipi

Tip	İçerik
W3C	2021-09-29 00:00:44 193.255.140.27 POST /Notification/GetNotificationCount - 443 system_admin:1:False 193.255.xxx.xxMozilla/5.0+(Windows+NT+6.3;+Win64;+x64)+AppleWebKit/537.36+(KHTML,+like+Gecko)+Chrome/91.0.4472.106+Safari/537.36 https://lms.trakya.edu.tr/Home/Index 200 0 0 15

Tablo 2.
Log dosyası alan açıklamaları

Alan adı	Örnek	Açıklama
DATE	2021-09-29	İsteğin Gerçekleşme tarihi
TIME	00:00:44	İsteğin Gerçekleşme zamanı
S-İP	193.255.140.27	Sunucunun ip adresi
CS-METHOD	POST	İstemcinin istediği yöntem GET or POST vb..
CS-URI-STEM	/Notification/GetNotificationCount	action'ın hedefi, istemcinin gitmek istediği adres
CS-URI-QUERY	-	URI sorgusu sadece dinamik sayfalar için tanımlı olur sorgu varsa olur
S-PORT	443	Sunucun hizmet port numarası
CS-USERNAME	system_admin:1:False	Kimliği doğrulanan kişi bilgileri
C-İP	193.255.xxx.xx	İstemci ip adresi, istekte bulunan bilgisayarın ip adresi
CS(USER-AGENT)	Mozilla/5.0+(Windows+NT+6.3;+Win64;+x64)+AppleWebKit/537.36+(KHTML,+like+Gecko)+Chrome/91.0.4472.106+Safari/537.36	İstemcinin kullandığı işletim sistemi ve tarayıcı türü
CS(REFERER)	https://lms.trakya.edu.tr/Home/Index	Ziyaretçinin son ziyaret ettiği site.
SC-STATUS	200	Sunucudan istemciye giden HTTP protokol durum yanıt kodlarıdır: 2xx, 3xx, 4xx
SC-SUBSTATUS	0	Alt Durum Hata kodu
SC-WIN32-STATUS	0	Windows durum kodu
TIME-TAKEN	15	Talep edilen işlemin milisaniye cinsinden gerçekleşme süresi

Büyük miktarda veri içeren log dosyalarından sahip oldukları biçimden dolayı bilgi çıkarımı yapmak oldukça zordur. Dolayısıyla verileri analiz etmek için bir araca gereksinim duyulmaktadır. (Çınar & Şakir, 2016)

Bu çalışmada log dosyalarını analiz etmek için Python programlama dili ve Pandas kütüphanesi kullanılmıştır.

Web Kullanım Madenciliği:

Web kullanım madenciliği kısaca web erişim log dosyalarından elde edilen veriler üzerinde çalışarak bilgi elde edilmesi süreci olarak tanımlanmaktadır. Web madenciliği yaklaşımlarından birisi olan Web kullanım madenciliği ilk 1997 yılında Cooley, Mobasher ve Srivastava tarafından, web sunucularından kullanıcı erişim örüntülerinin otomatik keşfi olarak tanımlanmıştır (Cooley, Mobasher, & Srivastava, 1997)

Log dosyalarında Web kullanım madenciliği yapılarak, ziyaretçi sayısı, ziyaret sıklığı, erişimde kullanılan yazılım ve donanımlar vb. istatistiksel sonuçlar yanında saldırı tespitleri, sayfa geçişleri ve

yapılandırılmış veriler üzerinde algoritmalar çalıştırılarak amaca uygun analizler yapılabilmektedir. Literatür incelendiğinde Web kullanım madenciliğinin gerçekleştirildiği aşağıdaki gibi benzer örnekler ile karşılaşılmaktadır;

Çınar, Çınar ve Bilge (2014), Web sunucusu günlüklerinin analizini WEKA programı ile yapmış ve elde ettikleri istatistiksel sonuçları, saldırıların tespit edilmesi, saldırı çeşitleri ve saldırıda kullanılan yöntemlere ilişkin bilgi sağlaması amacıyla kullanmıştır.

Gezer, Erol ve Gülsece, uluslararası akademik değişim programları ile ilgili bilgileri içeren web sunucu log dosyalarını, WUMprep ve WUM web madenciliği yazılımlarını kullanarak incelemiştir. İnceleme sonucunda sitede en çok kullanılan sayfalar ile en az ziyaret edilen sayfalar belirlenmiş, bağlantılar arasındaki geçişler keşfedilmiştir. (Gezer, Erol, & Gülsece, 2007)

Özseven ve Dügenci, web sunucu log dosyalarının analizi için "Log Analiz" isminde bir yazılım geliştirmiştir. Yazılım web sitesine ait çeşitli istatistik bilgileri çıkarmakta ve apriori algoritması ile birliktelik kurallarını keşfetmiştir. (Özseven & Dügenci, 2011)

Literatürde ÖYS log dosyaları üzerinde eğitim alanlı yapılan web kullanım madenciliği çalışmalarının yeterli sayıda olmadığı ve yapılan çalışmaların öğrencinin sistemi kullanımı ile başarısının ilişkilendirildiği (Özbay & Ersoy, 2017) veya sistemi kullanımı ile öğrenci başarısı tahminini yapmak (Yavuzarslan & Erol, 2022) amaçlı çalışmalar gerçekleştirildiği görülmektedir.

Web kullanım madenciliği temelde üç aşamadan meydana gelir. Birinci aşama ön işlem olarak anılan aşamadır. Bu aşama, veri temizleme, birleştirme, parçalama, silme, tanımlama işlemlerini içerir. İkinci aşama, veri madenciliği temelini oluşturan uygulamaları içeren örüntünün keşfidir. Üçüncü aşama ise örüntünün analizidir. (Burçak, 2012)

Ön işlem aşamasında yer alan veri temizleme, web kullanım madenciliğindeki ilk adımdır. Bu adımda, log kayıtlarından yer alan ilgisiz veriler çıkarılır, dosya uzantıları düzeltilir, çoklu kayıtlar birleştirilir. Temizleme işleminden sonra kayıtlı kullanıcıların kullanıldığı uygulamalar için birleştirme işlemleri yapılabilir (Baykal & Coşkun, 2009). Veri ön işlem, doğru yapıldığında kaynak konularında tasarruf sağlamanın yanında sonuçların güvenilirliğini arttırmakta, değerlendirmeyi de kolaylaştırmakta olduğundan önemli bir aşamadır.

Web kullanım madenciliğinin ikinci aşamasında örüntü keşfi için sınıflandırma, istatistiksel analiz, kümeleme, ilişkilendirme kuralları gibi birçok yöntem kullanılabilir. (Burçak, 2012)

Üçüncü aşama olan örüntü analizinde ise örüntü keşfi aşamasında ortaya çıkan bilginin analiz edilmesini kapsar, bu bağlamda veri ve bilgi sorgulama ile görselleştirme işlemlerinden faydalanılır.

Veri Analizi ve Pandas:

Veri Analizi, özelleştirilmiş sistemler ve yazılımlarla, veri kümelerinin içerdikleri bilgiler hakkında sonuçlar çıkarma sürecidir. Veri analizi teknolojileri ve teknikleri, daha yerinde kararlar vermek için yaygın olarak kullanılmaktadır. (Enache, 2019)

Pandas bu teknolojilerden biri olmakla birlikte, Python ekosisteminde modern veri mühendisliği, analizi ve modellemesi için veri ile çalışan tüm alanlarda kullanılabilen, (Bantilan , 2020) açık kaynaklı bir Python kütüphanesidir. Matplotlib ve Seaborn kütüphaneleri ile birlikte Pandas, tablo verilerinin görsel analizi için çok çeşitli imkanlar sunar. Ayrıca Pandas, SQL benzeri sorgular kullanarak bu verileri yüklemeyi, işlemeyi ve analiz etmeyi çok kolaylaştırır (Kashnitsky, 2021)

Pandas'taki temel veri yapısı, seri, satır ve sütunlardan oluşan tablo şeklindeki DataFrame isimli bir yapıdır. Kullanıcıların DataFrame içeriklerini dönüştürmesine, filtrelemesine ve değiştirmesine izin veren çeşitli işlemler içerir. Ayrıca herhangi bir Python programında kullanılacak bir çerçeve olduğundan, döngüler, if-else dallanma veya modüller gibi prosedürel bir programlama dilinin avantajlarını, veri analizleri ve manipülasyonu avantajlarını birleştirir. (Hagedorn, Kläbe, & Sattler, 2021) Farklı alanlardaki veri kümeleriyle çalışmayı kolaylaştırmayı ve istatistiksel modellerin uygulanması için bir dizi temel yapı taşı sağlamayı amaçlar. (Mckinney, 2010)

Pandas, daha az kod satırı ile bir analiz modunu ifade etmek çok daha kolay olduğundan, hesaplamayı hızlandırmanın yanı sıra hızlı kodlama ve gelişmiş kod bakımına izin verir. Birleştirme, sıralama, gruplama ve yeni değişkenler oluşturma gibi işlemler paket içinde, derlenmiş ve optimize edilmiş makine kodunda gerçekleştirildiğinden, hız kazancı muazzam olabilir. (Ayer, Miguez, & Toby, 2014)

Pandas yüksek performanslı, kullanımı kolay veri yapıları ve analiz araçları sağlayan tamamen belgelenmiş, açık kaynaklı, BSD lisanslı bir kütüphanedir ve onu geliştirmek için çalışan güçlü bir geliştirici topluluğuna sahiptir. (Hummel, 2016)

Bugün Pandas kütüphanesi, verinin olduğu her alanda akla ilk gelen araçlardan biridir. Veri madenciliği konulu, Pandas kullanımının gerçekleştirildiği akademik çalışmalar incelendiğinde

araştırmacıların Pandas kütüphanesinden, analiz sürecinin belli başlı bölümlerinde yararlandığı görülür. Örneğin;

- Sodhi, Awasthi ve Sharma, Pandas kütüphanesini veri dosyasını okumak, depolamak ve ardından okunan verileri sütunlara ayırıp bir vektöre dönüştürmek yani veriyi yapılandırmak için kullanmıştır. (Sodhia , Awasthib , & Sharmac , 2019)

- Sumali, Pandas kütüphanesini veri setindeki önemli değişkenler arasındaki ilişkileri ortaya çıkarmak için verilerin basit bir şekilde sıralanması, listelenmesi gereken işlemlerde kullanmıştır. (Sumali, 2020)

- Patchaiammal, Sundar ve Thirumalaiselv, Pandas kütüphanesini verisetindeki verileri dosyadan okumak, boş kayıtları silmek gibi veri eksensli temel işlemlerde kullanmıştır. (Patchaiammal, Sundar, & Thirumalaiselv, 2021)

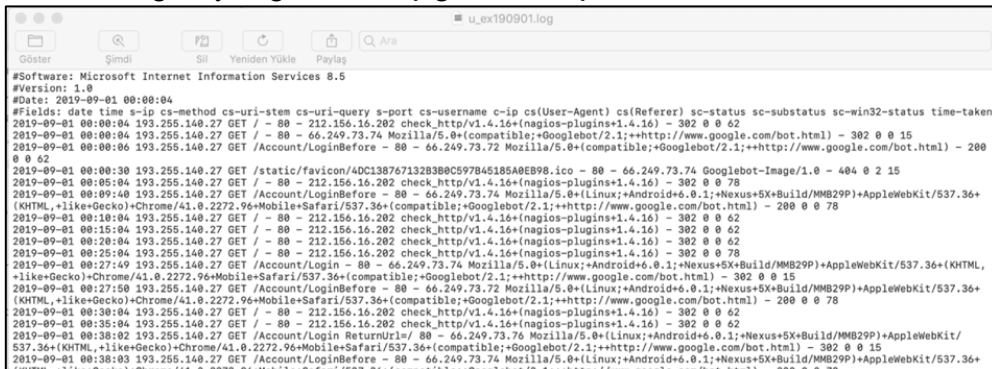
Yukarıda da bahsedildiği gibi Pandas'ın yaygın olarak çalışmaların belirli bir bölümünde başvurulan bir araç olarak kullanıldığı görülmektedir. Bu çalışmada ise Pandas kütüphanesi analiz sürecinin başından sonuna, yani log veri dosyalarını okumak, kayıtlar üzerinde manipülasyon yapmak, silmek, aramak, filtrelemek, farklı formatlarda kaydetmeye ve son olarak sonuçları görselleştirmeye kadar ki tüm süreçleri kapsayacak şekilde kullanılmıştır. Literatürde yer alan çalışmalarda log dosyaları üzerine yapılan çalışmaların verilerin tamamı yerine hedeflenen birkaç bilgi üzerine yoğunlaştığı, log dosyasında tutulan verilerin tamamını inceleyen bir çalışma olmadığı görülmüştür. Sunulan bu çalışmanın diğer çalışmalardan en önemli farkı çalışmada ÖYS sunucusunun log dosyalarının detaylı bir şekilde incelenmiş olması ve bu analiz sürecinin tüm aşamalarının Pandas kütüphanesi kullanılarak yapılmasıdır.

MATERYAL VE METOT

Çalışma, bilimsel araştırma modellerinden biri olan tarama modeli çerçevesinde yürütülmüştür. Tarama modelleri, mevcut veya geçmişte gerçekleşmiş bir durumu var olduğu biçimiyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. (Karasar, 2015) Çalışmada sunucu üzerinde 2019-2020 Eğitim Öğretim yılı güz dönemi taranarak elde edilen web erişim günlük (Log) dosyalarında Web kullanım madenciliği süreci uygulanmıştır. Bu bağlamda elde edilen dosyalardaki veriler öncelikle hazırlanmıştır. Veri hazırlama, veri analizi sürecinde hayati bir adımdır, veri ön işlemeyi ve veri işlemeyi içerir. Ön işleme, orijinal ham verileri veri analizi için kullanılabilir hale getirmek için temizlemeyi, entegre etmeyi, dönüştürmeyi ve küçültmeyi amaçlarken, veri işleme ise önceden işlenmiş veri kümesini işlenebilecek bir veri formatına dönüştürme sürecini içerir. (Stančin & Jović, 2019)

Veri Hazırlama

Çalışmaya konu olan veri seti Uzaktan Eğitim veren Trakya Üniversitesi Tunca Meslek Yüksekokulunun Öğrenme Yönetim Sistemi (ÖYS) sunucusuna ait web erişim günlük (Log) dosyaları kullanılarak oluşturulmuştur. Log dosyaları 2019-2020 Eğitim Öğretim yılı güz dönemini kapsar. Kaynak olarak kullanılacak log dosyası görünümü aşağıda verilmiştir.



```
u_ex190901.log
#Software: Microsoft Internet Information Services 8.5
#Version: 1.0
#Date: 2019-09-01 00:00:04
#Fields: date time s-ip cs-method cs-uri-stem cs-uri-query s-port cs-username c-ip cs(User-Agent) cs(Referer) sc-status sc-substatus sc-win32-status time-taken
2019-09-01 00:00:04 193.255.148.27 GET / - 80 - 212.156.16.202 check_http/v1.4.16+(nagios-plugins1.4.16) - 302 0 0 62
2019-09-01 00:00:04 193.255.148.27 GET / - 80 - 66.249.73.74 Mozilla/5.0+(compatible);+Googlebot/2.1;+http://www.google.com/bot.html) - 302 0 0 15
2019-09-01 00:00:06 193.255.148.27 GET /Account/LoginBefore - 80 - 66.249.73.72 Mozilla/5.0+(compatible);+Googlebot/2.1;+http://www.google.com/bot.html) - 200 0 0 62
2019-09-01 00:00:30 193.255.148.27 GET /static/favicon/4DC1387671328380C597845185A0E998.ico - 80 - 66.249.73.74 Googlebot-Image/1.0 - 404 0 2 15
2019-09-01 00:05:40 193.255.148.27 GET /Account/LoginBefore - 80 - 66.249.73.74 Mozilla/5.0+(Linux;+Android;6.0.1;+Nexus+5X+Build/MMB29P)+AppleWebKit/537.36+(KHTML,+like+Gecko)+Chrome/41.0.2272.96+Mobile+Safari/537.36+(compatible);+Googlebot/2.1;+http://www.google.com/bot.html) - 200 0 0 78
2019-09-01 00:10:04 193.255.148.27 GET / - 80 - 212.156.16.202 check_http/v1.4.16+(nagios-plugins1.4.16) - 302 0 0 62
2019-09-01 00:15:04 193.255.148.27 GET / - 80 - 212.156.16.202 check_http/v1.4.16+(nagios-plugins1.4.16) - 302 0 0 62
2019-09-01 00:20:04 193.255.148.27 GET / - 80 - 212.156.16.202 check_http/v1.4.16+(nagios-plugins1.4.16) - 302 0 0 62
2019-09-01 00:25:04 193.255.148.27 GET / - 80 - 212.156.16.202 check_http/v1.4.16+(nagios-plugins1.4.16) - 302 0 0 78
2019-09-01 00:27:49 193.255.148.27 GET /Account/Login - 80 - 66.249.73.74 Mozilla/5.0+(Linux;+Android;6.0.1;+Nexus+5X+Build/MMB29P)+AppleWebKit/537.36+(KHTML,+like+Gecko)+Chrome/41.0.2272.96+Mobile+Safari/537.36+(compatible);+Googlebot/2.1;+http://www.google.com/bot.html) - 302 0 0 15
2019-09-01 00:27:50 193.255.148.27 GET /Account/LoginBefore - 80 - 66.249.73.72 Mozilla/5.0+(Linux;+Android;6.0.1;+Nexus+5X+Build/MMB29P)+AppleWebKit/537.36+(KHTML,+like+Gecko)+Chrome/41.0.2272.96+Mobile+Safari/537.36+(compatible);+Googlebot/2.1;+http://www.google.com/bot.html) - 200 0 0 78
2019-09-01 00:30:04 193.255.148.27 GET / - 80 - 212.156.16.202 check_http/v1.4.16+(nagios-plugins1.4.16) - 302 0 0 62
2019-09-01 00:30:04 193.255.148.27 GET / - 80 - 212.156.16.202 check_http/v1.4.16+(nagios-plugins1.4.16) - 302 0 0 62
2019-09-01 00:30:02 193.255.148.27 GET /Account/Login ReturnUrl=/ - 80 - 66.249.73.76 Mozilla/5.0+(Linux;+Android;6.0.1;+Nexus+5X+Build/MMB29P)+AppleWebKit/537.36+(KHTML,+like+Gecko)+Chrome/41.0.2272.96+Mobile+Safari/537.36+(compatible);+Googlebot/2.1;+http://www.google.com/bot.html) - 302 0 0 15
2019-09-01 00:30:03 193.255.148.27 GET /Account/LoginBefore - 80 - 66.249.73.74 Mozilla/5.0+(Linux;+Android;6.0.1;+Nexus+5X+Build/MMB29P)+AppleWebKit/537.36+(KHTML,+like+Gecko)+Chrome/41.0.2272.96+Mobile+Safari/537.36+(compatible);+Googlebot/2.1;+http://www.google.com/bot.html) - 200 0 0 78
```

Şekil 1. Log Dosyası

Veri Setini Oluşturma ve Temizlik:

Günlük olarak oluşturulan log dosyalarının içeriği düz metin formatlı satırlardan oluşmaktadır. Anlamlı verilere ulaşmak ve ilişkisel veritabanlarında da olduğu gibi satır ve sütunlardan oluşan iki boyutlu bir veri seti oluşturmak için pandas kütüphanesi kullanılarak aşağıdaki adımlar gerçekleştirilmiştir;

a) Log dosyalarının her biri tek tek açılarak bilgi olan satırlar okunarak bir dizide toplanmıştır.

b) Dizideki satırlar incelendiğinde her bir kaydın, sahip olduğu özelliklerin boşluklar ile ayrılarak verildiği tespit edilmiştir. Bu bağlamda kayıtları temsil eden tüm metinler boşluklarından parçalara ayrılmıştır.

c) log dosyasından alınan başlıklar kullanılarak DataFrame'e dönüşümü gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bilgiler csv uzantılı bir dosyaya kaydedilmiştir. Oluşan bu dosyanın büyüklüğü 2.7 GB olup 8.899.938 satırdan/kayıttan oluşmaktadır.

d) Parçalama işleminden sonra dizi içerisinde her bir satırın 15 özelliğe sahip olması beklenmektedir. Bu koşula uymayan kayıtlar diziden çıkarılmıştır. Koşula uymayan kayıt sayısı 84 adettir.

e) http protokol yanıt kodu 200 dışında olan kayıtlar DataFrame'den çıkarılmıştır. Veri setinden çıkarılan kayıt sayısı 2.211.880 tür.

f) Okulun öğrencisi olmayan diğer uzaktan eğitim öğrencilerine ait 5.270.556 adet kayıt veri setinden çıkarılmıştır. Son durumda veri setinde 1.417.502 kayıt kalmıştır. Bu kayıtlar bir .csv dosyasına aktarıldığında .csv dosyasının boyutu 466.4MB olmuştur.

Veriyi Düzenleme:

Veriyi düzenleme, oluşturulan DataFrame içerisindeki bilgileri kendi özelinde ele almak için yapılan işlemleri barındıran bölümdür. Bu bölümde sırasıyla;

a) DataFrame içerisinde Date/Tarih bilgisini içeren sütun öncelikle date formatına dönüştürülüp yıl, ay, gün bilgilerini barındıracak şekilde ayrı sütunlara çözümlenerek aktarılmıştır.

date	Yıl	Ay	Gün	time
2019-09-03	2019	Eylül	3	09:09:54
2019-09-03	2019	Eylül	3	09:09:56
2019-09-04	2019	Eylül	4	14:40:29
2019-09-04	2019	Eylül	4	14:40:29
2019-09-06	2019	Eylül	6	07:13:12

Şekil 2. Date çözümlenerek düzenlenmiş dataframe görünümü

b) IPstack apisi kullanılarak öğrencinin bağlantı adresi bilgileri ülke, il, ilçe olarak çözümlenmiştir. Çözümlenen bilgilerin her biri DataFrame'e ayrı bir sütun olarak eklenmiştir. IPstack apisini kullanımı ile ilgili detaylar için <https://ipstack.com/documentation> adresi ziyaret edilebilir.

c-ip	Ülke	Şehir	İlçe
88.247.███	'Turkey'	'Istanbul'	'Istanbul'
176.███	'Turkey'	'Ankara'	'Ankara'
88.24.███	'Turkey'	'Istanbul'	'Maltepe'
176.237.███	'Turkey'	'Ankara'	'Ankara'
195.21.███	'Turkey'	'Istanbul'	'Maltepe'

Şekil 3. İp çözümlenerek düzenlenmiş dataframe görünümü

c) DataFrame içerisinde bulunan cs(User-Agent) sütunu, ziyaretçinin sisteme nasıl bir cihaz, hangi işletim sistemi ve hangi web tarayıcı uygulaması ile erişimde bulunduğu bilgisini tutmaktadır. Kullanılan user_agents isimli kütüphane ile bu bilgiler alınıp çözümlenerek DataFrame içerisinde ayrı sütunlar olarak saklanmıştır.

cs(User-Agent)	Device	OS	Browser
Mozilla/5.0+(Windows+NT+6.3;+Win64;+x64;+rv:69.0)+Gecko/20100101+Firefox/69.0	PC	Windows	Firefox
Mozilla/5.0+(Windows+NT+10.0;+Win64;+x64)+AppleWebKit/537.36+(KHTML,+like+Gecko)+Chrome/70.0.3538.102+Safari/537.36+Edge/18.18362	PC	Windows	Edge
Mozilla/5.0+(Windows+NT+10.0)+AppleWebKit/537.36+(KHTML,+like+Gecko)+Chrome/70.0.3538.102+Safari/537.36+Edge/18.18362	PC	Windows	Edge
Mozilla/5.0+(Windows+NT+10.0;+WOW64)+AppleWebKit/537.36+(KHTML,+like+Gecko)+Chrome/78.0.3904.108+YaBrowser/19.12.1.229+Yowser/2.5+Safari/537.36	PC	Windows	Yandex Browser
Mozilla/5.0+(Windows+NT+10.0;+Win64;+x64)+AppleWebKit/537.36+(KHTML,+like+Gecko)+Chrome/77.0.3865.120+Safari/537.36	PC	Windows	Chrome

Şekil 4. Cs(user-agent) çözümlenerek düzenlenmiş dataframe görünümü

Veri Analizi

Aşağıda, çalışmaya konu olan veriler üzerinde kullanılan Pandas metotları kısa betikler ve açıklamaları ile birlikte verilmiştir.

Metot: pandas.read_csv()

Açıklama: pandas_read_csv() metodu ile belirlenen bir csv dosyasına erişilip okunabilir. Örneğin pandas.read_csv('/Users/tdr/Desktop/dosyam.csv') betiği ile bilgisayarın masaüstünde ki dosyam isimli csv dosyasına erişilip kod betikleri içerisinde DataFrame olarak kullanılmaktadır.

Metot: pandas.DataFrame()

Açıklama: pandas.DataFrame() metodu ile bir dizi, seri kullanıcı tarafından belirlenen sütun başlıkları kullanılarak DataFrame'e dönüştürülebilmektedir.

Örneğin pandas.DataFrame(columns=["Ülke","Şehir"]) betiği ile hiçbir kayda sahip olmayan, Ülke ve Şehir başlıklı sütunlara sahip boş bir DataFrame oluşturulmuştur.

Metot: .to_csv()

Açıklama: .to_csv() metodu ile sahip olunan bir DataFrame, .csv dosyası olarak kaydedilebilir. Örneğin DF.to_csv (r'/Users/tdr/Desktop/dosyam.csv', index = False, header=True) betiği ile bilgisayarın masaüstüne dosyam isiminde bir csv dosyası DataFrame'in sahip olduğu başlıkları kullanılarak, index numaraları olmadan kaydedilmektedir.

Metot: pandas.set_option()

Açıklama: pandas.set_option() metodu ile DataFrame'de gösterilecek satır, sütun sayısı, boyutları, sayısal ifadelerin biçimi düzenlenebilir. Bunlardan çalışmada kullanılanlar aşağıda örneklendirilmiştir.

pandas.set_option("display.max_columns", 20) betiği ile DataFrame'de gösterilecek sütun sayısının en fazla 20 olacağı ayarlanmıştır.

pandas.set_option("display.max_rows", 500) betiği ile DataFrame'de gösterilecek satır sayısının en fazla 500 olacağı ayarlanmıştır.

pandas.set_option("precision", 3) betiği ile DataFrame'de gösterilecek virgüllü değerlerin sadece virgülden sonra 3 basamağının görüntülenmesi ayarlanmıştır.

pandas.set_option('max_colwidth', 200) betiği ile DataFrame'de gösterilecek sütunların max sütun genişliğinin 200 olması sağlanmıştır.

pandas.options.display.float_format = '{:.2f}%'.format ile ondalık lı sayıların % sembolü ile görüntülenmesi sağlanmıştır.

Metot: pandas.to_datetime()

Açıklama: pandas.to_datetime() metodu ile DataFrame'in sahip olduğu sütunlarda barınan bilginin türü datetime türüne dönüştürülür. Örneğin DF["date"]= pandas.to_datetime(DF["date"]) betiği ile DF DataFrame'inde bulunan date isimli sütunun biçimi datetime türüne dönüştürülmüştür.

Metot: .drop_duplicates()

Açıklama: Drop_duplicates() metodu kullanılarak DataFrame içerisinde tekrarlı kayıtların DataFrame içerisinden tamamen silinmesi veya tercihe göre ilk veya son kaydın bırakılması diğerinin silinmesi sağlanabilir. Örneğin DF.drop_duplicates(subset=["date","time","cs-username"]) betiği ile DF isimli

DataFrame 'de date, time ve cs-username sütunlarında bulunan değerlerin birlikte aynı olduğu diğer satırlar bulunarak bunlardan ilkinin korunması, diğerlerinin silinmesi sağlanmıştır. Metodun sahip olduğu keep özelliği ile tekrarlı kayıtlardan hangisinin tutulacağı belirlenebilir. Eğer boş bırakılırsa varsayılan keep='first' olarak çalışır. Keep='last' kullanımı ile tekrar eden kayıtlardan sonuncu kaydın dataframe de tutulması sağlanır, önceki kayıtlar silinir. Keep özelliğine Keep=False değeri atanırsa tekrarlı kayıtların hepsinin DataFrame' den çıkarılması sağlanır.

Metot: .sort_values()

Açıklama: Sort_values metodu ile DataFrame içerisindeki satırların belirtilen sütun veya sütunlardaki bilginin türüne göre şöyle ki metinler için "A" dan "Z" ye, sayısal bilgiler için küçükten büyüğe veya metinler için "Z" den "A" ya, sayısal bilgiler için büyükten küçüğe sıralanması sağlanabilir. Aşağıdaki Örnekte DF.sort_values(["date","time"],ascending=True) betiği ile DF isimli DataFrame'deki kayıtların öncelikle date sütunundaki, daha sonra time sütunundaki bilgiler dikkate alınarak küçükten büyüğe sıralanması sağlanmaktadır.

Metot: .groupby()

Açıklama: groupby() metodu, bir DataFrame'de bulunan tekrarlı değerleri kategorik olarak gruplayarak, tekrarsız göstermek için kullanılmaktadır. Bu metodun devamını yazılan .sum(), .avg() vb.. hesaplama metotları ile birlikte grup içindeki kayıtların sahip olduğu sayısal ifadelerin toplamı, ortalaması vb.. hesaplamalar yapılabilir ya da group içindeki eleman sayısını bulmak için size() metodu kullanılabilir. Örneğin DF.groupby(["Ay","Hafta"]).size() betiği ile DF içerisindeki kayıtların Ay ve Hafta bilgileri bakımında gruplanması ve grup içerisindeki kayıtların sayısının gösterilmesi sağlanmıştır.

Metot: .reset_index(drop=True)

Açıklama: reset_index(drop=True) metodu ile DataFrame'de bulunan her bir kaydın sahip olduğu index değerinin tekrar oluşturulması sağlanır. DataFrame üzerinde yapılan silme, ekleme, filtreleme veya gruplama işlemlerinden sonra reset_index(drop=True) eklenerek kayıtların index numaralarının 0'dan başlayarak tekrar yazılması sağlanabilir. Ayrıca Reset_index metodunun sahip olduğu name özelliği ile hesaplanan sayısal verilerin bulunacağı sütuna bir isim atanabilir. Aşağıdaki DF.groupby(["Ülke","Şehir"]).size().reset_index(name="Tekrar Sayısı") betiği ile DF isimli DataFrame de Ülke'nin şehir bilgileri gruplanarak bu şehir bilgilerinin DataFrame içerisindeki tekrar sayıları "Tekrar Sayısı" isimli bir sütunun içerisinde görüntülenecek şekilde ayarlanmıştır.

Metot: .str.startswith()

Açıklama: .str.startswith() metodu kullanılarak DataFrame de işaret edilen bir sütunda parantez içerisinde verilen metin ile başlayan metinlere sahip kayıtların filtrelenmesi sağlanmaktadır. Örneğin DF[DF["cs-username"].str.startswith("A")] betiği ile DF isimli DataFrame içerisinde cs-username sütununda "A" ile başlayan bilgiye sahip olan kayıtların filtrelenmesi sağlanmıştır.

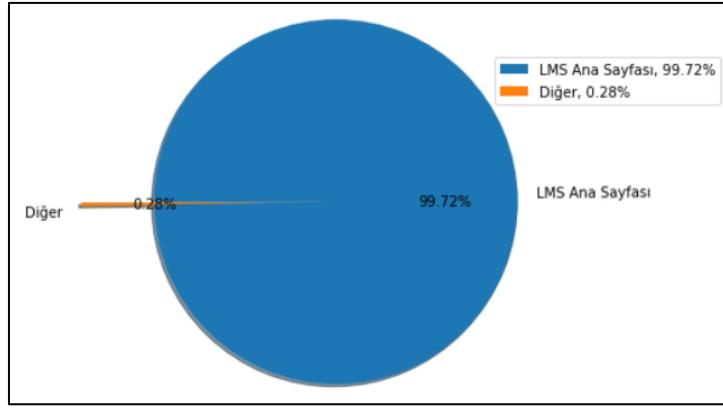
Metot: .str.extract()

Açıklama: .str.extract() metodu ile DataFrame'de belirtilen sütundaki bilginin istenen kriterlere uyan kısmı parantez içerisinde ifade edilerek hızlı ve kolay bir şekilde alınabilir. Örneğin DF["name"]=DF["cs-username"].str.extract('([A-Za-z]+\.\.?)') betiği ile cs-username sütununda bilginin başından noktaya kadar olan tüm metinler alınıp DF isimli DataFrame içerisinde yeni oluşturulan name sütununa eklenecektir.

BULGULAR

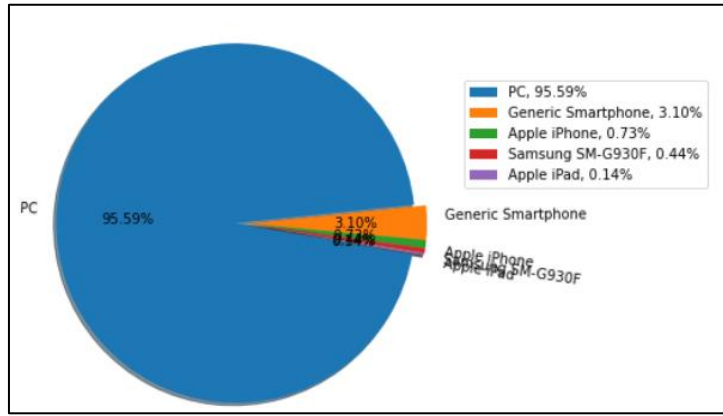
Çalışmada elde edilen bulgular, maddeler halinde aşağıda verilmiştir;

- ÖYS'ne erişim için arama motorları veya benzer alternatifler yerine ÖYS ana sayfası olan <https://lms.trakya.edu.tr> adresinin %99,72 oranında daha çok tercih edildiği bulunmuştur.



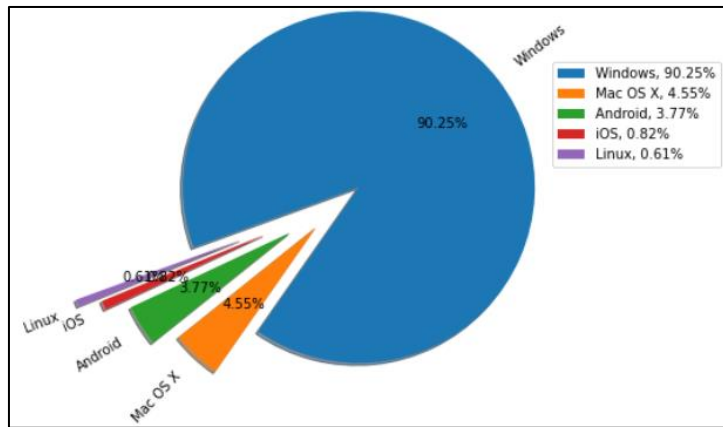
Grafik 1. Erişim yolu

- ÖYS'ne erişim için tercih edilen cihazlar araştırıldığında %95,59 oran ile bilgisayarın erişimde en çok tercih edilen cihaz olduğu onun hemen arkasından %3,10 oranı ile mobil cihazların yer aldığı bulunmuştur.



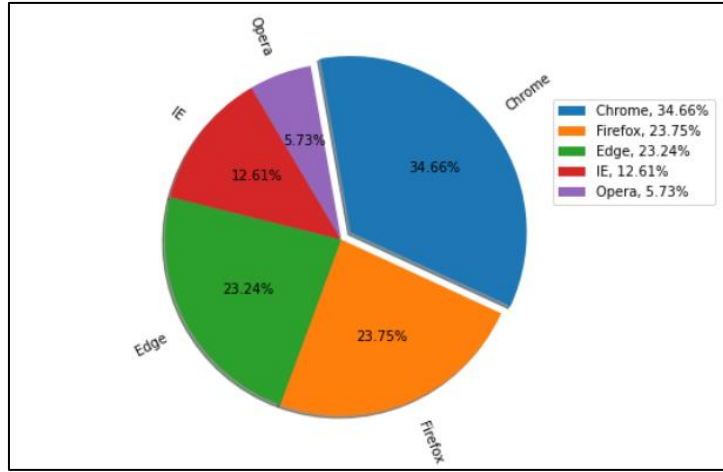
Grafik 2. Erişimde kullanılan cihazlar

- Erişimde kullanılan cihazların sahip oldukları işletim sistemleri araştırıldığında bu cihazların %90,25 oranı ile Windows işletim sistemine sahip oldukları ikinci sırada ise %4,55 ile Mac OSX olduğu bulunmuştur.



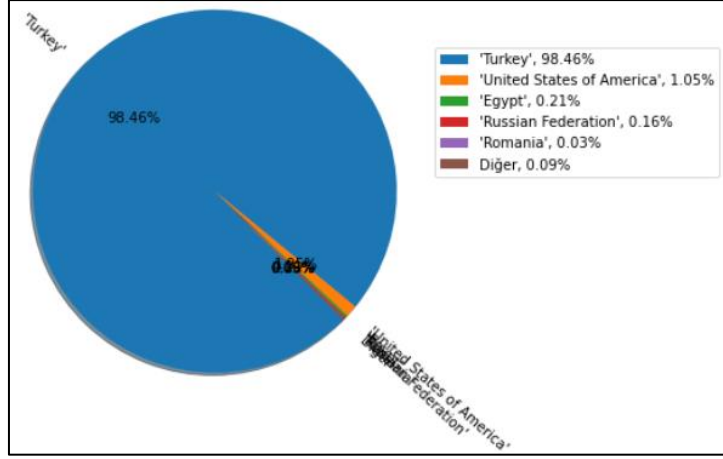
Grafik 3. Erişimde kullanılan işletim sistemi

- ÖYS'ni görüntülemek için kullanılan web görüntüleme programları araştırıldığında %34,66 oran ile Google Chrome'un diğer uygulamalara göre daha çok tercih edildiği bu listenin ikinci sırasında ise %23,75 oranı ile Firefox programının olduğu bulunmuştur.



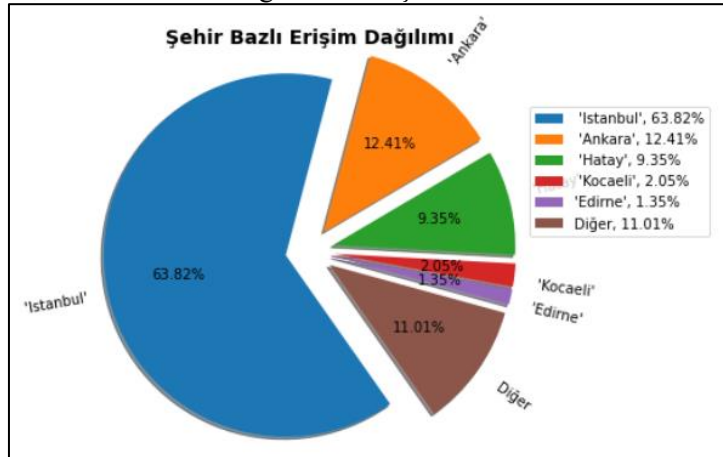
Grafik 4. Erişimde kullanılan web browser

- ÖYS'ne ülke odaklı erişimler araştırıldığında 12 farklı ülkeden katılımın olduğu en yoğun katılımın %98,46 ile Türkiye'den sonrasında ise Amerika, Mısır, Rusya, Romanya'da olduğu bulunmuştur.



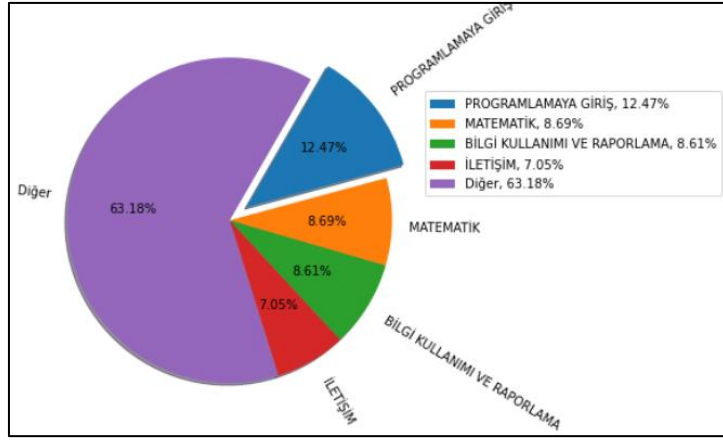
Grafik 5. Ülke bazlı erişim

- ÖYS'ne il odaklı erişimler araştırıldığında erişimin 69 farklı ilden yapıldığı ve en yoğun katılımın %63,82 ile İstanbul sonrasında %12,41 ile Ankara olduğu bulunmuştur.



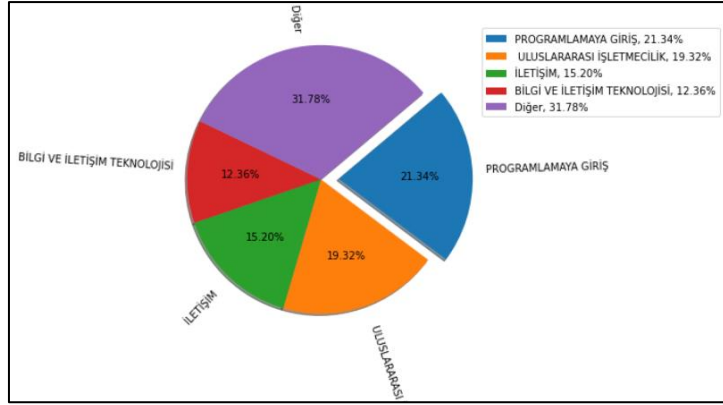
Grafik 6. Şehir bazlı erişim

- Derslerin erişim yoğunluğu araştırıldığında en yoğun ziyaret edilen dersin %12,47 oranı ile Programlamaya Giriş dersi olduğu ve hemen arkasından ikinci sırada %8.69 oranı ile Matematik dersinin olduğu bulunmuştur.



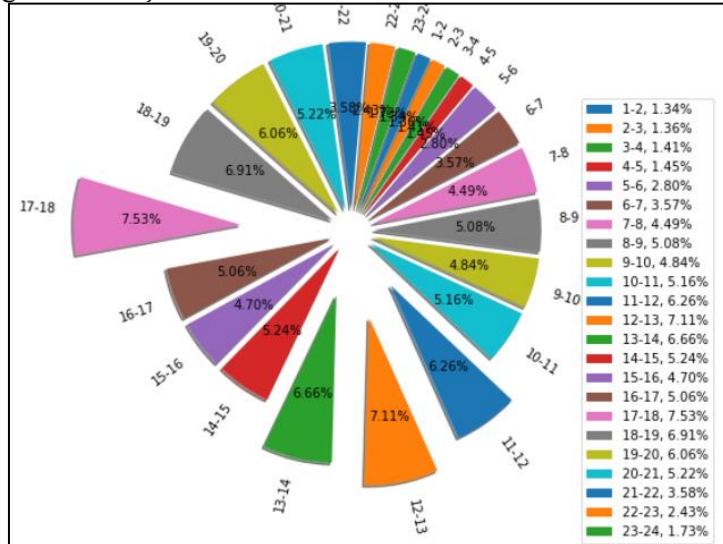
Grafik 7. Ders bazlı ziyaretçi yoğunluğu

- Derslerin içeriklerinin indirilmesi yoğunluğu araştırıldığında birinci sınıf derslerinin daha yoğun ziyaret edilip içeriklerinin indirildiği bulunmuştur. En çok içerik indirilen dersin %21,34 oranı ile Programlamaya Giriş dersi olduğu bulunmuştur.



Grafik 8. Ders bazlı doküman indirme yoğunluğu

- Öğrencilerin ÖYS'ne erişimleri 24 saatlik zaman diliminde incelendiğinde en yoğun erişimin %7,53 ile 17:00-18:00 arasında olduğu, ikinci sırada %7.11 oranı 12:00-13:00 üçüncü sırada ise %6,64 oranı ile 13:00-14:00 saatleri olduğu bulunmuştur.



Grafik 9. Saat bazlı tekil ziyaretçi yoğunluğu

- Öğrencilerin ÖYS'ne erişimleri günlük dilimde incelendiğinde öğrencilerin %94,20'sinin sisteme pazartesi günü erişmeyi tercih ettiği, en az ziyaretin yapıldığı günün ise %27,54 ile cuma günü olduğu bulunmuştur.

Tablo 3.
Günlük bazlı öğrenci katılım yoğunluğu

Gün	Yüzde
Pazartesi	%94.20
Salı	%33.82
Çarşamba	%30.43
Perşembe	%34.30
Cuma	%27.54
Cumartesi	%28.99
Pazar	%34.30

Tablo 4.
Günlük bazlı genel internet trafiği yoğunluk dağılımı

Gün	Yüzde
Pazartesi	%28.35
Salı	%14.10
Çarşamba	%11.29
Perşembe	%11.53
Cuma	%10.05
Cumartesi	%10.75
Pazar	%13.94

• Öğrencilerin ÖYS'ne erişimleri haftalık bazda incelendiğinde, okulumuz öğrencilerinin %87,44'nün Ocak ayının ilk haftasında sisteme eriştiği, ayrıca bu haftanın ilgili dönemin en yoğun erişiminin gerçekleştiği hafta olduğu bulunmuştur.

Tablo 5.
Haftalık öğrenci katılım yoğunluğu

Ay	Hafta	Yüzde
Ekim	42	%29.47
Kasım	45	%33.33
Aralık	51	%23.67
Ocak	1	%87.44

Tablo 6.
Hafta bazlı internet trafiği yoğunluk dağılımı

Ay	Hafta	Yüzde
Ekim	42	%8.41
Kasım	45	%9.11
Kasım	46	%6.85
Ocak	1	%19.63

• Öğrencilerin ÖYS'ne erişimleri aylık dilimde incelendiğinde, okulumuz öğrencilerinin Ocak ayında %90,34'nün sisteme erişim sağladığı bulunmuştur. En düşük erişim sayısı Eylül ayında olmuştur. Bu dönem içinde Kasım ayındaki erişim yoğunluğunun diğer aylara göre daha fazla olduğu bulunmuştur.

Tablo 7.

Aylık öğrenci katılım yoğunluğu

Ay	Yüzde
Eylül	%25.12
Ekim	%43.96
Kasım	%43.00
Aralık	%34.78
Ocak	%90.34

Tablo 8.

Ay bazlı internet trafiği yoğunluk dağılımı

Ay	Yüzde
Eylül	%10.67
Ekim	%22.98
Kasım	%27.88
Aralık	%18.85
Ocak	%19.63

SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu çalışmada uzaktan eğitim öğrencilerinin öğrenme yönetim sistemi kullanım alışkanlıklarının pandas kütüphanesi ile analizi amaçlanmıştır. Bu bağlamda ÖYS sunucusuna ait 2019-2020 Eğitim Öğretim yılı güz dönemi web erişim günlük dosyaları üzerinde web kullanım madenciliği yöntemlerinin kullanıldığı ve istatistiki bilgiler çıkartılmasını sağlayan bir yazılım geliştirilmiştir. Yazılım Python dilinde Pandas kütüphanesinden faydalanılarak geliştirilmiştir. Geliştirilen bu yazılım ile öğrencilerin; Öğrenme Yönetim Sistemine erişim şekilleri, ziyareti gerçekleştirdiği ülkeler, ziyareti gerçekleştirdiği iller, ders erişim yoğunluğu, doküman indirme yoğunluğu, kullanmış olduğu işletim sistemleri, kullanmış olduğu tarayıcılar, kullanmış olduğu cihazlar, aylık erişim yoğunluğu, haftalık erişim yoğunluğu, günlük erişim yoğunluğu, saatlik erişim yoğunluğu konularında veriler elde edilmiştir. Elde edilen veriler üzerinden yapılan analizler neticesinde aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

ÖYS'ne erişimin yoğun olarak ana sayfa üzerinden gerçekleştirilmesi web adresinin akılda kalıcı bir adres olarak seçildiğini doğrulamıştır.

Öğrencilerin ÖYS'ne yoğun olarak bilgisayar üzerinden erişmesi, mobil cihaz kullanımının daha düşük bir oranda kalması ÖYS'nin mobil uygulama ile desteklenmesi halinde öğrencilerin zaman ve mekan kısıtlamasından bağımsız olarak sistemi daha fazla kullanabileceği sonucunu düşündürmüştür.

Öğrencilerin ÖYS'ne erişimde yaygın olarak Windows işletim sistemini kullanması ülkemizde bu işletim sisteminin daha yaygın olarak kullanılmasından kaynaklandığını düşündürmüştür.

Erişimde yaygın olarak kullanıldığı belirlenen Google Chrome ve Firefox web görüntüleme programlarının öne çıkmalarının sebebinin sahip oldukları performans ve eklentilerinin rakiplerine göre daha üstün olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Öğrencilerin kayıtlarda belirttikleri adresleriyle örtüşmeyecek şekilde ÖYS'ne farklı ülkelerden erişim sağlanmaları internet bağlantılarında VPN sistemlerini kullandıklarını düşündürmektedir.

En yoğun takip edilen dersin bölümün ana derslerinden ve birinci sınıf dersi olan Programlamaya Giriş dersi olması, ayrıca bu derse ait dokümanların da sistemden en çok indirilen doküman olması öğrencilerin bölüm derslerine ilgilerinin daha yoğun olduğunu düşündürmüştür.

Öğrencilerin ÖYS'ne en yoğun olarak eriştikleri dönemlerin sınav dönemleri olması, öğrencilerin içerikleri indirmek ve tekrar etmek için sınavlara yakın tarihleri tercih ettiklerini göstermiştir. Erişimde en yoğun günün pazartesi olması yeni ders içeriklerinin yayınlandığı gün olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Arıcı ve Çiftçi'nin (2007) yaptığı çalışmada, öğrencilerin ÖYS sistemine katılım yoğunluğunun dönem sonu sınavlarını kapsayan ay ve haftalarda daha yoğun olduğunu bulmuşlardır. Buldukları bu sonuçlar bizim çalışmamızla örtüşmektedir. Günlük bazda ziyaretçi trafiği üzerine yaptıkları analizde ise en yoğun günün Pazar, trafiğin en az olduğu günün ise Cuma olduğunu bulmuşlardır. (Arıcı & Çiftçi, 2007) Bu sonuçlardan ziyaretçi trafiğinin en az olduğu gün bizim çalışmamız ile örtüşmekte iken en yoğun ziyaret trafiğinin olduğu gün bilgisi farklılık göstermektedir. Bunun nedeni yukarıda da bahsedildiği gibi dersin yeni içeriklerinin pazartesi yayınlanıyor olmasıdır. Çalışmamızda ziyaretçi trafiğinin en yoğun olduğu ikinci gün ise Pazardır.

Öğrencilerin sisteme erişimleri öğrenci bazlı, 24 saatlik zaman dilimi aralığında incelendiğinde ÖYS'nin 6-9, 11-14, 17-20 saatleri arasında yoğun kullanıldığı görülür. Bu durum bize, öğrencilerimizin yaklaşık bir kısmının çalışıyor olabileceğini ve bu saatleri ders çalışarak kendileri için verimli hale getirdiklerini düşündürmektedir.

Çalışmanın sonucunda, öğrencilerimizin ÖYS'ni kullanım alışkanlıkları hakkında önemli bilgiler elde edilmiştir. Çalışmanın başından, ham verinin elde edilmesinden, analizine kadar olan tüm süreçte, kullanılan Pandas kütüphanesinin, sorgu betikleri ile sağladığı esneklik ve sonuçlandırma performansının tatmin edici olduğu görülmüştür. Pandas, veri ile çalışan, programlama geçmişi olan veya programlamaya meraklı araştırmacılar tarafından öğrenilmesi ve kullanılması kolay güçlü bir kütüphanedir.

Çalışmanın eğitim alanlı web kullanım madenciliği çalışmalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bir sonraki çalışmanın, pandemi sürecinin uzaktan öğretim öğrencilerin ÖYS'ni kullanım alışkanlıklarına etkisi üzerine yapılması planlanmaktadır.

KAYNAKÇA

- Arıcı, N., & Çiftçi, S. (2007, Ekim). Bilgisayar Destekli Uzaktan Eğitimde Öğrenci Log Kayıtlarının İncelenerek Analiz Edilmesi. *Natural and Applied Science Computer Engineering*.
- Ayer, V., Miguez, S., & Toby, B. (2014, Aralık 18). Why scientists should learn to program in Python. *Powder Diffr.*, Vol. 29, No. S2, s. 48-64.
- Bantilan, N. (2020, Ocak). Pandera: Statistical Data Validation of Pandas Dataframes. *Proc of the 19th Python in Science Conf. (SCIPY 2020)*, (s. 116-124).
- Baykal, A., & Coşkun, C. (2009). Web Madenciliği Teknikleri. *Akademik Bilişim'09-XI. Akademik Bilişim Konferansı*, (s. 797-800). Şanlıurfa, Bildirileri Harran Üniversitesi.
- Baykara, M., Daş, R., & Tuna, G. (2016). Web Sunucu Erişim Kütüklerinden Web Ataklarının Tespitine Yönelik Web Tabanlı Log Analiz Platformu. *Fırat Üniv. Müh. Bil. Dergisi Science and Eng. J of Fırat Univ.*, 291-302.
- Burçak, K. (2012). Kırıkkale Üniversitesi Web Sitesinin Kullanıcı Örüntülerinin Web Madenciliği ile Analizi, Yüksek Lisans Tezi. Kırıkkale.
- Cooley, R., Mobasher, B., & Srivastava, J. (1997). Web Mining: Information and Pattern Discovery on the World Wide Web. *9th IEEE International Conference on Tools with Artificial Intelligence*, (s. 558-567).
- Çınar, I., & Şakir, H. (2016, Mayıs). Web Madenciliği Yöntemleri ile Web Loglarının İstatistiksel Analizi ve Saldırı Tespiti. *Bilge Bilişim Teknolojileri Dergisi*, Cilt: 9, SAYI: 2 ISSN: 1307-9697 / 2147-0715, s. 125- 135.
- Çınar, I., Çınar, M. S., & Bilge, H. Ş. (2014). Web Sunucu Loglarının Web Madenciliği Yöntemleri ile Analizi Akademik. *Bilişim'14- XVI. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri Mersin Üniversitesi*, (s. 417-427). Mersin.
- Enache, M. C. (2019). Data Analysis with Pandas. *Annals of "Dunarea de Jos" University of Galati Fascicle I. Economics and Applied Informatics Years XXV – no2/2019 ISSN-L 1584-0409 ISSN-Online 2344-441X www.eia.feaa.ugal.ro*, s. 69-74.
- Gezer, M., Erol, C., & Gülseçe, S. (2007). Bir web sayfasının web madenciliği ile analizi. *Akademik Bilişim 2007, Dumlupınar Üniversitesi. Kütahya*.
- Hagedorn, S., Kläbe, S., & Sattler, K.-U. (2021, Kasım 25). Putting Pandas in a Box. http://cidrdb.org: http://cidrdb.org/cidr2021/papers/cidr2021_paper07.pdf adresinden alındı
- Hummel, J. (2016, Ekim 12). Gadfly: A pandas-based Framework for Analyzing GADGET Simulation Data doi:10.1088/1538-3873/128/969/114503. *Publications of the Astronomical Society of the Pacific*, 128:114503 (6pp), s. 1-6.
- Karasar, N. (2015). Bilimsel araştırma yöntemi. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

- Kashnitsky, Y. (2021, Kasım 25). Topic 1. Exploratory Data Analysis with Pandas. <https://www.kaggle.com/>: . <https://www.kaggle.com/kashnitsky/topic-1-exploratory-data-analysis-with-pandas> adresinden alındı
- Mckinney, W. (2010). Data Structures For Statistical Computing In Python. Proc of the 9th Python in Science Conf. (SCIPY 2010), (s. 56-61).
- Özbay, Ö., & Ersoy, H. (2017). Öğrenme Yönetim Sistemi Üzerindeki Öğrenci Hareketliliğinin Veri Madenciliği Yöntemleriyle Analizi. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 37(2), 523-558.
- Özseven, T., & Düğenci, M. (2011). Malatya Log Preprocessing: Web Kullanım Madenciliği Ön İşlem Aşaması Uygulama Yazılımı. Akademik Bilişim'11- XIII. Akademik Bilişim Konferansı, (s. 143-150). Malatya.
- Patchaiammal, P., Sundar, G., & Thirumalaiselv, R. (2021). A Large-Scale Study Of Fault Feature Extraction From Github Repository Using Data Science Techniques. Turkish Journal of Computer and Mathematics Education Vol.12 No.10, 2092-2103.
- Sodhia, P., Awasthib, N., & Sharmac, V. (2019). Introduction to Machine Learning and Its Basic Application in Python. Proceedings of 10th International Conference on Digital Strategies for Organizational Success.
- Stančin, I., & Jovic, A. (2019). An overview and comparison of free Python libraries for data mining and big data analysis. 2019 42nd International Convention on Information and Communication Technology, Electronics and Microelectronics (MIPRO), (s. 20-24). Opatija, Croatia.
- Sumali, M. (2020). College Cost-Benefit Analysis Using Linear Regression Analysis, Pandas, and Seaborn. National Medicines Symposium 2020, (s. 122-157).
- Uladi, A. İ. & Arı, E. S. (2023). Büyük Veri, Büyük Veri Analizi ve Uygulama Alanları. Yönetim Bilişim Sistemleri Dergisi, 9 (1) , 1-14 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ybs/issue/78203/1034655>
- Yavuzarslan, M., & Erol, Ç. (2022). Öğrenme Yönetim Sistemi Log Kayıtlarının Akademik Başarı Tahmininde Kullanılması. Bilişim TeknolojiLeri Dergisi, 15(5).
- Yıldız, A. (2022). Büyük Veri'nin V'leri ve Veri Analitiği. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Yıl 2022 Sayı 51: Özel sayı 1 , 361-378 . DOI: 10.30794/pausbed.1117208

İTME VE ÇEKME TEORİSİNDEN HAREKETLE ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN YURT DIŞINDA EĞİTİM ALMA İLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİ

UNIVERSITY STUDENTS' PERCEPTIONS ON STUDYING ABROAD BASED ON PUSH-PULL THEORY

Betül Bulut Şahin¹, Büşra Kulakoğlu²

ÖZ: Uluslararasılaşmanın yükseköğretimde giderek artmasıyla beraber, üniversite öğrencilerinin yurt dışında eğitim alma eğilimlerinde bir artış gözlemlenmektedir. Öğrenciler farklı üniversitelerde yeni bir akademik deneyim elde etmenin yanı sıra, farklı ülkelerdeki kültürleri deneyimleme, yabancı dil becerisi geliştirme, çok kültürlü ortamlarda yaşamayı öğrenme gibi amaçlarla yurt dışında eğitim almaktadır. Ancak, farklı bir ülkede eğitim alma deneyiminin, öğrencilere çeşitli zorluklar getirdiği de bilinmektedir. Bu noktadan hareketle, bu nitel araştırmada; üniversite öğrencilerini yurt dışında eğitim almaya iten ve çeken faktörler ile bu eğitimin olası zorlukları konusundaki algıları incelenmiştir. Bu kapsamda, Ankara'da bir devlet üniversitesinde eğitim gören 12 öğrenciyle, üniversite eğitimlerinin ilk haftalarında yarı yapılandırılmış mülakatlar gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonucunda çalışmaya katılan tüm öğrencilerin yurt dışında eğitim almakla ilgili görüşlerinin olumlu olduğunu, ancak uzun dönemli programlar yerine kısa dönemli programları tercih ettikleri görülmüştür. Fiziksel hareketliliği sanal hareketliliğe oranla daha fazla tercih eden öğrenciler, yurt dışı eğitimleri sonrası Türkiye'ye geri dönmek istediklerini ifade etmiştir. Ayrıca, öğrenciler yurt dışında eğitim almakla ilgili onları kaygılandıran çeşitli akademik, ekonomik, politik ve sosyo-kültürel zorluklar ifade etmişlerdir. Son olarak, öğrencileri yurt dışında eğitim almaya çeken yurt dışı kaynaklı faktörlerin; Türkiye'deki eğitim ile ilgili olan iten faktörlerden daha belirgin olduğu gözlemlenmiştir.

Anahtar sözcükler: yükseköğretimde uluslararasılaşma, yurt dışında eğitim, itme-çekme teorisi

ABSTRACT: With the expansion of internationalization in higher education, there has been an increase in the tendency of university students to study abroad. Students study abroad to learn about cultures in different countries, develop foreign language skills, and learn to live in multicultural environments as well as gaining a new academic experience in different universities. However, it is also known that the experience of studying in a different country brings various challenges to students. From this point of view, this qualitative study examined the factors that push and pull university students to study abroad and their perceptions about the possible challenges of this education. In this context, semi-structured interviews were conducted with 12 students studying at a state university in Ankara, Türkiye during the first weeks of their university education. As a result of the study, it was found that all students who participated in the study had positive views about studying abroad, but they preferred short-term programs rather than long-term programs. Students who preferred physical mobility more than virtual mobility stated that they would like to return to Türkiye after their education abroad. Moreover, students expressed various academic, economic, political and socio-cultural challenges that concern them about studying abroad. Finally, it was observed that the pulling factors to study abroad were more prominent than the push factors related to education in Türkiye.

Keywords: internationalization in higher education, studying abroad, push-pull theory

Bu makaleye atf vermek için:

Bulut-Sahin, B. ve Kulakoğlu, B. (2023). İtme ve çekme teorisinden hareketle üniversite öğrencilerinin yurt dışında eğitim alma ile ilgili görüşleri, *Trakya Eğitim Dergisi*, 13(3), 1752-1771.

Cite this article as:

Bulut-Sahin, B. & Kulakoğlu, B. (2023). University students' perceptions on studying abroad based on push-pull theory. *Trakya Journal of Education*, 13(3), 1752-1771.

¹ Dr. Araş.Gör., Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara/Türkiye, e-mail: sbetul@metu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-9365-6863

² Araş. Gör., Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara/Türkiye, e-mail: busraku@metu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-7801-9049

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Internationalization of higher education has gained increasing importance for the national governments and higher education institutions. Although internationalization in universities is offered in various forms such as branch campuses, joint degree programs; student mobility is the most well-known form of internationalization. For this reason, revealing the factors that push and pull university students to this mobility and their expectations of difficulties will be beneficial in developing more effective mobility programs. The push-pull theory was used to understand the perceptions and expectations of first-year university students in their decisions to study abroad.

Method

This is a phenomenological qualitative exploratory study conducted with 12 university freshmen (four males, eight females) in the English Language Education department. The data of the study were collected in October 2022, at a state university in Ankara, through purposive sampling. The main research questions of the study are: “What are the perceptions and expectations of Turkish students on studying abroad?” and “What are the push-pull factors that affect the decision of studying abroad for Turkish students?”

Semi-structured interviews were conducted with the participants. While five of the participants graduated from private high schools, seven of them graduated from public schools. Participants defined themselves socio-economically in middle-upper ($n=1$), middle ($n=8$), lower-middle ($n=1$) and lower ($n=1$) class. Five of the students had the experience of visiting abroad, while seven students had never gone abroad before.

Findings

Perceptions of the participants about education and experience abroad

When the students were asked about the possibilities of studying abroad, it was seen that they were mostly aware of the Erasmus program ($n=10$), which shows its popularity in Türkiye. All of the participants stated that they would like to have the experience of studying abroad, to visit another country for academic purposes, and to go abroad especially for postgraduate education. However, most of the participants emphasized that they want to return to Türkiye after studying abroad. When the students were asked about the countries they would like to be abroad for education, they mostly preferred European countries, the United States and Canada. Finally, when the participants were asked to compare virtual mobility and physical mobility, the participants stated that that virtual mobility would not have the same effect as the physical one.

Factors Pushing to Study Abroad

The factors pushing people to study abroad are defined as the elements related to home countries of the students and lead them to a physical mobility for their higher education studies. As a result of the interviews, the reasons that push students to study abroad can be listed as follows:

- Students will not be able to adequately meet their personal development needs only when they receive education in Türkiye,
- Limited foreign language development while studying in Türkiye,
- Studying only in Türkiye is not enough to contribute to the future of the country,
- The education they will receive at universities in Türkiye is insufficient to reach wider and more qualified job opportunities,
- Studying only in Türkiye is insufficient for postgraduate applications abroad,
- Studying only in Türkiye does not provide sufficient economic returns after graduation.

Factors that Pull to Study Abroad

Students mentioned several pull factors in the host countries that are attractive for them. Some of these factors are being curious about the social, cultural and historical events of the country to be visited, the economic situation of that country provides an advantage to the person, and the importance of studying abroad in career planning.

Possible Challenges of Studying Abroad

Academic difficulties: The students are expected to have some academic challenges like different education system/program or language of instruction.

Economic difficulties: The possible economic difficulties that students may experience are generally discussed around the exchange rate differences, lack of savings to study abroad, compulsory expenditure items to be made in the destination country, and insufficient scholarship mechanisms.

Political difficulties: Possible political difficulties that the participants may experience are limited only to the visa processes.

Socio-cultural challenges: The participants talked about problems such as discrimination, racism and prejudice, communication problems with the foreigners and problems in adapting to the host culture.

Discussion and Conclusion

The studies investigating the push and pull factors for international mobility were mostly conducted with incoming international students. The number of studies conducted with outgoing students is quite low. However, this study was carried out with first-year university students before they had the experience of studying abroad.

In this study, students who have not yet had the experience of studying abroad were asked about possible problems they may experience while studying abroad, and it was observed that they expected to have difficulties in issues very similar to the findings in the literature. In other words, although the students are still at the stage of thinking and planning about studying abroad, it has been observed that their thoughts on the subject overlap a lot with the experiences of students who have studied abroad.

In terms of push and pull factors, the students expressed the pull factors that attract them abroad more clearly and in detail. However, the participants could not very clearly define the push factors that expressed their desire not to study in their own country. In other words, for the students participating in this study, pull factors emerged as a more important reason than push factors.

One of the other remarkable findings of the study is that although all of the students want to study abroad, the majority of them want to return to Türkiye instead of establishing a settled life there. In other words, they want to use the gains from their experience in academic or business life by returning to Türkiye in order to contribute to the development of the country.

Another significant result is the negative attitudes of students towards virtual mobility, which has become widespread especially during the COVID-19 period. All of the participants stated that if they were to receive education abroad, they would prefer it to be through physical mobility.

GİRİŞ

Yükseköğretimin uluslararasılaşması ülkelerin ve üniversitelerin gündemlerinde giderek artan bir önemle yer almaktadır. Üniversitelerde uluslararasılaşma, şube kampüsler, ortak derece programları gibi çok çeşitli formlarda sunulsa da öğrenci hareketliliği uluslararasılaşmanın en bilinen formudur. Her ne kadar öğrenci hareketliliği dünyadaki tüm üniversitelerde yaygın gibi görünse de kapsayıcı uluslararasılaşma çalışmalarında (De Wit ve Jones, 2018; Janebová ve Johnstone, 2020; Van Mol ve Perez-Encinas, 2022) belirtildiği gibi öğrenci hareketliliğinin tüm ülkeler ve üniversiteler için eşit derecede kapsayıcı olduğunu söylemek mümkün değildir. De Wit ve Jones (2018)'a göre dünyadaki yükseköğretim öğrenci nüfusunun %99'unun yurt dışında eğitim alma imkanı bulunmamaktadır. Bu nedenle, bölgesel ve uluslararası hibe programlarına rağmen, uluslararası hareketlilik elitist bir yapıda uygulanmakta (De Wit, 2020) ve yalnızca avantajlı bir grup öğrenci tarafından erişilebilmektedir. Bunun yanı sıra, Avrupa Birliği'nin yükseköğretim öğrencilerinin %10'unu hareketlilik programlarına katma hedefi de başarısız olmuştur (De Wit ve Altbach, 2021). Dolayısıyla, daha kapsayıcı bir yurt dışında eğitim alma hedefi için Erasmus hibe programlarının da yeterli olmadığı görülmektedir. Uluslararası öğrenci hareketliliğinin kapsayıcı olmayışının önündeki engelleri daha iyi anlayabilmek için, hareketliliğin ana aktörü olan öğrencilerin görüşlerini öğrenmek önemlidir. Bu nedenle, üniversite öğrencilerini bu hareketliliğe iten ve

çeken faktörler ile bu öğrencilerin fayda ve zorluk beklentilerini ortaya koymak, daha kapsayıcı hareketlilik programları geliştirmede faydalı olacaktır.

Her ne kadar kapsayıcılığı sorgulansa da tüm dünyada öğrenci hareketliliği rakamları giderek artmaktadır. İktisadi İş birliği ve Gelişme Teşkilatı (Organization for Economic Co-operation and Development [OECD]) (2021) verilerine göre uluslararası öğrenci hareketliliği son 20 yılda oldukça istikrarlı bir şekilde genişlemektedir. 2019 yılında, dünya çapında 6,1 milyon yükseköğretim öğrencisi, eğitim görmek için başka bir ülkeye gitmiştir ve bu sayı 2007'de gerçekleşen hareketlilik sayısının iki katından daha fazladır. Diğer bir deyişle, yükseköğretimdeki uluslararası öğrencilerin sayısı, 1998 ile 2019 yılları arasında, yılda ortalama %5,5 artmıştır. Dünyadaki bu gelişmelere paralel olarak, Türkiye'de de öğrenci hareketliliğine katılan öğrenci sayılarında artış gözlemlenmektedir. Bunun yanı sıra fiziksel hareketlilik olmadan gerçekleştirilen "sanal hareketlilik" de özellikle COVID-19 pandemi döneminde yaygınlaşmıştır. Sanal öğrenci hareketliliği, deneyimsel ya da kültürel bağlamlarda ve/veya acil durumlarda sınır ötesi ve/veya kurumlar arası akademik değişimi kolaylaştıran teknoloji odaklı bir hareketlilik biçimidir (Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü; United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2022).

Bu çalışmada Türkiye'deki bir üniversitede eğitim gören öğrencilerin yurt dışında eğitim alma ile ilgili algıları, beklentileri ve onları iten-çeken faktörler araştırılmaktadır. Bu amaçla, makalenin ilk kısmında konu ile ilgili alanyazın özetlendikten sonra yöntem ve bulgular sunulmuş, ardından da sonuç ve tartışma bölümlerine yer verilmiştir.

İtme-Çekme Teorisi ve Uluslararası Öğrenci Hareketliliği

Bu araştırmanın kuramsal çerçevesi, uluslararası göç teorilerinden uyarlanan, itme-çekme teorisidir. Birçok akademisyen uluslararası öğrenci hareketliliğini analiz etmek için "itme-çekme" teorisini ve teoriyle ilintili terminolojiyi benimsemiştir (Li ve Bray, 2007; Lee, 2014; McMahan, 1992). Almeida (2020) yaptığı çalışmada itme-çekme teorisinin uluslararası öğrenci hareketliliği araştırmalarında sıklıkla kullanılan önemli bir kuramsal çerçeve olduğunu belirtmektedir.

İten faktörler öğrencinin uluslararası eğitim alma kararını başlatır ve öğrencinin kendi ülkesinde oluşur; çeken faktörleri ise gidilecek ülkede oluşur ve o ülkeyi uluslararası öğrenciler için nispeten cazip hale getirir (Mazzarol ve Soutar, 2002). Diğer bir deyişle, itici faktörler öğrencilerin kendi ülkelerindeki olumsuz koşullarla, çekici faktörler ise gidilen ülkedeki olumlu yanlarla ilişkilendirilmektedir (Altbach, 1998). Buna göre, itme-çekme teorisi ülke seçiminin arkasındaki dinamikleri sınıflandırmak ve yakalamak için oldukça açıklayıcı görünmektedir (Altbach, 1998; Chen ve Craig, 2006; Li ve Bray, 2007).

Alanyazında itme-çekme teorisi kullanılarak öğrenci hareketliliğini analiz eden çeşitli çalışmalar bulunmaktadır. Bu çalışmaları giden öğrenciler ve gelen öğrencilerle yapılan çalışmalar olarak ayırmak mümkündür. Ancak, çalışmaların daha çok gelen öğrencilerle gerçekleştirildiği görülmektedir, diğer bir deyişle, giden öğrencilerle itme-çekme teorisi kullanılarak yapılandırılan fazla çalışma yapılmamıştır. Ayrıca, Lee ve Stewart (2022) tarafından da belirtildiği gibi itme-çekme teorilerinin kullanıldığı çalışmalar kısa dönemli hareketlilik gerçekleştiren değişim öğrencilerinden daha çok, uzun dönem hareketlilik gerçekleştiren derece öğrencileri ile yürütülmüştür.

İlk olarak, alanyazında uluslararası öğrencilerin yurt dışında eğitim alma rasyonellerinin itme-çekme teorisi kullanılarak analiz edildiği çalışmalardan bahsedilebilir. Örneğin, Chen (2017) Kanada'da öğrenim gören Çinli öğrencileri iten ve çeken faktörleri incelediği makalesinde öğrencilerin yurt dışına gitme kararlarında ve Kanada'yı seçmelerinde popüler söylemlerin hakim olduğunu ve kişisel olarak dil gelişimleri ve gelecek kariyerlerine olası olumlu etkileri nedeniyle Kanada'da eğitim görmek istedikleri sonucuna varmıştır. Bir diğer çalışma (Lee ve Stewart, 2022) Güney Kore'de öğrenim gören 611 uluslararası öğrenci ile yürütülmüştür. Öğrencilerin Güney Kore'yi seçmesinin temel nedenleri yeni kültürler deneyimleme ve bu kültürlerden yeni insanlarla tanışma olarak bulunmuştur. Eder ve diğerleri (2010), bir araştırmalarında Amerika Birleşik Devletleri (ABD)'nden gelen öğrencileri iten ve çeken faktörleri incelemişlerdir. Öğrencileri iten faktörler kişisel gelişim, dil ve kariyer gelişiminin kendi ülkelerinde yetersizliği iken; çeken faktörler ABD'deki üniversitelerin kalitesi, coğrafi konumu ve ülkenin kültürü olmuştur. Maringe ve Carter (2007) tarafından yürütülen araştırmada Afrikalı öğrencilerin İngiltere'de eğitim alma sebepleri incelendiğinde ise bu öğrencileri iten faktörler kendi ülkelerindeki ekonomik sorunlar ve politik istikrarsızlık iken; çeken faktörler ise İngiliz yükseköğretim kurumlarının uluslararası tanınırlığı ve kalitesi, öğrenme ortamları, yarı-zamanlı çalışma imkanları, üniversitelere kolay başvuru süreci ve mezuniyet sonrası sağlanan olanaklar olarak belirtilmiştir. Wen ve Hu (2019) yaptıkları çalışmaya göre, Çin'deki yükseköğretim kurumlarının saygınlığı Çin'de eğitim gören öğrencileri çeken önemli bir faktörken; öğrenciler Çin kültürünü, karmaşık olması sebebiyle, onları ülkeye çeken bir etmen

olarak görmemektedirler. Buna benzer olarak, Gbollie ve Gong (2020), Afrikalı ve Asyalı öğrencilerin Çin’de eğitim alma sebeplerini araştıran çalışmalarında, Çin’deki burs olanakları, kolay vize alma seçenekleri ve kaliteli eğitim imkanlarının en önemli çekme faktörleri olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Bunun yanı sıra yurt dışında eğitim almaya giden öğrencilerin gitme sebeplerinin itme ve çekme teorisi ile açıklandığı çalışmalar da mevcuttur. Ancak, alanyazında giden öğrenciler ile yürütülen çalışmaların, gelen öğrencilerle yürütülen çalışmalardan daha az sayıda olduğu görülmektedir. Nghia (2019) Vietnamlı öğrencilerin yurt dışında eğitim alma motivasyonları ve gittikleri ülkelere göç etme eğilimleri ile ilgili bir araştırma yürütmüştür. Buna göre Vietnamlı öğrencileri yurt dışında eğitim almaya çeken temel faktörler uluslararası kariyer geliştirme, yabancı dil becerisini geliştirme ve uluslararası bir deneyim kazanma olarak ortaya çıkmaktadır. Bu öğrencileri iten faktörler ise Vietnam üniversitelerindeki eğitimin kalitesi ile ilgili çekinceler, Vietnam eğitim sisteminde iyi olamayan uygulamalar, Vietnam’da istediği programda okuma imkanının olmaması vb. olarak belirtilmiştir. Nafari ve diğerlerinin (2017) İran’daki öğrencilerin yurt dışında eğitim alma motivasyonunu inceleyen çalışmada ise İran’daki tutarlı olmayan ekonomik ve politik ortam, erkek öğrenciler için 21 aylık zorunlu askerlik gibi koşulların öğrencileri yurt dışında okumaya iten temel sebeplerden olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ayrıca, Türkiye’de bulunan uluslararası öğrencilerle itme-çekme teorisi kullanılarak yürütülen çalışmalardan bahsedilebilir. Kondakci (2011) tarafından Türkiye’deki uluslararası öğrenciler ile gerçekleştirilen araştırmanın sonuçlarına göre, uluslararası öğrencileri Türkiye’ye çeken temel faktörler Türkiye’ye özgü kültürel deneyim, akademik kalite ve pahalı olmayan yaşam koşullarıdır. Özoğlu ve diğerleri (2012) tarafından yine uluslararası öğrencilerle yürütülen bir çalışmaya göre, öğrencilerin kendilerini coğrafi, kültürel, tarihi, dini ve etnik bakımdan Türkiye’ye yakın hissetmeleri onları Türkiye’ye çeken faktörlerdir. Benzer şekilde, Kondakci vd. (2016) tarafından Türkiye’ye Balkanlardan gelen öğrencilerin araştırıldığı çalışmada, öğrencilerin Türkiye’yi tercih etmelerinde sosyo-kültürel yakınlığın, akademik ve ekonomik gerekçelere göre daha ön planda olduğu bulunmuştur.

Uluslararası Öğrenci Hareketliliği ile İlgili Faydalar ve Hareketliliğe Katılma Gerekçeleri

Öğrencilerin yurt dışında eğitim almak isteme gerekçeleri alanyazında çeşitli kaynaklarda incelenmiştir. Bahsedilen gerekçeler; bireysel, kurumsal veya ulusal aktörlerin uluslararasılaşmayı nasıl tanımladığını ve neden uluslararasılaşma faaliyetlerine katıldıklarını açıklamaya yardımcı olmaktadır. Brandenburg ve De Wit (2011), araştırmacıların, uluslararasılaşmanın araçları yerine, gerekçelere odaklanması gerektiğini belirtmektedir. Bir diğer deyişle, uluslararasılaşmaya katılan ana aktörler olan öğrencilerin bu faaliyete katılma gerekçelerini bilmek, programların geliştirilmesi açısından oldukça önemlidir. Bu gerekçeler, Knight (1999) tarafından geliştirilmiş olan tipolojiye göre akademik, ekonomik, politik ve sosyo kültürel olarak sınıflandırılabilir.

İlk olarak öğrencilerin yurt dışında eğitim almak ile ilgili akademik gerekçeleri incelenmiştir. Günümüz politik ve ekonomik dünyasındaki gelişmelere paralel olarak, öğrencilerin hem kaliteli bir akademik eğitime sahip olması, hem de mezun olduktan sonra uluslararası hayata hazırlanabilmesi için uluslararası bir bakış açısına sahip olması gerekmektedir. Uluslararası etkinliklere katılan öğrenciler, uluslararasılaşma yoluyla kendi alanında farklı akademik bakış açılarını deneyimlemektedir. Bu nedenle üniversiteler, öğrencilerini bir dönem yurt dışına gönderme girişiminde bulunurlar ve bunu kendi üniversitesinde okumak kadar değerli kabul ederler (Teichler, 1996). Öğrenciler açısından bir diğer akademik gerekçe ise mezuniyet sonrası uluslararası hayata hazırlanmaktır ve bunun için uluslararası akademik beceriler oldukça önemli kabul edilmektedir. Murphy (2007), öğrencilerin başka bir ülkeye giderek, global bir eğitim programı ve yabancı dil geliştirme deneyimlerini oldukça faydalı olarak algıladıklarını belirtmektedir.

Ekonomik gerekçeler incelendiğinde uluslararası bir eğitimin, özellikle uzun vadede kariyere yapacağı öngörülen katkılar ve bunun ekonomik faydaları önemli bir gerekçedir. Bireylerin temel ekonomik güdülerinde arasında burslara erişim, uluslararası çalışmalardan elde edilen tahmini ekonomik getiriler ve istihdam beklentileri bulunmaktadır (Li ve Bray, 2007). Bilgi toplumuna yapılan vurgunun artması, öğrencilerin gelişmiş bir bilgi ve beceri tabanı oluşturmasını ve sürekli yükselmek için çalışmasını önemli kılmaktadır (Knight, 2006). Başka bir deyişle, bireyler için uluslararası becerilere sahip olmak, gelecekteki ekonomik kariyerleri için bir yatırım aracı olarak görülmektedir.

Politik gerekçeler ilk bakışta öne çıkmasa da öğrencilerin yurt dışında eğitim almayla ilgili verdikleri kararlarda önemli bir yeri olabilmektedir. Alanyazında daha çok ulusların ve kurumların politik gerekçeleri ile ilgili çalışmalar yürütülmüş (De Wit, 2002; Knight, 1999; Knight, 2004; Mızıkacı, 2005; Zgaga 2003), ancak bireylerin yurt dışında eğitim alma ile ilgili politik gerekçeleri konusunda anlamlı bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Son olarak, bireylerin uluslararası eğitim almak için sosyo-kültürel gerekçeleri incelendiğinde yurt dışında bulunmanın getirdiği çok sayıda sosyo-kültürel faydadan bahsedilmektedir. Bireysel düzeyde, çok kültürlü bir deneyim yaşamak ve farklı kültürleri tanımak, bireylerin uluslararasılaşması için önemli bir motivasyondur. Öğrencilerin ve öğretim üyelerinin hareketliliği esas olarak çok kültürlü bir deneyim aracılığıyla bir sosyal öğrenme biçimi olarak görülür (De Wit, 2002). Örneğin Erasmus programına katılmış öğrenciler çeşitli kültürleri anlama ve karşılaştırmalı düşünme konusunda yeterliliklerinin arttığını hissederler (Teichler, 2012). Geleceğin mesleklerinin çok kültürlü bağlamlarda çalışmayı gerektireceği varsayıldığında (Papatsiba, 2005) kültürlerarası etkileşimde bulunabilmek ve çok kültürlü becerilere sahip olmak, öğrencilerin yurt dışında eğitim alması için önemli bir sosyo-kültürel gerekçedir.

Uluslararası Öğrenci Hareketliliği ile İlgili Yaşanan Zorluklar

Öğrenci hareketliliğinin bireylere ve toplumlara olan katkılarına rağmen De Wit ve Altbach (2021)'e göre küresel düzeyde yaşanan ekonomik ve politik değişimler günümüzde uluslararasılaşmayı ve öğrenci hareketliliğini olumsuz yönde etkilemektedir. Altbach ve De Wit (2018) bu olumsuz gelişmeleri; göçmen karşıtı ve milliyetçi politikalar, uluslararası öğrencilere karşı etik olmayan davranışlar ve yüksek harç ve vize ücretleri olarak belirtmektedir. Yapılan çalışmalar (Raby ve Zhang, 2022; Gabriels ve Benke-Asberg, 2020) pandemi sırasında uluslararası öğrencilerin yaşadığı sorunların daha derinleştiğini ve uluslararası öğrencilere karşı ayrımcılığın arttığını göstermektedir. Hari ve diğerlerinin (2021) de belirttiği gibi uluslararası öğrencilerin yaşadığı zorluklar pandemi ortamına özgü olmasa da; pandemiye engellemeye yönelik tedbirler nedeniyle, karşılaşılan zorlukların ciddiyetinin arttığı görülmüştür. Örnek vermek gerekirse, sınırlarda yaşanan kapanmalar en çok uluslararası öğrencileri etkilemiş ve eğitim kurumlarına ve kendi ülkelerine ulaşım imkanları kısıtlanmıştır.

Bu genel gelişmelerin yanı sıra, özellikle Avrupa kıtasında bilinen en yaygın değişim programı olan Erasmus programına katılan öğrencilerin de çeşitli sorunlar yaşadığı bilinmektedir. Erasmus programının uygulanmasına ilişkin yaşanan sorunlar ile ilgili yürütülen çalışmalar daha çok giden ve gelen öğrencilerin sorunlarına odaklanmaktadır. Giden öğrencilerin en yaygın sorunları, yurt dışında alınan kredilerin tanınmaması (Bracht vd., 2006; Souto-Otero vd., 2013; Souto-Otero ve McCoshan, 2006, Teichler, 2004), Erasmus hibesinin yetersizliği (Rivza ve Teichler, 2007; Souto-Otero vd., 2013; Souto-Otero ve McCoshan, 2006; Teichler, 2004), ayrılmadan önce yeterli dil ve kültürel hazırlık olanaklarının olmaması (Bracht vd., 2006), Erasmus süreçleri ile gelen bürokratik yük (Rivza ve Teichler, 2007) ve son olarak yurt dışında yaşam süreçleri ile ilgili hazırlık toplantılarının olmamasıdır (Teichler, 2004). Öte yandan, gelen öğrencilerin yaşadığı sorunlara bakıldığında; entegrasyon, uyum ve idari sorunlar (Bracht vd., 2006, Teichler, 2004), yabancı dilde sunulan derslerin yetersizliği (Bracht vd., 2006), barınma (Bracht vd., 2006; Souto-Otero ve McCoshan, 2006; Teichler, 2004), nicelik artışıyla akademik kalitede düşüş (Rivza ve Teichler, 2007), sunulan dersler hakkında yetersiz bilgi (Teichler, 2004) öne çıkan zorluklardır.

Türkiye’de Uluslararası Öğrenci Hareketliliği

Türkiye’deki üniversitelerde de uluslararasılaşma ve uluslararası öğrenci hareketliliği giderek artan bir önem kazanmaktadır. Türkiye yükseköğretiminin uluslararasılaşması sürecinde de öğrenci hareketliliği önemli rol oynamıştır. 2004 yılından itibaren dahil olunan Avrupa Eğitim ve Gençlik Programları ve özellikle de Erasmus programı, ülkemizdeki üniversitelere gelen uluslararası öğrenciler, uluslararası araştırma programlarına katılımda artış, yurt dışında eğitim alan öğretim üyelerinin sayısındaki artış ve uluslararası sıralamalara girme çabaları, Türk yükseköğretimde uluslararasılaşma bağlamında önemli gelişmelere sebep olmuştur.

Giden öğrenci hareketliliği incelendiğinde, kısa dönemli eğitim alma amacıyla öğrencilerin en çok Erasmus programını kullanarak hareketlilik gerçekleştirdiği görülmektedir. Avrupa Komisyonu (2020) verilerine göre, 2019-2020 akademik yılında 12.968 öğrenci öğrenim görmek üzere ve 2628 öğrenci staj yapmak üzere Erasmus programı kapsamında Avrupa’daki kurumlara gitmiştir. Aynı yıl için, Erasmus öğrenim programı kapsamında gelen öğrenci sayısı 3486 iken 915 öğrenci de staj yapmak için Türkiye’ye gelmiştir.

Bu çalışma Türkiye’de yapıldığından, Türkiye’nin ülkeye özgü durumunu ortaya çıkarmak için daha fazla analiz yapılmasına ihtiyaç vardır. Aba (2013)’nin da belirttiği gibi, Türkiye diğer Avrupa ülkelerine kıyasla farklı zorluklarla, farklı beklentilerle ve farklı deneyimlerle karşı karşıyadır. Buna benzer olarak, Bulut-Sahin ve Kondakci (2022) Türkiye’nin kendine özgü bir uluslararasılaşma deneyimi yaşadığını ve Erasmus programına katılan öğrencilerin deneyiminin diğer Avrupa ülkelerinde tecrübe edilenden farklı olduğunu ifade etmişlerdir. Örneğin, Türkiye’den Avrupa’ya giden öğrenciler için en büyük zorluklardan biri vize problemyken, bu durum Avrupa ülkelerinden Erasmus programına katılan

diğer öğrenciler için geçerli değildir. Bunun yanı sıra, Erasmus kapsamında Türkiye'ye gelen öğrencilerin yaşadıkları zorluklar arasında; öğrenci ve hocalarda yabancı dil becerisi eksikliği, uluslararası kampüs yapılarının yetersizliği, üniversitelerde duyuruların ve yönlendirmelerin Türkçe yapılması, ulusal değerlerle inşa edilmiş müfredat bulunmaktadır (Bulut-Sahin ve Kondakci, 2022). Ayrıca, bu çalışma Avrupa'dan Türkiye'ye gelen Erasmus öğrencilerinin çoğunlukla Türk göçmen ailelerinin Avrupa'da eğitim gören çocuklarından oluştuğunu da ortaya koymuştur (Bulut-Sahin ve Kondakci, 2022).

Benzer şekilde, kurumsal düzeyde, Türk yükseköğretim kurumlarının Avrupa'daki benzerlerinden farklı deneyimleri vardır. Avrupa üniversiteleri 1987 yılında Erasmus programına katılmasına rağmen, Türkiye 17 yıl sonra, 2004 yılında programa dahil olmuştur. Türk üniversitelerinin öğrenci ve personel hareketliliğine ilk defa Erasmus programı ile başlamıştır. Bu nedenle, çoğu Türk kurumunun öğrenci ve personel hareketliliği konusunda Avrupalı kurumlara göre daha az deneyime sahip olduğu sonucuna varılabilir.

Bunun yanı sıra Türk yükseköğretim sisteminin merkezi yapısından dolayı uluslararasılaşma da dahil olmak üzere yükseköğretimle ilgili birçok karar tek bir merkezden alınmaktadır. Bu nedenle, Yükseköğretim Kurulu (YÖK) tarafından üretilen merkezi politikalar, üniversitelerin uluslararasılaşma süreçlerinde de yönlendirici olmaktadır. Özellikle, YÖK (2017) tarafından yayınlanan "Uluslararasılaşma Strateji Belgesi" 2018-2022 yılları için Türk yükseköğretimi ile ilgili ulusal bir vizyon belirlemiştir. Bu belgeye göre, Türk yükseköğretiminde uluslararasılaşma anlamında gelecek hedeflerinin, derece almak için gelen uluslararası öğrenci sayısını artırma üzerine odaklandığı ve kısa dönemli hareket programlarının ve giden öğrencilerin öne çıkmadığı söylenebilir.

Türkiye'de yurt dışı hareketliliği üzerine yapılan çalışmalar genellikle politika analizi, üniversite incelemeleri, Erasmus+ gibi hareketlilik programlarıyla Türkiye'ye gelen öğrencilerin Türkiye'yi seçme nedenleri gibi konular üzerinedir (Atay, 2022; Deniz, 2022; Oner, 2015; Özdemir, 2022). Ayrıca Türkiye'deki üniversite öğrencilerinin Erasmus ya da yurt dışı hareketliliği deneyimleri veya görüşleri ile ilgili çalışmalar mevcuttur (Kılavuz ve Yelken, 2022). Alanyazında yer alan bu çalışmaların çoğunun Erasmus programına katılmış öğrenciler ve onların memnuniyeti üzerine kurgulandığı görülmektedir. Oysa bu çalışmada, üniversite öğrencilerine yurt dışında eğitim alma konusunda ile ilgili algıları, beklentileri ve onları iten-çeken faktörler araştırılmaktadır.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu nitel keşfedici araştırma, 12 üniversite birinci sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada fenomenoloji araştırma yöntemi kullanılmıştır. Fenomenoloji kişilerin sosyal olarak inşa edilmiş algılarını ve deneyimlerini keşfetmek için kullanılan bir araştırma yöntemidir (Bogdan ve Biklen, 2007). Bu yöntem aynı zamanda, homojen bir grup katılımcının, bir olgu ya da olay üzerine ortaya koydukları düşünceleri, varsayımları ve davranışları inceler (Cresswell, 2013; Patton, 2002). Bununla birlikte fenomenoloji çalışmaları, katılımcıların aynı olgu hakkında benzer deneyimleri ya da görüşleri olup olmadığını ortaya çıkarmayı da amaçlamaktadır (Fraenkel vd., 2015). Bu çalışmada araştırılan iki temel araştırma sorusu vardır. Bu sorular "Türkiye'deki bir üniversitede eğitim gören öğrencilerin yurt dışında eğitim alma kararını etkileyen iten-çeken faktörler nelerdir?" ve "Türkiye'deki bir üniversitede eğitim gören öğrencilerin yurt dışında eğitim alma konusundaki algı ve beklentileri nelerdir?" şeklinde ifade edilebilir.

Çalışma Grubu/ Evren- Örneklem

Bu çalışmaya katılan üniversite birinci sınıf öğrencilerinin hepsi aynı bölümde okuyan kişilerden seçilmiştir. Örneklem İngilizce Öğretmenliği Bölümü'nde okuyan öğrencilerden oluşmaktadır. Bu çalışmada bu bölüm öğrencilerinin seçilmiş olmasının sebebi, yurt dışında eğitim almak konusunda dili bariyer olarak görmeyen öğrencilerin yurt dışı eğitimi ile ilgili ne tür fırsat veya engeller tanımladığını anlamaya çalışmaktır.

Örneklem sekiz kadın öğrenci, dört erkek öğrenciden ($n=12$) oluşmaktadır. Katılımcılardan beşi özel liselerden mezunken, yedi kişi devlet lisesi mezunudur. Katılımcılar kendilerini sosyo ekonomik olarak orta-üst ($n=1$), orta ($n=8$), alt-orta ($n=1$) ve alt ($n=1$) olarak tanımlamışlardır. Katılımcılara yabancı dil becerileri sorulduğunda, öğrencilerin çoğunluğu ($n=10$) İngilizcenin yanında bir dil öğrenmekle ilgili çalışmalarda bulunduğunu belirtmiştir. Daha önce yurt dışına çıkma deneyimi olup olmadığı sorulan öğrencilerden beşi bu deneyime sahip olduğunu söylerken, yedi öğrenci daha önce hiç yurt dışına

çıkamıştır. Ayrıca, yurt dışına çıkanlardan ikisi hem eğitim hem gezi amacıyla yurt dışında bulunmuşken, üç kişi sadece turistik nedenlerle farklı ülkeleri ziyaret etmişlerdir.

Veri Toplama Aracı

Katılımcılarla, yarı yapılandırılmış mülakatlar gerçekleştirilmiştir. Mülakat soruları yazarlar tarafından alanyazın incelemesi sonucunda oluşturulmuş, ayrıca yükseköğretimde uluslararasılaşma konusunda çalışmaları bulunan bir uzmandan mülakat soruları için görüş alınmıştır.

Mülakat soruları üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde öğrencilere demografik sorular sorulmuştur. Bu sorular öğrencilerin cinsiyet, yaş, daha önce yurt dışına çıkılıp çıkılmadığı, bilinen yabancı diller, kendini sosyo-ekonomik olarak tanımlama (alt/orta/üst), mezun olunan lise tipi gibi genel soruları içermektedir. Bunun yanı sıra demografik sorular içerisinde, öğrencilerin yurt dışında eğitim alma ile ilgili algılarını ölçmek amacıyla sorulan yurt dışı eğitim olanaklarından ne kadar haberdar oldukları, eğitim almak istedikleri ülkeler, sanal hareketlilik hakkındaki görüşleri, yurt dışında eğitim almak ve/veya yaşamak konusundaki planları, yurt dışında eğitim almanın gelecek kariyerlerine olası etkileri gibi sorular da vardır.

Demografik soruların ardından, öğrencileri yurt dışında eğitim almaya iten ve çeken faktörler sorulmuştur. Bu bölümde öğrencilere “neden yurt dışında eğitim almak istedikleri” sorulmuştur. Bunun yanı sıra iten faktörleri anlamak için “Türkiye’de eğitim alırken deneyimleyemeyip, yurt dışında eğitim alarak ne elde edebileceklerini düşündükleri” sorusu da yöneltilmiştir. Çeken faktörleri ortaya çıkarmak için ise “gitmek istedikleri ülkedeki eğitimin onlara ne katacağını düşündükleri” sorusuna yer verilmiştir.

Son olarak ise, öğrencilere “Yurt dışında eğitim almanız durumunda yaşayabileceğiniz olası sorunlar ve zorluklar neler olabilir?” diye sorulmuştur. Öğrencilerin cevaplarını derinleştirmek adına bu bölümdeki soru akademik, ekonomik, politik ve sosyo-kültürel zorluklar olarak dört ayrı alt soru ile desteklenmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Çalışmanın verisi Ekim 2022’de, Ankara’da bulunan bir devlet üniversitesinde, amaçlı örnekleme yöntemi ile toplanmıştır. Mülakatlar 20-30 dakika sürmüş ve katılımcıların izniyle kaydedilmiştir. Ardından veriler isimsiz hale getirilmiş ve her bir öğrenciye bir sayı verilerek analiz gerçekleştirilmiştir. Verileri analiz etmek için, açık kodlama ve sabit karşılaştırma yöntemleri (Merriam, 1998) kullanılmıştır. Araştırmada nitel veri analizi kullanılmış olup, analiz MAXQDA 2022 (VERBI Software, 2021) programında gerçekleştirilmiştir. Öncelikle görüşmelerde ortaya çıkan kodlar belirlenmiş; sonrasında, bu kodlardan, temalar oluşturulmuştur. Görüşmelerin veri analizi yapılırken, nitel çalışmalarda güvenilirlik ilkesinin önemi gözetilerek, uzman incelemesi yöntemi ile veri kodlaması bir yazar tarafından yapılmış, bir diğer yazar tarafından da geri bildirimde bulunulmuştur (Creswell, 2013).

Araştırmanın Etik İzinleri

Yapılan bu çalışmada araştırma etiği ilkeleri gözetilmiş olup gerekli etik kurul izinleri alınmıştır. Etik kurul izni kapsamında; ODTÜ İnsan Araştırmaları Etik Kurulu’ndan 21.10.2022 tarihli 0509-ODTÜİAEK-2022 sayılı belge alınmıştır.

BULGULAR

Çalışmada elde edilen bulgular dört tema altında kategorize edilmiştir. Birinci temada katılımcıların genel olarak yurt dışında bir deneyim yaşamak ile ilgili bilgileri ve algıları ortaya konmuştur. İkinci ve üçüncü temada ise, çalışmanın teorik çerçevesi ile uyumlu olarak, öğrencileri yurt dışında eğitim almaya iten ve çeken faktörler sunulmaktadır. Son olarak, dördüncü temada öğrencilerin yurt dışında eğitim ile ilgili öngördükleri olası çekinceler ve zorluklara yer verilmiştir. Dördüncü temadaki zorluklar, Knight (1999) tarafından geliştirilen ve alanyazın kısmında bahsedilen “akademik, ekonomik, politik ve sosyo-kültürel” kategorileri kullanılarak analiz edilmiştir. Bulgular Tablo 1’de özetlenmiştir.

Tablo 1.

Özet bulgular

Bulgu 1: Katılımcıların yurt dışında eğitim ve yurt dışı deneyimi ile ilgili algıları	<ul style="list-style-type: none"> - Yurt dışında eğitim almayı mutlaka deneyimlemek isteme ancak ardından Türkiye’de yaşamaya devam etmeyi tercih etme - Lisans eğitimi için Türkiye’yi, lisansüstü eğitim için yurt dışını tercih etme - Yurt dışı eğitim için en iyi aracın Erasmus programı olarak bilinmesi - En çok tercih edilen ülkelerin Avrupa ülkeleri, ABD ve Kanada olması - Fiziksel hareketliliğin sanal hareketlilikten daha çok tercih edilmesi
Bulgu 2: Yurt dışında eğitim almaya iten faktörler	<ul style="list-style-type: none"> - Türkiye’de eğitim alırken kişisel gelişim ihtiyaçlarının ve farklı kültürleri tanıma isteklerinin yeterince karşılanmaması - Türkiye’de yabancı dil gelişiminin sınırlı olması - Türkiye’deki yükseköğretimin nitelikli iş ve eğitim imkanlarına ulaşmak için yeterli olmaması - Türkiye’deki eğitimin gelişmesine ve ülkenin geleceğine fayda sağlama
Bulgu 3: Yurt dışında eğitim almaya çeken faktörler	<ul style="list-style-type: none"> - Yurt dışında farklı bir sosyal ve kültürel yapıyı deneyimleme - Yurt dışında farklı kültürlerden insanlarla bir arada yaşama - Yurt dışında farklı akademik ortamları deneyimleme ve uluslararası öğretim üyelerinden eğitim alma
Bulgu 4: Yurt dışında eğitim almanın olası zorlukları	<p><i>Akademik zorluklar</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Farklı bir eğitim sistemi ve eğitim programı - Eğitim dili ve sınıf ortamında hiç Türkçe konuşamayacak olma <p><i>Ekonomik zorluklar</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Burs yetersizliği, döviz kuru farkları, yetersiz finansal birikim <p><i>Politik zorluklar</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Vize alma <p><i>Sosyo-kültürel zorluklar</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Sosyo-kültürel adaptasyon problemleri - Ayrımcılık, ırkçılık, önyargı ile karşılaşma - Farklı yaşam tarzlarına adapte olma

Katılımcıların Yurt Dışında Eğitim ve Yurt Dışı Deneyimi ile İlgili Algıları

Bu bölümdeki bulgular, öğrencilere yöneltilen ve yöntem bölümünde belirtilen demografik soruların cevaplarından oluşmaktadır. Bu nedenle bu bölümde öğrencilerin verdiği cevaplar sayısal olarak analiz edilmiş, diğer bulgularda olduğu gibi öğrenci cevaplarından alıntılara yer verilmemiştir.

Öğrencilerin yurt dışında eğitim almakla ilgili hangi imkanlardan haberdar oldukları sorulduğunda çoğunlukla Erasmus programından haberdar oldukları ($n=10$) görülmüştür. Bunun dışında, yurt dışında eğitim için üniversiteler özelinde yapılabilen başvurular ($n=4$), değişim programları ($n=4$), yurt dışında yüksek lisans ve doktora yapma ($n=4$), gönüllülük hizmetleri dolayısıyla yapılan seyahatler ($n=2$) ve Mevlana gibi ulusal değişim programları ($n=2$) bahsedilen diğer yurt dışı eğitim imkanlarıdır. Katılımcı öğrencilere, Türkiye’de buldukları üniversitede lisans eğitimi almak yerine yurt dışında lisans eğitimi almakla ilgili düşünceleri sorulduğunda çoğunluk bunu istediğini belirtirken ($n=8$), bir kişi bu konuda girişimde bulunduğunu belirtmiştir.

Katılımcıların tümü yurt dışında eğitim alma deneyimini yaşamak, başka bir ülkeyi akademik amaçlarla ziyaret etmek ve özellikle lisansüstü eğitim almak için yurt dışına çıkmak istediklerini belirtmiştir. İki katılımcı, yurt dışında lisans eğitimi alma istekleri olduğunu ancak bölüm tercihlerinin öğretmenlikten daha farklı olacağını belirtmiştir. Bunun yanında katılımcıların üçü, yurt dışında uzun süreli yaşamak istediklerini belirtmiş ve gittikleri yerde bir işe girebileceklerini söylemiştir. Ancak çoğu katılımcı yurt dışında belli bir eğitim ya da iş deneyiminden sonra Türkiye’ye geri dönmek ve kazandıkları deneyimleri burada yapacakları işlerde kullanmak istediklerini vurgulamıştır.

Öğrencilere, eğitim amacıyla yurt dışında bulunmak istedikleri ülkeler sorulduğunda, öğrencilerin neredeyse hepsi Avrupa’da bir ülkede eğitim almayı tercih edebileceklerini belirtmiştir. Bunun dışında Amerika Birleşik Devletleri ve Kanada en çok bahsedilen ikinci tercih olmuştur. Birer katılımcı Avusturya ya da Yeni Zelanda ve Uzakdoğu ülkelerinden birinde eğitim almak istediklerini söylemiştir. Son olarak katılımcılardan sanal hareketlilik ve fiziksel hareketlilik ile eğitim almayı karşılaştırmaları istendiğinde, sanal hareketlilik imkanlarının bir fırsat olabileceğini belirten katılımcılar, genel olarak ikisinin aynı etkiye sahip olamayacağını vurgulamışlardır. 2020 yılının başlarında başlayarak yaklaşık iki sene kadar

deneyimlediğimiz pandemi dönemi gibi beklenmedik durumlarda yani fiziksel hareketlilikten mahrum kalınan zamanlarda, sanal hareketliliğin tercih edilebileceğinden bahsetmişlerdir. Bununla birlikte, fiziksel hareketliliğin getirdiği sosyal, kültürel kazanımları sanal hareketlilikle kazanamayacaklarını ve bu nedenle fiziksel hareketliliği tercih edeceklerini belirtmişlerdir.

Yurt Dışında Eğitim Almaya İten Faktörler

Yurt dışında eğitim almakla ilgili kişileri iten faktörler, kişilerin kendi ülkesinden kaynaklanan ve fiziksel hareketliliği başlatan faktörler olarak tanımlanmaktadır. Aynı zamanda öğrencilerin kendi ülkelerinde algıladıkları olumsuz koşullar da iten faktörler kategorisinde değerlendirilmektedir. Yapılan mülakatlar sonucu öğrencileri yurt dışında eğitim almaya iten nedenler şu şekilde sıralanabilir:

- Öğrencilerin kişisel gelişim ihtiyaçlarını, yalnızca Türkiye’deki eğitim gördüklerinde yeterince karşılayamayacak olmaları,
- Türkiye’de eğitim alırken yabancı dil gelişiminin sınırlı olması,
- Yalnızca Türkiye’deki eğitim almanın, ülkenin geleceğine katkı sağlamak için yeterli olmaması,
- Türkiye’deki üniversitelerde alacakları eğitimin daha geniş ve nitelikli iş fırsatlarına ulaşmada yetersiz kalması,
- Yalnızca Türkiye’de eğitim almanın mezuniyet sonrası yurt dışı başvuruları için yetersiz olması,
- Yalnızca Türkiye’de eğitim almanın mezuniyet sonrası yeterli ekonomik getiri sağlamaması.

İlk olarak, kişisel gelişimi farkı boyutlarda ele alan öğrenciler, duygusal, politik ve sosyokültürel kazanımların, kendilerine katacaklarının öneminden bahsetmişlerdir. Katılımcılardan bazıları yurt dışında eğitim görmenin ufuk açıcı bir deneyim olduğunu söylerken bu konuyu bir katılımcı şu şekilde açıklamıştır:

Şimdi Türkiye’de ben çok kendi kültürümde, kendi içine kapanık bir insan olarak kalacağım ama yurt dışında eğitim aldığım zaman yurt dışını tanımış olacağım ve oradaki, o ülkedeki yaşam stillerine adapte olacağım. Aslında bir nebze kendi kabuğundan böyle dışarıya çıkıp dünyaya daha farklı açılardan bakabilmeyi sağlar diye düşünüyorum. (K2)

Buna benzer olarak, Katılımcı 10 “Bir perspektif genişlemesi yaşayacağımı düşünüyorum. Ülkemizde bizim deneyimleyemediğimiz ve bana çok şey katacak bazı hususlarda kendimi geliştireceğimi düşünüyorum.” diyerek düşüncesini ifade etmiştir. Bunlara ek olarak kişisel gelişim fırsatlarını ülke karşılaştırmaları üzerinden ortaya koyan Katılımcı 5, yurt dışı deneyiminin politik ve kültürel açılardan, özellikle özgürlük, demokrasi gibi olgular ile kurallar bağlamında sistem karşılaştırması yapmak için önemli olduğunu belirtmiştir ve bu karşılaştırmayı ancak yurt dışında eğitim almayı deneyimlese yapabileceğini vurgulamıştır. Bu durum bir başka katılımcı tarafından kişisel gelişimin, toplumsal hareketlere daha iyi yön verebileceğinden hareketle, “oradaki fikirler ... burada değişmelere yön verebilir, bu nedenle gidip görmemiz lazım” (K8) şeklinde açıklanmıştır.

Katılımcıların çoğunluğu yurt dışında eğitim aldıktan sonra Türkiye’ye geri döneceğini belirtirken, bir katılımcı ülkeye katkı sağlamak ve öğretmenlik mesleğini daha verimli şekilde yerine getirmek için yurt dışında eğitim almak istediğini şu şekilde dile getirmiştir:

Benim temel sebebim ama buradaki, Türkiye’deki eleştirdiğimiz eğitim sistemine ne kadar geliştirebilirim? ... O yüzden diğer iyi yerlerden görüp, örnek alıp; bizde ne kadar işleyebilir, biraz bunları araştırmak istiyorum ve buraya katmak istiyorum. Yani benim asıl temel sebebim ... bizim yetiştireceğimiz nesillerin işte bizim istediğimiz şekilde bir eğitim almasını istiyorum. Yani benim isteğim bu. O yüzden önceliğim bu. (K5)

Diğer bir deyişle, katılımcılar yurt dışında eğitim deneyimi almanın öğretmenlik meslek deneyimlerine de önemli katkısı olacağını belirtmiş ve yalnızca Türkiye’de eğitim alırlarsa bunun yeni örnekler görmenin önünde bir engel olacağını vurgulamışlardır. Bir başka öğrenci yurt dışında eğitim almış kişilerin ülkeye katkısını şu şekilde açıklamıştır:

Ülkemiz son zamanlarda bu küresel konularda iyice açılmaya başladı. ... Bu konuda da yurt dışında eğitim almış genç bireylerin ülkeye getirisini, bu küreselleşme ve daha çok ortak sınırların kaldırılması ... [ile] toplumsal cinsiyet eşitliği [ve] bu tarz şeylerin ülkemizde uygulanmasının kolaylaştırılması yönünde olacak. Hak ve özgürlüklerin artışı gözlemlenebilir aynı şekilde. (K10)

Bu noktadan hareketle katılımcılar, yurt dışında eğitim almanın hem kendi kişisel gelişimlerine hem de döndükten sonra Türkiye'ye katkı sağlamasını öngörmektedir. Özellikle başka ülkelerde yaşayacakları sosyal ve toplumsal deneyimlerin de onlara sadece Türkiye'de eğitim almaktan daha fazla fayda sağlayacağı görüşü hakimdir.

Katılımcılar tarafından dile getirilen bir diğer iten faktör yurt dışında eğitim almanın daha geniş ve nitelikli iş fırsatlarına yol açmasıdır. Kimi katılımcılar, kariyer yolu olarak akademik bir çalışma hayatı tercih edeceğini dile getirirken yurt dışında eğitim almış olmanın bu konuda onlara avantaj sağlayacağını belirtmişlerdir. Bu nedenle, öncelikle lisans eğitimi sırasında Erasmus programına katılmak isteyen bir katılımcı şunları söylemiştir:

Akademi (ve akademisyenlik yapmakla) ile ilgilendiğim için, ... Erasmus programlarının Türkiye'de iyi bir üniversitede doktora yapmak için önemli olduğunu duymuştum benden daha tecrübeli öğrencilerden. Genel olarak aslında oradaki yaptığım çalışmalarla alabileceğim sertifikalarla doktora yapmak üzere oraya gitmek istiyorum. Asıl amacım bu diyebilirim. ... Erasmus gibi programlar, akademik alanda gösterilebilecek ... CV'ye (özgeçmişe) eklenebilecek avantaj bence akademik açıdan. (K4)

Bu konuda benzer bir diğer görüş ise "Ben üniversitede kalmak istiyorum. Akademisyen olmak istiyorum. Bana akademik olarak bir sürü iş imkanı ... sağlıyor" (K5) şeklindedir. Akademik iş imkanlarından bağımsız olarak sektörde sağlayacağı iş imkanları bakımından katılımcılar yurt dışında eğitim almış olmanın fark yaratacağından bahsetmişlerdir. Bu görüşlerden bazıları şöyledir:

Türkiye'ye döndüğüm zaman daha iyi iş olanakları sağlayabilir diye düşünüyorum. (K1)

Bence Türkiye şartlarında ... yurt dışında eğitim görenler çok daha önce alınıyor işe. Yüksek lisans bile bazen yeterli olamıyor, insanlardan çok daha farklı [yurt dışındaki eğitim kurumlarından alınmış] sertifikalar bekleniyor. O yüzden bir saygınlık var diye düşünüyorum. ... Türkiye'ye geri dönerse yurt dışında eğitim almış insanlara daha çok öncelik veriliyor iş konularında, hep çevremden gözlemlerim. (K12)

Sonuçta bu eğitimlerin hepsi belli. Bir CV'ye yansıdığı için kesinlikle farklı kapıları açacaktır. ... Ekonomik olarak belki kendi ülkeme döndüğüm zaman ya da farklı bir ülkeye gittiğim zaman oradaki diğer seninle aynı yerde çalışan insanların önüne geçmeni sağlayabilir. ... İşe alınma olasılığın bence daha yüksek oluyor. (K3)

Benim fikrime göre özellikle özel şirketler CV'yi çok araştırıyor ve o noktada özellikle de yurt dışı ilişkileri güçlü olan bir yerle çalışmak istiyorsak bu noktada yardımcı olacağını düşünüyorum. (K8)

Uzun vadede ele alacak olursak bu konuya CV'ye güzel bir getirisi olacağı için evet benim hayalimde. Güzel iş olanakları ve daha getirisi yüksek kariyer olasılıklarına yol açacaktır. Yurt dışında eğitim almak ve kişiyi diğer adaylar arasında bir adım öne çıkaracaktır. (K10)

Kariyere olan etkilerinin yanı sıra, yurt dışında eğitim almanın daha fazla fiziksel hareketlilik içinde olmaya da katkı sağlayacağını düşünen katılımcılar olmuştur. Bir katılımcı öncesinde daha zor girebileceği okullara girmekte ya da yeni bir bursu kazanmada yurt dışında daha önceden eğitim almış olmanın avantaj sağlayacağını söylerken (K3), bir diğer katılımcı "belki bulunduğum yerdeki işverenim yurt dışında eğitim gördüğüm için tekrar beni yurt dışına göndermek isteyebilir." (K8) şeklinde yorum yapmıştır.

Bunun yanında yurt dışında eğitim görmenin o ülkede konuşulan dili öğrenme açısından yararları olacağı pek çok katılımcı tarafından dile getirilmiştir. Bir katılımcı bu durumu, "diller konuşarak öğrenilir ve burada hani ne kadar bilen insanlarla konuşsak da o dille büyümüş insanlarla konuşmak daha farklı olabilir." (K6) şeklinde açıklarken, bir diğeri "Örnek veriyorum eğer Fransa'ya gidersem Fransızca öğrenirim ama burada oturursam kendimi geliştiremeyeceğim gibi hissediyorum." (K12) yorumunu yapmıştır.

Öğrencileri yurt dışında eğitim almaya iten faktörlerden bir diğeri akademik anlamda farklı bakış açıları görme ve yeni bağlantılar oluşturma fırsatıdır. Öğrencilerin, yurt dışında eğitim almanın sağlayacağı akademik fayda ile ilgili kendi ifadeleri şu şekildedir:

Dünya çagındaki farklı farklı akademisyenlerden eğitim aldığım için ... işe girdiğim zaman daha faydalı olabilir, ... daha farklı bakış açılarıyla eğitim alırım. (K2)

Farklı hocalarla birebir etkileşime geçmek, bir ülkedeki eğitim sistemini tanımak, evrensel yaklaşmak açısından etkilidir bence. (K3)

Bilimsel araştırmalar konusunda büyük kapılara anahtar olacağını düşünüyorum. (K10)

Son olarak, yurt dışı eğitiminin ekonomik getirileri itici bir başka faktördür. Kimi katılımcı bu durumun döviz kurlarının güncel durumu nedeniyle getirisi olacağından bahsederken (K2), genellikle yurt dışında eğitim almanın kariyere yapacağı katkılar nedeniyle ekonomik getirisi olacağı yorumu yapmıştır (K1, K4, K6, K8). Katılımcı 12, yurt dışında eğitim almanın her şartta ekonomik özgürlüğe katkı sağlayacağı görüşünü belirtmiştir. Bir diğer nokta ise eğitim alınan üniversitedeki akademisyenlerle kurulacak bağlantıların yeni akademik ağlara dahil olma ve iş olanaklarına imkan sağlamasıdır. Bir katılımcı bu durumu şu şekilde ifade etmiştir:

Sosyal ağ şayet kurulursa, özellikle de ülkeler arası, milletlerarası çok geniş bir ağ; bu konuda herkes birbirine hem bilgi anlamında yardımcı olabilir hem de iş anlamında proje, araştırma anlamında destek çıkabilir, arka çıkabilir. Bu Türkiye’de kalarak elde edebileceğim bir şey değil. (K9)

Yurt Dışında Eğitim Almaya Çeken Faktörler

Çeken faktörler genellikle gidilecek ülke etrafında şekillenir ve o ülkeyi cazip hale getiren unsurların kişi tarafından değerlendirilmesiyle oluşur. Bu etkenlerden bazıları gidilecek ülkenin sosyal, kültürel ve tarihsel olaylarının merak edilmesi, o ülkenin ekonomik durumunun kişiye avantaj sağlaması, kariyer planlamasında yurt dışı eğitiminin önemli olmasıdır. Bu çalışmanın ilgi çekici bulgularından biri katılımcıların yurt dışı eğitim ile ilgili algılarının genellikle çeken faktörlerle ilişkili olmasıdır.

İlk olarak katılımcılar bir ülkenin sosyal yapısı, kültürel değerleri, demografik yapısı veya tarihi nedeniyle ziyarete ve eğitim almaya değer bulabileceklerini belirtmişlerdir. Örneğin, bir katılımcı bu durumu şu şekilde açıklamıştır:

Fransa gibi bir ülkeye gidersem Fransız İhtilali tarihte çok önemli bir olay, bir çağ başlatan, demokrasiyle alakalı bir olay. Bu tür olayların yaşandığı yerlerin ana vatanına gitmiş olurum. ... bilgi dağarcığımda gelişim olur, bence politik açıdan da farklı bakış açıları kazanabilirim. (K4)

Açıkçası gittiğim ülkenin mesela ben olabildiğince gezmeyi isterim. Çünkü kendi ülkemde bir kültürel cennet, zenginliklerle dolu ve gideceğim ülkede kendine ait zenginliklerle dolu; tarihi, arkeolojisi, kendi dili... Ve bunu keşfetmek de biraz kişide bitiyor. Gidip kendin görmek, gezmek, o insanlarla konuşmak, sormak çok şey katabilir insana. Çünkü tarih kitaplarından psikoloji, sosyoloji kitaplarından okumak değil de kendi gözümle görmek. Bence çok farklı bir deneyim olur. (K9)

Bazı katılımcılar ise eğitim almak istediği ülkede sadece akademik eğitim almayacağına vurgu yaparak, orada o ülkenin yaşam şartlarını öğrenmelerinin yanı sıra, farklı kültürlerden farklı insanlarla da sosyo-kültürel etkileşim içinde bulunacaklarını düşünmektedirler:

İngiltere'nin ülkedeki insanına hizmeti çok güzel işte hastaneleri olsun şeyler olsun, güzel hizmet veriyorlar bence o yüzden onlardan böyle gittiğim zaman orada okurken aynı zamanda düzeni öğrenebilirim. (K1)

Ben İtalya'da hani İtalya'ya gidince mesela orada birçok mülteci vardı. Onlarla etkileşime giriyorsun. Sadece İtalyanlarla değil, birçok ülkeden kişilerle tanışıyorsun. Onların kültürlerini tanıyorsun. Aslında bir noktada benzerliklerini keşfediyorsunuz. Aynı zamanda ne kadar farklı olduğunu görüyorsun. ... Bir ülkenin kültürüyle karşılaşıyorsun mesela ve merak etmeye başlıyorsun, onu araştırmaya başlıyorsun ... dünya insanı olmanın bir yönünü keşfediyorsun. (K8)

Çeken faktörlerden bir diğeri, yurt dışında eğitim görülecek ülkenin ekonomik durumunun kişilere avantaj sağlama olasılığıdır. Bu durum kimi katılımcılar tarafından şu şekilde açıklanmıştır:

Ben yurt dışında öğrenciler için daha fazla çalışma imkanı olduğunu düşünüyorum. Öğrenciyken hem çalışıp hem öğrenciliği böyle aşırı yorulmadan ya da çok zorlanmadan bir arada yürütmek mümkün değil Türkiye’de ama yurt dışında -her ülke olmamak şartıyla- bu daha kolay. Yarı zamanlı çalışmayla ya da uzaktan bir iş yaparsın belki, bu parayla en azından günlük hayattaki ihtiyaçlarını karşılayabilirsin. (K11)

Avrupa’nın ... ekonomik şartlarını merak ediyorum, biraz o imkanlardan yararlanmak istiyorum. (K4)

Son olarak, öğrencileri yurt dışında eğitim görmeye çeken faktörlerden biri de yurt dışındaki akademisyenlerin deneyimlerinden faydalanmaktır.

Oradaki üniversitenin imkanları doğrultusunda yürütülmüş çalışmalar, yazılmış makaleler, oradaki hocalarla yürütülmüş ya da yürütülecek olan söyleşiler, kurulmuş laboratuvarlar ve bunların öğrencilere açık olması, öğrencilerle akademisyenlerin oradaki etkileşimi... Yani yurt dışındaki hocaların birikiminden faydalanmak farklı. ... Mesela Amerika’dan veya İngiltere’den hocaların kendi yaşadıkları, parçası oldukları, ülkenin getirdiği kendilerine has özellikleriyle birlikte eğitim almak, o bilgilere aslında farklı bir bakış açısı katması açısından önemli. (K9)

Diğer yandan, yurt dışında eğitim almanın alanında önemli kişilerle bağlantıya geçmek açısından bir basamak olacağını düşünen bir katılımcı “Bir alanda konu hakkında daha yetkin insanlarla tanışabilirim, bu da tabii ki yani bana ileriki dönemlerinde katkı sağlayacaktır.” (K11) diyerek görüşlerini ifade etmiştir.

Yurt Dışında Eğitim Almanın Olası Zorlukları

Bu bölümde yurt dışında eğitim almanın olası zorlukları hakkında katılımcı görüşlerine yer verilmiştir. Zorluklar, Knight (1999) tarafından alanyazına kazandırıldığı şekilde dört alt tema altında sunulmuştur. Bunlar, akademik, ekonomik, politik ve sosyo-kültürel zorluklardır.

Akademik Zorluklar

Katılımcıların yurt dışında eğitim görme sırasında karşılaştıkları olası zorluklar sorulduğunda, bu konudaki endişelerinin daha çok, eğitim alınacak yerdeki eğitim sistemi ya da eğitim programı veya dil ile ilgili sıkıntılar olduğu görülmüştür.

İlk olarak, sistemler arası farklılığın bir şekilde zorluk yaşatabileceğini söyleyen bir katılımcı “Akademik açıdan belki hani o ülke diline ve ... akademik anlamdaki işleyiş stiline adapte olamam, bu yüzden biraz zorlanabilirim.” (K1) derken, bir diğer katılımcı iki üniversite arasında “müfredat farklılığı” (K12) olabileceğinden bahsetmiştir. Bir başka katılımcı konuya biraz daha kurum kültüründe yaşanacak olası farklılıklar açısından bakarak “yurt dışındaki okulların kendi kültürü var sonuçta hani buna uymak belki zor gelebilir.” (K11) demiştir. Bu konuda detaylı bir gözlem ve analiz sunan bir diğer katılımcı şunları söylemiştir:

Özellikle İngiltere ya da ABD gibi ülkelerde eğitim sistemi bizimkinden çok farklı. Aynı yaşta olmamıza rağmen ve aynı eğitim statüsünde olmamıza rağmen çok farklı şeylere maruz kalıyor ve çok farklı statülerde oluyoruz. ... Hocalar da aynı şekilde çok farklı. ... Çünkü karşı taraf ondan bambaşka bir şey bekliyor ama kişi çok bambaşka bir şey sunacak. Bu konuda bazen iletişim kopuklukları ya da yanlış anlaşılmalara meydana gelebilir mesela. Yurt dışına çıkıldığında karşı tarafın beklentisi çünkü bambaşka olacak. (K9)

Akademik zorluklar konusunda sıkça dile getirilen durum ise anadili Türkçeden başka olan bir ülkede, o ülkenin dilinde ya da İngilizce eğitim görmekle ilgilidir. Bir katılımcı bu durumu “Ana dilini konuşmadığım insanlarla, yani ana dilinin aynı olmadığı insanlarla sınıfta etkileşime geçmek bence kesinlikle hani o dili ne kadar bilirsen bil daha zor oluyor. En azından benim için böyle.” (K3) şeklinde açıklamıştır. Bir sorunla karşılaştığında anadilinde bu sorunu çözmenin daha kolay olacağına değinen bir öğrenci şunu belirtmiştir:

Yabancı bir ülke, benim dilimi konuşan bir insan çok fazla yok, belki Türk öğrenci birkaç tane bulabilirsem. ... Hani o açıdan akademik manada beni zorlayabilir. Gerçi şu an derslerimiz İngilizce ama sonuç olarak öğretmenlerimizin çoğu Türk ve Türkçe bilen insanlar hani biz yine de Türkçe iletişimde bulunabiliyoruz. Orada pek öyle bir şansım olmayacak. Zorlayabilir elbette. Özellikle ben dinleme konusunda bazen zorluk çekebiliyorum yani 'listening'. Belki hani birkaç şeyi kaçırabilirim, akademik olarak beni o şekilde kötü anlamda etkileyebilir diye düşünüyorum. (K4)

Akademik zorluklar genel olarak iki alt tema etrafında toplanırken ekonomik zorluklar genellikle benzer bir yerden ele alınmıştır.

Ekonomik Zorluklar

Öğrencilerin yaşayabileceği olası ekonomik zorluklar, genel olarak, döviz kuru farkları ve birikim azlığının getireceği sorunlar etrafında tartışılmıştır. Bu konudaki endişelerini bir öğrenci, çalışması gerekebileceğini söyleyerek dile getirmiştir:

İnsanın hazırlıklı olması gerektiğini düşünüyorum. Hazırlıklı biri değilse çok daha zor olabilir. Hani hiç çalışmamıştır, çalışmayı bilmiyordur. ... Hem akademik açıdan hem ekonomik açıdan çok olumsuz olabilir, sadece çalışmak zorunda olmamız gerekirse ekonomik olarak bunun zorluğu olduğunu söyleyebilirim. (K5)

Buna benzer olarak Katılımcı 6, hem birikim gerektiğini hem de orada çalışmak gerektiğini dile getirerek “Şimdi Türkiye’den oraya gittiğimiz için tabii ki belli bir birikim lazım veya orada bir iş imkanı lazım. Eğer bunlar yolunda gitmezse, evet, zorluk çıkarabilir.” şekline konuşmuştur. Gidilecek ülkede yapılması gereken zorunlu harcama kalemlerinin de öğrenciler için zorluk olacağını belirten bir katılımcının bu konudaki açıklamaları oldukça detaylıdır:

Özellikle bir öğrenci için hele hele yurt dışında herhangi bir şekilde eğitim almayı yurt dışına çıkmayı düşünen bir öğrenci için çok sıkıntılı. Çünkü daha önce de dedim yurt dışında eğitim almak sadece o okula bir ücret yatırıp sonrasında o derslere gitmek değil bunun ulaşımı, barınması, yeme içmesi gibi birçok faktörü var ve bu faktörler mesela hasbelkader okul tarafından karşılanıyor olsa dahi işin maddi açıdan şey boyutu var. Gittiğinde mesela sadece ders değil, gezmek isteyeceğiniz zaman ondan sonra nereden neyi, nasıl yapacağını halletmek, aynı zamanda döviz işlemleri gibi karmaşık işlemler de mümkün. Çünkü oraya gittiğiniz zaman yeni bir telefon numarası, yeni bir banka hesabı gibi birçok faktör var ve bunların çoğu da sıkıcı iş, bir sürü dökümantasyon isteyen işler. (K9)

Tüm bunlardan ve burs desteği ile bile zorluk yaşayabileceğini söyleyen Katılımcı 3’ün de söylemlerinden, öğrencilerin olası bir yurt dışı eğitim fırsatı yakaladığında ekonomik konular üzerine fazlasıyla düşüneceği anlaşılmaktadır. Akademik ve ekonomik zorlukların yanında olası politik zorluklarla ilgili de konuşan katılımcılar genellikle aynı konuyla ilgili endişelerinden bahsetmişlerdir.

Politik zorluklar

Politik zorluklar konusunda katılımcılardan gelen yorumlar vize alma konusunda yaşanabilecek zorluklara odaklanmıştır. Vize sorununa değinen katılımcılardan biri bu konunun “stresli” olduğunu belirtmiştir (K1). Bunun yanı sıra aşağıdaki örneklerden de görüleceği üzere, öğrenciler vize alma konusunda oldukça tedirgin hissetmektedirler:

Yurt dışına gitmek istesem mesela vize almam gerekse çıkıp çıkmayacağını bilmiyorum. Çünkü mesela İngiltere turistik vize açısından bile hani banka hesabımda ciddi bir para olmasını bekliyor. Yani senin buraya gelip yerleşeceğini bilmem gerekiyor şeklinde bir tavırları var. (K5)

Vize almak biraz zor oluyor tabii ki. Ama hani arkamdaki arkamda üniversite varken, Erasmus programı gibi bir fırsat varken bunun hani soru bu sorunu en azından bu şekilde çözebilirim diye düşünüyorum. Ama alamayanlar var. (K4)

Politik zorlukların yanı sıra, olası sosyo-kültürel zorluklardan da bahseden katılımcılar bu konuda

politik zorluklar ile bazı yerlerde ortak, bazı yerlerde farklı sorunlardan bahsetmişlerdir.

Sosyo-kültürel Zorluklar

Sosyo-kültürel zorluklar, genellikle, gidilen ülkedeki sosyal yaşantıyı doğrudan etkileyecek durumları kastetmektedir. Bu konuda katılımcılar, ayrımcılık, ırkçılık ve önyargı gibi sorunlar ve buna bağlı olarak ortaya çıkabilecek iletişim problemleri ile kültüre adapte olmada yaşanabilecek olası sorunlardan bahsetmişlerdir. İlk olarak, bir katılımcı yurt dışında tek başına kalacak olmanın zorlukları olduğunu “artık üniversite sonrasında bağımsız olup tamamen yurt dışında yaşamak biraz açıkçası korkutucu geliyor.” (K4) şeklinde belirtmiştir.

“Akran zorbalığı ve önyargı problemi” ile karşılaşacağını düşünen bir katılımcı (K1) vardır. Bunun yanında, ırkçılık ve ayrımcılığa maruz kalıp, bu nedenle ekonomik zorluklar yaşayacağını düşünen (K2) veya iletişim problemleri yaşayacağını söyleyen (K12) katılımcılar olmuştur. Katılımcı 12, iletişim zorluklarını “Genel olarak ırkçılık çok fazla, Türklere karşı, özellikle Avrupa kısmında bir ırkçılık var. Bazı ülkeler, ülkeleri konusunda çok milliyetçi, dillerini konuşmuyorsan mesela Fransa, İtalya biraz ırkçılık yapabiliyorlar. [Bu yüzden] dil zorlar.” şeklinde açıklamıştır. Irkçılık yaşama olasılığı konusunda öngörülenin aksine deneyimler yaşama olasılığı olabileceğini bir katılımcı şu şekilde açıklamıştır:

... ırkçılığa maruz kalmak mesela. ... Bu konuda biraz da şans meselesi, gidilen yer önemli ve şey de diyemiyor insan ‘Ben Kanada'ya gidiyorum. Kanada çok nezih bir ülke, çok güzel bir ülke, benim başıma böyle bir sıkıntı gelmez.’ diyemiyorsunuz. Her an her yerde her şey olabilir çünkü insanlık hali nerede kiminle karşılaşacağınızı, bu insanın nasıl biri olacağını kestiremiyorsunuz. (K9)

Bir diğer katılımcı bu konuda haksızlıkla mücadele edecek olduğunu “Mesela bana ırkçılık yapar ya da yanımızdaki başka birine ırkçılık yaparsa ben buna sesimi çıkarırım ve hani sonu karakolda falan bitebilir. O da çok politik bir yana evrilebilir.” (K11) diyerek belirtmiştir. Genel olarak ayrımcılığa maruz kalma durumunun eğitim ortamını etkileyeceğinden endişelenen bir katılımcı “ayrımcılık aslında o konuda ... eğitim ortamında böyle bir şey olursa sorun çıkarabilir. Çünkü dışlanmak yani oraya eğitim için gitsem de arkadaş edinmek için gitsem de yani dışlanınca hiçbir şey yapasın gelmez.” (K6) demiştir.

Tüm bunların yanında, kültürel farklılıkların sosyal açıdan kişiyi zorlama ihtimali olduğunu belirten bazı katılımcılar, “yemekler” konusunda (K7) ya da kendi kültürüne alışmış olması nedeniyle oradaki yaşam tarzına adapte olma konusunda zorluk yaşayabileceğini (K10) belirtmişlerdir. Bu durumu başka bir katılımcı şu şekilde açıklamıştır:

İnsanların geldiği kültürüyle çok alakalı, bir şekilde ... rahatsız olabiliyorsun. Hani böyle şeyler olabilir. Eğer karşıdaki işte biraz da empati kuramıyorsa şey diyecek, ‘Ben çok normal bir şey yapıyorum, sorun yok. Sen neye alındın, sıkıldın’. Bu noktada belki hani bize hani normal gelen normal gelmeyebilir gibi bir iletişim içinde yaşayabiliriz. (K11)

Genelde insanların yurt dışına eğitim amaçlı gitmeye hevesli olduğunu ancak karşılaşabilecekleri zorlukları göz ardı ettiklerini belirten bir katılımcı düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

Çok zorluk yaşayabileceği şeyler de var. Biraz böyle insan bunun için düşünmeli. Bence yapabilirim falan sonradan tabii illaki her zorluğa katlanmaya hani yaparsın ama. ... Kendimi oraya ait hissetmek ile de alakalı. ... Orada yaşamak gayet iyi ama tabii bir yandan şeyi de özlüyorsun. Hani aynı dili konuştuğun aynı kültüre sahip olduğun insanlarla falan etkileşime geçmeyi de özlüyorsun. Tabii aile faktörü falan da çok önemli. (K3)

Tüm bunlardan hareketle, bir katılımcı başka bir ülkeye gitmiş olmanın her şekilde zorluklar getireceğini ve bu konuda ütöpik bir tablo çizilemeyeceğini şu sözlerle anlatmıştır:

Açıkçası buna dair görüşlerim çok değişti son birkaç ayda, çünkü hiç böyle yürekten sonuna kadar istemiyor olsam da şey kafasındaydım ben de diğer akranlarım gibi mezun olalım da kaçalım çabasındayım ama artık öyle düşünmüyorum açıkçası. Çünkü fark ettim ki, orada da problem var. Orada da sorun var ve orada da benim istediğim gibi gitmeyecek ki her şey benim için. Hani ideal dünyam orada da yok. Bu yüzden hani olduğum yerde kalıp bir şeyler için çabalamayı düşünüyorum. (K11)

Sonuç olarak, yurt dışında eğitim almak katılımcıların olumlu bakış açısına sahip olduğu, aynı zamanda zorluklarının da farkında oldukları bir fiziksel hareketlilik eylemidir. Tüm bu sonuçlar, bir sonraki bölümde alanyazınla birlikte tartışılacaktır.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu çalışmada Türkiye'deki bir üniversitede eğitim gören öğrencilerin yurt dışında eğitim alma ile ilgili algıları, beklentileri ve onları yurt dışında eğitim almaya iten-çeken faktörler araştırılmıştır. Yurt dışında eğitim görmenin giderek önem kazandığı bir dönemde, bu çalışma üniversite öğrencilerinin yurt dışında eğitim alma ile ilgili görüşlerini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Özellikle Türkiye gibi beyin göçü veren ülkelerde bu tür çalışmaların yapılması, öğrencileri iten ve çeken faktörlerin ortaya konulması oldukça önemlidir.

Çalışmanın sonucunda elde edilen bulgular şu şekilde özetlenebilir. Öncelikle, katılımcıların lisans eğitimi süresince ya da lisansüstü eğitim dolayısıyla yurt dışında eğitim almaya yaklaşımlarının olumlu olduğu gözlemlenmiştir. Küreselleşmenin de etkisiyle “dünya görüşüne sahip olmak” ve “dünya insanı olmak” gibi kavramların daha da önem kazanmasıyla, öğrenciler özellikle de eğitim amacıyla yurt dışında bulunmanın onlara sosyal, kültürel, akademik ve ekonomik olarak çeşitli kazanımlar getirmesini beklemektedirler. Bunun yanında, öğrencileri yurt dışında eğitim almaya iten olası faktörler, yurt dışı deneyimi yaşayarak elde edilecek ve yalnızca Türkiye'de eğitim alarak ulaşılamayacak, sosyal ve ekonomik sermaye kazanımlarına odaklanmıştır. Bunlar; dil gelişimi, daha nitelikli iş fırsatları yaratma, ileride oluşacak yurt dışı deneyimlerine ulaşma ve daha farklı bir ekonomik getiri sağlamadır. Ayrıca, katılımcıları yurt dışında eğitim almaya çeken faktörlerde genellikle başka ülkelerin sosyal, kültürel ve tarihi zenginliklerine duyulan merak ve kariyer planlama ile ekonomik kazanımlarda yurt dışında eğitim almanın sağlayacağı avantajlardan bahsedilmiştir. Tüm olası avantajlarının yanında, öğrenciler çeşitli akademik, ekonomik, politik ve sosyo-kültürel zorluk ya da problemleri de detaylandırmışlardır. Bunlardan bazıları; eğitim sistemi farklılıklarının getireceği zorluklar, burs yetersizliği, vize problemi, ayrımcılığa uğrama olasılığı gibi zorluklardır.

Çalışmada öğrencilerin yurt dışı eğitim ile ilgili fırsatlardan haberdar olup olmadıkları sorulduğunda ise, öğrencilerin çoğunluğunun Erasmus programının sağladığı fırsatlardan detaylı bir şekilde haberdar olduğu görülmüştür. Diğer bir deyişle, henüz üniversiteye yeni başlamış bu öğrenciler, Erasmus programı hakkında bilgi sahibidir ve şimdiden Erasmus programına başvurmayı düşünmektedirler. Bu sonuç, Erasmus programının yükseköğretimdeki öğrenciler için bir marka değer olduğunu göstermektedir. Bunun yanı sıra, katılımcılar kısa dönem eğitim alma programını, uzun dönemli yurt dışı eğitiminden daha fazla tercih etmektedirler.

Bu çalışmada elde edilen bir diğer bulgu yabancı dil becerilerinin geliştirilmesi ile ilgilidir. Araştırmada, İngilizce Öğretmenliği Bölümü'nde okuyan öğrenciler örneklem olarak seçilmiştir. Bu öğrenciler okudukları bölümü kazanmak için yüksek bir yabancı dil notu bulunan, diğer bir deyişle İngilizce diline oldukça hakim olan öğrencilerdir. Öğrencilerin yabancı dil bilgi seviyesi yüksek olmasına rağmen, yine de yabancı dil hem iten hem de çeken bir faktör olarak bulgularda yer almıştır. İten faktör olarak, öğrenciler Türkiye'de eğitim almanın yabancı dile maruz kalma için daha az fırsat sunduğundan bahsederken; çeken faktör olarak da ikinci veya üçüncü yabancı dilin öğrenilebilmesi için yurt dışında eğitim almanın önemli bir fırsat olduğundan bahsedilmiştir.

Alanyazında yurt dışında eğitim deneyimi yaşamış öğrencilerle yapılan çalışmalar incelendiğinde (Bracht vd., 2006; Teichler, 2004; Souto-Otero ve McCoshan, 2006), uluslararası öğrencilerin çeşitli akademik, ekonomik, politik ve sosyo-kültürel zorluklarla karşı karşıya kaldığı görülmektedir. Bu çalışmada, henüz yurt dışında eğitim alma tecrübesi yaşamamış öğrencilere, yurt dışında eğitim alırken yaşayabilecekleri olası sorunlar sorulmuş ve alanyazında bulunan bulgulara çok benzer konularda zorluk yaşamayı bekledikleri gözlemlenmiştir. Diğer bir deyişle, öğrencilerin düşüncelerinin, yurt dışında eğitim alma ile ilgili henüz düşünme ve izleme aşamasında olmalarına rağmen, yurt dışında eğitim almış öğrencilerin deneyimleriyle fazlaca örtüştüğü gözlemlenmiştir. Ortaya çıkan bir diğer sonuç ise, katılımcıların yurt dışı eğitimiyle ilgili yaşayabilecekleri olası politik zorlukların sadece vize süreciyle sınırlı kalması; ve akademik, ekonomik ve sosyo-kültürel zorlukların daha belirgin olmasıdır. Doyle ve diğerleri (2010) öğrencilerin yurt dışı eğitim ile ilgili bilgilendirme süreçlerinin iyileştirilmesinin ve farkındalıklarının artırılmasının bu öngörülen zorlukları yaşamayı azaltabileceğini ifade etmişlerdir.

Ayrıca, bu çalışmanın sonuçları, alanyazında bulunan diğer iten-çeken faktörleri bulan çalışmalarla (Chen, 2017; Eder vd., 2010; Maringe ve Carter, 2007) karşılaştırıldığında; bu çalışmalarla uyumlu sonuçlar elde edildiği gözlemlenmektedir. Bir diğer önemli bulgu, öğrencilerin iten ve çeken faktörlerle

ilgili ifadeleridir. Çalışma sonucunda öğrencilerin onları yurt dışında çeken faktörleri daha açıklıkla ve detaylı olarak ifade ettiği görülmektedir. Oysa, katılımcılar, kendi ülkelerinde eğitim almama isteklerini ifade eden iten faktörleri çok açıklıkla ifade etmemişlerdir. Diğer bir deyişle, bu çalışmaya katılan öğrenciler için çeken faktörler, iten faktörlerden daha önemli bir sebep olarak ortaya çıkmıştır. Yazarlara göre bulguların bu şekilde ortaya çıkmasının çeşitli sebepleri olabilir. Örneğin, öğrenciler henüz birinci sınıf öğrencisi olduğu için Türkiye’de yükseköğretim eğitimi ile ilgili deneyimleri yeterli olmayabilir. Bunun yanı sıra, her ne kadar öğrencilerden hiçbiri daha önce yurt dışında eğitim almamış olsa da, hem kendi aile ve arkadaş çevrelerinden hem de internet ve sosyal medya üzerinden yurt dışında eğitim almak ile ilgili olumlu söylemlere maruz kalmış olabilirler.

Çalışmanın diğer dikkate değer bulgularından bir tanesi, öğrencilerin tamamının yurt dışında eğitim almak istemelerine rağmen çoğunluğunun orada yerleşik hayat kurmak yerine Türkiye’ye geri dönmek istemesidir. Başka bir ifadeyle, yaşayacakları deneyimden elde edecekleri kazanımları, ülkenin kalkınmasına katkıda bulunmak amacıyla, Türkiye’ye dönerek akademik hayatta ya da iş yaşamında kullanmak istemektedirler. Türkiye’nin sıkça beyin göçü verdiği bu zamanlarda, katılımcıların yurt dışı eğitim deneyimlerinden sonra buraya geri dönmek istemeleri önemli bir bulgudur. Bunun yanı sıra, yurt dışında eğitim almak için gitmek istedikleri ülkeler açık uçlu bir soru olarak sorulduğunda, öğrencilerin çoğunluğunun Batı ülkelerinde eğitim almayı tercih ettiği görülmüştür. Bu sonuç ise, tüm dünyada uluslararası öğrencilerin yoğun olarak bulunduğu ülkelerin, henüz yurt dışına gitmemiş öğrenciler tarafından bilindiği ve hatta tercih edildiği göstermektedir.

Bir diğer dikkat çeken sonuç ise, öğrencilerin özellikle COVID-19 pandemisi döneminde yaygınlaşan sanal hareketliliğe karşı olumsuz tutumlarıdır. Katılımcıların tamamı eğer yurt dışında eğitim alacaklarsa bunun mutlaka fiziksel hareketlilik yoluyla olmasını tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Bu bulgular, alanyazında (Dong ve Ishige, 2022; Schüller ve Bulut-Sahin, 2022; López-Duarte vd., 2022) sanal hareketliliğin özellikle öğrencilerin sosyo-kültürel faydalardan yararlanmasının kısıtlılığı ile ilgili çalışmalarla örtüşmektedir.

Alanyazın kısmında da belirtildiği üzere, Türkiye’de ve dünyada uluslararası hareketlilik için öğrencileri iten ve çeken faktörlerin araştırıldığı çalışmalar, çoğunlukla gelen uluslararası öğrencilerle yürütülmüştür. Giden öğrencilerle yürütülen çalışmaların sayısı oldukça azdır (örnek: Nghia, 2019). Bu durum, yükseköğretimde uluslararasılaşmanın son yıllarda çoğunlukla gelen uluslararası öğrencilerle fazlaca ilişkilendirilmiş olması ile açıklanabilir. Diğer bir deyişle, araştırmacılar, kendi ülkelerine gelen uluslararası öğrencilerin yurt dışında eğitim alma rasyonelleri ile daha fazla ilgilenmiştir.

Yazarlara göre, beyin göçünün artması riskiyle karşı karşıya olan Türkiye gibi ülkelerde yurt dışına giden öğrencilerin rasyonellerini anlamaya çalışan çalışmaların artmasında fayda vardır. Özellikle öğrencileri yurt dışına iten faktörlerin değerlendirilmesi ve Türkiye’de sunulan yükseköğretimde bu yönlerin güçlendirilmesi oldukça önemlidir. Örneğin, öğrencilerin yurt dışında eğitim almak istemelerinin en önemli sebeplerinden bir tanesi, uluslararası akademik deneyime ve uluslararası akademisyenlere Türkiye’de eğitim alırken ulaşamayacak olmalarıdır. Yükseköğretim istatistiklerine (YÖK, 2023) bakıldığında, Türkiye’deki üniversitelerde uluslararası akademisyen sayısının oldukça az olduğu ve öğrencilerin eğitimleri sırasında uluslararası bir akademisyenden ders alma ihtimalinin düşük olduğu görülmektedir. Oysa, öğrencilere Türkiye üniversitelerinde alacakları eğitimde sunulacak uluslararası imkanların daha fazla olduğu fazla olması, onları yurt dışına iten faktörleri azaltmayı sağlayacaktır. Bu nedenle, “evde uluslararasılaşma” olgusunun Türkiye’deki yükseköğretim kurumlarına entegre edilmesi için uygun politikaları geliştirmek oldukça önemlidir (Bulut-Sahin, 2022).

Bu çalışmanın en önemli sınırlılıklarından bir tanesi bu çalışma sadece 12 lisans birinci sınıf öğrencisi ile yürütülmesi ve dolayısıyla yeterince kapsayıcı olmamasıdır. Bundan sonra yapılacak çalışmalarda, dil seviyeleri farklı olan öğrenciler dahil edilerek, yabancı dil seviyesinin yurt dışında eğitim alma sürecinde nasıl bir faktör olduğu ele alınabilir. Bu çalışmanın devamında çok daha fazla öğrencinin dahil edildiği nicel araştırmalar da yapılması iyi olacaktır. Son olarak, bu çalışma yurt dışında eğitim alma potansiyeli olan öğrencilerin görüşlerini içermektedir, bundan sonraki çalışmaların yurt dışında eğitim almak üzere seçilmiş veya eğitim almış öğrencilerle yürütülmesi de faydalı olabilir.

Çalışmanın bir diğer kısıtlılığı ise seçilen örneklemin sadece İngilizce Öğretmenliği öğrencilerini içermesidir. Bu öğrencilerin yüksek dil becerileri nedeniyle yurt dışı eğitime veya çok kültürlü yaşama karşı hazırbulunuşlukları yüksek olabilir, bu nedenle çalışmanın başka bölümleri içerecek şekilde tekrarlanması uygun olacaktır. Bunun yanı sıra, çalışmaya katılan İngilizce Öğretmenliği öğrencilerinin öğretmen eğitimi ile ilgili verdikleri geri bildirim, öğretmen adaylarının kendilerini Türkiye dışında alacakları eğitim ile mesleki olarak geliştirmek istemeleri açısından önemlidir. Bu nedenle çalışmanın

Eğitim Fakóltesi'nde oğrenim gören diğer oğretmen adayları ile de yürütülmesi ve oğretmenlik eğitimde yurt dışı eğitim desteği ile ilgili görüşlerin alınması önemlidir.

KAYNAKÇA

- Aba, D. (2013). Internationalization of higher education and student mobility in Europe and the case of Turkey. *Cukurova University Faculty of Education Journal*, 42(2), 99.
- Almeida, J. (2020). *Understanding student mobility in Europe: An interdisciplinary approach* (1st ed.). Routledge. doi:10.4324/9781315098265
- Altbach, P. G. (1998). The university as center and periphery. Philip G. Altbach (Ed.). *Comparative higher education: Knowledge, the university and development* (s. 49-65). Hong Kong: Comparative Education Research Center, The University of Hong Kong.
- Altbach, P.G. ve De Wit, H. (2018). Are we facing a fundamental challenge to higher education internationalization? *International Higher Education*, 93, 2-4.
- Atay, F. (2022). Perceptions of in-service English language teachers involved in Erasmus exchange programs on culture and teacher identity. *International Journal of Educational Spectrum*. doi:10.47806/ijesacademic.1135674
- Avrupa Komisyonu (2020). Erasmus+ 2020 in numbers, Erasmus Country Factsheets: Turkey, https://ec.europa.eu/assets/eac/factsheets/factsheet-tr-2020_en.html (Erişim Tarihi:01/02/2023)
- Bogdan, R. ve Biklen, S. K. (2007). *Qualitative research for education* (5th ed). Boston, MA: Allyn ve Bacon.
- Brandenburg, U. ve De Wit, H. (2011). The end of internationalization. *International Higher Education*, 62.
- Bulut Sahin, B. (2022). Internationalization at home: An alternative in post-pandemic times, *No Going Back: Exploring New Horizons in Global Education*, Barton Carlyle, pp.194-200.
- Bulut-Sahin, B. ve Kondakci, Y. (2022). Conflicting perspectives on the internationalization of higher education: Evidence from the Turkish case. *Journal of Studies in International Education*. doi:10.1177/10283153221126245
- Chen, C. H. ve Craig Z.(2006). Understanding Taiwanese students' decision-making factors regarding Australian international higher education. *International Journal of Educational Management* 20(2): 91-100.
- Chen, J. M. (2017). Three levels of push-pull dynamics among Chinese international students' decision to study abroad in the Canadian context. *Journal of International Students*, 7(1), 113-135.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Sage.
- Deniz, . (2022). Oğrencilere sunulan imkanlar ve fırsatlar açısından Türk yksekğretiminin değerlendirilmesi. *niversite Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 119-129. doi:10.32329/uad.991303
- De Wit, H. (2002). *Internationalization of higher education in the United States of America and Europe: A historical, comparative and conceptual analysis*. Westport, CT: Greenwood.
- De Wit, H. (2020). The future of internationalization of higher education in challenging global contexts. *Educao Temtica Digital*, 22(3), p.538-545, doi: 10.20396/etd.v22i3.8659471
- De Wit, H. ve Altbach P.G. (2021) Internationalization in higher education: Global trends and recommendations for its future, *Policy Reviews in Higher Education*, 5(1), 28-46, doi: 10.1080/23322969.2020.1820898
- De Wit, H. ve Jones, E. (2018). Inclusive internationalization: Improving access and equity. *International Higher Education*, 94, 16-18. doi:10.6017/ihe.2018.0.10561
- Dong, Y. ve Ishige, A. (2022). Studying abroad from home: An exploration of international graduate students' perceptions and experiences of emergency remote teaching. *Education Sciences*, 12(2), 98
- Doyle, S., Gendall, P., Meyer, L. H., Hoek, J., Tait, C., McKenzie, L., ve Loorparg, A. (2010). An investigation of factors associated with student participation in study abroad. *Journal of Studies in International Education*, 14(5), 471-490. <https://doi.org/10.1177/1028315309336032>
- Eder, J., Smith, W. W. ve Pitts, R. E. (2010). Exploring factors influencing student study abroad destination choice. *Journal of Teaching in Travel ve Tourism*, 10(3), 232-250. doi:10.1080/15313220.2010.503534
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., ve Hyun, H. H. (2015). *How to design and evaluate research in education* (9. Bs.). McGraw-Hill Humanities/Social Sciences/Languages.
- Janebov, E. ve Johnstone, C.J. (2020). Mapping the dimensions of inclusive internationalization. Kommers, S. ve Bista, K. (Ed.), *Inequalities in study abroad and student mobility* (s.115-128). Routledge studies in Global Student Mobility, doi:10.4324/9780367855130

- Gabriels, W. ve Benke-Åberg, R. (2020). Student exchanges in times of crisis. *Europe: Erasmus Student Network AISBL*.
- Gbollie, C. ve Gong, S. (2020). Emerging destination mobility: Exploring African and Asian international students' push-pull factors and motivations to study in China. *International Journal of Educational Management*, 34(1), 18–34. doi:10.1108/IJEM-02-2019-0041
- Hari, A., Nardon, L. ve Zhang, H. (2021). A transnational lens into international student experiences of the COVID-19 pandemic. *Global Networks*.
- Kılavuz, F. ve Yelken, T. Y. (2022). Öğretmen adaylarının yurt dışı hareketlilik hakkındaki görüşleri. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 174-181.
- Knight, J. (1999). Issues and trends in internationalization: A comparative perspective. In *New world of knowledge: Canadian universities and globalization*. IDRC, Ottawa, ON, CA.
- Knight, J. (2004). Internationalization remodeled: Definition, approaches and rationales. *Journal of Studies in International Education*, 8 (5), 5-31.
- Kondakci, Y. (2011). Student mobility reviewed: Attraction and satisfaction of international students in Turkey. *Higher Education* 62, 573–592 . doi:10.1007/s10734-011-9406-2
- Kondakci, Y., Caliskan, O., Bulut-Sahin, B., Yilik, M. A. ve Demir, C. E. (2016). Regional internationalization in higher education between Turkey and the Balkans. *Bilig*, 78, 287–303.
- Lee, C.F. (2014). An investigation of factors determining the study abroad destination choice: A case study of Taiwan. *Journal of Studies in International Education* 18(4), 1-20.
- Lee, K. ve Stewart, W. H. (2022). Destination, experience, social network, and institution: Exploring four academic exchange pull factor dimensions at a university in the Republic of Korea. *Journal of International Students*, 12(4).
- Li, M. ve Bray, M. (2007). Cross-border flow of students for higher education: Push-pull factors and motivations of mainland Chinese students in Hong Kong and Macau. *Higher Education*, 53, 791-818.
- López-Duarte, C., Maley, J. F. ve Vidal-Suárez, M. M. (2022). International mobility in higher education: Students' attitude to international credit virtual mobility programs. *European Journal of Higher Education*, 1-20.
- Maringe, F. ve Carter, S. (2007). International students' motivations for studying in UK HE: Insights into the choice and decision making of African students. *International Journal of Educational Management*, 21(6), 459–475. doi:10.1108/09513540710780000
- Mazzarol, T. ve Soutar, G. N. (2002). "Push-pull" factors influencing international student destination choice. *International Journal of Educational Management*, 16(2), 82–90. doi:10.1108/09513540210418403
- McMahon, M. E. (1992). Higher education in a world market: An historical look at the global context of international study. *Higher Education* 24: 465-482.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mizikaci, F. (2005). Prospects for European integration: Turkish higher education. *Higher Education in Europe*, 30(1), 67-79.
- Murphy, M. (2007). Experiences in the internationalization of education: Strategies to promote equality of opportunity at Monterrey Tech. *Higher Education*, 167-208.
- Nafari, J., Arab, A., ve Ghaffari, S. (2017). Through the looking glass: Analysis of factors influencing Iranian student's study abroad motivations and destination choice. *SAGE Open*, 7(2). <https://doi.org/10.1177/2158244017716711>
- Nghia, T. L. H. (2019). Motivations for studying abroad and immigration intentions: The case of Vietnamese students. *Journal of International Students*, 9, 758–776. doi:10.32674/jis.v0i0.731
- Organization for Economic Co-operation and Development (OECD). (2021). *Education at a glance 2021: Chapter B: Access to education, participation and progression*. https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterB.pdf. (Erişim Tarihi:01/02/2023)
- Oner, S. (2015). The 'Erasmus generation' and Turkey: The effect of the Erasmus Programme on perceptions about Turkey and its EU membership bid. *Epiphany*, 8(3), 107. doi:10.21533/epiphany.v8i3.183
- Özoğlu, M., Gür, B. S. ve Coşkun, İ. (2012). *Küresel eğilimler ışığında Türkiye'de uluslararası öğrenciler*. Ankara: SETA

- Özdemir, B. (2022). Türkiye üniversitelerinde uygulanan uluslararası değişim programlarının incelenmesi. *International Journal of Social Sciences*, 6(24), 133-149. doi:10.52096/usbd.6.24.8
- Papatsiba, V. (2005). Political and individual rationales of student mobility: A case-study of ERASMUS and a French regional scheme for studies abroad. *European journal of education*, 40(2), 173-188.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3. Bs.). Sage.
- Raby, L.R. ve Zhang, Y.L. (2022). Learning from COVID-19: Challenges and opportunities for international education in community colleges. *Community College Journal of Research and Practice*, 46(1-2), 41-48.
- Rivza, B. ve Teichler, U. (2007). The changing role of student mobility. *Higher Education Policy*, 20, 457-475.
- Schüller, J. ve Bulut-Sahin, B. (2022). Considering the complexities of virtual student mobility as an approach to inclusive internationalisation in the post-pandemic period, *Perspectives: Policy and Practice in Higher Education*, doi: 10.1080/13603108.2022.2116123
- Souto-Otero, M., Huisman, J., Beerkens, M., De Wit, H. ve Vujic, S. (2013). Barriers to international student mobility: Evidence from the Erasmus Program. *Educational Researcher*, 42(2), 70-77. doi:10.3102/0013189X12466696
- Souto-Otero, M., ve McCoshan, A. (2006). *Survey of the socio-economic background of Erasmus students DG EAC 01/05*. Ecotec.
- Teichler, U. (1996). Student mobility in the framework of ERASMUS: Findings of an evaluation study. *European Journal of Education*, 31(2), 153-179.
- Teichler, U. (2004). Temporary study abroad: The life of ERASMUS students. *European Journal of education*, 39(4), 395-408.
- Teichler, U. (2012). International student mobility in Europe in the context of the Bologna Process. *Journal of international education and leadership*, 2(1), 1-13.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO]. (2022, Ocak). *Virtual student mobility*. UNESCO IESALC. <https://www.iesalc.unesco.org/en/vsm> (Erişim Tarihi:01/02/2023)
- Van Mol, C. ve Perez-Encinas, A. (2022) Inclusive internationalization: do different (social) groups of students need different internationalization activities?, *Studies in Higher Education*, 47(12), 2523-2538, doi: 10.1080/03075079.2022.2083102
- VERBI Software. (2021). *MAXQDA 2022* [computer software]. Berlin, Germany: VERBI Software. Available from maxqda.com.
- Wen, W. ve Hu, D. (2019). The emergence of a regional education hub: Rationales of international students' choice of China as the study destination. *Journal of Studies in International Education*, 23(3), 303-325. doi:10.1177/1028315318797154
- Yükseköğretim Kurumu (YÖK) (2017). *Uluslararasılaşma strateji belgesi: 2018-2022*. https://www.yok.gov.tr/Documents/AnaSayfa/Yuksekogretimde_Uluslararasılaşma_Strateji_Belgesi_2018_2022.pdf (Erişim Tarihi:01/02/2023)
- Yükseköğretim Kurumu (YÖK). (2023). *Yükseköğretim istatistikleri*. <https://istatistik.yok.gov.tr/> (Erişim Tarihi:01/02/2023)

OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU OLAN ÖĞRENCİLERE TOPLAMA VE ÇIKARMA PROBLEMLERİNİN ÇÖZME BECERİSİNİN ÖĞRETİMİNDE ŞEMAYA DAYALI ÖĞRETİM STRATEJİSİNİN ETKİLİLİĞİ

EFFECTIVENESS OF SCHEMA-BASED TEACHING STRATEGY IN TEACHING STUDENTS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER THE ABILITY TO SOLVE ADDITION AND SUBTRACTION PROBLEMS

Baran YAŞAR¹, Ahmet YIKMIŞ²

ÖZ: Bu çalışmada OSB'li bireylere toplama ve çıkarma problemlerini çözme becerisinin kazandırılmasında şemaya dayalı öğretim stratejisinin etkililiği incelenmiştir. Bu genel amacın yanı sıra çalışmada, şemaya dayalı öğretim stratejisi ile öğretimin farklı ortam ve kişilere genelleme durumları öğretim bittikten sonra 10, 20 ve 30 gün sonra kalıcılığa etkisi ve şemaya dayalı öğretim stratejisi ile ilgili öğretmenlerin görüşlerinin belirlenmesine yönelik sosyal geçerliğin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma tek denekli araştırma desenlerinden yoklama evreli denekler arası çoklu yoklama modeli ile desenlenmiştir. Araştırmaya, 14-16 yaş aralığında biri pilot olmak üzere dört erkek öğrenci katılmıştır. Araştırmada veri toplama formlarına kaydedilen başlama düzeyi, öğretim ve izleme verileri grafiksel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Öntest-sontest şeklinde toplanan genelleme verileri görsel grafiksel olarak gösterilmiştir. Ayrıca, araştırmanın sosyal geçerliğini belirlemek amacıyla öğrencilerin öğretmenlerinden sosyal geçerlik verisi toplanmıştır. Araştırma bulguları incelendiğinde; şemaya dayalı öğretim stratejisinin OSB'li bireylere toplama ve çıkarma problemleri çözme becerisinin kazandırılmasında etkili olduğu, kazanılan bu problem çözme becerisinin kalıcı olduğu, diğer ortam ve kişilere de genelleme yapıldığı, ayrıca şemaya dayalı öğretim stratejisinin sosyal geçerliği sağladığı görülmüştür.

Anahtar sözcükler: Otizm spektrum bozukluğu, problem çözme, şemaya dayalı öğretim stratejisi, çoklu yoklama modeli

ABSTRACT: In this research, the effectiveness of schema-based teaching strategy in providing individuals with ASD with the ability to solve addition and subtraction problems was examined. This general purpose as well as research in schema-based teaching strategies teaching after teaching generalization to different environments and situations, people, 10, 20 and 30 days after the persistence and the effect of schema-based instructional strategies to determine the social validity is intended to examine the views of teachers. The research was Decoded with a single-subject research model and a multiple-subject survey model between the subjects with a survey phase. Four male students, one of whom was a pilot, between the ages of 14 and December 16 participated in the research. In the research, the starting level, teaching and monitoring data recorded in the data collection forms were analyzed by graphical analysis method. The generalization data collected in the form of pretest-posttest are shown visually graphically. In addition, in order to determine the social validity of the research, social validity data were collected from the teachers of the students. When the research findings are examined, it has been seen that the scheme-based teaching strategy is effective in gaining the ability to solve addition and subtraction problems for individuals with ASD, this acquired problem-solving skill is permanent, generalization is made to other environments and people, and the scheme-based teaching strategy provides social validity.

Keywords: Autism spectrum disorder, solving problem, schema based staregy, multiple problem design

Bu makaleye atf vermek için:

Yaşar, B. ve Yıkış, A. (2023). Otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilere toplama ve çıkarma problemlerinin çözme becerisinin öğretiminde şemaya dayalı öğretim stratejisinin etkililiği, *Trakya Eğitim Dergisi*, 13(3), 1772-1785.

Cite this article as:

Yaşar, B. & Yıkış, A. (2023). Effectiveness of schema-based teaching strategy in teaching students with autism spectrum disorder the ability to solve addition and subtraction problems. *Trakya Journal of Education*, 13(3), 1772-1785.

¹ Arş. Gör., Sakarya Üniversitesi, Sakarya/Türkiye, e-mail: baranyasar@sakarya.edu.tr, ORCID: 0000-0003-1857-6078

² Doç. Dr., Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu/Türkiye, e-mail: ayikmis@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-1143-1207

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Individuals with ASD differ from other individuals in terms of communication, relationship building, behavior acquisition and learning ways. In these individuals, learning, thinking and problem-solving skills also change within themselves. In addition to limited social interaction and communication, individuals with ASD also experience failures in academic fields. Although academic failures are not within the diagnostic criteria of ASD, other basic characteristics of ASD can also cause academic failure.

Problem-solving and mathematics teaching are also important for daily life (Turhan, 2011). Individuals who gain problem-solving skills become more independent in everyday life. Because problem-solving allows students to make a connection between mathematical concepts and what they know based on their daily lives. The literature shows that various strategies have been developed for problem-solving skills for individuals with both normal development and inadequacy in various fields (Bottge, 2001; Jitendra et al., 1996).

The strategy used in this research is the schema-based teaching strategy. The schema-based teaching strategy shows how to organize the information given in the problems with the help of shapes and diagrams and in which way to solve them (Jitendra, 2002; Rockwell, Griffin, & Jones, 2011). Schema-based instructional strategy and a lack of studies examining the mind emerges mainly work with students with learning disabilities (Bouck, Holly and Jiyeon, 2021; Cook, Collins and Morin, 2020; Kelsey, 2021; Jitendra and dig., 2011) A limited number of studies have been found with individuals with ASD (Bouck et al., 2021; Rockwell et al., 2011). It is observed that studies conducted with a schema-based teaching strategy in Turkey are usually conducted with students with mental retardation and learning difficulties (Kot, 2014; Tufan, 2016; Tuncer, 2009).

This research, conducted with a schema-based teaching strategy, was needed because it is expected to provide problem-solving skills to individuals with ASD and to provide teachers with important contributions in problem-solving strategies. Based on this, the general purpose of the research is to determine the effectiveness of a schema-based teaching strategy in providing students with autism spectrum disorder with the ability to solve addition and subtraction problems. In line with this purpose, the following sub-objectives have been determined.

1- Is the schema-based teaching strategy effective in gaining the skills of students with autism spectrum disorder to solve addition and subtraction problems?

2- If students with autism spectrum disorder acquire the skills to solve addition and subtraction problems with a schema-based teaching strategy, will their persistence continue 10, 20 and 30 days after the end of teaching?

3 - Students with autism spectrum disorder schema-based instructional strategy to acquire skills for solving problems with Addition and subtraction if the expansion of these skills (media, interpersonal) can be achieved?

4- What are the opinions of the teachers of the students with autism spectrum disorder regarding the schema-based teaching strategy in gaining problem-solving skills?

Method

In this research, a single-subject research method, the multiple-subject polling model between subjects with a polling stage, was used to examine the effectiveness of the schema-based teaching strategy in providing individuals with ASD with the ability to Decipher addition and subtraction problems. The participants of the study were 3 male students with a diagnosis of ASD between the ages of 14 and 15 who attended the Special Education and Rehabilitation Center. Dec. Worksheets that require removal of problems written in the study data collection and grouping, grouping prepared for the solution of problems, rule cards, and the starting level, application, monitoring sessions and prepared for polling, data collection forms, data collection forms were collected using checklist social validity and reliability. The effectiveness data were processed into the data collection form both by looking at the student's work papers and watching the video recording. The collected effectiveness data were analyzed graphically and visually. In addition, the social validity data collected from the teachers entering the courses of the participants through the social validity checklist, frequency and percentage calculations were made and the data were analyzed qualitatively.

Findings

The findings of this research have shown that the schema-based teaching strategy is effective in teaching addition and subtraction problem-solving skills to individuals with ASD, and that these acquired skills are sustainable and generalizable even after the end of teaching.

Discussion and Conclusion

In this study, various factors that enable to achieve effectiveness can be mentioned. Firstly, as a result of the preliminary evaluations made when selecting participants and the evaluation of the prerequisite skills determined, it may be a factor to determine that the individuals participating in the study have the necessary skills (Gürsel, 2010). In addition, the gradual implementation of the schema-based teaching strategy in problem-solving skills may be another reason that ensures effectiveness. In addition, it facilitates the process for the student to complete one step after completing the other in order to solve the problem. Another factor may be that the teaching is carried out in the form of one-on-one sessions, planned according to the needs of the student and the speed of learning (Basbay, 2008). In addition, it is believed that schemas increase the problem-solving performance of students because they conceptualize the problem-solving process and involve the student in the teaching process (Jitendra, 2002). It is also supported by the findings of previous studies that students visualize the data in problems by using diagrams or drawing pictures to facilitate problem-solving (Baki, 2014; Hegarty & Kozhevnikov, 1999; Jitendra, 2009; Kot, 2014; Peltier et al., 2020b; Polo-Blanco et al., 2021; Tufan, 2016). When the findings related to persistence, which is another sub-objective of the research, were examined, it was seen that the problem-solving skills acquired after 10, 20 and 30 days were preserved in these findings.

It was observed that the schema-based teaching strategy gradually gained independence in the problem-solving skills of individuals with ASD and met the criteria set for problem-solving teaching. It is thought that this study, which was conducted with a schema-based teaching strategy, will contribute to the relevant literature, teachers and individuals with OIZ in teaching problem-solving skills of individuals with OIZ.

GİRİŞ

Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) olan bireyler; iletişim başlatma, duygularını ve düşüncelerini paylaşma, yaşlıları ile gelişim düzeyine uygun etkileşimde bulunma, etrafındaki bireyleri fark etme, sözel olmayan iletişim becerilerini kullanma ve göz kontağı kurmada güçlükler yaşamaktadırlar. Bu nedenle bu bireyler oyun oynama ve arkadaşlık ilişkilerinde sorunlar ile karşılaşır. Bu bireylerde alışkanlıklara aşırı bağlılık, tekrarlayan konuşma biçimleri, sınırlı ve değişkenlik göstermeyen ilgi alanları, dışarıdaki herhangi bir değişikliğe karşı aşırı hassas olma durumları gözlemlenir (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders [DSM-5], 2013). OSB'li bireyler, bireysel özelliklerinin yanı sıra farklı gereksinimler ve yeterlilik alanlarında da zihinsel olarak farklılık göstermektedirler (Diken, 2018). OSB'li bireyler iletişim, ilişki kurma, davranış ve öğrenme yolları bakımından diğer bireylerden farklılık gösterirler. Bu bireylerde öğrenme, düşünme ve problem çözme becerileri kendi içerisinde de değişmektedir. Kimi bireyler bu becerileri çok az yardıma ihtiyaç duyarak kullanabilirken kimi bireyler ise yardımsız yerine getirememektedir (Centers for Disease Control and Prevention [CDC], 2020). OSB'li bireyler sınırlı sosyal etkileşim ve iletişimin yanında akademik alanlarda başarısızlık yaşamaktadırlar (Jones vd., 2010). Akademik başarısızlıklar, OSB'nin tanı ölçütleri içinde olmasa da OSB'nin diğer temel özellikleri akademik başarısızlığa neden olabilir OSB'li bireylerin dikkatini yönetmede, bilgiyi bellekte tutmada, işlemede ve hatırlamada güçlükler çektikleri ifade edilmektedir (Browder ve Snell, 2000; Pennington, 2013). Bu durum, OSB'li bireylerin akademik becerilerde güçlükler yaşamalarına neden olmaktadır (Pennington, 2013). OSB'li bireyler, tüm akademik alanlara benzer şekilde matematik alanında da bilgiyi edinmede ve kullanmada zorluk yaşamaktadırlar (Gürsel, 2015).

Matematiğin yalnızca sayı ve işlemlerden ibaret olmadığı, ayrıca günlük yaşamda sıklıkla kullanılan becerileri de kapsadığı ifade edilmektedir. NCTM (National Council of Teacher of Mathematics, 2000)'ye göre matematik öğretiminin genel amacı problem çözme, ilişkilendirme, düşünme ve akıl yürütme becerilerini kazandırmaktır. Matematik Dersi Öğretim Programı'nda öğrencinin matematiği günlük yaşamda kullanabilmesi, insanlar ve nesnelere arasındaki ilişkileri anlamlandırması, problem çözme aşamalarını akıl yürüterek ifade edebilmesi, tahmin etme becerisi geliştirebilmesi, zihinden işlem

yapabilmesi gibi beceriler genel amaçlar arasında yer almaktadır (MEB, 2018). Matematik, temel beceriler veya kavramların yanında matematiğe karşı olumlu tutum geliştirmeyi, problem çözme stratejilerini öğrenmeyi, matematiksel düşünmeyi ve matematiği günlük hayatta önemli bir araç olarak kullanmayı da beraberinde getirir (Yıkılmış, 2010). Matematikte öğrenme ilerledikçe daha karmaşık hale gelmektedir. Bu sebeple çocukların birçoğu matematik beceri ve kavramlarını öğrenmede güçlük yaşamaktadırlar.

Matematik beceri ve kavramlarını öğrenmede çeşitli alanlarda yetersizlik gösteren bireylerin yanı sıra OSB'li bireyler de öğrenme sürecinde birtakım zorluklar yaşamaktadırlar (Hartnedy, Mozzoni ve Fahoum, 2005). OSB'li bireyler; plan yapma, organizasyon, çalışma belleğini kullanma, zihinsel esneklik, dikkat, kendini izleme ve kontrol etme gibi bilişsel becerilerde yetersizlik yaşadıklarından matematik becerileri için gerekli olan analitik becerilerde ve eleştirel düşünmede de zorlanırlar (Siegel, Minshew ve Golstein, 1996). Matematik becerilerini öğrenme sürecinde öğrencilerin fikirlerini sözel olarak ifade etmeleri, matematik kavramlarının anlaşılmasında ve yapılandırılıp uzun süreli belleğe aktarılmasında önemli bir yere sahiptir. OSB'li bireylere, yapılandırdıkları kavramları ifade etmelerine, bireyler arası iletişim becerilerini etkili bir şekilde kurmalarına destek olunmalıdır (MEB, 2018). OSB'li bireylerin matematik becerileri içinde en fazla zorlandıkları alan ise matematiksel problem çözmedir (Bryant vd., 2008).

Problem çözme, matematiğin temel bir unsuru (NCTM, 2000) ve günümüzdeki matematik müfredatının ana amaçları arasında yer alır (MEB, 2018). Problem çözme, matematik öğretimi ile birlikte aynı zamanda günlük yaşam için de önemlidir (Turhan, 2011). Problem çözme becerisi kazanan bireyler günlük yaşamda daha bağımsız olurlar. Çünkü problem çözme, öğrencilerin günlük yaşamlarından yola çıkarak bildikleri ile matematiksel kavramlar arasında bağlantı kurmalarını temel alır (Polya, 1973). Ancak problem çözmede bir takım zorluklar yaşanmaktadır. Karşılaşılan bu zorluklar; kelimeleri sayılara dönüştürememe, matematik problemlerini kavrayamama, problemi okurken özgüven eksikliği, karmaşık ve görsel olmayan çözüm yolları ve problem çözme sürecinde yapılan hatalar gibi nedenlerden kaynaklanmaktadır (Gooding, 2009).

Özsoy'a (2007) göre seçilecek problem çözme stratejileri, doğru sonuca götüren stratejileri beraberinde getirmek ile doğru analiz ve alt bileşenlerine ayırmada şekiller veya çizimlerden yararlanarak problemi görsel olarak ifade etmeyi amaçlamalıdır. Yapılan çalışmalarda da (İves, 2007; Jitendra, Star, Rodriguez, Lindell ve Someki, 2011; Van-Garderen, 2007) problemde yer alan kavramların görselleştirilmesi hem normal hem de çeşitli alanlarda yetersizlik gösteren bireylerin problem çözme performanslarını olumlu etkilediği tespit edilmiştir. Matematiksel problemleri çözmede yetersizlik gösteren bireylere, ne yapacakları yerine nasıl yapacakları öğretilmeli ve uygun stratejiyi seçebilme becerisi kazandırılmalıdır (Goldman, 1989). Alanyazında hem normal gelişim gösteren hem de çeşitli alanlarda yetersizlik gösteren bireylere problem çözme becerisi için çeşitli stratejilerin geliştirildiği görülmektedir (Bottge, 2001; Jitendra ve Hoff, 1996). Yetersizliği olan bireylere problem çözme becerisinin kazandırılması için birçok strateji bulunmaktadır. Şemaya dayalı öğretim stratejisi ise bu stratejiler içinde tavsiye edilen bir stratejidir (Hudson ve Miller, 2006; Kha, 2012).

Bu çalışmada kullanılan strateji, şemaya dayalı öğretim stratejisidir. Bu strateji, problemlerde verilen bilgilerin şekil ve şemalar yardımıyla nasıl düzenleneceğini ve hangi yol ile çözeleceğini gösterir (Jitendra, 2002; Rockwell, Griffin ve Jones, 2011). Bu strateji, öğrencilerin problemlerdeki kavramları zihinsel olarak karşılığını şemalar ile temsil eden bir stratejidir. Ayrıca problemdeki verileri aritmetik işlemlere dönüştüren geleneksel yöntemlerden daha etkilidir (Goldman, 1989; Mayer ve Hegarty, 1996; Willis ve Fuson, 1988). Şemaya dayalı öğretim stratejisinde birey, verilen bilgiyi var olan şemaya yerleştirir ve şemada meydana gelen yeni duruma uygun olarak çözüm yolları geliştirir (Kot ve Yıkılmış, 2018). Şemaya dayalı öğretim stratejisi iki aşamadan oluşmaktadır. Birinci aşamada öğrenciler, şemaları problem çözmede nasıl kullanacaklarını öğrenirler. Bu aşamada değişim, gruplama, karşılaştırma türünden problem şemaları öğrencilere tanıtılır ve modellenir. İkinci aşama öğrencilerin problemi çözdüğü aşamadır. Öğrenciler, bu aşamada problem şemalarını ayırt ederler ve problemde yer alan verileri uygun şemalara yerleştirerek hangi işlemi seçeceklerine karar verirler (Jitendra vd., 2011). Gruplama türündeki problemler, parça ile bütün ilişkisini ortaya koyan problemlerden oluşmaktadır. Parçaların bütünü meydana getirdiğini yani parçaların toplamının bütünü oluşturduğunu ifade eder. Gruplama problemleri değişim içermez. Bu problem türlerinde, grupların bir araya gelerek büyük gruba ulaşıldığı bilinmesi gereklidir (Jitendra ve Hoff, 1996).

Şemaya dayalı öğretim stratejisiyle yapılan çalışmalar incelendiğinde ağırlıklı olarak zihin yetersizliği ve öğrenme güçlüğü olan öğrenciler ile çalışmalar karşımıza çıkmaktadır (Bouck, Holly ve Jiyeon, 2021; Cook vd., 2020; Jitendra vd., 2011; Kelsey, 2021). OSB'li bireyler ile sınırlı sayıda çalışmaya rastlanmıştır (Bouck vd., 2021; Rockwell vd., 2011). Türkiye'de şemaya dayalı öğretim stratejisiyle yapılan

çalışmaların genellikle zihin yetersizliği ve öğrenme güçlüğü olan öğrenciler ile yapıldığı görülmektedir (Kot, 2014; Tufan, 2016; Tuncer, 2009). Şemaya dayalı öğretim stratejisi ile yapılacak araştırmanın sonucunda ulaşılabilecek bulguların OSB’li bireylere problem çözme becerisinin kazandırılması ve öğretmenlere problem çözme stratejileri konusunda önemli katkılar sunması beklendiğinden bu araştırmaya gereksinim duyulmuştur. Bu araştırmada genel amaç, otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilerin toplama ve çıkarma işlemi gerektiren problemleri çözme becerisinin kazandırılmasında şemaya dayalı öğretim stratejisinin etkili olup olmadığını belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt amaçlar belirlenmiştir:

1. Otizm spektrum bozukluğu olan bireylere toplama ve çıkarma işlemi gerektiren problemleri çözme becerisi kazandırmada şemaya dayalı öğretim stratejisi etkili midir?
2. Otizm spektrum bozukluğu olan bireyler şemaya dayalı öğretim stratejisi ile toplama ve çıkarma işlemi gerektiren problemlerini çözme becerilerini kazanmaları durumunda, öğretim bittikten 10, 20 ve 30 gün sonra kalıcılığa etkisi nedir?
3. Otizm spektrum bozukluğu olan bireylerin şemaya dayalı öğretim stratejisi ile toplama ve çıkarma problemlerini çözme becerilerini kazanmalarının genellenmeye (kişiler arası ve ortamlar arası) etkisi ne düzeydedir?
4. Otizm spektrum bozukluğu olan bireylere şemaya dayalı öğretim stratejisi ile problem çözme becerisinin kazandırılmasının sosyal geçerliliğe etkisi ne düzeydedir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

OSB’li bireylere toplama ve çıkarma işlemi gerektiren problemleri çözme becerisinin kazandırılmasında şemaya dayalı öğretim stratejisinin incelendiği bu araştırmada, tek denekli araştırma yöntemlerinden yoklama evreli denekler arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Bu model, bir öğretim ya da davranış değiştirme programının etkililiğini birden fazla durumda değerlendirmeyi amaçlayan modeldir (Tekin-İftar ve Kırcalı-İftar, 2013). Bu araştırmada bağımlı değişken, katılımcıların matematik becerilerinden gruplama türündeki toplama ve çıkarma işlemi gerektiren problemleri çözme becerisidir. Araştırmanın bağımsız değişkeni ise şemaya dayalı öğretim stratejisidir. Çalışma için gruplama problemleri seçilmiştir. Öğretim oturumları şemaya dayalı öğretim stratejisiyle bire bir öğretim şeklinde gerçekleştirilmiştir.

Öğretim oturumu yapılan katılımcının yoklama evresindeki verilerinin başlama düzeyi verilerine kıyasla artış göstermesi ve diğer katılımcıların öğretim oturumlarından yoklama evresindeki verilerinin başlama düzeyi evresindeki veriler ile benzer düzeyde olması araştırmada deneysel kontrolü sağlamıştır. İç geçerliği etkileyen etmenler (olgunlaşma, denek yanlılığı, dış etmenler gibi) kontrol altında tutulmuştur. Olgunlaşmayı önlemek için uygulama süreci 3 ayda tamamlanmıştır. Denek seçimi yanlılığının olmaması için daha önce belirlenen önkoşullar doğrultusunda denek seçimi yapılmış, OSB’li bireylerin aileleri ve derslerine giren öğretmenleri ile görüşmeler sağlanarak problem çözme ile ilgili herhangi bir çalışma yapmamaları konusunda bilgi verilmiştir.

Çalışma Grubu

OSB’li bireylere, toplama ve çıkarma işlemi gerektiren problemleri çözme becerilerinin öğretiminde şemaya dayalı öğretim stratejisinin etkililiğinin incelendiği bu çalışmanın katılımcıları, Sakarya’nın Hendek ilçesine bağlı bir Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi’nde eğitim alan biri pilot olmak üzere dört OSB tanısı almış öğrencidir. Aşağıda katılımcıların seçimi ve özellikleri hakkında açıklamalar yapılmıştır.

Katılımcıların belirlenmesi için daha önce belirlenen önkoşullar doğrultusunda öğrencilerin öğretmenleri ile görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmeler sonucunda istenilen önkoşul becerileri sağlayıp sağlamadıklarını belirlemek için her bir katılımcı bireysel olarak değerlendirilmiştir. Uygulamacı, katılımcıların okuma becerilerini belirlemek üzere her bir katılımcıya en fazla dört cümlelik olacak şekilde problem öyküleri okutmuştur. Akıcı ve hatasız bir şekilde okuyan öğrencilere toplama ve çıkarma işlemleri testi uygulanmıştır. Katılımcılardan dört tanesi bu testlerden %90 ölçütünü aşmıştır. Ölçütü aşan öğrencilere gruplama problemleri testi uygulanmıştır. Burada 4 öğrencinin de %50 ölçütünü aşmadığı görülmüştür. Değerlendirmeler sırasında, uygulamacı aynı zamanda katılımcıların yönergelere uygun davranış sergileme ve dikkat sürdürme davranışlarını da gözlemlemiştir. Değerlendirmeler sonucunda dört

katılımcı seçilmiştir. Seçilen katılımcıların velileri ile görüşmeler yapılmıştır. Araştırma ile ilgili bilgi verilirken velilerden yazılı onay alınmıştır. Çalışmada katılımcıların gerçek isimleri yerine kod isimleri kullanılmıştır. Katılımcıların özellikleri Tablo 1’de belirtilmiştir.

Tablo 1.

Katılımcıların özellikleri ve aldıkları test puanları

Katılımcılar	Demografik Bilgiler				Test Puanları		
	Sınıf düzeyi	Yaş	Cinsiyet	Tanı	TTP** (%)	ÇTP*** (%)	PTP**** (%)
1. Katılımcı-1	8	14 - 9 ay	Erkek	OSB*	90	90	20
2. Katılımcı-2	9	15- 2 ay	Erkek	OSB*	90	90	20
3. Katılımcı-3	9	15- 3 ay	Erkek	OSB*	90	90	10

Not: *Otizm Spektrum Bozukluğu
**Toplama İşlemi Testi Puanı
***Çıkarma İşlemi Testi Puanı
****Problem testi puanı

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada, araştırmacı tarafından hazırlanan çeşitli araç ve gereçler kullanılmıştır. Kullanılan araç-gereçler şu şekildedir:

Toplama ve çıkarma işlemi gerektiren gruplama problemleri türünden hazırlanmış çalışma kağıtları: Her bir çalışma kağıdında gruplama problemleri türünde 10 adet soru yer almaktadır. Bu sorulara, matematik ve özel eğitim alanından iki uzman kişinin görüşleri doğrultusunda son halleri verilmiştir.

Gruplama problemlerinin çözümü için hazırlanan kural kartları: Öğrencinin gruplama türündeki problemleri çözmek için hangi işleme karar vereceğini hatırlatır.

Başlama düzeyi oturumları ile uygulama, yoklama ve izleme oturumları için hazırlanan veri toplama formları: Oturumlardan elde edilen verilerin işlendiği, soru çalışma kağıtlarındaki soru numaraları ile öğrenci tepkilerini içeren formlardır.

Problem testi değerlendirme formu: Öğrencilerin, gruplama türündeki problemlere verdikleri yanıtların işlendiği formdur.

Gözlemciler arası güvenilirlik formu: İki bağımsız gözlemci birbirinden bağımsız olarak eş zamanlı olarak hedef davranışın ne düzeyde gerçekleştiğine ilişkin değerlendirmelerinin işlendiği formdur.

Uygulama güvenilirliği formu: Bağımsız değişkenin tasarlandığı şekilde doğru uygulanıp uygulanmadığını belirlemek için uzman bir kişinin değerlendirmelerini işlediği formdur.

Sosyal geçerlik kontrol listesi: Bu kontrol listesi, katılımcı öğrencilerin öğretmenlerinden sosyal geçerlik verisi elde etmek için, uzman görüşü alınarak araştırmacı tarafından hazırlanan bir formdur.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu araştırmanın verileri 10/2020-12/2020 tarihleri arasında toplanmıştır. Araştırmanın etkililik verileri, OSB’li bireylerin şemaya dayalı öğretim stratejisi ile toplama ve çıkarma problemleri çözme becerisinin kazanma düzeylerini belirlemek için başlama düzeyi ile öğretim, izleme ve genelleme oturumlarından toplanmıştır. Başlama düzeyi, izleme ve genelleme oturumları verileri, veri toplama kayıt formuna kaydedilmiştir. Bu formlarda yer alan basamaklar, katılımcının verdiği doğru cevaplara “+” işareti, yanlış cevaplara “-” işareti konulmuştur. Veriler hem öğrencinin çalışma kağıtlarına bakılarak hem de video kaydı izlenerek veri toplama formuna işlenmiştir.

Bu araştırmada, uygulama güvenilirliği ve gözlemciler arası güvenilirlik olmak üzere iki tür güvenilirlik verisi toplanmıştır. Güvenirlik verileri için belirlenen oturumlar, gerçekleştirilen tüm oturumlardan %30 olacak şekilde yansız atama ile belirlenmiştir. Uygulama güvenilirliği verileri, bağımsız değişkenin tasarlandığı şekilde doğru uygulanıp uygulanmadığını belirlemek için daha önce bu alanda çalışmış uzman bir kişiye gönderilen video kayıtlarının incelenmesi ile elde edilmiştir. Uzman kişi tarafından incelenen videolar, uygulama güvenilirliği veri toplama formuna kaydedilmiştir. Gözlemciler arası güvenilirlik verileri ise, iki gözlemcinin birbirinden bağımsız bir şekilde eş zamanlı olarak hedef davranışın ne düzeyde gerçekleştiğine ilişkin değerlendirmelerinin karşılaştırılması ile elde edilmiştir. Veriler, gözlemciler arası güvenilirlik formuna kaydedilmiştir. Bu araştırmada toplanan diğer veri ise sosyal geçerlik verisidir. Şemaya dayalı öğretim stratejisiyle problem çözme becerisinin sosyal açıdan önemini ortaya çıkarmak için

araştırmaya katılan OSB’li çocukların dersine giren öğretmenlerden sosyal geçerlik verisi toplanmıştır. Sosyal geçerlik verilerinin toplanması için, araştırmacı tarafından OSB’li çocukların derslerine giren öğretmenlere, şemaya dayalı öğretim stratejisi anlatılmıştır. Daha sonra öğretmenlerin bu stratejiyi kullanmaları istenmiştir. Uzman görüşü alınarak hazırlanan sosyal geçerlik kontrol listesi aracılığıyla öğretmenlerden sosyal geçerlik verisi toplanmıştır.

Uygulama Süreci

Şemaya dayalı öğretim stratejisiyle ilgili problem çözme becerisi öğretiminin yapıldığı bu çalışma, başlama düzeyi ve yoklama, öğretim, izleme ve genelleme oturumlarından oluşmaktadır. Oturumlar, birinci ve ikinci katılımcı ile devam ettikleri rehabilitasyon merkezlerinde, üçüncü katılımcı ile evinde yapılmıştır. Şemaya dayalı öğretim stratejisiyle ilgili problem çözme becerisi öğretimi yapılmadan önce katılımcıların var olan performanslarının düzeyini belirlemek amacıyla başlama düzeyi ve yoklama oturumları yapılmıştır. Bir günde en fazla iki oturum gerçekleştirilmiş ve oturumlar arası en az 25 dakika ara verilmiştir. Bütün katılımcılar için üç oturum üst üste kararlı veri elde edilinceye kadar başlama düzeyi verisi alınmıştır.

Başlama düzeyi oturumlarında, araştırmacı katılımcı ile karşılıklı bir masada oturmuş ve katılımcıya vereceği gruplama türündeki problem testini çözmesini istemiştir. Araştırmacı problem testi kağıdını, kalem ve silgi ile birlikte katılımcının önüne koymuştur. Oturum süresince katılımcının uyması gereken kurallar hatırlatıldıktan sonra katılımcıya, “Hazır mısın, başlayalım mı?” şeklinde soru yönergesi verilmiştir. Ardından öğrencinin tepki vermesi beklenmiştir. Katılımcının hazır olduğu gözlemlendiğinde “Şimdi başlayabilirsin.” denilerek öğrenciye işaret verilmiştir. Araştırmacı, katılımcıya herhangi bir ipucu veya müdahalede bulunmayıp tepkisiz kalmıştır. Katılımcı problem testini bitirdikten sonra katılımcıya teşekkür edilerek oturum sonlandırılmıştır. Veriler, Problem Testi Değerlendirme Formuna kaydedilmiştir.

Yoklama oturumları, başlama düzeyi oturumlarına benzer bir şekilde düzenlenmiştir. Toplu yoklama oturumunun ilki başlama düzeyi verisi olarak alınmıştır. Tüm yoklama oturumları her üç katılımcı ile eşzamanlı olarak gerçekleştirilmiştir.

Öğretim oturumlarında, hazırlanan problem testi üzerinden şemaya dayalı öğretim stratejisinin öğretimi yapılmıştır. İlk önce öğrenciye örnek problemler üzerinden şemaya dayalı öğretim stratejisi tanıtılmıştır. Daha sonra şemaya dayalı öğretim stratejisinin kullanımı ve problem çözme aşamaları ile ilgili rehberlik sağlanmıştır. Takip edilen problem çözme aşamaları şu şekildedir: a) problemde yer alan öğelerin ayırt edilmesi, (b) problem miktarının belirlenmesi, (c) problemdeki büyük grup miktarı sayısının belirlenmesi, (d) çözümün planlanması (e) problemin çözülmesi. Tablo 2’de bu aşamalar ve beklenen öğrenci davranışları gösterilmiştir.

Tablo 2

Şemaya dayalı öğretim stratejisiyle gruplama türündeki problemleri çözme aşamaları

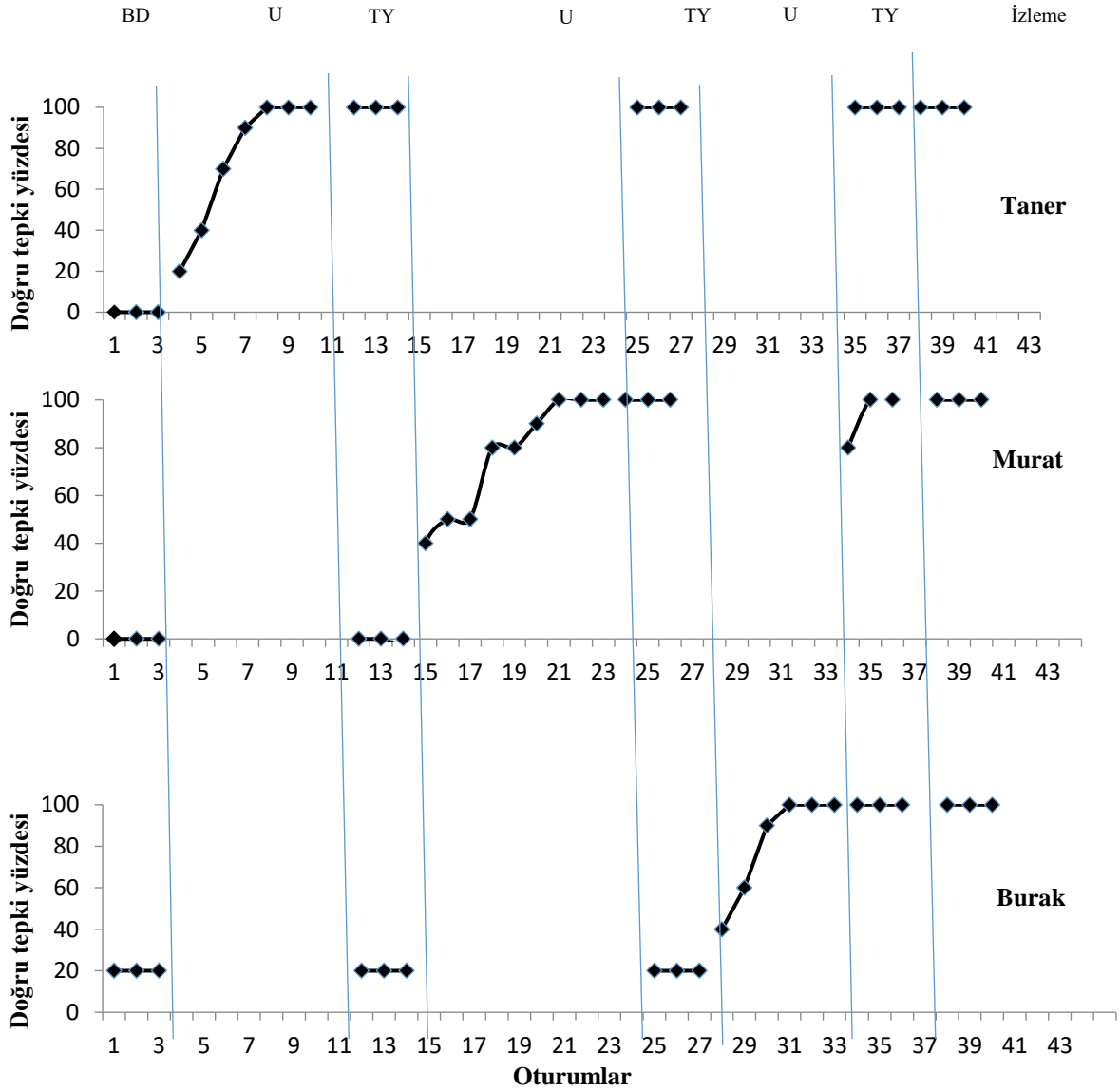
Problem Çözme Aşamaları	Öğrenci Davranışları
1. Problemde yer alan öğelerin ayırt edilmesi	Problemi dikkatli bir şekilde oku. Problemde yer alan büyük ve küçük gruplama miktarlarını belirle.
2. Problemde bilinmeyen miktarın belirlenmesi	Şemayı çiz. Bilinen verileri şemaya yerleştir. Bilinmeyen verilerin yerine soru işareti koy.
3. Problemdeki büyük grup miktarı sayısının belirlenmesi	Büyük ve küçük gruplama miktarlarına göre hangi işlemin yapıldığına karar ver.
4. Çözümün planlanması	Bilinenlere ve bilinmeyenlere göre hangi işlemi seçeceğine karar ver.
3. Problemin çözülmesi	Uygun işleme göre toplama veya çıkarma işlemini yap. Doğru cevabı yaz ve kontrol et.

İzleme oturumları, öğretim oturumları bittikten 10, 20 ve 30 gün sonra arayla üç izleme oturumu yapılmıştır. Kazanılan problem çözme becerisinin ne düzeyde kalıcı olduğunu belirlemek amacıyla yapılmıştır. İzleme oturumları yoklama oturumları gibi yapılmıştır. Hazırlanan problem testi öğrenciye sunulmuş ve dikkat sağlayıcı ipucu sunulmuştur. Bu oturumlarda öğrencinin doğru veya yanlış cevaplarına herhangi bir tepki verilmemiş, nötr davranılmıştır. Oturum sonunda öğrenciye teşekkür edilerek sözel olarak pekiştirilmiştir.

Araştırmanın Etik İzinleri

Yapılan bu çalışmada araştırma etiği ilkeleri gözetilmiş olup gerekli etik kurul izinleri alınmıştır. Etik kurul izni kapsamında; 09.2020 tarihinde Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu'nun 2020/211 Protokol sayılı kararı ile araştırma ve yayın etiğine uygun görülmüştür.

BULGULAR



TY:Toplu yoklama, U:Uygulama BD:Başlama düzeyi,
Şekil 1. Taner, Murat ve Burak'ın şemaya dayalı öğretim stratejisi ile problem çözme becerileri düzeylerini gösteren grafik.

Katılımcıların Şemaya Dayalı Öğretim Stratejisi ile Gruplama Problemlerini Çözme Becerisine İlişkin Etkililik Bulguları

Şekil 1 incelendiğinde, Taner'in başlama düzeyi verisi için üç oturum düzenlenmiştir. Taner'in başlama düzeyi verileri, üç oturum üst üste %0 performans sergilediğini göstermektedir. Başlama düzeyi evresinde kararlı veriye ulaşıldıktan sonra başlama düzeyi oturumları sonlandırılmış uygulama evresi ile devam edilmiştir. Uygulama evresinde toplam 7 oturum düzenlenmiştir. Taner uygulama evresinin birinci oturumunda %20, ikinci oturumunda %40, üçüncü oturumunda %70, dördüncü oturumunda %90, beşinci, altıncı ve yedinci oturumlarda %100 oranında doğru performans sergilediği görülmektedir. %80 olan uygulama evresi ölçütü sağlandığından ve kararlı veri elde edildiğinden bu öğretim oturumları

sonlandırılmış ve toplu yoklama oturumlarına geçilmiştir. Grafikte gösterilen Taner'e ait başlama düzeyi verileri ile uygulama evresindeki veriler karşılaştırıldığında amaçlanan becerinin kazandırıldığı ve beklenen yönde değiştiği görülmektedir. Taner'in toplama ve çıkarma problemlerini çözme becerisini kazanmasında şemaya dayalı öğretim stratejisinin etkili olduğu görülmüştür.

Şekil 1 incelendiğinde, birinci katılımcının uygulama oturumlarından sonra her üç katılımcı ile birlikte ikinci toplu yoklama oturumları yapılmıştır. İkinci toplu yoklama oturumları, Murat için başlama düzeyisini oluşturmuştur. Murat'ın başlama düzeyi verileri, üç oturum üst üste %0 performans sergilediğini göstermektedir. Murat ile başlama düzeyi evresinde kararlı veriye ulaşıldıktan sonra uygulama evresi ile devam edilmiştir. Uygulama evresinde toplam 9 oturum düzenlenmiştir. Murat, uygulama evresinin birinci oturumunda %40 civarında, ikinci ve üçüncü oturumlarda %50, dördüncü ve beşinci oturumlarda %80, altıncı oturumda %90, yedinci, sekizinci ve dokuzuncu oturumlarda %100 performans sergilediği görülmektedir. %80 olan uygulama evresi ölçütü sağlandığından ve kararlı veri elde edildiğinden bu öğretim oturumları sonlandırılmıştır. Grafikte gösterilen Murat'a ait başlama düzeyi verileri ile uygulama evresindeki veriler karşılaştırıldığında amaçlanan becerinin kazandırıldığı ve beklenen yönde değiştiği görülmektedir. Murat'ın toplama ve çıkarma problemlerini çözme becerisini kazanmasında şemaya dayalı öğretim stratejisinin etkili olduğu görülmüştür.

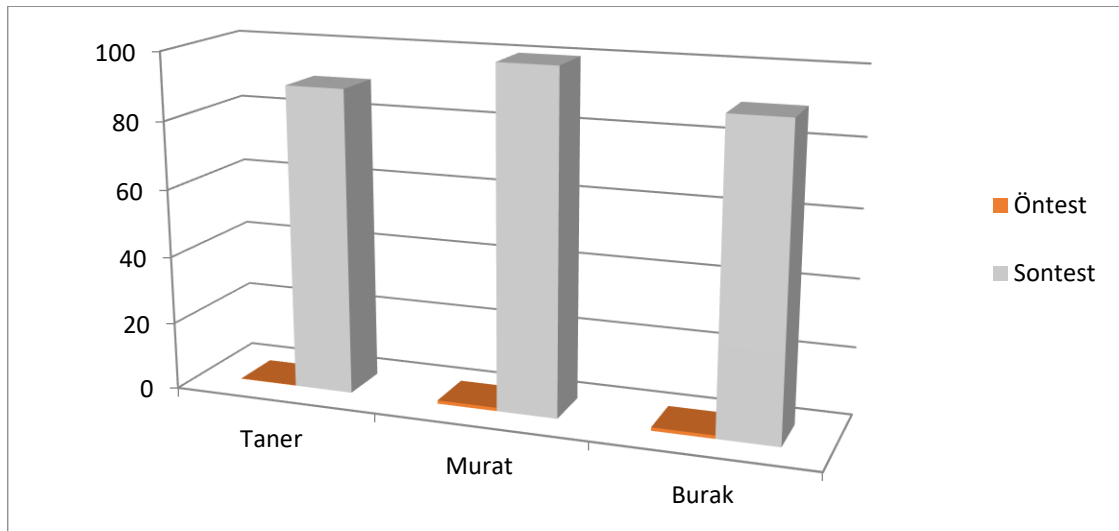
Şekil 1 incelendiğinde, ikinci katılımcının uygulama oturumlarından sonra her üç katılımcı ile birlikte üçüncü toplu yoklama oturumları yapılmıştır. Üçüncü toplu yoklama oturumları, Burak için başlama düzeyi verisini oluşturmuştur. Burak'ın başlama düzeyi verileri, üç oturum üst üste %20 performans sergilediğini göstermektedir. Burak ile başlama düzeyi evresinde kararlı veriye ulaşıldıktan sonra uygulama evresi ile devam edilmiştir. Uygulama evresinde toplam 6 oturum düzenlenmiştir. Burak, uygulama evresinin birinci oturumunda %40, ikinci ve üçüncü oturumlarında %50, dördüncü ve beşinci oturumlarında %80, altıncı oturumda %90, yedinci, sekizinci ve dokuzuncu oturumlarda %100 performans sergilediği görülmektedir. %80 olan uygulama evresi ölçütü sağlandığından ve kararlı veri elde edildiğinden bu öğretim oturumları sonlandırılmıştır. Grafikte gösterilen Burak'a ait başlama düzeyi verileri ile uygulama evresindeki veriler karşılaştırıldığında amaçlanan becerinin kazandırıldığı ve beklenen yönde değiştiği dolayısıyla son katılımcı için de şemaya dayalı öğretim stratejisinin, toplama ve çıkarma işlemi gerektiren problemleri çözme becerisi kazanmasında etkili olduğu görülmüştür.

Problem Çözme Becerisinin Öğretiminde Şemaya Dayalı Öğretim Stratejisinin Etkililiğine İlişkin Tüm katılımcılara Ait İzleme Bulguları

Bu araştırmada diğer bir bulgu OSB'li bireylerin kazandığı, şemaya dayalı öğretim stratejisiyle toplama ve çıkarma problemlerinin çözme becerilerinin kalıcılığı incelenmiştir. OSB'li bireylerin öğretim tamamlandıktan sonra 10'ar gün arayla 10, 20 ve 30 gün sonra problem çözme becerilerini devam ettirip ettirmediklerine ilişkin bulgular şekil 1 de belirtilmiştir. Grafik incelendiğinde, Taner, Murat ve Burak'ın şemaya dayalı öğretim stratejisiyle edindikleri toplama ve çıkarma problemlerinin çözme becerilerinin sürdüğü ve bir, iki ve üçüncü izleme oturumlarında da %100 düzeyinde doğru tepkilerin devam ettiği görülmektedir.

Problem Çözme Becerisinin Öğretiminde Şemaya Dayalı Öğretim Stratejisinin Etkililiğine İlişkin Tüm katılımcılara Ait Genelme Bulguları

Araştırmada, OSB'li bireylerin şemaya dayalı öğretim stratejisiyle edindikleri toplama ve çıkarma problemlerinin çözme becerilerinin genellebilirliği incelenmiştir. Taner, Murat ve Burak'ın edindikleri problem çözme becerisini farklı kişi ve ortamlara da genelleyip genellemediklerini belirlemek amacıyla genelleme oturumları yapılmıştır. Genelleme oturumları farklı öğretmen ve ortamda yapılmıştır. Şekil 2 incelendiğinde Taner'in doğru tepki yüzde oranının öntest oturumunda %0 olduğu, son-test oturumunda ise %90'a yükseldiği, Murat'ın doğru tepki ifadesi ön-test oturumunda %0'dan %100'e yükseldiği, Burak'ın doğru tepki ifadesinin de %0'dan %90'a yükseldiği görülmüştür. Bu bulgulara bakıldığında her üç katılımcıların şemaya dayalı öğretim stratejisi ile kazandıkları toplama ve çıkarma işlemi gerektiren problemleri çözme becerileri, farklı kişi ve ortamlara genellemesinin etkili olduğu görülmektedir.



Şekil 2. Üç katılımcıya ait genelleme bulgularını gösteren grafik.

Problem Çözme Becerisinin Öğretiminde Şemaya Dayalı Öğretim Stratejisinin Etkililiğine İlişkin Tüm katılımcılara Ait Sosyal Geçerlik Bulguları

Araştırmada sosyal geçerliği belirlemek için çalışmaya katılan öğrencilerin öğretmenlerine, şemaya dayalı öğretim stratejisiyle ilgili sorular yöneltilmiştir. Öğretmenler, bu sorulara (evet), (hayır) veya (kararsızım) şeklinde cevaplar vermişlerdir. Kontrol listesinde yer alan: “Öğrencinin problem çözme becerilerinde olumlu yönde bir farklılık oldu mu? Öğrencinin problemleri doğru çözmesinde bir artış oldu mu? Bu stratejiyi kullanışlı buldunuz mu? Başka öğrenciler ile kullanmayı düşünüyor musunuz? Bu stratejinin genelleme ve kalıcılığa etkisi oldu mu? Bu stratejiyi başka öğretmenlere tavsiye eder misiniz?” Sorularına, tüm öğretmenler “evet” yanıtını vermişlerdir. Kontrol listesinde yer alan: “Problem çözme becerilerinin kazandırılmasında şemaya dayalı öğretim stratejisinin kullanılması, OSB’li bireylerin sınıfa uyumunu arttırdı mı?” Sorusuna iki öğretmen “kararsızım” şeklinde cevap vermişlerdir. Sosyal geçerlik için verilen yanıtlar incelendiğinde, OSB’li bireylere toplama ve çıkarma işlemi gerektiren problemleri çözme becerilerinin kazandırılmasında kullanılan şemaya dayalı öğretim stratejisinin, sosyal geçerliği sağladığı görülmüştür.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada, OSB’li bireylere toplama ve çıkarma işlemi gerektiren problemleri çözme becerileri kazandırılmasında şemaya dayalı öğretim stratejisinin etkili olup olmadığı, etkili olursa 10, 20 ve 30 gün sonra bu becerilerinin korunup korunmadığı ve OSB’li bireylerin bu becerilerini başka ortam ve kişilere genelleme durumu belirlenmeye çalışılmıştır. Bulgular incelendiğinde, OSB’li bireylere toplama ve çıkarma işlemi gerektiren problemleri çözme becerisinin öğretiminde şemaya dayalı öğretim stratejisinin etkili olduğu, öğretim tamamlandıktan sonra sürdürülebilir ve diğer ortam ve kişilere genellenebilir olduğu, ayrıca şemaya dayalı öğretim stratejisinin sosyal olarak da geçerli olduğu görülmektedir.

Bu araştırmanın bulguları, şemaya dayalı öğretim stratejisiyle öğrenme güçlüğü olan (Cook vd., 2020; Jitendra vd., 2011; Jitendra ve Hoff, 1996; Na, 2009; Peltier, Sinclair, Pulos ve Suk, 2020a; Xin, Jitendra, Deatline-Buchman ve Hichman, 2002), normal gelişim gösteren bireyler ile (Jitendra, 2002). OSB’li bireyler (Polo-Blanco, Lopez, Bruno ve Gonzalez-Sanchez, 2021; Rockwell vd., 2011), Görme yetersizliği olan (Johnson ve Brawand, 2021; Tuncer, 2009), zihin yetersizliği olan (Johnson ve Brawand, 2021; Peltier vd., 2020a; Tufan, 2016;) bireyler ile yapılmış çalışmaların bulguları ile örtüşmektedir. Tufan’a (2016) göre, şemaya dayalı öğretim stratejisi, problemleri zihinsel olarak temsil edilmesini ve yapılarına ayırt edilmesini sağlayan bir stratejidir. Şemaya dayalı öğretim stratejisi görselleştirme ve problem çözme aşamalarını kolaylaştırma açısından tercih edilebilir bir strateji olduğu söylenebilir.

Bu araştırmada şemaya dayalı öğretim stratejisi, çalışmaya katılan OSB’li bireylerin gruplama türündeki problemleri çözme becerilerinin kazandırılmasında etkili olduğu görülmektedir. Bu çalışmada etkililiğe ulaşmayı sağlayan çeşitli etkenlerden bahsedilebilir. Öncelikle katılımcı seçerken yapılan ön değerlendirmeler ve belirlenen önkoşul becerilerin değerlendirilmesi neticesinde çalışmaya katılan bireylerin gerekli becerilere sahip olduklarının belirlenmesidir. Gürsel’e (2015) göre etkili matematik öğretimi için, öncelikli olarak öğretilecek becerinin önkoşul becerilerinin öğrencide var olup olmadığını

belirlemektir. Şemaya dayalı öğretim stratejisinin problem çözme becerisinde aşamalı olarak uygulanması etkililiği sağlayan diğer bir neden olabilir. Öğrencinin problemi çözüme kavuşturması için bir basamağı tamamladıktan sonra diğerine geçmesi süreci kolaylaştırmaktadır. Bir diğer etken de yapılan öğretimin birebir oturumlar şeklinde gerçekleşmesi, öğrencinin ihtiyaçlarına ve öğrenme hızına göre planlanması olabilir. Öğrencilerin bireysel özelliklerine ve öğrenme hızlarına göre planlanan öğretim ile öğrencinin öğrenme görevleri arasında bir paralellik vardır (Başbay, 2008). Bunun yanı sıra özel eğitimde uygulama yapan uygulamacıların benimsedikleri yöntemler ve uzmanlığın, etik ilkelere uygun olarak yapılması öğrencinin verimini arttırmaktadır (Yıkılmış, 2022). Ayrıca şemalar, problem çözme sürecinin kavramsallaştırdığı ve öğrenciyi öğretim sürecine dahil ettiği için (Jitendra, 2002) öğrencilerin problem çözme performanslarında artış sağladığı düşünülmektedir.

Pollo-Blanco ve diğerleri (2021), OSB’li bireylere problem çözme becerisinin öğretiminde şemaya dayalı öğretim stratejisiyle yaptıkları çalışmada katılımcılara değişim, gruplama ve karşılaştırma türünden problemler sunulmuştur. Pollo-Blanco ve diğerleri’nin (2021) yaptıkları bu çalışmada başlama düzeyi evresinde katılımcılar %10 civarında doğru performans sergilerken, uygulama evresinde belirlenen ölçüte (%80) ulaştıkları görülmüştür. Bu çalışmada ise sadece gruplama türünden problemler sunulmuştur. İstenilen ölçüt (%80) geçilerek %100 düzeyinde kararlı veri sağlanmıştır. Bu bulgular, OSB’li bireylere problem çözme becerisinin kazandırılmasında şemaya dayalı öğretim stratejisinin etkili olduğunu gösteriyor. Öğrencilerin şemalardan yararlanarak problemlerdeki verileri görselleştirmeleri veya resim çizmeleri problem çözme sürecini kolaylaştırdığı, önceki yapılmış olan çalışmaların etkililik bulgularıyla da desteklenmektedir (Baki, 2014; Hegarty ve Kozhevnikov, 1999; Jitendra, 2009; Kot, 2014; Peltier, Lingo, Deardorff, Autry ve Manwell, 2020b; Pollo-Blanco vd., 2021; Tufan, 2016).

Araştırmanın diğer bir alt amacı olan kalıcılığa ilişkin bulgular incelendiğinde, bu bulgularda 10, 20 ve 30 gün sonra da edinilen problem çözme becerilerinin korunduğu görülmüştür. Şemaya dayalı öğretim stratejisi, diğer yetersizliği olan bireylerin (Alghamdi, Jitendra ve Lein, 2020; Jitendra vd., 2011; Jitendra ve Hoff, 1996; Na, 2009; Peltier vd., 2020a; Rockwell vd., 2011; Xin vd., 2005) problem çözme becerilerinde kalıcılığı sağladığı gibi bu çalışma ile de OSB’li bireylerin problem çözme becerilerinde de kalıcılığı sağlaması alanyazın için bir katkı olacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın sosyal geçerlik bulgularına göre şemaya dayalı öğretim stratejisi, öğretimi kolaylaştırdığı ve eğlenceli hale getirdiği için tercih edilebileceği anlaşılmaktadır. Sosyal geçerlik ile ilgili bulgular, çalışmaya katılan ikisi rehabilitasyon merkezinde ikisi de MEB’de görev yapan öğrencilerin öğretmenlerinin görüşlerinden elde edilmiştir. Öğretmenlerden ikisi, “*Problem çözme becerilerinin kazandırılmasında şemaya dayalı öğretim stratejisinin kullanılması OSB’li bireylerin sınıfa uyumunu arttırdığını düşünüyor musunuz?*” sorusuna “kararsızım” diye yanıt verdiği görülmektedir. Kelsey (2020), öğretmenlerin şemaya dayalı öğretim stratejisine ilişkin görüşlerinin incelediği çalışmasında sosyal geçerlik verilerinin Covid-19 salgınından etkilendiğini ifade etmektedir. Bu çalışmada da Covid-19 salgını nedeniyle öğrencinin uzun süre sınıf ortamında bulunmaması sosyal geçerlik verilerini etkilemiş olabilir. Genel olarak öğretmenlerin şemaya dayalı öğretim stratejisine ilişkin görüşlerinin olumlu olduğu görülmektedir. Tuğrul ve Kavici’ye göre (2002), öğretmenler soyut olan matematiği somutlaştırmayı ve zevkli bir hale getirmeyi tercih temektedirler. Şema diyagramları problemde zor görülen bilgileri organize etmeye yardımcı olmak ile birlikte öğrencinin problem çözmesini de kolaylaştırmaktadır (Jitendra, 2002). Şemaya dayalı öğretim stratejisi problem çözme için somutlaştırma ve görselleştirme açısından tavsiye edilebilir eğlenceli bir strateji olduğu söylenebilir. Ayrıca bu çalışma, şemaya dayalı öğretim stratejisiyle yapılan diğer çalışmaların (Jitendra, 2002; Kot, 2014; Pollo-Blanco vd., 2021; Tufan, 2016) sosyal geçerlik bulgularıyla da tutarlılık göstermektedir.

Bu araştırma OSB’li bireylere problem çözme becerisinin öğretimi, toplama ve çıkarma işlemi gerektiren gruplama türü problemleri ile üç katılımcıyla gerçekleştirilmiştir. Problem çözme becerisini kazandırılması şemaya dayalı öğretim stratejisinin aşamalarıyla ve bu stratejinin görsel diyagramlarıyla sağlanmıştır. Şemaya dayalı öğretim stratejisinin OSB’li bireylerin problem çözme becerilerinde aşamalı olarak bağımsızlık kazandırdıkları ve problem çözme için belirlenen ölçütü karşıladıkları görülmüştür. Şemaya dayalı öğretim stratejisi ile yapılan bu çalışmanın OSB’li bireylerin problem çözme becerisinin öğretiminde ilgili alanyazına katkı sunacağı, öğretmenlere OSB’li bireylere problem çözme becerisini kazandırmaları noktasında yöntemsel olarak yol göstereceği ayrıca şemaların öğrencilere görsel olarak diyagram sunması, öğrenmeyi etkili ve kalıcı kılacağı düşünülmektedir. İleriye yönelik olarak Şemaya dayalı öğretim stratejisi başka bir stratejiyle de karşılaştırılarak problem çözme konusunda verimlilikleri incelenebilir.

KAYNAKÇA

- Alghamdi, A., Jitendra, A. K., & Lein, A. E. (2020). Teaching students with mathematics disabilities to solve multiplication and division word problems: The role of schema-based instruction. *ZDM Mathematics Education*, 52, 125-137. doi: 10.1007/s11858019010780
- Amerikan Psikiyatri Birliği (2013). *DSM-V-TR tam ölçütleri başvuru el kitabı*. E. Köroğlu (Çev.). İstanbul: HYB Yayıncılık.
- Başbay, A. (2008). Öğrenenlerin bireysel öğrenme görevleri ile zihinsel becerileri ve bilişsel faaliyet hızları arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 33, 149. Erişim adresi: <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/636>
- Bouck, E. C., Holly, L., & Jiyoon, P. (2021). Using schemas to support life skills mathematics for students with developmental disabilities. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 56(1), 27-40. Retrieved from: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1286064>
- Browder, D. M., & Snell, M. E. (2000). Teaching functional academics. In M.E. Snell ve F. Brown (Ed.). *Instruction of students with severe disabilities* (pp.493-543). New Jersey: Merrill Publishing Company.
- Bryant, D. P., Bryrant, B. R., Gersen, R. M., Scammacca, N. N., Funk, C. Witner, A., Shih, M., & Pool, C. (2008). The effects of tier 2 intervention on the mathematics performance of first grade students who are at risk for mathematics difficulties. *Learning Disability Quarterly*, 31(2), 47-63. doi: 10.2307/20528817
- Cook, C. S., Collins, L. W., & Morin, L. L. (2020). Schema based instruction for mathematical word problem solving: An evidence based review for students with learning disabilities. *Sage Journals*, 43(2), 75-87. doi: 10.1177/0731948718823080
- Diken, İ. H. ve Bakkaloğlu, H. (Ed.) (2016). *Zihinsel yetersizliği ve otizm spektrum bozukluğu*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Fleury, V. P., Hedges, S., Hume, K., Browder, D., Thompson, J. L., & Fallin, K. (2014). Addressing the academic needs of adolescents with autism spectrum disorder in secondary education. *Remedial and Special Education*, 35, 68-79. doi: 10.1177/0741932513518823
- Goldman, S. R. (1989). Strategy instruction in mathematics. *Learning Disabilities Quarterly*, 12, 43-55. doi: 10.2307/1510251
- Gürsel, O. (2015). İlköğretimde kaynaştırma. Diken, İ. (Ed.), *Matematik öğretimi içinde* (s. 444-472). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Hartnedy, S. L., Mozzoni, M. P., & Fahoum, Y. (2005). The effect of fluency training on math and reading skills in neuropsychiatric diagnosis children: A multiple baseline design. *Behavioral Interventions*, 20(1), 27-36. doi: 10.1002/bin.167
- Hegarty, M., & Kozhevnikov, M. (1999). Types of visual spatial representations and mathematical problem solving. *Journal of Educational Psychology*, 91, 684-689. doi: 10.1037/0022-0663.91.4.684
- Hudson, P., & Miller, S. P. (2006). *Designing and implementing mathematics instruction for students with diverse learning needs*. Boston, MA: Pearson Education Inc.
- Ives, B. (2007). Graphic organizers applied to secondary algebra instruction for students with learning disorders. *Learning Disabilities Research and Practice*, 22(2), 110-118. doi: 10.1111/j.1540-5826.2007.00235.x
- Jitendra, K. A. (2002). Teaching students math problem-solving through graphic representations. *Council for Exceptional Children*, 34-38. doi: 10.1177/00400599020340405
- Jitendra, A. K., & Hoff, K. (1996). The effects of schema-based instruction on the mathematical word problem solving performance of students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 29, 422-431. doi: 10.1177/002221949602900410
- Jitendra, A. K., & Star, J. R. (2011). Meeting the needs of students with learning disabilities in inclusive mathematics classrooms: The role of schema-based instruction on mathematical problem solving. *Current Perspectives on Learning Disabilities and ADHD*, 50, 23-19. doi: 10.1080/00405841.2011.534912
- Jitendra, A. K., Star, J. R., Rodriguez, M., Lindell, M., & Someki, F. (2011). Improving students' proportional thinking using schema-based instruction. *Learning and Instruction*, 21(6), 731-745. doi: 10.1016/j.learninstruc.2011.04.002
- Jitendra, A. K., Nelson, G., Pulles, S. M., Kiss, A. J., & Houseworth, J. (2016). Is mathematical representation of problems an evidence based strategy for students with mathematics difficulties ? *Sage Journals*, 83(1), 1-18. doi: 10.1177/0014402915625062

- Jones, C. R., Happe, F., Golden, H., Marsden, A. J., Tregay, J., Simonoff, E., Pickles, A., Baird, G., & Charman, T. (2009). Reading and arithmetic in adolescents with autism spectrum disorders: Peak and dips in attainment. *Neuropsychology*, 23(6), 718-728. doi: 10.1037/a0016360
- Johnson, N., & Brawand, A. (2021). Increasing problem solving ability for students with visual impairments and intellectual disabilities. *Journal of Blindness Innovation Research*, 11(1). doi: 10.5241/11-203
- Kelsey (2020). *Educators of schema based instruction and academic self concept of their learning disabled students* (Unpublishes master's thesis). Goucher College, Towson, ABD.
- Kha, R. (2012). *Improving the word problem solving abilities of students with disabilities: Cognitive strategy instruction (CSI) compared to schema-based instruction (SBI)* (Unpublished master's thesis). Rowan University, New Jersey.
- Kot, M. (2014). *Zihinsel yetersizliği olan öğrencilere problem çözme becerisinin öğretiminde şemaya dayalı öğretim stratejisinin etkiliği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu, Türkiye.
- Kot, M. ve Yıkılmış, A. (2018). Zihinsel yetersizliği olan öğrencilere problem çözme becerisinin öğretiminde şemaya dayalı öğretim stratejisinin etkililiği. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(2), 335-358. doi: 10.23863/kalem.2019.107
- Mayer, R. E., & Hegarty, M. (1996). The process of understanding mathematical problems. In R. J. Sternberg & T. Ben-Zeev (Eds.), *The studies in mathematical thinking and learning series. The nature of mathematical thinking* (pp. 29-53). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2018a). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*. <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm> (Erişim Tarihi: 06.09.2020).
- Milli Eğitim Bakanlığı (2018b). *Matematik Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- National Council of Teachers of Mathematics (2000). *Principles and standards for school mathematics*. Reston, VA: Author.
- Özsoy, G. (2007). *İlköğretim beşinci sınıfta üstbiliş stratejilerin öğretiminin problem çözme başarısına etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Peltier, C., Sinclair, T. E., Pulos, J. M., & Suk, A. (2020a). Effects of schema based instruction on immediate, generalized and combined structured word problems. *The Journal of Special Education*, 1-12. doi:10.1177/0022466919883397
- Peltier, C., Lingo, M. E., Deardorff, M. E., Autry, F., & Manwell, C. R. (2020b). Improving Word problem solving of immediate, generalized and combined structured problems via schema-based instruction. *Exceptionality*, 28(2), 92-108. doi: 10.1080/09362835.2020.1727336
- Pennington, L., Roelant, E., Thompson, V., Robson, S., Steen, N., & Miller, N. (2013). Intensive dysarthria therapy for younger children with cerebral palsy. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 55(5), 464-471. doi: 10.1111/dmcn.12098
- Polo-Blanco, I., Lopez, M. J. G., Bruno, A., & Gonzalez-Sanchez, J. (2021). Teaching students with intellectual disability to solve word problems using schema-based instruction. *Learning Disability Quarterly*, 1-13. doi: 10.1177/07319487211061421
- Polya, G. (1973). *How to solve it*. Princeton, NJ: Princeton University Press
- Rockwell, S. B., Griffin, C. C., & Jones, H. A. (2011). Schema-based strategy instruction in mathematics and the word problem-solving performance of a student with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 26(2), 87-95. doi: 10.1177/1088357611405039
- Siegel, D. J., Minshew, N. J., & Golstein, G. (1996). Wechles IQ profiles in diagnosis of high-functioning autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 26(4), 389. doi: 10.1007/BF02172825
- Tekin-İftar, E. ve Kırcaali-İftar, G. (2013). *Özel eğitimde yanlış öğretim yöntemleri*. Ankara: Vize Basın Yayıncılık
- Tufan, S. ve Aykut, Ç. (2018). Şemaya dayalı strateji ve kendini izleme stratejisi öğretiminin hafif düzeyde zihinsel engelli öğrencilerin sözel matematik problemi çözme performanslarına etkisi. *İlköğretim Online*, 17(2), 613-641. doi: 10.17051/ilkonline.2018.419005
- Tuğrul, B. ve Kavici, M. (2002). Kağıt katlama sanatı origami ve öğrenme. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(11), 1-17. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/pauefd/issue/11132/133137>
- Tuncer, T. (2009). Şemaya dayalı sözlü matematik problemi çözme stratejisinin görme yetersizliği olan öğrencilerin sözlü performanslarına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 34(153), 183-197. Erişim adresi: <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/583>

- Turhan, B. (2011). *Problem kurma yaklaşımı ile gerçekleştirilen matematik öğretiminin ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin problem çözme başarıları, problem kurma becerileri ve matematiğe yönelik görüşlerine etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir, Türkiye.
- Willis, G. B., & Fuson, K. C. (1988). Teaching children to use schematic drawings to solve addition and subtraction word problems. *Journal of Educational Psychology*, 80(2), 192-201. doi: 10.1037/0022-0663.80.2.192
- Van-Garderen, D. (2007). Teaching students with learning disabilities to use diagrams to solve mathematical word problems. *Journal of Learning Disabilities*, 40, 540-553. doi: 10.1177/00222194070400060501
- Xin, Y. P., Jitendra, K. A., Deatline-Buchman, A., & Hichman, W. (2002). *A comparison of two instructional on mathematical word problem solving by students with learning problems*. New Orleans: AERA.
- Yıkılmış, G. (2022). Opinions and suggestions of preservice special education teachers on ethical principles. *Cypriot Journal of Educational Science*. 17(4), 1385-1398. doi:10.18844/cjes.v17i4.7063
- Yıkılmış, A. (2010). *Etkileşime dayalı matematik öğretimi*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Yıkılmış, A., Kot, M., Terzioğlu, N. K. ve Akbaş, B. (2018). Türkiye’de özel eğitim alanında yapılan matematik araştırmalarının betimsel analizi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(4), 2475-2501. doi: 10.17240/aibuefd.2018.18.41844-445908

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA ALIŞKANLIKLARI İLE KELİME HAZİNELERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ¹

RELATIONSHIP BETWEEN SECONDARY SCHOOL STUDENTS' READING HABITS AND VOCABULARY

Ercan ERKUŞ², Özgür BABAYİĞİT³

ÖZ: Araştırmanın amacı ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlığı ile kelime hazinesi arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Okuma alışkanlığı olan ve olmayan ortaokul öğrencilerinin kelime hazinesinin karşılaştırılmasıdır. Araştırma nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın örneklemini Yozgat ili Sorgun ilçe merkezinde 2022 yılı mayıs ayında bir devlet okulunun 176 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının tespiti amacıyla Milli Eğitim Bakanlığı E-Okul sisteminden okudukları kitap sayısı belirlenmiştir. Öğrencilerin kelime hazinelerini tespit etmek amacıyla, öğrencilere aile konulu bir kompozisyon yazdırılmıştır. Ardından Simple Concordance Program 4.07 kullanılarak bu kompozisyon içinde kaç farklı kelime kullanıldığı tespit edilmiştir. Verilerin analizinde SPSS 20 paket programı kullanılmıştır. Araştırma sonucunda ortaokul kız öğrencilerinin ortalama 26,23 tane; erkek öğrencilerin ise ortalama 16,45 tane kitap okudukları belirlenmiştir. Ortaokul öğrencilerinin ortalama kitap okuma sayısı 21,34 olarak tespit edilmiştir. Kitap okuma alışkanlığı olan öğrenci grubundakilerin kompozisyonlarında toplam ortalama 154,53 kelime kullandıkları belirlenmiştir. Kitap okuma alışkanlığı olmayan öğrencilerin toplam ortalama 141,65 kelime kullandıkları belirlenmiştir. Kitap okuma alışkanlığı olan öğrenci grubundakilerin kompozisyonlarında farklı ortalama 108,59 kelime kullandıkları tespit edilmiştir. Kitap okuma alışkanlığı olmayan öğrencilerin farklı ortalama 98,01 kelime kullandıkları görülmüştür. Ortaokul öğrencilerinden kitap okuma alışkanlığı olanların kullandığı farklı kelime sayısının, kitap okuma alışkanlığı olmayan öğrencilerin farklı kelime sayısından fazla olduğu tespit edilmiştir (108,59>98,01). Ancak kitap okuma alışkanlığı ile öğrencilerin kompozisyonlarda kullandıkları farklı kelime sayısı arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna varılmıştır ($t_{(174)}=1,24$; $p>0,05$). Ortaokul öğrencilerinin kitap okuma sayısı ile kelime hazinesi arasında ($r=0,133$; $p>0,05$) anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır.

Anahtar sözcükler: Ortaokul, öğrenci, kelime, kelime hazinesi, yazma.

ABSTRACT: The aim of the research is to examine the relationship between secondary school students' reading habits and vocabulary. It is a comparison of the vocabulary of secondary school students with and without reading habits. The research was carried out with the relational survey method, one of the quantitative research methods. The sample of the study consists of 176 secondary school students of a public school in the city center of Sorgun in Yozgat province in May 2022. In the study, the number of books read by the Ministry of National Education E-School system was determined in order to determine the reading habits of secondary school students. In order to determine the students' vocabulary, a composition on family was written to the students. Then, using Simple Concordance Program 4.07, it was determined how many different words were used in this composition. SPSS 20 package program was used in the analysis of the data. As a result of the research, an average of 26.23 middle school female students; It was determined that male students read an average of 16.45 books. The average number of reading books by secondary school students was determined as 21.34. It was determined that the students who have the habit of reading books used a total of 154.53 words in their compositions. It was determined that the students who did not have the habit of reading books used a total of 141.65 words. It has been determined that the students in the student group who have the habit of reading books use different 108.59 words in their compositions. It has been observed that students who do not have the habit of reading books use different 98.01 words. It has been determined that the number of different words used by the secondary school students who have the habit of reading books is higher than the number of different words used by the students who do not have the habit of reading books (108.59>98.01). However, it was concluded that there was no significant difference between the habit of reading books and the number of different words used by the students in the compositions ($t_{(174)}=1.24$; $p>0.05$). There is no significant relationship between the number of secondary school students reading books and their vocabulary ($r=0.133$; $p>0.05$).

Keywords: Middle school, student, word, vocabulary, writing

Bu makaleye atf vermek için:

Erkuş, E. ve Babayigit, Ö. (2023). Ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ile kelime hazineleri arasındaki ilişki. *Trakya Eğitim Dergisi*, 13(3), 1786-1798.

Cite this article as:

Erkuş, E. & Babayigit, Ö. (2023). Relationship between secondary school students' reading habits and vocabulary. *Trakya Journal of Education*, 13(3), 1786-1798.

¹ Bu makale birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında yürütülen tezsiz yüksek lisans programı dönem projesinden üretilmiştir.

² Okul Müdürü, Fevzi Çakmak Ortaokulu, Yozgat/Türkiye, e-mail: ercan4424@gmail.com, ORCID: 0000-0003-4151-6997

³ Doç. Dr., Yozgat Bozok Üniversitesi, Yozgat/Türkiye, e-mail: ozgur.babayigit@bozok.edu.tr, ORCID: 0000-0001-6123-0609

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Reading has a great importance in the education, professional life and personal development of the individual. In order for reading to contribute to the individual, the individual needs to read and make this basic language skill a habit. With the habit of reading, it is expected that the person will do the act of reading continuously and regularly throughout his life. The foundations of reading habits are laid in the family, during primary and secondary school years. The family, teachers and the environment of the child should be role models for the habit of reading to be established in the child. Another issue as important as reading habit is vocabulary. Words are the building blocks of thinking. It is known that the more words an individual learns, the richer his thinking becomes. An important receptive basic language skill that develops an individual's vocabulary is reading. Thanks to reading, more words can be reached than listening. It is not enough for students to acquire reading and writing skills alone. Students are expected to make reading a habit. In this context, it is important to gain the habit of reading starting from primary school and to continue it throughout life.

Method

This research was carried out with the relational survey method, one of the quantitative research methods. The universe of this study consists of secondary school students studying in Sorgun, Yozgat. The sample of the study consists of 176 secondary school students of a public school in the city center of Sorgun, Yozgat. Probability-based simple random sampling technique was used to determine the sample. In this technique, the sample is chosen randomly from those predicted to represent the universe. A random school was drawn by writing all school names in the center of Sorgun district of Yozgat province. Data were collected from a total of 176 secondary school students, including 81 male and 95 female students in the sample. In the study, the number of books read by the Ministry of National Education E-School system was determined in order to determine the reading habits of secondary school students. In order to determine the students' vocabulary, a composition was written to the students. A composition form titled family was used. In this form, first of all, the student's name, surname, student number and date information are included. Then, as an explanation, "You are requested to write an essay on family in the blank space given below. The time given to you is 40 minutes. Thank you. If there is anything you want to ask, you can ask without hesitation." is located. The students wrote their family-themed compositions in their handwriting on the form given to the students with two blank pages. The name, surname, grade level, gender and number of the students were recorded in the form. The form used as a data collection tool is attached.

Findings

As a result of the research, an average of 26.23 middle school female students; It was observed that male students read an average of 16.45 books. The average number of reading books by secondary school students was determined as 21.34. Another result reached as a result of the research is that the secondary school female students have a total of 173.15 in the composition; male students use a total of 119.95 words. It was determined that secondary school students used a total of 148.09 words in the composition. The number of words that secondary school female students use differently in the composition is 120.16; It was determined that male students used 82.95 different words. It has been determined that secondary school students use 103.30 different words in the composition on average. A striking situation is that female students use more words in their compositions. Another result reached as a result of the research is that the student group who has the habit of reading books used a total of 154.53 words in their compositions. It was determined that the students who did not have the habit of reading books used a total of 141.65 words. It is understood that those in the student group who have the habit of reading books use different 108.59 words in their compositions. It has been determined that students who do not have the habit of reading books use different 98.01 words. It is seen that the number of different words used by the secondary school students who have the habit of reading books is higher than the number of different words used by the students who do not have the habit of reading books ($108.59 > 98.01$).

Discussion and Conclusion

The total number of words used by female students in their compositions differs significantly from the total number of words used by male students in their compositions. The number of different words used

by female students in their compositions differs significantly from the number of different words used by male students in their compositions. This situation reveals that the vocabulary of secondary school female students is significantly higher than that of male students. Similar to the results of the research, the results of the research conducted by Cesur (2005), ıplak (2005), zbay, Bykikiz and Uyar (2011), nsal (2005) reveal that female students have more vocabulary than male students.

It was concluded that there was no significant difference between the habit of reading books and the number of different words used by the students in the compositions. As a result of the research, it was concluded that the vocabulary of secondary school students who have the habit of reading books is higher than those who do not have the habit of reading. However, this does not constitute a significant difference. Similar to the results of the research, as a result of the research conducted by zbay, Bykikiz and Uyar (2011) no significant difference was reached in the vocabulary of the students depending on whether they read books or not. The final conclusion reached as a result of the research is that there is no significant relationship between the number of secondary school students reading books and their vocabulary.

GİRİŞ

Okuma bireyin eğitiminde, mesleki hayatında, kişisel gelişiminde büyük bir öneme sahiptir. Okumanın bireye olan katkısını sağlayabilmesi için bireyin okumaya ihtiyaç duyması ve bu temel dil becerisini alışkanlık haline getirmesi gerekmektedir. Okuma alışkanlığı ile beklenen, kişinin okuma eylemini yaşamı boyunca sürekli ve düzenli olarak yapmasıdır. Okuma alışkanlığının temelleri ailede, ilkokul ve ortaokul yıllarında atılmaktadır. Okuma alışkanlığının çocukta yerleşmesinde ailenin, öğretmenlerin, çocuğun çevresinin rol model olması gerekmektedir. Okuma alışkanlığı kadar önemli bir konu ise kelime hazinesidir. Kelimeler düşünmenin yapı taşlarıdır. Birey ne kadar fazla kelime öğrenmişse düşünmesinin de o denli zengin olduğu bilinmektedir. Bireyin kelime hazinesini geliştiren önemli bir alıcı temel dil becerisi ise okumadır. Okuma sayesinde dinlemeden daha fazla kelimeye ulaşılabilmektedir. Öğrencilerin sadece okuma yazma becerisini kazanmaları yeterli değildir. Öğrencilerin okumayı alışkanlık haline getirmeleri beklenmektedir. Bu kapsamda ilkokuldan başlayarak okuma alışkanlığının kazandırılması ve hayat boyunca devam ettirilmesi önemlidir.

Okuma Alışkanlığı

Okuma alışkanlığını kısaca, bireyin okuma temel dil becerisini sürekli ve düzenli olarak yapması olarak tanımlayabilmek mümkündür. Okuma alışkanlığının daha iyi anlaşılabilmesi için farklı tanımlara bakmakta fayda vardır. Okuma alışkanlığı kişinin okuma işlemini, kendisini ve çevresini anlayabilmek için bir ihtiyaç olarak algılayıp yaşamı süresince, devamlı ve tertipli halde bu eylemi isteyerek ve bilgili bir biçimde gerçekleştirmesidir (Özbay, 2014, s. 37). Okuma alışkanlığı, ferdin okumayı bir ihtiyaç ve zevk deposu olarak algılaması sonucu, okuma eylemini yaşam boyu devamlı ve tertipli bir halde eleştirici bir özellikte gerçekleştirmesidir (Doğanay, 2001). Erdem ve Altunkaya (2013, s. 454) okuma alışkanlığını, düzenli okumaya devam etme, okuyarak bilgi edinme, özgür ve yaratıcı düşünme, okuduğunu özümseme, okuma öncesi ilişkilendirme, analiz etme ve sentezlemeyi içeren etkinliklerin toplamı olarak tanımlamaktadır. Okuma alışkanlığı, okuma eyleminin sürekli ve düzenli bir biçimde gerçekleştirilmesidir (Karatay, Külah ve Kaya, 2020). Bir diğer tanımla okuma alışkanlığı, bireyin gereksinimi sonucunda oluşan okuma eylemini, hayat boyu sürekli, düzenli olarak gerçekleştirmesidir (Tanju, 2010). Okuma alışkanlığı tanımları incelendiğinde süreklilik ve düzenlilik kavramlarının öne çıktığı görülmektedir. Ayrıca bireyin okumayı yaşamının bir parçası olarak görmesi önemlidir. Bireyin içsel motivasyonu okuma alışkanlığı bakımından önemlidir.

Okuma alışkanlığı bireyin çocukluk yıllarında kazanmaya başladığı bir süreçtir (Bamberger, 1990, Kurulgan ve Çekerol, 2008; Tanju, 2010). Öğrencilere okuma becerisi kazandırılması kolay olsa da bu beceriyi alışkanlığa dönüştürmek zordur (Deniz, 2015). Türkçe Dersi Öğretim Programı (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2019) ile öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanmalarının sağlanması amaçlanmaktadır. Öğrencilerin okumayı öğrendikten sonra gerekli bilgileri öğrenmeleri ve kendilerini kapsamlı bir şekilde geliştirmeleri için planlı ve düzenli bir şekilde çok okumaları ve okumayı alışkanlık haline getirmeleri gerekmektedir (Deniz, 2015). Okuma alışkanlığı kazandırılması uzun bir süreç olmakla birlikte ailenin, öğretmen, çevre ve arkadaş grubunun okuma alanı sağlanmasıyla, model olmasıyla davranış hâline gelebilmektedir (Aydoğdu, 2020; Bamberger, 1990; Dökmen, 1994; Kurulgan ve Çekerol, 2008; Mert, 2014; Tanju, 2010; Yılmaz, 1993).

Okuma alışkanlığının bireylere çeşitli katkıları bulunmaktadır. Öğrencilerin okumayı alışkanlık edinmeleri onların akademik başarılarında büyük bir etkiye sahiptir (Berkant ve Tüzer, 2017; Gallik, 1999; Güney, Aytan, Kaygana ve Şahin, 2014; Kurulgan ve Çekerol, 2008; Yıldız ve Akyol, 2011). Yıldız ve Okur'un (2010) ifade ettiği gibi öğrenciler anlam ve kavram dünyalarını en etkili şekilde okuma alışkanlığı kazanarak zenginleştirebilirler. Bu zenginlik de onları kişisel ve sosyal hayatlarında birçok başarıya ulaştırır. Stanovich (1986) okuma alışkanlığı olanların kelime hazinelerinin ve anlama becerilerinin geliştiğini belirtmektedir. Okuma alışkanlığı kazanan bir okuyucu, okuduğu metinle ilgili tahminlerde bulunmakta, neden-sonuç ilişkileri kurmakta, metni gözünde canlandırmakta, okuduklarıyla önceki bilgilerinin ilişkilendirmektedir (Susar Kırmızı, 2008).

Okuma alışkanlığı olmayan öğrenciler paragraf sorularını ve yorum gerektiren soruları yapmakta zorlanmaktadırlar. Okuma alışkanlığı olan öğrencilerde böyle bir sorun görülmemektedir. Ayrıca okuma alışkanlığı olan öğrenciler bu soruları daha kısa bir sürede yapabilmektedirler. Okuma alışkanlığı olmayan öğrencilerde paragrafi anlayamama, paragrafi tekrar okuma görülebilmektedir. Okuma alışkanlığı bireyin düşünmesini geliştirmektedir. Alzaymır hastalığına karşı okumak sıklıkla tavsiye edilmektedir.

Kelime Hazinesi

Bir dilin gelişmişliği o dildeki kelime sayısı ile ölçülmektedir. Bu durumu insana benzetecek olursak, kişinin bildiği kelime sayısı ne kadar fazla ise, düşünmeyi üretebilme kabiliyeti o kadar fazla olacaktır. Sonuçta düşünme bireyin kendisi ile yapmış olduğu sessiz konuşmalardır.

Kelime hazinesi, bir dilin bütün kelimeleri, bir kişi ya da topluluğun söz dağarcığındaki kelimelerin toplamı olarak tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu [TDK], 2003). Kelime hazinesi, bireyin öğrenme yaşantısı sonucu bellekte depolanan birikimdir (Özbay ve Melanlıoğlu, 2008). Okuma becerisini geliştirmek üzere hazırlanan eğitim programlarının amaçlarından biri okuyucunun kelime hazinesini artırmaya yöneliktir (Dökmen, 1990). Karatay'a (2007) göre dil becerilerinin kazanılması ve bireyin bu becerileri aktif olarak kullanabilmesi, edindiği zengin kelime dağarcığına bağlıdır. Türkçe Dersi Öğretim Programı (MEB, 2019, s. 8) ile öğrencilerin "okuduğu, dinlediği/izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmalarının; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmelerinin sağlanması" amaçlanmaktadır.

Kelime hazinesi anlamayı ve anlatmayı etkilemektedir. Kelime hazinesi fazla olan birey kendisini daha iyi ifade edebilmektedir. Ayrıca anlatılanı daha rahat anlayabilmektedir. Örneğin, tıp doktoru olan iki kişinin kendi aralarında sağlık konusunda konuştuklarını tıp alanıyla ilgili olmayan üçüncü bir kişinin anlaması zordur. Aynı şekilde iki müzisyenin müzik konusundaki konuşmalarını müzik konusunda bilgi birikimi olmayan bir kişinin idrak seviyesi düşük olmaktadır. Verilen bu örnekler kelime hazinesinin anlamadaki önemini belirtmektedir.

Amaç ve Önem

Araştırmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlığı ile kelime hazinesi arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Okuma alışkanlığı olan ve olmayan ortaokul öğrencilerinin kelime hazinesinin karşılaştırılmasıdır. Araştırmanın ana problemi "ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlığı ile kelime hazinesi arasındaki anlamlı ilişki var mıdır?" sorusudur. Bu ana problem kapsamında şu alt problemlere yanıt aranmaktadır:

1. Ortaokul öğrencilerinin kitap okuma oranı nedir?
2. Ortaokul öğrencilerinin kompozisyonda kullandıkları toplam ve farklı kelime sayısı kaçtır?
3. Ortaokul öğrencilerinin kitap okuma alışkanlığı ile kelime hazinesi arasında anlamlı farklılık var mıdır?
4. Ortaokul öğrencilerinin kitap okuma sayısı ile kelime hazinesi arasında anlamlı ilişki var mıdır?

Bu araştırma 2021-2022 eğitim ve öğretim yılında Yozgat Sorgun ilçesinde öğrenim gören 176 ortaokul öğrencisi ile sınırlıdır. Kelime hazinesi bakımından, öğrencilerin yazmış oldukları aile konulu kompozisyonda kullandıkları kelimeler ile sınırlıdır. Okuma alışkanlığı ile ilgili çeşitli araştırmalar yapıldığı görülmektedir: Calp (2018), Ercan ve Biçer (2017), Gambrell (2015), Gudakovska (1996), Gültekin ve Şahin (2022), Hopper (2005), Hughes-Hassell ve Rodge (2007), Leppänen, Aunola ve Nurmi (2005), Odabaş, Odabaş ve Polat (2008), Ogunrombi ve Adio (1995), Selvi (1998), Şahin (2009), Şahin (2012), Ünal (2010), Ünal (2017), Yaman ve Süğümlü (2010). Yapılan bu araştırmalarda ağırlıklı olarak öğrencilerin okuma alışkanlıklarını belirlemeye yönelik tarama çalışmalarının yapıldığı görülmektedir. Ayrıca okuma alışkanlığı ile öğrenci akademik başarısı arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalar görülmektedir. Kelime hazinesi ile ilgili çeşitli araştırmalar yapıldığı görülmektedir: Baş (2013), Karadağ (2018), Kurudayıoğlu (2011), Kurudayıoğlu ve Karadağ (2005), Kurudayıoğlu ve Karadağ (2006),

Kurudayıoğlu ve Karadağ (2010), Laufer ve Goldstein (2004), Memiş (2018), Morra ve Camba (2009). Kelime hazinesine yönelik olarak yapılan araştırmalar incelendiğinde, ağırlıklı olarak derleme türünde çalışmalar dikkat çekmektedir. Yapılan araştırma Türkçe öğretimi alanına katkı sağlaması bakımından önemlidir. Ayrıca ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ile kelime hazinesi arasındaki ilişkiyi ortaya koyması açısından alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Tarama araştırmaları, nicel araştırma yöntemlerinden en sık kullanılan yöntemdir (Muijs, 2004, s. 34). Tarama yöntemi bir konu hakkında katılan kişilerin görüşlerinin, ilgilerinin, yeteneklerinin, becerilerinin, tutumlarının niceliksel olarak belirlendiği ve diğer araştırmalara göre daha büyük örneklem üzerinde çalışılan araştırmalardır (Ary, Jacobs ve Sorensen, 2010, s. 28; Creswell, 2014, s. 155).

Evren-Örneklem

Bu çalışmanın evrenini Yozgat ili Sorgun ilçesinde öğrenim gören ortaokul öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklemini ise ilçe merkezinde bir devlet okulunun 176 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Örneklem belirlenmesinde olasılık temelli basit rastgele örnekleme tekniği kullanılmıştır. Bu teknikte örneklem, evreni temsil edebileceği öngörülenler arasından tamamen rastgele seçilmektedir. Yozgat ili Sorgun ilçesinde merkezde bütün okul isimleri yazılarak rastgele bir okul çekilmiştir. 81 erkek ve 95 kız öğrenci olmak üzere toplam 176 ortaokul öğrencisinden veri toplanmıştır. Örneklemdeki öğrencilerin sınıf seviyeleri Tablo 1’de sunulmaktadır.

Tablo 1.

Örneklem sınıf seviyeleri

	f	%
Sınıf seviyesi	5. sınıf	53
	6. sınıf	45
	7. sınıf	39
	8. sınıf	39
Toplam	176	100

Tablo 1’de görüldüğü gibi, farklı 4 sınıf seviyesinden veri toplanmıştır. Beşinci sınıflardan 53 öğrenciden, altıncı sınıflardan 45 öğrenciden, yedinci sınıflardan 39 öğrenciden, sekizinci sınıflardan 39 öğrenciden veri toplanmıştır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının tespiti amacıyla Milli Eğitim Bakanlığı E-Okul sisteminden okudukları kitap sayısı belirlenmiştir. Öğrencilerin kelime hazinelerini tespit etmek amacıyla, öğrencilere bir kompozisyon yazdırılmıştır. Aile konu başlıklı kompozisyon formu kullanılmıştır. Konu başlığının aile olarak belirlenmesinde, öğrencilerin yakın çevrelerinden ve kolaylıkla yazabilecekleri bir konu olması dikkate alınmıştır. Bu formda öncelikle öğrencinin adı soyadı, öğrenci numarası, tarih bilgileri yer almaktadır. Daha sonra açıklama olarak “Aşağıda verilen boş yere aile konulu bir kompozisyon yazmanız istenmektedir. Size verilen süre 40 dakikadır. Teşekkür ederim. Sormak istediğiniz bir konu olursa çekinmeden sorabilirsiniz.” ifadesi yer almaktadır. Öğrencilere verilen iki sayfalık forma öğrenciler aile konulu kompozisyonlarını el yazıları ile yazmışlardır. Veri toplama aracı olarak kullanılan form ekte sunulmaktadır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Veri toplama aracı olarak aile konu başlıklı kompozisyon formu kullanılmıştır. 2022 yılının Mayıs ayı içerisinde veriler toplanmıştır. Veriler Yozgat ili Sorgun ilçe merkezinde bir devlet okulunun 176 ortaokul öğrencisinden toplanmıştır. Aile konulu kompozisyon formları Türkçe öğretmenleri tarafından öğrencilere dağıtılarak kompozisyon yazma kuralları açıklanmıştır. Kompozisyonların öğrenciler tarafından el yazısı ile yazılması sağlanmıştır. Öğrenciler tarafından gönüllülük esasına göre yazılan

kompozisyonlar Türkçe öğretmenleri tarafından toplanmıştır. Veriler, her sınıf seviyesindeki öğrencilerin yazmış oldukları kompozisyonlarda toplam kullanılan kelime sayısı ve bu kompozisyonda kullanılan farklı kelime sayısının tespit edilmesi ile oluşturulmuştur.

Öğrencilerin kitap okuma alışkanlıklarının hangi düzeyde olduğu, sınıf kitaplıklarından ve okul kütüphanesinden aldıkları kitap sayıları tespit edilerek bulunmuştur. Öğrencilerin okudukları toplam kitap sayısının doğru bir şekilde tespiti için Türkçe öğretmenleri ile koordineli bir şekilde çalışılmış olup okunan tüm kitaplar Milli Eğitim Bakanlığı E-Okul sistemine işlenmiştir. Öğrenciler tarafından okunan kitapların doğru bir şekilde kayıt altına alınması Türkçe öğretmenlerinin ve sınıf rehber öğretmenlerinin işbirliği ile sağlanmıştır.

Öğrencilerin yazdıkları kompozisyonlar sesli okuma yöntemi ile Microsoft Word dosyaları ile bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Microsoft Word programında çekim ekleri silinmiştir (örnek: babamın, baba; ailede, aile). Metinlerde yer alan sayılar, harflerle yazılmıştır (örnek: 15, on beş). Yapılan bu işlemlerden sonra her bir metinde toplam kaç kelime kullanıldığı tespit edilmiştir. Ardından Simple Concordance Program 4.07 kullanılarak kompozisyon içinde kaç farklı kelime kullanıldığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin kitap okuma alışkanlığının tespitinde okudukları kitap sayıları dikkate alınmıştır. 176 öğrenci okuduğu kitap sayısına göre yukarıdan aşağıya doğru sıralanmıştır. Bu sıralamanın tam ortası esas alınmıştır. Bu 15 adet kitap okumaya karşılık gelmektedir. 15 kitap ve üzerinde okuyan öğrenciler kitap okuma alışkanlığı var şeklinde gruplandırılmıştır. 15 kitap altında okuyan öğrenciler okuma alışkanlığı yoktur şeklinde gruplandırılmıştır.

Verilerin analizinde betimsel istatistiklerden frekans, yüzde ve ortalama kullanılmıştır. Öğrencilerin okudukları kitap sayıları bir sütun olacak şekilde SPSS 20 paket programına girilmiştir. Öğrencilerin kompozisyonlarında kullandıkları toplam kelime sayısı bir sütuna kaydedilmiştir. Son olarak öğrencilerin kompozisyonlarında kullanmış oldukları farklı kelime sayısı bir diğer sütuna kaydedilmiştir. Bilgisayar istatistik programı ile bu nicel verilerle t testi gerçekleştirilmiştir. Ayrıca korelasyon analizi yapılmıştır. Veriler SPSS 20 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. İlk olarak verilerin normal dağılımı incelenmiştir. Grup büyüklüğü 50 kişiden fazla olduğu için (Büyüköztürk, 2012), Kolmogrov-Smirnov testi dikkate alınmıştır. Test sonucu istatistiksel anlamlılık düzeyine ulaşmıyorsa ($p > .05$), test puanlarının normal dağıldığı söylenebilmektedir (Field, 2009). Test sonucunda verilerin normal dağıldığı anlaşılmıştır ($p > .05$).

Campbell ve Stanley'ce (1963) belirtilen geçerlik ve güvenilirlik ölçütlerine göre bu araştırmada geçerlik ve güvenilirlik için yapılanlar şunlardır: Verilerin toplanması 2022 yılı mayıs ayında gerçekleştirilmiştir. Uygulamalar kısa sürede yapıldığından öğrencilerin olgunluğu göz ardı edilmiştir. Mevcut sınıflarla çalışma yapıldığı için yanlı gruplama yapılmamıştır. Öğrencilerin kitap okuma sayısı, kompozisyondaki toplam ve farklı kelime sayıları güvenilirliğine bakmak amacıyla yapılan Cronbach Alfa katsayısı ,726 olarak bulunmuştur. Büyüköztürk (2012) "psikolojik bir test için hesaplanan güvenilirlik katsayısının ,70 ve daha yüksek olmasının güvenilir bir test olduğunu" belirtmektedir.

Araştırmanın Etik İzinleri

Yapılan bu çalışmada araştırma etiği ilkeleri gözetilmiş olup gerekli etik kurul izinleri alınmıştır. Etik kurul izni kapsamında; (Yozgat Bozok Üniversitesi Etik Komisyonu), (Tarih: 21.03.2022), (Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 31/25) belge alınmıştır.

BULGULAR

Araştırmanın bulguları alt problemlerde yer alan sıralama kapsamında incelenmektedir. Araştırmanın alt problemleri kapsamında bulgular şu sıralama ile verilmektedir:

1. Ortaokul öğrencilerinin kitap okuma oranı.
2. Ortaokul öğrencilerinin kompozisyonda kullandıkları toplam ve farklı kelime sayısı.
3. Ortaokul öğrencilerinin kitap okuma alışkanlığı ile kelime hazinesi arasında anlamlı farklılık durumu.
4. Ortaokul öğrencilerinin kitap okuma sayısı ile kelime hazinesi arasındaki ilişki durumu.

Ortaokul Öğrencilerinin Kitap Okuma Oranı

Araştırmanın ilk alt problemi "1. Ortaokul öğrencilerinin kitap okuma oranı nedir?" sorusudur. Bu alt problem kapsamında ortaokul öğrencilerinin kitap okuma oranları Tablo 2'de verilmektedir.

Tablo 2.

Ortaokul öğrencilerinin okuduğu kitap sayıları

Sınıf seviyesi	Öğrenci cinsiyeti	n	Okuduğu kitap sayısı ortalama
5. sınıf	Kız öğrenci	32	12,86
	Erkek öğrenci	21	10,51
6. sınıf	Kız öğrenci	23	15,17
	Erkek öğrenci	22	12,44
7. sınıf	Kız öğrenci	29	46,43
	Erkek öğrenci	10	28,7
8. sınıf	Kız öğrenci	10	30,44
	Erkek öğrenci	29	14,13
Ortaokul öğrencileri	Kız öğrenci	95	26,23
	Erkek öğrenci	81	16,45
Toplam	-	176	21,34

Tablo 2 incelendiğinde, ortaokul kız öğrencilerin 2021-2022 eğitim öğretim yılı içerisinde ortalama 26,23 tane; erkek öğrencilerin ise ortalama 16,45 tane kitap okudukları görülmektedir. 2021-2022 eğitim öğretim yılı içerisinde kız ve erkek öğrencilerin ortalama kitap okuma sayısı 21,34 olarak tespit edilmiştir. Tablo 2’de dikkat çeken bir durum, kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha fazla sayıda kitap okumalarıdır. Bu fazla kitap okuma sayısının anlamlı olup olmadığına bakmak için bağımsız gruplar için t testi yapılmıştır. Yapılan t testi sonucunda kız öğrencilerin erkek öğrencilerden kitap okuma sayılarının anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($t_{(174)}=4,674$, $p<0,05$).

Ortaokul Öğrencilerinin Kompozisyonda Kullandıkları Kelime Sayısı

Araştırmanın ikinci alt problemi “2. Ortaokul öğrencilerinin kompozisyonda kullandıkları toplam ve farklı kelime sayısı ne kadardır?” sorusudur. Bu alt problem kapsamında ortaokul kademesinde kız ve erkek öğrencilerin kompozisyonda kullandıkları toplam kelime sayısı ve farklı kelime sayısı Tablo 3’te verilmektedir.

Tablo 3.

Ortaokul öğrencilerinin kompozisyonda kullandığı toplam ve farklı kelime sayıları

Sınıf seviyesi	Öğrenci cinsiyeti	n	Toplam kelime sayısı ortalama	Farklı kelime sayısı ortalama
5. sınıf	Kız öğrenci	32	207,76	143,91
	Erkek öğrenci	21	121,25	85,54
6. sınıf	Kız öğrenci	23	150,21	106,60
	Erkek öğrenci	22	132,69	92,30
7. sınıf	Kız öğrenci	29	156,03	108,9
	Erkek öğrenci	10	125,7	82,5
8. sınıf	Kız öğrenci	11	178,63	120,08
	Erkek öğrenci	28	100,16	70,24
Ortaokul öğrencileri	Kız öğrenci	95	173,15	120,16
	Erkek öğrenci	81	119,95	82,95
Toplam	-	176	148,09	103,30

Tablo 3 incelendiğinde, ortaokul kız öğrencilerin kompozisyonda toplam olarak ortalama 173,15 tane; erkek öğrencilerin ise toplam olarak ortalama 119,95 tane kelime kullandıkları tespit edilmiştir. Ortaokul öğrencilerinin kompozisyonda toplam olarak ortalama 148,09 tane kelime kullandıkları tespit edilmiştir.

Tablo 3 incelendiğinde, ortalama olarak ortaokul kız öğrencilerin kompozisyonda farklı kullandıkları kelime sayısı 120,16; erkek öğrencilerin ise 82,95 olduğu tespit edilmiştir. Ortaokul öğrencilerinin kompozisyonda farklı olarak ortalama 103,30 tane kelime kullandıkları tespit edilmiştir. Tablo 3 incelendiğinde dikkat çeken bir durum kız öğrencilerin kompozisyonlarında daha fazla kelime kullanmalarıdır. Kız öğrencilerin kullanmış oldukları kelime sayısı fazlalığının anlamlı olup olmadığına bakılmıştır. Bunun için bağımsız gruplar için t testi yapılmıştır. Yapılan t testi neticesinde kız öğrencilerin kompozisyonlarında kullandığı toplam kelime sayısı, erkek öğrencilerin kompozisyonlarında kullandığı

toplam kelime sayısından anlamlı farklılık göstermektedir ($t_{(174)}=4,60$, $p<0,05$). Kız öğrencilerin kompozisyonlarında kullandığı farklı kelime sayısı, erkek öğrencilerin kompozisyonlarında kullandığı farklı kelime sayısından anlamlı farklılık göstermektedir ($t_{(174)}=4,79$, $p<0,05$). Bu durum ortaokul kız öğrencilerin kelime hazinesinin erkek öğrencilerden anlamlı olarak daha fazla olduğunu ortaya koymaktadır.

Ortaokul Öğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlığı ile Kelime Hazinesi Arasında İlişki

Araştırmanın üçüncü alt problemi “3. Ortaokul öğrencilerinin kitap okuma alışkanlığı ile kelime hazinesi arasında anlamlı farklılık var mıdır?” sorusudur. Bu alt problem kapsamında ortaokul öğrencilerinde kitap okuma alışkanlığına göre kelime hazinesi Tablo 4'te verilmektedir.

Tablo 4.

Okuma alışkanlığına göre öğrencilerin kompozisyonda kullandığı toplam kelime ve farklı kelime sayısı

Okuma alışkanlığı	n	Okuduğu kitap sayısı ortalama	Kompozisyondaki toplam kelime sayısı ortalama	Kompozisyondaki farklı kelime sayısı ortalama
Okuma alışkanlığı yok	88	9,30	141,65	98,01
Okuma alışkanlığı var	88	32,38	154,53	108,59

Tablo 4 incelendiğinde, okuma alışkanlığı olmayan ortaokul öğrencilerinin ortalama 9,30 kitap okuduğu anlaşılmaktadır. Okuma alışkanlığı olmayan ortaokul öğrencilerinin ortalama 32,38 kitap okuduğu görülmektedir. Kitap okuma alışkanlığı olan öğrenci grubundakilerin kompozisyonlarında toplam 154,53 kelime kullandıkları anlaşılmaktadır. Kitap okuma alışkanlığı olmayan öğrencilerin toplam 141,65 kelime kullandıkları belirlenmiştir. Kitap okuma alışkanlığı olan öğrenci grubundakilerin kompozisyonlarında farklı 108,59 kelime kullandıkları anlaşılmaktadır. Kitap okuma alışkanlığı olmayan öğrencilerin farklı 98,01 kelime kullandıkları belirlenmiştir. Ortaokul öğrencilerinden kitap okuma alışkanlığı olanların kullandığı farklı kelime sayısının, kitap okuma alışkanlığı olmayan öğrencilerin farklı kelime sayısından fazla olduğu görülmektedir ($108,59>98,01$). Bu kelime kullanım fazlalığının anlamlı farklılık durumunu incelemek için bağımsız gruplar için t testi yapılmıştır. Yapılan t testi sonuçları Tablo 5'te sunulmaktadır.

Tablo 5.

Okuma alışkanlığı ile öğrencilerin kompozisyonda kullandığı farklı kelime sayısı t testi sonuçları

Okuma alışkanlığı	n	\bar{x}	Std. Sapma	t	p
Okuma alışkanlığı yok	88	98,01	64,81	1,24	0,21
Okuma alışkanlığı var	88	108,59	46,59		

Tablo 5 incelendiğinde, örnekleme yer alan 88 kitap okuma alışkanlığı olmayan öğrencinin kompozisyonda 98,01 tane farklı kelime kullandığı görülmektedir. 88 kitap okuma alışkanlığı bulunan öğrencinin kompozisyonda 108,59 tane farklı kelime kullandığı anlaşılmaktadır. Kitap okuma alışkanlığı ile öğrencilerin kompozisyonlarda kullandıkları farklı kelime sayısı arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir ($t_{(174)}=1,24$; $p>0,05$).

Ortaokul Öğrencilerinin Kitap Okuma Sayısı ile Kelime Hazinesi Arasında İlişki

Araştırmanın dördüncü alt problemi “4. Ortaokul öğrencilerinin kitap okuma sayısı ile kelime hazinesi arasında anlamlı ilişki var mıdır?” sorusudur. Bu alt problem kapsamında ortaokul öğrencilerinin kitap okuma sayısı ile kelime hazinesi arasında ilişki durumunu tespit etmek amacıyla korelasyon analizi yapılmıştır. Yapılan korelasyon analizi sonuçları Tablo 6'da sunulmaktadır.

Tablo 6.

Ortaokul öğrencilerinin kitap okuma sayısı ile kelime hazinesi arasında ilişki

	Kompozisyondaki farklı kelime sayısı	
Okunan kitap sayısı	r	,133
	p	,080

Tablo 6’da ortaokul öğrencilerinin kitap okuma sayısı ile kelime hazinesi arasında ilişkiyi gösteren pearson korelasyon analizine ait sonuçlar verilmiştir. Buna göre ortaokul öğrencilerinin kitap okuma sayısı ile kelime hazinesi arasında ($r=0,133$; $p>0,05$) anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Yapılan bu araştırmada ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlığı ile kelime hazinesi arasındaki ilişki incelenmiştir. Okuma alışkanlığı olan ve olmayan ortaokul öğrencilerinin kelime hazinesi karşılaştırılmıştır. Bu araştırma 2021-2022 eğitim ve öğretim yılında Yozgat Sorgun ilçesinde öğrenim gören 176 ortaokul öğrencisi ile sınırlıdır. Kelime hazinesi bakımından, öğrencilerin yazmış oldukları aile konulu kompozisyonda kullandıkları kelimeler ile sınırlıdır. Bu araştırma nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının tespiti amacıyla Milli Eğitim Bakanlığı E-Okul sisteminden okudukları kitap sayısı belirlenmiştir. Öğrencilerin kelime hazinelerini tespit etmek amacıyla, öğrencilere bir kompozisyon yazdırılmıştır. Verilerin analizinde Simple Concordance Program 4.07 ve SPSS 20 paket programı kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda ortaokul kız öğrencilerin ortalama 26,23 tane; erkek öğrencilerin ise ortalama 16,45 tane kitap okudukları görülmüştür. Ortaokul öğrencilerinin ortalama kitap okuma sayısı 21,34 olarak tespit edilmiştir. Sürekli ve düzenli okuyan bir okuyucu, okuma alışkanlıklarına göre şu şekilde sınıflandırılabilir (Beyreli, Çetindağ ve Celepoğlu, 2017):

- Yılda 21 kitap ve üzeri okuyan: çok.
- Yılda 6-20 kitap okuyan: orta düzey.
- Yılda 1-5 kitap okuyan: az.
- Okuyucu olmayan.

Araştırma sonucunda ortaokul öğrencilerinin bir yılda ortalama olarak 21,34 kitap okuduğu sonucuna ulaşılmıştır. Türkçe Dersi Öğretim Programı (MEB, 2019, s. 8) ile öğrencilerin “okuma yazma sevgisi ve alışkanlığını kazanmalarının sağlanması” amaçlanmaktadır. Araştırma sonucunda önemli bir durum kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha fazla sayıda kitap okumalarıdır. Üstelik bu fazla kitap okuma sayısı anlamlı derecede farklılık göstermektedir. Araştırma sonucuyla benzer şekilde Akın (2016), Bayat ve Çetinkaya (2018), Can, Türkyılmaz ve Karadeniz (2010), Gökteş ve Gürbüz Türk (2012) tarafından yapılan araştırma sonuçlarında kızların erkeklerden daha fazla kitap okuduğu belirtilmiştir.

Araştırma sonucunda ulaşılan diğer bir sonuç ortaokul kız öğrencilerin kompozisyonda toplam olarak 173,15 tane; erkek öğrencilerin ise toplam 119,95 tane kelime kullanmalarıdır. Ortaokul öğrencilerin kompozisyonda toplam olarak 148,09 tane kelime kullandıkları belirlenmiştir. Ortaokul kız öğrencilerin kompozisyonda kullandıkları farklı kelime sayısı 120,16; erkek öğrencilerin farklı kelime sayısı ise 82,95 olarak tespit edilmiştir. Ortaokul öğrencilerinin kompozisyonda ortalama 103,30 tane farklı kelime kullandıkları tespit edilmiştir. Dikkat çeken bir durum kız öğrencilerin kompozisyonlarında daha fazla kelime kullanmalarıdır. Kız öğrencilerin kompozisyonlarında kullandığı toplam kelime sayısı, erkek öğrencilerin kompozisyonlarında kullandığı toplam kelime sayısından anlamlı farklılık göstermektedir ($t_{(174)}=4,60$, $p<0,05$). Kız öğrencilerin kompozisyonlarında kullandığı farklı kelime sayısı, erkek öğrencilerin kompozisyonlarında kullandığı farklı kelime sayısından anlamlı farklılık göstermektedir ($t_{(174)}=4,79$, $p<0,05$). Bu durum ortaokul kız öğrencilerin kelime hazinesinin erkek öğrencilerden anlamlı olarak daha fazla olduğunu ortaya koymaktadır. Araştırma sonucuyla benzerlik gösterecek şekilde Cesur (2005), Çıplak (2005), Özbay, Büyükkiz ve Uyar (2011), Ünsal (2005) tarafından yapılan araştırma sonuçlarında kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha fazla kelime hazinesine sahip olduğu ortaya konulmaktadır.

Araştırma sonucunda ulaşılan diğer bir sonuç kitap okuma alışkanlığı olan öğrenci grubundakilerin kompozisyonlarında toplam 154,53 kelime kullandıklarıdır. Kitap okuma alışkanlığı olmayan öğrencilerin toplam 141,65 kelime kullandıkları belirlenmiştir. Kitap okuma alışkanlığı olan öğrenci grubundakilerin kompozisyonlarında farklı 108,59 kelime kullandıkları anlaşılmaktadır. Kitap okuma alışkanlığı olmayan öğrencilerin farklı 98,01 kelime kullandıkları belirlenmiştir. Ortaokul öğrencilerinden kitap okuma alışkanlığı olanların kullandığı farklı kelime sayısının, kitap okuma alışkanlığı olmayan öğrencilerin farklı kelime sayısından fazla olduğu görülmektedir ($108,59>98,01$). Kitap okuma alışkanlığı ile öğrencilerin kompozisyonlarda kullandıkları farklı kelime sayısı arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna

varılmıştır ($t_{(174)}=1,24$; $p>0,05$). Araştırma sonucunda kitap okuma alışkanlığı olan ortaokul öğrencilerinin kelime hazinesinin okuma alışkanlığı olmayanlardan daha fazla olduğu sonucuna varılmıştır. Ancak bu durum anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır. Araştırma sonucuyla benzer bir şekilde Özbay, Büyükkiz ve Uyar (2011) tarafından yapılan araştırma sonucunda öğrencilerin kitap okuyup okumamaya bağlı olarak kelime hazinelerinde anlamlı bir farklılığa ulaşamamıştır. Türkçe Dersi Öğretim Programı (MEB, 2019, s. 8) ile öğrencilerin “okuduğu, dinlediği/izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmalarının; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmelerinin sağlanması” amaçlanmaktadır. Araştırma sonucunda ulaşılan son sonuç ortaokul öğrencilerinin kitap okuma sayısı ile kelime hazinesi arasında ($r=0,133$; $p>0,05$) anlamlı bir ilişki bulunmadığıdır.

Araştırma sonuçları kapsamında aşağıda belirtilen önerilerde bulunmaktadır:

- Kitap okuma alışkanlığı olmayan öğrencilerin kelime hazinelerini güçlendirmeleri için düzenli kitap okumaları önerilmektedir.
- Tespit edilen veriler ışığında erkek öğrencilerin kitap okuma alışkanlıklarını ilgileri doğrultusunda okuyacakları kitaplar sayesinde geliştirmeleri önerilmektedir.
- Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin okuma alışkanlıklarını geliştirmesi için rehberlik ve ek etkinlikler yapmaları önerilmektedir.
- Kitap okumayı sevdirmek için öğrencilerin hangi tür kitapları seviyorlarsa o türü keşfetmeleri sağlanmalıdır.
- Kitap okuma alışkanlığı için ailelerin çocuklara rol model olması amacıyla aile eğitimlerine önem verilmelidir.
- Bu araştırma ortaokul öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. Yapılacak araştırmalarla ilköğretim, lise, üniversite öğrencileriyle, yetişkinlerle kelime hazinesi araştırılabilir.
- Yapılacak araştırmalarla kitap okuma alışkanlığı ile konuşma söz varlığı arasındaki ilişki incelenebilir.

KAYNAKÇA

- Akın, E. (2016). Ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlığı ve yazma tutumları ile Türkçe dersi akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Akademik Bakış Dergisi*, (54), 469-483.
- Ary, D., Jacobs, L.C. ve Sorensen, C. (2010). *Introduction to research in education* (eighth edition). Belmont: Nelson Education, Ltd.
- Aydoğdu, H. (2020). Okuma alışkanlığı ve okul kütüphanelerinin bireysel gelişime etkisi üzerine bir değerlendirme. *Millî Eğitim Dergisi*, 49 (225), 201-226.
- Bamberger, R. (1990). *Okuma alışkanlığını geliştirme*. (Çeviren: Bengü Çapar). Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Baş, B. (2013). Ahmet Midhat Efendi'nin kelime hazinesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(2), 75-83. DOI: 10.16916/aded.16009
- Bayat, N. ve Çetinkaya, G. (2018). Ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ve tercihleri. *İlköğretim Online*, 17(2), 984-1001. DOI: 10.17051/ilkonline.2018.419349
- Berkant, H. G. ve Tüzer, A. (2017). Sekizinci sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ve sayısal ders başarılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(2), 171-190.
- Beyreli L., Çetindağ, Z. ve Celepoğlu, A. (2017). *Yazılı ve sözlü anlatım* (9. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Veri analizi el kitabı* (17. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Calp, M. (2018). Ortaokul öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları: Ağrı il örneği. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 22(4), 897-924.
- Campbell, D. T. ve Stanley, J. C. (1963). Experimental and quasi-experimental designs for research on teaching. In N. L. Gage (Ed.), *Handbook of research on teaching* içinde (s. 171-246). Chicago, IL: Rand McNally.
- Can, R., Türkyılmaz, M. ve Karadeniz, A. (2010). Ergenlik dönemi öğrencilerinin okuma alışkanlıkları. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 1-21.
- Cesur, O. (2005). *(Kastamonu ilinde bir inceleme) pansiyonlu ilköğretim okulu öğrencileri üzerinde kelime serveti araştırması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

- Creswell, J. W. (2014). Research design: qualitative, quantitative, and mixed method approaches. London: SAGE Publications.
- Çıplak, M. (2005). *Uşak merkez ilköğretim 5., 8. ve 11. sınıfların yazılı kelime hazinesinin belirlenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Deniz, E. (2015). Ortaokul öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 3(2), 46-64.
- Doğanay, H. (2001). Halk kütüphanelerinin okuma alışkanlığındaki rolü ve önemi. *Türk Kütüphaneciliği*, 15(1), 40-44.
- Dökmen, Ü. (1990). Lise ve üniversite öğrencilerinin okuma becerileri, ilgileri, okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 23(2), 395-418.
- Dökmen, Ü. (1994). *Okuma becerisi, ilgisi ve alışkanlığı üzerine psiko-sosyal bir araştırma*. Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara.
- Ercan, Z. G. ve Biçer, A. (2017). Okul öncesi öğretmen adaylarının okuma alışkanlığına etkileyen faktörlerin incelenmesi (Trakya Üniversitesi örneği). *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 42-55.
- Erdem, İ. ve Altunkaya, H. (2013). Silivri ceza infaz kurumları yerleşkesinde bulunan açık öğretim ortaokulu öğrencisi hükümlü ve tutukluların okuma alışkanlıkları. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 453-489.
- Field, A. P. (2009). *Discovering statistics using SPSS* (3rd edition). London: Sage Publications.
- Gallik, J. D. (1999). Do they read for pleasure? Recreational reading habits of college students. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 42(6), 480-489.
- Gambrell, L. B. (2015). Getting students hooked on the reading habit. *The Reading Teacher*, 69(3), 259-263. DOI: 10.1002/trtr.1423
- Göktaş, Ö. ve Gürbüzürk, O. (2012). Okuduğunu anlama becerisinin ilköğretim ikinci kademe matematik dersindeki akademik başarıya etkisi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 2(4), 52-66.
- Gudakovska, I. (1996). Students' reading habits in Latvia. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 40(1), 64-68.
- Gültekin, G. ve Şahin, A. (2022). Z kuşağının okuma tercihleri. *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 29-45.
- Güney, N., Aytan, T., Kaygana, M. ve Şahin, E. Y. (2014). Dokuzuncu sınıf öğrencilerinin okuduğu kitap sayısı ile akademik başarıları arasındaki ilişki üzerine bir değerlendirme. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(19), 151-165.
- Hopper, R. (2005). What are teenagers reading? Adolescent fiction reading habits and reading choices. *Literacy*, 39(3), 113-120. DOI: 10.1111/j.1467-9345.2005.00409.x
- Hughes-Hassell, S. ve Rodge, P. (2007). The leisure reading habits of urban adolescents. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 51(1), 22-33. DOI: 10.1598/JAAL.51.1.3
- Karadağ, Ö. (2018). Dil eğitimi araştırmaları için bir değişken önerisi: kelime hazinesi katsayısı. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(2), 532-537. DOI: 10.16916/aded.372078
- Karatay, H. (2007). Kelime öğretimi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1), 141-153.
- Karatay, H., Külah, E. ve Kaya, S. (2020). Okuma alışkanlığını geliştirme yöntem, teknik ve modelleri. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 8(1), 89-107. DOI: 10.35233/oyea.707967
- Kurudayıoğlu, M. (2011). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin kelime hazinesi üzerine bir değerlendirme. *Education Sciences*, 6(2), 1797-1808.
- Kurudayıoğlu, M. ve Karadağ, Ö. (2005). Kelime hazinesi çalışmaları açısından kelime kavramı üzerine bir değerlendirme. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 293-307.
- Kurudayıoğlu, M. ve Karadağ, Ö. (2006). Ortak kelime hazinesi kazandırmada ilköğretim sekizinci sınıf Türkçe ders kitaplarının durumu. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 335-343.
- Kurudayıoğlu, M. ve Karadağ, Ö. (2010). 2005 Türkçe programına göre hazırlanmış ilköğretim birinci kademe Türkçe ders kitaplarının kelime hazinesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (27), 423-436.
- Kurulgan, M. ve Çekerol, G. S. (2008). Öğrencilerin okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları üzerine bir araştırma. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 237-258.
- Laufer, B. ve Goldstein, Z. (2004). Testing vocabulary knowledge: size, strength, and computer adaptiveness. *Language learning*, 54(3), 399-436. DOI: 10.1111/j.0023-8333.2004.00260.x

- Leppänen, U., Aunola, K. ve Nurmi, J. E. (2005). Beginning readers' reading performance and reading habits. *Journal of Research in Reading*, 28(4), 383-399. DOI: 10.1111/j.1467-9817.2005.00281.x
- Memiş, M. R. (2018). Kelime hazinesi ve yabancı dilde kelime öğretimi üzerine. *Turkish Studies Educational Sciences*, 13(19), 1273-1289. DOI: 10.7827/TurkishStudies.13857
- Mert, E. L. (2014). Türkçe öğretmeni adaylarının okuma ilgi düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Turkish Studies*, 9(3), 959-968.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1,2,3,4,5,6,7 ve 8. sınıflar)*. Ankara.
- Morra, S. ve Camba, R. (2009). Vocabulary learning in primary school children: working memory and long-term memory components. *Journal of Experimental Child Psychology*, 104(2), 156-178. DOI: 10.1016/j.jecp.2009.03.007
- Muijs, D. (2004). *Doing quantitative research in education with Spss*. London: Sage Publications Ltd.
- Odabaş, H., Odabaş, Z. Y. ve Polat, C. (2008). Üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığı: Ankara Üniversitesi örneği. *Bilgi Dünyası*, 9(2), 431-465.
- Ogunrombi, S. A. ve Adio, G. (1995). Factors affecting the reading habits of secondary school students. *Library Review*, 44(4), 50-56.
- Özbay, M. (2014). *Türkçe özel öğretim yöntemleri II*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özbay, M. ve Melanlıoğlu, D. (2008). Türkçe eğitiminde kelime hazinesinin önemi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 30-45.
- Özbay, M., Büyükkız, K. K. ve Uyar, Y. (2011). İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarındaki kelime hazineleri üzerine bir inceleme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 149-173.
- Selvi, I. İ. (1998). Okuma alışkanlığı. *Kütüphanecilik Dergisi*, (4), 165-177.
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21(4), 360-407.
- Susar Kırmızı, F. (2008). Türkçe öğretiminde yaratıcı drama yönteminin tutum ve okuduğunu anlama stratejileri üzerine etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (23), 95-109.
- Şahin, A. (2009). İlköğretim 6. 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıklarının sosyo-ekonomik düzeylerine göre incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 215-232.
- Şahin, A. (2012). İlköğretim 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıklarının sosyo-ekonomik düzeylerine göre incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2), 367-388.
- Tanju, H. (2010). Çocuklarda kitap okuma alışkanlığına genel bir bakış. *Aile ve Toplum*, 6(22), 30-39.
- Türk Dil Kurumu (TDK) (2003). *Grammer terimleri sözlüğü*. <https://sozluk.gov.tr/>
- Ünal, E. (2010). An analysis of the reading attitudes of elementary school fourth and fifth grade students. *The New Educational Review*, 22(3-4), 117-127.
- Ünal, E. (2017). The reading skill prediction levels of the opportunities that the Turkish students have at home according to 2015 pisa results. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(30), 1342-1356.
- Ünsal, H. (2005). *Afyon (merkez) ilköğretim 5., 8. ve ortaöğretim 11. sınıf öğrencilerinin konuşma becerisinde geçen aktif kelimelerin tespiti* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Yaman, H. ve Süğümlü, Ü. (2010). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin ders dışı kitap okuma alışkanlıkları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(1), 291-306.
- Yıldız, C. ve Okur, A. (2010). İlköğretim okullarındaki okuma etkinliklerinde göz ardı edilen bir konu: sözcük öğretimi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (27), 753-773.
- Yıldız, M. ve Akyol, H. (2011). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 793-815.
- Yılmaz, B. (1993). *Okuma alışkanlığında halk kütüphanelerinin rolü*. Kütüphaneler Genel Müdürlüğü, Ankara.

8. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN SAYI DUYUSU PERFORMANSLARININ VE STRATEJİLERİNİN İNCELENMESİ

EXAMINATION OF 8TH GRADE STUDENTS' NUMBER SENSE PERFORMANCES AND STRATEGIES

Hatice ÇETİN¹, Mehmet YAPICI²

ÖZ: Bu araştırma kapsamında sekizinci sınıf öğrencilerinin sayı duyusu performanslarını detaylı bir şekilde inceleyerek öğrencilerin kural temelli ve sayı duyusu stratejilerinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Bu doğrultuda, karma yöntem, açıklayıcı sıralı desen kullanılmıştır. Nicel yöntem kapsamında Yang (2005) tarafından geliştirilen ve sunulan Sayı Duyusu Testi kullanılmıştır. Diğer yandan öğrencilerin sayı duyusu performanslarının derinlemesine araştırılması amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme soruları yöneltilmiştir. Çalışma 59 gönüllü sekizinci sınıf öğrencisiyle gerçekleştirilmiştir. Verilen yanıtlar doğru-yanlış şeklinde kategorik değişkene dönüştürüldüğünden testin güvenilirlik katsayısı KR-20 olarak hesaplanmış ve 0.54 olarak bulunmuştur. Teste verilen yanıtlar nicel olarak betimsel analiz edildiğinde öğrencilerin sayı duyusu performanslarının orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ancak öğrencilerle yapılan görüşmeler neticesinde verilen doğru yanıtların sayı duyusu temelli stratejilerle nadir açıklandığı görülmüştür. Öğrencilerin genellikle, sayı duyusu stratejilerine göre değil, kurala dayalı stratejiler tercih ettikleri görülmüştür. Bu doğrultuda, temel okul matematiğinde, aritmetik akıcılığın çalışılması, sayı duyusuna önemiyet gösterilmesi ve tahmine dayalı matematiksel düşünmenin teşvik edilmesi önerilebilir.

Anahtar sözcükler: sayı duyusu, sekizinci sınıf, sayı duyusu strateji, kural temelli strateji.

ABSTRACT: It was aimed to investigate the rule-based and number sense strategies revealed by the students besides to examine the number sense performances of 8th grade students in detail. In this direction, mixed method, explanatory sequential design were used. Within the scope of the quantitative method, the Number Sense Test developed and presented by Yang (2005) was used. On the other hand, semi-structured interview questions were asked in order to investigate the number sense performances of the students in depth. The study was carried out with 59 volunteer 8th grade students. Since the answers given were transformed into a categorical variable as true-false, the reliability coefficient of the test was calculated as KR-20 and found to be 0.54. When the answers given to the test were analyzed quantitatively descriptively, it was determined that the number sense performance of the students was at an intermediate level. However, as a result of the interviews with the students, it was seen that the correct answers were rarely explained by number sense-based strategies. It was observed that students generally preferred rule-based strategies rather than number sense strategies. In this direction, it can be recommended to study arithmetic fluency, to give importance to number sense and to encourage predictive mathematical thinking in primary- elementary school mathematics.

Keywords: number sense, 8 th grade, number sense strategy, rule based strategy

Bu makaleye atf vermek için:

Çetin, H. & Yapıcı, M. (2023). 8. sınıf öğrencilerinin sayı duyusu performanslarının ve stratejilerinin incelenmesi, *Trakya Eğitim Dergisi*, 13(3), 1799-1817.

Cite this article as:

Cetin, H. & Yapıcı, M. (2023). Examination of 8th grade students' number sense performances and strategies. *Trakya Journal of Education*, 13(3), 1799-1817.

¹ Doç. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya/Türkiye, e-mail: haticebts@gmail.com, ORCID: 0000-0003-0686-8049

² Yüksek Lisans, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya/Türkiye, e-mail: myapici1997@gmail.com, ORCID: 0000-0002-5132-9194

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

In recent years, the studies focusing on number sense in primary school have increased rapidly. Number sense requires mental processing and predictive skills rather than memorizing rules. As a matter of fact, gaining predictive skills and mental processing skills is among the general objectives in national and international mathematics teaching programs (Common Core State Standards [CCSS], 2010; Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018; National Council of Teachers of Mathematics [NCTM], 2000). The most comprehensive classification of number sense components was created by McIntosh et al. (1992), and a theoretical framework was created in this context. Yang (1995) made a new classification in order to eliminate the confusion in the classification of number sense components. This classification is as follows: well-understanding number meanings, decomposition/recomposition of numbers, recognizing the relative and absolute magnitude of numbers, the use of benchmark, the relative effects of operations of numbers and flexibly applying the knowledge of numbers and operations to computational situations.

In the studies examining the number sense performance levels of the students in the literature, they were generally conducted to determine the number sense performances of the students (Can, 2019; İymen & Duatepe-Paksu, 2015; Yaman, 2014; Yang & Li, 2008) and with qualitative methods (Çekirdekçi et al., 2020; Kılıç & Özdaş, 2010; Yang, 2005; Zanzali & Ghazali, 1999). This study aims at examining the number sense performances of 8th grade students in detail. In addition to this, it differs from other studies in that it is a study in which rule-based and number sense strategies created by students are synthesized with both quantitative and qualitative methods. It is thought that this study, unlike other number sense studies, will contribute to the relevant literature by identifying existing or invented strategies related to number sense. It will also contribute to the students studying in the primary school mathematics teaching program and the researchers working in these fields.

In this study, which aims at compiling the strategies (rule-number sense) used by 8th grade students in solving number sense problems and to determine their performance, the sub-problems are determined as follows.

- 1) What level is the number sense performance of 8th grade students?
- 2) What are the rules and number sense-based strategies of 8th grade students?

Method

In this study, mixed method and explanatory sequential design were used. The explanatory sequential design is a mixed method design in which the researcher seeks deep and specific findings after a quantitative phase (Creswell & Plano Clark, 2020, p.91). In the quantitative dimension of the study, survey model was used to determine the number sense performances of the students. According to Karasar (2012), the survey model is a research model that aims to describe a past or present situation as it exists.

A case study design was adopted in order to compile the strategies used by the students while solving the posed number sense problems in the qualitative dimension. With the case study, some situations are tried to be described in a certain time and place using various data collection tools (Hancock & Algozzine, 2006). The study was carried out with 59 volunteer 8th grade students.

Quantitative data were collected using the 7-item number sense test (NST) developed by Yang (2005), and qualitative data were collected through semi-structured interviews. With the NST, it was primarily focused on the students' correct or incorrect answers to the questions. Accordingly, the students answered the questions individually, without using paper and pencil, within the time assigned for each item. Then, semi-structured interview questions were used to determine whether the students solved the questions based on rule or number sense (What is your reason for giving this answer?, Can you explain how you solved this question?, Can you give an example?, Can you solve this question in another way? etc.). The interviews lasted between 25-30 minutes on average.

The qualitative data obtained from the recordings of the interviews with the students were transcribed and the analysis of the data was carried out with the descriptive analysis method. Strategies used in the solution of the questions were classified into three categories as “number sense [NS]”, “rule-based [RB]” and “solution was not explained”, considering the coding in the literature (Yang, 2005).

Findings

It is seen that the use of number sense strategies is less preferred by students. It was observed that 29.54% of the responses to the test used number sense-based strategies and 46.73% used rule-based strategies.

When the answers of the 8th grade students who participated in the study were examined, it is seen that they generally give correct answers to the questions, but they tend to solve questions based on rules. It is determined that when the students solved the questions with rule-based strategies, they preferred process-based solutions with paper and pencil, using standard and memorized rules rather than giving practical answers.

Discussion and Conclusion

When the answers given by the students were examined in terms of number sense strategies, it was observed that the students insisted on using familiar, standard solutions even in easy mental calculation questions although they tended to number sense-based strategies in the 4th item (the item in which students' mental calculation and estimation skills were measured). In the study conducted by Yang (2005), it was seen that students tended to use rule-based strategies more in problems requiring mental calculation. In this context, this study differs from Yang's (2005) study.

On the other hand, it is thought that one of the reasons why students' performance in the questions related to the number sense component of understanding the effect of operations is low compared to the other components is due to the misconception of the students.

When the answers given by the students were examined in terms of number sense components, it was seen that the students' performance was relatively low in the questions related to the component of well-understanding number meaning. Although similar results were observed in the study of Reys et al. (1999) and the study of Mcintosh et al. (1992), it was seen in Yang et al. (2008) that they performed higher in questions related to the component of understanding the of number meaning.

In number sense strategies, which is one of the main findings of the study, it supports national and international number sense studies in terms of using existing strategies (Ak & Ertekin, 2020; Kılıç & Özdaş, 2010; Reys et al., 1999; Takır, 2016; Yang et al., 2008). Although an original strategy could not be determined as an invented strategy within the study, it was presented in a systematic way based on the findings obtained from the students' answers.

Academic and practical experience shows that there is a national and international weakness in number sense at almost every school level (Er & Dinç Artut, 2017; Kılıç & Özdaş, 2010; Mohamed & Johnny, 2010; Yang, 2003; Yang & Li, 2008). It is thought that the acquisition of basic mathematical skills will be possible by inspiring high-level strategies such as reasoning, estimation, etc., rather than operational strategies.

GİRİŞ

Son yıllarda ilköğretim dönemdeki sayı duyusuna ilişkin çalışmalar hızla artmaktadır. Sayı duyusu, en genel ve en kabul gören tanımıyla bir kişinin sayılar ve işlemler hakkındaki genel anlayışını ve sayıları içeren günlük yaşam durumlarını idare etme becerisi ve problemlerin üstesinden gelmek için yararlı, esnek ve verimli stratejiler (yani zihinsel hesaplama veya tahmin) geliştirme yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Mcintosh, B. Reys & R. Reys, 1992; Reys, 1994; Reys & Yang, 1998; Şengül & Gülbağcı Dede, 2014; Yang, 2005). Özetle; sayı duyusu, nicelikleri, sayıları, işlemleri ve aralarındaki ilişkiyi anlama yeteneğini açıklayan bütüncül bir kavramdır (Yang & Wu, 2010).

Sayı duyusu ile ilgili yapılan tanımlar aynı özellikleri ifade etmesine rağmen ortak bir tanım bulunmamaktadır (Berch, 2005). Tanımların ortak bir paydada buluşmamasının sebebi kavram olarak tanımlamanın zor olmasına karşın kolay anlaşılabilir bir durum olmasıdır (Şengül & Gülbağcı Dede, 2013). Gersten & Chard'a (1999) göre sayı duyusu, bir çocuğun sayılarla olan durumunu ve esnekliğini, sayıların ne anlama geldiğini anlamasını, zihinsel matematik işlemleri yapma becerisini, dünyaya bakma ve karşılaştırma yapma yeteneğini ifade eden yeni ortaya çıkan bir yapıdır.

Sayı duyusunun literatürde birden fazla farklı tanımı olduğu için, bu durum sayı duyusunun bileşenlerinin belirlenmesinde de farklılığa neden olmuştur. Sayı duyusu bileşenlerine ait sınıflandırmanın en kapsamlısı Mcintosh vd. (1992) tarafından oluşturulmuştur. Sayı duyusu bileşenlerine ait sınıflandırmadaki karışıklığı ortadan kaldırmak için Yang (1995) yeni bir sınıflandırma yapmıştır. Bu sınıflandırma sayıların anlamlarının iyi anlaşılması (well-understood number meanings), sayıların

ayrıştırılması ve yeniden oluşturulması (decomposition/recomposition of numbers), sayıların göreceli ve mutlak büyüklüğünü tanımak (recognizing the relative and absolute magnitude of numbers), kıyaslama yapabilme (the use of benchmark), sayı işlemlerinin göreceli etkilerini anlama (understanding the relative effects of operations of numbers) ve sayı ve işlem bilgisini hesaplama durumlarına esnek bir şekilde uygulamak (flexibly applying the knowledge of numbers and operations to computational situations) şeklinde yapılmıştır.

Sayı duyusu, kural ezberlemekten ziyade daha çok zihinden işlem yapma ve tahmine yönelik beceriler gerektirmektedir. Nitekim, ulusal ve uluslararası matematik öğretim programlarında tahmin etme ve zihinden işlem yapma becerilerinin kazandırılması, genel amaçlar içinde yer almaktadır (Common Core State Standards [CCSS], 2010; Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018; National Council of Teachers of Mathematics [NCTM], 2000) ve matematik eğitiminde önemli kabul edilmektedir (Cheung & Yang, 2020; Lin, Yang & Li, 2016; Nickerson & Whitacre, 2010; Şengül & Gülbağcı, 2012; Şengül & Gülbağcı Dede, 2014).

Alanyazında sayı duyusu ile ilgili çalışmalara rastlanmaktadır. İymen ve Duatepe Paksu'nun (2015) yaptığı çalışmada sekizinci sınıf öğrencilerin üslü sayılarda sayı duyusu becerilerinin düşük olduğu görülmüştür. Bir başka çalışmada ise öğrencilerin yüzdeler konusunda kullandıkları sayı duyusu stratejileri belirlenmek istenmiş, yapılan çalışmanın sonucunda öğrencilerin yüzdeler konusuna yönelik sayı duyularının oldukça düşük olduğu görülmüştür (Yapıcı & Kayhan Altay, 2017). Alanyazında hem ilköğretim birinci kademedeki öğrencilerin (Can, 2019; Çekirdekçi, Şengül & Doğan, 2016; Çekirdekçi, Şengül & Doğan, 2020) hem de ilköğretim ikinci kademedeki öğrencilerin (Ak & Ertekin, 2020; Er & Dinç Artut, 2017; Harç, 2010; Işık & Kar, 2015; Kayhan, 2010; Kılıç & Özdaş, 2010; Takır, 2016) sayı duyusunu kullanma düzeylerinin düşük olduğu görülmektedir. Sayı duyusu performansları sadece öğrencilerin değil öğretmen ve öğretmen adaylarının da düşük olduğu, yapılan çalışmalarda görülmüştür (Can, 2020; Gülbağcı Dede & Şengül, 2016; Kayhan Altay & Umay, 2011; Kayhan Altay & Umay, 2013; Şengül, 2013; Şengül & Gülbağcı Dede, 2014; Yaman, 2014; Yang, B. Reys, & R. Reys, 2009).

Uluslararası alanda yapılan çalışmalar incelendiğinde ise yine öğrencilerin sayı duyusunu kullanma düzeylerinin düşük olduğu görülmektedir (Jordan vd., 2010; Mohamed & Johnny, 2010; Reys vd., 1999; Torbeyns & Verschaffel, 2016; Yang, 2003; Yang, 2005; Yang & Huang, 2004; Yang & Li, 2008; Yang, Li & Lin, 2008; Zanzali & Ghazali, 1999).

Alanyazında öğrencilerin sayı duyusu performans düzeylerini inceleyen çalışmaların genellikle nitel yöntemle (Çekirdekçi vd., 2020; Kılıç & Özdaş, 2010; Yang, 2005; Zanzali & Ghazali, 1999) öğrencilerin sayı duyusu performanslarını belirlemek amacıyla yapıldığı (Can, 2019; İymen & Duatepe-Paksu, 2015; Yaman, 2014; Yang & Li, 2008) görülmektedir. Bu çalışmanın amacı sekizinci Sınıf öğrencilerinin sayı duyusu performanslarının detaylı bir şekilde incelenmesidir. Bu çalışma hem nicel hem nitel bir yöntemle öğrencilerin ortaya çıkardığı kural temelli ve sayı duyusu stratejilerinin sentezlendiği bir çalışma olması özelliğiyle farklılık göstermektedir. Bu çalışmanın diğer sayı duyusu çalışmalarından farklı olarak, sayı duyusu ile ilgili mevcut veya icat edilmiş stratejileri belirleyerek sınıf öğretmenliği-ilköğretim matematik öğretmenliği programındaki öğrenci ve araştırmacılara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Sekizinci sınıf öğrencilerinin sayı duyusu problemlerini çözerken kullandıkları stratejileri (kural-sayı duyusu) derlemeyi ve performanslarını belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada alt problemler şu şekilde belirlenmiştir.

- 1) 8. sınıf öğrencilerinin sayı duyusu performansları ne düzeydedir?
- 2) 8. sınıf öğrencilerinin kullandığı kural ve sayı duyusu temelli stratejiler nedir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada karma yöntem, açıklayıcı sıralı desen kullanılmıştır. Açıklayıcı sıralı desen, nicel bir aşamadan sonra araştırmacının derin ve özel bulgular aradığı bir karma yöntem desendir (Creswell & Plano Clark, 2020, s.91). Nicel aşama çerçevesinde; öğrencilerin sayı duyusu performanslarını belirlemek amacıyla tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli Karasar'a (2012) göre, geçmişte ya da halen var olan bir durumu, var olduğu şekliyle betimlenmesini amaçlayan araştırma modelidir.

Nitel aşama çerçevesinde; öğrencilerin, yöneltilen sayı duyusu problemlerini çözerken kullandıkları stratejileri derlemek amacıyla durum çalışması deseni benimsenmiştir. Durum çalışması ile, bazı durumlar, belirli bir zaman ve mekânda çeşitli veri toplama araçları kullanılarak betimlenmeye çalışılır (Hancock & Algozzine, 2006).

Çalışma Grubu/ Evren-Örneklem

Çalışmaya İstanbul ilinden üç farklı devlet okulunda öğrenim gören 59 sekizinci sınıf öğrencisi katılmıştır. Katılımcılar, rastgele olarak gönüllülük esasına göre belirlenmiştir. Araştırma kapsamında katılımcıların her biriyle görüşme yapılması nedeniyle katılımcı sayısı sınırlı tutulmuştur.

Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı olarak Yang (2005) tarafından hazırlanan 7 soruluk sayı duyusu testi (SDT) kullanılmıştır. Uygulamanın pilot çalışması doğrultusunda madde analizi yapılmış ve testin KR-20 değeri hesaplanmıştır.

Kullanılan SDT'nin madde analizi bulguları Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1.

SDT madde analizi sonuçları

Madde No	Ayırt edicilik (r_j)	Güçlük (p_j)
1	0.62	0.59
2	0.44	0.47
3	0.53	0.50
4	0.24	0.32
5	0.41	0.45
6	0.65	0.67
7	0.62	0.54

Tablo 1'de görüldüğü üzere, SDT'deki maddelerin ayırt edicilik düzeylerinin (çift serili korelasyon katsayısı-biserial), .24 ile .65 arasında değiştiği tespit edilmiştir. Testte yer alan maddelerin güçlük düzeylerinin .32 ile .67 arasında değiştiği görülmüştür. Tekin'e (2010) göre ayırt edicilik düzeyleri .40 ve üzerinde olan maddelerin ayırt etme gücü yüksektir, ayrıca testte yer alan maddeler farklı güçlük düzeylerine sahip olmalı ve testin ortalama güçlüğü ise .50 civarında olmalıdır. Bununla birlikte, Kan'a (2011) göre testte yer alan maddelerin güçlük indekslerinin ortalaması .50 olacak şekilde, indeksler ise .10 ile .90 arasında dağılım göstermelidir. Buna göre SDT, farklı güçlük düzeylerine ve 4. soru hariç yüksek ayırt ediciliğe sahip maddelerden oluşan, orta güçlükte ve ayırt ediciliği yüksek bir test olduğu söylenebilir.

SDT'de yer alan 7 maddenin güvenilirliği ile ilgili sonuçlara Tablo 2'de yer verilmiştir.

Tablo 2.

SDT'nin genel güvenilirlik sonuçları

KR-20 iç tutarlılık katsayısı	
Testin Geneli	.54

Tablo 2'de görüldüğü üzere SDT'nin 7 maddesi için KR-20 iç tutarlılık katsayısı .54 olarak hesaplanmıştır. Genel olarak, güvenilirlik katsayısı .70 ve daha büyük olan testler güvenilir olarak kabul edilmektedir (Urbina, 2004). Ancak 10-15 civarında maddeden oluşan çoktan seçmeli bir testte KR-20 güvenilirlik katsayısının .50 olması yeterli kabul edilir (Kehoe, 1995). Güvenirlik katsayısı .70 ve üzerinde olan ölçeklerin güvenilir olduğu kabul edilmektedir (Büyüköztürk, 2002). Ancak, iç güvenilirlik, testte bulunan madde sayısından etkilendiğinden madde sayısı arttıkça yükselme eğilimi gösterir. Dolayısıyla madde sayısı az olan testlerde, KR20'nin .50'yi aşması ölçeğin güvenilirliği için yeterli görülmektedir (Raines-Eudy, 2000). Bu durumda, SDT'nin güvenilir bir test olduğu söylenebilir.

Araştırmanın nitel verileri için yarı yapılandırılmış görüşme soruları kullanılmıştır. "Bu cevabı verme nedenin nedir?", "Bu soruyu nasıl çözdüğünü açıklar mısınız?", "Örnek verebilir misiniz?", "Bu soruyu başka bir şekilde çözebilir misiniz?" gibi sorular yöneltilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma kapsamında hem nicel hem de nitel yöntem ile veri toplandığından farklı platformlarda veriler toplanmıştır. Bu doğrultuda, nicel veriler Yang (2005) tarafından kullanılan 7 maddelik sayı duyusu testi (SDT) kullanılarak; nitel veriler yarı yapılandırılmış görüşmeler ile toplanmıştır.

SDT testi ile öncelikle öğrencilerin sorulara doğru-yanlış cevap vermeleri üzerinde durulmuştur. Buna göre, öğrenciler soruları kâğıt ve kalem kullanmadan her bir madde için süre tayin edilerek her maddeyi bireysel olarak yanıtlamışlardır. Daha sonra, öğrencilerin soruları kural temelli mi yoksa sayı duyusu temelli olarak mı çözdükleri yarı-yapılandırılmış görüşme sorularıyla belirlenmiştir. Görüşmeler ortalama olarak 25-30 dakika sürmüştür.

Öğrencilerin teste verdikleri yanıtlar (nicel veriler) öncelikle “Microsoft Office Excel” programına doğru yanıtlanmış maddeler, için“1”, yanlış yanıtlanmış ve boş bırakılmış maddeler için “0” olacak şekilde iki kategorili süresiz değişkene dönüştürülmüştür. Nicel veriler SPSS 25.0 paket programında analiz edilerek, betimsel istatistikler sunulmuştur.

Öğrencilerle yapılan görüşme kayıtlarına elde edilen nitel verilerin transkripsiyonu yapılmış ve verilerin analizi, betimsel analiz yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Betimsel analiz yaklaşımına göre elde edilen veriler önceden belirlenen temalar çerçevesinde özetlenir ve yorumlanır (Yıldırım & Şimşek 2018). Literatürde mevcut bileşenler (kural temelli-sayı duyusu temeli) çerçevesinde (Yang, 2005) nitel veriler analiz edildiğinden betimsel analiz ile analiz edilmiştir. Veriler iki araştırmacı tarafından kodlanarak görüş birliği uyum katsayısı (Miles & Huberman, 1994) 0.94 olarak belirlenmiştir.

Soruların çözümlerinde kullanılan stratejiler literatürdeki kodlamalar göz önünde bulundurularak “sayı duyusu [SD]”, “kural temelli [KT]” ve “çözümü açıklamadı” şeklinde olmak üzere üç kategoride sınıflandırılmıştır (Yang, 2005). Bu kategorilerin açıklaması aşağıda yer almaktadır.

Sayı Duyusu: Bu yöntem ile katılımcı sonuca ulaşmayı kolay hale getirebilmek için referans noktalarını kullanabilir, sayıları yuvarlayabilir/ayırıştırabilir/birleştirebilir, sayılar arası ilişkiyi anlayabilir ya da sonuca yakın tahminlerde bulunabilir.

Kural temelli: Problemin çözümünde öğrenci daha önce öğrenmiş olduğu kuralı standart yazılı algoritmaları, kâğıt ve kalemi kullanarak uygulayabilir.

Çözümü açıklayamama: Burada öğrenci sorulan soruya/sorulara cevap vermiştir ama cevabın nasıl elde edildiğine dair net bir açıklama yapmamıştır.

Araştırmanın Etik İzinleri

Yapılan bu çalışmada araştırma etiği ilkeleri gözetilmiş olup gerekli etik kurul izinleri alınmıştır. Etik kurul izni kapsamında; Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu’ndan, 16/09/2021 tarih ve 2021/464 sayılı belge alınmıştır.

BULGULAR

Çalışmanın birinci problem cümlesine; (Sekizinci sınıf öğrencilerinin sayı duyusu performansları ne düzeydedir?) ait betimsel istatistiklere Tablo 3’te yer verilmiştir.

Tablo 3.

8. sınıf öğrencilerinin sayı duyusu performanslarının sonuçları

Madde No	Min	Max	Ort	ss
1	.00	1.00	.593	.495
2	.00	1.00	.474	.503
3	.00	1.00	.508	.504
4	.00	1.00	.322	.471
5	.00	1.00	.457	.502
6	.00	1.00	.678	.471
7	.00	1.00	.542	.502
Total	.00	7.00	3.57	1.76

Tablo 3 incelendiğinde; 7 maddeye ait, aritmetik ortalama, standart sapma ve minimum ve maksimum değerler görülmektedir. Öğrencilerin verdiği yanıtlara göre; testin aritmetik ortalaması 3.57; ss=1.76 olarak hesaplanmıştır. Buna göre; öğrencilerin testte orta düzeyde performans gösterdiği söylenebilir.

Aşağıdaki tablolarda, verilen frekans bulguları aracılığıyla araştırmada kullanılan her bir maddeye ilişkin doğru-yanlış cevap oranını incelemek mümkündür.

Tablo 4.

Maddelere ilişkin 8. sınıf öğrencilerin yanıtlarının frekans tabloları

Madde		f	%
1	Yanlış	24	40.7
	Doğru	35	59.3
2	Yanlış	31	52.5
	Doğru	28	47.5
3	Yanlış	29	49.2
	Doğru	30	50.8
4	Yanlış	40	67.8
	Doğru	19	32.2
5	Yanlış	32	54.2
	Doğru	27	45.8
6	Yanlış	19	32.2
	Doğru	40	67.8
7	Yanlış	27	45.8
	Doğru	32	54.2

Tablo 4 incelendiğinde; öğrencilerin en çok zorlandığı, doğru cevap sayısının n=19 (%32.2), yanlış cevap sayısının n=40; (%67.8) olduğu 4. madde olduğu görülmektedir. Diğer yandan tam aksine, 6. maddenin doğru cevaplama oranının en yüksek olduğu; n=40 (%67.8) yanlış cevap oranının n=19 (%32.2) olduğu görülmektedir. Tablonun verileri, Tablo 1'in verilerini teyit etmektedir.

Verilen yanıtlar doğru-yanlış olması bakımından betimsel analiz edildiğinden derinlemesine bir analize daha ihtiyaç duyulmuştur. Çalışmanın ikinci problem cümlesine (sekizinci sınıf öğrencilerinin kullandığı kural ve sayı duyusu temelli stratejiler nedir?) ait bulguları Tablo 5'te sunulmuş ve sonrasında detaylı olarak betimsel analiz ile verilmiştir.

Tablo 5'te katılımcılarla gerçekleştirilen 7 sorudan oluşan sayı duyusu testine dair detaylar belirtilmiştir.

Tablo 5.

Öğrencilerin sayı duyusu testine verdikleri yanıtların dağılımı

Maddeler	Seçenekler	f (n=59)
1. Aşağıdaki problemde, tahmin kullanarak virgüli doğru bir şekilde yerleştiriniz: $534,6 \times 0,545 = 291357$	(1) 2,91357	8
	(2) 29,1357	9
	* (3) 291,357	35
	(4) 2913,57	2
	(5) Sonucu bulmak için kâğıt-kaleme ihtiyacım var	5
Doğru Cevap	Sayı duyusu temelli	[13]
	Kural temelli	[20]
	Açıklama yapılamadı	[2]
Yanlış Cevap	Sayı duyusu temelli	[6]
	Kural temelli	[8]
	Açıklama yapılamadı	[10]
2. 60×40 işleminin sonucu 63×37 işleminin sonucundan	(1) Azdır	8
	* (2) Çoktur	28
	(3) Eşittir	12
	(4) Sonucu bulmak için kâğıt-kaleme ihtiyacım var	11

Tablo 5 devamı

	Sayı duyusu temelli	[10]
Doğru Cevap	Kural temelli	[17]
	Açıklama yapılamadı	[1]
	Sayı duyusu temelli	[3]
Yanlış Cevap	Kural temelli	[10]
	Açıklama yapılamadı	[18]
	(1) 72'den çok küçüktür.	9
3. $72 \div 0,025$ işlemini hesaplama yapmadan tahmin ediniz.	(2) 72'den biraz küçüktür.	12
	(3) 72'den biraz büyüktür.	8
	* (4) 72'den çok büyüktür	30
	Sayı duyusu temelli	[8]
Doğru Cevap	Kural temelli	[19]
	Açıklama yapılamadı	[3]
	Sayı duyusu temelli	[1]
Yanlış Cevap	Kural temelli	[27]
	Açıklama yapılamadı	[1]
(4) $53687+8365+1638+28$ işleminin sonucu yaklaşık olarak kaçtır?	Doğru	19
	Yanlış	40
	Sayı duyusu temelli	[10]
Doğru Cevap	Kural temelli	[9]
	Açıklama yapılamadı	[0]
	Sayı duyusu temelli	[17]
Yanlış Cevap	Kural temelli	[9]
	Açıklama yapılamadı	[14]
(5) $8326 \div 86$ işleminin sonucunu tahmin ediniz.	Doğru	27
	Yanlış	32
	Sayı duyusu temelli	[15]
Doğru Cevap	Kural temelli	[12]
	Açıklama yapılamadı	[0]
	Sayı duyusu temelli	[4]
Yanlış Cevap	Kural temelli	[3]
	Açıklama yapılamadı	[25]
	(1) Hiç yoktur.	5
(6) 8,3 ile 8,4 arasında kaç farklı sayı vardır?	(2) Bir tane vardır.	6
	(3) 9-10 tane vardır.	8
	* (4) Sonsuz tane vardır.	40

Tablo 5 devamı

	Sayı duyusu temelli	[16]
Doğru Cevap	Kural temelli	[18]
	Açıklama yapılamadı	[6]
	Sayı duyusu temelli	[3]
Yanlış Cevap	Kural temelli	[12]
	Açıklama yapılamadı	[4]
(7) 7,43 ile 7,44 arasında kaç farklı sayı vardır?	(1) Hiç yoktur.	16
	(2) Bir tane vardır.	6
	(3) 9-10 tane vardır.	5
	* (4) Sonsuz tane vardır.	32
	Sayı duyusu temelli	[12]
Doğru Cevap	Kural temelli	[16]
	Açıklama yapılamadı	[4]
	Sayı duyusu temelli	[4]
Yanlış Cevap	Kural temelli	[13]
	Açıklama yapılamadı	[10]

Öğrencilerin kullandıkları stratejileri daha iyi anlamak için her bir maddeye verdikleri cevaplar analiz edilmiş ve raporlaştırılmıştır. Bu cevaplar aşağıda incelenmiştir ve bazı öğrencilerle yapılan görüşme örneklerine yer verilmiştir:

Madde 1:

Tablo 5'te madde 1'i 35 öğrenci doğru, 24 öğrenci yanlış cevaplamıştır. Öğrencilerin bu soruyu çözerken kullandıkları stratejiler değerlendirildiğinde 19 öğrenci sayı duyusu stratejisi kullanarak cevaplamıştır. Sayı duyusu stratejisi kullanılarak verilen cevaplardan 10 tanesi doğru, 9 tanesi yanlış olarak belirlenmiştir. 28 öğrenci ise soruyu kural temelli stratejiler ile yanıtlamıştır. Madde 1 için sonuçlar değerlendirildiğinde öğrencilerin sayı duyusu strateji kullanımlarının düşük olduğu, kural temelli stratejileri kullanma konusunda daha yatkın oldukları görülmektedir.

Sayı duyusu stratejisi kullanarak soruları doğru çözen öğrenciler 0,545 sayısının yarısına yakın bir ifade olduğunu fark etmişler ve 0,545 sayısını yarım olarak değerlendirmişlerdir. 536 sayısını işlemi kolaylaştırmak için 500 olarak düşünüp 500 sayısını 2'ye bölmüşler ve doğru cevaba ulaşmışlardır.

Ö8: Cevap 291,357

A: Lütfen nasıl çözdüğünü açıklar mısın?

Ö8: 0,545 sayısı 0,5' e yakın bir sayıdır ve 536 sayısını 500 gibi düşündüm ve yarısı 250 yaptı ve virgülu üç basamak sonra koydum.

A: Başka bir çözüm yöntemin var mı?

Ö8: Kâğıt-kalem kullanmazsam yok.

Sayı duyusu stratejisi kullanarak soruları yanlış çözen öğrenci 0,545 sayısının yarısına yakın bir ifade olduğunu fark etmiş ve 0,545 sayısını yarım olarak değerlendirmiştir. 536 sayısını 2'ye bölerken işlem hatası yaptığı için yanlış cevap vermiştir.

Ö11: Cevap 29,1357

A: Lütfen nasıl çözdüğünü açıklar mısın?

Ö:11: 0,545 sayısını $\frac{1}{2}$ gibi düşündüm ve 536 sayısını ikiye böldüm

A: Başka bir çözüm yöntemin var mı?

Ö11: 0,545 sayısını 545/1000 şeklinde yazıp o şekilde çözmeyi düşünürüm.

Kural temelli strateji kullanarak doğru cevap veren öğrenciler ondalık sayılarda virgülu kaydırma yöntemini kullanmışlardır.

Ö1: Cevap 291,357

A: Lütfen nasıl çözdüğünü açıklar mısın?

Ö1: 534,6 sayısı ile 0,545 sayısını çarparsak 7 basamaklı bir sayı gelecektir. Virgülden sonraki kısımlar çarptığımda ise 1000 sayısını bulurum. 4 virgül kaydırırsam sonucu tam hesaplamadım ama şıklara baktığımda 291,357 sayısını bulurum.

A: Bu soru başka bir yoldan çözebilir misin?

Ö1: Hayır çözemem.

Yanlış cevap veren öğrencilerde kural temelli stratejiyi yanlış yorumlayarak basamak sayma yoluyla soruyu cevaplamışlardır.

A: 29,1357 cevabını bana nasıl bulduğunu açıklamak ister misin?

Ö7: Her ikisi sayının virgülden sonraki sayılarını topladığımda dört sayı yapıyor bu yüzden virgülden sonra dört sayı olması gerekir.

A: Teşekkür ederim, bu soruyu başka bir yoldan çözebilir miyiz?

Ö7: Bilmiyorum.

Madde 2:

Tablo 5'te görüldüğü gibi öğrencilerin 2. soruya vermiş oldukları yanıtlar incelendiğinde 28 öğrenci doğru cevap verirken 31 öğrenci soruyu yanlış cevaplamıştır. Doğru cevaplayan 28 öğrenci arasından 10 öğrenci soruyu sayı duyusu stratejisi kullanarak cevaplarırken 17 öğrenci kural temelli strateji kullanarak doğru cevaplamıştır. Yanlış cevaplar arasında ise 3 öğrenci sonuca ulaşmak için sayı duyusu stratejisi kullanırken 10 öğrenci kural temelli strateji kullanarak yanlış cevaplamıştır. Madde 2'de verilen cevaplar değerlendirildiğinde öğrencilerin bu soruyu yanıtlarken sayı duyusu strateji kullanımı düşük olduğu daha çok kural temelli stratejiler kullanarak çözüme ulaşmaya çalıştıkları görülmüştür.

Soruyu sayı duyusu stratejisi ile çözen öğrencilerin çözümleri birbirine benzer şekildedir. Öğrenciler sayıları çarparken çarpma işleminin toplama işlemi üzerine dağılma özelliğinden yararlanarak zihinden ayırıştırma yöntemiyle sonucu yorumlamıştır. Öğrencilerin vermiş oldukları cevabının bir örneği aşağıdaki gibidir.

Ö5: Cevap çoktur.

A: Nasıl çözdüğünü açıklar mısın?

Ö5: İlk önce 60 ve 40'ı çarptım bu iki sayıyı çarpmak çok zor olmadı. Daha sonra 63 ile 37'yi çarparken 60 ve 35'i çarptım bu iki sayıyı çarpmakta çok zor olmadı daha sonra 2 ile 60'ı çarpıp sonuca ekledim. 2400 ile fark daha çok var.

A: Başka bir şekilde soruyu çözebilir misin?

Ö5: 63 ile 37 sayısını kalem-kâğıt kullanarak çarpabilirim. Başka bir yöntem aklıma gelmiyor. Soruya eşittir cevabını vererek yanlış çözen öğrenciler ilk sayının birler basamağı 3 artarken diğer sayıda birler basamağı 3 azaldığı için verilen iki işlemin cevabının eşit olacağını düşündükleri görülmüştür.

Ö4: Bu iki işlemin sonucu eşittir.

A: Nasıl çözdüğünü açıklar mısın?

Ö4: İlk sayı 60 iken 63 olmuş yani 3 artmış, ikinci sayı ise 3 azalarak 40'tan 37'ye düşmüş o yüzden sonuçlar aynıdır.

A: Başka bir yoldan çözebilir misin?

Ö4: Kâğıt-kalem kullanmadan çözemem.

Öğrencilerden bazıları bu soruyu çözebileceklerini ama kâğıt-kalem olmadan doğru cevaba ulaşamayacaklarını belirtmişlerdir.

A: Soruyu çözmek için kalem ve kâğıda ihtiyacım var demişsin.

Ö2: Evet kâğıt kalem-kağıdım olsa soruyu çözebilirim.

A: Kâğıt-kalem olmadan tahmin edemez misin?

Ö2: Tahmin ederim ama doğru çözemem.

Madde 3:

Tablo 5'te madde 3 incelendiğinde 59 öğrenci arasından 30 öğrenci doğru cevap verirken 29 öğrenci soruyu yanlış cevaplamıştır. 9 öğrenci cevaba ulaşmak için sayı duyusu stratejisi kullanırken 46 öğrenci kural temelli strateji kullanmıştır, 4 öğrenci ise cevaba nasıl ulaştığını açıklayamamıştır. Sayı duyusu stratejisi kullanarak cevap veren 9 öğrenciden 8 tanesi doğru cevap verirken 1 öğrenci yanlış cevap vermiştir. Cevaba kural temelli stratejiyle ulaşmaya çalışan 46 öğrenciden 19 öğrenci doğru cevap verirken 27 öğrenci soruyu yanlış cevaplamıştır. Öğrencilerin madde 3'te sayı duyusu stratejilerinin kullanımının düşük seviyede olduğu, genel olarak kural temelli stratejiler kullandıkları görülmüştür.

Kural temelli strateji ile doğru cevaba ulaşan bir öğrenci ile yapılan görüşmede "72÷0,025 işlemini hesaplama yapmadan tahmin ediniz" sorusunda öğrenci bir sayıyı 0.025'e bölmenin o sayıyı 40 ile çarpma anlamına geldiğinin farkındadır. Rasyonel sayılarla bölme işlemi yaparken pay ve paydanın yer değiştirileceği bilgisine sahipken neden yer değiştirmesi gerektiğini açıklayamamıştır. Bu durum da kurala

bağlanma ve sorgulamadan kuralı tatbik etme şeklinde yorumlanabilir. Öğrenci ile yapılan görüşme aşağıdaki gibidir.

A: Cevabını öğrenebilir miyim?

Ö6: 72'den çok büyüktür.

A: Peki bu cevaba nasıl ulaştın.

Ö6: Pay ile paydayı yer değiştirdim ve 40 buldum. Sonra 72 ile 40'ı çarpınca sonuç çok büyük olur.

A: 0,025 sayısını kesirli bir şekilde ifade edip pay ve paydanın yerini değiştirdin değil mi doğru mu anladım?

Ö6: Evet.

A: Peki pay ve paydanın yerini neden değiştirdin?

Ö6: Çünkü öyle yapılıyor.

A: Bu soru için başka bir çözüm yolun var mı?

Ö6: Yok.

Sayı duyusu stratejisi kullanarak yanlış cevap veren öğrenci ile yapılan görüşme sonucunda öğrenci bir sayıyı 0.025'e bölmenin o sayıyı 40 ile çarpma anlamına geldiğini bilmektedir fakat sayıların büyüklüklerini fark edememiştir. Öğrenci ile yapılan görüşme aşağıdaki gibidir.

A: Cevabını öğrenebilir miyim?

Ö9: 72'den biraz büyüktür.

A: Çözümünü açıklar mısın?

Ö9: 0.025 sayısını ters çevirip çarparsam 72'yi 40 ile çarpmam gerekir. İşlemin sonucunu tam bilmiyorum ama iki tam sayının çarpımı daha büyük bir sayı olur, 72'den çok büyük olmayacağını düşündüğüm için biraz büyüktür dedim.

A: Başka nasıl çözebiliriz?

Ö9: Kâğıt-kalem kullanmadan mı?

A: Evet.

Ö9: Çözemeyiz.

Kural temelli strateji ile çözen öğrencilerin birçoğunun verdiği cevap sayının küçüleceği yönündedir. Öğrenciler ile yapılan görüşme sonucunda öğrencilerin bu düşünceye sahip olma sebeplerinin, bölme işleminin özelliğinden kaynaklandığı görülmektedir. Öğrenciler bölme işleminde bölünen sayının her zaman küçüleceği görüşündedirler. Öğrencilerle yapılan bir görüşmenin örneği aşağıdaki gibidir.

Ö2: Cevap 72'den çok küçüktür.

A: Sonuca nasıl ulaştın bana biraz açıklar mısın?

Ö2: Bölme işlemi olduğu için sayı küçülecektir.

A: Başka bir çözüm yolun var mı?

Ö2: Hayır, yok.

Madde 4:

Madde 4 için Tablo 5 incelendiğinde 59 öğrenci arasından 19 öğrenci doğru cevap, 40 öğrenci ise yanlış cevap vermiştir. Tüm maddeler dikkate alındığında öğrencilerin en az doğru cevabı madde 4 için verdikleri görülmüştür. Diğer yandan, öğrencilerin cevaba ulaşmaya çalışırken en fazla madde 4'te sayı duyusu stratejisi kullandıkları belirlenmiştir. Verilen 59 cevap arasında 27 öğrenci sayı duyusu stratejisi kullanmıştır. 10 öğrenci sayı duyusu stratejisi kullanarak doğru cevaba ulaşırken 17 öğrenci sayı duyusu stratejisi kullanarak yanlış cevap vermiştir. Yanlış cevap veren öğrencilerin cevapları incelendiğinde öğrenciler 53.687 sayısını "53 tam binde 687" olarak düşündüklerinden kaynaklandığı görülmektedir. Öğrenciler genel olarak 28 sayısını işleme dahil etmemişlerdir. 18 öğrenci madde 4 için kural temelli strateji kullanmıştır verilen bu cevaplar arasında 9 doğru cevap, 9 yanlış cevap olduğu görülmektedir. 14 öğrenci ise soruyu nasıl çözdüklerini açıklamamıştır.

Sayı duyusu stratejisi kullanarak doğru cevaba ulaşan öğrenciler ile yapılan görüşmelerde öğrencilerin 53.687 sayısını 53.000 sayısına veya 50.000 sayısına yuvarladıkları görülmektedir. Yine benzer işlemler diğer sayılar için de yapılmıştır. 8365 sayısını 8000'e veya 10.000'e, 1638 sayısını 1500'e veya 2000'e yuvarlayarak işlemi daha kolay hale getirdikleri görülmektedir. Öğrencilerle yapılan görüşmenin bir örneği aşağıdaki gibidir.

Ö3: Cevap 61.500

A: Cevabını nasıl buldun açıklar mısın?

Ö3: 53.687 sayısını 50.000'e yuvarladım sonra bunu 10.000 ile topladım sonra 60.000 yaptı 1500 ekledim.

A: 28 sayısını işleme dahil etmedin sanırım.

Ö3: Evet, 28 sayısı küçük olduğu için çok fazla etki etmediği için direk 61.500 dedim.

A: Teşekkür ederim, başka bir şekilde çözebilir miyiz?

Ö3: Alt alta yazarak toplayabiliriz.

A: Kâğıt-kalem kullanmadan çözebilir miyiz?

Ö3: Çözemeyiz.

Kural temelli strateji kullanarak çözüme ulaşan öğrenciler sayıları alt alta toplayarak kâğıt kalem ile sonuca ulaşmıştır. Cevaba yanlış ulaşan öğrenciler işlem hatası yapmıştır. Öğrencilerle yapılan görüşme aşağıdaki gibidir.

Doğru cevap;

Ö9: Cevap 63.718

A: Cevabı nasıl bulduğunu açıklar mısın?

Ö9: Hepsini alt alta yazıp topladım.

A: Peki soruyu alt alta yazmadan kâğıt-kalem kullanmadan çözebilir misin?

Ö9: Çözmem.

Yanlış cevap;

Ö10: Cevap 10.084 virgüllü bir şey.

A: Cevabını nasıl bulduğunu açıklar mısın?

Ö10: 53,687 sayısını 53 aldım sadece sonra tüm sayıları tek tek topladım.

A: Bu sayıları zihninden mi topladın?

Ö10: Hayır, yazarak topladım.

A: Yazmadan toplayabilir misin?

Ö10: Sayılar büyük olduğu için toplayamam.

Madde 5:

Tablo 5'te yer alan madde 5 incelendiğinde verilen 59 cevap arasından 27 tanesi doğru 32 tanesi yanlıştır. 59 cevabın 19 tanesi sayı duyusu stratejisi ile verilirken 15 cevap kural temelli, 25 cevap ise açıklanmamıştır. Sayı duyusu stratejisi ile verilen 19 cevabın 15'i doğru olurken 4 cevap yanlış olarak değerlendirilmiştir. Kural temelli strateji ile verilen 15 cevaptan ise 12 tanesi doğru 3 tanesi yanlıştır. Öğrencilerin madde 5 için vermiş oldukları cevapların stratejik dağılımı incelendiğinde 3 öğrenciden 1 tanesinin sayı duyusu stratejisi kullanarak soruyu cevapladığı görülmektedir.

Sayı duyusu strateji kullanarak doğru cevap veren öğrencilerle yapılan görüşme sonucunda, öğrencilerin "8326÷86" işleminde kâğıt ve kalem kullanmadan, bölen sayı olan 86 sayısını yerine 83 sayısını referans aldıkları ve sonucun 100 gibi bir değer çıkacağını düşündükleri görülmektedir. Bölen sayı 83 sayısında daha büyük olduğu için sonucun küçüleceğini fark ederek işlem sonucunun 90-100 arasında sonuçlanacağı cevabını verdikleri görülmektedir. Öğrencilerle yapılan görüşmenin bir örneği aşağıdaki gibidir.

Ö2: Cevabı net olarak bilmiyorum ama 95-100 arasında bir sayı olacağını düşünüyorum.

A: 100 olabilir mi peki?

Ö2: 100 olamaz. 95 falan olabilir.

A: 95 cevabını nasıl bulduğunu açıklar mısın?

Ö2: 86 sayısı 83 olsaydı o zaman sonuç 100'lerde bir şey olurdu. Ama 86 daha büyük olduğu için sonuç daha küçük olacaktır.

A: Anladım, peki kalem-kâğıt kullanmadan başka bir yolla çözebilir misin?

Ö2: Hayır.

Sayı duyusu kullanarak yanlış cevap veren öğrencilerin cevapları incelendiğinde doğru cevap veren öğrencilerde olduğu gibi 83 sayısını referans alarak çözüme ulaşmaya çalışmışlardır. Araştırma için bu sorunun doğru cevabı 93-98 arasında verilen bir değer olarak belirlenmiştir. Sayı duyusu kullanarak bu değer dışında bir cevap veren öğrencilerin cevapları yanlış sayılmıştır. Yanlış cevap vermiş bir öğrenci ile yapılan görüşme aşağıdaki gibidir.

Ö4: Cevap 91.

A: Cevabını nasıl bulduğunu açıklar mısın?

Ö4: 8326 sayısını 8300 gibi düşündüm. Sonucun 100 olması için bu sayıyı 83'e böldük ama sayıyı 86'ya böldüğümüz için 91 dedim belki daha küçükte olabilir.

A: 91'den daha büyük olabilir mi peki?

Ö4: Belki olabilir, tam emin değilim.

Soruyu kural temelli olarak cevaplayan öğrenciler kâğıt-kalem kullanarak cevaplamışlardır. Yanlış cevap veren öğrenciler bölme işleminde işlem hatası yaptıkları için sonuca ulaşamamışlardır. Doğru cevap veren bir öğrenci ile yapılan görüşme aşağıdaki gibidir.

Ö11: Cevap 96

A: Gerçek sonuca çok yakın bir cevap verdin, nasıl çözdüğünü açıklar mısın?

Ö11: Bölme işlemi yaptım.

A: Zihinden mi yaptın?

Ö11: Hayır, yazarak yaptım.

Madde 6- Madde 7:

Madde 6 ve madde 7 benzer sorular olduğu için tek bir başlık altında incelenmiştir. Tablo 5 incelendiğinde madde 6 için verilen 59 cevabın 40 tanesi doğru, 9 tanesi yanlıştır. Verilen 59 cevap arasında 19 öğrenci sayı duyusu stratejisi kullanarak soruyu cevaplarırken 15 öğrenci kural temelli stratejiler kullanmış, 25 öğrenci ise cevabı açıklayamamıştır. Sayı duyusu stratejisi kullanarak çözüme ulaşmaya çalışan 19 öğrenci arasından 16 öğrenci doğru cevap verirken 3 öğrenci yanlış cevap vermiştir.

Tablo 5 incelendiğinde madde 7 için 32 öğrenci doğru cevap verirken 27 öğrenci yanlış cevaplamıştır. Doğru cevaba ulaşmak için 16 öğrenci sayı duyusu stratejisi, 29 öğrenci kural temelli strateji kullanmıştır. 14 öğrenci ise cevabını açıklayamamıştır. Sayı duyusu stratejisi kullanan 16 öğrenci arasından doğru cevaba ulaşan öğrenci sayısı 12'dir.

Sayı duyusu stratejisi kullanarak doğru cevaba ulaşan öğrenciler ile yapılan görüşme sonucunda öğrenciler iki sayı arasında sonsuz sayı olduğunu farkında oldukları görülmekte ve öğrenciler verilen sayılar arasında başka sayılara da örnek verebilmektedirler. Öğrencilerle yapılan görüşmenin bir örneği aşağıdaki gibidir.

Ö7: Cevap sonsuz.

A: Cevabını biraz daha açıklar mısın, neden sonsuz sayı vardır?

Ö7: Çünkü iki sayı arasında sonsuz sayı vardır. Mesela biz 7,43 sayısının yanına istediğimiz sayıları yazabiliriz ve 7.43 ile 7.44 arasında olur.

A: Bana bir örnek verebilir misin?

Ö7: Mesela 7,4333

A: Başka hangi sayıları yazabiliriz?

Ö7: 7,43333 sonsuz kadar üç yazabilirim buraya ve asla 7,44'ü geçmez.

Yanlış cevap veren öğrenci ile yapılan görüşme sonucunda öğrenci verilen iki sayı arasında 9-10 sayı olduğu düşünmektedir ve bu düşündüğü sayıları açıklayabilmektedir. Öğrenci ile yapılan görüşme aşağıdaki gibidir.

Ö11: Cevap 9-10 tane.

A: Cevabını biraz açıklar mısın neden 9-10 tane?

Ö11: Çünkü 1'den başlayarak yanına yazmaya başlarsam 9'a kadar yazabilirim ve 9 tane sayı vardır derim.

A: Bu sayıları bana örnek verebilir misin?

Ö11: 8,31, 8,32, 8,33, 8,34 böyle 8,39'a kadar 9 tane sayı yazabilirim?

A: Başka sayı yazamaz mıyız?

Ö11: Hayır, yazamayız.

Kural temelli strateji kullanarak verilen cevaplar incelendiğinde öğrenciler "iki sayı arasında sonsuz sayı vardır" tanımı bildikleri görülmektedir. Ancak öğrencilerden örnek vermeleri istendiği zaman öğrenciler örnek verememiştir.

Ö9: Cevap sonsuz.

A: Neden sonsuz açıklar mısın cevabını?

Ö9: Çünkü sayılar arasında sonsuz tane sayı vardır.

A: Bana bu sayılardan bir tane örnek verebilir misin?

Ö9. O sayılar bizim bilmediğimiz sayılar o yüzden veremem.

Tablo 6'da öğrencilerin sayı duyusu testine vermiş oldukları tüm cevaplar sonucunda ortaya çıkan stratejilerin frekans dağılımı verilmiştir.

Tablo 6.

Sekizinci sınıf öğrencilerin sayı duyusu testine vermiş olduğu cevapların frekans dağılımı

Strateji	f	%
Sayı Duyusu Temelli	122	29.54
Kural Temelli	193	46.73
Açıklama Yapmadı	98	23.73
Toplam	413	100

Tablo 6 incelendiğinde SDT’de bulunan 7 soruya verdikleri yanıtlar incelendiğinde öğrencilerin sayı duygusu stratejilerinin kullanımının daha az tercih edildiği görülmektedir. Teste verilen yanıtların %29,54’ünde sayı duygusu temelli strateji kullanıldığı %46,73’ünde kural temelli stratejiler kullanıldığı görülmüştür. 98 yanıtta ise açıklama yapılmadığı için sayı duygusu temelli mi yoksa kural temelli bir strateji ile yanıtlandığı belirlenememiştir. Görüşme yapılan öğrencilerin kullandıkları stratejilerin dağılımı Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7.

Görüşme yapılan sekizinci sınıf öğrencilerin sayı duygusu testinde kullandıkları stratejilerin dağılımı

Madde No:	Sayı Duyusu Temelli	f	Kural Temelli	f
1	0,545 sayısının yarımına yakın olduğunu fark ederek 534,6 sayısının ikiye bölerek sonuca ulaşmaya çalışmışlardır.	19	Basamak sayarak virgüli uygun yere koyarak cevaba ulaşmaya çalışmışlardır.	28
2	63x37 işlemini gerçekleştirirken işlemi 60x37 + 3x37 şeklinde ayrıştırma stratejisini kullanmışlardır.	13	Klasik kâğıt-kalem kullanarak işlem yapmışlardır.	27
3	72÷0,025 ifadesin öğrenciler bir sayıyı 0,025’e bölmek ile 40 ile çarpmanın aynı olduğunu fark ederek farklı temsiller kullanarak soruyu yanıtlamaya çalışmışlardır.	9	Öğrenciler bölme işlemi sonucunda bölünen sayının her zaman küçüleceğini düşünmüşlerdir.	46
4	Verilen toplama işleminde öğrenciler işlemi daha kolay hale getirmek için küsuratları düşünmeyerek sayıları yuvarlamışlar ve en yakın sonuca ulaşmaya çalışmışlardır.	27	Sayıların karmaşık olduğu düşünülerek kâğıt-kalem kullanma ihtiyacı duymuşlardır.	18
5	8326÷86 ifadesinde öğrenciler 8326 sayısını 83’e böldüklerinde cevabın 100’e yakın bir değer alacağını düşünmüşler ve 86 sayısı 83’ten büyük olduğunu fark ederek sonucun 100’den daha küçük olacağını söylemişlerdir.	19	Kâğıt-kalem olmadan soruları çözemeyeceklerini belirtmişlerdir ve bu soru için bir çözüm stratejisi sunamamışlardır.	15
6	İki sayı arasında sonsuz sayı olacağını fark etmişler ve örneklendirerek açıklamışlardır.	19	İki sayı arasında sonsuz sayı vardır kural tanımını doğrultusunda cevap vermişler fakat örnek verememişlerdir.	30
7	İki sayı arasında sonsuz sayı olacağını fark etmişler ve örneklendirerek açıklamışlardır.	16	İki sayı arasında sonsuz sayı vardır kural tanımını doğrultusunda cevap vermişler fakat örnek verememişlerdir.	29
Toplam		122		193

Öğrencilerin sayı duygusu testine vermiş oldukları tüm cevapların doğru ve yanlış frekans dağılımı Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8.

Sekizinci sınıf öğrencilerin sayı duygusu testine vermiş oldukları doğru ve yanlış cevapların frekansı

	f	%
Doğru Cevap	211	51.089
Yanlış Cevap	202	48.91
Toplam	413	100

Tablo 8 incelendiğinde SDT’de bulunan 7 soruya verilen yanıtlar incelendiğinde verilen cevaplar arasında 211 doğru cevap ve 202 yanlış cevap olduğu görülmektedir. Toplam verilen cevap sayısı göz önünde bulundurulduğunda doğru ve yanlış cevap sayılarının birbirine çok yakın olduğu görülmektedir.

Nicel analiz bulgularının öğrencilerin sayı duyusu performanslarının orta düzeyde olduğunu göstermiş ancak derinlemesine öğrencilerle görüşmeler yapıldığında verilen doğru yanıtlarda sayı duyusu temelli stratejilere nadir başvurulduğu belirlenmiştir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada, 59 sekizinci sınıf öğrencisinin sayı duyusu performansları belirlenmiş, kullandıkları stratejiler (kural-sayı duyusu) derlenerek ortaya konmuştur.

Çalışmaya katılan sekizinci sınıf öğrencilerinin çalışma sonucunda cevapları incelendiğinde aslında genel olarak sorulara doğru yanıt verdikleri ancak kural temelli soru çözme eğilimi gösterdikleri araştırmanın bulgularından bir tanesidir. Öğrenciler soruların çözümlerini kural temelli yanıtlarken pratik cevaplar vermekten daha çok standart ve ezberlenmiş kuralları kullanarak kâğıt ve kalem ile, işleme dayalı çözüm yollarını tercih ettikleri görülmüştür. Bu bağlamda çalışmanın sonuçları literatürdeki bazı çalışmaların sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir (Harç, 2010; Işık & Kar, 2015; İymen & Duatepe-Paksu, 2015; Kayhan Altay & Umay, 2013; Yang, 2005; Yang & Huang, 2004). Oysa kural temelli matematik öğrenme ve standart algoritmalar, öğrencilerin matematiksel düşünme ve kavramsal öğrenmelerini zayıflatmaktadır (Yang & Wu, 2010).

Öğrencilerin nicel bulgularda orta düzeyde sayı duyusu performansı göstermeleri bakımından bazı araştırma bulgularıyla (Ak & Ertekin, 2020; Er & Dinç Artut, 2017; Kılıç & Özdaş, 2010; Mohamed & Johnny, 2010; Reys vd., 1999; Takır, 2016; Yang, 2003; Yang vd., 2008; Yang & Li, 2008) örtüşmediği görülmektedir. Bu durumun güncel matematik programlarındaki (MEB, 2018) tahmin, zihinden işlem vb. becerilerin ön plana çıkarılması ile ilgili olduğu düşünülebilir. Diğer taraftan, öğrencilerin esnek strateji üretmede yetersiz oldukları ile ilgili ortaya çıkarılan sonucun, bazı çalışma sonuçlarıyla (Can, 2019; Er & Dinç Artut, 2017; İymen & Duatepe-Paksu, 2015; Şengül & Gülbağcı Dede, 2013; Yapıcı & Kayhan-Altay, 2017; Torbeyns & Verschaffel, 2016) benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Yurt içinde yapılan bazı çalışmaların (Ak & Ertekin, 2020; Er & Dinç Artut, 2017; Kılıç & Özdaş, 2010; Takır, 2016) sonuçlarında ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin sayı duyusu performanslarının düşük olduğu görülmüştür. Benzer şekilde, öğrencilerin sayı duyusu performanslarını inceleyen yurt dışındaki çalışmalara (Mohamed & Johnny, 2010; Reys vd., 1999; Yang, 2003; Yang vd., 2008; Yang & Li, 2008) bakıldığında, öğrencilerin sayı duyusu performanslarının düşük olduğu görülmektedir. Bu bağlamda yapılan araştırma sonucunun yapılmış olan bazı araştırma sonuçları ile farklılık göstermektedir.

İlköğretim ikinci kademenin yanı sıra ilköğretim birinci kademedeki öğrencilerin sayı duyusu performanslarını inceleyen çalışmalara (Can, 2019; Çekirdekçi, Şengül & Doğan, 2016; Çekirdekçi, Şengül & Doğan, 2020) bakıldığında ilköğretim birinci kademedeki öğrencilerin de sayı duyusunun düşük olduğu görülmektedir. Çetin & Öztürk (2020) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada ilköğretim programında, sayı duyusu temelli kazanımlara yeteri kadar yer verilmediği görülmüştür. Bu bağlamda öğrencilerin sayı duyularının düşük olmasının sebebi ilköğretim matematik programında sayı duyusu temelli kazanımlara çok az yer verilmesi olabilir.

Yang vd., (2009) tarafından yapılan bir çalışmada öğrencilerin sayı duyusunun düşük olmasının sebeplerinden bir tanesinin öğretmenlerin öğrencilere sayı duyusunu geliştirmeleri konusunda nasıl rehberlik edeceklerini bilmediklerinden ve kendi sayı duyularının düşük olduğunu düşünmelerinden kaynaklı olabileceğini ifade etmiştir. Öğretmenler ve öğretmen adayları ile yapılan araştırmalara (Can, 2020; Gülbağcı Dede & Şengül, 2016; Kayhan Altay & Umay, 2011; Şengül, 2013; Şengül & Gülbağcı Dede, 2014; Yaman, 2014) bakıldığında hem öğretmenlerin hem de öğretmen adaylarının sayı duyularının düşük olduğu görülmektedir. Bu durumda sayı duyusu performanslarının hem ilköğretim birinci kademe hem de ilköğretim ikinci kademe düşük olmasının sebeplerinden bir tanesinin öğretmenlerin sayı duyusu performanslarının düşük olması ve öğrencilerin sayı duyusu performanslarını geliştirmelerine nasıl yardım edeceklerini bilmediklerinden kaynaklandığı düşünülebilir.

Yapılan araştırma sonucunda öğrencilerin vermiş oldukları cevaplar sayı duyusu stratejileri bakımından incelendiğinde, en yüksek (%45,76) 4. maddede (öğrencilerin zihinden hesaplama ve tahmin becerilerinin ölçüldüğü madde) sayı duyusu temelli stratejilere yöneldikleri görülmüştür. Ancak sayı duyusu stratejilerine yönelmeyen öğrencilerin, kolay zihinden hesaplama sorularında bile standart çözüm

yollarını kullanmakta ısrarlı oldukları görülmüştür. Yang (2005) tarafından yapılmış olan çalışmada öğrencilerin zihinden hesaplama gerektiren problemlerde kural temelli stratejilere daha çok yöneldikleri görülmüştür.

Ayrıca öğrencilerin işlemlerin etkisini anlama sayı duyusu bileşeniyle ilişkili 3. maddeye verdikleri yanıtlar incelendiğinde öğrencilerin sayı duyusu performanslarının en düşük (%15,25) 3. maddede olduğu görülmüştür. Bu bağlamda Ak ve Ertekin (2020); Harç (2010); Zanzali ve Ghazali (1999) tarafından gerçekleştirilen çalışmalar ile benzerlik gösterirken, Takır (2016) tarafından gerçekleştirilen çalışmada öğrencilerin bu bileşende sayı duyusu performanslarının en yüksek ortalamaya sahip olması yönüyle farklılık göstermektedir. Güncel matematik programının (MEB, 2018) kazanımları incelendiğinde zihinden hesaplama ve tahmin bileşeni ile ilişkili kazanımlara yer verilirken, işlemlerin etkisi bileşeni ile ilişki kazanımların olmaması çıkan bu sonuçları destekler niteliktedir. Diğer yandan öğrencilerin işlemlerin etkisini anlama sayı duyusu bileşenine ilişkin sorularda gösterdikleri performansın, diğer bileşenlere kıyasla düşük olmasının sebeplerinden biri de öğrencilerde kavram yanılgısı olabilir. Karşımıza çıkan bu yanılgılardan bir tanesi de ondalık kesirlerde çarpma işleminde karşımıza çıkan öğrenci yanılgılarıdır (Çetin, 2020). Bununla beraber öğrencilerde bölme işleminin sonucu her zaman küçülttüğüne dair yaygın bir kavram yanılgısı vardır (Anghileri 1989; Kouba, 1989). Bu bağlamda yapılan araştırmalar öğrencilerin işlemlerin etkisini anlama sayı duyusu bileşenine ilişkin sorularda gösterdikleri performansın, diğer bileşenlere kıyasla düşük olmasının sebeplerinden bir tanesinin de öğrencilerde oluşmuş kavram yanılgısından kaynaklı olduğu düşüncesini desteklemektedir.

Öğrencilerin vermiş oldukları yanıtlar sayı duyusu bileşenleri açısından incelendiğinde öğrencilerin sayıların anlamlarının anlaşılması bileşenine ilişkin sorularda nispeten performanslarının daha düşük olduğu görülmüştür. Reys vd.'nin (1999) ve McIntosh vd.'nin (1992) çalışmalarında bu çalışmada ortaya çıkarılan sonuçlara benzer sonuçlar görülmesine rağmen Yang vd.'nin (2008) çalışmalarında sayıların anlamlarının anlaşılması bileşenine ilişkin sorularda öğrencilerin daha yüksek performans gösterdiği görülmüştür.

Kıyaslama (referans) yaparak hesap yapma sayı duyusu bileşeni ile ilişkili olan soruda öğrencilerin sayı duyusu performanslarının orta düzeyde olduğu görülmüştür. Bu doğrultuda Reys, Kim, Bay (1999) tarafından yapılan çalışma ile benzerlik göstermektedir. Diğer yandan Kayhan'ın (2010) yapmış olduğu çalışmayla ve Reys vd.'nin (1999) çalışmasıyla, kıyaslama (referans) yaparak hesap yapma sayı duyusu bileşenine ait sorularda öğrencilerin sayı duyusu performanslarının sonuçları ile farklılık göstermektedir.

Çalışmanın en temel bulgusu öğrencilerin bilinen-mevcut stratejileri kullanmasıdır. Çalışma bu yönüyle ulusal ve uluslararası sayı duyusu çalışmalarını destekler niteliktedir (Ak & Ertekin, 2020; Kılıç & Özdaş, 2010; Reys vd., 1999; Takır, 2016; Yang vd., 2008). Araştırma kapsamında, icat edilmiş strateji olarak orijinal bir strateji tespit edilememesine rağmen, öğrencilerin stratejileri, yanıtlarından yola çıkılarak sistematik bir şekilde sunulmuştur.

Akademik ve pratik tecrübeler her defasında hemen hemen her okul düzeyinde sayı duyusu ile ilgili ulusal ve uluslararası bir zayıflık olduğunu göstermektedir (Er & Dinç Artut, 2017; Kılıç & Özdaş, 2010; Mohamed & Johnny, 2010; Yang, 2003; Yang & Li, 2008). Temel matematiksel becerilerin kazandırılması, daha çok işlemsel stratejiler yerine, muhakeme, tahmin vb. üst düzey stratejilerin öğretmenler tarafından ilham edilmesiyle mümkün olacağı düşünülmektedir.

Bu alanda, sayı duyusu performansını geliştirmek için mümkün olduğunca çok erken yaşlarda çocuklara deneyim yaşatmak (Yang & Li, 2008) önerilebilir. Çünkü, okul öncesi ve ilkokuldaki sayı duyusu performansı gelişiminin daha sonraki matematiksel zorluklarla baş etme ve sayı duyusu becerilerinde olumlu rol oynadığı söylenebilir (Jordan vd., 2010). Sayı duyusu araştırmacıları tarafından derinlemesine görüşmeler ve gözlemler yoluyla icat edilmiş stratejileri araştırılabilir. Ayrıca, karşılaştırmalı matematik eğitimi çalışmalarıyla müfredat açısından öğrenci performansındaki farklılıklar araştırılabilir. Araştırma kapsamında; nicel analiz bulguları, öğrencilerin sayı duyusu performanslarının orta düzeyde olduğunu göstermiş ancak derinlemesine öğrencilerle görüşmeler yapıldığında verilen doğru yanıtlarda sayı duyusu temelli stratejilere nadir başvurulduğu belirlenmiştir. Dolayısıyla nitel bulguların nicel bulguları tam olarak desteklemediği söylenebilir. Bu açıdan, sayı duyusu temalı çalışmaların genellikle nitel yöntemlerle araştırılması önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Ak, Y., & Ertekin, E. (2020). 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin sayı hissi ile matematik kaygısı arasındaki ilişki üzerine bir çalışma. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 16(31), 4047-4076.
- Anghileri, J., (1989). An investigation of young children's understanding of multiplication. *Educational Studies in Mathematics*, 20, 367-385.
- Berch, D. B. (2005). Making sense of number sense: Implications for children with mathematical disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 38(4), 333-339.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Can, D. (2019). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sayı duygusu performansının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 18(4), 1751-1765.
- Can, D. (2020). Sınıf öğretmeni adaylarının mantıksal düşünme yeteneğine göre sayı duygusu performanslarının incelenmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 9(2), 367-389.
- Cheung, K. L., & Yang, D. C. (2020). Performance of sixth graders in Hong Kong on a number sense three-tier test. *Educational Studies*, 46(1), 39-55.
- Common Core State Standards Initiative. (2010). Common Corestate Standards for Mathematics.
- Creswel, J. W., & Plano Clark, V.L. (2020). *Karma Yöntem Araştırmaları Tasarımı ve Yürütülmesi* (Çev. Ed. Y.Dede, S.B. Demir, 4.Baskı). Anı Yayıncılık.
- Çekirdekçi, S., Şengül, S. & Doğan, M. C. (2016). 4. sınıf öğrencilerinin sayı hissi ile matematik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Qualitative Studies*, 11(4), 48-66.
- Çekirdekçi, S., Şengül, S., & Doğan, M. C. (2020). 4. sınıf öğrencilerinin kullandıkları sayı hissi stratejilerinin belirlenmesi. *Social Mentality and Researcher Thinkers Journal*, 6(31), 680-695.
- Çetin, H. (2020), *Ondalık Kesirlerle İşlemler ve Öğretimi*. E. Ertekin & M. Ünlü (Ed.), Kuramdan Uygulamaya Etkinlik Örnekleriyle Sayıların Öğretimi (s. 377-404) içinde. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çetin, H., & Öztürk, Ş. (2020). İlkokul matematik öğretim programının sayı duygusu temel bileşenlerine göre incelenmesi. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi*, 4(2), 163-180.
- Er, Z., & Dinç Artut, P. (2017). Sekizinci sınıf öğrencilerinin doğal sayı, ondalıklı sayı, kesirler ve yüzde konularında kullandıkları sayı duygusu stratejilerin incelenmesi. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 3(1), 218-229.
- Gersten, R., & Chard, D. (1999). Number sense: Rethinking arithmetic instruction for students with mathematical disabilities. *The Journal of Special Education*, 33(1), 18-28.
- Gülbağcı Dede, H., & Şengül, S. (2016). İlköğretim ve ortaöğretim matematik öğretmen adaylarının sayı hissini incelenmesi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 7(2), 285-303.
- Hancock, D. R., & Algozzine, B. (2006). *Doing case study research: A practical guide for beginning researchers*. New York: Teachers College Press.
- Harç S. (2010). *6. sınıf öğrencilerinin sayı duygusu kavramı açısından mevcut durumlarının analizi*. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Işık, C., & Kar, T. (2015). İlköğretim 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin sayı algılama ve rutin olmayan problem çözme becerilerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 57-72.
- İymen, E., & Duatepe-Paksu, A. (2015). 8. Sınıf öğrencilerinin üslü ifadeler ile ilgili sayı duygularının sayı duygusu bileşenleri bakımından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 40(177), 109-125.
- Jordan, N. C., Glutting, J., Ramineni, C., & Watkins, M. W. (2010). Validating a number sense screening tool for use in kindergarten and first grade: Prediction of mathematics proficiency in third grade. *School Psychology Review*, 39(2), 181-195.
- Kan, A. (2011). *Ölçme Aracı Geliştirme*. S. Tekindal (Ed.), Eğitimde ölçme ve değerlendirme (s. 239-276) içinde. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Karasar, N. (2012), *Bilimsel araştırma yöntemi*, Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kayhan Altay, M. (2010). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin sayı duygularının sınıf düzeyine, cinsiyete ve sayı duygusu bileşenlerine göre incelenmesi*. Doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Kayhan Altay, M., & Umay, A. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının hesaplama becerileri ve sayı duyuları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *New World Sciences Academy*, 6(1), 1277–1283.
- Kayhan Altay, M., & Umay, A. (2013). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerine yönelik sayı duyusu ölçeğinin geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 38(167), 241–255.
- Kehoe, J. (1995). Basic item analysis for multiple-choice tests. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 4, 1-3.
- Kılıç, Ç., & Özdaş, A. (2010). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin kesirlerde karşılaştırma ve sırlama yapmayı gerektiren problemlerin çözümlerinde kullandıkları temsiller. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(2), 513-530.
- Kouba, V.L. (1989). Children's solution strategies for equivalent set multiplication and division word problems. *Journal for Research in Mathematics Education*, 20(2), 147–158
- Lin, Y. C., Yang, D. C., & Li, M. N. (2016). Diagnosing students' misconceptions in number sense via a web-based two-tier test. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 12(1), 41-55.
- Markovits, Z., & Sowder, J. (1994). Developing number sense: An intervention study in grade 7. *Journal For Research in Mathematics Education*, 25(1), 4-29.
- McIntosh, A., Reys, B. J., & Reys, R. E. (1992). A proposed framework for examining basic number sense. *For the Learning of Mathematics*, 12(3), 2-8,44.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018). *Matematik dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1,2,3,4,5,6,7. ve 8. sınıflar)*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Mohamed, M., & Johnny, J. (2010). Investigating number sense among students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 8, 317-324.
- National Council of Teachers of Mathematics (NCTM). (2000). Principles and standards for school mathematics. Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.
- Nickerson, S. D., & Whitacre, I. (2010). A local instruction theory for the development of number sense. *Mathematical Thinking and Learning*, 12(3), 227-252.
- Raines-Eudy, R. (2000). Using structural equation modeling to test for differential reliability and validity: An empirical demonstration. *Structural Equation Modeling*, 7(1), 124-141.
- Reys, B. J. (1994). Promoting number sense in the middle grades. *Mathematics Teaching in the Middle School*, 1(2), 114-120.
- Reys, B. J., Kim, O. K., ve Bay, J. M. (1999). Establishing fraction benchmarks. *Mathematics Teaching in the Middle School*, 4 (8), 530–532.
- Reys, R. E., & Yang, D. C. (1998). Relationship between computational performance and number sense among sixth-and eighth-grade students in Taiwan. *Journal for Research in Mathematics Education*, 29(2), 225-237.
- Reys, R., Reys, B., Emanuelsson, G., Johansson, B., McIntosh, A., & Yang, D. C. (1999). Assessing Number Sense of Students in Australia, Sweden, Taiwan, and the United States. *School Science and Mathematics*, 99(2), 61–70.
- Şengül, S. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının kullandıkları sayı duyusu stratejilerinin belirlenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1951–1974.
- Şengül, S., & Gülbağcı Dede, H. (2013). Sayı hissi bileşenlerine ait sınıflandırmaların incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(8), 645-654.
- Şengül, S., & Gülbağcı Dede, H. (2014). Matematik öğretmenlerinin sayı hissi problemlerini çözerken kullandıkları stratejiler. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 5(1), 73-88.
- Şengül, S., & Gülbağcı, H. (2012). An investigation of 5th grade Turkish students' performance in number sense on the topic of decimal numbers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 2289-2293.
- Şengül, S., & Gülbağcı, H. (2013). 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin sayı hissi ile matematik öz yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *International Journal of Social Science*, 6(4), 1049-1060.

- Takır, A. (2016). Ortaokul öğrencilerinin sayı duygusu becerilerinin sınıf düzeyi, cinsiyet ve matematik öz-yeterlik algı düzeyi değişkenleri ile ilişkisinin incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (29), 305–305.
- Tekin, H. (2010). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*, Ankara: Yargı Yayınevi.
- Torbeyns, J., & Verschaffel, L. (2016). Mental computation or standard algorithm? Children's strategy choices on multi-digit subtractions. *European Journal of Psychology of Education*, 31(2), 99-116.
- Urbina, S. (2004). *Essentials of Psychological Testing*, New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Yaman, H. (2014). Sınıf düzeylerine göre öğretmen adaylarının sayı duygusu performansları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(2), 739-754.
- Yang, D. C. (1995). *Number sense performance and strategies possessed by sixth-and eighth-grade students in Taiwan*. University of Missouri-Columbia.
- Yang, D. C. (2003). Developing number sense through realistic settings. *Australian Primary Mathematics Classroom*, 8(3), 12–18.
- Yang, D. C. (2005). Number sense strategies used by 6th-grade students in Taiwan. *Educational Studies*, 31(3), 317-333.
- Yang, D. C., & Huang, F. Y. (2004). Relationships among computational performance, pictorial representation, symbolic representation and number sense of sixth-grade students in Taiwan. *Educational Studies*, 30(4), 373–389.
- Yang, D. C., & Li, M. F. (2008). An investigation of 3rd-grade Taiwanese students' performance in number sense. *Educational Studies*, 34(5), 443-455.
- Yang, D. C., Reys, R. E., & Reys, B. J. (2009). Number sense strategies used by pre-service teachers in Taiwan. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 7(2), 383-403.
- Yang, D. C., & Wu, W. R. (2010). The study of number sense: Realistic activities integrated into third-grade math classes in Taiwan. *The Journal of Educational Research*, 103(6), 379-392.
- Yang, D. C., Li, M. N., & Lin, C. I. (2008). A study of the performance of 5th graders in number sense and its relationship to achievement in mathematics. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 6(4), 789-807.
- Yapıcı, A., & Kayhan Altay, M. (2017). An investigation of middle school students' number sense regarding the percent. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(4), 2221-2243.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018), *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*, Ankara: Seçkin Yayınları.
- Zanzali, N. A. A., & Ghazali, M. (1999). *Assessment of school children's number sense. Proceedings of the International Conference on Mathematics Education into the 21st Century: Societal Challenges: Issues and Approaches*. Cairo, Egypt.

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNİN EĞİTİM BİLİŞİM AĞI'NA (EBA) YÖNELİK GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

ANALYZING THE VIEWPOINTS OF SOCIAL STUDIES TEACHERS' TOWARDS TO EBA

Ahmet İNANOLU¹, Yücel KABAPINAR²

ÖZ: 21. yüzyılda bilim ve teknolojiye bağlı olarak ülkeler eğitim sistemlerinde bilgi ve iletişim teknolojilerinin payını arttırmak için yeni uygulamalara başvurmuşlardır. Türkiye'de bu doğrultuda özellikle 2012 yılından itibaren uygulamaya başlattığı Fatih Projesi ile eğitim öğretimde teknolojinin ağırlığını daha fazla arttırmayı hedeflemiştir. Eğitim Bilişim Ağı (EBA) bu bağlamda Türk Eğitim sistemi içerisinde önemli rol oynamıştır. Bu çalışmada sosyal bilgiler öğretiminde EBA'nın nasıl ve ne kapsamda kullanıldığına ilişkin durum tespiti yapmak amaçlanmıştır. Araştırma nitel bir çalışma olup araştırmanın verileri anket ve yarı-yapılandırılmış görüşme formlarıyla elde edilmiştir. Toplanan veriler içerik ve betimsel analizle çözümlenmiş, sonuçlar doğrudan alıntılar ile desteklenmiştir. Amaçlı örnekleme yöntemlerine göre belirlenmiş olan çalışma grubu Tokat ilindeki devlet okullarında görev yapan öğretmenlerden seçilmiştir. Bulgular incelendiğinde, EBA daha çok dersin sonuç ve değerlendirme aşamasında öğrencilerin öğrenme eksiklerini saptamak için kullanılmaktadır. EBA, öğrencilerin öğrenme sürecini olumlu etkilemekle birlikte sosyal bilgiler öğretmenlerine göre yeterli içeriğe sahip değildir. Öğretmenler EBA'nın derslerde daha verimli kullanılması için içerikteki etkinliklerin ilgi çekiciliğinin ve görsel sayısının artırılması gerektiğini düşünmektedir. EBA kullanımını olumsuz yönde etkileyen en önemli unsur okullardaki internet sürekliliğinde ve hızında yaşanan sorunlardır. Araştırmanın yarı yapılandırılmış görüşme formuyla elde edilen sonuçlarına bakıldığında ise anket ile elde edilen sonuçlarından farklı olarak sosyal bilgiler öğretmenleri EBA'yı dersin her aşamasında kullanmakla birlikte EBA'nın içerik olarak yeterli olduğunu düşünmektedirler.

ABSTRACT: Depending on the advances in science and technology in the 21st century, countries have applied to new applications to increase the share of information and communication technologies in their education systems. Türkiye has aimed to increase the weight of technology in education even more with the Movement of Enhancing Opportunities and Improving Technology (FATİH) Project since 2012. In this context, Educational Informatics Network (EBA) has played an important role in the Turkish education system. The aim of this study is to explore how and to what extent EBA is used in Social Sciences teaching. The data were collected by semi-structured interview method in this qualitative study. The data were analyzed by content analysis and the results were supported by direct quotations. The study group, which was determined according to the purposeful sampling method, was selected from the teachers working in public schools affiliated to the Ministry of National Education in the province of Tokat. Considering the findings obtained from the research, EBA is mostly used to determine the learning deficiencies of the students in the conclusion and evaluation phase of the course. Although EBA positively affects the learning process of students, it does not include sufficient content according to Social Sciences teachers. Teachers think that the attractiveness of the activities in the content and the number of visuals should be increased to use EBA more efficiently in the courses. The most important factor that negatively affects the use of EBA in schools is the internet speed and its continuity. According to the the results obtained with the semi-structured interview form, unlike the results obtained with the questionnaire, Social Sciences teachers think that EBA is sufficient in terms of content, and they reported the use of EBA at every stage of the lesson.

Anahtar sözcükler: Eğitim Bilişim Ağı (EBA), Eğitim teknolojisi, Sosyal Bilgiler Öğretimi, Sosyal Bilgiler Öğretmeni

Keywords: Educational Informatics Network (EBA), Educational Technology Social Sciences Teaching, Social Sciences Teacher

Bu makaleye atf vermek için:

İnanoğlu, A. ve Kabapınar, Y. (2023). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin eğitim bilişim ağı'na (EBA) yönelik görüşlerinin incelenmesi, *Trakya Eğitim Dergisi*, 13(3), 1818-1837.

Cite this article as:

İnanoğlu, A. & Kabapınar, Y. (2023). Analyzing the viewpoints of social studies teachers' towards to EBA. *Trakya Journal of Education*, 13(3), 1818-1837.

¹ Milli Eğitim Bakanlığı, Tokat/Türkiye, e-mail: ahmetinanoglu@gmail.com, ORCID: 0000-0001-9993-0686

² Prof. Dr, Marmara Üniversitesi, İstanbul/Türkiye, e-mail: ykabapinar@marmara.edu.tr, ORCID: 0000-0001-6039-0096

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

In the century we live in, technology has gained more importance depending on the needs of people. Especially, the needs of people have differentiated when evaluated according to the last period. Therefore, technological works have accelerated. Technological tools, which people once had difficulty in reaching are the most basic needs of people today. All of these have forced people to live and integrate with technology. Integration of countries with so much technology has made it very effective in every field. The education sector is one of the service areas where technology is used the most in terms of usage and needs. Based on these facts, Turkey has prepared many projects in order to integrate technology since 1950. Especially since 2012, the EBA project, which carried out as part of movement to increase opportunities and improve technology (FATİH) is one of the important ones. The EBA Project has been opened to the use of both students and teachers. In EBA, it is aimed to train individuals who blend education and technology with the online usage and appropriate skills for our age. However Project, which was prepared with high costs and supported by the necessary infrastructure works, have to update itself as technology changes day by day depending on the differentiation of people's needs. For this reason, all situation related to the use of EBA have been found worth investigating in terms of both the development of the Project and the determination of whether it serves its purpose.

In the information age we live in the easiest way to access information is the internet. People can instantly access the information, they want through the Internet without being limited time and place. It is also important to be able to use and evaluate this information today, when it is easy and fast to access information. In the classroom environment, where technology adapts to the education sector, it is easy to reach the target gains thanks to Internet. On the other hand, it is important to adapt Internet resources and technological materials into the educational environment. Teachers should be ready for all kinds of innovations in the field of education and should use it effectively for its purpose. Teachers, as practitioners of innovations in the field, are very important in making holistic evaluation and reaching the target of investments. In this context, the purpose of this study is to answer this question: "what are the social studies teachers' perspectives on the meaning of Education Informatics Networks (EBA), and its functions in the lessons, and problems and solutions in the process?" The views of social studies teachers about this project are important for the future development and shaping of EBA.

Method

In this research, Case Study Format a method of qualitative research was used. The working group of research has been determined according to the purposeful sampling and easily accessible sampling properly qualitative research. The research carried out on Social Studies teachers states the criterion sampling. Being familiar and using of EBA (Educational Information Network) among teachers has been chosen as a criteria. Data in the research has been obtained through two different data collection tool. In the first stage, an open-ended questionnaire consists of 6 questions was carried out on Social Studies teachers working in state schools in Tokat province during the 2018-2019 teaching and education year. In the second stage, semi-structured interview consists of 4 open-ended question was done with a 5 Social Studies teachers again in the same year and region. The data analysis obtained from an open-ended questionnaire in the research was done by the content analysis technique. To check the reliability of data analysis, expert opinion was taken into consideration and reliability coefficient was measured. According to the data obtained, codes, categories and themes have been formed. Data have been digitized and tabularized accordingly. During the step of commenting data, quotations that exemplifying the themes have been put to the sub-section of tables. In other stage of the research, analysis of data acquired during the semi-structured interview technique was done with the descriptive analysis. In the descriptive analysis, direct quotations and views have been supported to reflect the opinions of participants.

Findings

When looked to the research findings, it has been seen that social studies teachers have been using EBA at the final stage of the lessons. Also it has been noted that EBA has been preferred to reveal the students' lack of learning and practice the subjects. According to the social studies teachers, EBA is effecting the learning process positively. Among the positive sides, the most stated view is that EBA is making the understanding of subjects easy. Social studies teachers have two different opinions about the EBA's efficiency and positive sides. Questioned group is finding EBA inadequate on the other hand

interviewed group is finding it adequate, practical and useful. The most mentioned statement about using EBA effectively in social sciences teaching is that images on EBA and other contents should be enriched also the contents should be prepared in an interesting way. Most of the social studies teachers have mentioned that they have some difficulties while using EBA. The most faced problem is the internet outage and the speed.

Discussion and Conclusion

In the research, it is concluded that social studies teachers mostly use EBA to overcome the learning deficiencies and evaluate the stages of lessons in the conclusion. The result was similar to the researches of Deniz and Güneş (2022), Kartal (2017), and Kana and Ayaydın (2017). The results, obtained by the interview method, show that EBA is used all of the stages in the lessons. Most of the social studies teachers have the opinion that EBA positively affects the learning process. This result is supported by Kartal (2017), Kana and Ayaydın (2017) and Ayaydın (2014)'s researches. In the opinions of the social studies teachers who took part in the research, it was stated that the EBA content for the social studies course was not sufficient. By the same way, it is similar to the researches which is investigated by Arıkan (2022), Deniz and Güneş (2022), Dündar and Yeşilyurt (2020), Öner (2017) and Saklan (2017). On the other hand, it was seen that teachers had different opinions about the efficiency of EBA in the results of the findings obtained by the interview method of the research.

The reason, why social studies teachers have different opinions on this issue, is the academic success of the students in the school they work in. In the answers given about the more effective and efficient use of EBA in social studies teaching, it was one of the most supported views that visuals should be increased other research results in this context also support these results. The fact that studies conducted in different fields and in different years results show that EBA should be developed qualitatively and quantitatively. When the views of social studies teachers are examined, the majority of the participants encounter various problems regarding the use of EBA. The most common problem is the lack of Internet infrastructure. These results are similar to the researches of Arıkan (2022), Dündar and Yeşilyurt (2020), Kana and Aydın (2017), Kartal (2017) Türker and Güven (2016). Considering the period when EBA was created, the fact that similar problems were not overcome is another matter of discussions. It is thought that eliminating the problems in the Internet infrastructure will increase the use of EBA. EBA contents can be updated to meet the needs in terms of both visual and other content. It can be transformed into a study area where both teachers and students will form a joint working group within EBA. In order to use EBA more effectively, offline usage feature can be created.

GİRİŞ

İnsan sosyal bir varlıktır ve belirli toplum içerisinde yaşamaktadır. Birey içerisinde yaşadığı bu toplumun kurallarına uyumlu bir şekilde yaşayarak sosyalleşmektedir. Bu nedenle birey kendisinden beklenen davranışları sergilemeyi amaçlar (Kara, Aktaş ve Yaman, 2021, s. 99). İnsan, toplum içerisinde öğrendiklerine tepki vererek içerisinde bulunduğu toplumun şekillenmesinde rol alır ve bu süreç bireyin hayatı boyunca devam eder. Her toplum varlığını devam ettirmek ister ve bu sebeple kendine has özellikler ve normlar geliştirerek bunları gelecek nesillere aktarır. Bu noktada ise devreye eğitim girmektedir. Ayrıca toplumların varlığını devam ettirebilmeleri iyi vatandaş yetiştirebilmelerine bağlıdır. Özellikle Sosyal Bilgiler dersi bu bağlamda önemli bir yere sahiptir. Çünkü bu disiplinin en önemli amaçlarından birisi iyi vatandaş yetiştirmek ve bireylere birlikte yaşama kültürü kazandırmaktır (Kara, 2022, s.137-138). Öte yandan içerisinde bulunduğumuz çağda eğitim teknolojiden bağımsız olarak düşünülmemektedir. Çünkü 21. yüzyılda her alanda olduğu gibi bilim ve teknolojideki ilerlemeler eğitim alanındaki gelişmeleri de etkilemektedir. Günümüzde bilgi elde edebilmek ve elde edilen bilgiyi kullanabilmek eğitim alanındaki gelişmelerde öne çıkmaktadır. Teknoloji ise eğitim alanındaki gelişmelerde, eğitim sürecinin kaliteli hale getirilmesinde büyük önem taşımaktadır. Teknolojinin en önemli yararlarından biri de uzaktan eğitimidir. Uzaktan eğitim sürecinde, öğretmen ve öğrenci fiziksel açıdan aynı yerde olmamakla birlikte teknolojik imkânlar dâhilinde iletişim kurarlar ve eğitim öğretim faaliyetlerini devam ettirirler (Kara, Yaman ve Aktaş, 2022, 1649).

Türkiye'nin de önemli hedeflerinden biri, eğitimin her kademesine teknolojinin ulaşması, tüm okulların eğitim teknolojileri ile desteklenmesi olmuştur. Ulusal çapta farklı eğitim modellerinin kullanılabilmesi için pek çok okulda STEM, Harezmi atölye çalışmalarının yapılması bunun ispatı niteliğindedir (Tokmak, Yılmaz ve Şeker, 2022, s.527). Eğitim teknolojilerine yönelik belirlenen bu temel amaç doğrultusunda 2012 yılında Eğitim Bilişim Ağı (EBA) adıyla öğretmen ve öğrenciler arasındaki

eğitsel paylaşımların ve çok yönlü iş birliğinin yapılabileceği sosyal eğitim platformu çalışması etkin hale getirilmiştir. Bu eğitim platformunun amacı, ihtiyaç duyulan her yerde öğrencilerin ve öğretmenlerin bilgi teknolojileri araçlarını kullanarak teknolojinin eğitime uyumunu sağlamak ve etkili materyal kullanımını yaygınlaştırmaktır (EBA, 2018). Milli Eğitim Bakanlığı'nın hazırlamış olduğu önemli projelerden biri olan Eğitim Bilişim Ağı projesinin başarıya ulaşması için öğretmen ve öğrenci gibi faktörlerinin yanında sosyo-ekonomik yapı, fiziki altyapı gibi farklı değişkenlerin de etkili olduğu bir gerçektir. Bu değişkenler içerisinde yer alan öğretmenler, projenin hedefine ulaşması bakımından önem arz etmektedir. Çünkü öğretmenler hem projenin uygulayıcıları hem de öğrencilere rehber konumdadır. Bu nedenle projenin amacına ulaşması ve proje hazırlayıcısı olan bakanlığa dönüt oluşturması bakımından öğretmenlerin EBA'ya dair görüş ve önerilerine başvurmak gerekmektedir. Bu bağlamda Kartal (2017) araştırmasında sosyal bilgiler öğretmenleriyle çalışmış ve araştırmada öğretmenlerin EBA'ya dair bilgi sahibi oldukları, teknolojiyi kullanma konusunda kendilerini yeterli ve donanımlı buldukları, EBA'nın öğrencilerin derse katılımlarını arttırdığı, öğretmenin işini kolaylaştırdığı ve öğretme sürecini kısalttığı, okullardaki fiziki alt yapı durumlarının EBA kullanımını olumsuz etkilediği sonuçlarına varılmıştır.

Arıkan'nın (2022) sosyal bilgiler öğretmenleriyle yapmış olduğu çalışmada uzaktan eğitim sürecinde EBA kullanımında en çok karşılan sorunun internete erişememe ve bağlantı kopukluklarından kaynaklandığı ve sosyal bilgiler öğretmenlerine göre EBA içeriklerinin geliştirilmesi gerektiği sonucunu ortaya koymuştur. Deniz ve Güneş'in (2022) sınıf öğretmenleriyle yapmış olduğu araştırma sonuçları; sınıf öğretmenlerinin EBA kullanımı konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıklarını, katılımcı öğretmenlerin büyük çoğunluğunun EBA'yı içerik olarak yetersiz bulduklarını ortaya koymuştur. DüNDAR ve Yeşilyurt'un (2020) sosyal bilgiler öğretmenleriyle yapmış olduğu araştırma sonucunda öğretmenlerin büyük çoğunluğunun derslerinde EBA'yı kullandıkları, EBA'nın kullanım amaçlarından önemli bir tanesi olarak ders tekrarının olduğu, EBA'nın içerik bakımından yetersiz olduğu ve EBA kullanımında en fazla karşılaşılan problemin ağ problemi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Gökdemir'in (2020) sosyal bilgiler öğretmenleriyle yapmış olduğu çalışmada öğretmenlerin EBA'yı daha çok e-içerik ve video bölümlerinden yararlanmak için kullandıkları sonuçlarına ulaşılmıştır.

Öner'in (2017) sosyal bilgiler ve tarih öğretmenleri yapmış olduğu araştırmasında, öğretmenlerin EBA'yı diğer eğitim teknolojilerine göre daha fazla kullanırken daha fazla kullanılan başlıkların video, sunumlar, canlandırma, slaytlar olduğu, her iki branş katılımcılarının da içeriklerin zenginleştirilmesini ve güncellenmesini istedikleri gibi sonuçlara ulaşılmıştır. Ayaydın (2014) sosyal bilgiler öğretmenleri ile yapmış olduğu araştırmasında EBA'nın öğrenmeyi kolaylaştırması, kalıcı ve etkili öğretim sunması, öğrenciyi güdülemesi, öğrencinin dikkatini çekmesi, öğrenmeyi hızlandırması, dersi eğlenceli ve ilgi çekici hale getirmesi, soyut bilgileri somutlaştırması, derse odaklanmayı sağlaması, derse karşı isteği ve dersin verimliliğini artırması gibi avantajlarının olduğu sonucu çıkmıştır.

Kana ve Aydın'nın (2017) araştırması öğretmenlerin ve öğrencilerin EBA'yı daha çok dersin sonuç bölümünde test çözmek ve konu tekrarı yapmak amacıyla kullandıklarını ortaya koymuştur. Ayrıca aynı araştırma EBA'nın öğrenme üzerinde olumlu etkiler oluşturduğu, öğrenci başarısını arttırdığı sonucuna varılmıştır. Diğer taraftan araştırmada öğretmenlerin EBA'ya erişim sağlarken internet alt yapısından kaynaklanan sorunlar yaşadığı da görülmüştür. Çakmak ve Taşkıran'nın (2017) çalışmasında öğretmenlerin EBA'ya ilişkin olumlu tutum içinde oldukları, EBA'nın öğrenme öğretme sürecinde öğretmene kolaylık sunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca aynı araştırmada EBA'nın içerik olarak zenginleşmesi gerektiği, EBA alt yapısını iyileştirmenin, öğretmen-öğrenci ve veli iş birliğinin sağlanmasının EBA'ya katkı sunacağı, EBA'nın öğrencileri ezbercilikten uzaklaştırmaya yardımcı olduğu, bilginin kalıcılığı hale gelmesinde ve öğrencilerin derse ilgisini arttırmada, sınıf yönetimini kolaylaştırmada öğretmene katkı sunacağı sonuçlarına varılmıştır.

Aksoy'un (2017) çalışmasında öğretmenlerin EBA'yı sık kullanmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmada öğretmenler, EBA kullanımına dair donanım-altyapı eksikliği ve içeriklerin yetersizliği gibi sorunlarla karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Alabay'ın (2015) da araştırması öğretmenler tarafından EBA'nın yeteri kadar kullanılmadığı ve ders içeriklerini bakımından ihtiyaçları giderme konusunda yetersiz kaldığı, EBA içeriklerinin geliştirilmesi gerektiği sonucunu ortaya koymuştur. Saklan (2017) tarafından yapılan çalışmada; teknolojinin eğitime fayda sağladığı, ders verimini arttırdığı, öğretmenlerin EBA'yı konu anlatımı, içerik indirme, test çözüme gibi nedenlerle kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Diğer taraftan okullardaki internet hızı ve sürekliliğindeki problemler, EBA da yapılan paylaşımların yeteri kadar denetimden geçmeden yayımlanması tanıtım ve görsellerin yeterli olmaması, EBA'nın yeterli ve güncel içeriğe sahip olmaması belirtilen başkaca sonuçlardır. Kuloğlu'nun (2018) çalışmasında ise; öğretmenlerin akıllı tahtaları sıklıkla kullandıkları, özellikle de EBA'ya erişim sağlamak amacıyla kullandıkları,

öğretmenlerin söz konusu eğitim teknolojisine uyum sağladığı ve bu teknolojiyi amacına uygun şekilde kullandıkları sonucu çıkmıştır.

Arslan (2016) tarafından yapılan araştırma sonucunda öğretmenlerin büyük çoğunluğu mevcut içeriklerin geliştirilmesi gerektiğini ve derslerine girdikleri sınıfların seviyesine uygun içerikler olmadığı sonucu ortaya konmuştur. Türker ve Güven'in (2016) araştırması sonucunda araştırmada yer alan katılımcıların EBA'yı yeterince kullanamamalarının en büyük nedeni olarak internet sorunları olduğu ve kullanan öğretmenlerin ise EBA'yı dersleri pekiştirmek ve görselleştirme amacıyla kullandıkları sonucu ortaya konmuştur.

Türk eğitim sisteminde önemli bir yer edinen EBA'nın daha etkili bir hal alması için EBA'nın eksiklerinin giderilmesi gerekmektedir. Bu noktada öğretmenlerin EBA hakkındaki görüşleri son derece önemlidir. Teknolojinin okullardaki uygulayıcısı olan öğretmenlerden elde edilecek geri dönüşler sayesinde ancak teknolojinin eğitim öğretim ortamıyla bütünleşmesi sağlanacak ve gerçekleştirilen projeler amaçlarına tam olarak ulaşacaktır. Bu durumdan yola çıkarak Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2012 yılında öğrenci ve öğretmenlerle buluşturduğu EBA platformu uygulaması hakkında öğretmenlerin görüş ve önerileri önem arz etmektedir. Tüm bunlardan yola çıkarak bu araştırmada, "Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin, Eğitim Bilişim Ağı'nın (EBA) anlamı, derslerdeki işlevi, süreçteki sorunları ve çözüm yollarına ilişkin bakış açıları nasıldır" amacını ortaya koymaktır. Bu çerçevede araştırma soruları aşağıdaki gibidir;

1. EBA'nın sosyal bilgiler öğretiminde ders aşamalarında nasıl kullanıldığına ilişkin öğretmenlerin görüşleri nasıldır?
2. Sosyal bilgiler öğretiminde kullanılan EBA'nın öğrencilerin öğrenme sürecine etkisine ilişkin öğretmenlerin görüşleri nasıldır?
3. Sosyal bilgiler dersi için EBA'nın yeterli içeriğe sahip olup olmadığına ilişkin öğretmenlerin görüşleri nasıldır?
4. Sosyal bilgiler öğretiminde EBA'nın daha etkin kılınmasına ilişkin öğretmenlerin görüşleri nasıldır?
5. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin EBA kullanırken herhangi bir sorun ile karşılaşma durumlarına ilişkin görüşleri nasıldır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma nitel araştırma yöntemi merkezinde şekillenmiş olup durum çalışması deseni kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Durum çalışmasında araştırmaya değer konuların detaylıca incelenmesi söz konusudur. Araştırmada tek bir durum konu olabileceği gibi birden fazla durum, olay, birey ve kurum da konu olabilmektedir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2016, s.260).

Çalışma Grubu/ Evren- Örneklem

Araştırmada amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örnekleme ve kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemleri kullanılmıştır. Araştırmanın sosyal bilgiler öğretmenleri üzerinde yapılması ölçüt örnekleme ifade ederken; ölçüt olarak sosyal bilgiler öğretmenlerinin EBA'ya dair bilgi sahibi olmaları ve EBA'yı kullanıyor olmalarına dikkat edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s.112).

Araştırmanın ankete dayalı çalışma grubunu 2018-2019 eğitim yılında Tokat il merkezi ve Erbaa ilçesindeki devlet okullarında görev yapan 22 sosyal bilgiler öğretmeni oluşturmakla birlikte araştırmanın yarı yapılandırılmış görüşme formuna dayalı çalışma grubunu aynı dönemde ve aynı bölgede görev yapan 5 sosyal bilgiler öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmaya katılım gösteren öğretmenlerinin demografik durumları tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1.

Sosyal Bilgiler öğretmenlerin demografik durumları

Anket Formu Uygulanan Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Demografik Durumu	<i>f</i>
Cinsiyet Durumu	
Kadın	6
Erkek	16
Hizmet Süresi (yıl)	
1-5	1
6-10	8
11-15	2
16-20	9
21-25	1
25+	1
<hr/>	
Görüşme Formu Uygulanan Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Demografik Durumu	
Cinsiyet Durumu	
Kadın	2
Erkek	3
Hizmet Süresi (yıl)	
1-5	-
6-10	1
11-15	4
16-20	-
21-25	-
25+	-

Tablo 1’de görüldüğü gibi araştırmaya katılım gösteren sosyal bilgiler öğretmenlerinin önemli bir bölümünün erkek olduğu bununla beraber kadın öğretmenlerin görüşlerinin de araştırmaya katkı sunduğu anlaşılmaktadır. Anket uygulanan sosyal bilgiler öğretmenlerinin hizmet sürelerine bakıldığında sırasıyla 16-20 ve 11-15 hizmet yıllarına sahip öğretmenlerin çoğunluğu oluşturduğu; görüşme yapılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin hizmet sürelerine bakıldığında ise 11-15 hizmet yıllarına sahip öğretmenlerin çoğunlukta olduğu görülmektedir. Ayrıca farklı hizmet sürelerine sahip sosyal bilgiler öğretmenlerinin araştırmaya katılım göstermesi, farklı tecrübe düzeyine sahip öğretmen görüşlerinin araştırmaya yansıtıldığını göstermektedir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada iki veri toplama aracı kullanılmıştır. Bunlardan ilki; “Sosyal Bilgiler Öğretiminde Eğitim Bilişim Ağı’nın (EBA) İşlevine Yönelik Anket” başlıklı ankettir. Bu amaç doğrultusunda önce alan yazın incelenmiş ve araştırmacı tarafından açık uçlu sorulardan oluşan anket oluşturulmuştur. Oluşturulan açık uçlu sorular, anketin kapsam geçerliliğini sağlamak adına sosyal bilgiler eğitimi bölümünde görevli iki konu alanı uzmanına gönderilerek anketler hakkında uzmanların görüşlerine başvurulmuştur. Anketlerin geçerliliği sağlandıktan sonra pilot uygulaması yapılmış ve anketler üç sosyal bilgiler öğretmenine gönderilerek çalışılmıştır. Bununla birlikte gerek anketlerin şekil yönünden incelenmesi ve doldurulma süresinin belirlenmesine çalışılmıştır. Söz konusu çalışmaların ardından anketlerin uygulanmasına karar verilmiştir.

Araştırmada sosyal bilgiler öğretiminde EBA’nın (Eğitim Bilişim Ağı) nasıl ve ne kapsamda kullanıldığına ilişkin durum tespiti yapmak adına yedi sorudan meydana gelen anket uygulanmıştır. Açık uçlu sorulardan oluşan anket 22 sosyal bilgiler öğretmeni tarafından cevaplanarak teslim alınmıştır. Araştırmada yer alan öğretmenler “Ö1, Ö2” şeklinde gösterilmiştir.

Araştırmanın ikinci veri toplama aracı ise dört sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formudur. Bu doğrultuda öncelikle alan yazın incelenerek araştırmacı tarafından soru havuzu oluşturulmuştur. Oluşturulan sorular, sosyal bilgiler eğitimi bölümünde görev yapan iki konu alanı uzmanına gönderilmiş ve sorular hakkında uzmanların görüşleri alınmıştır. Daha sonra yarı yapılandırılmış görüşme formunun pilot uygulaması yapılmıştır. Pilot uygulamadan sonra ise söz konusu yarı yapılandırılmış görüşme formunun uygulanmasına karar verilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın veri toplama sürecinde ilk olarak 22 sosyal bilgiler öğretmeni tespit edilmiş ve onlara ulaşılmıştır. Daha sonra öğretmenlere araştırmanın amacı ve kapsamı hakkında kısa bilgiler verilmiş ve katılım konusunda rızaları ve imzalı onayları alınmıştır. Katılımcılar yarı yapılandırılmış anket formunu el yazıları ile doldurmaları istenmiştir. Araştırmanın ikinci aşamasında ise daha önce tespit edilen ve katılım konusunda yazılı olarak rızası alınan 5 sosyal bilgiler öğretmeni ile en azı 30 dakika olmak üzere yarı yapılandırılmış görüşme yapılmış, görüşmeler ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerine belirtecekleri görüşleri ve isimlerinin gizli kalacağı belirtilmiştir.

Araştırmada anket yoluyla elde edilen verilere içerik analizi uygulanmıştır. Veri analizlerinin güvenilirliğini ölçmek için araştırmacı tarafından analizi yapılan veriler uzman tarafından tekrar analiz edilmiştir. Bu analiz sonucu itibarı ile elde edilen kod, kategori ve temalar araştırmacının ulaştıkları ile kıyaslanarak kodlayıcı güvenilirlik katsayısı elde edilmiştir. Sonuç olarak oluşturulan güvenilirlik katsayısının %70'in üzerinde olması durumunda araştırmacının yapmış olduğu veri analizi güvenilir sayılmaktadır (Miles ve Huberman, 1994; akt; Tavşancıl ve Aslan, 2001, s.80-81).

Sosyal bilgiler öğretmenlerine uygulanan ankette yer alan soruların tümüne analizde yer verilmiştir. Verilen cevaplar kodlanmış, alt ve ana kategoriler şeklinde çözümlenerek işlenmiştir. Kategoriler doğrultusunda ulaşılan temalar çerçevesinde veriler sayısallaştırılarak tablolar haline getirilmiştir. Verileri yorumlama aşamasında ise tabloların alt kısmına temaları temsil edecek alıntılara yer verilmiştir. Ayrıca anketler başka bir araştırmacıya gönderilerek söz konusu araştırmacıdan inceleme yapması; kategoriler ve alt kategoriler oluşturması istenmiştir. Söz konusu şekilde ortaya konan kategoriler ile farklı bir araştırmacının incelemesiyle ortaya çıkan kategoriler arasındaki tutarlılığa bakılmıştır. Gerçekleştirilen hesaplamalar sonucunda sosyal bilgiler öğretmenlerine uygulanan anketlerin güvenilirliği 0,86 olarak hesaplanmıştır. Daha sonrasında ise üzerinde uzlaşılabilen bölümler tartışılarak anketin güvenilirliği yükseltilmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın bir diğer aşamasında ise, veri toplama aracı olan yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Görüşme formu oluşturulmadan önce görüşme soruları ve görüşme protokolü hazırlanarak görüşmecinin onayı alınmıştır. Fakat görüşme sürecinde katılımcıya görüşme sorularıyla ilişkili ek sorular da yöneltilmiştir. Yarı-yapılandırılmış görüşme tekniğinde araştırmacı önceden hazırlamış olduğu soruların yer aldığı görüşme protokolünü hazır bulundurur. Fakat araştırmacı görüşmenin gidişatına göre alt sorular ve yan sorular ile görüşme sürecini etkileyerek katılımcının yanıtlarını detaylandırmasını sağlayabilir (Ekiz, 2003, s.57). Yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen verilerin çözümlenmesinde ise betimsel analiz yöntemi kullanılmış ve destekleyici doğrudan alıntılar sunulmuştur. Betimsel analizde görüşülen bireylerin düşüncelerini en etkili şekilde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara çokça yer verilir. Amaç ortaya konan bulguları okuyucuya düzenlenmiş ve yorumlanmış olarak sunmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s.224).

BULGULAR

Bu başlıkta sosyal bilgiler öğretmenlerine uygulanan anket sorularından ve yarı yapılandırılmış görüşme formundan meydana gelen veri toplama araçlarıyla elde edilmiş bulgulara ve bulgularla ilgili çözümlemelere yer verilmiştir.

EBA'nın sosyal bilgiler öğretiminde ders aşamalarında nasıl kullanıldığına ilişkin öğretmenlerin görüşleri nasıldır?

Tablo 2'de EBA'nın sosyal bilgiler dersinin hangi sürecinde kullanıldığına dair görüşler yer almaktadır.

Tablo 2.

Sosyal Bilgiler öğretiminde EBA'nın kullanıldığı ders sürecine ilişkin görüşler

EBA'nın kullanıldığı ders süreci	<i>f</i>
Sonuç ve değerlendirme	23
Gelişme	13
Giriş, dikkat çekme, güdüleme, hedeften haberdar etme	9
Toplam	45

Tablo 2’de görüldüğü gibi sosyal bilgiler öğretiminde EBA’nın kullanıldığı ders süreci olarak; sonuç ve değerlendirme 23, gelişme 13 ve giriş 9 kez tekrarlanmıştır. EBA’nın ders içerisinde en fazla kullanıldığı bölüm; sonuç ve değerlendirme aşamasıdır. Derslerin hangi süreçlerinde EBA’nın kullanıldığına dair bazı öğretmenlerin görüşleri aşağıdaki gibidir:

Öğrenme öğretme sürecinde öğrencilerin dikkatini çekmek, konuyu daha kolay ve anlaşılır hale getirmek, değerlendirme sürecinde öğrencilerin pekiştirmek, neyin ne kadar öğrenildiğini, varsa öğrenme eksiklerini tespit etmek amacıyla kullanıyorum.

Şekil 1. Ö7’nin EBA’nın kullanıldığı ders sürecine ilişkin görüşleri

Bazen derse başlamadan kullanacağım grafik, şema veya haritayı önadan aşamaya oluyorum. Öğrenciler sınıfa girdiklerinde dikkat çekici bir ayrıntı oluyor. Bazen ise konuyu anlattıktan sonra pekiştirme için video vb. materyalleri kullanıyorum. Konu bitimlerinde örnek soruları EBA’da çözdiriyorum.

Şekil 2. Ö18’in EBA’nın kullanıldığı ders sürecine ilişkin görüşleri

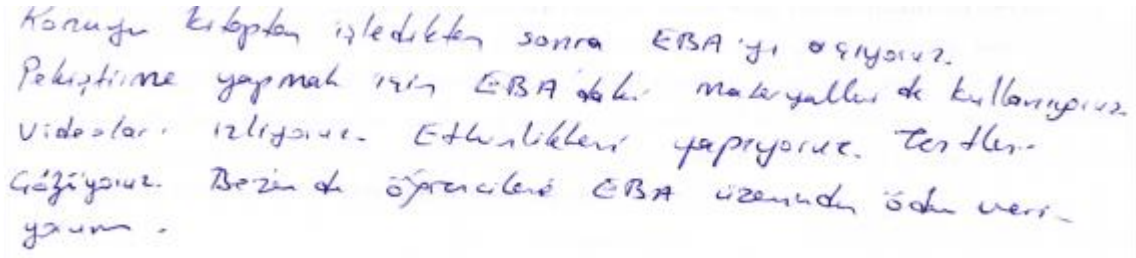
Araştırmada yer alan öğretmenlerinin büyük çoğunluğu dersin sonuç aşamasında EBA’yı genellikle öğrenmeleri pekiştirmek ve değerlendirme yapmak, öğrenme eksiklerini belirlemek ve konuların özetlerini farklı kaynaklardan öğrencilere sunmak amacıyla kullandığı görülmektedir. EBA içeriğinde öğrenme süreçlerinin her aşamasında öğretmene yardımcı olabilecek çeşitli içerikleri barındırmış olması öğretmenlerin ders sürecinde elini kuvvetlendirmektedir. EBA bünyesinde öğrenme eksiklerini belirlemek için etkinlikler, öğrenmeleri pekiştirmek için kazanımlarla birebir ilişkili özetler yer almaktadır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinden Ö7 ve Ö18’in de belirttiği üzere EBA’nın dersin gelişme aşamasında daha çok soyut içeriklere sahip konuları somutlaştırarak dersleri eğlenceli hale getirmek amacıyla kullanıldığı anlaşılmıştır. Soyut konuların fazla olduğu kazanımlarda öğretmenlerin görsel ve yazılı dokümanlara daha çok ihtiyaç duyduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda öğrencileri hedef kazanımlardan haberdar etmek, derse karşı öğrencileri güdülemek, öğrencilerin derse dikkatlerini çekmek için EBA önemli bir eğitim teknolojisi olarak karşımıza çıkmaktadır. Öte yandan EBA, öğretmenlere sadece öğretim aşamasında belli başlıklarda hizmet etmekten daha çok dersin her aşamasında farklı amaçlarla kullanılmak için tasarlanmıştır. Örneğin, dersin giriş aşamasında öğrencileri ilgilerini çekmek motivasyonlarını yükseltmek, derse olan dikkatlerini toparlamak için; gelişme aşamasında konuyu işitsel, görsel içeriklerle zenginleştirmek, konunun kavranmasını sağlayarak kalıcı öğrenmeyi arttırmak, dersin sonunda ise öğrenmelerin değerlendirilmesi ve pekiştirilmesi gibi daha birçok faydası bulunmaktadır. Diğer taraftan EBA’nın dersin hangi aşamasında kullanıldığı önemli olduğu kadar nasıl kullanıldığı da önemli görülmektedir. Bu bağlamda ders aşamalarında EBA’nın nasıl kullanıldığına ilişkin sosyal bilgiler öğretmenlerinin düşünceleri Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3.

EBA’nın ders aşamalarında nasıl kullanıldığına ilişkin öğretmen görüşleri

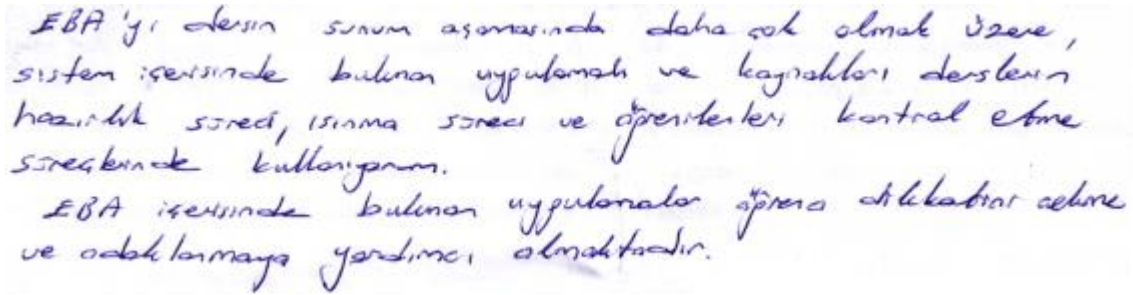
EBA’nın ders aşamalarında nasıl kullanıldığı	f
Öğrenme eksikliklerini tespit etmek	16
Konuyu pekiştirmek	13
Dersi ilgi-dikkat çekici kılmak	12
Konuyu somutlaştırmak	11
Ödev vermek	3
Konuyu detaylandırmak-örneklendirmek	3
Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyini tespit etmek	1
Dersi kolay ve anlaşılır kılmak	1
Toplam	60

Tablo 3'te görüldüğü üzere EBA'nın sosyal bilgiler öğretiminde nasıl kullanıldığına ilişkin görüşlerde öğrenme eksiklerini belirlemek 16, konuyu pekiştirmek 13, derse ilgi ve dikkat çekmek 12, dersi somutlaştırmak 11 kez tekrar edilmiştir. Araştırmada yer alan öğretmenlerin EBA'yı öğrenme eksiklerini belirlemek için kullanmaları EBA'nın daha çok değerlendirme aracı olarak kullanıldığını göstermektedir. Öğretmenlerin görüşlerinde en fazla tekrarlanan iki kod ise dersleri “dikkat çekici hale getirmek” ve “konuyu somutlaştırmak” olmuştur. Bu noktalardan da anlaşılacağı üzere sosyal bilgiler öğretmenleri EBA içeriklerini öğrencilerin derse karşı güdülenmesini sağlamada ve konuyu daha anlaşılır hale getirmekte işlevsel bulmaktadırlar. Bazı sosyal bilgiler öğretmenlerinin EBA'nın ders sürecinde nasıl kullanıldığına ilişkin düşünceleri aşağıdaki gibidir:



Konuyu kitaptan izledikten sonra EBA'yı izliyoruz.
Pekiştirme yapmak için EBA'daki materyalleri de kullanıyoruz.
Videoları izliyoruz. Etkinlikleri yapıyoruz. Testler
Gözüyoruz. Bazı da öğrencileri EBA üzerinde ödev veriyoruz.

Şekil 3. Ö14'ün EBA'nın ders aşamalarında nasıl kullanıldığına ilişkin görüşleri



EBA'yı dersin sunum aşamasında daha çok almak üzere,
sistem içerisinde bulunan uygulamalı ve kaynakları derslerin
hazırlık süreci, ısınma süreci ve öğrenmeleri kontrol etme
süreçlerinde kullanıyoruz.
EBA içerisinde bulunan uygulamalar öğrenme etkinliklerine
ve desteklemeye yardımcı olmaktadır.

Şekil 4. Ö22'nin EBA'nın ders aşamalarında nasıl kullanıldığına ilişkin görüşleri

Öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde, öğrencilerin dikkatini çekmek, öğrencileri derse ilgili hale getirmek, ders kitaplarına alternatif bir kaynak olarak konuyu pekiştirmek, öğrenme eksiklerini belirlemede yardımcı olmak için EBA'nın kullanıldığı görülmektedir. Ö14 ve Ö22 ifadelerinde EBA'yı dersin bazı aşamalarında birçok amaca yönelik kullandıklarını belirtmişlerdir. Nitekim kendileriyle gerçekleştirilen görüşmelerde de öğretmenler yukarıdaki görüşlere paralel bakış açıları ifade etmişlerdir. Bunlardan biri de G5'tir.

“G5: Dersin başlangıcında kazanımla ilişkili, o günün konusuyla alakalı EBA'daki videoyu dersin girişinde izletiyorum. Daha sonra videodaki izlediklerimiz hakkında öğrencilerle soru cevap, beyin fırtınası vb. yaparak öğrencilerin ön bilgilerini ortaya çıkarıyorum. Videolar öğrencilerin kalıcı öğrenmelerini ve bilgiyi somutlaştırmaları destekliyor... Bunun yanı sıra videolardaki görseller ve sesler öğrencilerin dikkatini derse çekiyor, hayal güçlerini destekliyor... EBA aynı zamanda alıştırmalar ve testlerle ölçme değerlendirme yapmamı da kolaylaştırmakta. Kazanımların ne derece öğrenciye yansıdığı, sınıfın ne durumda olduğu veya derslerde gözden kaçan yerlerin olup olmadığı EBA alıştırmaları ve testleriyle ortaya çıkarılabilmekteyim. Öğrencilere hazırladığım çalışmalarını EBA üzerinden göndererek bu çalışmaların takibini yapabilmekteyim. Böylece öğrenme okul dışında da devam edebilmekte. Öğrenciler de bu bilinçle daha aktif ders içi ve dışı katılım sağlamaktadır...”

G5'in ifadelerinde görüldüğü gibi, EBA'nın içeriğinde yer alan farklı tür ve özellikteki etkinlikler ile sosyal bilgiler dersinin her aşamasında kullanılmaktadır. G5, EBA'yı dersin giriş bölümünde öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirmek, öğrencilerin dikkat ve motivasyonu arttırmak amacıyla kullandığını ifade etmektedir. Dersin gelişme aşamasında EBA'da yer alan videolarla öğrencilerin özellikle soyut konularda ve tarih konularındaki öğrenmelerinin kolaylaştığı, öğrencilerin tarih konularına dair zihinlerinde yeni şemalar oluşmasına imkân tanıdığı G5'in görüşleri arasındadır. Diğer taraftan G5'in EBA'yı sosyal

bilgiler dersinin değerlendirme aşamasında da kullandığı anlaşılmaktadır. G5 EBA'yı öğrenciler tarafından kazanımların ne kadarının öğrenildiğinin belirlenmesinde, ders sürecindeki eksiklerin tespitinde ve konu-kazanımların pekiştirilmesinde kullandığını belirtmektedir.

Sosyal bilgiler öğretiminde kullanılan EBA'nın öğrencilerin öğrenme sürecine etkisine ilişkin öğretmenlerin görüşleri nasıldır?

Tablo 4'te Sosyal Bilgiler derslerinin öğretiminde EBA'nın öğrencilerin öğrenme sürecine etkisine dair görüşler yer almaktadır.

Tablo 4.

EBA'nın öğrencilerin öğrenme sürecine etkisine ilişkin görüşler

Öğrenme sürecine etkisi	f
Olumlu etkiler	34
Dersin kolay kavranmasını sağlıyor	14
Öğrencilerin dikkatlerini artırıyor	8
Derse karşı ilgiyi artırıyor	7
Öğrenmenin kalıcı olmasını sağlıyor	5
Olumsuz etkiler	3
Fazla kullanılması dikkat dağıtıyor	3
Toplam	37

Tablo 4'te görüldüğü gibi EBA kullanımının öğrencilerin öğrenme sürecine etkisine ilişkin belirtilen görüşlerde; olumlu etkiler 34, olumsuz etkiler 3 kez belirtilmiştir. Sosyal bilgiler öğretiminde EBA kullanımının öğrencilerin öğrenme sürecini olumlu etkiler görüşünde olan öğretmenlerin; dersin kolay kavranmasını sağlıyor 14, öğrencilerin dikkatinin artırıyor 8 kez tekrar ettiği ve derse karşı ilgiyi artırıyor 7, öğrenmenin kalıcılı olmasını sağlıyor 5 kez tekrarladığı görülmüştür. EBA kullanımının öğretim sürecinin temel aşamalarının hepsini pozitif yönde etkilediği öğretmenlerin görüşlerinden anlaşılmaktadır. Aynı zamanda EBA'nın öğrenme aşamalarını olumlu etkilemediği görüşünde olan sosyal bilgiler öğretmenleri de yer almaktadır. EBA'nın öğrenme sürecini olumsuz etkilediğini belirten sosyal bilgiler öğretmenleri buna sebep olarak derslerde EBA kullanım süresinin fazla olmasını ve buna bağlı olarak öğrencilerin dikkatlerine olumsuz etki ettiğini belirtmiştir. Araştırmaya katılan bazı öğretmenlerin EBA'nın öğrenme süreçlerine etkisine yönelik düşünceleri aşağıdaki gibidir:

EBA kullanımı, derse öğrencilerin ilgi, dikkat ve katılımını arttırmaktadır. Öğrenme-öğretme sürecini daha keyifli hale getirmekte, konuların daha somut anlaşılmasını sağlar. Bu sayede öğrencilerin konuları daha hızlı kavramasını sağlamaktadır. Değerlendirme sürecinde de öğrenme eksikliklerinin tespit edilip gerekli direkt-dözeltilmelerin verilmesinde etkili olmaktadır. Bu sayede eğitim amaçlarına ulaşmayı kolaylaştırarak zamanın tasarruf etmede kolaylık sağlamaktadır.

Şekil 5. Ö7'nin EBA'nın öğrencilerin öğrenme sürecine etkisine ilişkin görüşleri

EBA'nın kullanılması öğrencilerin derse katılımını olumlu yönde etkilediği öğrenme sürecinde öğrencilere büyük katkıları oluyor. Süre kaliteli, kavrama yeterlilikleri geliyor.

Şekil 6. Ö17'nin EBA'nın öğrencilerin öğrenme sürecine etkisine ilişkin görüşleri

Araştırmaya öğretmenlerden Ö7 ve Ö17 derslerde EBA kullanımının birçok olumlu tarafına değinmişlerdir. EBA'nın öğretim sürecinde öğrencilerin derse katılımlarını, ilgi ve dikkatlerini arttırması, zaman açısından öğretmene tasarruf sağlaması, öğretilenlerin dönütünü almada öğretmene kolaylık sağlaması Ö7 ve Ö17'nin bahsettiği olumlu taraflardan bazılarıdır. Ayrıca EBA destekli öğretimle kalıcı öğrenmenin daha kolay sağlanacağı görüşü de yer almaktadır. Ö7 ve Ö17'nin ifadelerinde de görüldüğü gibi EBA öğrencilerin yeteneklerini geliştirmelerine imkân verdiği gibi öğretmenlerin öğretim programının

hedeflerine ulaşmasında da kolaylık sunmaktadır. Sosyal bilgiler öğretimi adına EBA içeriklerinde bulunan gerek görseller gerekse dokümanlar öğrencilerin ilgilerini çekmektedir. Farklı duyu organlarına hitap edecek şekilde oluşturulmuş içerikler sayesinde EBA destekli öğrenmelerin daha kalıcı olacağı düşünülmektedir.

Bir diğer öğretmen, EBA'nın tek başına derslerde kullanılmasının sakıncaları olabileceğine değinerek derslerde sadece EBA kullanımının öğrencilerin dikkatlerinin dağılmasına ve zihinsel olarak öğrencinin dersten uzaklaşmasına neden olabileceğine vurgu yapmıştır. Bu bağlamda Ö11 bu görüşlerini şu şekilde belirtmiştir:

Dozunda kullanınca oldukça etkili, ancak çok kullanılması, dikkat düzeyini düşürüyor. Günün ilk derslerinde öğrencinin dikkatini artırıyor, etkili oluyor ancak öğleden sonraki derslerde verimlilik düşüyor gibi dikkat dağıttığı söyleniyor.

Şekil 7. Ö11'in EBA'nın öğrencilerin öğrenme sürecine etkisine ilişkin görüşleri

Ö11, EBA'nın kullanım süresi ve amacından öte günün hangi ders saatlerinde kullanılmasının olumlu ve olumsuz taraflarına dikkat çekerek EBA'nın sabahki ders saatlerinde kullanımının öğleden sonraki ders saatlerine göre daha verim sağladığı görüşündedir. Ayrıca Ö11, öğleden sonraki ders saatlerinde EBA'nın öğrencilerin dikkatini dağıttığını belirterek durumu farklı bir açıdan değerlendirmiştir. Bu farklılık sosyal bilgiler öğretiminde EBA'nın kullanıldığı zaman diliminin de öğrenme öğretme sürecini etkilediğini göstermektedir. Ayrıca Ö11 düşüncelerini belirtirken “dozunda kullandıkça” ifadesiyle EBA'nın sosyal bilgiler derslerindeki kullanım sınırlılığına dikkat çekmiştir. Görüşmeye katılan öğretmenlerin tamamı EBA'nın öğrenme sürecini olumlu etkilediğini belirttiği görülmüştür. Bu bağlamda G1'in görüşleri şu şekildedir:

“G1: EBA kullanımı öğrencilerin derse olan ilgi ve katılımlarını arttırmaktadır. EBA üzerindeki interaktif video ve etkinlikler öğrencilerde dikkat uyandırmakta bu da konuların kavratılmasını ve sonrasında da pekiştirilebilmesini kolaylaştırmaktadır. EBA üzerindeki farklı tarzdaki içerikler sayesinde öğrenciler ilgili konularda daha detaylı bir bakış açısı kazanabilmektedirler... Yine EBA içeriklerine öğrencilerin her an ulaşabilme imkânlarının olması öğrencilerin konu tekrarı yapmalarına kendi hızlarında öğrenebilmelerine olanak sağlamakla birlikte soyut konuları onun sayesinde daha somutlaşmaktadır. Aynı zamanda her konuyla ilgili etkinlik değerlendirme çalışmalarının bulunması ders içerisindeki eksik öğrenmelerin tespit edilmesinde, öğrenciye anında dönüt düzeltme yapılmasında büyük kolaylıklar sağlamaktadır... EBA üzerinden öğrenci ve eğitimcilerin yazılı ve görsel paylaşımlarda bulunulması sosyal etkileşimi arttırmakta bu sayede dersle ilgili gerek eğitimciler gerekse de öğrenciler farklı bakış açıları geliştirebilmekte birbirlerinin tecrübelerinden istifade edebilmektedir...”

G1, EBA'nın öğrencilerin öğrenme sürecine etkisine dair görüşlerinde öğrencilerin ilgi ve katılımlarını arttırdığını ifade ederken EBA içeriklerinin öğrencilerin konulara odaklanmasını sağladığına ve süreç içerisinde konuların pekiştirilmesine olan katkısından bahsetmiştir. G1'e göre EBA öğrencilere kendi hızlarına göre öğrenebilme imkânı sunmaktadır. EBA sayesinde öğrenciler kendi seviyelerine göre öğrenme gerçekleştirebilirken, sosyal bilgiler dersinin soyut konularını EBA sayesinde daha kolay somutlaştırabilmekte böylece daha kolay öğrenme sağlanabilmektedir. Yine EBA'nın öğrencilerin eksiklerini tespit etmede hem öğretmene hem de öğrencinin kendisine imkân sunduğu, öğrencinin kendisine dönüt oluşturabildiği G1'in diğer görüşleri arasındadır. Ayrıca G1, EBA'nın öğrencilerin öğrenme sürecine etkisine ilişkin belirttiği görüşler arasında öğrencilerin öğrenme gerçekleştirirken örtük olarak sosyal etkileşime girdiği ve EBA'nın öğrencilere akranlarından olaylara farklı bakış açısı sunma konusunda tecrübeler edinme imkânı sunduğunu belirtmiştir.

Sosyal bilgiler dersi için EBA'nın yeterli içeriğe sahip olup olmadığına ilişkin öğretmenlerin görüşleri nasıldır?

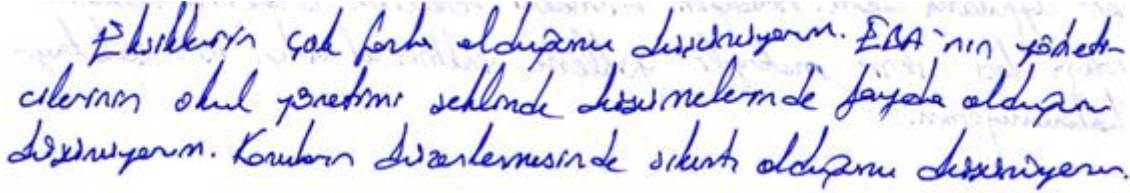
Tablo 5'te "Sosyal bilgiler dersi için EBA'nın yeterli içeriğe sahip olduğunu düşünüyor musunuz?" sorusuna öğretmenlerin verdiği cevapların analizi bulunmaktadır.

Tablo 5.

EBA'nın yeterli içeriğe sahip olup olmadığına ilişkin görüşler

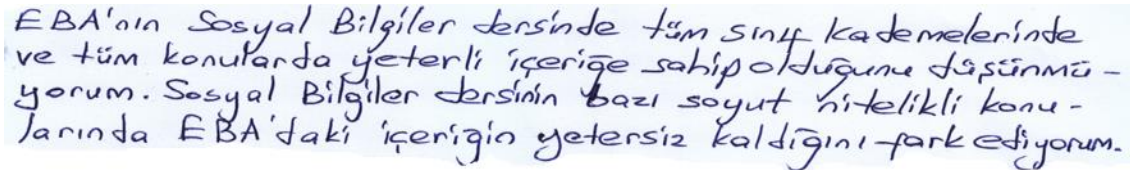
İçerik yeterliliğine ilişkin görüşler	f
Yeterli değil	11
Yeterli	8
Zengin içeriğe sahip	3
Toplam	22

Tablo 5'te görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğretmenlerce; yeterli değil 11, yeterli 8 ve zengin içeriğe sahip görüşü 3 kez tekrar edilmiştir. Bu görüşler dâhilinde öğretmenlere göre EBA içerik açısından yeterli bulunmamaktadır. Bazı sosyal bilgiler öğretmenlerinin bu konuya ilişkin düşünceleri aşağıdaki gibidir:



Eksiklerin çok fazla olduğunu düşünüyorum. EBA'nın yöneticilerinin okul yönetimi şeklinde düzenlemelerde fayda olduğunu düşünüyorum. Konuların düzenlenmesinde sıkıntı olduğunu düşünüyorum.

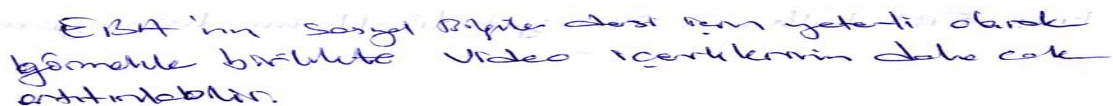
Şekil 8. Ö2'nin EBA'nın yeterli içeriğe sahip olup olmadığına ilişkin görüşleri



EBA'nın Sosyal Bilgiler dersinde tüm sınıf kademelerinde ve tüm konularda yeterli içeriğe sahip olduğunu düşünmüyorum. Sosyal Bilgiler dersinin bazı soyut nitelikli konularında EBA'daki içeriğin yetersiz kaldığını fark ediyorum.

Şekil 9. Ö1'in EBA'nın yeterli içeriğe sahip olup olmadığına ilişkin görüşleri

EBA'nın kullanım, işlev ve içerik bakımından yeterli olmadığına ilişkin öğretmen görüşleri yer almaktadır. Ö2 bu konuda EBA'nın içeriğini olumsuz şekilde eleştirmiştir ve kullanım açısından içerik düzenlemesini yeterli bulmamıştır. Söz konusu eksikliğe yönelikse yöneticilerin içerik düzenlemesi yaparken EBA'yı teorik açıdan değil uygulayıcılar açısından düzenlemesi gerektiğini belirtmiştir. EBA'ya dair bir başka olumsuz eleştiri; sınıf kademelerine yönelik içerik yetersizliği konusu olmuştur. Soyut konuların ağırlıklı olduğu sınıf kademelerinde öğrencilerin soyut konuları somutlaştırabileceği içeriklerin yetersizliğine dikkat çekilmiştir. Öte yandan EBA'nın yeterli içeriğe sahip olduğu görüşünde olan öğretmenler de bulunmakla birlikte bu konuya dair bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir:



EBA'nın sosyal bilgiler dersi için yeterli olarak gözetilebilir. Video içeriklerin daha çok artırılabilir.

Şekil 10. Ö17'nin EBA'nın yeterli içeriğe sahip olup olmadığına ilişkin görüşleri

EBA oldukça geniş ve zengin içeriklere sahip. Buna rağmen daha işsine de sahip olabiliriz.

Şekil 11. Ö20'nin EBA'nın yeterli içeriğe sahip olup olmadığına ilişkin görüşleri

EBA'yı içerik olarak yeterli bulan öğretmenler, içerikte çeşitliliğin artırılmasının derslerde kendilerine kolaylık ve öğretim açısından zenginlik katabileceği görüşündedirler. Bu konu bağlamında EBA içeriklerinde zenginleştirme ve güncellemelerin yapılması; bu durumun sürekli olması, EBA'yı yeterli bulan sosyal bilgiler öğretmenlerinin temennileri içerisindedir. Eğitim teknolojilerini derste kullanmak günümüz şartlarında ihtiyaç haline dönüşmüşken, eğitim teknolojilerinin kullanım sıklığını ayarlayabilmekte en az teknolojiyi derslerle bütünleştirmek kadar önemlidir. Diğer yandan EBA gibi geniş kapsamlı bir eğitim teknolojisinin alt yapısını hazırlayarak eğitim paydaşlarının hizmetine sunulması karşısında paydaşların bu teknolojiyi ne düzeyde kullandıklarının bilinmesi de EBA'nın geleceği açısından değerli görülmektedir. Ankette olduğu gibi gerçekleştirilen görüşmelerde de sosyal bilgiler öğretmenlerine göre EBA içeriklerinin yeterliliği konusunda iki farklı görüş yer almaktadır. Görüşme yapılan bazı sosyal bilgiler öğretmenleri EBA içeriklerinin yeterli ve güçlü olduğunu ifade ederken bazı öğretmenler EBA içeriklerinin yeterli olmadığını, mevcut içeriklerin zayıf olduğunu ifade etmektedir. Konuya dair görüşme yapılan bazı öğretmenlerin ifadeleri şu şekildedir:

"G3: Sosyal Bilgiler öğretiminde EBA içeriklerini gayet yeterli ve diğer bazı uygulamalara göre güçlü de buluyorum. EBA içeriğinde: alıştırma, videolar, animasyonlar, farklı öğrenci seviyesine uygun ve farklı zorluk seviyesinde bir süre etkinlikler mevcut. Bildiğiniz gibi sosyal bilgiler dersi içerisinde birden fazla disiplin yer almakta ve bu disiplinler içerisinde çok fazla öğrencilere kazandırmamız gereken soyut kavramlar var. Bu kazanımları öğrencilere kazandırmamızda söz konusu bu içerikler çok işimize yarıyor. Tabii bununla da sınırlı değil EBA'nın zengin içeriği; gerçekten bazen sınıflarda elimiz kolumuz bağlı kalıyor, gerek müfredatı yetiştirme gerekliliği bazen sınıfın kalabalık durumu bazen de konuların soyutluğunda EBA imdadımıza yetişiyor..."

"G4: Sosyal Bilgiler öğretiminde EBA içeriklerinin zayıf olduğunu ve yetersiz kaldığını düşünüyorum. Özellikle bazı içeriklerin sıkıcı ve kazanımla ilgisiz oluşu, içeriklerin neredeyse hiç güncellenmemesi, arama sekmesinde arama yapıldığında aranan kelimeyle ilgisi olmayan gereksiz sonuçların çıkması, sosyal bilgiler dersiyle ilgili güncel belgesel ve eğitici filmlerin yetersiz oluşu, mevcut içeriklerin öğrencilerime çok basit gelmesi ilk aklıma gelenler... Bazı sınıf seviyelerinde konuyu detaylıca işlememiz gerekirken bazı sınıf seviyelerinde o kadar detaya gerek kalmayabiliyor. Bu noktada EBA'ya çok ihtiyaç hissettiğimizde çok yüzeysel bir içerikle karşılaşırız, bazen de tam tersine tamam çocuklar bunu öğrenmemiz yeterli zaman sorununuz var konuyu geçiyorum dediğimde "öğretmenim ama EBA'da bunlar da var" gibi cümleler ile karşılaşırım".

G3 ve G4, EBA içeriklerinin yeterliliği konusunda farklı bakış açıları sunmaktadırlar. G3, EBA içeriklerini zengin ve yeterli bulurken G4 içerikleri yeterli bulmamaktadır. Öğretmenlerin bu konuda farklı görüş içerisinde olmalarının nedeni olarak öğrencilerin akademik düzeyleri veya okulların bulunduğu çevrenin sosyo-kültürel seviyesi neden olarak düşünülmektedir. Daha yüksek akademik düzeye sahip olan öğrenciler için EBA içerikleri öğrencilere basit ve yetersiz gelebileceği düşünülmektedir. Fakat akademik olarak daha az başarılı olan öğrenciler için EBA içerikleri yeterli gelebilir.

Sosyal bilgiler öğretiminde EBA'nın daha etkin kılınmasına ilişkin öğretmenlerin görüşleri nasıldır?

Tablo 6'da "Sosyal bilgiler öğretiminde EBA'yı daha etkin kılma adına ne gibi düzenlemeler yapılmalıdır?" sorusuna öğretmenlerin cevaplarının analizi yer almaktadır.

Tablo 6.

Sosyal Bilgiler öğretiminde EBA'nın daha etkin kılınmasına ilişkin görüşler

Sosyal bilgiler öğretiminde EBA'yı etkin kılma adına yapılabilecekler	f
Görsellerin sayısı arttırılmalı	10
Etkinlikler ilgi çekici hale getirilmeli	7
İçerik arttırılmalı	6
Animasyon/harita/benzetim, arttırılmalı	5
Videolar arttırılmalı	5
Öğrenciyi aktif kılacak etkinlikler arttırılmalı	4
EBA'yı çevrimdışı kullanılabilir yapılmalı	2
Test soruları iyileştirilmeli	2
Sanal müzeler EBA üzerinden kullanılabilir olmalı	1
Güncel bilgiler yüklenmeli	1
Profesyonel hale getirilmeli	1
Sosyal bilgiler öğretmenleri arasında anlık iletişime imkân sağlayabilmeli	1
Sanal gerçeklikler yüklenmeli	1
Basit anlatımla anlaşılır hale getirilmeli	1
Filtre sistemiyle nitelikli materyaller belirlenebilmeli	1
İçerik yüklemesi kolaylaştırılmalı	1
Toplam	48

Tablo 6'da görüldüğü üzere sosyal bilgiler öğretiminde EBA'nın daha etkin hale getirilmesine ilişkin belirtilen görüşlerde; görsel sayıları arttırılmalı 10, etkinlikler ilgi çekici hale getirilebilmeli 7, içerik arttırılmalı 6, harita/animasyon/benzetim arttırılmalı 5 ve video arttırılmalı 5 kez tekrar edildiği görülmüştür. Ayrıca öğrenciyi aktif kılacak etkinliklerin arttırılması görüşü 4 kez tekrar edilirken EBA'nın çevrim dışı kullanılabilir olması ve test sorularının iyileştirilmesi 2'şer kez tekrar edilmiştir. Bu başlık bağlamında bazı öğretmenleri görüşleri aşağıdaki gibidir:

İçerik yüklemesi kolaylaştırılabilir. EBA ders alanı daha eğlenceli ve sergin bir içeriğe kavuşturulabilir. Öğrenci - öğretmen etkileşimi artırılabilir. Öğretmenin öğrencilerin çalışmalarını takip etmesi ve veli iletişimi kolaylaştırılabilir. Sorular daha seçici hale getirilip sergilenilebilir.

Şekil 12. Ö22'nin Sosyal Bilgiler öğretiminde EBA'nın daha etkin kılınmasına ilişkin görüşleri

Ö22 düşüncelerinde öğretim sürecinde EBA'nın daha etkin kullanılması adına öğrenciler için daha eğlenceli hale getirilmesini ve öğretmenlerin kendi aralarında gerek bilgi gerekse tecrübelerini paylaşmalarına imkân tanınması gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca öğretmenin EBA'yı öğrenme ortamının bir teknolojisi olarak görmekle birlikte öğrenme ortamının dışında öğrencilerin yaşamındaki önemli bir öge olarak da düşündüğü anlaşılmaktadır. Diğer yandan Ö22'nin, içerik yüklemesi kolaylaştırılabilir şeklindeki ifadesinden öğretmenlerin EBA'ya içerik yükleme konusunda zorlular yaşadığı anlaşılmaktadır. Bu durumda EBA'nın derslerde daha etkin kullanılması adına içerik yükleme işlemlerinin daha basit hale getirilmesi gerektiği düşünülmektedir.

EBA içeriklerinin en boyutlu şekilde desteklerinin daha etkili olacağını düşünüyorum. Videoların seslendirebileceğini düşünüyorum.

Şekil 13. Ö17'nin Sosyal Bilgiler öğretiminde EBA'nın daha etkin kılınmasına ilişkin görüşleri

Ö17, EBA'da yeterli görsellerin bulunmadığını ifade etmektedir. Ayrıca Ö17'in görüşlerinden EBA'daki etkinliklerin öğrencilerin ilgisini çekecek kadar etkili olmadığı, bu nedenle daha ilgi çekici etkinliklerin hazırlanması ve etkinliklerin sayısının arttırılması gerektiği ve üç boyutlu dijital materyallerin EBA içeriğinde bulunmasına ihtiyaç duyulduğu anlaşılmaktadır. Sosyal bilgiler dersi bünyesinde yer alan tarih, coğrafya, antropoloji, nümizmatik gibi birden çok disiplinin yer alması ve sosyal bilgiler dersinin farklı disiplinlerle iş birliği içerisinde bulunması öğretim sürecinde farklı materyallere gereksinim

doğurmaktadır. Sosyal bilgiler dersinin bu yönü söz konusu görüşleri daha anlamlı kılmaktadır. Diğer yandan EBA'ya içerik yükleme sürecinin kolaylaşması, öğretmen, öğrenci ve veli paydaşları arasında etkili iletişimin kolaylaşması EBA'nın etkililiğini artırma adına belirtilen diğer görüşlerdir.

Sosyal Bilgiler öğretimine EBA'nın daha etkin kılınması adına yapılabilecekler konusunda görüşme yapılan öğretmenlerden; EBA'nın içerik olarak güncel, sade tutulması, sistem ara yüzünün sadeleştirilmesi, içeriklerin görsel açıdan zenginleştirilerek günlük yaşama dair videoların eklenmesi, interaktif etkinliklerin eklenmesi, sistem alt yapısının iyileştirilmesi gibi görüşler alınmıştır. Uygulama sahasının paydaşı olan bazı öğretmenlerin bu bağlamda görüşleri aşağıdaki gibidir:

“G1: Bence EBA'nın sosyal bilgiler öğretiminde etkililiğini arttırmak için; içeriklerin daha güncel tutulması, sistem ara yüzünün sadeleştirilmesi daha pratik, kolay hale getirilmesi, içeriklerin özellikle görsel açıdan zenginleştirilmesi, değerlendirme sürecine yönelik soru çeşitliliğinin artırılması daha fazla interaktif deneme ve etkinlik konulması, EBA uygulamasının akıllı tahta ve telefon ve tabletlerde daha stabil çalışabilmesi için geliştirilmesi. Sitenin daha hızlı çalışması için alt yapı imkânlarının iyileştirilmesi gibi düzenlemeler yapılabilir...”

“G3: Canlı ders özelliği dışında öğrenciyle online/senkron iş yapabilme özelliği EBA'ya kazandırılmalıdır. EBA üzerinden canlı grup çalışmaları yapılabilir. Öğrenciler ortak çalışmalarla ortak ürünler ortaya koyabilmelidir. Sosyal bilgiler dersi kapsamında öğrencilerin sanal sınıf oluşturarak birlikte çalışma yapmaları sağlanmalı, kendi materyallerini oluşturmada daha fazla hafıza alanı tanımlanmalıdır. En önemlisi EBA yoğunluk var diyerek öğrenciyi sayfadan atmamalıdır. Sosyal bilgiler günlük hayatın bir yansımasıdır, öğrenciler günlük hayatlarındaki -dersle ilişkili- yaşantılarından kısa videolar EBA da paylaşabilmelidir.”

G1 ve G3 sosyal bilgiler öğretiminde EBA'nın daha etkin kullanılması adına içeriklerin zenginleştirilmesi ve güncel tutulmasına dikkat çekmişlerdir. Aynı zamanda hem G1 hem de G3 sosyal bilgiler öğretiminde EBA'nın içeriğinde öğrencilerin etkileşim kurabileceği ve ortak bir çalışma yapabileceği sanal bir ortamın gerekliliğine değinmişlerdir. G1 sosyal bilgiler öğretiminde EBA ara yüzünün karmaşık olmasının kullanım zorluğuna vurgu yaparak daha sade ve kolay bir EBA ara yüzünün daha etkin kullanılmasına katkı sunacağını ifade etmiştir. Yine G1 EBA alt yapısının iyileştirilmesi gerekli olduğunu ve etkin kullanım için alt yapısının sorunsuz şekilde çalışması gerekli olduğuna vurgu yapmıştır. G3 sosyal bilgiler ders kazanımlarının güncel yaşamla olan ilişkisine dikkat çekmiş ve EBA içeriğindeki etkinlik ve videoların günlük yaşamla olan bağının kurulması gerektiğini ifade etmiştir. EBA'nın etkin kullanılmasının bir başka yolu öğretmenlerin EBA kullanırken sorun ile karşılaşp karşılaşmadığını tespit etmek ve sorun varsa bu sorunları ortaya koymak, bu sorunlara çözüm oluşturmaktır.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin EBA kullanırken herhangi bir sorun ile karşılaşma durumlarına ilişkin görüşleri nasıldır?

Tablo 7'de “EBA'yı kullanırken herhangi bir sorun ile karşılaşılıyor musunuz? Karşılaşıyor iseniz ne tür sorunlar olduğunu ve EBA'nın hangi başlığında karşılaştığınızı lütfen belirtiniz.” sorusuna sosyal bilgiler öğretmenlerinin cevaplarının analizine yer verilmektedir.

Tablo 7.

EBA kullanırken herhangi bir sorun ile karşılaşma durumlarına ilişkin görüşleri

EBA kullanımında sorun yaşama durumları	<i>f</i>
Evet, sorun yaşadım	34
İnternet kesintisi ve hız düşüklüğü	12
Gereksiz içeriklerin yüklenmesinden kaynaklanan arananın bulunamaması	6
Etkinliklerin ve içeriklerin çalışmaması	5
Ödev uygulamasındaki problemler	5
Eba'ya giriş sayfasındaki sorunlar-zorluklar	3
Site ara yüzünün karışık olması	2
Alan dışı içeriklerin ortaya çıkardığı karmaşıklık	1
Hayır, sorun yaşamadım	4
Toplam	38

Tablo 7’de görüldüğü üzere EBA kullanımı konusunda sosyal bilgiler öğretmenlerinin verdiği cevaplarda; evet 34, hayır 4 kez tekrar edilmiştir. Öğretmenlerin verdikleri cevaplarda sosyal bilgiler dersinde EBA kullanırken sorunla karşılaşıldığı anlaşılmaktadır. Sorunla karşılaşıldığını belirten sosyal bilgiler öğretmenleri ne tür sorunlarla karşılaşıldığını da belirtmişlerdir. Karşılaşılan sorunlara bakıldığında ise internet kaynaklı sorunlar 12, gereksiz içerik bulunmasına bağlı aranılanın bulunamaması 6, içerik ve etkinlik kaynaklı sorunlar 5, ödev uygulamasındaki sorunlar 5 kez tekrarlandığı görülmektedir. Ayrıca EBA’ya giriş ekranından kaynaklı sorunlar 3, sitenin ara yüzünden kaynaklı sorunlar 2, alan dışı içerik yüklemesinden kaynaklı sorunlar 1 kez tekrar edilmiştir. Konuya dair öğretmenlerin görüşleri şöyledir.

Evet bir çok soruna karşılaşıyorum. Bunları sıralarsam;
1. İnternet hızına bağlı olarak videoların bazen açılıp bazen açılmaması
2. EBA üzerinden verdiğim ödevlerin zamanın boş gitmesi.
3. EBA’ya girişteki şahsi bilgilerimin öğretmenlere açık bir şekilde girilmesi
4. Araştırmam için çeşitli web sitesine ulaşamam, yani genişinden fazla içeriklerin paylaşılması olması.

Şekil 14. Ö21’in EBA kullanırken herhangi bir sorun ile karşılaşma durumlarına ilişkin görüşleri

Eba kullanırken karşılaştığım en büyük sorun Milli Eğitim Bakanlığı okulların kullanımına sunulan interaktif okulların da mevcut değil. Tahtalar var ama interneti kullanamıyor. Ya da çekince hali oluyorsa bir internet Eba kullanımını sınırlandırıyor. İhtiyaçlarımız videoları yüklemesi için sorun oluyor. Bazen yüklenemediğinden dolayı durumlarında bilgileri Eba’nın giriş ekranı bölünmüş de bir diğer sorun. Sınıflarda Eba’ya ulaşım sınıfların merkezi öğretmenlerin önünde girilmesi, öğretmenlerin özel bilgilerinin açık hale gelmesi, erişilebilirliği de oldukça önemli bir sorundur.

Şekil 15. Ö20’nin EBA kullanırken herhangi bir sorun ile karşılaşma durumlarına ilişkin görüşleri

Katılan öğretmenlerin çoğunluğu EBA kullanımına dair çeşitli problemler ile karşılaştığını ifade ettiği görülmektedir. Gerek Ö20 gerekse Ö21 görüşlerinde belirttikleri ortak sorunlardan bir tanesi görevde buldukları okulların fiziki alt yapılarındaki EBA kullanımı için gerekli sistemimin yeterli olmamasıdır. Okullardaki gerekli internet alt yapıları bulunmasına rağmen internete erişimden ya da internet hızından doğan sorunların yaşandığı ifade edilmektedir. Bu durumun sosyal bilgiler derslerinin EBA destekli olarak verimli bir şekilde yapılmasının önüne geçtiği anlaşılmaktadır. Başka bir sorun EBA’nın arayüzünden ve içeriklerin karmaşıklığından kaynaklandığı görülmektedir. Söz konusu sorunun sosyal bilgiler ders sürecinde EBA kullanmak isteyen öğretmenlerin, aradığı içeriklere ulaşabilmesi için gerek fazla içerik yüklemesinden gerekse farklı dallara ait başlıkların ve içeriklerin ekranda bulunmasından kaynaklandığı anlaşılmaktadır. EBA’da istenilen içeriğe ulaşılması söz konusu nedenlerden dolayı zaman almaktadır. Araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenleri bu durumları sorun olarak belirtmiştir. Ö21’in görüşlerinde sorun olarak belirttiği özel bir durum ise etkileşimli tahtalar üzerinden EBA’ya ulaşım sağlanırken giriş ekranının öğrencilere öğretmenlerin kişisel bilgilerini açık hale getirmesidir. Dolayısıyla öğretmenlere ait özel ve gizlilik gerektirecek bilgilerin ve kodların öğrencilerin erişim ve kullanımına açık hale gelme imkânını ortaya çıkartmaktadır. Bu bakımdan uygulamada kimlik bilgilerinin gizliliğinin sağlanması önemli görülmektedir.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Gerçekleştirilen araştırmada öğretmenlerin EBA'yı daha çok derslerin sonuç ve değerlendirme aşamasında öğrenme eksiklerini tespit etmek için kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç Deniz ve Güneş'in (2022) yapmış olduğu araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Söz konusu araştırma sonucunda öğretmenlerin EBA'yı ders sonunda çevrim içi test çözmek için kullandıkları görülmüştür. Aynı şekilde Kartal (2017) ile Kana ve Aydın'ın (2017) yapmış oldukları araştırmalarda öğretmenlerin çoğunluğunun EBA'yı dersin sonuç aşamasında öğrencileri değerlendirmek, test ve soru çözmek amacıyla kullandığı sonucuna ulaşıldığı görülmüştür. Öğretmenlerin EBA'yı daha çok dersin sonuç ve değerlendirme bölümlerinde, öğrenme eksiklerini tespit etmek amacıyla kullanması EBA'nın oluşturulma amacına ve hedefine uygun düşmemektedir. Eğitim sistemimiz, öğretmenlerden daha çok öğrencilerin aktif kılınması üzerine planlanmış ve yapılandırılmıştır. Dolayısıyla öğretmenler, öğrencilerini dersin her aşamasında aktif kılmak için EBA'nın görsel-ışitsel, eğlenceli ve farklı öğrenme türlerine hitap edecek öğelerinden faydalanmaktan öte EBA'yı daha çok derslerin son aşamasında öğrencileri değerlendirmek veya eksik öğrenmeleri belirlemek amacıyla kullanması söz konusu olmuştur. EBA'yı bu şekilde kullanmanın eğitim platformunun amaç ve hedeflerine tam olarak uygun düşmediğini düşündürmektedir. Fakat araştırmanın bir diğer ayağı olan yarı yapılandırılmış görüşme formuyla elde edilen verilere bakıldığında sosyal bilgiler öğretiminde EBA dersin her aşamasında kullanıldığı anlaşılmaktadır. Özellikle dersin giriş aşamasında öğrencilerin dikkatini çekmek, güdülemek, hedeften haberdar etmek; gelişme aşamasında soyut konuları somutlaştırmak ve konuya derinlik kazandırmak son olarak değerlendirme aşamasında öğrenme eksiklerini belirlemek, öğrenmelerden dönüt elde etmek ve öğrenilenleri pekiştirme amacıyla kullanıldığı sonucuna varılmıştır. Bu bağlamda araştırmanın bu sonuçları gerek araştırmanın anket sonuçları gerekse Kartal (2017), Kana ve Aydın'ın (2017) araştırma sonuçları ile benzerlik göstermemektedir.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin büyük çoğunluğu, EBA'nın öğrencilerin öğrenme sürecini olumlu yönde etkilediği görüşündedir. Kartal'ın (2017) çalışmasında elde edilen EBA'nın öğrencilerin ilgisini arttırdığı ve derse katılımını arttırdığı, görsel zenginlikler sunarak çeşitli yöntem ve tekniklerle öğrencilerin öğrenme sürecini olumlu etkilediği ve öğrencilerin iyi öğrenmelerini sağladığı sonuçları benzer yöndedir. Yine Kana ve Aydın'ın (2017) çalışmalarındaki EBA'nın öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde olumlu yönde etkiler oluşturduğu ve öğrencilerin derse katılımlarını arttırdığı sonucu ile de yakınlık taşımaktadır. Ayaydın'ın (2014) yapmış olduğu çalışmada öğretim teknolojilerinin öğrenmeyi kolaylaştırdığını, kalıcı öğrenmeyi sağladığını, dersleri eğlenceli hale getirerek öğrenmeyi hızlandırdığını ve soyut bilgileri somutlaştırdığını ortaya koymuştur. Araştırmada EBA'nın olumsuz etkisinden de bahsedilmiş olsa da bu görüşte olan sosyal bilgiler öğretmenleri konuya dair öğrencilerin dikkatleri üzerinde oluşturduğu olumsuz duruma vurgu yapmışlardır. Kartal'ın (2017) çalışmasında da EBA'nın olumsuz yönde etkisine dair sadece 1 öğretmen vurgu yaparak öğrencilerin dikkatleri üzerinde yarattığı olumsuzluğu ifade etmiştir. Araştırmanın bir diğer ayağı olan yarı yapılandırılmış görüşme formuyla elde edilen verilere bakıldığında; araştırmanın anket ayağının sonuçlarını ve Kartal (2017), Kana ve Aydın (2017), Ayaydın'ın (2014) araştırma sonuçlarını desteklemektedir. Görüşme sonucunda sosyal bilgiler öğretmenleri EBA'nın öğrenme sürecini olumlu etkilediğini belirtmişlerdir.

Katılımcı öğretmenlerin belirtmiş olduğu görüşlerde Sosyal Bilgiler dersi için EBA içeriklerimin yeterli olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç Kuloğlu'nun (2018) araştırmasındaki EBA içeriklerinin İngilizce öğretmenleri tarafından yeterli görüldüğü sonucu ile de farklılık göstermekle birlikte Arıkan (2022), Deniz ve Güneş (2022), DüNDAR ve Yeşilyurt'un (2020) ile Öner (2017), Saklan (2017) çalışmalarındaki EBA içeriklerinin yeterli bulunmadığı sonucu ile benzerlik göstermektedir. Bu durumda farklı branş dersleri üzerinde yapılmış olan araştırmalarda öğretmenlerin EBA'nın içerik durumuna ilişkin farklı cevaplar vererek değerlendirmelerde bulunduğu göstermektedir. Sosyal bilgiler dersinin çok geniş bir konu yapısına ağına sahip olması, ders öğretmenlerini öğretim süreci içinde çok fazla türde materyale ihtiyaç duyar hale getirmektedir. Bu ihtiyaçların, öğretmenlerin sosyal bilgiler dersi için EBA'nın mevcut içeriklerinden çok daha fazla içeriğe sahip olması gerektiği yönünde düşüncelerine temel oluşturduğu düşünülmektedir. Diğer taraftan araştırmanın bir diğer ayağı olan yarı yapılandırılmış görüşme formuyla elde edilen verilere bakıldığında sosyal bilgiler öğretmenleri EBA'nın yeterli içeriğe sahip olma konusunda fark görüşte oldukları görülmüştür. Görüşme yapılan bazı öğretmenler EBA'yı güçlü ve yeterli bulurken bazı öğretmenler bulmamaktadırlar. Bu farklı bakış açısının temel nedeni olarak sosyal bilgiler öğretmenlerinin görev yaptığı okullardaki öğrenci profillerinin farklılığından ve öğrencilerin akademik başarı seviyelerindeki farklılıktan kaynaklandığı düşünülmektedir.

Sosyal bilgiler öğretiminde EBA'nın daha etkin ve verimli kullanılmasına dair verilen cevaplarda, görsellerin arttırılmasının gerekliliği en çok tekrar edilen düşünce olmuştur. Ayrıca öne çıkan bir diğer görüş ise etkinliklerin ilgi çekiciliğinin arttırılması olmuştur. Bu bağlamda EBA'nın daha etkin ve verimli kullanılması adına gerek etkinliklerin gerekse görsellerin ilgi çekici hale getirilerek içeriklerin daha fazla zenginleştirilmesi gerektiği düşünülmektedir. Kartal'ın (2017) araştırmasında benzer şekilde EBA içeriklerinin iyileştirilmesi yönünde en çok tekrarlanan düşüncenin görsel öğelerin sayısının arttırılması olduğu sonucuna varılmıştır. Aynı şekilde Alabay (2015) ve Arslan (2016) tarafından yapılan çalışmalar sonucunda da EBA içeriklerinin geliştirmesi gerektiği sonucuna varılmıştır. Aksoy'un (2017) yaptığı çalışmanın sonuçları da benzer bir durumu ortaya koymuş ve EBA kullanımına dair donanım-altyapı eksikliği ve içeriklerin yetersizliğinin giderilmesi gerekliliğine vurgu yapılmıştır. Farklı yıllarda yapılmış olan tüm bu çalışmaların sonuçlarına bakıldığında EBA içeriklerinin hem nitelik hem de nicelik bakımından iyileştirmesinin gerektiği düşüncesini ortaya koymaktadır. Araştırmanın bir diğer ayağı olan yarı yapılandırılmış görüşme formuyla elde edilen verilere bakıldığında elde edilen sonuçlar gerek araştırmanın birinci ayağının sonuçlarını gerekse Aksoy'un (2017), Alabay'ın (2015), Arslan (2016), Kartal'ın (2017) araştırma sonuçlarını desteklemektedir. Sosyal bilgiler öğretiminde EBA'nın daha etkin kılınması adına yapılan görüşmeler sonucunda EBA'nın gerek içerik gerekse etkinlik bakımından zenginleştirilmesi, içeriklerin güncel ve sade tutulması, kullanımda karmaşıklığı engelleyecek iyileştirilmelerin yapılması, öğrencilerin interaktif çalışabileceği ortama dönüştürülmesi gibi görüşler ortaya konmuştur.

Araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri incelendiğinde EBA kullanımı konusunda katılımcıların büyük çoğunluğunun çeşitli sorunlar ile karşılaştığı sonucu ortaya çıkmıştır. EBA kullanımına ilişkin yaşanan sorunlar içerisinde en çok tekrar edilen sorunun ise internet kesintisi ve internetin hız hızında yaşanan yavaşlama olmuştur. Bu sonuç, Arıkan (2022), Dünder ve Yeşilyurt (2020) ile Kana ve Aydın'ın (2017) çalışmalarının sonuçları ile benzerlik taşımaktadır. Bu iki çalışmada EBA kullanımı konusunda öğretmenlerin karşılaştığı zorlukların daha çok internet (ağ) bağlantısından kaynaklanan sorunlar olduğu tespit edilmiştir. Aynı şekilde Kartal'ın (2017) çalışmasında ve Türker ve Güven'in (2016) çalışmasında öğretmenlere EBA kullanımı adına sorun oluşturan en önemli durumun sınıflarda yaşanan internet hızının düşüklüğü ve bağlantılarda yaşanan kopukluklar olduğu tespit edilmiştir. Farklı yıllarda yapılmış olan araştırmaların sonuçları incelendiğinde EBA kullanımında birden fazla sorun yaşanmakla birlikte zaman geçse de öne çıkan problemin internet alt yapısından kaynaklandığı göstermektedir. Bu bağlamda internet altyapısında ki sorunların daha hızlı bir şekilde iyileştirilmesiyle hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin EBA kullanım oranını arttıracakını söylemek mümkündür.

Öneriler:

- Sosyal bilgiler öğretimi adına EBA'nın yeterli içeriğe sahip olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. EBA'nın içerikleri öğretmen, öğrenci ve diğer paydaşların görüşlerine başvurularak içerikler hem niceliksel hem de niteliksel olarak geliştirilebilir.
- EBA üzerinden gerek öğretmenlerin gerekse öğrencilerin çalışma grupları oluşturmasına imkân tanınarak hem yerel hem de ulusal düzeyde ortak çalışma ve projelerin yapılmasına olanaklar sunulabilir.
- Çevrimiçi bir uygulama olarak tasarlanan EBA'nın bu özelliği kullanım sıklığını düşüren bir durum olarak tespit edilmiştir. Gerek okul dışında ki zaman dilimlerinde her zaman genel ağa erişimin mümkün olmaması gerekse okulların fiziki alt yapılarında ortaya çıkan problemler EBA kullanım sıklığını en fazla azaltan etkenler olarak görülmüştür. Bu bağlamda EBA gerek tablet ve cep telefonu gibi taşınabilir teknolojik materyallere gerekse etkileşimli tahtalara internet ağına ihtiyaç duyurmayacak, çevrim dışı kullanılabilir hale dönüştürülebilir. Bu şekilde EBA kullanım oranının artacağı düşünülmektedir. Söz konusu teknolojik materyaller çevrimiçi hale geldiğinde EBA'nın gerekli güncellemelerini yükleyerek kullanıcıları son gelişmelerden haberdar edebilir.
- Sınıf ortamlarında etkileşimli tahtalar kullanılarak EBA'ya ulaşım sağlandığı süreçte öğretmenlere ait özel bilgilerin öğrenciler tarafından görülmesi sorun olarak belirtilmiştir. Özellikle öğrencilerin öğretmene ait gizlilik gerektirecek bilgileri öğrenmesini engellemek için EBA'ya girişte gerekli düzenlemeler yapılmalıdır.
- EBA'da alan dışı görülen içerikler ve başlıklar ders öğretmeninin görünümünden kaldırılabilir. Böylece öğretmenlere gerek ders içinde gerekse ders dışında EBA'yı daha hızlı ve daha işlevsel kullanım imkânı sunulabilir.

KAYNAKÇA

- Aksoy, N. (2017). *EBA (Eğitim Bilişim Ağı) 'nın kullanım amacı, karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri*. (Y. Yüksek Lisans Tezi). Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Alabay, A. (2015). *Ortaöğretim öğretmenlerinin ve öğrencilerinin EBA (Eğitim Bilişim Ağı) kullanımına ilişkin görüşleri üzerine bir araştırma*. (Yayımlanmamış Yüksek lisans Tezi). Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Arıkan, B. (2022). *Uzaktan eğitim sürecinde sosyal bilgiler öğretmenlerinin EBA canlı ders uygulamasına ilişkin görüşleri*. (Yayımlanmamış Yüksek lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Arslan, Z. (2016). *Eğitim Bilişim Ağı'ndaki matematik dersi içeriğine ilişkin öğretmen görüşleri: Trabzon İli*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aslan, E. & Tavşancıl, E. (2001). *İçerik analiz ve uygulama örnekleri*. İstanbul: Epsilon.
- Ayaydın, Y. (2014). *Sosyal bilgiler öğretiminde öğretim teknolojilerinin kullanımına ilişkin hizmet-içi ve hizmet-öncesi sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç, Çakmak, K., Akgün, E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (21. Baskı). Ankara: PegemA.
- Çakmak, Z. & Taşkıran, C. (2017). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin perspektifinden Eğitim Bilişim Ağı (EBA) platformu. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(9), 284-295.
- Deniz, O. & Güneş, G. (2022) Sınıf öğretmenlerinin covid-19 sürecinde eğitim bilişim ağı'nı (EBA) kullanma durumları. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(1), 28-46.
- Dündar, R. & Yeşilyurt, S. (2020). Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin eğitim bilişim ağı özelinde uzaktan eğitime bakış açılarının değerlendirilmesi. *International Journal of Social Science Research*, 9(1), 79-95
- Ekiz, D. (2003). *Eğitimde araştırma yöntem ve metotlarına giriş*, Anı Yayınları, Ankara.
- Gökdemir, A. (2020). *Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin eba (eğitim bilişim ağı) 'ya yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Aksaray: Aksaray Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kana, F. & Aydın, V. (2017). Ortaokul öğretmenleri ve öğrencilerinin eğitim bilişim ağı hakkında görüşleri. *Journal of Social and Humanities Sciences Researchs*, 4, 1494-1504.
- Kara, İ., Aktaş, V. & Yaman, T. (2022). Fransa ders kitaplarında yer alan görsellerin toplumsal cinsiyet rolleri bağlamında incelenmesi: Ortaokul tarih ve coğrafya dersi örneği. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 5(1), 98-118. <https://doi.org/10.38015/sbyy.931674>
- Kara, İ., Yaman, T. & Aktaş, V. (2022). Covid 19 pandemi sürecinde yurtdışında yaşayan Türk velilerin deneyimleri: Fenomenolojik bir çalışma (Fransa örneği). *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(3), 1644-1662. <https://doi.org/10.17679/inuefd.1142924>
- Kara, İ. (2022). Sosyal bilgiler dersi öğretim programının birlikte yaşama kültürü bağlamında incelenmesi. *Sosyal bilimlerde yeni araştırmalar-VII* içinde (s. 137-143). Ankara: Berikan Yayınevi.
- Kartal, M. (2017). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin Eğitim Bilişim Ağı (EBA) hakkındaki görüşleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Kuloğlu, E. K. (2018). *İngilizce öğretmenlerinin Eğitim Bilişim Ağı (EBA) kullanım durumlarının incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Öner, G. (2017). Sosyal bilgiler ve tarih derslerinde alternatif kaynak: eba.gov.tr. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9, 227-257.
- Saklan, H. (2017). *Bazı fen bilimleri öğretmenlerinin Eğitim Bilişim Ağı (EBA) hakkındaki görüşleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Türker, A. & Güven, C. (2016). Lise öğretmenlerinin Eğitim Bilişim Ağı (EBA) projesinden yararlanma düzeyleri ve proje ile ilgili görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 244-254.

- Tokmak, A., Yılmaz, A. & Seker, M. (2022). The Effect of Harezmi Education Model on the Computational Thinking Skills of Secondary School Students. *Education Quarterly Reviews*, 5(2), 526-541.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin. <http://www.eba.gov.tr/hakkimizda> 07.01.2019’da erişildi.